



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 8 | ISSUE 2 | YEAR 8 | 2020

Περιεχόμενα

Editorial	7
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
1. «Μαθήματα ζωής ως βιωματικό εργαστήριο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική προσέγγιση»/ "Life lessons as an experiential workshop in teacher education: An empirical approach"	9
Βασιλική Μπρίνια, Παντελής Παπαδόπουλος, Αννίτα Λουδάρου, Αλέξανδρος Δαζέας, Μαρία Νικολοπούλου, Διονυσία Παπαγεωργίου, Ματθαίος Γιωσαφάτ/ Vasiliki Brinia, Pantelis Papadopoulos, Annita Loudarou, Alexandros Dazeas, Maria Nikolopoulou, Dionisia Papageorgiou, Matthew Josafat	
2. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων/ Research in training needs of the Educational Work Coordinators in the field of Adult Education	28
Κωνσταντίνα Ποθητού, Ιωσήφ Φραγκούλης/ Konstantina Pothitou, Iosif Frangkoulis	
3. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο ρόλος της θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών/ Globalization and education: the role of religion in the school curriculum	39
Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Δήμητρα Κολάση/ Marios Koukounaras Liagkis, Dimitra Kolasi	
4. Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη- Απόψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου/ Management of student behavior problems in the classroom –views of Secondary Education teachers.	52
Κυριακή Βουλγαράκη, Σοφία Παπαστεφανάκη, Ευάγγελος Ανάγνου/ Kiriaki Voulgaraki, Sofia Papastefanaki, Evaggelos Anagnou	
5. Ο βαθμός αναπτυξιακής καταλληλότητας της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο/ The degree of developmental appropriateness of teaching Physical Education in preschool education	71
Ιωάννης Παρασκόπουλος, Ioannis Paraschopoulos	
6. Αν τα διακοσμητικά σχέδια της ελληνικής λαϊκής τέχνης ήταν μουσική, πώς θα ακουγόταν;/ If patterns in greekfolk art were music, what would they sound like?	82
Μαρία Πατιώ/ Maria Patio	
7. Η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης: Το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των προϊσταμένων νηπιαγωγείων./ The importance of emotional intelligence in the workplace of education: The modern professional profile of the heads of kindergartens.	96
Μαρία Βλάχου/ Maria Vlachou	
8. Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός, Διαδίκτυο και Έφηβοι. Μελέτη σε ανηλίκους που διαβιών σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα/ Cyber-Bullying, Internet and Teenagers. Study on minors living in public housing facilities of child protection in Greece.	111

Γεώργιος Φιλιππίδης/ Georgios Filippidis	
9. Οι στρατηγικές μάθησης φοιτητών του Α.Π.Θ. σε πιλοτικά μαθήματα της Γερμανικής ως Ξένη Γλώσσα του Κ.Α.Ε.Γ./ Learning strategies used by students of the Aristotle Univesrity of Thessaloniki attending pilot classes for learning German as a foreign language	129
Γεώργιος Αγοραστός/ Georgios Agorastos	
10. “Create a sustainable future in Greece by educating Greek Engineers in the design of bioclimatic buildings”	147
Sofia Giannarou	
11. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου – μέντορα στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών: Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε./ The primary school teacher’s role as an advisor – mentor in the context of the internship: what do primary school teachers and university students think about?	162
Ιωάννα Τσάρπα, Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός/ Ioanna Tsarpa, Alivizos (Loizos) Sofos	
12. Σχέδιο Περιβαλλοντικής Διαχείρισης Συστημάτων Συλλογής Ομβρίων Υδάτων για μη πόσιμη χρήση σε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και της κοινωνίας./ Environmental Management Plan of Rainwater Harvesting Systems for non-potable use in an Educational Institute. An innovative project for the reinforcement of the environmental consciousness of students and society.	179
Αναστασία Σ. Χρυσομαλίδου, Παναγιώτης Ν. Βασιλείου, Αρετή Ν. Κώτση, Άννα Χ. Μπουκόρου, Βασιλική Χ. Μπουκόρου, Ιωάννης Α. Σπηλιώτης, Γεώργιος Π. Φιλιππίδης, Γρηγόριος Σ. Χρυσομαλίδης/ Anastasia S. Chrysomalidou, Panagiotis N. Vasiliou, Areti N. Kotsi, Anna C. Boukorou, Vasiliki C. Boukorou, Ioannis A. Spiliotis, Georgios P. Filippidis, Grigorios S. Chrysomalidis	
13. Το προφίλ, οι απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2 σε δίγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας στην Κωνσταντινούπολη./ Sketching the profile, comprehending the view point and identifying the stances of the educators who are teaching Greek as a L2 to Bilingual Preschoolers. The case of a Minority Pre- School in Istanbul.	192
Μαρία Πλουσίου/ Maria Plousiou	
14. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων/ The role of school leadership in the functioning of student councils	211
Ευδοξία Καραδουλαμά, Μάριος Κουτσούκος/ Evdoxia Karadoulama, Marios Koutsoukos	
15. Η διαχείριση γνώσης ως παράγοντας επιτυχίας του σχολικού οργανισμού/ Knowledge management as a success factor for the school organization	228
Κωνσταντία Γιαλαμά/ Konstantia Gialama	
16. Λογισμικό GeoGebra: Διδακτική πρόταση για την εκμάθηση των «σχετικών θέσεων δυο κύκλων» του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας Α’ Γενικού Λυκείου/ GeoGebra Software: A didactic proposal for teaching “the relative position of two circles” for the lesson of Euclidean Geometry in the 1st grade of Senior High School	241

Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης/ Gerasimos-Christos Asonitis	
17. Κ.Π. Καβάφης «Περιμένοντας τους βαρβάρους»: ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο νέας ελληνικής λογοτεχνίας για μαθητές λυκείου/ K.P. Kavafis "Waiting for the Barbarians": a digital teaching scenario of Modern Greek Literature for high school students	257
Ευθύμιος Αθ. Κουφογιάννης/ Efthimios Ath. Koufogiannis	
18. Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης αξιοποιώντας το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη/ Differentiated lessonplan in the teaching of Greek as second/foreign language based on the poem "I podilatissa (The bicycle rider)" by Odysseus Elytis.	269
Μαρία Πλουσιού, Χριστίνα Τέγου/ Maria Plousiou, Christina Tegou	
19. «Παίζοντας» με τη μουσική στο ειδικό σχολείο. Μία μουσικοθεραπευτική προσέγγιση της παιγνιώδους διάστασης του αυτοσχεδιασμού/ "Playing" with music in the special school classroom. A music therapy approach to the playful aspects of improvisation	288
Χριστιάνα Φ. Αδαμοπούλου/ Christiana F. Adamopoulou	
20. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας και ο ρόλος της Ηγεσίας/ The motivation of the Secondary Education teachers in the Prefecture of Pella and the role of Leadership	301
Σοφία Βακάλη/ Sophia Vakali	
21. Προσεγγίζοντας... την Ιστορία και την Τοπική Ιστορική Μνήμη στην Εκπαίδευση/ Approaching... History and Local Historical Memory in Education	322
Μαρία Μαραγκού/ Maria Maragkou	
22. 'Οι διακοπές έφτασαν': Μία διδακτική προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας/ 'The holidays are here': A teaching approach to English Language in Second Chance Schools	336
Μαρία Καμπέρη/ Maria Kamperi	
23. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα./ The participation of Secondary Education Teachers in Professional Development Programs during the period of the financial crisis in Greece.	347
Παρασκευή Κottara, Γεώργιος Μπαγάκης/ Paraskevi Kottara, George Bagakis	
24. Απόψεις Γονέων Ατόμων με Αναπηρία (Νοητική Ανεπάρκεια –Αυτισμός) Προσβασιμότητας τους σε Πολιτιστικούς Χώρους/ Views of parents of persons with disabilities (Mental insufficiency- Autism) regarding the accessibility to cultural sites	365
Σωτηρία Γαρίνη, Ευάγγελος Κανταρτζής, Νίνα Χαρατσίδου/ Sotiria Garini, Euaggelos Kantartzis, Nina Xaratsidou	
25. «Σχολικός κήπος σε αστικό περιβάλλον». Καινοτόμο «εκπαιδευτικό εργαλείο» για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. «Η περίπτωση του πολεοδομικού	382

συγκροτήματος της πόλης των Τρικάλων»./ "School garden in urban environment". Innovative "Educational tool" for the awareness of students and learners in matters of environmental protection. "The case of the city of Trikala".

Δημήτριος Αθ. Ζάμπρας/ Dimitrios Zampras

26. Η μεντορική στην εκπαίδευση. Εμπειρίες εκπαιδευτικών/ Mentoring in education: teachers' experience **400**

Βενετία Καπαχτσή, Δημήτριος Ρούσης/ Venetia Kapachtsi, Dimitrios Rousis

Editorial

At a time when education is trying to return to normality, one of the questions that arises is whether, through the extraordinary and pressing conditions experienced by the educational community, new components can emerge that will contribute to the quality upgrade of education in the future. . It is often said that after the pandemic crisis, nothing will be the same. If this view involves any dose of truth, then the paradox is that education is already involved in this truth. The most important questions that emerge from this perspective are related to a number of issues related to the philosophy and quality of education, through new teaching practices and approaches, but also to the special role that teachers have to play in this new reality.

In the present issue of the educational cycle, twenty-six new articles demonstrate this approach, while highlighting themes that can contribute to this perspective. Among them, experiential and empirical learning are in a significant position. In this context, the teaching methodology of each subject acquires a new dynamic through the digitally available tools and materials, but primarily through the new dimension offered by the use of art. However, the new multicultural learning environments, which characterize modern education, require special handling. In this perspective differentiated teaching, the management of students' behavioral problems in the classroom but also the adaptation of teaching to the special needs and interests of students are highlighted as events of the utmost importance.

However, the new data also require special operation and for this reason the role of teacher acquires a special perspective which moves away from the static limits of authority as it moves in the perspective of cooperation, support and encouragement. In this context, the importance of emotional intelligence in education acquires significant importance. Under these conditions support, motivation, as well as the professional development of teachers acquire a special character, elements that are significantly influenced by the special role of the school leadership.

Spiros Kioulanis

Editorial

Σε μία περίοδο κατά την οποία η εκπαίδευση επιχειρεί να επανέλθει στην κανονικότητα, ένα από τα ερωτήματα που τίθενται είναι αν μέσα από τις έκτακτες και πιεστικές συνθήκες που βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα, μπορούν να αναδειχθούν νέες συνιστώσες που θα συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο μέλλον. Συχνά, λέγεται πως μετά την κρίση της πανδημίας, τίποτε δε θα είναι όπως πριν. Αν αυτή η άποψη ενέχει κάποια δόση αλήθειας, τότε το παράδοξο είναι πως η εκπαίδευση συμμετέχει ήδη στην αλήθεια αυτή.

Τα σημαντικότερα ερωτήματα που αναδύονται μέσα από αυτή την προοπτική συνδέονται με μία σειρά από θέματα που αφορούν στη φιλοσοφία και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, μέσα από νέες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, αλλά και μέσα από τον ιδιαίτερο ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στη νέα αυτή πραγματικότητα.

Στον παρόν τεύχος του εκπαιδευτικού κύκλου, είκοσι έξι νέα άρθρα, καταδεικνύουν θεματικές που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτή την προοπτική της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών σε σημαίνουσα θέση βρίσκονται η βιωματική και η εμπειρική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό η διδακτική μεθοδολογία κάθε γνωστικού αντικειμένου, αποκτά μία νέα δυναμική μέσα από τα ψηφιακά διαθέσιμα εργαλεία και υλικά, αλλά πρωτίστως μέσα από τη νέα διάσταση που προσφέρει η χρήση της τέχνης. Ωστόσο τα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς. Στην προοπτική αυτή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, αλλά και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αναδεικνύονται σε γεγονότα υψίστης σημασίας.

Όμως τα νέα δεδομένα απαιτούν και ιδιαίτερους χειρισμούς και για το λόγο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά μία ιδιαίτερη προοπτική, η οποία απομακρύνεται από τα στατικά όρια της αυθεντίας, καθώς κινείται στην προοπτική της συνεργασίας, της υποστήριξης και τα ενθάρρυνσης. Στο πλαίσιο αυτό η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, αποκτά βαρύνουσα σημασία. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ιδιαίτερο χαρακτήρα αποκτούν η υποστήριξη, η παρακίνηση, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοιχεία τα οποία επηρεάζονται σημαντικά και από τον ιδιαίτερο ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Σπύρος Κιουλάνης

«Μαθήματα ζωής ως βιωματικό εργαστήριο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική προσέγγιση»

“Life lessons as an experiential workshop in teacher education: An empirical approach”

Δρ Βασιλική Μπρίνια, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Σπονδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, Επιστημονική Υπεύθυνη, Διδάσκουσα

Παντελής Παπαδόπουλος, Ψυχίατρος-Ψυχοθεραπευτής, Αναλυτής Ομάδας, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Αννίτα Λουδάρου, Ψυχολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Αλέξανδρος Δαζέας, Ψυχίατρος-Ψυχοθεραπευτής, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Μαρία Νικολοπούλου, Κοινωνιολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Διονυσία Παπαγεωργίου, Ψυχολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Δρ Ματθαίος Γιωσαφάτ, Ψυχίατρος-Ψυχαναλυτής, Αναλυτής Ομάδας, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας

Dr Vasiliki Brinia, Athens University of Economics and Business, Teacher Education Program, Greece, Scientific Responsible

Pantelis Papadopoulos, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Annita Loudarou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Alexandros Dazeas, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Maria Nikolopoulou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Dionisia Papageorgiou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Dr Matthew Josafat, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece

Abstract: The present research presents the experiences of the trainee teachers of the Teacher Education Program of Athens University of Economics and Business who took part in the experiential workshop "Life Lessons" (Yosafat, 2010), in relation to the usefulness and the effectiveness of the seminar. Qualitative research was used through the semi-structured interview. The interviewees answered five key questions about their opinion on the individual stages and the seminar as a whole. The analysis of the results showed that the trainees, all

together, considered that the seminar had a positive effect on the acquisition of new knowledge, self-knowledge, on the improvement of their educational skills and on their future professional career. The experiential "Life Lessons" workshop expects to further contribute to primary and secondary education in the cultivation of life skills in schools, educating teachers to be more effective in their teaching and to contribute to the emotional maturation of their students.

Keywords: Life lessons, teacher training in life skills, empathy, team dynamics

Περίληψη: Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών που έλαβαν μέρος στο βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» (Γιωσαφάτ, 2010), σε σχέση με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του βιωματικού εργαστηρίου. Χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ποιοτική έρευνα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν σε πέντε βασικά ερωτήματα που αφορούσαν στη γνώμη τους για τα επιμέρους στάδια και στο βιωματικό εργαστήριο συνολικά. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θεώρησαν ότι το εργαστήριο είχε θετική επίδραση στην απόκτηση νέας γνώσης, αυτογνωσίας, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων και στη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» προσδοκά να συμβάλλει περαιτέρω σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στα σχολεία, εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και να συμβάλλουν στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθήματα ζωής, εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε δεξιότητες ζωής, ενσυναίσθηση, δυναμική ομάδας

1. Εισαγωγή

Τα «Μαθήματα Ζωής», ως βιωματικό εργαστήριο που εφαρμόζεται στο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ως μέρος της εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών, βασίζονται στις απόψεις γνωστών επιστημόνων του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος, όπως και στις γνώσεις και στην εμπειρία μελών της Ελληνικής Εταιρείας Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας με κύριο στόχο την εκπαίδευση. Το όραμα του ιδρυτή της Ελληνικής Εταιρείας Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας κ. Ματθαίου Γιωσαφάτ είναι να εισαχθούν τα «Μαθήματα Ζωής» στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γιωσαφάτ, 2010). Αναφέρεται δηλαδή στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών που διαδραματίζονται εντός μιας μικρής ή μεγαλύτερης ομάδας (Γιωσαφάτ, 2010). Ειδικότερα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ο κ. Γιωσαφάτ αναφέρει (2010) "Κανείς δεν θα πρέπει να γίνεται δάσκαλος χωρίς θεραπεία τουλάχιστον ενός έτους, ατομική ή ομαδική, περιλαμβανομένη στην εκπαίδευσή του".

1.1. Το θέμα που εξετάζεται

Η παρούσα ποιοτική έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των «Μαθημάτων Ζωής» ως φορέων εμβάθυνσης σε θέματα ψυχολογίας και εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Γιωσαφάτ, 2010). Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές - εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν σε έξι τετράωρες συναντήσεις το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής στο Σχολείο Ι και ΙΙ» κατά το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020.

1.2. Η σημασία του θέματος

Το παρόν θέμα απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς οι κοινωνικές συνθήκες καθιστούν το ίδιο το σχολείο έναν χώρο δημιουργίας άγχους και ανταγωνισμού, μια συνθήκη που δρα ως τροχοπέδη για την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των νέων ανθρώπων. Τα παιδιά στο σχολείο χρειάζονται εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να μπορούν να τα ενθαρρύνουν, να αναπτύσσουν το ομαδικό πνεύμα και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Το εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» προσδοκά να συμβάλλει σε αυτήν την κατεύθυνση, εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και να συμβάλλουν στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών.

1.3. Στόχοι της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ώστε το βιωματικό εργαστήριο να αξιολογηθεί, να βελτιωθεί και να κριθεί κατάλληλο για την εφαρμογή του από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Θεωρητικό Μέρος

Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα είχαν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές όσον αφορά στην ομαδική ψυχοθεραπεία (αναλυτική, συμπεριφορική, γνωσιακή κ.α.). Συγκεκριμένα:

Το μοντέλο της δυναμικής της ομάδας (GroupDynamicModel), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο κατανόησης και αντιμετώπισης ποικίλων θεμάτων στις τάξεις των σχολείων. Πρωτοπόροι ήταν ο M. Foulkes, ο W. Bion, ο H. Ezriel, ο St. Lieberman και η D. StockWhitaker. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ομάδα είναι ένας αστερισμός από τη

συνάθροιση των προσωπικοτήτων που απαρτίζουν την ομάδα, η οποία με της σειρά της αποκτά επιπλέον ιδιότητες ως ολότητα. Η συμπεριφορά του κάθε ατόμου επηρεάζεται και καθορίζεται από τη συμπεριφορά των άλλων, αλλά και από ολόκληρη την ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην ομάδα.

Κάθε ομάδα, κατά τον Bion (1961) έχει δύο προοπτικές που συνυπάρχουν, μια ομάδα εργασίας (WorkGroup) και μια ομάδα βασικών υποθέσεων (BasicAssumptionsGroup). Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της ομάδας, άλλες φορές υπερισχύει η πρώτη προοπτική και άλλες φορές κυριαρχεί η δεύτερη, αλλά πάντοτε συνυπάρχουν.

Η ομάδα εργασίας είναι η πλευρά της ομάδας που είναι ώριμη, συναισθηματικά σταθερή κι επικεντρώνεται στον σκοπό της. Ο Bion ξεχώρισε τρία είδη ομάδας βασικών υποθέσεων, τρεις δηλαδή καταστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν στην ομάδα. Αυτές δεν είναι τελείως ξεχωριστές, πάντοτε συνυπάρχουν, αλλά, ανάλογα με τα συμβαίνοντα, άλλοτε υπερέχει η μία κατάσταση και άλλοτε η άλλη: α) Η βασική κατάσταση εξάρτησης (BasicAssumptionDependencyGroup), β) Η βασική κατάσταση μάχης ή φυγής (BasicAssumptionFight — FlightGroup), γ) Η βασική κατάσταση ζευγαρώματος (BasicAssumptionPairingGroup).

Σε κάθε ομάδα (είτε είναι θεραπευτική είτε άλλης μορφής) το έργο της ομάδας διαταράσσεται από τις συναισθηματικές ανάγκες της ομάδας, οι οποίες κατά βάση είναι η εξάρτηση, η επιθετικότητα και το ζευγάρισμα. Η δουλειά του θεραπευτή (του δασκάλου, του καθηγητή κλπ.) είναι να επισημαίνει και να διευκρινίζει τις αναδυόμενες αυτές ανάγκες της ομάδας και τους τρόπους που χρησιμοποιούνται, προκειμένου η ομάδα να αποφύγει το έργο της.

Η πορεία της ομάδας δημιουργεί μια κουλτούρα (GroupCulture) και κατά συνέπεια, τοποθετεί τους δικούς της κανόνες κι αξίες, οι οποίοι διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα. Με άλλα λόγια, γίνεται μια μικροκοινωνία, εντός της οποίας θα παιχτούν οι συγκρούσεις και θα βρεθούν οι αντίστοιχες λύσεις, ώστε το κάθε μέλος να ωριμάσει και να μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα τόσο μέσα στην ομάδα όσο και έξω από αυτήν (StockWhitaker&Lieberman, 1964). Έτσι, η ομάδα γίνεται «ένα εργαστήρι εκπαίδευσης για τη ζωή».

Ο Foulkes (1990) υποστηρίζει ότι η ομάδα ως σύνολο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οφείλουμε να δούμε τα συμβαίνοντα σε μια ομαδική θεραπεία. Φυσικά, δεν αρνείται τη σημασία του κάθε μέλους. Η ομάδα, όμως, λειτουργεί ως ένα συνεκτικό και αλληλοεξαρτώμενο σύνολο.

Όσο προσωπικά και ιδιαίτερα κι αν είναι τα λεγόμενα από κάθε μέλος, εκφράζουν στο βάθος μια ένταση που είναι κοινή σε όλα τα μέλη. Καθώς εκτυλίσσεται η διαδικασία της ομάδας, το κάθε μέλος, ακούγοντας τους άλλους, ασυνείδητα επηρεάζεται και φέρνει στην επιφάνεια παρόμοιο υλικό. Π.χ. αν κάποιος μιλάει για τη θλίψη ή τον φόβο του, αυτό θα επηρεάσει και θα φέρει (με συνήχηση, όπως την ονομάζει) στην επιφάνεια αντίστοιχα αισθήματα και των υπολοίπων.

Η σχέση της ομάδας με τον θεραπευτή κυμαίνεται πάντα σε ένα φανερό και σε ένα λανθάνον

επίπεδο. Στο φανερό επίπεδο, ο θεραπευτής απευθύνεται στην ενήλικη πλευρά της ομάδας, αναλύοντας τα κίνητρα και τις δυσκολίες του κάθε μέλους, χρησιμοποιώντας, ταυτόχρονα, τον εαυτό του ως μοντέλο. Δείχνει ότι έντονα αισθήματα μπορούν να εκφραστούν στην ομάδα χωρίς κίνδυνο, ότι οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων αποτελούν ένα ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης εμπειρίας και ότι κάποιοι συμβιβασμοί είναι απαραίτητοι στην κοινωνική ζωή. Ο θεραπευτής διαδραματίζει, δηλαδή, ένα ρόλο «δασκάλου» μέσα στην μικροκοινωνία της ομάδας.

Στο λανθάνον επίπεδο, η μεταβίβαση προς τον θεραπευτή (αρχηγό, δάσκαλο κλπ.) είναι παιδικού τύπου. Συγκεκριμένα, ο θεραπευτής φαίνεται στα μάτια της ομάδας παντοδύναμος και ικανός να ικανοποιήσει ή να ματαιώσει τις ανάγκες καθενός (ανάλογη με τις βασικές καταστάσεις του Bion).

Για τον Foulkes, ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν και δεν μπορεί να εννοηθεί ένα άτομο έξω από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο εσωτερικός και εξωτερικός κόσμος του ατόμου, το σώμα και η ψυχή του, το άτομο και η κοινωνία, η φαντασία και η πραγματικότητα είναι ένα συνολικό φαινόμενο, κι αποτελούν επιμέρους αυθεντικές εκφάνσεις του ανθρώπινου όντος. Οπότε, στην ομάδα, που αποτελεί ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, θα βρει ξανά τον τρόπο να αποτελέσει ένα ξεχωριστό άτομο αλλά σε επικοινωνία με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Το αντικείμενο του προγράμματος στοχεύει στο σχολείο και ιδιαίτερα στην ένταξη επιπρόσθετων μαθημάτων («Μαθήματα Ζωής») στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, με σκοπό τη σταδιακή συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ωριμότητας των μαθητών αποτελεί βασικό μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων και συγκρούσεων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ενίσχυση ή/και ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση και με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, ενισχύει την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ανάπτυξης στενών και ουσιαστικών σχέσεων, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας του άλλου. Ενισχύει, επίσης, την αυτοεκτίμηση, τη συμπάθεια και την ευαισθησία απέναντι στους άλλους, όπως και την ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική διαδικασία.

Γνωρίζουμε, άλλωστε, ότι οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά μπορεί να βελτιωθεί ή ακόμα και να αλλάξει μέσα από αυτό που ονομάζουμε «διορθωτική εμπειρία» την οποία δύναται να παρέχει η πλαστικότητα του εγκεφάλου (Yalom&Leszcz, 2006). Τα κύτταρα του εγκεφάλου συνεχώς επηρεάζονται, ανανεώνονται και εμπλουτίζονται με νέες συνάψεις με κάθε ερέθισμα από το περιβάλλον. Συνεπώς, όποιες αρνητικές αντιδράσεις και συμπεριφορές, εξαιτίας επαναλαμβανόμενων αρνητικών ερεθισμάτων, έχουν αναπτυχθεί και αυτοματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, μπορούν να βελτιωθούν μέσα από διορθωτικές εμπειρίες στο σχολείο. Ο κατάλληλα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει με το ρόλο του την επιτυχή διόρθωση της πρότερης εμπειρίας και συμπεριφοράς του μαθητή. Κι αυτό είναι το ζητούμενο.

Η ζωή δεν απαιτεί μόνο γνώσεις. Περισσότερο χρειάζεται δεξιότητες και ικανότητες, οι

οποίες αναπτύσσονται μέσα από την συναισθηματική ωρίμανση. Το σχολείο μπορεί, και θα λέγαμε έχει την υποχρέωση, να παρέχει τη δυνατότητα αυτή. Υπενθυμίζουμε εδώ τη γνωστή φράση: «Μορφωμένος θεωρείται εκείνος που μπορεί πολλά και όχι εκείνος που ξέρει πολλά». Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός προγράμματος που θα προωθεί την απόκτηση ή/και καλλιέργεια της συναισθηματικής ωρίμανσης στα παιδιά και στους εφήβους, είναι απαραίτητη.

Η εφαρμογή, όμως, οποιουδήποτε προγράμματος μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, μόνο όταν οι συντονιστές έχουν ήδη ή πρόκειται να αποκτήσουν στοιχειώδη γνώση κι εμπειρία σχετικά με την προέλευση των θετικών και των αρνητικών συμπεριφορών, καθώς και με την ενίσχυση ή αντιμετώπισή τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, επομένως, θα πρέπει να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση, συναισθηματική εκπαίδευση και καλλιέργεια των τριών αλληλεξαρτώμενων, βασικών πληθυσμών: των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει την αναγκαιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και κατανόησης των ασυνείδητων δυναμικών που τείνουν να αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων (εν προκειμένω των αναφερόμενων πληθυσμών), με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Στο ελληνικό συγκείμενο υπάρχει έλλειμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που άπτονται του αναλυτικού τρόπου σκέψης αλλά και των τεχνικών διαχείρισης της ομάδας. Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου φαίνεται να προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσπάθεια ένταξης στρατηγικών ενεργοποίησης της ομάδας ως πυρήνα σκέψης και δράσης.

Η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτική και για την αποτύπωση των απόψεων των ερωτώμενων επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ατομική συνέντευξη στη βάση του ημιδομημένου ερωτηματολογίου (Briniaetal., 2020).

Στην ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί σκοπό η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά ενδιαφέρει περισσότερο η σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα σε πραγματικές συνθήκες, η οποία μελετά τα πράγματα στο «φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσει νόημα ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μεόρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» όπως αναφέρουν οι Denzin&Lincoln (2005,όπ. αναφ. στο Ίσαρη&Πουρκός, 2015,σελ.12). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν, μέσα από το δικό τους οπτικό πρίσμα, τον τρόπο που οι ίδιοι προσεγγίζουν τη βιωμένη πραγματικότητα σε διαφορετικές καταστάσεις (Cohenetal., 2008). Παράλληλα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει την ευελιξία στους ερωτώμενους να μιλήσουν για τις όποιες απόψεις, αντιλήψεις ή εμπειρίες φέρουν με ελεύθερο τρόπο και σε βάθος (Robson, 2010). Μέσα από την ποιοτική προσέγγιση, δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν στοιχεία και αντιλήψεις που είναι απόρροια των προσωπικών εμπειριών και σχέσεων που διέπουν τους

συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, οι προκαθορισμένες ερωτήσεις είναι εστιασμένες και αρκετά ευέλικτες καθώς και σχετικές με την εμπειρία των συμμετεχόντων, χωρίς να προκαταλαμβάνουν τις απαντήσεις τους και να επιτρέπουν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Robson, 2010). Δίνεται έμφαση σε ερωτήσεις που επιτρέπουν την εμβάθυνση των υπό εξέταση θεματικών αξόνων, με την πρόσθεση διευκρινιστικών ερωτήσεων όπου και όταν χρειάζεται.

Κύριος σκοπός της χρήσης της συνέντευξης ως εργαλείο αξιολόγησης του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής» αποτελεί το γεγονός ότι επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια ανθρώπινη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών και των ερωτώμενων εκπαιδευτικών «ένα είδος συζήτησης στην οποία ο απαντών να αισθάνεται άνετα» σύμφωνα με τον Kitwood (1977, όπ. αναφ. στο Cohenetal., 2008).

Στόχος είναι η αποτύπωση και η κεφαλαιοποίηση των ωφελειών του βιωματικού εργαστηρίου στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας). Το δείγμα αφορά 41 εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες του 4^{ου} έτους σπουδών των οκτώ προπτυχιακών τμημάτων του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ηλικίας 23-28 ετών), οι οποίοι φοίτησαν στο παραπάνω Πρόγραμμα, την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020 όπου και εφαρμόστηκαν τα «Μαθήματα Ζωής» με τη μορφή δια ζώσης σεμιναρίου (βιωματικούεργαστηρίου) σε έξι διαδοχικές τετράωρες συναντήσεις στο χειμερινό και στο εαρινό εξάμηνο.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν ώστε να προσδιορίσουν τη φιλοσοφία της έρευνας και να αποτυπώσουν ελεύθερα την άποψη των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτά ήταν τα παρακάτω:

1. Πώς βοηθούν τα «Μαθήματα Ζωής» τον εκπαιδευτικό ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση;
2. Πώς βοηθούν τα «Μαθήματα Ζωής» τον εκπαιδευτικό ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στην κατανόηση και διαχείριση των δυναμικών της ομάδας μέσα στη σχολική τάξη;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τη σχέση της αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού με την εξέλιξη της διδασκαλίας μέσα από τα «Μαθήματα Ζωής»;

Στη συνέχεια, ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι ερωτήσεις να ενσωματώνουν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να

ανασύρουν στη μνήμη τους συγκεκριμένες αναμνήσεις από την εφαρμογή των μαθημάτων ζωής και να τις σχολιάσουν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα που παρουσιάστηκαν διαδοχικά στα «Μαθήματα Ζωής» και σχετίστηκαν με βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου, ενώ χρησιμοποιήθηκε και μία συνολική ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαστηρίου. Σύμφωνα με τον Creswell (2012), στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να προτείνει βελτιώσεις και αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε η έρευνα σε ότι αφορά το τελευταίο ερώτημα που ζητάει συνολικά τη γνώμη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τα οφέλη των «μαθημάτων ζωής».

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της συνέντευξης που ενσωματώνουν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα παρακάτω:

Ερώτηση 1

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», έγινε παρουσίαση του τρόπου/μοντέλου που οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αλλά και της σχέσης που υφίσταται μεταξύ τους. Πώς θα εκτιμούσατε την αποτελεσματικότητα του βιωματικού εργαστηρίου;

Ερώτηση 2

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», λάβατε μέρος στην θεωρητική και βιωματική παρουσίαση της πορείας των δυναμικών που χαρακτηρίζουν μια μεγάλη ομάδα. Εκτιμάτε πως η εν λόγω εμπειρική συμμετοχή σας ενισχύει την εκπαίδευσή σας στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης ως προς τις προκλήσεις που ενδέχεται να συναντήσετε στην μελλοντική σας επαγγελματική και κοινωνική πορεία;

Ερώτηση 3

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», παρακολουθήσατε εισήγηση σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των ψυχικών αμυνών, των αυτόματων δηλαδή τεχνικών ή πράξεων που ο άνθρωπος εκτελεί ασυνείδητα προκειμένου να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις και ερεθίσματα. Πώς εκτιμάτε την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα της εισήγησης;

Ερώτηση 4

Κατά την διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», παρακολουθήσατε παρουσίαση με επικείμενη ανοικτή συζήτηση σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των πέντε βασικών χαρακτηρολογικών τύπων (σχιζοειδή, ψυχαναγκαστικό, καταθλιπτικό, υστερικό και ναρκισσιστικό). Πώς εκτιμάτε την αποτελεσματικότητα της παρουσίασης του συγκεκριμένου θέματος καθώς και της εμπειρίας σας στην επικείμενη ανοικτή συζήτηση;

Ερώτηση 5

Το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» στοχεύει στην ευαισθητοποίηση μελλοντικών επαγγελματιών Αγωγής και Εκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται της αυτογνωσίας και της

εξοικείωσης με ψυχολογικά δυναμικά που ρυθμίζουν την πορεία κάθε μικρής και μεγάλης κοινωνικής ομάδας. Πώς αξιολογείτε την επίτευξη του στόχου από την έως τώρα συνολική εφαρμογή του βιωματικού εργαστηρίου;

3.2. Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η ανάλυσή τους. Η ανάλυση αναφέρεται στον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που αποτελούν δεδομένα κειμένου. Τα δεδομένα αυτά αποτελούνται από «πλήρεις λέξεις με επαρκές πλαίσιο για να μπορούν να ερμηνευθούν» (Patton, 2002). Η φύση της ανάλυσης στην ποιοτική μεθοδολογία έχει διερευνητικό χαρακτήρα, κατά την οποία αναζητούνται, περιγράφονται και αναλύονται πρότυπα ή μοτίβα ή επαναλαμβανόμενα νοηματικά θέματα στα δεδομένα κειμένου (θεματική ανάλυση). Σύμφωνα με τον Creswell (2011) υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια στην ανάλυση αυτή, που σχετίζονται με την παραγωγή των νοηματικών μονάδων, την ταξινόμηση, την κωδικοποίηση και την κατάταξη τους, τη δόμηση αφηγήσεων που περιγράφουν τα περιεχόμενα της συνέντευξης και την ερμηνεία των δεδομένων αυτών.

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη χρήση της ατομικής συνέντευξης στη βάση του ημιδομημένου ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν σε σχέση με τους κύριους άξονες που διατρέχουν τα ερευνητικά ερωτήματα και δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο των δεδομένων των κειμένων των συνεντεύξεων. Οικαθ'επανάληψη λέξεις, φράσεις και το περιεχόμενотων δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για να διαμορφωθούντα πέντε θεματικά πεδία στα αποτελέσματα που ακολουθούν. Ειδικότερα, εξετάστηκε διεξοδικά κάθε συνέντευξη δηλαδή οριοθετήθηκαν τα νοήματα που αυτή μεταφέρει, διατηρώντας ωστόσο τα δομικά της χαρακτηριστικά και επιχειρήθηκε η σύγκριση μεταξύ τους σε σχέση με τις επί μέρους παραμέτρους των ερευνητικών ερωτημάτων.

4. Αποτελέσματα

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας έγινε σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων για τη διευκόλυνση της κατάταξης των απαντήσεων αλλά και λόγω του διαφορετικού περιεχομένου και της στόχευσης κάθε ερώτησης. Το μεγάλο μέγεθος του δείγματος μας δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός στατιστικού πίνακα (βλ. παρακάτω τον πίνακα 1), έτσι ώστε να μπορεί να επιβεβαιωθεί η θετική άποψη των φοιτητών του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης για τα «Μαθήματα Ζωής» στις αντίστοιχες υποενότητες. Οι συνεντευξιαζόμενοι (υποκείμενα της έρευνας) είναι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, γεγονός που σημαίνει ότι ακόμη δεν έχουν διδάξει σε σχολική αίθουσα πέραν της πρακτικής τους στα δημόσια σχολεία. Όταν αναφέρονται σε θέματα που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, και ειδικότερα στην ιχνηλάτηση της ψυχολογίας των μαθητών, είναι εμφανές ότι προσπαθούν πρώτα να αναγνωρίσουν τα δικά τους

χαρακτηρολογικά στοιχεία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, κατηγοριοποιημένα σύμφωνα με τις πέντε ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

4.1. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η επικοινωνία

Στην ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της παρουσίας του μοντέλου επικοινωνίας, το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος επικεντρώθηκε στα οφέλη που αποκόμισαν από την συγκεκριμένη παρουσίαση. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν πως μέσα από τα «Μαθήματα Ζωής» απέκτησαν άγνωστες έως τώρα γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν την επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μπορούν, πλέον, να προβληματίζονται για τον τρόπο με το οποίο θα επιτύχουν τη βέλτιστη μαθητική εμπειρία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συνιστούν οι εξής μαρτυρίες: «Προβληματίστηκα για τον τρόπο που επικοινωνώ», «Αναρωτήθηκα για τη λειτουργικότητα και ανάπτυξη των διαπροσωπικών μας σχέσεων».

Ωστόσο, μικρός αριθμός φοιτητών βρήκε αδιάφορη και μονότονη τη συγκεκριμένη παρουσίαση. Για παράδειγμα, αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά: «Ασχοληθήκαμε περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας-τύπου παρά με την επικοινωνία μεταξύ τους», «απουσία εξοικείωσης με το αντικείμενο - μονότονο το θεωρητικό μέρος με τον Freud».

4.2. Η δυναμική της ομάδας

Στην ερώτηση σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής τους σε μεγάλη ομάδα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος των φοιτητών, χαρακτηρίζουν την εμπειρία θετική. Επισημαίνουν πως η συμμετοχή τους στην ομάδα τους βοήθησε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και να εκτιμήσουν πως ένα τέτοιο κλίμα είναι πολύ βοηθητικό, τόσο για τη δημιουργικότητα και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όσο και για τη διευκόλυνση αντιμετώπισης συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν, επίσης, πως η συμμετοχή τους στην μεγάλη ομάδα τους έδωσε την ευκαιρία να δουν βιωματικά πως το πλαίσιο μιας ομάδας μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές περιβάλλον που βοηθάει την κατανόηση των τρόπων που συνυπάρχουν με τους άλλους και ότι η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσά τους αποτελεί βάση συνεργασίας. Αυτή η νέα κατανόηση τους υποδείχνει πως η δυνατότητα για ανάπτυξη, βελτίωση και ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών μπορεί να είναι εφικτή μέσα στην ομάδα της τάξης και μέσα από τη σχέση των μαθητών μαζί τους. Παράλληλα, τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τις ηγετικές ή μη τάσεις κάθε μαθητή. Κατατοπιστική είναι η μαρτυρία: «Ήταν μια υπενθύμιση ότι πρέπει να βελτιωθώ ακόμα περισσότερο στο κομμάτι της αυτοπεποίθησης και της εξωστρέφειας».

Από την άλλη, υπήρξαν και φοιτητές, οι οποίοι εντόπισαν δυσκολίες στη λειτουργία της

ομάδας, καθώς η αμηχανία μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις και αντιθέσεις.

4.3. Βασικά χαρακτηριστικά των αμυντικών μηχανισμών και διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων

Στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενότητας του εργαστηρίου που αφορούσε στη διδασκαλία των ψυχικών αμυνών και στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων (ερώτηση 3), οι εντυπώσεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο δείγμα ήταν στην πλειοψηφία τους θετικές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με τους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στα ασυνείδητα άγχη που προκαλούνται στο αναπτυσσόμενο παιδί, όταν καλείται να αναπτύξει τις πλευρές εκείνες του εαυτού του που είναι αποδεκτές ενώ καταστέλλει ή απαρνείται εκείνες που συναντούν αποδοκιμασία. Επίσης, ανέφεραν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη διαχείριση του δικού τους άγχους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας φοιτήτριας: «Με βοήθησε να κατανοήσω την ασυνείδητη πλευρά των αντιδράσεων και να σκεφτώ την καταλληλότητα των δικών μου αντιδράσεων». Παράλληλα, η παρουσίαση και οι βιωματικές ασκήσεις τούς έδωσαν τα εργαλεία, ώστε να βρίσκουν τις κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας για να αναγνωρίζουν και να προσεγγίζουν ευκολότερα τις ασυνείδητες αμυντικές διαδικασίες. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ενότητα τους προσέφερε τα κατάλληλα εφόδια ώστε να κατανοούν τις πηγές προέλευσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να είναι σε θέση να δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί.

4.4. Χαρακτηρολογικοί τύποι και ανοικτή συζήτηση

Στην ερώτηση 4 που αφορά στη θεωρητική παρουσίαση των χαρακτηριστικών τύπων και στην ανοικτή συζήτηση μέσω της μελέτης περιπτώσεων, σχεδόν το σύνολο του δείγματος των φοιτητών του προγράμματος δήλωσαν ενθουσιασμένοι, καθώς χαρακτήρισαν το βιωματικό εργαστήριο ως συναρπαστικό ως προς τις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν. Σύμφωνα με τους περισσότερους, το εργαστήριο τους βοήθησε να ανακαλύψουν στοιχεία του χαρακτήρα τους και να συμβάλει στην προσωπική τους βελτίωση και εξέλιξη. Ανέφεραν ότι, μέσω του εργαστηρίου, κατέκτησαν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, καθώς φαίνεται να προσεγγίζουν βαθύτερα τα προσωπικά ασυνείδητα κίνητρα, τους αμυντικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν, καθώς και το είδος των σχέσεων που τείνουν να αναπτύσσουν.

Παράλληλα, συνειδητοποίησαν πως την προσωπικότητά τους την πλαισιώνουν χαρακτηριστικά, τα οποία προέρχονται από τις εμπειρίες και τα βιώματα της προσχολικής τους ηλικίας. Η επίγνωση βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων βοηθά την ανάπτυξη της εποικοδομητικής επικοινωνίας, όπως και την κατανόηση της εξέλιξης των διαφορετικών προσωπικοτήτων.

Σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων-ερεθισμάτων στα πλαίσια του βιωματικού εργαστηρίου, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ σημαντική την ανοικτή

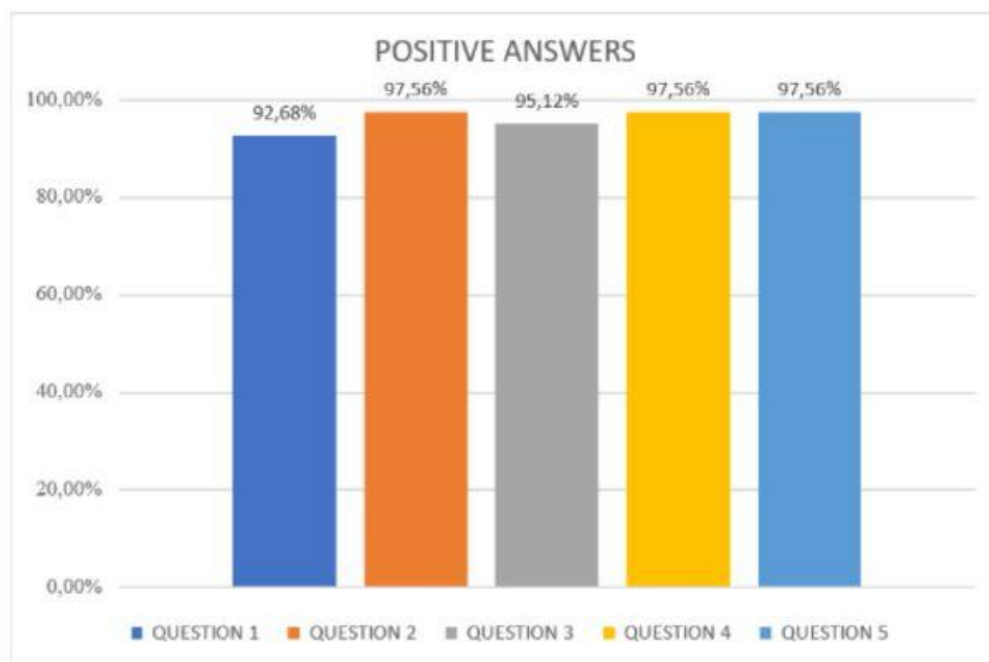
συζήτηση, χαρακτηρίζοντάς την ως αποκαλυπτική τεχνική. Η ανταλλαγή απόψεων με τους ειδικούς συνέβαλε στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι άνθρωποι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Η σύνδεση του γνωστικού περιεχομένου με τη συναισθηματική συναλλαγή θεωρήθηκε σημαντικό κομμάτι του σεμιναρίου, καθιστώντας το εργαστήριο ενδιαφέρον και εποικοδομητικό. Παράλληλα, επεσήμαναν ότι θα ήθελαν να έχει αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην ανοιχτή συζήτηση, έτσι ώστε να κατανοηθούν πληρέστερα τα κίνητρα συμπεριφοράς των διαφορετικών τύπων ανθρώπων. Επίσης, θα ήθελαν να έχουν χρησιμοποιηθεί στις διαλέξεις περισσότερα τεχνολογικά εργαλεία (βίντεο) για να επιτευχθεί συγκριτική ανάλυση για κάθε τύπο.

Σε ό,τι αφορά στον βαθμό κατανόησης των χαρακτηριστικών τύπων από τους φοιτητές, είναι ασαφές αν είχαν όλοι την ίδια άποψη για το πώς διαμορφώνονται και εκφράζονται. Κάποιοι ανέφεραν ότι η αναγνώριση ύπαρξης διαφορετικών προσωπικοτήτων βοηθάει στην καλλιέργεια σεβασμού και αυτοσεβασμού. Ένας φοιτητής ανέφερε ότι «μπορούμε να διακρίνουμε σε μια προσωπικότητα ένα κράμα 1-2 τύπων και ότι άλλα χαρακτηριστικά είναι ιδιοσυγκρασιακά ενώ άλλα είναι κοινωνικά επίκτητα». Άλλοι ανέφεραν ότι μέσα από την παρουσίαση κατανόησαν ότι δεν υπάρχουν καλές και κακές προσωπικότητες και ότι η βασική ανάγκη ενός ατόμου είναι η δημιουργία και η διατήρηση της εσωτερικής ψυχικής του ισορροπίας. Κάποιοι φοιτητές θεώρησαν ότι θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Συνεπώς, υπήρξαν φοιτητές που επεσήμαναν ότι χρειάζεται προσοχή στον τρόπο παρουσίασης, ώστε να μην περιγράφονται στερεοτυπικά οι χαρακτηριστικοί τύποι, κυρίως σε ό,τι αφορά την έμφυλη κατανομή των χαρακτηριστικών. Ο βαθμός κατανόησης των παρουσιάσεων εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι για κάποιους ήταν εντελώς νέα γνώση, ενώ για κάποιους άλλους, όπως τους φοιτητές του τμήματος μάρκετινγκ που έχουν διδαχθεί κοινωνική ψυχολογία, αποτέλεσε μια ευκαιρία περεταίρω εμβάθυνσης, καθώς ήταν εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες της ψυχαναλυτικής θεωρίας.

4.5. Συνολική αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος

Συμπερασματικά, λοιπόν, σε σχέση με τη συνολική αξιολόγηση των στόχων του εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής» από τους φοιτητές, σχεδόν το σύνολο του δείγματος εξέφρασε ενθουσιασμό, θεωρώντας την εμπειρία της συμμετοχής τους ιδιαίτερα σημαντική. Τόνισαν πως το εργαστήριο στάθηκε ως δυνατός πάροχος πληροφορίας και γνώσεων αλλά και ως βιωματική πρωτοποριακή πρόκληση για ατομική και επαγγελματική εξέλιξη. Συνεπώς, επεσήμαναν ότι πρόκειται για μια εξαιρετική πρωτοβουλία, η οποία τους βοήθησε να αποκτήσουν μια ευρύτερη οπτική για το θεωρητικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής. Χαρακτήρισαν το πρόγραμμα ως μια ξεχωριστή και ενδιαφέρουσα εμπειρία, η οποία πέτυχε την ευαισθητοποίησή τους και τους χάρισε μια νέα οπτική πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

4.6. Στατιστική ανάλυση



Πίνακας 1: Ποσοστά θετικών απαντήσεων

Στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνεται το ποσοστό των θετικών απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Στις ερωτήσεις 2, 4 και 5 η απάντηση μόνο ενός φοιτητή από τους 41 θα μπορούσε να αξιολογηθεί ως αρνητική, στην ερώτηση 1 μόνο τρεις φοιτητές δεν έδωσαν απόλυτα θετική απάντηση και στην ερώτηση 3 δύο φοιτητές. Συνολικά, πάνω από το 95% του δείγματος δείχνει ικανοποιημένο με το εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής».

5. Συγκρίσεις θεωρητικών στοιχείων από τη βιβλιογραφία

Στο παρόν μέρος αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ερευνητικής αρθρογραφίας που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και ερμηνεύονται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

5.1. Αυτοβελτίωση των εκπαιδευομένων

Το εργαστήριο, σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, πέτυχε την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς απέκτησαν πολλαπλές δεξιότητες, όπως: (α) ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, (β) αυτοέλεγχος, (γ) ενσυναίσθηση, (δ) ποιοτική επικοινωνία, (ε) διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, (στ) διεκδικητική στάση, (ζ) προσωπική υπευθυνότητα και (η) αυτοεπίγνωση (Goleman, 2006. 2011), σύμφωνα με τα πρότυπα της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής (ΚΣΑ), με αποτέλεσμα να είναι ικανοί να θέτουν και να επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, να βιώνουν και να επιδεικνύουν

ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργούν και να διατηρούν θετικές σχέσεις και να προβαίνουν σε υπεύθυνες αποφάσεις (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL).

5.2. Ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας

Οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη δυναμική της ομάδας και τη διαχείριση εργαλείων, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν. Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε μια ηλικιακή φάση, κατά την οποία καλούνται να μάθουν τον ενήλικο εαυτό τους. Υπό αυτήν την έννοια, το σεμινάριο φάνηκε να τους άφησε ιδιαίτερα θετικές εντυπώσεις, καθώς συνέβαλε στη διαδικασία της αυτοεπίγνωσης και τους έδωσε το ερέθισμα να έρθουν πιο κοντά στον εαυτό τους. Οι ίδιοι έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι το πρόγραμμα στοχεύει στην αυτοβελτίωση, την εξοικείωση και την αυτογνωσία. Μάλιστα, θεωρούν την τελευταία ως προϋπόθεση της συλλογικότητας, καθώς σύμφωνα με τον (Durkheim, 1925) κάθε τάξη αποτελεί μια συλλογική ατομικότητα.

Οι φοιτητές εμπνεύστηκαν από το εργαστήριο και ελπίζουν ότι θα μπορέσουν να γίνουν παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας τη γνώση που απέκτησαν μέσα από τα βιωματικά εργαστήρια στην εκπαιδευτική πρακτική. Τη σημασία των κανόνων έκφρασης και μοιράσματος των συναισθημάτων των μαθητών από τη μεριά των εκπαιδευτικών τονίζει και ο Ekman (2008). Συνεπώς, το πρόγραμμα εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό, ώστε να παρέχει μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές, συνδέοντας την ψυχολογία με την εκπαίδευση.

5.3. Διαχείριση στρες

Το άγχος κυριαρχεί στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον και, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, υπάρχει ανάγκη για αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται εντός του σχολικού πλαισίου. Το εργαστήριο των «Μαθημάτων Ζωής» τους βοήθησε μέσα από την εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι, αναστοχαζόμενοι το μέλλον τους ως εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως όσα έμαθαν στο εργαστήριο θα τους βοηθήσουν στη διαχείριση του δικού τους άγχους στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αναφορές τους, εφοδιάστηκαν με εμπειρίες και γνώσεις που θα τους εμπνεύσουν να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με ψυχραιμία και υπομονή, μετατρέποντας τις αρνητικές στρεσογόνες καταστάσεις σε ευκαιρίες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Τη σημασία της ικανότητας των δασκάλων για αντιστροφή των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται μέσω του ανταγωνισμού επιβεβαιώνει και η έρευνα των Lieberbergetal. (2016). Παράλληλα, η σπουδαιότητα της κατανόησης έναντι της επίκρισης υπογραμμίζεται από τη Liu (2017).

Επιπλέον, οι φοιτητές θεωρούν ότι το εργαστήριο συνέβαλε στην καλλιέργεια της

συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται τα μη ρηθέντα μέσω της ενσυναίσθησης. Τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά υπογραμμίζονται και στα συμπεράσματα των Lau&Wu (2012), ως σημαντικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε περίπτωση με διακριτικότητα και εξατομικευμένη παρέμβαση όπου χρειάζεται. Η εν λόγω θέση ενισχύει τη θεωρία περί ενσυναίσθησης του Hoffman (2001).

Μιλώντας για όλα αυτά, βέβαια, γίνεται λόγος για την ψυχική ανθεκτικότητα. Ο όρος ανθεκτικότητα (resilience) αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή ή την ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσια προκλήσεων ή αντιξοων συνθηκών (Henderson&Milstein, 2008, Luthar, Cicchetti&Becker, 2000, Masten, Best &Garmezy, 1990, Masten&Gewirtz, 2008). Η προώθηση της ανθεκτικότητας στα νεαρά παιδιά από στοργικούς ενήλικες -στην παρούσα περίπτωση, από τους εκπαιδευτικούς τους- δεν βασίζεται στην απομάκρυνση του άγχους και της αντιξοότητας ολοκληρωτικά από τις ζωές τους, αλλά στην παροχή βοήθειας σε αυτά όταν αντιμετωπίζουν διαβαθμισμένες προκλήσεις, ώστε να ενισχύεται η επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητά τους (Werner, 2000). Συνεπώς, το εργαστήριο προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευομένων ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους.

5.4. Η σημασία της βιωματικής εμπειρίας στη μάθηση

Στα θετικά του εργαστηρίου οι φοιτητές σημείωσαν τη σημασία του μικρού αριθμού των εκπαιδευομένων, αλλά και της εμπειρικής του διάστασης μέσω των πρακτικών εφαρμογών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Stipek et al (1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η σημασία της βιωματικής και καθημερινής εμπειρίας μέσω της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς έναντι των θεωρητικών σεμιναρίων από ειδικούς στους μαθητές. Η βιωματική διάσταση του εργαστηρίου φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρουσα στους φοιτητές από την παρουσίαση της θεωρητικής γνώσης, η οποία φάνηκε να δυσκολεύει κάποιους από τους φοιτητές. Αναγνώρισαν τη σημασία του παιχνιδιού ρόλων ως μια χρήσιμη τεχνική που αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης της ομάδας, την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ψυχραιμία και την αυτοπειθαρχία. Μέσα από το βιωματικό παιχνίδι με όλους, όπως και με τη μορφή υποομάδων, οι φοιτητές μπόρεσαν να δουν την τάξη τους σαν μια μικροκοινωνία και να εξασκηθούν στον τρόπο δημιουργίας των εκάστοτε συγκρούσεων αλλά και εξεύρεσης ψυχοδυναμικών λύσεων μέσα σε αυτές (Dorothy et al, 1964). Για αρκετούς φοιτητές, η ενότητα αυτή αποτέλεσε ερέθισμα για περαιτέρω ανάλυση του θέματος με άλλους εκπαιδευτικούς και το οικογενειακό τους περιβάλλον, γεγονός που αποδεικνύει την ευρύτερη αξία και διάχυση των θετικών επιρροών του εργαστηρίου στα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα.

5.5. Η σημασία του βιωματικού εργαστηρίου για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

Σε ό,τι αφορά τη μελλοντική εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, οι φοιτητές ανέφεραν ότι αποκόμισαν προσωπικό όφελος, καθώς πέτυχαν μέσα από τις παρουσιάσεις μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, η οποία είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς. Θεώρησαν ότι το εργαστήριο διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις αντιδράσεις των μαθητών τους, αλλά και να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές μαθητών και συναδέλφων. Παράλληλα, επεσήμαναν ότι θα τους προσφέρει πολύτιμη βοήθεια στη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, προσθέτοντας ότι μετά το σεμινάριο αισθάνονται πιο έτοιμοι για αυτό, αν και έχουν ακόμα αρκετά να μάθουν.

Πρότειναν, καταληκτικά, να δοθεί έμφαση στα βιωματικά εργαστήρια και στις μελέτες περιπτώσεων και να δοθεί περεταίρω βιβλιογραφία για μελέτη και εμβάθυνση, επισημαίνοντας την ανάγκη συνέχισης της επιμόρφωσης πάνω στα αντίστοιχα θέματα. Παράλληλα, υπογράμμισαν ότι χρειάζεται να τονίζεται ο κίνδυνος απόκτησης μιας στερεοτυπικής στάσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που θα τους οδηγήσει να αποδίδουν χαρακτηρισολογικές ταμπέλες στους μαθητές. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη έμφασης στην κατανόηση των ψυχοδυναμικών φαινομένων στις ομάδες, στην καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων και στην διερεύνηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Συνολικά, χαρακτήρισαν το πρόγραμμα πρωτότυπο σε σχέση με ό,τι άλλο έχουν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο και θεωρούν ότι θα είναι σε θέση να το αξιολογήσουν καλύτερα στην πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

6. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο τα «Μαθήματα Ζωής» συμβάλλουν στην εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Η πλειοψηφική θετική απόκριση των εκπαιδευόμενων φανερώνει πως η επίδραση των βιωματικών εμπειριών είναι σημαντική. Ο ενθουσιασμός τους και η θέληση για περαιτέρω πνευματική καλλιέργεια λειτουργούν ως έναυσμα για την προώθηση και τον εμπλουτισμό των βιωματικών αυτών μαθημάτων. Η μελέτη αυτή δείχνει πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι καταλύτης για την πιο ομαλή λειτουργία της ομάδας και την καλύτερη διαχείριση των διαφορετικών προσωπικοτήτων. Παράλληλα, η βιωματικότητα των δράσεων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους εντείνει το ενδιαφέρον τους και τη δίψα για μάθηση.

Συνοψίζοντας, τα υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων είναι η απόδειξη πως οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να «γνωρίσουν» καλύτερα τον εσωτερικό τους ψυχικό κόσμο με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση, να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις τόσο της κοινωνικής τους όσο και της επαγγελματικής τους ζωής.

7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα – Περιορισμοί της Έρευνας

Λόγω του περιορισμού σε παγκόσμιο επίπεδο και της απαγόρευσης των δια ζώσης συναντήσεων στα πανεπιστήμια εξαιτίας του covid-19, δεν υπήρχε δυνατότητα διασταύρωσης των δεδομένων μέσω ποσοτικής έρευνας στους συνεντευξιζόμενους μεποιοτική έρευνα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να είχε συμπεριληφθεί και η γνώμη των διδασκόντων ομαδικών θεραπειών του εργαστηρίου για περαιτέρω αναστοχασμό.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για μια συνεχόμενη διερεύνηση της εφαρμογής των «Μαθημάτων Ζωής» στο σχολικό περιβάλλον σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος in vivo σε δασκάλους, καθηγητές, μαθητές αλλά και στους ίδιους τους γονείς, καθώς η επικοινωνιακή επικοινωνία θα πρέπει να συγκροτείται και μέσα στην οικογένεια.

8. Βιβλιογραφικές Αναφορές-Αρθρογραφία

Γιωσαφάτ, Μ. Μεγαλώνοντας στην Ελληνική οικογένεια, εκδόσεις Αρμός, 2010.

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στη ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., and Wheelwright, S. "The Systemising Quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and normal sex differences." *Philosophical Transactions of the Royal Society* 358, (2003): 361-374.

Bion, W., R. *Experiences in Groups*, London: Tavistock, 1961

Brinia, Vasiliki, Poullou, V. and Panagiotopoulou, A. "The Philosophy of Quality in Education: a Qualitative Approach." *Quality Assurance in Education*, 28:1 (2020):66-77.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. *Methodology of Educational Research: Metechmio*, 2008.

Creswell, W. John. *Educational Research: Planning, Conduction, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*: Ion, 2012.

Durkheim, E. *Moral Education*, 1925.

Ezriel, H. "A Psycho-Analytic approach to group treatment". *British Journal of Medical Psychology*, 23.1-2 (1950):59-74.

Ekman, P. *Emotional Awareness: Overcoming the Obstacles to Psychological Balance and Compassion*: New York Times Books, 2008.

Foulkes, S., H. *Selected papers of S.H. Foulkes: Psychoanalysis and group analysis*: Karnac Books, 1990.

- Hoffman, M. Empathy and Moral Development; Implications for Caring and Justice: Cambridge University Press, New York, 2001.
- Goleman, D. The Emotional Intelligence: Pedio, 2011
- Henderson, Milstein. Resiliency in schools: Making it Happen for Students and Educators: Typothito-Dardanos, 2008
- Liebenberg, Linda, Theron, Linda, Sanders Jackie, Munford, Robyn,- van Rensburg, Angelique, Rothmann, Sebastiaan and Ungar, Michael “Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists” School Psychology International 37.2 (2016): 140–154
- Lau, P. S. Y., and Wu, F. K. Y. “Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review.” The Scientific World Journal, 1–8 (2012)
- Liu, L. B. “Aesthetic inquiry into Chinese university student fatherly life lessons: “Roots” and their implications for educational contexts.” International Journal of Education & the Arts, 18.14 (2017). Retrieved from <http://www.ijea.org/v18n14/>.
- Luthar, Suniya, Cicchetti, Dante and Becker, Bronwyn. “The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work” Child development. 71. (2000) : 543-62.
- Masten, A. S., Best, K. M., and Garmezy, N. “Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity” Development and Psychopathology, 2.4 (1990): 425-444.
- Masten AS, Gewirtz AH. “Vulnerability and Resilience in Early Child Development”. Blackwell Handbook of Early Childhood Development. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. , 2008. pp. 22-43
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage
- Robson, C. Real World Research: Gutenberg Athens, 2010.
- Stipek, D. Sota, A. de la and Weishaupt, L. “Life Lessons: An Embedded Classroom Approach to Preventing High-Risk Behaviors among Preadolescents” The Elementary School Journal 99.5, Special Issue: Non-Subject-Matter Outcomes of Schooling (1999):433-451
- Stock Whitaker, D. and Lieberman, A., M. Psychotherapy through the group process: New York: Atherton Press, 1964.
- Werner, E (2000). “Protective factors and individual resilience”. Handbook of Early Intervention, Cambridge University Press, 2000, pp. 115-132.
- Yalom, I., and Leszcz, M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy: Agra, 2006.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL). <https://casel.org/>

Ιστοχώροι

Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών,

Καινοτόμος δράση «Μαθήματα Ζωής στο Σχολείο Ι και ΙΙ»

<https://www.dept.aueb.gr/el/tep/content/%CE%B7-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%C2%AB%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B6%CF%89%CE%AE%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B9%CE%B9%C2%BB>

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Research in training needs of the Educational Work Coordinators in the field of Adult Education

Κωνσταντίνα Ποθητού, *Νηπιαγωγός, Med, kwnstantinapoth@yahoo.gr*

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Av. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, sfaka@otenet.gr*

Konstantina Pothitou, *Kindergarten teacher, Med, kwnstantinapoth@yahoo.gr*

Iosif Frangkoulis, *Associate Professor of ASPETE, sfaka@otenet.gr*

Abstract: The present study approaches the issue of investigating the training needs of the Educational Work Coordinators in the field of Adult Education, with the aim of developing a Training program for them, based on the Principles and Methodology of Adult Education. To this end, qualitative research was carried out and Individual Focused Interviews were conducted. The sample of the research consisted of 15 Educational Work Coordinators, who serve in various Regions of Greece. Based on the results of the research, it appears that the majority of Educational Work Coordinators know, adopt, and accept to a sufficient extent the Principles of Adult Education, which refer to the requirements for effective learning and the basic characteristics of adult trainees in the way they learn, as well as the Methodology of Adult Education (educational module design, introductory meeting, teaching strategies methods, role of the instructor). Finally, the majority of the Coordinators seem to wish to be trained in Adult Education with a mixed model of training, namely in-person teaching and distance learning, and by trainers mainly individuals, who are well versed in the field of Adult Education and have relevant experience in the field.

Key-words: Investigating Training Needs, Educational Work Coordinators, Adult Education

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει το θέμα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός προγράμματος Επιμόρφωσής τους, με βάση τις Αρχές και τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και διεξήχθησαν Ατομικές Εστιασμένες Συνεντεύξεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι υπηρετούν σε διάφορες Περιφέρειες της Ελλάδας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου στην πλειονότητά τους γνωρίζουν, υιοθετούν και αποδέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό τις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που αναφέρονται στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης και στα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων

εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν, όπως και τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σχεδιασμός διδακτικής ενότητας, εναρκτήρια συνάντηση, εκπαιδευτικές τεχνικές, ρόλος του εκπαιδευτή). Τέλος, η πλειοψηφία των Συντονιστών φαίνεται ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με ένα μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης, δηλαδή με δια ζώσης διδασκαλία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και από επιμορφωτές κυρίως άτομα, τα οποία γνωρίζουν πολύ καλά το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά διαθέτουν και αντίστοιχη εμπειρία στο εν λόγω πεδίο.

Λέξεις κλειδιά: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Για να μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις (Κόκκος, 2005). Μέχρι το 2003 δεν είχε γίνει κάποια εξειδικευμένη έρευνα που να εξετάζει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων της χώρας. Σε μια σειρά από μελέτες (Χαλάς, 2002, Γαλατά κ.ά., 1999, Δημουλάς κ.ά., 1995), οι οποίες είχαν ως αντικείμενο την κατάσταση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, διατυπώθηκαν ορισμένες διαπιστώσεις για τους εκπαιδευτές. Όλες οι έρευνες καταλήγουν στην άποψη ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις του έργου τους. Ωστόσο, οι διαπιστώσεις αυτών των ερευνών έχουν γενικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ακριβών συμπερασμάτων για τα είδη των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που λείπουν από τους εκπαιδευτές (Κόκκος, 2005).

1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Brookfield, 1986·Courau, 2000·Houle, 1980·Knowles, 1998·Knox, 1977·Smith, 1993·Rogers, 1989·Williams, 1996) τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, όπως αναφέρονται στον Κόκκος, 2005 είναι τα εξής:

Α. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, όπου η μαθητική τους ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία και τις υποχρεώσεις τους, οι ενήλικες όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το κάνουν για συγκεκριμένους λόγους και έχουν συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικοί στόχοι, στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, στόχοι προσωπικής ανάπτυξης, στόχοι απόκτησης κύρους).

Β. Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών. Οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν πρότερες γνώσεις και εμπειρίες που θα πρέπει να γίνουν αφετηρία για τη νέα μάθηση.

Γ. Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν στο παρελθόν, έχουν

καταλήξει σε προτιμώμενους τρόπους μάθησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους.

Δ. Έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή. Οι ενήλικες προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει ανοικτός διάλογος, επικοινωνία και η τάση για ενεργητική συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στείρος μονόλογος του εκπαιδευτή τους απωθεί.

Ε. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες: 1) Εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων και 2) τα εσωτερικά εμπόδια, τα οποία διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες, α) τα εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και β) τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες.

ΣΤ. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Αρκετές φορές, τα άτομα που καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις και αξίες αλλά δυσκολεύονται από εσωτερικά εμπόδια, καταφεύγουν σε διάφορους μηχανισμούς προσπαθώντας να μην αμφισβητήσουν αυτά που πιστεύουν. Έτσι, μπορεί να μην αποδέχονται τις απόψεις του εκπαιδευτή και να εκφράζουν μια άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.1. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, παρατίθενται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικες να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά (Noye&Piveteau, 1999·Courau, 2000·Jaques, 2004·Κόκκος, 2005):

Α. Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Η πίεση προς τους ενήλικους να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει σχεδόν πάντα αρνητικά αποτελέσματα.

Β. Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζει η αναγνώριση των στόχων των εκπαιδευόμενων και το να γίνουν οι στόχοι αυτοί σαφείς, ρεαλιστικοί, συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες αλλά και τις αντικειμενικές ανάγκες του κοινωνικού και επαγγελματικού περιγύρου.

Γ. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα. Παρατηρείται αντίδραση εκ μέρους των εκπαιδευόμενων όταν ένα πρόγραμμα έχει αδυναμίες στην ποιότητα, την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη και την εκπλήρωση οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες.

Δ. Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα θα πρέπει να συνδέονται με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ε. Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Είναι απαραίτητη η εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα, ώστε να διοργανώνεται κατάλληλα η διδασκαλία.

ΣΤ. Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία. Ο εκπαιδευτής δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ζ. Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση των εκπαιδευόμενων με σκοπό να τους εξαλείψει.

Η. Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ένα τέτοιο κλίμα είναι απαραίτητο, ώστε να λειτουργήσουν όλες οι προηγούμενες προϋποθέσεις. Ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως αυθεντία. Είναι ο συντονιστής, ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, βοηθά τους εκπαιδευόμενους του στη σταδιακή προσέγγιση του εκάστοτε ζητήματος, ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, τους τροφοδοτεί με εναύσματα, συνεργάζεται δημιουργικά μαζί τους.

1.2. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων

Βασικό στοιχείο για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι οι γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων ως προς τον σχεδιασμό του. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να γνωρίζει τα βασικά μεθοδολογικά στοιχεία για το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας αλλά και της εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτής οφείλει να υλοποιεί τις παρακάτω ενέργειες για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων (Γιαννακοπούλου, 2008): Διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων της ενότητας σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, προσδιορισμός της ύλης που θα καλυφθεί σε κάθε ενότητα σε συνάρτηση με τον διαθέσιμο χρόνο, προσδιορισμός των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, εποπτικών μέσων και διδακτικού υλικού καθώς και ο προσδιορισμός της μεθόδου και των μέσων αξιολόγησης των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής ενότητας. Ως προς την εναρκτήρια συνάντηση, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους του έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην όλη εξέλιξη του προγράμματος και αποτελεί μια πολύ βασική τεχνική. Η εναρκτήρια συνάντηση λοιπόν, θα πρέπει να περιλαμβάνει την αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή, την παρουσίαση των εκπαιδευόμενων, καθώς και των στόχων και των προσδοκιών τους, τη διερεύνηση υπαρχουσών γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευόμενων – πρότερες γνώσεις και εμπειρίες- , την παρουσίαση των στόχων και του αντικειμένου της διδακτικής παρέμβασης, τη διαπραγμάτευση των στόχων της διδακτικής ενότητας με τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να προκύψει ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο»

σχετικά με τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης και μια πρώτη επεξεργασία βασικών ζητημάτων του αντικειμένου του προγράμματος, με σκοπό να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μια πρώτη εικόνα αυτού που θα διδαχθούν.

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή και ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος ενηλίκων κατέχει η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), «η ενεργητική συμμετοχή προωθείται μέσα από μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευόμενων και δίνουν στους τελευταίους πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας». Οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, με βάση και όσα προαναφέρθηκαν, είναι ο Καταιγισμός Ιδεών, οι Ομάδες Εργασίας, οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις, το Παιχνίδι Ρόλων, η Μελέτη Περίπτωσης, η Συζήτηση, οι Ασκήσεις, η Επίδειξη, η Προσομοίωση, η Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση, η Λύση Προβλήματος, η Εκπαιδευτική Επίσκεψη και η Συνέντευξη από ειδικό. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι η εισήγηση δεν απορρίπτεται ως εκπαιδευτική τεχνική αλλά εμπλουτισμένη με συζήτηση και με ερωτήσεις-απαντήσεις είναι αποδεκτή.

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Γιαννακοπούλου, 2008, Κόκκος, 2005, Φραγκούλης, 2003) ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να λειτουργεί ως καθοδηγητής, ο οποίος συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία με διαρκή ενθάρρυνση, ως καταλύτης, που ενεργοποιεί και υποκινεί συστηματικά τις αναγκαίες μαθησιακές διαδικασίες των εκπαιδευόμενων, ως εμψυχωτής, που υποκινεί τους εκπαιδευόμενους και επιδιώκει τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της αλληλοεκτίμησης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ως διαμεσολαβητής, που οργανώνει και διευκολύνει την πρόσβασή τους στο μεγαλύτερο δυνατό φάσμα πηγών μάθησης, ως κριτικός φίλος, που είναι ανοικτός στο διάλογο και στις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων, ως συντονιστής που διευκρινίζει τους στόχους και εποπτεύει τις δραστηριότητες του προγράμματος εκπαίδευσης, ως υποστηρικτής, που υποστηρίζει με όλους τους τρόπους με όλα τα μέσα που διαθέτει τους εκπαιδευόμενους για την επίτευξη τόσο των ατομικών όσο και των στόχων της ομάδας και τέλος, ως διευκολυντής που δημιουργεί συνθήκες μάθησης με βάση προσωπικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Σκοπός-Στόχοι-Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός προγράμματος Επιμόρφωσης βασισμένο στις ανάγκες των Συντονιστών αλλά και στις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ειδικότερα στόχοι της εργασίας ήταν:

- ❖ Να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής και υιοθέτησης εκ μέρους των Σ.Ε.Ε. των βασικών αρχών μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.
- ❖ Να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής και υιοθέτησης των διδακτικών ενεργειών σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας.
- ❖ Να διερευνηθεί ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιούν και εφαρμόζουν κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών τους προγραμμάτων.
- ❖ Να διερευνηθεί ποιους ρόλους υιοθετούν ως εκπαιδευτές κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών τους προγραμμάτων.
- ❖ Να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ❖ Τέλος, να προσδιοριστούν το περιεχόμενο και η μορφή της επιμόρφωσης που επιθυμούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο σκοπός της έρευνας καθόρισε και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- ❖ 1) Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων;
- ❖ 2) Τι είδους επιμόρφωση επιθυμούν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων;

2.2. Εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη και συγκεκριμένα διεξήχθησαν ατομικές εστιασμένες συνεντεύξεις (Cohen, Manion&Morrison, 2008). Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης το θέμα (Δημητρόπουλος, 2001).

2.3. Δείγμα έρευνας- Περιορισμοί

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι υπηρετούν σε διάφορα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. σε όλη την Ελλάδα. Από τους 15 Σ.Ε.Ε. που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 12 είναι άνδρες και οι 3 είναι γυναίκες. Θα πρέπει ωστόσο, να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή εκ μέρους των Σ.Ε.Ε., με αποτέλεσμα να μην υλοποιηθεί η έρευνα όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί.

3. Αποτελέσματα

3.1. Απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για τις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σχετικά με τις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Συντονιστές αναφέρονται στις περισσότερες από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης και στα περισσότερα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν.

Φαίνεται λοιπόν, ότι τις αναγνωρίζουν και τις αξιοποιούν σε μεγάλο ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν:

«Οι ενήλικες είναι άνθρωποι που θέλουν να μάθουν... εάν συμβαίνει στο δεν θέλω τότε δεν έχει νόημα. Θεωρώ ότι οι ενήλικες είναι μια ειδική κατηγορία ανθρώπων, οι οποίοι γενικά ακόμα κι αν βρεθούν ως μαθητές σε κάποιο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ή γενικότερα σε ένα εσπερινό σχολείο, ανήκουν στην κατηγορία ανθρώπων οι οποίοι θέλουν να μάθουν, επομένως είναι δεκτικοί στη μάθηση, μπορεί να τους βοηθήσει σίγουρα η διδασκαλία» (Σ.Ε.Ε.ΣΤ)

«Το περιεχόμενο να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, με τον τρόπο που αυτό γίνεται, δηλαδή με την μεθοδολογία και τις πρακτικές που ακολουθούνται και με κίνητρα που ενδεχομένως παρέχονται» (Σ.Ε.Ε.ΙΓ')

«Να είναι το πλαίσιο συμβατό με την εκπαίδευση ενηλίκων, όταν λέω το πλαίσιο να είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή να τηρούνται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Γενικώς, η εστίαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευόμενων, ο σεβασμός στους δικούς τους ρυθμούς μάθησης και κυρίως βέβαια η αξιοποίηση της δικής τους εμπειρίας» (Σ.Ε.Ε.Β)

«Συνήθως αντιπαθούν να ακούνε θεωρίες, δηλαδή πολλές φορές γίνεται αυτό το σφάλμα από πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων... Αυτά συνήθως είναι πολύ ξερά πράγματα. Εντάξει μπορεί κάποια στιγμή να πρέπει να αναφερθείς αλλά αυτά είναι πολύ ξερά πράγματα για τους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης κι απ' ότι ξέρω και της πρωτοβάθμιας» (Σ.Ε.Ε.Α)

«Να υπάρχει μια ενεργός συμμετοχή» (Σ.Ε.Ε.Ι)

«Γιατί υπάρχει μια δυσκολία στους ενήλικες σε σχέση με το χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν, οπότε πρέπει να τους σεβαστείς και να τους δώσεις το χρόνο που χρειάζονται» (Σ.Ε.Ε.Ζ)

«Να υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας... πρέπει να τους σεβαστείς και να τους δώσεις το χρόνο που χρειάζονται» (Σ.Ε.Ε.Ζ)

«Να αντιμετωπίζονται σαν ενήλικες, να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που έχουν τα εσωτερικά και τα εξωτερικά» (Σ.Ε.Ε.Ι)

3.2. Απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Αναφορικά με τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου φαίνεται ότι αναγνωρίζουν, υιοθετούν και αποδέχονται τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλαδή τα βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, την οργάνωση της εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους, τις τεχνικές που αξιοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και του ρόλου που έχουν σε αυτή. Πιο αναλυτικά, οι συνεντευξιζόμενοι απαντούν:

«Εξαρτάται τις ανάγκες τους, τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, πρώτα η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών και μετά σχεδιάζεις ανάλογα με τους πόρους που έχεις» (Σ.Ε.Ε.Ι)

«Το σχεδιάζω, θα πρέπει να προσδιορίσω ποιος είναι ο σκοπός της συγκεκριμένης επιμόρφωσης, ποιοι θα είναι οι επιμέρους στόχοι, τι θα επιδιώξω σε επίπεδο στόχων, γνώσεων και δεξιοτήτων για τους επιμορφούμενους, σαφής προσδιορισμός περιεχομένου και αφού γίνουν όλα αυτά θα γίνει ο σχεδιασμός σε επίπεδο μεθοδολογίας, δηλαδή τι μεθόδους θα χρησιμοποιήσω και πως θα δομηθεί όλο αυτό χρονικά και πως θα σχεδιαστεί βήμα βήμα, έτσι ώστε να είμαι όσο περισσότερο μπορώ προετοιμασμένη αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές από τις τεχνικές που αξιοποιούνται στη μεθοδολογία της επιμόρφωσης και ποτέ δεν ξεχνάω να βάζω και ένα κομμάτι αξιολόγησης στο τέλος, για να ξέρω την επόμενη φορά πως θα λειτουργήσω με βάση αυτά που θα πουν οι συνάδελφοι» (Σ.Ε.Ε.Ζ)

«Πέρα από τη γνωριμία και την παρουσίαση, θα πρέπει κανείς να προσπαθήσει να καταλάβει ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Συνήθως το κάνουν από πριν με ένα ερωτηματολόγιο. Να δεις ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, τις καταγράφεις και στο τέλος βλέπεις σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε το πρόγραμμα στις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων» (Σ.Ε.Ε.ΙΕ')

«Συνεργασία, σε ομάδες δουλεύω πάντοτε. Συνεργατική μάθηση, η οποία βολεύει πάρα πολύ... τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο θέλουν τη συνεργασία των ανθρώπων» (Σ.Ε.Ε.Γ)

«Κατά τη γνώμη μου, καλό είναι ο εκπαιδευτής να είναι συντονιστής και διαμεσολαβητής» (Σ.Ε.Ε.ΙΔ')

3.3. Απόψεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για τις Επιμορφωτικές τους Ανάγκες στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ως προς την ανάγκη τους να επιμορφωθούν, η πλειοψηφία των Συντονιστών δήλωσε πως επιθυμεί να επιμορφωθεί, καθώς θεωρούν πως οι ίδιοι ως εκπαιδευτές ενηλίκων, οφείλουν να μαθαίνουν οτιδήποτε «νέο» υπάρχει στο εν λόγω πεδίο, όπως επίσης θεωρούν αναγκαία την επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Πιο αναλυτικά δηλώνουν:

«Θα είχα πολύ έντονη πρόθεση να παρακολουθήσω κάτι τέτοιο περισσότερο από επιστημονική περιέργεια αλλά και επειδή δεν έχω επιμορφωθεί ποτέ πάνω σε αυτό το θέμα. Αυτό ακούγεται εξωφρενικό αλλά είμαστε στην Ελλάδα» (Σ.Ε.Ε.Α)

«Ο κάθε άνθρωπος όταν παρακολουθεί ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει να κάνει με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάτι πάρα πολύ θετικό, καθώς σίγουρα όσο καταρτισμένος κι αν είναι μπορεί κάτι να του διαφύγει αλλά πιστεύω ότι ακόμα κι όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από μια τέτοια διαδικασία μπορεί και ο ίδιος να βρει περιθώρια αυτοβελτίωσης, διότι και ο ίδιος είναι ενήλικας και είναι πολύ θετικό να επιμορφώνεται» (Σ.Ε.Ε.ΣΤ)

Όσον αφορά τα πεδία στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν, οι Συντονιστές αναφέρουν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν στις διδακτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, την αξιοποίηση της τέχνης, καθώς και στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων. Οι συνεντευξιζόμενοι δηλώνουν σχετικά:

«Στις διδακτικές τεχνικές, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων -πολύ σημαντικό είναι αυτό- και σε καινούρια πράγματα που ενδεχομένως έχουν προκύψει από την έρευνα και δεν τα ξέρω» (Σ.Ε.Ε.Β)

«Την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Καταρχήν είμαστε όλοι δια βίου μαθητές, υπάρχουν νέα αντικείμενα και νέες θεματικές. Επίσης, θα με ενδιέφερε η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow» (Σ.Ε.Ε.ΙΕ')

«Θα με ενδιέφερε το πώς επιμορφώνουν ενήλικες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, για παράδειγμα ενήλικες που έχουν δυσλεξία, που είναι τυφλοί, που έχουν αυτισμό» (Σ.Ε.Ε.Θ)

Για τη μορφή που θα ήθελαν να έχει το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν οι Συντονιστές επιθυμούν ένα μικτό πρόγραμμα με δια ζώσης συναντήσεις αλλά και εξ αποστάσεως. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Αυτή τη στιγμή η καλύτερη επιμορφωτική μέθοδος είναι η μεικτή. Αυτά που έχω διαβάσει και αυτά που έχω αντιληφθεί με κάνουν να προτιμώ αυτή τη μέθοδο. Αυτό επιζητούν και οι εκπαιδευτικοί. Το λέω και το εγγινώμαι» (Σ.Ε.Ε.ΙΔ')

«Μεικτό. Όταν τα δια ζώσης όταν είναι μεγάλα είναι κουραστικά οπότε νομίζω η μεικτή μορφή είναι η ιδανική. Το μεικτό έχει πάρα πολλά πλεονεκτήματα και εξυπηρετεί περισσότερο τους εκπαιδευόμενους» (Σ.Ε.Ε.ΙΕ')

Τέλος, ως προς τους εκπαιδευτές που θα επιθυμούσαν να τους επιμορφώσουν, οι Συντονιστές θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και να διαθέτει αντίστοιχη διδακτική εμπειρία στον εν λόγω πεδίο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Θέλεις έναν άνθρωπο που να έχει τις γνώσεις στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, να έχει τις γνώσεις από την εκπαίδευση ενηλίκων και συνήθως αυτοί μπορεί να είναι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτό το κομμάτι, δηλαδή δεν χρειάζεται να είναι ούτε καθηγητής Πανεπιστημίου αλλά ούτε κάτι εξεζητημένο. Έναν άνθρωπο που να συνδυάζει τα παραπάνω» (Σ.Ε.Ε.Γ)

«Έχει σχέση πόσο καλά ξέρει την εκπαίδευση ενηλίκων, πόσο καλά ξέρει το πεδίο του και εν τέλει με ποιες προϋποθέσεις μπαίνει στη διαδικασία. Καλός επιμορφωτής είναι αυτός που μπαίνει στη διαδικασία με ετοιμότητα που ξέρει το αντικείμενό του, ξέρει την εκπαίδευση ενηλίκων καλά. Δεν μπορώ να κατηγοριοποιήσω και να πω συγκεκριμένη ομάδα» (Σ.Ε.Ε.ΙΓ')

4. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που συμμετείχαν στην έρευνα, γνωρίζουν, υιοθετούν και αποδέχονται τις βασικές αρχές του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Brookfield, 1986·Courau, 2000·Houle, 1980·Knowles, 1998·Knox, 1977·Smith, 1993·Rogers, 1989·Williams, 1996·Κόκκος, 2005). Με βάση τα όσα ανέφεραν, οι περισσότεροι Συντονιστές αναφέρονται στις περισσότερες από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης και στα περισσότερα από

τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν (Noye&Piveteau, 1999·Courau, 2000·Jaques, 2004·Κόκκος, 2005).Επίσης, οι Σ.Ε.Ε. φαίνεται ότι αναγνωρίζουν, υιοθετούν και αποδέχονται τη Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλαδή τα βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, την οργάνωση της εναρκτήριας συνάντησης με τους εκπαιδευόμενους, τις τεχνικές που αξιοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και του ρόλου που έχουν σε αυτή(Γιαννακοπούλου, 2008, Κόκκος, 2005, Φραγκούλης, 2003).Όσον αφορά την επιθυμία των Σ.Ε.Ε. να επιμορφωθούν στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η πλειοψηφία των Συντονιστών δήλωσε πως επιθυμεί να επιμορφωθεί, καθώς θεωρούν πως οι ίδιοι ως εκπαιδευτές ενηλίκων, οφείλουν να μαθαίνουν οτιδήποτε «νέο» υπάρχει στο εν λόγω πεδίο, όπως επίσης θεωρούν αναγκαία την επικαιροποίηση των γνώσεών τους.Οι περισσότεροι Σ.Ε.Ε. θεωρούν πως έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν στις εκπαιδευτικές τεχνικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σε νέες τεχνικές που ενδεχομένως υπάρχουν αλλά χρειάζονται επίσης και μια επικαιροποίηση των γνώσεών τους επάνω σε αυτό το θέμα. Ακόμη, αναφέρθηκε πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης σε όλο το φάσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και στην αξιοποίηση της τέχνης και στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.Η πλειοψηφία των Συντονιστών, οι οποίοι δήλωσαν πως επιθυμούν να επιμορφωθούν στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλώνουν ότι η μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος που θα παρακολουθήσουν θέλουν να είναι ένα «μικτό σύστημα», το οποίο θα είναι με δια ζώσης διδασκαλία αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.Η πλειοψηφία των Σ.Ε.Ε. θεωρεί κατάλληλο επιμορφωτή για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, έναν εκπαιδευτή, ο οποίος γνωρίζει τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, τη μεθοδολογία του εν λόγω πεδίου αλλά διαθέτει επίσης και τις αντίστοιχες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρία, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του. Αναφέρουν επίσης, ότι πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ο εκπαιδευτής να αγαπά τη δουλειά του, να έχει όρεξη και θέληση για αυτό που κάνει καθώς αυτό είναι το στοιχείο-κλειδί για να είναι καλός επιμορφωτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brookfield, St. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. TheOpenUniversityPress.
- Γαλατά, Β. Δ., &Ρομπόλης, Κ. Σ.(1999): *Η δια βίου Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα*.Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Στο Α. Κόκκος κ.ά. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευόμενων* (Τόμ. Δ'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, L., Manion, L. &Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (μτφρ.: Ευγενία Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δημητρόπουλος, Σ. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Houle, C. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. (μτφρ.: Νίκη Φύλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston Texas: Gulf Publishing Company.
- Κnox, A. (1977). *Adult Development and Learning: A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. (μτφρ.: Ελευθερία Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, J. (1989). *Adult Learning*. The Open University Press.
- Smith, R. (1993). *Learning How to Learn*. The Open University Press.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Ενημέρωση των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα νέα βιβλία*. Αθήνα: 11-12 Δεκεμβρίου 2001.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Επιμόρφωση Σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ*.
- Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή. Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Πικραμένος.
- Williams, E. (1996). *So... you want to teach adults*. Scarborough Ontario: Pippin Publishing Corporation.
- Χαλάς, Γ. (2002). *Ολική Ποιότητα Κατάρτισης*. Εκδόσεις: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

**Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο ρόλος της θρησκείας στα Αναλυτικά
Προγράμματα Σπουδών**

Globalization and education: the role of religion in the school curriculum

Μάριος Κουκουνάρης Λιάγκης, *Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής των Θρησκευτικών, τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ*
,makoulia@theol.uoa.gr

Δήμητρα Κολάση, *Εκπαιδευτικός ΠΕ01, ΜΑΕπιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος*
kolasid@gmail.com

Marios Koukounaras Liagkis, *Assistant Professor of Religious, School of Theology, Department of Theology,*
Education National and Kapodistrian University of Athens, makoulia@theol.uoa.gr

Dimitra Kolasi, *teacher PE01, MA School of Education, University of Nicosia, Cyprus , kolasid@gmail.com*

Abstract: Religion is a key theme in the learning process that aims to design, reflect, and transform knowledge in order for students to acquire the ability to: reflect on issues of social, economic, political and cultural pluralism, take reflective action which leads to responsible citizenship, bring about transformation and social change, enable understanding, and manage diversity through synthesis, collaboration, dialogue and creative debate, while cultivating a consciousness that leverages any local and differing elements.

The above pedagogical approaches to the curriculum are presented here, focusing on the role of knowledge of religion in preschool and first-school education. The local environment, the family, the person's religion, and other persons of religion in the environment at pre-school and of pre-school age, have a role to play in the process of constructing the personal identity that is carried out in school by meaningful personal experiences. This process of giving meaning requires the student to know the language, to be literate and in this case the religious language. Literacy in the early years of school is fundamental to a child's development and maturity. Religious literacy is therefore essential from an early age, since it has a profound effect. Therefore, it is about the zone of proximal development, i.e. the functions that have not yet matured but are in the process of maturing

Keywords: Curriculum, globalization, reflection, religion, Critical Pedagogy

Περίληψη: Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα στη μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης με σκοπό οι μαθητές να αποκτούν την ικανότητα για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή-μεταμορφωτική πολιτειότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής

διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο.

Στο παρόν παρουσιάζονται οι παραπάνω παιδαγωγικές θεωρήσεις του ΑΠΣ και εστιάζεται ο προβληματισμός στον ρόλο της γνώσης της θρησκείας στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή. Η θρησκεία του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, έχουν τον ρόλο τους στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, η οποία διενεργείται στο σχολείο με τη νοηματοδότηση των εμπειριών των προσώπων. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παγκοσμιοποίηση, αναστοχαστικότητα, θρησκεία, Κριτική Παιδαγωγική

1. Εισαγωγή

Σε μία περίοδο που οι νεωτερικές βεβαιότητες έχουν καταρρεύσει και οι αγορές κλονίζονται η διακινδύνευση σε συλλογικό και προσωπικό επίπεδο κυριαρχεί και προκαλεί ευρύτατη κριτική της παγκόσμιας πραγματικότητας, αλλά και λύσεις που αναδύονται ως αντίδραση, με μία μετασχηματιστική τάση της πραγματικότητας.

Η οικονομική, πολιτισμική και πολιτική παγκοσμιοποίηση που διαπιστώνεται και εξελίσσεται κατά βάση στον δυτικό κόσμο δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γνώση, την επιστήμη, την εκπαίδευση, τις σπουδές και την έρευνα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) και τη θέση της θρησκείας σε αυτό (Τσάφος, 2014, σ. 348; Anderson-Levitt, 2008; Φλουρής & Πασιάς, 2006, σ. 204).

2. Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με τη νεοφιλελεύθερη οπτική

Ο όρος παγκοσμιοποίηση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παγκόσμια κατανομή και διακίνηση αγαθών και την ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με την κουλτούρα και τον πολιτισμό (Carter, 2008). Το θέμα αφορά πολλές επιστήμες και τη διασύνδεσή τους. Η πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου διαπιστώνεται παγκοσμίως στις εκπαιδευτικές δράσεις/παρεμβάσεις και στην έρευνα, όπου εμπλέκονται-παράδοξα- η Παγκόσμια Τράπεζα (WorldBank), ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OrganizationforEconomicCooperationandDevelopment) και ο Οργανισμός Παγκόσμιου Εμπορίου (WorldTradeOrganization) (Spring, 2008). Οποσδήποτε η σχέση οικονομίας και

παγκοσμιοποίησης και κατ’ επέκταση αγοράς και εκπαίδευσης απασχολεί τους ερευνητές οι οποίοι έχουν διαφορετικές οπτικές

Για τη μία πλευρά, η ραγδαία αύξηση της διακίνησης της πληροφορίας και της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα οι δυαδικές διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, δηλαδή η οικονομική και η οργανωτική παγκοσμιοποίηση να «συνεργάζονται» ώστε να δομούν συνεχώς συνθήκες για κριτική και αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και τον κατά περίπτωση μετασχηματισμό του συστήματος εκπαίδευσης (Wiseman&Alromi, 2007). Η αλληλεπίδραση των φαινομένων λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Από τη μια, η οικονομική παγκοσμιοποίηση θεωρείται ότι μπορεί να επιτύχει μόνο όταν υποστηριχθεί από διαδικασίες εκπαιδευτικής ανάπτυξης και, από την άλλη, το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις παραμέτρους της παγκοσμιοποίησης και στην επίτευξη γνώσεων και δεξιοτήτων συμβατών με τα παγκόσμια κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, ώστε κάθε πρόσωπο να μπορεί να αντεπεξέλθει στον αβέβαιο κόσμο (Scheunpflug&Asbrand, 2006; Steiner-Khamsi, 2004; Noddings, 2005). Η επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία με βάση κανόνες της αγοράς και του ανταγωνισμού βρίσκεται πάντα ως βασικός σκοπός στα εκπαιδευτικά συστήματα του ανεπτυγμένου κόσμου (Young, 2013). τους

Σε αυτό το πλαίσιο συντελούν με τη δράση τους παγκόσμιοι οργανισμοί για την εκπαίδευση, π.χ. η Unesco, MKO, π.χ. η Unicef, Συμβούλια, π.χ. το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στα Παγκόσμια Πολιτικά Δικαιώματα (CouncilforEducationinWorldCitizenship) και οικονομικές και πολιτικές ενώσεις, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι θεσμοί του, που κατέχουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών και των κατευθύνσεων της έρευνας. Συνθήκες, συστάσεις, οδηγοί και ‘βίβλοι’ (papers) έχουν συνταχθεί, έχουν κυκλοφορήσει και σε περιπτώσεις όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης ή του Ο.Η.Ε. έχουν υποχρεωτικά συστηθεί στα κράτη. Έχουν διαμορφωθεί, έτσι, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης διαπερνούν πολύ μεγάλο αριθμό ΑΠΣ κρατών της ανεπτυγμένης, αλλά και της αναπτυσσόμενης οικουμένης. Από τα παλαιότερα εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά πλαίσια αναφοράς της παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης θεωρούνται η Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση (Education for International Understanding), η Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education) – η Αγωγή του Τρίτου Κόσμου (Third World Pedagogy), η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση(Multicultural Education)και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education). Μεγάλη συμβολή έχουν και οι διεθνείς αξιολογήσεις και διαγωνισμοί, όπως οι TIMSS (Trend in Mathematics and Science Study), ETS (Educational testing Service’s Global Division), IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies) και PISA (Programme for International Student Assessment) που προκαλούν μελέτες που έχουν σχετική επίδραση στο ΑΠΣ, το είδος της γνώσης που προωθεί η φιλοσοφία τους και τις δεξιότητες στις οποίες σκοπεύουν (ETS, 2015; Baker&LeTrende, 2005). Στην ουσία συντελούν στην υιοθέτηση της νεοφιλελεύθερης ατζέντας, η οποία συνοψίζεται στα θέματα του παγκόσμιου ΑΠΣ (global curriculum) και της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης (knowledge economy). Τη γνώση αυτή, την ονομάζουν

powerful knowledge’ και θεωρούν ότι δεν είναι γενική γνώση, αλλά εξειδικευμένη αφού διαπερνά τις επιστήμες και τα γνωστικά αντικείμενα (Young, 2008), βασικά αυτά που στον Αγγλοσαξονικό χώρο ονομάζουν STEM (science, technology, engineering, mathematics) και καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησής της με σταθμισμένα κριτήρια (Young, 2013; STEM, 2015). Έτσι, επιλέγονται οι ικανοί για να προχωρήσουν και να γίνουν επιτυχημένα στελέχη της αγοράς.

Επιπλέον, θέματα της εκπαίδευσης παγκοσμίως έγιναν η τεχνολογία, η δια βίου εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η αξιολόγησή τους, η ισότητα των δύο φύλων, η επικράτηση της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας, η περιβαλλοντική ευαισθησία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όλα, παρόλο που δέχονται κριτική, θεωρούνται από τους θιασώτες της παγκόσμιας εκπαίδευσης ότι έκαναν τον κόσμο καλύτερο, αφού αύξησαν την ευαισθησία για τα δικαιώματα του παιδιού, τη φτώχεια και την οικολογία αφήνοντας περιθώρια στους τοπικούς πολιτισμούς να κάνουν προσαρμογές στις ανάγκες και στον πολιτισμό τους (Spring, 2008). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση είχε ως αποτέλεσμα να εισέλθουν στο σχολείο περισσότερα παιδιά και αυτό πλέον μεταθέτει τη θεωρία των ΑΠΣ να επικεντρωθεί περισσότερο στο δικαίωμα και την πρόσβασή στη γνώση παρά στο ποιος αποφασίζει για αυτή τη γνώση, όπως κάνουν οι κριτικοί της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης (Young, 2013).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η θρησκεία ως πολιτισμικό αγαθό έχει χώρο στην εκπαίδευση, αλλά όχι ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, περισσότερο ως μέρος μιας πολιτισμικής κληρονομιάς που απαιτεί σεβασμό ή στοιχείο ετερότητας που απαιτεί ανεκτικότητα (Unesco, 2006). Έτσι, στις πιο ριζοσπαστικές φιλελεύθερες αντιλήψεις εξοβελίζεται στον ιδιωτικό χώρο και δαιμονοποιείται η θέση της στην εκπαίδευση (White, 2004) και στις πιο ανεπαίσθητες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις περιορίζεται στην ανοχή και τον σεβασμό της, ως στοιχείο της ιστορίας του ανθρώπου και του πολιτισμού του σε αναφορές στην ιστορία, τη λογοτεχνία ή την κοινωνιολογία. Δεν είναι τυχαίο ό, τι συμβαίνει στις ΗΠΑ με τη φιλελεύθερη αντιμετώπιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Εκεί όπου οι κοινότητες έχουν τον πρώτο λόγο στη θρησκευτική εκπαίδευση με τα ανάλογα αποτελέσματα (Moore, 2007). Στην εκκοσμιευμένη Ευρώπη τα κράτη παρά τη θετικιστική απόρριψη της παιδαγωγικής της αξίας από πολλούς διατηρούν τη Θρησκευτική εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου (εκτός Γαλλίας, Αλβανίας και χωρών του πρώην Σοβιετικού μπλοκ), αλλά συνήθως εκτός ωρολογίου προγράμματος και με ευθύνη των θρησκευτικών κοινοτήτων (π.χ. Γερμανικά κρατίδια) ή με θρησκευτιολογικό περιεχόμενο (π.χ. Αγγλία) (Koukounaras Liagkis, 2013).

3. Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με την οπτική της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής

Η πολιτική φύση της διδασκαλίας (Giroux, 2010) και η διασύνδεση ανάμεσα στην ιδεολογία, στην εξουσία και την κουλτούρα με τις ιδέες του Freire (1977[1970]) για την αγωγή του καταπιεσμένου γέννησαν, από τη δεκαετία του 1970, μία μετα-κριτική παιδαγωγική που θέτει

σε αμφισβήτηση το ΑΠΣ και παιδαγωγικές πρακτικές που εμπλέκονται σε σχέσεις κυριαρχίας και καταπίεσης(Φρυδάκη, 2009, σ. 302). Η κριτική του Apple έχει επηρεάσει παγκόσμια τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και τους ειδικούς των ΑΠΣ(Weis, McCarthy, & Dimitriades, 2006). Αυτό θεωρείται φορέας ιδεολογίας που διαθέτει τη γνώση στους μαθητές ανάλογα με τις αποφάσεις της κυρίαρχης ομάδας, η οποία στον Δυτικό κόσμο εμπιστεύεται τους κανόνες και τις δυνάμεις της παγκόσμιας αγοράς και το ανταγωνιστικό κλίμα του νεοφιλελευθερισμού, αφού έτσι πιστεύει ότι θα γίνει ο κόσμος καλύτερος(Apple, 1986; 2005[1982]; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Hornmann, 2008). Παρέχοντας γνώση με σκοπό τη διασύνδεση με την αγορά η εκπαίδευση προκαλεί από νωρίς τον διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με διαδικαστικό μέσο την παιδαγωγική (Τσάφος, 2014, σσ. 353-354). Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές που στηρίζονται στην ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού (π.χ. η επιχειρηματικότητα) διαδίδουν ευκολότερα τη βασική παγκόσμια φιλοσοφία του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η διασύνδεση με τις επιχειρηματικές και βιομηχανικές ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς και φυσικά την επαγγελματική αποκατάσταση. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γίνεται μέσο επιτυχίας και εργαλείο επίτευξης οικονομικών σκοπών (Apple&Weis, 2010), στους οποίους η αποδοτικότητα δεν αφήνει πολλά περιθώρια να νιώσουν οι μαθητές πρόσωπα της κοινότητας(Ball, 2003, σ. 224), αλλά παραμένουν ‘φορείς αποτελεσμάτων και μετρήσιμων εκβάσεων’(Fielding, 2006). Έτσι, αντί να υπερβαίνουν τον εαυτό τους, όπως θα ήθελε μία ανθρωπιστική εκπαίδευση(Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 44), αποθεώνουν τον εαυτό τους πετυχαίνοντας να κατακτήσουν τη γνώση που θα τους κάνει ανά τον κόσμο κατακτητές της αγοράς, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, το έθνος, τη θρησκεία κ.ά. ή αυτοκαταστρέφονται παραμένοντας απαθείς στην τυπική μετάδοση γνώσεων ή μετά από απόρριψη, αποκλείονται και δεν διστάζουν να αντιδράσουν βίαια στον αποκλεισμό τους(Τσάφος, 2014, σ. 356; Γ.Γ.Ν.Γ., 2008; Τσιρώνης, 2003). Σύμφωνα με αυτή την κριτική, η γνώση έχει αξία μόνο όταν χρησιμεύει και στην αγορά αξία έχει μόνο ό, τι μπορεί να πουληθεί(Lyotard, 1993[1979], σ. 33). Την ίδια στιγμή επιτυχημένος είναι ο άνθρωπος που είναι εργαζόμενος και δια βίου καταρτιζόμενος. Τα παραπάνω τα σκοπεύει η εκπαίδευση, το ΑΠΣ και η μαθησιακή δραστηριότητα που περιορίζεται ‘στην υπηρεσία της αποτελεσματικής αναπαραγωγής του παρόντος’(Παυλίδης, 2012, σ. 179).

Βασική συνέπεια της παγκοσμιοποίησης αποτελεί η ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων-πακέτων, τα οποία φαίνεται να μην επηρεάζονται από ή να μη λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό πλαίσιο, τις κοινωνικο-πολιτικές σχέσεις και αντιπαραθέσεις και να επιδιώκουν την ουδετερότητα χωρίς να κάνουν αναφορές στο παρελθόν, την ιστορία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό,(Τσάφος, 2014, σ. 92), με κίνδυνο την περιφρόνηση του ιστορικού βάθους(Φρυδάκη, 2009, σ. 440). Έτσι, επιδιώκεται να διαμορφωθεί ένας κοινός πολιτισμός που ενέχει τη φορμαλιστική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποβοηθείται από την αυτονομία και την κυριαρχία της τεχνολογίας(Κόκκινος, 2003; Polony, 2006). Για τον Bernstein ο πολιτισμός αυτός μέσω του ΑΠΣ και της εκπαίδευσης αναπαράγει τα ταξικά όρια και το πολιτισμικό κεφάλαιο κυρίαρχων ομάδων, που κινούνται με ιδιοτελή κίνητρα και όρους υποτέλειας(Bernstein, 1977). Σε αυτόν τον κοινό πολιτισμό φαίνεται να

σκοπεύει η εναρμόνιση ή σύγκλιση των διεθνών εκπαιδευτικών δράσεων και συστημάτων, καθώς και η διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω σωμάτων ελέγχου και πιέσεων (π.χ. OECD, Unesco, E.E.), που οδηγούν σε γραφειοκρατικό κομφορμισμό και υπονόμηση της διακριτότητας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και των ΑΠΣ (Humes, 2008, σ. 43).

Οι συνέπειες αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών είναι καθαρά πολιτικές, αφού η έννοια της συνειδητοποίησης είναι αυστηρά παιδαγωγική παρά πολιτική. Η θρησκεία σε αυτή τη διαδικασία δεν έχει ρόλο στην εκπαίδευση γιατί στα χέρια της κυρίαρχης ομάδα γίνεται και είναι ιστορικά αποδεδειγμένο- μέσο που αμαυρώνει τα κριτήρια της κριτικής και αναπαράγει το κατεστημένο. Μόνο στο σημείο που μπορεί να λειτουργήσει αντικομφορμιστικά μπορεί να αναφέρεται στο ΑΠΣ, αλλά στην πραγματικότητα δεν χρειάζεται ακριβώς γιατί περιλαμβάνεται στα μέσα που χρησιμοποιούν οι λίγοι για να αναπαράγουν το πολιτισμικό κεφάλαιο τους και να επιβληθούν στους πολλούς-και μέσω της εκπαίδευσης (Giroux, 2010). Μάλιστα κάποιες φορές η θρησκεία δρα παρεμβατικά με αποτέλεσμα για τον Apple πολλά ΑΠΣ να γίνονται πιο συντηρητικά και 'πολλοί εκπαιδευτικοί να αυτολογοκρίνονται' (Apple, 2010).

4. Αναστοχαστικότητα: η απάντηση της εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποίηση

Η ανάπτυξη στο πλαίσιο του πλουραλισμού και του μακροεκπαιδευτικού σχεδιασμού ανοιχτών αναστοχαστικών ΑΠΣ (reflective curriculum) για κάποιους (Kalantzis & Cope, 2013) αποτελεί απάντηση στην πολύπλευρη ανάπτυξη, στον καταίγισμό της νέας γνώσης και πληροφορίας και τις ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες που συνεχώς ανακύπτουν στη σύγχρονη εποχή της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Bech, Giddens, & Lash, 1994) και της αναπαραγόμενης πολιτισμικής και όχι πια φυλετικής ανωτερότητας, που γεννά πολιτισμικό ρατσισμό και ξενοφοβία (Apple, 2001; Singh, 2002). Καθώς είναι δεδομένο ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα σε κανένα αναστοχασμό, όπως δεν υπάρχει βεβαιότητα τελικά στη γνώση (Beck, 2009; Foucault, 2007[1969]), δεν υφίσταται και καμία ανώτερη αλήθεια ή ανώτερος πολιτισμός. Παράλληλα, ένα αναστοχαστικό ΑΠΣ φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τον διαλογικό εαυτό και την ποικιλότητα στην ταυτότητά του, όπου οι διαφορετικές φωνές διαλέγονται, συγκρούονται και οπωσδήποτε συνυπάρχουν (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Kempen, 1993; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013, σσ. 368-375) ο μαθητής μπορεί μέσω της εκπαίδευσης να εμπλακεί στη διαδικασία μάθησης, με ένα σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο ώστε να διαλεχτεί με τον εαυτό του και την παγκόσμια πραγματικότητα. Εμπλεκόμενος ενεργητικά ο ίδιος στη διαδικασία συν-δημιουργεί τη γνώση, αλληλοσυμπληρώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας με και από τους άλλους και μετασχηματίζει τη γνώση προκαλώντας αλλαγές. Τα ΑΠΣ σε αυτή την περίπτωση επεκτείνουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας στοχεύοντας στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης. Βασικός σκοπός τους είναι οι μαθητές να δημιουργούν κοινότητες μάθησης (learning communities) (Φρυδάκη, 2009, σσ. 342-343) στις οποίες να αποκτούν την ικανότητα

για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflectiveaction) και ενεργή-μεταμορφωτική πολιτειότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managingdiversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας παγκόσμιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο (Kalantzis&Cope, 2013; Slattery, 2006; Αρβανίτη, 2011).

Τέτοια ΑΠΣ αναλύουν το παγκοσμιοποιημένο γίνεσθαι ώστε να μπορεί το υποκείμενο να το καθορίσει και αυτό το πετυχαίνει τονίζοντας τη διαλεκτικότητα, τον πλουραλισμό και την πολυτροπικότητα αντί την προκαθορισμένη γνώση, την κανονιστική αλήθεια και τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Είναι, τέλος, πιο ανθρωποκεντρικά και ρεαλιστικά με έμφαση τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και τις ανθρωπιστικές, που προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες ερμηνείας της хаοτικής πραγματικότητας και του πλαισίου στο οποίο αυτή διαμορφώνεται (Kalantzis&Cope, 2013; Doll, 1993). Σε μια τέτοια εκπαίδευση κάθε πολιτισμικό στοιχείο-και η θρησκεία, που χρησιμεύει στην νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και ερμηνεία της πραγματικότητας είναι χρήσιμο για το πρόσωπο που μέσω της κατανόησης ερμηνεύει και επανερμηνεύει τον εαυτό, τη δράση του και το αντίκτυπό της στον κόσμο και αντίστροφα. Αν όσα παρέχονται στο σχολείο δεν έχουν αυτή τη χρησιμότητα τότε δεν έχουν βιωσιμότητα και ουσιαστικά δεν είναι γνώση (VonGlaserfeld, 1995). Υπό αυτή την έννοια η διεπιστημονικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα σχεδιασμού του ΑΠΣ και όλα τα μαθήματα μπορούν να έχουν την ίδια αξία ανάλογα με το πλαίσιο (Πουρκός, 2003), επιβεβαιώνοντας τη έννοια της 'σχεσιακής αλήθειας' του Foucault και όχι της απόλυτης ή της σχετικής αλήθειας (Foucault, 1980). Η επικοινωνία μεταξύ των μονάδων και των συλλογικοτήτων προϋποθέτει και γράμματα και εικόνες και τέχνη και αριθμούς και συλλογισμούς και πολιτική και θρησκεία και άλλη γλώσσα κ.ο.κ.

Η εμπειρία των μαθητών και η ανασυγκρότησή της όπως ήθελε ο Dewey με κύριο στόχο την κριτική της υπάρχουσας κατάστασης αποτελούν περιεχόμενο και σκοπό αυτής της εκπαίδευσης (Dewey, 1966[1916]). Ο Dewey μπορεί να γίνει βάση ενός εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, που σχολινοβατεί ανάμεσα στη δημιουργική πλευρά της εκπαίδευσης ως παιγνιώδους και ευρηματικού αναστοχασμού της εμπειρίας και στο αναγκαίο καθήκον της αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, με δυνατότητα όμως των παιδιών για ένα αυτόνομο μέλλον (Aronowitz, 2010, σ. 725). Αυτό το μέλλον αποτελεί υπόθεση της αναστοχαστικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σχολείο για όλους που δίνει νόημα στην εμπειρία κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια και μπορεί να λειτουργήσει απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα.

5. Συζήτηση

Παρόλο που η αναστοχαστική παιδαγωγική φαίνεται να αντιμετωπίζει σε εκπαιδευτικό πλαίσιο τη σκληρή πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και της επιρροής της στη δομή

και τη διαδικασία της εκπαίδευσης δεν λείπει η κριτική από αυτούς που θεωρούν ότι η στροφή της κριτικής παιδαγωγικής προς το μεταμοντερνισμό αλλοιώνει το περιεχόμενό της. Δεν θεωρούν ότι πράγματι μπορεί να οδηγήσει στην αντίσταση και αλλαγή, αφού ο κριτικός μεταμοντερνισμός υπολείπεται σε θέσεις κριτικής όσο δεν υποστηρίζει μια 'δομική', ανάλυση του κεφαλαίου, του κράτους, και των εκπαιδευτικών θεσμών (McLaren&Farahmandpur, 2005, σ. 30) και δεν καλλιεργεί τη 'χειραφέτηση', για να αντισταθεί το πρόσωπο στις δομές αλλά αντίθετα το εκπαιδεύει ως 'εύελικτο εργαζόμενο' να ισορροπεί και να προοδεύει μέσα σε αυτές (Θεριανός, 2006). Από την άλλη, οι ρεαλιστές, στέκονται κριτικοί στην υποκειμενική έκφραση και αντίσταση στον παγκόσμιο πολιτισμό, γιατί θεωρούν ότι υπερτονίζεται χωρίς νόημα η ψυχολογική προσέγγιση της ταυτότητας αντιμετωπίζοντας περισσότερο τον μαθητή ως άτομο παρά ως κοινωνικό ον (Ecclestone&Hayes, 2009; Charlot, 2012). Βέβαια, οι ίδιοι θεωρούν πια απόλυτα ρομαντική και την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης της Κριτικής Παιδαγωγικής (Young, 2013).

Το σχολείο όμως και τα ΑΠΣ, όταν σχεδιάζονται με βάση την αναστοχαστική παιδαγωγική και τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, λειτουργούν ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, που οδηγεί στην κατανόηση, καλλιεργεί τις ικανότητες και προκαλεί νέες ερμηνείες της πραγματικότητας. Έτσι, η εκπαίδευση επιδρά απελευθερωτικά για και σε όλους (Freire, 1977[1970]), χωρίς να θυσιάζεται, όπως έχει παρατηρηθεί σε περιπτώσεις μεταμοντέρνας ερμηνείας της αντίστασης σε όφελος των κυρίαρχων αντιλήψεων (Aronowitz, 2003). Μπορεί η καινοτομία και ο πλουραλισμός να μην αφήνουν να αναπτυχθεί μία νέα μεγάλη αφήγηση, όπως οι κριτικοί παιδαγωγοί οραματίζονται, αλλά η αλήθεια είναι ότι έχει ήδη δημιουργηθεί αυτή η νέα αφήγηση, που πηγάζει από τον προβληματισμό και περιορισμό του αυτονόητου, που συνταράζει κάπως το ορθολογιστικό οικοδόμημα του νεωτερικού κόσμου. Πυρήνας αυτής της αφήγησης είναι η αναστοχαστικότητα, όχι ως δεξιότητα, αλλά ως συλλογιστική διαδικασία σε προσωπικό και συλλογικό πλαίσιο, το οποίο είναι καθοριστικό για το πρόσωπο το και το συγκεκριμένο του (Scott, 2008). Η εκπαίδευση και τα ΑΠΣ παρεμβαίνουν παρέχοντας τον γραμματισμό στον άνθρωπο, κάθε είδους γλώσσα δηλαδή, (Kalantzis&Cope, 2001) που αναπαριστά τις διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας (υποκειμενικός και αντικειμενικός κόσμος) (Papastephanou&Koutselini, 2006).

Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα σε μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία με τέτοιους σκοπούς. Η γνώση της θρησκείας του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος έχει ρόλο στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία το σχολείο δίνει νόημα στην εμπειρία του κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια λειτουργώντας απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Jackson, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο η παγκοσμιοποίηση γίνεται νερό που το απορροφά το χρώμα κάθε τόπου, παράγοντας νέα νοήματα και αναπτύσσοντας νέα εργαλεία εννοιολόγησης της πραγματικότητας (φαίνεται στα δεύτερα να υπάρχει καθολικότητα) και όχι νερό που πλημμυρίζει κάθε τόπο. Το σχολείο προσφέρει τη γραμματική αυτού του πολιτισμικού μορφώματος (Geertz, 2003[1973]) ενώ παράλληλα το συνδιαμορφώνει με το περιεχόμενο, τις μεθόδους και ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των ΑΠΣ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. Στο F. M. Conelly, F. He, & J. Phillion (Επιμ.), The Sage Handbook of Curriculum and Instruction (σσ. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Apple, M. (1986). Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα. (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρήτης.
- Apple, M. (2001). Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality. New York: Routledge.
- Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 604-641). Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. W. (2005[1982]). Εκπαίδευση και εξουσία. (Φ. Κοκαβέσης, Μεταφρ.) Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Apple, M. W., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. (2003). How Class Works. power and Social Movement. New York: Yale University Press.
- Aronowitz, S. (2010). Πωζ λειτούργει κοινωνική τάξη στην εκπαίδευση; Απομνημονεύματα. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 701-765). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, D., & LeTrende, G. (2005). National differences, global similarities: World culture and the future of schooling. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Ball, S. J. (2003). Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage. London and New York: Routledge.
- Bech, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2009). World at Risk. (C. Cronin, Μεταφρ.) Cambridge: Polity.

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (Primary Socialization, Language and Education). London: Routledge & Kegan Paul.
- Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), σσ. 617-633.
- Charlot, B. (2012). School and pupil's work. Στο H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Belarin, & J. Lowe (Επιμ.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (σσ. 211-223). London: Routledge.
- Charlton, B. G., & Andras, P. (2006). Globalization in science education: an inevitable and beneficial trend. *Medical Hypotheses*, 66(5), σσ. 869-873.
- Dewey, J. (1966[1916]). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Doll, W. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Educational Testing Services. (2015). Measurement solutions that help make learning visible. Ανάκτηση 3 25, 2015, από www.ets.org: https://www.ets.org/tests_products
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centered education. *International Journal of Leadership Education*, 9(4), σσ. 299-313.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. (C. Gordon, Επιμ., C. Gordon, L. Marshal, J. Mephram, & K. Sober, Μεταφρ.) New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2007[1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.
- Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (Αναθεωρημένη και ανεπτυγμένη εκδ.). Westport, Connecticut-London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θερνανός, Μεταφρ., σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

- Hermans, H. J., & Kempen, H. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), σσ. 417-456.
- Humes, W. M. (2008). *The Discourse of Global Citizenship*. Στο M. A. Peters, A. Britton, & H. Blee (Επιμ.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (σσ. 41-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jackson, R. (2014). *Signposts –Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Multiliteracies: A framework for action*. Στο M. Kalantzis, & M. Cope, *Transformations in Language and learning: Perspectives on Multiliteracies*. (σσ. 19-31). Australia: Common Ground Publishing.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(1), σσ. 1373-1378.
- Lyotard, J. F. (1993[1979]). *Η μεταμοντέρνα Κατάσταση*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Lahman, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy*. New York Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Noddings, N. (Επιμ.). (2005). *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Papastephanou, M., & Koutselini, M. (2006). Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricular orientations. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), σσ. 149-169.
- Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας*. (Ξ. Σκούρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), σσ. 33-46.

- Schunk, D. H. (2009). Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση. (Κ. Γιώργος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ματαίχμιο.
- Scott, D. (2008). Critical Essays on Major Curriculum Theorists. London and New York: Routledge.
- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education? Race, Ethnicity and Education, 5(2), σσ. 217-230.
- Slattery, P. (2006). Curriculum Development in the Post-Modern Era. New York: Routledge.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. Review of Educational Research, 78(2), σσ. 330-363.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or Imagined? Στο G. Steiner-Khamsi (Επιμ.), The Global Politics of Educational Borrowing and Lending (σσ. 1-6). New York: Teachers College Press.
- STEM. (2015). Ανάκτηση 3 25, 2015, από [stemedcoalition.org: http://www.stemedcoalition.org/](http://www.stemedcoalition.org/)
- Unesco. (2006). Guidelness on Intercultural Education. Paris: Unesco.
- VonGlaserfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning. Washington DC: Falmer.
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriades, G. (Επιμ.). (2006). Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple. New York and London: Routledge.
- White, J. (2004). Should religious education should be a compulsory school subject? British Journal of Religious Education, 26(2), σσ. 151-164.
- Wiseman, A. W., & Alromi, N. H. (2007). The Employability Imperative: Schooling for Work as a National Project. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Young, M. (1971). Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education. London: Collier MacMillan.
- Young, M. (2008). Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. London and New York: Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. Journal of Curriculum Studies, 45(2), σσ. 101-118.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία (Τόμ. Β΄, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

- Γενιάς, Γ. Γ. (2008). Αποδοχή- Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Πρακτικά-Επιστημονικό Συνέδριο 7-8 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γ.Γ.Ν.Γ.
- Γκιόλμας, Α., Σταύρου, Ι., & Σκορδούλης, Κ. (2008). Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) ως εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: Ιστορική Αναδρομή. Ανάκτηση 3 25, 2015, από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=+elGR&page706=3&itemid706=1046&print=1>
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεριανός, Κ. (2006). Η Κριτική Παιδαγωγική στην "εποχή του τρόμου" και η αναγκαία οριοθέτησή της. Εκπαιδευτική Κοινότητα(76), σσ. 18-29.
- Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμο της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλίδης, Π. (2012). Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2014). Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). Κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Προκλήσεις στην ελληνική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές στην Ελλάδα (1975-2000) (σσ. 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

**Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη- Απόψεις των καθηγητών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου**

**Management of student behavior problems in the classroom –views of Secondary
Education teachers.**

Κυριακή Βουλγαράκη, ΠΕ02, M.Ed., kvoul009@yahoo.gr

Σοφία Παπαστεφανάκη, ΣΕΠ ΕΑΠ, Επιστημονική Συνεργάτης ΕΛΜΕΠΑ, sofiaapastefanaki@hotmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Kiriaki Voulgaraki, PE02, M.Ed., kvoul009@yahoo.gr

Sofia Papastefanaki, Tutor, HOU, HMU, sofiaapastefanaki@hotmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor, HOU, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: Managing students’ behavior problems within the classroom is a vital issue of research in Pedagogical Science. The present study explores the views of teachers of Secondary Education in the Prerecture of Heraklion regarding the effective management of students’ behavioral problems in the classroom. During the research process, the quantitive approach was chosen and an electronic questionnaire was used, which was answered by 134 teachers who work at Gymnasiums and Lyceums of general secondary education that provided a random sample. The results, regarding the frequency of occurrence of various external and internal forms of problems, indicate that there is a high concentration of responses in the average values. Family factors and the wider social environment of the students are considered to be essential elements for the emergence of problems, while for their prevention and management the teachers resort to actions that refer to both the ecosystemic and psychodynamic approach and the socio-knowledge and psychodynamic/humanitarian model, without however excluding the behavioral model.

Keywords: Students’ behavioral problems, managing behavioral problems, secondary education.

Περίληψη: Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης απασχολεί διαχρονικά την Παιδαγωγική επιστήμη. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν 134 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και ΓΕ.Λ. του νομού, που προέκυψαν με τυχαία

δειγματοληψία. Τα αποτελέσματα, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης ποικίλων εξωτερικευμένων κι εσωτερικευμένων μορφών προβλημάτων, καταδεικνύουν υψηλή συγκέντρωση αποκρίσεων στις μέσες τιμές. Βασικοί αιτιολογικοί παράγοντες των προβλημάτων θεωρούνται παράμετροι του οικογενειακού και ευρύτερα κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, ενώ για την πρόληψη και διαχείρισή τους οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε ενέργειες, που παραπέμπουν τόσο στην οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση όσο και στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και το συμπεριφοριστικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών απασχολούσε ανέκαθεν την Παιδαγωγική επιστήμη, καθώς αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διδακτική καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί (Χρηστάκης, 2011· Παναγάκος, 2014· Okunola & Ocheho, 2017) όλων των βαθμίδων (Πουρσανίδου, 2016) είτε είναι νεοδιοριζόμενοι είτε έμπειροι (Rahimi & Hosseini, 2012). Στη σύγχρονη εποχή μάλιστα παρατηρείται αυξητική τάση στη συχνότητα, ποικιλία κι ένταση των προβλημάτων αυτών (Κοκολινάκη, 2009· Χρηστάκης, 2011· Stoiber, 2011· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014· Πουρσανίδου, 2016· Stampoltzis et al., 2016) τόσο σε πανελλαδικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Ματσόπουλος, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά προσδιορίζεται η έννοια «προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών» και τονίζεται η αναγκαιότητα για έγκαιρη κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Έπειτα, παρουσιάζεται η ταξινόμηση των μορφών προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σε εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες, επιχειρείται σύντομη προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων τους και καταγράφονται στρατηγικές και τρόποι πρόληψης αλλά κι αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικών, ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων, εμπειρικών ερευνών. Ακολουθούν βασικά στοιχεία του μεθοδολογικού πλαισίου κι ακολουθούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση γύρω από τα ευρήματα αυτά και με τα τελικά συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών όρων

Η συμπεριφορά ενός παιδιού αξιολογείται ως προβληματική, όταν επιφέρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στο ίδιο ή σε άτομα του περιβάλλοντός του (Χρηστάκης, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται ή καταγράφονται κατά τη σχολική κυρίως ηλικία,

καθώς οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου και η ανάγκη τήρησης συγκεκριμένων κανόνων ασκεί πίεση στο παιδί, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τέτοια προβλήματα ή να επιτείνονται κάποια ήδη προϋπάρχοντα (Χρηστάκης, 2011· Συμυρνάκη, 2014).

Αναμφισβήτητα, η έγκαιρη κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους κρίνεται απαραίτητη, καθώς διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι επιδρούν αρνητικά στη μάθηση, αφού ένα σημαντικό μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στη διαχείρισή τους, με αποτέλεσμα να πλήττεται το κλίμα της τάξης και να φθείρονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (Okunola & Ocheho, 2017). Επίσης, αποτελούν σοβαρή πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018), κυρίως όμως παρεμποδίζουν την πρόοδο του ίδιου του μαθητή που εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές (Χρηστάκης, 2011).

Πρόκειται, συνεπώς, για προβλήματα που χρήζουν στοχευμένης αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος ένας τέτοιος μαθητής να εξελιχθεί σε ενήλικα με παρόμοια προβλήματα (Πούλου, 2015). Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες ταξινομήσεις των προβλημάτων αυτών (Πούλου, 2008).

1.2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η ταξινόμηση, κατά Walker (1997), σε εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Αναλυτικότερα, στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές ενοχλούν τους άλλους, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (γελούν, αντιμιλούν, μετακινούνται άσκοπα, διαμαρτύρονται υπερβολικά, ψεύδονται, εκδηλώνουν έντονο θυμό, και, γενικώς, αδιαφορούν για τις συστάσεις του εκπαιδευτικού ή τους κανόνες της τάξης).

Από την άλλη, οι εσωτερικευμένες μορφές (φόβος για σχολική αποτυχία, δυσκολία συγκέντρωσης, αποφυγή εργασίας, καταθλιπτική διάθεση, υπερβολική ντροπή, αποφυγή δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές κ.ά.) απασχολούν τον ίδιο τον μαθητή, καθώς παρεμποδίζουν την περαιτέρω εξέλιξή του (Walker 1997), τον κρατούν μακριά από τις σχολικές δράσεις και, γενικώς, αποτελούν τροχοπέδη για τη μάθηση και την πρόοδό του (Heward, 2000).

Ανεξαρτήτως μορφής, η γνώση των αιτιολογικών παραγόντων τους, αναμφισβήτητα, συμβάλλει στον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

1.3. Αιτιολογικοί παράγοντες προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2006), οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε ενδοσχολικούς (εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργία σχολείου, προσωπικότητα/κατάρτιση εκπαιδευτικών) κι εξωσχολικούς (κοινωνικο-οικονομική κατάσταση οικογένειας, απαιτήσεις της για υψηλή σχολική επίδοση, ψυχολογικά ή άλλα προβλήματα). Ακόμη, ενδιαφέρουσα διάκριση επιχειρεί

ο Παπαθεμελής (2000) σε εσωτερικούς αιτιολογικούς παράγοντες (σωματικές αναπηρίες, εγκεφαλικές βλάβες, ψυχολογικούς παράγοντες κ.ά.), κι εξωτερικούς (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον) (Χρηστάκης, 2011).

Γενικά, η σχολική συμπεριφορά ενός παιδιού δεν πρέπει να εξετάζεται «εν κενώ», καθώς αυτό βρίσκεται στο κέντρο ενός πλέγματος δυνάμεων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να προκαλέσουν μία αντίδρασή του (Fontana, 1996). Η επίγνωση αυτών των δυνάμεων από τον εκπαιδευτικό οπωσδήποτε συντελεί στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών σε επίπεδο είτε πρόληψης είτε παρέμβασης.

1.4. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη: πρόληψη & παρέμβαση

1.4.1. Πρόληψη

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πρόληψη (Κολυμπάρη & Σεφεριάδου, 2012· Σαλβαράς, 2013), για την οποία καίριας σημασίας θεωρείται η εδραίωση θετικού ψυχολογικού κλίματος κι ασφαλούς οργανωτικού πλαισίου στην τάξη από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004).

Αναμφίβολα, σπουδαίο ρόλο επιτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσελκύει και να διατηρεί αμείωτη την προσοχή των μαθητών. Επίσης, αποδοτικό αποβαίνει πολλές φορές το χιούμορ (Τριλιανός, 2004). Οπωσδήποτε κυρίαρχο ρόλο έχει η ποιότητα της διδασκαλίας του (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004) αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας, με την ομαδοσυνεργατική να θεωρείται ως η καταλληλότερη, καθώς παροτρύνει τους μαθητές να απεκδυθούν τον ρόλο του παθητικού παρατηρητή και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία (Cohen, 1994).

1.4.2. Παρέμβαση

Από την άλλη, για την αντιμετώπιση επίμονων/σοβαρών προβλημάτων απαιτείται δυναμική παρέμβαση (Τριλιανός, 2004). Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να τηρούνται δύο βασικές αρχές, της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τόσο όσο είναι απαραίτητο, ενώ κατά τη δεύτερη ξεκινά από τις έμμεσες παρεμβάσεις (μη λεκτικές, όπως προγραμματισμένη/συνειδητή αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς, ώσπου να ατονήσει, έλεγχο δια της εγγύτητας) και, εφόσον αυτές αποτύχουν, προχωρά βαθμιαία σε αμεσότερες, περισσότερο πειθαρχικές παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

Ακολουθώντας την αρχή της προοδευτικότητας, εάν οι μη λεκτικές παρεμβάσεις δεν επιφέρουν ισορροπία στο μάθημα, τότε ο εκπαιδευτικός προχωρά στις αντίστοιχες λεκτικές, άμεσες πλέον παρεμβάσεις όπως είναι η έμμεση υπόδειξη αναμενόμενης συμπεριφοράς, η

υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας τάξης, η επισημάνση πιθανών επιπτώσεων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και επίπληξη (Ματσαγγούρας, 2003).

Όταν καμία από τις παραπάνω παρεμβάσεις δεν αποβαίνει αποτελεσματική, τότε απαιτείται βαθιά προσέγγιση του προβλήματος. Καθώς όμως αυτό συνήθως είναι χρονοβόρο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να καταφεύγουν σε τιμωρητικές τεχνικές (κυρώσεις) (Ματσαγγούρας, 2003· Αγγελή & Βλάχου, 2011). Τέλος, ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περιπτώσεις άμβλυνσης διαφωνιών/συγκρούσεων, είναι η σύναψη συμβολαίου μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή (Fontana, 1996· Παναγάκος, 2014).

Αναμφίβολα, για την αντιμετώπιση σοβαρών/επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς χρειάζεται συστηματικότερη προσπάθεια. Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες ψυχολογικές σχολές και διάφορα θεωρητικά μοντέλα (βιογενετικό, ψυχοδυναμικό, ψυχοπαιδαγωγικό, ανθρωπιστικό, οικολογικό, συμπεριφοριστικό) από τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν το καταλληλότερο, ανάλογα με τη φύση/ένταση και τους αιτιολογικούς παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς και την ηλικία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, οι περισσότεροι επιλέγουν στοιχεία από διάφορα, προκειμένου να διαμορφώσουν μια παρέμβαση κατάλληλη για τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Heward, 2000).

Επίσης, αναφέρονται μοντέλα εξωτερικού (Μπιχεβιοριστική Σχολή-Συμπεριφορισμός, Νεομπιχεβιοριστική Σχολή-Νεοσυμπεριφορισμός, Ερευνητική Σχολή) κι εσωτερικού ελέγχου (Ψυχοδυναμική Σχολή, Ανθρωπιστική Σχολή). Τα πρώτα υποστηρίζουν ότι η σχολική πειθαρχία θα επέλθει μέσα από την άσκηση εξωτερικού ελέγχου στους μαθητές, ενώ τα δεύτερα στηρίζονται στις δυνατότητες αυτορρύθμισης κι αυτοβελτίωσης των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2003).

Συχνή αναφορά γίνεται και στην οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στις ποικίλες σχέσεις που συνάπτει ένα παιδί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και με βάση αυτές προτείνει έναν τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς του (Molnar & Lindquist, 2013). Τέλος, καθοριστική είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016).

Συμπερασματικά, τόσο οι προληπτικές όσο και οι επανορθωτικές ενέργειες και τεχνικές/στρατηγικές συνεισφέρουν στην άμβλυνση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ωστόσο, εκείνο που συμβάλλει καθοριστικά, είναι η επαρκής γνώση κι επιδέξια εφαρμογή των κατάλληλων για κάθε περίπτωση στρατηγικών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Siedentop, 2002· Slavin, 2003).

1.5. Μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και τρόποι πρόληψης/αντιμετώπισής τους

Στη σχετική βιβλιογραφία ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να υπάρχει ως προς τις μορφές προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνότερα στην τάξη. Ειδικότερα, σε αυτές συγκατατάσσονται η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διεργασία, η ενασχόληση με άλλα πράγματα εκτός μαθήματος, η αδικαιολόγητη παρέμβαση/περιφορά στην αίθουσα, η ανυπακοή στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, η αδιαφορία στους κανόνες της τάξης, η καθυστερημένη προσέλευση, η παρενόχληση συμμαθητών, η αυθάδης/προσβλητική στάση προς συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, η κουβέντα με τους γύρω, η πρόκληση μη λεκτικών θορύβων, η διάσπαση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης, η αποφυγή της σχολικής εργασίας, η δυσκολία συνεργασίας, ο αρνητισμός και η στάση απαξίας προς την εκπαίδευση (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Σαγρή, 2007· Δούκα, 2008· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008· Κοκολινάκη, 2009· Özben, 2010· Δρούλια, 2015· Sezer, 2018).

Εύλογα απασχολεί τις εμπειρικές έρευνες η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων αυτών των προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές, αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και με το οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Σαγρή, 2007· Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009).

Επίσης, ενδιαφέρον υπάρχει αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης κι αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι καταφεύγουν σε έμμεσες/μη λεκτικές παρεμβάσεις κι άλλοι σε άμεσες/λεκτικές (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Özben, 2010· Δρούλια, 2015· Sezer, 2018), άλλοι διαμορφώνουν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους μαθητές, κάνουν την αυτοκριτική τους κι αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους (Θεοδωρέσκου, 2006· Δρούλια, 2015), ενώ κάποιοι συζητούν με συναδέλφους για το συγκεκριμένο πρόβλημα (Δρούλια, 2015) ή με τον ίδιο τον μαθητή (Δούκα, 2008· Sezer, 2018) ή/και τους γονείς του (Sezer, 2018) ή με τη διεύθυνση του σχολείου (Özben, 2010). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στρατηγικές αυξημένης, μέτριας αλλά και ήπιας καθοδήγησης.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Νομού Ηρακλείου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και τους τρόπους πρόληψης και διαχείρισης που υιοθετούν. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποια προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

2. Ποιους τρόπους πρόληψης και διαχείρισης αυτών των προβλημάτων υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου;

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς, έπειτα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο, αυτοσυμπληρούμενο, κλειστό και δομημένο, χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο διατυπώνονταν ερωτήσεις για τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που συναντούν συχνότερα και τους τρόπους πρόληψης και διαχείρισής τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, η συλλογή δεδομένων έγινε την περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2019 με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε για συμπλήρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις Διευθύνσεις 7 Γυμνασίων και 4 ΓΕ.Λ. του Νομού Ηρακλείου, σχολείων που προέκυψαν από τυχαία δειγματοληψία, καθώς αυτή εγγυάται την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Creswell, 2011· Bryman, 2012). Απάντησαν 134 εκπαιδευτικοί από τους 293 που υπηρετούσαν συνολικά σε αυτά κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (εξαιρέθηκε η ειδικότητα ΠΕ11, καθώς δε διδάσκει στην τυπική σχολική αίθουσα).

Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των μετρήσεων. Ειδικότερα, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας:

(α) στο στάδιο σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, εξασφαλίστηκαν επαρκείς πηγές, επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία και το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που να καλύπτει πλήρως το ερευνητικό ερώτημα (εγκυρότητα περιεχομένου), να αποφεύγει τις ασάφειες κι επικαλύψεις στις οδηγίες/ερωτήσεις, καθώς και τις καθοδηγητικές ερωτήσεις. Αυτό έγινε τόσο με τον προσεκτικό σχεδιασμό όσο και την πιλοτική εφαρμογή σε τρεις εκπαιδευτικούς (πιλοτικός έλεγχος). Ακόμη, αξιοποιήθηκε το κατάλληλο δείγμα κι εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητά του, συνεπώς και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του Νομού Ηρακλείου (εξωτερική εγκυρότητα), (β) στο στάδιο συλλογής δεδομένων, έγιναν οι αναγκαίες ενέργειες για την αποφυγή περιπτώσεων μη συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, (γ) στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία, αποφεύχθηκε η εξαγωγή γενικεύσεων κι επιλεκτική χρήση δεδομένων και (δ) στο στάδιο παρουσίασης δεδομένων, αποφεύχθηκε η επιλεκτική μεταχείρισή τους και παραποίηση του ουσιαστικού νοήματός τους και διατυπώθηκαν ισχυρισμοί που τεκμηριώνονται από τα ευρήματα κι απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα (Cohen et al., 2008· Robson, 2010· Creswell, 2011).

Επίσης, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας επιτεύχθηκε, πρωτίστως, με τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να δοθούν ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen et al., 2008). Στη διατήρηση της ανωνυμίας εκτιμάται ότι συνέτεινε και η απουσία της ερευνήτριας κατά τη συμπλήρωσή του. Επιπλέον, η αξιοπιστία ενισχύθηκε από την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Τέλος, για τον έλεγχο της εκτιμήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach α σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ο οποίος κατέδειξε άριστη και καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Γαλάνης, 2012).

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Κατ' αρχάς, αν και η δειγματοληψία ήταν τυχαία, εντούτοις η έρευνα υλοποιήθηκε σε έναν νομό και συνεπώς τα αποτελέσματά της ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα. Επίσης, η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων, άρα ελλοχεύει ο κίνδυνος να δόθηκαν απαντήσεις τυχαίες ή κοινωνικά επιθυμητές (Demetriou, Ozer, & Essau, 2015). Τέλος, δεν εφαρμόστηκε πολυμεθοδική και διεπιστημονική προσέγγιση (τριγωνοποίηση), η οποία θα μπορούσε να αυξήσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Βεργίδης, 2008).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά, προσδιορίστηκαν τα προσωπικά/ επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 134 εκπαιδευτικών. Πρόκειται για υπηρετούντες σε δημόσια Γυμνάσια/ΓΕ.Λ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου, στους οποίους υπερτερούν οι γυναίκες (67,2%), όσοι είναι 41-50 ετών (54,5%) και οι Φιλόλογοι (41,7%). Επίσης, το 46,3% έχει κάνει επιπλέον σπουδές, ενώ το 60,1% εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση 11-20 έτη. Από αυτούς το 41,7% υπηρετεί σε ΓΕ.Λ. και το 65,2% σε σχολεία αστικής περιοχής. Τέλος, η πλειονότητα έχει παρακολουθήσει σεμινάρια/ημερίδες σχολικών συμβούλων σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα/Σχολική Ψυχολογία (72,4%).

Ως προς τις εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της τάξης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συναντούν τις περισσότερες σε μέση συχνότητα (αρκετά/λίγο) σε πεντάβαθμη κλίμακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);».

	καθόλου	Λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
1. «Πετάγεται» και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν.	0,0	19,4	41,0	28,4	11,2	3,3	0,9
2. Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.	0,0	39,1	39,8	16,5	4,5	2,9	0,9
3. Δε φέρνει ό,τι είναι απαραίτητο για το μάθημα.	0,8	30,1	45,1	18,8	5,3	3,0	0,9
4. Ενοχλεί τους διπλανούς του/της.	2,2	26,9	47,0	20,9	3,0	3,0	0,8
5. Μετακινείται μέσα στην αίθουσα, χωρίς να ζητά άδεια.	26,1	50,7	17,2	5,2	0,7	2,0	0,8
6. Διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαισθησία, προκαλώντας αναστάτωση.	3,0	50,8	35,6	9,1	1,5	2,6	0,8
7. Παριστάνει τον «γελοιοποιό» ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους.	9,0	44,8	35,8	8,2	2,2	2,5	0,9
8. Τρώει, πίνει (καφέ, αναψυκτικό κ.ά.), χρησιμοποιεί ή κοιτάζει το κινητό τηλέφωνό του/της.	31,3	41,0	17,9	6,7	3,0	2,1	1,0
9. Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα.	3,8	44,4	35,3	12,8	3,8	2,7	0,9
10. Προσπαθεί να απομονώσει συμμαθητή/-ές του/της (δημιουργία «κλίμακας»).	14,3	60,9	19,5	5,3	0,0	2,2	0,7

11. Μιλάει σε συμμαθητές/-τριες με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος.	6,9	58,0	25,2	9,2	0,8	2,4	0,8
12. Μιλάει στους εκπαιδευτικούς με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος.	15,2	59,8	15,9	6,8	2,3	2,2	0,9
13. Επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών.	2,2	41,8	40,3	13,4	2,2	2,7	0,8
14. Γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.	11,4	43,2	33,3	10,6	1,5	2,5	0,9
15. Άλλο	60,0	14,3	8,6	17,1	0,0	1,8	1,2

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,3) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς «“πετάγεται” και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν», ενώ ακολουθούν συμπεριφορές όπως «δε φέρνει ό, τι είναι απαραίτητο για το μάθημα» και «ενοχλεί τους διπλανούς του» (Μ.Τ.=3,0 αντιστοίχως). Επιπλέον, υψηλές Μ.Τ. παρατηρήθηκαν σε μορφές όπως «δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού» (Μ.Τ.=2,9), «προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα» και «επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=2,7 αντιστοίχως), «διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαίσθησία, προκαλώντας αναστάτωση» (Μ.Τ.=2,6) και «παριστάνει τον “γελωτοποιό” ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους» και «γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος» (Μ.Τ.=2,5 αντιστοίχως).

Αναφορικά με τις εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς, συνοπτικά παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες τις συναντούν «λίγο»/«αρκετά».

Πίνακας 2. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς);».

	Καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
16. Δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά «χαζεύει».	0,7	17,9	53,0	22,4	6,0	3,1	0,8
17. Επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα.	0,8	23,3	51,1	20,3	4,5	3,0	0,8
18. Κοιμάται.	35,3	55,6	6,8	1,5	0,8	1,8	0,7
19. Απουσιάζει αδικαιολόγητα (κάνει «κοπάνες»).	7,5	54,5	28,4	7,5	2,2	2,4	0,8
20. Τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα.	6,7	46,3	31,3	12,7	3,0	2,6	0,9
21. Έχει υπερβολική ντροπή.	18,7	67,2	11,9	2,2	0,0	2,0	0,6
22. Έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της.	8,3	47,7	31,1	12,1	0,8	2,5	0,8
23. Παρουσιάζει δυσκολίες στη συνεργασία του/της με συμμαθητές/εκπαιδευτικό.	6,0	56,7	26,9	9,0	1,5	2,4	0,8
24. Παρουσιάζει συγκαλυμμένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του/της (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.).	15,0	60,2	21,1	2,3	1,5	2,2	0,8
25. Εκδηλώνει τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση.	17,9	68,7	9,7	3,0	0,7	2,0	0,7
26. Άλλο	90,9	4,5	4,5	0,0	0,0	1,1	0,5

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,1) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς «δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά “χαζεύει”», ενώ ακολουθούν «επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (Μ.Τ.=3,0), «τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον

εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα» (M.T.=2,6) κι «έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της» (M.T.=2,5) (Πίνακας 2).

Σε ερώτηση σχετικά με το ποιες, κατά τη γνώμη τους, είναι οι τρεις – από τις αναφερόμενες στο ερωτηματολόγιο - δυσκολότερες μορφές ως προς τη διαχείρισή τους, ανέφεραν: ο μαθητής (α) «τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/εκπαιδευτικό σύστημα» (12,9%), (β) «επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (9,4%) και (γ) «εκδηλώνει τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση» (9,1%).

Αναφορικά με τη συχνότητα που οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα (Πίνακες 1, 2), το 35,1% δήλωσε αρκετά συχνά, το 26,9% καθημερινά, ενώ ποσοστό 26,1% σχεδόν καθημερινά και, τέλος, το 11,9% σπάνια/ποτέ. Επίσης, η πλειονότητα (77,6%) συμφωνεί ότι η συχνότητα των προβλημάτων αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων.

Σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αποδίδουν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή στην τάξη κυρίως σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με την οικογένειά του (M.T.=3,9) και σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προβαλλόμενα πρότυπα, Μ.Μ.Ε., Μ.Κ.Δ. κ.ά. (M.T.=3,6). Επίσης, αποδίδουν ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές (M.T.=3,3), στο εκπαιδευτικό σύστημα (M.T.=3,2), εκπαιδευτικούς (M.T.=3) και σχολείο (M.T.=3).

Ως προς τις ενέργειες πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί κυρίως «διαμορφώνουν θετικές/ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους και να διεξάγουν το μάθημα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (M.T.=4,0) και «προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες/ιδιαιτερότητες των μαθητών» (M.T.=3,9) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη σας σε επίπεδο ΠΡΟΛΗΨΗΣ».

	καθόλου	λίγο	Αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Διαμορφώνω ποιοτικές/θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές/-τριες. Καλλιεργώ κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.	0,8	3,0	22,6	42,1	31,6	4,0	0,9
2. Προβαίνω σε τακτική και ειλικρινή αυτοαξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας μου.	1,5	9,9	36,6	37,4	14,5	3,5	0,9
3. Προσπαθώ συνεχώς να βελτιώνω το επαγγελματικό προφίλ μου.	0,0	7,6	38,2	38,9	15,3	3,6	0,8
4. Προσαρμόζω τη διδασκαλία στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών/-τριών.	0,7	2,2	25,4	45,5	26,1	3,9	0,8
5. Ενισχύω τη συνεργατική ικανότητα των μαθητών/-τριών. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	0,8	22,0	32,6	35,6	9,1	3,3	0,9
6. Άλλο	70,6	11,8	0,0	11,8	5,9	1,7	1,3

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$)

Αναφορικά με τις ενέργειες διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων σε σχέση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί κυρίως «επαινούν τη θετική συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή»

(Μ.Τ.=4,2) αλλά και «κάθε θετική στάση, υποδεικνύοντας έτσι τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς στην τάξη» (Μ.Τ.=4,1). Ακολουθούν ενέργειες όπως «συζητώ κατ' ιδίαν με τον μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος» (Μ.Τ.=3,9), «δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης» (Μ.Τ.=3,6) και «χρησιμοποιώ το χιούμορ» (Μ.Τ.=3,6) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με τους ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη».

	καθόλου	Λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
1. Αναφέρω το όνομα του/της συγκεκριμένου/-ης μαθητή/-τριας με έντονο ύφος ή/και απαιτώ με αυστηρότητα να σταματήσει τη συμπεριφορά αυτή.	13,8	35,4	34,6	13,1	3,1	2,6	1,0
2. Επιβάλλω αμέσως παραδειγματικές τιμωρίες σε όποιον/-α παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης.	44,3	45,8	8,4	1,5	0,0	1,7	0,7
3. Δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης.	1,5	4,5	40,3	35,8	17,9	3,6	0,9
4. Χρησιμοποιώ το χιούμορ.	1,5	13,7	27,5	37,4	19,8	3,6	1,0
5. Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά, περιμένοντας να ατονίσει σταδιακά.	20,0	44,6	25,4	8,5	1,5	2,3	0,9
6. Συζητώ κατ' ιδίαν με τον/τη μαθητή/-τρια που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος.	0,0	9,9	26,7	31,3	32,1	3,9	1,0
7. Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.	86,9	9,2	3,1	0,8	0,0	1,2	0,5
8. Συζητώ «ανοικτά» με όλη την τάξη το πρόβλημα και την εμπλέκω στην αντιμετώπισή του.	18,3	36,6	22,9	16,8	5,3	2,5	1,1
9. Επιπλήττω τον/την μαθητή/-τρια σιωπηλά (με έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.ά.).	6,9	23,8	37,7	22,3	9,2	3,0	1,1
10. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγο ώρα κοντά του/της.	7,8	21,1	32,0	30,5	8,6	3,1	1,1
11. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη ή το κεφάλι τον/την επαναφέρω στην τάξη.	28,2	26,0	19,8	17,6	8,4	2,5	1,3
12. Του/της αλλάζω θέση.	9,9	26,7	35,1	22,9	5,3	2,9	1,0
13. Μειώνω τη βαθμολογία του/της.	50,4	35,1	9,9	4,6	0,0	1,7	0,8
14. Του/της υποδεικνύω πρότυπα συμπεριφοράς.	27,5	21,4	26,7	18,3	6,1	2,5	1,2
15. Δείχνω κατανόηση και προσπαθώ να συνασθανθώ την ψυχολογική κατάσταση του/της.	0,8	15,8	43,6	23,3	16,5	3,4	1,0
16. Επαινώ τη θετική συμπεριφορά του/της.	0,0	0,8	21,9	36,7	40,6	4,2	0,8
17. Επαινώ κάθε θετική συμπεριφορά, υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς.	2,3	0,8	19,1	39,7	38,2	4,1	0,9
18. Προσπαθώ να του/της διδάξω στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς του/της.	9,3	24,0	30,2	20,9	15,5	3,1	1,2
19. Προσπαθώ να του/της διδάξω τρόπους αναστοχασμού των προβληματικών συμπεριφορών του/της κι έγκαιρης συνειδητοποίησης των συνεπειών των επιλογών/πράξεών του/της.	8,5	23,8	25,4	23,1	19,2	3,2	1,2
20. Άλλο	70,6	5,9	5,9	17,6		1,7	1,2

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,05$)

Παράλληλα, ως προς τις ενέργειές τους σε σχέση με άλλους (γονείς, διευθυντές, συναδέλφους, ειδικούς), οι ερωτηθέντες κυρίως καταφεύγουν στους συναδέλφους, προκειμένου να κατανοήσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή (Μ.Τ.=4,0). Ακολουθούν ενέργειες όπως «επικοινωνώ με τους γονείς του, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος» (Μ.Τ.=3,3), «ενημερώνω τους γονείς για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις» (Μ.Τ.=2,6), «ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου» (Μ.Τ.=2,6) και «αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από διαδικτυο/βιβλιογραφία» (Μ.Τ.=2,6) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με ΑΛΛΟΥΣ (γονείς, διευθυνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;».

	καθόλου	λίγο	αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Επιβάλλω ωριαία αποβολή και τον/την παραπέμπω στη Διεύθυνση του σχολείου, ώστε να αναλάβει την ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, καθώς η δική μου δουλειά επικεντρώνεται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου μου.	38,0	48,1	11,6	1,6	0,8	1,8	0,8
2. Ενημερώνω τους γονείς του/της μαθητή/-τριας για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις.	16,8	29,8	32,8	15,3	5,3	2,6	1,1
3. Επικοινωνώ με τους γονείς του/της, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.	3,1	22,3	30,8	27,7	16,2	3,3	1,1
4. Ανταλλάσσω απόψεις με άλλους συναδέλφους που διδάσκουν στον/στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια, προκειμένου να ερμηνεύσω την προβληματική συμπεριφορά του/της.	0,8	4,6	24,6	38,5	31,5	4,0	0,9
5. Δεν ανακοινώνω το πρόβλημα σε άλλους (συναδέλφους, Διεύθυνση, σχολικό σύμβουλο, γονείς, ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς), προκειμένου να μη θεωρηθεί ως αδυναμία εκ μέρους μου, και προσπαθώ να το επιλύσω μόνος/-η.	72,9	19,4	3,9	3,1	0,8	1,4	0,8
6. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου.	17,2	34,4	28,9	10,2	9,4	2,6	1,2
7. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.	45,0	23,3	18,6	6,2	7,0	2,1	1,2
8. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς.	28,7	32,6	23,3	7,0	8,5	2,3	1,2
9. Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από το Διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία.	23,4	28,1	20,3	16,4	11,7	2,6	1,3
10. Άλλο	92,9	0,0	7,1	0,0	0,0	1,1	0,5

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,05$)

Αναφορικά με τις ενέργειες σε σχέση με τους ίδιους και τη διδασκαλία τους, οι συμμετέχοντες κυρίως «προχωρούν σε ειλικρινή αυτοκριτική και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους» (Μ.Τ.=3,7) και «επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα βάσει της επαγγελματικής εμπειρίας τους» (Μ.Τ.=3,5). Έπονται ενέργειες όπως «δεν ακολουθώ συγκεκριμένη/-ο στρατηγική/τρόπο αλλά αντιδρώ κατά περίπτωση» (Μ.Τ.=3,1), και «σχεδιάζω λεπτομερώς την παρέμβασή μου» (Μ.Τ.=2,8) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Β7.β iii. «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με ΕΣΑΣ και τη ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ σας, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;».

	καθόλου	λίγο	αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Κάνω με ειλικρίνεια την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν.	0,0	3,7	42,5	30,6	23,1	3,7	0,9
2. Αδιαφορώ για το πρόβλημα, καθώς θεωρώ ότι δεν είναι δική μου ευθύνη/αρμοδιότητα ή ότι δεν μπορεί να λυθεί.	84,0	13,7	2,3	0,0	0,0	1,2	0,4
3. Δεν ακολουθώ μία συγκεκριμένη στρατηγική ή ένα συγκεκριμένο τρόπο αλλά αντιδρώ κατά περίπτωση.	6,2	23,8	31,5	31,5	6,9	3,1	1,0
4. Επιχειρώ να αντιμετωπίσω το ζήτημα βάσει της επαγγελματικής εμπειρίας μου.	0,0	8,3	43,6	38,3	9,8	3,5	0,8
5. Σχεδιάζω λεπτομερώς την παρέμβασή μου (στόχους, περιεχόμενο, μεθόδους/στρατηγική).	9,8	33,1	30,1	19,5	7,5	2,8	1,1
6. Αποφεύγω τη λεπτομερή σχεδίαση της παρέμβασής μου, καθώς αυτά σπάνια εφαρμόζονται στην ... του μαθήματος.	26,7	35,9	20,6	13,0	3,8	2,3	1,1
7. Άλλο	87,5	6,3	0,0	6,3	0,0	1,3	0,8

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Τέλος, σε σχετική ερώτηση η πλειονότητα 56,4% δήλωσε αρκετά ικανοποιημένη από τον τρόπο διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτηθέντες αντιμετωπίζουν ποικίλες, εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες, μορφές τέτοιων προβλημάτων.

Αναλυτικότερα, από τις εξωτερικευμένες μορφές η πλειονότητα συναντά κυρίως μαθητές που «“πετάγονται”, διακόπτοντας τους άλλους» (M.T.=3,3). Γεγονός είναι ότι όλες οι αναφερόμενες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να έχουν τάση μέσης εμφάνισης σε πολύ υψηλά ποσοστά (58,9%-86,4%), με επικρατούσες να «είναι κάποιος νευρικός, ανήσυχος ή υπερευαίσθητος, προκαλώντας αναστάτωση» (M.T.=2,6), «μιλάει στους συμμαθητές του αγενώς, αυθάδικα, προσβλητικά, υπεροπτικά ή εριστικά» (M.T.=2,4), «επιδιώκει υπερβολικά την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών» (M.T.=2,7), «παριστάνει τον “γελωτοποιοί” ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους» (M.T.=2,5) και «προσπαθεί να απομονώσει συμμαθητή/-τές, δημιουργώντας “κλίκα”» (M.T.=2,2). Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία τα αποτελέσματα είναι ανάλογα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Θεοδωρέσκου (2006), Σαγρή (2007), Δούκα (2008), Μουστακλή (2009), Δρούλια (2015) και Sezer (2018), τέτοιες μορφές συμπεριφοράς τείνουν να έχουν τάση μέσης εμφάνισης σε ποσοστό >60%.

Αντίστοιχες διακυμάνσεις εμφανίζονται κι αναφορικά με τις εσωτερικευμένες μορφές. Ειδικότερα, συναντώνται κυρίως μαθητές που «δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος» (M.T.=3,1). Ωστόσο οι συχνότερες εσωτερικευμένες μορφές έχουν τάση χαμηλής έως μέσης εμφάνισης, όπως ότι «παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνεργασία με συμμαθητές/εκπαιδευτικούς» (M.T.=2,4), «απουσιάζουν αδικαιολόγητα» (M.T.=2,4) κι «εμφανίζουν συγκαλυμμένη επιθετικότητα σε συμμαθητές» (M.T.=2,2). Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται στη Δρούλια (2015).

Εντύπωση προκαλεί ότι, παρά το γεγονός πως κι αυτές οι μορφές συνιστούν πρόβλημα στην τάξη (Walker, 1997· Heward, 2000· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014), ωστόσο δεν αποτελούν ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας στην τρέχουσα βιβλιογραφία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι είτε δε γίνονται εύκολα αντιληπτές είτε μπορούν να αγνοηθούν ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς.

Από όλες αυτές τις συμπεριφορές οι τρεις που δυσκολεύουν περισσότερο τους συμμετέχοντες, είναι η απαξιωτική στάση προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα (M.T.=2,6), η υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα (M.T.=3) και η τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση (M.T.=2). Αξίζει να επισημανθεί ότι και οι τρεις είναι εσωτερικευμένες.

Αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως υπεύθυνους παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια (M.T.=3,9), εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (Σαγρή, 2007· Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009). Επίσης, λίγο παραπάνω από τους μισούς αποδίδουν ευθύνες σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες όπως ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προβαλλόμενα πρότυπα, M.M.E., M.K.Δ. κ.ά. (M.T.=3,6), στοιχείο που αποκλίνει από τη βιβλιογραφία (Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009). Ενδεχομένως η διαφορά να οφείλεται στην παρέλευση της μίας δεκαετίας (2009-2019) στην οποία η επιρροή των ευρύτερων κοινωνικών παραμέτρων στους εφήβους φαίνεται ότι ενισχύθηκε.

Αξίζει να σχολιαστεί η άποψη των συμμετεχόντων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, καθώς στη συντριπτική πλειονότητά τους του αποδίδουν κάποιο βαθμό ευθύνης (M.T.=3). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται των ευθυνών τους (Ματσαγγούρας, 2008· Μουστακλή, 2009). Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη ωριμότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον είναι έτοιμοι να αναλάβουν όλο και μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και δράσης στην βελτίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ποικιλία τρόπων/τεχνικών για την πρόληψη/διαχείριση των προβλημάτων αυτών (Fontana, 1996· Ματσαγγούρας, 2003· Παναγάκος, 2014). Εντούτοις, διαφαίνεται μία ροπή προς τις ενέργειες πρόληψης. Ειδικότερα, οι περισσότεροι επιχειρούν κυρίως τη «διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές, καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (M.T.=4) και «προσαρμογή διδασκαλίας σε ανάγκες/επίπεδο μαθητών» (M.T.=3,9). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Θεοδωρέσκου, 2006· Δούκα, 2008· Δρούλια, 2015). Επομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ακολουθεί την οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση.

Όσον αφορά στη διαχείριση, σε ενέργειες αναφορικά με μαθητές, εντοπίζονται επίσης υψηλές διακυμάνσεις. Ειδικότερα, τάση υψηλής εμφάνισης παρατηρείται σε παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004· Αγγελή & Βλάχου, 2011), όπως «έπαινο θετικής στάσης μαθητή» (M.T.= 4,2) , «έπαινο κάθε θετικής συμπεριφοράς» (M.T.=4,1), «κατ' ιδίαν συζήτηση προβλήματος με μαθητή» (M.T.=3,9) και «χιούμορ» (M.T.=3,6). Σε γενικές γραμμές τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Δρούλια, 2015). Συμπερασματικά, καταδεικνύεται σαφής προτίμηση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές/τεχνικές μέτριας και περιορισμένης καθοδήγησης, οι οποίες παραπέμπουν στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, αντιστοίχως.

Σε επίπεδο διαχείρισης, για ενέργειες αναφορικά με άλλους, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (70%) «απευθύνεται κυρίως σε συναδέλφους, προκειμένου να κατανοήσει/ερμηνεύσει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή στην τάξη», ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν όλοι το κάνουν αυτό σε κάποιο βαθμό (M.T.=4), εύρημα που επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα της Δρούλια (2015). Σε επίπεδο διαχείρισης, σε σχέση με τους ίδιους και τη διδασκαλία τους, η

μέγιστη πλειονότητα δηλώνει ότι «δεν αδιαφορεί για το εκάστοτε πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή που συναντά» (M.T.=1,2), και μάλιστα όλοι «κάνουν ειλικρινή αυτοκριτική κι αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους» (M.T.=3,7). Επίσης, φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό οι περισσότεροι εμφανίζουν «ευελιξία δράσεων/αντιδράσεων, προκειμένου να διαχειριστούν ένα τέτοιο πρόβλημα» (M.T.=3,1), στηριζόμενοι κυρίως «στην επαγγελματική εμπειρία τους» (M.T.=3,5). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Δούκα, 2008· Μουστακλή, 2009· Δρούλια, 2015).

Αναμφίβολα, η διαπίστωση ότι στηρίζονται κυρίως στην εμπειρία τους, συνιστά πρόβλημα, καθώς εμπειρία σημαίνει μεν γνώση και σοφία, αλλά ενδέχεται να στηρίζεται απλώς στην αναπαραγωγή εσφαλμένων προτύπων και παρωχημένων τεχνικών αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων. Ιδανικά προτείνεται ο γόνιμος συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας κι επιστημονικής γνώσης.

Τέλος, αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, η μεγάλη πλειονότητα (81,2%) δηλώνει «αρκετά»/«πολύ» ικανοποιημένη, στοιχείο που συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα της Δούκα (2008).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ως σκοπό είχε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου για την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη. Οι συμμετέχοντες, στη συντριπτική πλειονότητά τους, δηλώνουν σε κάποιο βαθμό ικανοποιημένοι από τον τρόπο που συνήθως τα αντιμετωπίζουν, παρά την αυξητική τους τάση.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης ποικίλων εξωτερικευμένων κι εσωτερικευμένων μορφών προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη, συνάγεται ότι κυρίαρχη είναι η τάση μέτριας εμφάνισής τους, ενώ δεν παρατηρούνται υψηλά ποσοστά στις ακραίες τιμές. Ωστόσο οι μορφές εκείνες που τους δυσκολεύουν περισσότερο, είναι οι εσωτερικευμένες. Επίσης, θεωρούν ότι για την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ευθύνεται κυρίως παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια αλλά και ποικίλοι άλλοι κοινωνικοί παράγοντες.

Για την αντιμετώπισή τους αξιοποιούν στρατηγικές/τεχνικές τόσο πρόληψης όσο και διαχείρισης. Αναλυτικότερα, η πρόληψη φαίνεται να τους απασχολεί όλους, με την πλειονότητα να προτιμά την οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση. Ως προς τη διαχείριση τέτοιων προβλημάτων και σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές, γενικά παρατηρείται ότι η πλειονότητα καταφεύγει σε στρατηγικές/τεχνικές μέτριας και περιορισμένης καθοδήγησης, οι οποίες παραπέμπουν στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να απορρίπτονται εντελώς στρατηγικές/τεχνικές έντονης καθοδήγησης του κλασικού συμπεριφοριστικού μοντέλου.

Σε σχέση με άλλους, οι περισσότεροι επιλέγουν να απευθύνονται σε συναδέλφους τους, ώστε μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων/απόψεων να μπορέσουν να κατανοήσουν/αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς. Τέλος, σε σχέση με τους ίδιους/τη διδασκαλία τους, η πλειονότητα δεν επιδεικνύει αδιαφορία για τέτοια προβλήματα, ενώ όλοι δηλώνουν ότι προβαίνουν σε ειλικρινή αυτοκριτική τους και ανάληψη των ευθυνών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή – Ασίζι Α. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 90-157). Αθήνα: Πεδίο
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (Τόμος Γ', σελ. 15-66). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bird, M. , Hammersley, M. , Gomm, R. , & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Εγχειρίδιο μελέτης* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bryman, A. (2012). *Social research Methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110.
- Γαλιώτου, Α. , & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 35-58.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγησης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Δούκα, Μ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: απόψεις και τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και*

τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.

Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-Report Questionnaires. Στο: *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (σελ. 1-6). Wiley Online Library.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1986)

Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall

Θεοδωρέσκου, Δ. (2006). *Προβλήματα στην τάξη και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Κοκολινάκη, Ε. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης: η περίπτωση ενός Λυκείου του αστικού κέντρου της Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Κολυμπάρη, Σ. , & Σεφεριάδου, Β. (2012). «Ναι στην τιμωρία ή στην πειθαρχία;;;». *Ανοιχτό Σχολείο*, 1-5.

Κουρέλη, Α. (2005). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσόπουλος, Α. (2011), Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.): ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ.60-88). Αθήνα: Πεδίο

Μουστακλή, Α. (2009). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Άρτας για την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας στο Γυμνάσιο* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Φάκελος μελέτης*. Θεσσαλονίκη.

Okunola, J.L., & Ocheho, T.U. (2017). Teachers’ and Students’ Attitudes Toward Disruptive Behaviour and Disciplinary Styles: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(24), 54-66.

Özben, S. (2010). Teachers’ strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.

- Παθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 350-365.
- Πούλου, Μ. (2008). Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Τόμος Β΄* (σελ. 97-133).
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
- Rahimi, M., & Fatameh H. K. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: The students' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 309–314.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Σαγρή, Γ. (2007). *Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη: αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Λάρισας* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Σμυρνάκη, Μ. (2014). *Οικογενειακοί – σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μίας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.
- Stampoltzis, A., Ioannou, S., & Georgiou, V. (2016). Emotional and behavioral difficulties of pupils in secondary schools: Teachers' views and perceptions. *International Society of communication and Development among universities*, 52-60.
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 46-55

- Sezer, F. (2018). Teachers’ perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers’ burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378-393.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (Β΄ Τόμος)*. Αθήνα
- Walker, H.M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*. Longmont, CO: Sopris West
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση

Ο βαθμός αναπτυξιακής καταλληλότητας της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο

The degree of developmental appropriateness of teaching Physical Education in preschool education

Ιωάννης Παρασχοπούλος, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στη Δ/θμια Εκπ/ση, MEd, iparasch@sch.gr

Ioannis Paraschopoulos, teacher of Physical Education in Secondary Education, MEd, iparasch@sch.gr

Abstract: The main purpose of this study is the comparison of the activities organized by preschool teachers in Physical Education with the proposals on the one hand of the developmentally appropriate pedagogical practices and on the other hand of the developmental Physical Education.

In order to investigate the purpose above, a cross sectional survey design was carried out, in the framework of which a sample was formed with preschool teachers of the Lesbos island. At the same time, a tool was developed to gather data, which was tested for its validity and reliability.

The most important findings include the developmentally appropriate way in which participants organize the various motor activities in Physical Education. An exception is the preference of preschool teachers in free play over structured motor activities, which is not in line with the principles of developmental Physical Education. This last finding consults the main contribution of this study as it reveals a possible contradiction between the statements of the participants and what they actually apply to the educational process.

Keywords: preschool education, developmental Physical Education, movement activities

Περίληψη: Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σύγκριση των δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί στη Φυσική Αγωγή με τις προτάσεις αφενός των αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και αφετέρου της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Για τη διερεύνηση του παραπάνω σκοπού διενεργήθηκε ένας δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, στα πλαίσια του οποίου συγκροτήθηκε δείγμα με νηπιαγωγούς της νήσου Λέσβου. Παράλληλα, για τη συγκέντρωση των δεδομένων αναπτύχθηκε ένα εργαλείο, το οποίο ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Στα πιο σημαντικά ευρήματα συγκαταλέγονται ο αναπτυξιακά κατάλληλος τρόπος που οι συμμετέχοντες οργανώνουν τις διάφορες κινητικές δραστηριότητες στη Φυσική Αγωγή. Εξάιρεση αποτελεί η προτίμηση των νηπιαγωγών του δείγματος στο ελεύθερο παιχνίδι αντί

των δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων, στοιχείο που δε συνάδει με τις αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής. Το τελευταίο εύρημα αποτελεί και την κύρια συνεισφορά της παρούσας μελέτης, επειδή αναδεικνύει μία πιθανή αντίθεση μεταξύ των δηλώσεων των συμμετεχόντων και του τι πραγματικά εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: νηπιαγωγείο, αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή, κινητικές δραστηριότητες

1. Εισαγωγή

1.1. Η αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή

Σε αντιδιαστολή με του ακαδημαϊκού τύπου αναλυτικά προγράμματα, οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές έχουν ως επίκεντρο το παιδί. Επομένως, αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές είναι οι πρακτικές που προσαρμόζονται στο ατομικό αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε μαθητή, καθώς και στο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρό του (Charlesworthetal., 1993).

Έχοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, μπορεί κάποιος εύκολα να αντιληφθεί ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο παρατηρείται μία στροφή υπέρ των συγκεκριμένων πρακτικών. Ωστόσο, οι Sofou και Tsafos (2010), αναφέρουν ότι δεν είναι απολύτως ξεκάθαρος ο βαθμός στον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζει τις πρακτικές των νηπιαγωγών, ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες.

Όσο αφορά στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, η εφαρμογή των αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στην οργάνωση κινητικών δραστηριοτήτων βοηθούν τα παιδιά τα παιδιά να αποκτήσουν και να τελειοποιήσουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες (Giagazoglouetal., 2008 · Goodway, Crowe&Ward, 2003 · Lemos, Avigo&Barela, 2012). Βασική προϋπόθεση όμως είναι η επιλογή κατάλληλων κινητικών εμπειριών από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες θα βασίζονται στο επίπεδο ικανότητας του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα με το Gallahue (2002), οι βασικές κινητικές δεξιότητες είναι μία οργανωμένη σειρά από βασικές κινήσεις που περιλαμβάνουν συνδυασμό κινητικών μοντέλων δύο ή περισσότερων μελών του σώματος. Η προσχολική ηλικία θεωρείται μία κρίσιμη περίοδος για την απόκτηση ελέγχου των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Οι Copple και Bredekamp (2011), τονίζουν ότι η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι προϊόν της ωρίμανσης και των ευκαιριών που τους προσφέρονται για να τις εξασκήσουν. Γι' αυτό το λόγο οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να οργανώνουν κινητικές δραστηριότητες, σεβόμενοι τις κινητικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας και λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Ο Gallahue (2002), θέλοντας να ενισχύσει την ποιότητα της παρεχόμενης Φυσικής Αγωγής στην προσχολική ηλικία, παρουσίασε μία ολοκληρωμένη πρόταση οργάνωσης κινητικών δραστηριοτήτων, την οποία ονόμασε αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή είναι το είδος της Φυσικής Αγωγής, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως μία συνολική

και ακέραιη προσωπικότητα και αναγνωρίζει την πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στη βιολογική ιδιοσυγκρασία του ατόμου, τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τον συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος (ο.π.). Η απόκτηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την καταλληλότητα του ατόμου αποτελεί την «ιδέα-κλειδί» της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής (ο.π.), η οποία σκόπιμο είναι να υλοποιείται από καταρτισμένο προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις.

Ωστόσο, οι Hardman και Marshall (2000), μελετώντας τον τρόπο εφαρμογής της σχολικής Φυσικής Αγωγής σε διεθνές επίπεδο, διαπίστωσαν ότι η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων για τη διδασκαλία της, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών. Για τον αντίκτυπο που έχει η συγκεκριμένη πρακτική στην κινητική ανάπτυξη των μαθητών, παρατηρήθηκε έλλειψη ελληνόγλωσσας βιβλιογραφίας, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που διερευνούν τον τρόπο οργάνωσης του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής από τους νηπιαγωγούς (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου, &Κιουμουρτζόγλου, 2007).

2. Κύριο μέρος

2.1. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εμπειρική μελέτη επιδιώκει μία συνεισφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για την προσχολική εκπαίδευση, αποτυπώνοντας το βαθμό αναπτυξιακής καταλληλότητας των επιλογών των νηπιαγωγών κατά την οργάνωση κινητικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής. Για να διερευνηθεί ο παραπάνω ερευνητικός σκοπός, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Η σημασία που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής είναι σύμφωνη με τις υποδείξεις της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής;

Τί τύπου κινητικές δραστηριότητες προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής;

Η οργάνωση του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής είναι σύμφωνη με τις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και ιδιαίτερα της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής;

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός στοχεύει στην περιγραφή των τρεχουσών συμπεριφορών ενός πληθυσμού και έχει το πλεονέκτημα να συγκεντρώνει δεδομένα σε μία χρονική στιγμή (Creswell, 2011).

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία της νήσου Λέσβου, κατά το διδακτικό έτος 2015-16, αποτελούν τον πληθυσμό, για τον οποίο επιχειρήθηκε η εξέταση των κινητικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν. Για την επιλογή του τελικού δείγματος αρχικά εφαρμόστηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα, ώστε να υπάρχει αναλογική αντιπροσώπευση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Λέσβου. Έπειτα, μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας σε κάθε ομάδα νηπιαγωγών προέκυψε το τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης, από το οποίο το 76% ($N_1=90$) και το 24% ($N_2=28$) είναι μόνιμοι και αναπληρωτές νηπιαγωγοί της Λέσβου αντίστοιχα.

Όσο αφορά στο εργαλείο συγκέντρωσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα η ηλεκτρονική έκδοσή του. Το προτεινόμενο εργαλείο είναι δομημένο σε δύο ενότητες, με την πρώτη να περιέχει δημογραφικές ερωτήσεις.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου στοχεύει στη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος και δομήθηκε κατόπιν τροποποιήσεων ενός αντίστοιχου ερωτηματολογίου των Morgan και Hansen (2007). Οι τροποποιήσεις κρίθηκαν απαραίτητες ώστε το προτεινόμενο εργαλείο να είναι συμβατό, τόσο με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσο και με τις αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων που προέκυψε ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας επιλέχθηκε η διενέργεια πιλοτικής έρευνας, η οποία περιελάμβανε δύο φάσεις χρονικής απόστασης δέκα ημερών, στα πλαίσια των οποίων χορηγήθηκε το προτεινόμενο εργαλείο σε είκοσι εν ενεργεία νηπιαγωγούς του νομού Σερρών. Οι βαθμολογίες που προέκυψαν από τις δύο μετρήσεις, αφού βρέθηκε ότι ακολουθούν κανονική κατανομή ($D_{1η\text{ μέτρηση}}(20)=.168, p>.01, D_{2η\text{μέτρηση}}(20)=.111, p>.01$), συσχετίστηκαν μεταξύ τους με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Pearsonr (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τιμών και στις δύο μετρήσεις ($r_{\text{επιλογές}}=.928, p<.01$).

Επιπρόσθετα, το προτεινόμενο εργαλείο ελέγχθηκε και ως προς την εσωτερική του συνέπεια. Τόσο στην πρώτη φάση της πιλοτικής έρευνας, όσο και στη δεύτερη, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από την τιμή .70 που τέθηκε ως όριο (Ουζούνη&Νακάκη, 2011), ($\alpha_{(1η\text{ φάση})}=.886$ και $\alpha_{(2η\text{ φάση})}=.886$).

Όσο αφορά στην εξέταση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, αυτή ελέγχθηκε μέσω της προσέγγισης της εγκυρότητας του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο μοιράστηκε σε τρεις σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής (δύο από το Βόρειο Αιγαίο και έναν από το Νομό Σερρών) και σε δύο σχολικούς συμβούλους Φυσικής Αγωγής (από το Βόρειο Αιγαίο), οι οποίοι έκριναν τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σε μία κλίμακα της μορφής «απαραίτητη», «χρήσιμη, αλλά όχι απαραίτητη» και «μη αναγκαία».

Σχετικά με τη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου καθώς και μία συνοδευτική επιστολή μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος, το οποίο

εστάλη στις σχολικές μονάδες υπηρετήσής τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. (v20).

2.3. Παραγοντική ανάλυση

Από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης της δεύτερης ενότητας του ερευνητικού εργαλείου προέκυψαν τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 49,8% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες που προέκυψαν βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και είναι: α) ο παράγοντας B_1 , ο οποίος διερευνά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και ειδικότερα τη σημασία που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, β) ο παράγοντας B_2 στοχεύει στη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή του τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής και γ) ο παράγοντας B_3 μελετά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα τη μελέτη του τρόπου οργάνωσης του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής από τη σκοπιά της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Επιπρόσθετα, οι τρεις προαναφερόμενοι παράγοντες ελέγχθηκαν, τόσο ως προς την εσωτερική τους συνέπεια, όσο και από την κανονικότητα της κατανομής τους. Σχετικά με την εσωτερική τους συνέπεια, αυτή βρέθηκε να είναι οριακά ικανοποιητική και για τους τρεις παράγοντες ($\alpha_{(B1)}=.779$, $\alpha_{(B2)}=.788$ και $\alpha_{(B3)}=.791$) και ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι οι τιμές τους δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($D_{B1} (118)=.091$, $p<.01$, $D_{B2} (118)=.151$, $p<.01$ και $D_{B3} (118)=.097$, $p<.01$).

2.4. Αποτελέσματα

2.4.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Από τη διερεύνηση των μέσων όρων (M), των μέγιστων τιμών (MAX) και των τυπικών αποκλίσεων ($S.D.$) των παραγόντων που αναδείχθηκαν κατά τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί συμφωνούν αρκετά έως τελείως με τις καταφατικές δηλώσεις του εργαλείου συγκέντρωσης δεδομένων. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι του πρώτου (B_1) και τρίτου (B_3) παράγοντα των επιλογών των νηπιαγωγών είναι σχετικά υψηλοί σε σχέση με τις μέγιστες τιμές που σημειώθηκαν ($M_{B1}= 15.54$ με $MAX_{B1}= 23$ και $S.D._{B1}=3.96$ και $M_{B3}= 31.51$ με $MAX_{B3}= 42$ και $S.D._{B3}= 5.17$), ενώ ο μέσος όρος του δεύτερου παράγοντα ήταν αρκετά υψηλός ($M_{B2}= 20.58$ με $MAX_{B2}= 24$ και $S.D._{B2}= 3.00$). Επιπρόσθετα, οι τυπικές αποκλίσεις έδειξαν μία μικρή διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο. Ωστόσο, εξαίρεση στα παραπάνω ευρήματα αποτελεί το γεγονός ότι το 53,6% των συμμετεχόντων φαίνεται να αφιερώνουν για τη Φυσική Αγωγή λιγότερο από μία ώρα ημερησίως.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το εύρημα σύμφωνα με το οποίο το 27,3% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί αρκετά έως τελείως με την οργάνωση δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων, ως κύριο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής. Στην ίδια δήλωση μόνο το 12,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά έως τελείως. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν ληφθεί υπόψη ότι το 90% των συμμετεχόντων συμφώνησαν αρκετά έως τελείως με τη δήλωση περί έμφασης που πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων.

2.4.2. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Το τελευταίο εύρημα της προαναφερθείσας στατιστικής επεξεργασίας αποτέλεσε το έναυσμα για να διερευνηθεί η επίδραση του βαθμού έμφασης που δίνουν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, στον τύπο κινητικών δραστηριοτήτων που δηλώσαν ότι οργανώνουν. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2 = 6.22$, $p = .013$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05). Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων επιδρά στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων περί δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων ή ελεύθερου παιχνιδιού. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (90,9%), οι οποίοι δήλωσαν ότι διαφωνούν με την έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, διαφωνούν και με τη χρήση των δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, αν και θα περίμενε κανείς ανάλογα να ήταν και τα ευρήματα για όσους συμφωνούν, εν τούτοις βρέθηκε ότι το 51,5% απ’ αυτούς, διαφωνούν με τη χρήση των συγκεκριμένων κινητικών περιεχομένων.

Πίνακας 1: Επίδρασης του βαθμού έμφασης για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στις προτιμήσεις περί δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων ή ελεύθερου παιχνιδιού

		Έμφαση σε δομημένο κινητικό περιεχόμενο				χ^2	p
		Διαφωνώ λίγο έως τελείως (N)		Συμφωνώ λίγο έως τελείως (N)			
			%		%		
Έμφαση στις βασικές κινητικές δεξιότητες	Διαφωνώ λίγο έως τελείως	10	90.9	1	9.1	6.22	p<.05
	Συμφωνώ λίγο έως τελείως	51	51.5	48	48.5	6.22	p<.05

Παράλληλα με τα παραπάνω και χωρίς να αποτελεί βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης διερευνήθηκε και η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τριών παραγόντων, δηλαδή της σημασίας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη Φυσική Αγωγή, του τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν και του τρόπου εφαρμογής των αναπτυξιακών πρακτικών στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο.

Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων B₁, B₂, και B₃

Μέτρηση	B ₁	B ₂	B ₃
B ₁	–		
B ₂	0,457*	–	
B ₃	0,534*	0,552*	–

*Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στο .05 και .01

Με βάση τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται η ύπαρξη μίας μέτριας, αλλά στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ των τριών παραγόντων. Μάλιστα, η συσχέτιση των παραγόντων B₂ και B₃ ήταν μεγαλύτερη από τις υπόλοιπες συσχετίσεις ($\rho = .552$, $p < .05$). Πρέπει να τονιστεί ότι τα μεγέθη συσχέτισης που προέκυψαν, αν και μέτρια, κρίνονται ικανοποιητικά (Creswell, 2011). Από την εφαρμογή της ανάλυσης παλινδρόμησης βρέθηκε ότι οι παράγοντες B₁ και B₂ εξηγούν το 29,7% ($R^2 = .297$, Τυπικό σφάλμα εκτίμησης = 4.35) και το 36,1% ($R^2 = .361$, Τυπικό σφάλμα εκτίμησης = 4.15) της μεταβλητότητας του παράγοντα B₃. Επιπρόσθετα, μέσα από τις αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) φαίνεται, αφενός ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .01 και αφετέρου ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αποτελεσματικό ($F_{B1-B3(1, 108)} = 45.603$, $p < .01$ και $F_{B2-B3(1, 108)} = 61.024$, $p < .01$).

2.5. Συζήτηση

2.5.1. Η σημασία που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής

Μέσω της διερεύνησης της σημασίας που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος στη Φυσική Αγωγή βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν ξεχωρίζουν και δεν υποβαθμίζουν τη Φυσική Αγωγή, συγκριτικά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί στη Φυσική Αγωγή αποτελεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απ’ αυτούς δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια ακόμα και του ελεύθερου παιχνιδιού δεν περιορίζονται μόνο στην επίβλεψη και εξ αποστάσεως παρακολούθηση των παιδιών. Αντί αυτού προτιμάνε να συμμετέχουν ενεργητικά, βοηθώντας τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Εξάιρεση αποτέλεσε ο χρόνος που αφιερώνουν οι συμμετέχοντες για το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, ο οποίος βρέθηκε να είναι λιγότερος από μία ώρα ημερησίως, στοιχείο που δε συνάδει με τις προτάσεις των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Copple & Bredekamp, 2011).

Τα αποτελέσματα αυτά, για τα οποία επισημαίνεται ότι εξήχθησαν με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα πολλών διεθνών μελετών περί χαμηλής ποιότητας της παρεχόμενης Φυσικής Αγωγής από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Behets, 1995 · Constantinides, et al., 2013 · Faucette et al., 1990 · Faucette & Patterson, 1990). Για παράδειγμα, ο Morgan (2008), μελετώντας τις προτιμήσεις δασκάλων και νηπιαγωγών,

διαπίστωσε ότι αν και θεωρούν τη Φυσική Αγωγή ένα σημαντικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, εν τούτοις προτιμάνε να διδάξουν κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Κάτι ανάλογο παρατήρησαν και οι Hardman και Marshall (2000), οι οποίοι αναφέρουν ότι η Φυσική Αγωγή πολλές φορές, είτε παραμελείται για χάρη άλλων γνωστικών αντικειμένων, είτε στην καλύτερη περίπτωση οργανώνεται με ελάχιστη προετοιμασία και υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην Ελλάδα λέγοντας ότι αν και είναι υποχρεωτικό το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο, εν τούτοις πολλές φορές παραλείπεται από το ημερήσιο πρόγραμμα.

2.5.2. Τύπος κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής

Όσο αφορά στη διερεύνηση του δευτέρου παράγοντα, ο οποίος στοχεύει στη διερεύνηση του δευτέρου ερευνητικού ερωτήματος περί τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε καταρχάς ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών του δείγματος απέναντι στις προτάσεις των Corple και Bredekamp (2011), περί ποιοτικής και αναπτυξιακά κατάλληλης Φυσικής Αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση.

Η πιο ενδιαφέρουσα, όμως, διαπίστωση αφορά στους συμμετέχοντες, που δήλωσαν ότι αν και συμφωνούν με την έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, εν τούτοις διαφωνούν με τη χρήση των δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων. Δηλαδή, φαίνεται να χρησιμοποιούν το ελεύθερο παιχνίδι και γενικά της μη δομημένες δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις διαπιστώσεις πολλών ερευνητών, οι οποίοι κάνουν λόγο για μία συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, που διδάσκουν Φυσική Αγωγή, να δίνουν έμφαση σε μη δομημένες δραστηριότητες άσκησης και στο ελεύθερο παιχνίδι (Alhassan et al., 2012 · Coleman & Dymont, 2013 · Constantinides et al., 2013 · Faucette et al., 1990 · Faulkner, Reeves, & Chedzoy, 2004 · Humphries & Ashy, 2006 · Morgan & Hansen, 2008 · Placek & Randall, 1986 · Stork & Sanders, 2008). Φαίνεται δηλαδή, να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό εξατομικευμένες κινητικές δραστηριότητες, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και να επιλέγουν κυρίως αθλοπαιδιές, στις οποίες το ποσοστό των κινητικά ενεργών μαθητών είναι εξαιρετικά χαμηλό (Faucette & Patterson, 1990). Στα πλαίσια ερμηνείας αυτού του φαινομένου οι Coleman και Dymont (2013), αναφέρουν ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί προτιμάνε το ελεύθερο παιχνίδι και γενικά τις μη δομημένες κινητικές δραστηριότητες, επειδή πιστεύουν ότι είναι περισσότερο ελκυστικές και διασκεδαστικές για τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή αναπτυξιακά κατάλληλου περιεχομένου φαίνεται να σχετίζεται και με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σε

πολλές διεθνείς έρευνες τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων συνήθως παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας κινητικές ευκαιρίες συγκριτικά με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, εξαιτίας της προτίμησής τους στα ελεύθερα παιχνίδια και γενικά σε περιεχόμενα που δεν αυξάνουν τον ακαδημαϊκό χρόνο κινητικής μάθησης (Behets, 1995 · Constantinides, Montalvo, & Silverman, 2013 · Faucette, McKenzie, & Patterson, 1990 · Faucette & Patterson, 1990).

Επιπρόσθετα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετικότητα, τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και τα ατομικά κινητικά επίπεδα των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ενισχύουν τις συνεργασίες μεταξύ των μαθητών.

Επομένως, με βάση τις προτάσεις του Gallahue (2002), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα αποτελούν ισχυρές ενδείξεις περί αναπτυξιακής καταλληλότητας των επιλογών των νηπιαγωγών του δείγματος, αναφορικά με τον τύπο κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την αντίφαση που αναδείχθηκε προηγουμένως περί προτίμησης των νηπιαγωγών του δείγματος σε μη δομημένα κινητικά περιεχόμενα, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές φορές σε τέτοιου είδους μελέτες, όπως την παρούσα, συχνά οι συμμετέχοντες εστιάζουν στις πεποιθήσεις τους και όχι στο τι τελικά εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991 · Charlesworth et al., 1993 · Parker & Neuhauser-Pritchett, 2006). Η συγκεκριμένη διαπίστωση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντική έρευνα με τη χρήση ενός διαφορετικού ερευνητικού σχεδιασμού, ο οποίος θα μπορέσει να αποτυπώσει το τι πραγματικά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.5.3. Ο τρόπος οργάνωσης του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής

Σχετικά με τη διερεύνηση του τρόπου οργάνωσης του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου θα πρέπει να ειπωθεί ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελεί μία φυσική προέκταση του πρώτου (παράγοντας B_1) και κυρίως του δεύτερου παράγοντα (παράγοντας B_2), όπως εξάλλου φάνηκε από τον έλεγχο της μεταξύ τους συσχέτισης και της ανάλυσης παλινδρόμησης. Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως όσο πιο μεγάλη είναι η σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και όσο πιο πολύ βασίζονται στις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για την επιλογή των κινητικών δραστηριοτήτων, τόσο πιο αναπτυξιακά κατάλληλη θα είναι και η διδακτική πορεία που ακολουθούν.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οργανώνουν το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. Βέβαια, όπως και προηγουμένως, έτσι και στην παρούσα ενότητα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφώνησαν αρκετά έως τελείως με την έμφαση που πρέπει να δίνεται στις δομημένες κινητικές δραστηριότητες. Σε αντιστοιχία με το παραπάνω συμπέρασμα βρίσκονται και οι διαπιστώσεις πολλών ερευνητών, οι οποίοι

αναφέρουν ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων έχουν τη συνήθεια να δίνουν έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι (Alhassanetal., 2012 · Coleman&Dymment, 2013 · Constantinidesetal., 2013 · Faucetteetal., 1990 · Humphries&Ashy, 2006 · Morgan&Hansen, 2008 · Placek&Randall, 1986 · Stork&Sanders, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., &Κιουμορτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: Μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239.
- Copple, C, &Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gallahue, L. D. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (μτφ. Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά).Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Ουζούνη, Χ., &Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές έρευνες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Ξενόγλωσση

- Alhassan, S., Nwaokemele, O., Ghazarian, M., Roberts, J., Mendoza, A., &Shitole, S. (2012). Effects of locomotor skill program on minority preschoolers' physical activity levels. *Pediatric Exercise Science*, 24, 435-449.
- Behets, D. (1995). Specialist and non-specialist teaching behavior in elementary school physical education. *European Physical Education Review*, 1(2), 148-154.
- Charlesworth, R., Hart, H. G., Burts, C. D., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.
- Charlesworth, R., Hart H. C., Burts, C.,D., Thomasson, H. R., Mosley, J., &Fleege, O. P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Coleman, B., &Dymment, E. J. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203-221.
- Constantinides, P., Montalvo, R, & Silverman, S. (2013). Teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and non-specialists. *Teaching and Teacher Education*, 36, 68-76.
- Faucette, N., McKenzie, L. T., & Patterson, P. (1990).Descriptive analysis of non-specialist

elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching Physical Education*, 9, 284-293.

- Faucette, N., & Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-114.
- Faulkner, G., Reeves, C., & Chedzoy, S. (2004). Nonspecialist, preservice primary-school teachers: Predicting intentions to teach physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 200-215.
- Giagazoglou, P., Karagianni, O., Sidiropoulou, M., & Salonikidis, K. (2008). Effects of the characteristics of two different preschool-type setting on children's gross motor development. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 54-60.
- Goodway, D. J., Crowe, H., & Ward, P. (2003). Effects of motor skill instruction on fundamental motor skill development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 298-314.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Humphries, C., & Ashy, M. (2006). 'The confidence i needed': elementary education majors' perceptions of teaching physical education. *Teacher Development*, 10(2), 179-196.
- Lemos, G. A., Avigo, L. E., & Barela, A. J. (2012). Physical education in kindergarten promotes fundamental motor skill development. *Advances in Physical Education*, 12(1), 17-21.
- Morgan, P. (2008). Teacher perception of physical education in the primary schools: Attitudes, values and curriculum preferences. *The Physical Educator*, 65(1), 46-56.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-112.
- Morgan, J. P., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391.
- Placek, H. J., & Randall, L. (1986). Comparison of academic learning time in physical education: Students of specialists and non-specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 157-165.
- Stork, S., & Sanders, W. S. (2008). Physical education in early childhood. *The Elementary School Journal*, 108(3), 197-206.

Αν τα διακοσμητικά σχέδια της ελληνικής λαϊκής τέχνης ήταν μουσική, πως θα ακουγόταν;

If patterns in greekfolk art were music, what would they sound like?

Μαρία Πατιώ, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός
Π.Ε.79.01 Μουσικής, mariapatio22.5@gmail.com

Maria Patio, Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki, Music
Teacher, mariapatio22.5@gmail.com

Abstract: This publication aims in disseminating the experience of transforming patterns in greek folk art into melodies, as a good practice for teaching ostinato in Secondary Education. Across-curricular project is presented, which additionally exploit Information and Communication Technologies (I.C.T.). The project was implemented at the A' grade of Junior High School during the school years 2018-19 and 2019-20. Firstly, a clarification and analysis of terms is attempted, followed by a presentation of the songwriting software, which can be used in the context of digital literacy. Subsequently, the methodology and the return on experience from the implementation are presented. Finally, the conclusions and suggestions of the work are summarized.

Keywords: Melodic and rhythmic ostinato, patterns in greek folk art, graphic score, digital literacy in music.

Περίληψη: Η εργασία στοχεύει στη διάχυση της εμπειρίας μετασχηματισμού διακοσμητικών σχεδίων της ελληνικής λαϊκής τέχνης σε μελωδίες, η οποία αποκτήθηκε μέσω συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας, ως καλής πρακτικής για τη διδασκαλία του οστινάτο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρουσιάζεται ένα διαθεματικό παράδειγμα/σχέδιο εργασίας, το οποίο επιπρόσθετα αξιοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Το σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε στην Α' Τάξη του Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20. Αρχικά, επιχειρείται η αποσαφήνιση και ανάλυση όρων και στη συνέχεια παρουσιάζεται το λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου, που μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού. Τέλος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, κατατίθεται η εμπειρία της υλοποίησης των σχεδίων εργασίας και συνοψίζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μελωδικό και ρυθμικό οστινάτο, διακοσμητικά σχέδια ελληνικής λαϊκής τέχνης, γραφική παρτιτούρα, ψηφιακός γραμματισμός στη μουσική.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εντάξει συνθετικά στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής γνωστές θεωρίες μάθησης, διδακτικές τεχνικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η αξιοποίηση της συγκίνησης που προκαλεί η συνύπαρξη της μουσικής με την εικόνα, μπορεί να οδηγήσει τους/τις διδάσκοντες/ουσες στην ενορχήστρωση ενός ελκυστικού και δημιουργικού μαθήματος.

Συχνά λέγεται ότι οι μαθητές/τριες, οι νέοι/ες, είναι αποκομμένοι/ες από το παρελθόν. Όμως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των τάξεων του Γυμνασίου υπάρχει πρόνοια για την προσέγγιση των παιδιών στον λαϊκό πολιτισμό (π.χ. κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, μουσική, ιστορία, εικαστικά, οικιακή οικονομία).

Τα περισσότερα παιδιά έχουν ακούσει δημοτικά τραγούδια, χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς, φόρεσαν μια παραδοσιακή φορεσιά σε κάποια εθνική επέτειο, είδαν παραδοσιακά κεντήματα, υφαντά, χαλιά στον κοινωνικό τους περίγυρο, πρόσεξαν ή όχι τα μοτίβι που επαναλαμβάνονταν σε αυτά, ταξίδεψαν στον υπέροχο κόσμο της φαντασίας και της ομορφιάς του ελληνικού παραμυθιού, στοιχεία σαφή ή μπερδεμένα, που μπορεί να σημαίνουν πολλά ή τίποτα. Η πρόκληση αυτής της εργασίας έγκειται στην ενσωμάτωση καινούριων γνώσεων στις παλαιότερες, στην επεξεργασία νέας ερμηνείας και στη δημιουργία καινοτόμων προτάσεων.

Τα παιδιά γοητεύονται από τα σχέδια, τα χρώματα, τη συμμετρία, την αρμονία της λαϊκής τέχνης. Υπάρχει η ανάγκη, να διατυπωθούν προτάσεις, ώστε να δώσουμε νέες προοπτικές, μετουσιώνοντας την εικόνα σε μουσικό άκουσμα, κάνοντας τη σχολική ζωή περισσότερο δημιουργική και ευχάριστη για τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας. Θα ήταν πράγματι σημαντικό αν μπορούσαμε μέσα σ' ένα σχολείο - ζωντανό κύτταρο να μεγαλώσουμε τα παιδιά μας κάτω από την ευεργετική επίδραση της μουσικής, οδηγώντας τα στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της δημιουργικής φαντασίας (Πατιώ, 2019).

Η αναζήτηση του εσωτερικού ήχου της εικόνας, αποσκοπεί στη διαισθητική κατανόηση ευρύτερων κανόνων της αισθητικής, που διέπουν τις διαφορετικές μορφές τέχνης και στην ανακάλυψη των αναλογιών και αντιστοιχιών ανάμεσα στα σύμβολα, την εκφραστική γλώσσα και τους κώδικες επικοινωνίας μεταξύ της μουσικής και των εικαστικών τεχνών (Ι.Ε.Π. Aesop & Μαγαλιού 2018). Ο ίδιος εσωτερικός ήχος, την ίδια στιγμή, μπορεί να εκφραστεί από διαφορετικές τέχνες, ενώ θα προβάλλει η κάθε τέχνη εκτός από αυτόν τον γενικό ήχο και το ιδιάζον σ' αυτήν συν και θα προσθέτει μ' αυτόν τον τρόπο στον γενικό εσωτερικό ήχο έναν πλούτο και μια δύναμη, που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν από μια τέχνη (Kandinsky, 1981).

Μέσα από τη σύνδεση της μουσικής με τις οπτικές τέχνες οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν ότι οι δύο μορφές τέχνης διέπονται από κοινές έννοιες (όπως επανάληψη και αντίθεση, μοτίβο/οστινάτο, υφή, θέμα και παραλλαγές) και αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές οι έννοιες εκφράζονται σε κάθε μορφή τέχνης.

Στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών γίνεται μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Γεωργάκη, 2003). Η τεχνολογία μπορεί να δημιουργήσει νέες δυνατότητες για το μάθημα της μουσικής, καθώς και να προσφέρει ευκαιρίες που προηγουμένως δεν ήταν εφικτές, ειδικά σε τομείς που αφορούν τη δημιουργικότητα, τη διαθεματικότητα, την ανάπτυξη κινήτρων και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών (ΥΠΓΒΜΘ, 2011β). Η μουσική τεχνολογία προωθεί τη συμμετοχικότητα, επειδή πολλοί στόχοι και δραστηριότητες μπορούν να επιτευχθούν με ευκολία, ακόμη και από τους/τις λιγότερο μουσικά καταρτισμένους/νες μαθητές/τριες (Hodges, 2001). Ο Swearingen (2003) παρατηρεί ότι η τεχνολογία MIDI ενθαρρύνει τους/τις αρχαρίους να εισέλθουν στον κόσμο της μουσικής και αργότερα να επιζητήσουν την εκμάθηση ενός συμβατικού μουσικού οργάνου. Η τεχνολογία θεωρείται ως ένα επιπλέον εργαλείο για την εξυπηρέτηση ευρύτερων μουσικών στόχων και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός παράγοντας σε σχέση με την αποτελεσματικότητά της.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διαθεματική διδακτική πρόταση, στο πλαίσιο της οποίας επιχειρείται η καλλιέργεια του μουσικού γραμματισμού – μέσα από την προσπάθεια ηχοποίησης της εικόνας–σε συνδυασμό με τον ψηφιακό γραμματισμό και κατατίθεται η εμπειρία υλοποίησής τους. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν διακοσμητικά σχέδια της ελληνικής λαϊκής τέχνης, να εντοπίσουν τα επαναλαμβανόμενα διακοσμητικά μοτίβι σε αυτά, να τα αποτυπώσουν ως ψηφίδες σε τετράδιο αριθμητικής, να μετασχηματίσουν τα σχέδια αυτά σε μελωδίες χρησιμοποιώντας την πεντατονική κλίμακα του Ντο, να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής και εκτέλεσης μουσικών ιδεών από αυτά και τέλος να ενορχηστρώσουν τις μουσικές τους ιδέες χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore. Η διδακτική αυτή παρέμβαση υλοποιήθηκε στην Α΄ τάξη Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20, στο πλαίσιο διδασκαλίας της Β΄ Ενότητας με τίτλο «Υφαίνω μουσική» του μαθήματος της μουσικής.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Τα διακοσμητικά σχέδια της ελληνικής λαϊκής τέχνης

Με τον όρο λαϊκή τέχνη χαρακτηρίζουμε την ελληνική τέχνη των δύο τελευταίων αιώνων της τουρκοκρατίας. Η ελληνική λαϊκή τέχνη έχει τις ρίζες της στο Βυζάντιο. Έχει επηρεαστεί, επίσης, από την τέχνη της Ανατολής και της Δύσης. Συγγενεύει, μάλιστα, ιδιαίτερα με την τέχνη των άλλων βαλκανικών λαών. Τα έργα της είναι δημιουργίες ανθρώπων που δε διδάχτηκαν την κάθε μορφή τέχνης σε σχολές, αλλά από έμπειρους τεχνίτες. Η ελληνική λαϊκή τέχνη εκφράζεται με διάφορες μορφές, κυριότερες από τις οποίες είναι: η αρχιτεκτονική, η ζωγραφική, η γλυπτική, η υφαντική, η κεντητική, η μεταλλοτεχνία, η

κεραμική, η επιπλοποιία και η κατασκευή της φορεσιάς. Μεγάλη είναι η ποικιλία των διακοσμητικών μοτίβων που παριστάνονται στα έργα της λαϊκής μας τέχνης. Άλλοτε είναι γεωμετρικά σχέδια, άλλοτε σκηνές από την καθημερινή ζωή (γάμος, χορός, κυνήγι κ.α.) και άλλοτε έχουν συμβολικό ή μαγικό χαρακτήρα (φίδι, σταυρός, γλάστρα, πετεινός, άγιοι). Υπάρχουν, επίσης, και θέματα που προέρχονται από τον αρχαίο και τον βυζαντινό κόσμο, όπως η γοργόνα και ο δικέφαλος αετός (Αμπελιώτης κ.ά., 2007). Στις φυτικές συνθέσεις κυριαρχούν η τουλίπα, ο υάκινθος, το τριαντάφυλλο και το γαρύφαλλο, όλα θέματα ανατολικής καταγωγής, που όμως η χαρακτηριστική για την ελληνική αισθητική παράδοση, αντίληψη του μέτρου, τα υπέταξε σε αυστηρές, σύμμετρες – συνήθως εραλδικές – και ρυθμικά εναλλασσόμενες συνθέσεις. Η λαϊκή τέχνη δημιουργεί αντικείμενα χρηστικά, στα οποία η έμφυτη καλλιτεχνία των ελλήνων, αντλώντας ατέρμονη έμπνευση από τη ζωή και την παράδοση τούτου του τόπου, διατυπώνεται σε φόρμες δυναμικές και άλκιμες, με διακόσμηση που συντάσσεται σε χορό γεωμετρικών μοτίβων διαπλέκει εύσχημα τον άνθρωπο και τη φύση σε συμβολισμούς ευδαιμονικούς και ευγονικούς, με θαλερά χρώματα και ρέουσες σχεδιαστικές γραμμές που ανάγουν σε πολύτιμο αντικείμενο τέχνης το πιο απλό, ταπεινό χειροτέχνημα (Ζώρα, 1995).

2.2 Οστινάτο (ostinato)

Το οστινάτο είναι μια τεχνική σύνθεσης κατά την οποία ένα μουσικό σχήμα μικρής διάρκειας επαναλαμβάνεται πολλές φορές ενώ ταυτόχρονα ακούγεται η κύρια μελωδία του. Μπορεί να ακούγεται σε μέρος ενός μουσικού έργου ή σε ολόκληρο το έργο. Το οστινάτο μπορεί να είναι ρυθμικό, μελωδικό, αρμονικό ή συνδυασμός των προηγούμενων.

2.3 Η Πεντατονική κλίμακα και τα χαρακτηριστικά της

Η πεντατονική κλίμακα είναι κλίμακα με ιδιαίτερο χρώμα, με... «εξωτικό» άκουσμα. Αποτελείται από πέντε φθόγγους και συναντάται στη λαϊκή μουσική πολλών λαών (ελληνική, ουγγρική, ινδιάνικη, κινεζική, σκωτσέζικη, κλπ.). Σχηματίζεται ως εξής: επιλέγεται η βασική νότα της κλίμακας π.χ. Ντο. Στη συνέχεια σχηματίζουμε αλληπάλληλα διαστήματα 5^{ης} καθαρής: ντο-σολ, σολ-ρε, ρε-λα, λα-μι. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται οι νότες ντο, ρε, μι, σολ, λα, που σχηματίζουν την πεντατονική κλίμακα του Ντο.



Εικόνα 1. Πεντατονική κλίμακα του Ντο

Χαρακτηριστικό της πεντατονικής κλίμακας είναι ότι ανάμεσα στις νότες της δεν σχηματίζονται διαστήματα ημιτονίων. Έτσι ελαχιστοποιείται η παραφωνία νοτών που

παίζονται μαζί από διαφορετικά όργανα. Η γοητεία της κλίμακας αυτής είναι η μελωδικότητά της. Με όποια σειρά κι αν τοποθετηθούν οι νότες το αποτέλεσμα είναι εύηχο.

Η μουσική σε πεντατονικές κλίμακες βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και ακρόασης. Χωρίς τον προσαγωγέα (7^η βαθμίδα) που οδηγεί στην τονική και χωρίς την 4^η βαθμίδα η οποία οδηγεί προς τα κάτω, η πεντατονική κλίμακα αποτελεί ένα είδος κλίμακας που «επιπλέει». Ο/Η μαθητής/τρια που δημιουργεί/αυτοσχεδιάζει μπορεί να ξεκινήσει και να σταματήσει την εκτέλεση/αυτοσχεδιασμό του/της σε οποιοδήποτε σημείο και δεν είναι υποχρεωμένος/η να τελειώσει τη μελωδία του/της στο Ντο. Το αποτέλεσμα θα εξακολουθήσει να είναι αρμονικό. (Σταυρίδης κ.α., 2011).

2.4 Γραφική παρτιτούρα (graphic score)

Οι γραφικές παρτιτούρες είναι ένας διαφορετικός τρόπος για να γράφουμε μουσική, πέρα από την κλασική παρτιτούρα με το πεντάγραμμο, τα κλειδιά, τις νότες, τις παύσεις, κλπ. Αποτυπώνουμε τον ήχο χρησιμοποιώντας σχήματα, χρώματα, σύμβολα αλλά και στοιχεία δανεισμένα από την κλασική μουσική σημειογραφία. Οι γραφικές παρτιτούρες δημιουργήθηκαν ήδη το 1950 από συνθέτες όπως ο Penderecki, ο Stockhausen, ο Ξενάκης ο Ligeti και πολλοί άλλοι (Πατιώ, 2019). Στην Εικόνα 2 (Δημητρακοπούλου κ.ά., 2010) παρουσιάζεται ένα παράδειγμα γραφικής παρτιτούρας.



Εικόνα 2. Γραφική παρτιτούρα

2.5 Ηχοποίηση (sonification) της εικόνας

Πρόκειται για τη δημιουργία ήχων με ποικίλα μέσα για να αποδοθεί μουσικά/ηχητικά μια εικόνα, καθώς και τα συναισθήματα που αυτή εκφράζει (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α). Ενσωματώνει μηχανισμούς απρόβλεπτης υποκειμενικής ανάγνωσης, οι οποίοι διέπουν καθοριστικά την πρόσληψη κάθε έργου τέχνης. Το σημείο έναρξης της περιπέτειας είναι ο διάλογος ανάμεσα στη μουσική και την εικόνα (Πατιώ, 2019).

2.6 Ψηφιακός γραμματισμός και μουσική

Ο όρος ψηφιακός γραμματισμός, αναφέρεται στις διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες των χρηστών να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα που συσχετίζονται με ψηφιακή μορφή (Sofos, 2010).

Ο ψηφιακός μουσικός γραμματισμός αφορά σε γνώσεις και δεξιότητες για τις νέες τεχνολογίες και, ειδικότερα την ψηφιακή μουσική κουλτούρα της εποχής μας. Τα ψηφιακά

εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς. Αν η τεχνολογία είναι ο τρόπος, η παιδαγωγική είναι πάντα η λειτουργία. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση αποκτά σημασία στο σημείο όπου γίνεται εντός σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Κοκκίδου, 2016).

Οι ψηφιακές εφαρμογές της μουσικής μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες: 1) υλικό για τη μουσική εκπαίδευση (παρτιτούρες, συγχορδίες, μαθήματα, κ.α.) 2) μουσικά παιχνίδια που προσφέρουν εμπειρίες 3) εργαλεία (π.χ. για ηχογράφηση και επεξεργασία του μουσικού υλικού, για κούρδισμα οργάνων) και 4) εικονικά μουσικά όργανα (Gouzouasis & Bakan, 2011).

2.7 MuseScore

Το MuseScore είναι ένα ελεύθερο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου για τα Windows, MacOS και Linux. Οι νότες εισάγονται σε μία «εικονική παρτιτούρα», υπάρχει απεριόριστος αριθμός συστημάτων, μέχρι και τέσσερις φωνές ανά πεντάγραμμο, εύκολη και γρήγορη εισαγωγή μουσικών φθόγγων με το ποντίκι, το πληκτρολόγιο ή μέσω MIDI, ενσωματωμένο sequencer και FluidSynth software synthesizer, εισαγωγή και εξαγωγή MusicXML και Standard MIDI αρχείων. Είναι πλήρως εξελληνισμένο χάρη στην μετάφρασή του από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (<https://musescore.org/>) (Αλεξούδα & Πατιώ, 2018).

3. Διδακτικό Παράδειγμα-Πρόταση

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της καλλιτεχνικής έκφρασης των εφήβων, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα-πρόταση για τη διδασκαλία του ρυθμικού και μελωδικού οστινάτο καθώς και της πεντατονικής κλίμακας μέσα από την ηχοποίηση διακοσμητικών σχεδίων της ελληνικής λαϊκής τέχνης, που υλοποιήθηκε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της μουσικής (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α), κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20 στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Το παράδειγμα-πρόταση σχεδιάστηκε για την Β' Ενότητα «Υφαίνω μουσική» του μαθήματος μουσικής.

3.1 «Αν τα διακοσμητικά σχέδια της Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης ήταν Μουσική, πως θα ακουγόταν;» - Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Αναπτύσσεται σε 3 διδακτικές ώρες.

1^η διδακτική ώρα: Αφιερώνεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν από το YouTube την παρουσίαση του Soundweaving Project της σχεδιάστριας Zsanett Szirmai και του συνθέτη Bálint Tárkány-Kovács από την Ουγγαρία, που παρουσιάστηκε το 2014 στην Vienna Design Week (<http://soundweaving.hu/en/>), έτσι ώστε να κατανοήσουν τον μετασχηματισμό διακοσμητικών σχεδίων της λαϊκής τέχνης σε

μελωδίες. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει, με χρήση βιντεοπροβολέα, επιλεγμένα έργα της ελληνικής λαϊκής τέχνης από την υφαντική, την κεντητική, την αργυροχρυσοχοΐα, την αρχιτεκτονική και της κεραμική (Εικόνα 3). Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης όσον αφορά στα επαναλαμβανόμενα μοτίβι που παρατηρούμε στην ελληνική λαϊκή τέχνη και έτσι οι μαθητές/τριες εισάγονται στην έννοια του οστινάτο.



Εικόνα 3. Το οστινάτο στην ελληνική λαϊκή τέχνη.

Στη συνέχεια γίνεται σύνδεση του επαναλαμβανόμενου διακοσμητικού σχεδίου με το οστινάτο στη μουσική.

Παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες το 4^ο μέρος, Καριγιόν(Carillon), από τη Σουΐτα Αρ.1 «Αρλεξιάννα» (L' Arlésienne) του Ζωρζ Μπιζέ (George Bizet) (Εικόνα 4). Κατά την ακρόαση του μουσικού έργου, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν συγχρόνως από το YouTube και την παρτιτούρα του έργου (<https://www.youtube.com/watch?v=Iz4VlApPeVU>). Ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να διακρίνουν οπτικά και ακουστικά το κάθε μελωδικό οστινάτο που ακούγεται από διάφορα όργανα (π.χ. φυσικά κόρνα, άρπα, Β' βιολιά, βιολοντέλα, κοντραμπάσα, όμποε, κλαρινέτα, κλπ.)

IV. Carillon

Allegretto moderato (M. M. ♩ = 104)

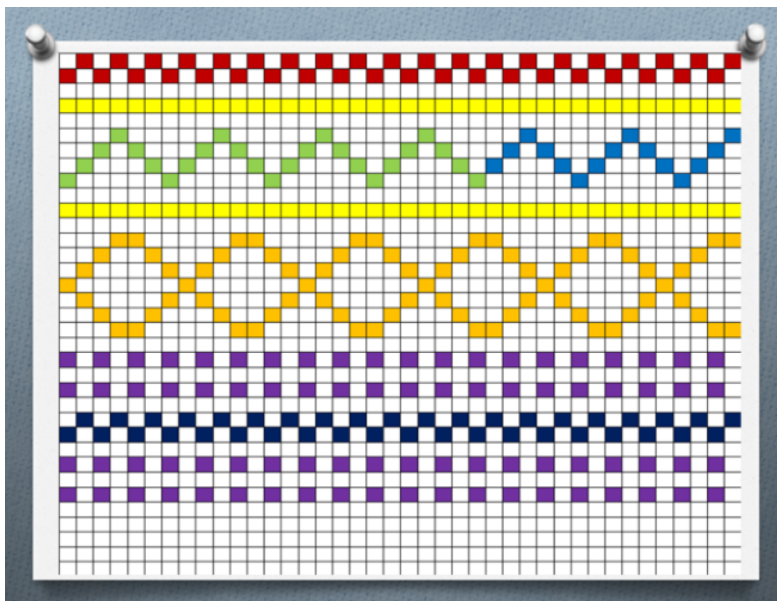
Εικόνα 4. “Carillon” από τη Σουίτα Op. 1 “L’Arlésienne” του George Bizet (απόσπασμα)

Στη συνέχεια παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες η πεντατονική κλίμακα. Αρχικά σχηματίζουν στο τετράδιό τους την επτατονική κλίμακα της Ντο μείζονος από την οποία στη συνέχεια, αφαιρώντας την 4^η και την 7^η βαθμίδα, δημιουργούν την πεντατονική κλίμακα του Ντο (ντο, ρε, μι σολ, λα). Ακολουθεί η μουσική πράξη/εξάσκηση στην κλίμακα αυτή: τα παιδιά μοιράζονται σε ομάδες στα μουσικά όργανα της τάξης, ένα παιδί μπορεί εύκολα να αυτοσχεδιάσει τη δική του μελωδία, ενώ οι ομάδες συνοδεύουν με οστινάτι – κάθε ομάδα αυτοσχεδιάζει μέχρι να καταλήξει στο δικό της μελωδικό οστινάτο.

2η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός, μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γνώσεις που απέκτησαν στο μάθημα της μουσικής κατά την διδασκαλία της Α΄ Ενότητας με τίτλο «Ρυθμός, ήχος και χρώματα» και που αφορούν στην γραφική παρτιτούρα. Ακολουθώντας προβάλλει, με χρήση βιντεοπροβολέα, απόσπασμα έργου από την ελληνική κεντητική λαϊκή τέχνη (Εικόνα 5), που παρουσιάστηκε κατά την 1^η διδακτική ώρα. Ζητά από τα παιδιά να εντοπίσουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβι που διακρίνουν, να τα μετασχηματίσουν σε οστινάτι, αποτυπώνοντας τις σταυροβελονιές ως ψηφίδες σε τετράδιο αριθμητικής και έτσι να δημιουργήσουν μια γραφική παρτιτούρα (Εικόνα 6). Η χρήση διαφορετικών χρωμάτων υποδηλώνει τα διαφορετικά οστινάτι.



Εικόνα 5. Τμήμα κεντήματος ελληνικής λαϊκής τέχνης



Εικόνα6. Μετασχηματισμός των οστινάτι ως ψηφίδες σε τετράδιο αριθμητικής.

Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει μια γραφική παρτιτούρα, την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδώσουν μουσικά χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα της τάξης. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 8 ομάδες εργασίας. Σε κάθε ομάδα ανατίθεται η ηχοποίηση ενός οστινάτο χρησιμοποιώντας την πεντατονική κλίμακα του Ντο. Η 1η ομάδα αναλαμβάνει να «απεικονίσει» μουσικά το οστινάτο με το «κόκκινο χρώμα», η 2η ομάδα το οστινάτο με το «κίτρινο χρώμα», η 3η ομάδα το οστινάτο με το «πράσινο και μπλε χρώμα», η 4η & 5^η ομάδα συνεργατικά (επάνω και κάτω μελωδία) το οστινάτο με το «πορτοκαλί χρώμα», η 6^η ομάδα το 1^ο οστινάτο με το «μωβ χρώμα», η 7η ομάδα το οστινάτο με το «σκούρο μπλε χρώμα» και η 8^η ομάδα το 2^ο οστινάτο με το «μωβ χρώμα». Οι ομάδες αποφασίζουν ποια μουσικά όργανα θα χρησιμοποιήσουν, αν θα χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους, ή συνδυασμό όλων αυτών, συζητούν, δοκιμάζουν ήχους, συνθέτουν, καταγράφουν το οστινάτο τους σε πεντάγραμμο, συνεργάζονται, ενορχηστρώνουν και εκτελούν τις συνθέσεις τους. Κάθε ομάδα αναλύει και παρουσιάζει τη σύνθεσή της στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος, οι 8 ομάδες εκτελούν συγχρόνως τις συνθέσεις τους, έτσι ώστε να αποδοθεί συνολικά μουσικά το κέντημα/γραφική παρτιτούρα. Η εκτέλεση αυτή η ηχογραφείται με χρήση συσκευών κινητού

τηλεφώνου. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την ακρόαση της ηχογράφησης, την συζήτηση και αξιολόγησή της στην ολομέλεια της τάξης.

3η διδακτική ώρα: Η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής (ή στον Η/Υ της τάξης) όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να εγκατασταθεί το πρόγραμμα MuseScore.

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στις 8 ομάδες που δημιουργήθηκαν κατά την 2^η διδακτική ώρα, το φύλλο εργασίας της Εικόνας 7 (Πατιώ κ.ά., 2018), έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη χρήση του προγράμματος MuseScore.

Φύλλο Εργασίας: Εισαγωγή στο πρόγραμμα MuseScore

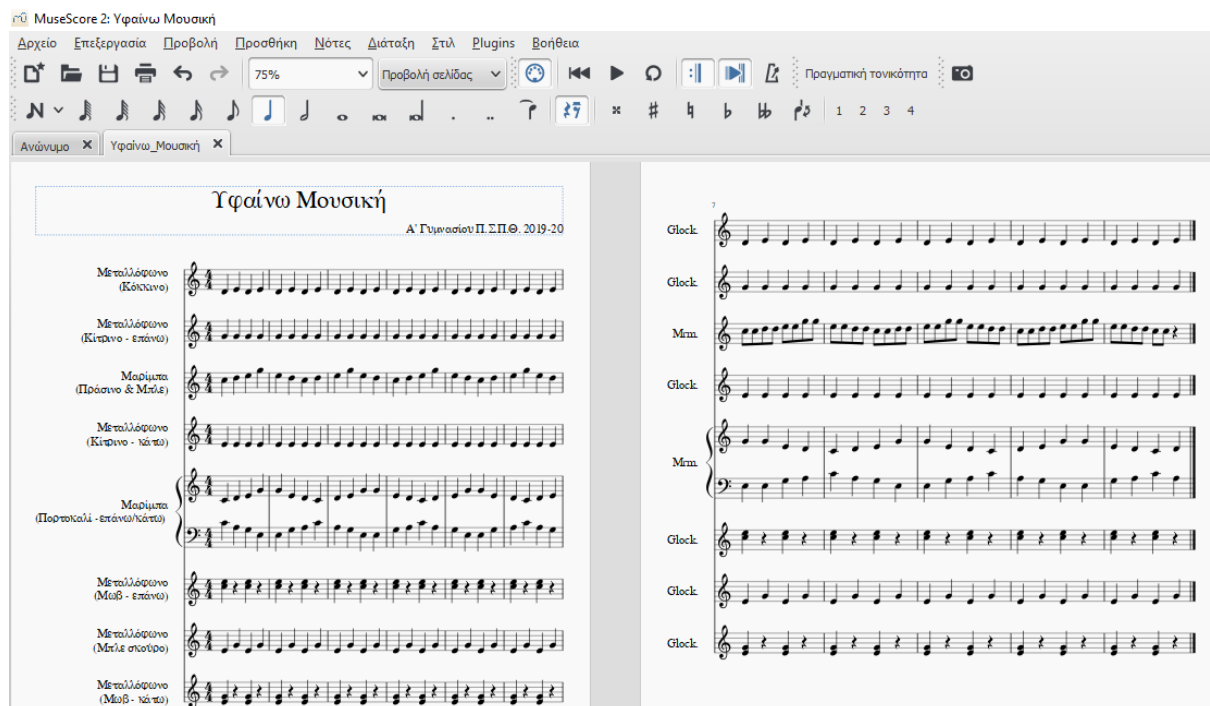


Εργαζόμενοι/ες στις ομάδες της προηγούμενης διδακτικής ώρας υλοποιήστε τα εξής στο λογισμικό επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore:

- ❧ Δημιουργήστε μια νέα παρτιτούρα.
- ❧ Εισάγετε τον τίτλο της σύνθεσής σας καθώς το όνομα της ομάδας σας και πατήστε «επόμενο».
- ❧ Επιλέξτε «επιλογή οργάνων».
- ❧ Επιλέξτε το μουσικό όργανο της αρεσκείας σας.
- ❧ Επιλέξτε την «ετικέτα οπλισμού» και πατήστε «επόμενο».
- ❧ Επιλέξτε την «Ετικέτα χρόνου» και τον «Αριθμό των μέτρων» και πατήστε «τέλος».
- ❧ Εισάγετε τις νότες ως εξής:
 - ❧ Κάντε κλικ στο κουμπί «Εισαγωγή Νότας».
 - ❧ Κάντε κλικ σε μια αξία νότας.
 - ❧ Κάντε κλικ μέσα στο πεντάγραμμο.
- ❧ Συνεχίστε μέχρι να ολοκληρωθεί η εισαγωγή της σύνθεσής σας.
- ❧ Κάντε κλικ στο πλήκτρο «Αρχή ή σταμάτημα αναπαραγωγής» για να ακούσετε τη σύνθεσή σας.
- ❧ Κάντε κλικ στο πλήκτρο «Τέμπο» για να τροποποιήσετε την ταχύτητα αναπαραγωγής.
- ❧ Να αποστείλετε το τελικό αρχείο MuseScore στο e-mail του/της εκπαιδευτικού.

Εικόνα7. Φύλλο Εργασίας: Εισαγωγή στο πρόγραμμα MuseScore.

Κάθε ομάδα καλείται να συνεργαστεί και να επεξεργαστεί τη σύνθεσή της χρησιμοποιώντας το MuseScore. Στη συνέχεια όλες οι ομάδες συνεργάζονται και εισάγουν το οστινάτο τους στην τελική παρτιτούρα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 8.



Εικόνα8. Η ενορχήστρωση των μαθητών/τριών στο MuseScore.

Ακολουθεί παρουσίαση της midi εκτέλεση της σύνθεσης των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης. Γίνεται διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών, κατά τον οποίο καλούνται να κρίνουν το τελικό αποτέλεσμα και να εκφραστούν όσον αφορά την εμπειρία της εκπόνησης του σεναρίου. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και συντονίζει τη διάδραση μεταξύ των μελών των ομάδων. Τέλος, το οπτικοακουστικό προϊόν αναρτάται στις δραστηριότητες μουσικής της ιστοσελίδας της σχολικής μονάδας (<http://www.nano-micro.gr/omilos/?p=2630>). Προκειμένου να διερευνηθεί καλύτερα η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης χρησιμοποιείται ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες απαντούν ανώνυμα.

Παρακάτω κατατίθεται η εμπειρία της υλοποίησης της διδακτικής πρότασης που παρουσιάστηκε, με στόχο τη διάχυση της εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσω αυτής, ως καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3.2 Η εμπειρία της υλοποίησης

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2018-19 και 2019-20 στην Α' τάξη του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής. Συμμετείχαν συνολικά 104 μαθητές/τριες (52 αγόρια και 52 κορίτσια). Με βάση την παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας, τα παραδοτέα των μαθητών/τριών και τις απαντήσεις τους στα ανώνυμα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, όλοι/όλες οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, είχαν ενεργό συμμετοχή, πήραν πρωτοβουλίες, αλληλεπιδράσαν και δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στη

λειτουργία των ομάδων, ούτε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα διάφορα στάδια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης. Η εξοικείωση με την ομαδική δουλειά ακόμη και όταν είχε προστριβές, ήταν φοβερά ευεργετική για τα παιδιά καθώς «αναγκάζονταν» άλλοτε να πάρουν πρωτοβουλίες και άλλοτε να κάνουν πίσω. Οι μαθητές/τριες βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες ηχοποίησης διακοσμητικού σχεδίου κεντήματος ελληνικής λαϊκής τέχνης, κατανόησαν πλήρως την έννοια του οστινάτο, απέκτησαν αυτοπεποίθηση αυτοσχεδιάζοντας στην πεντατονική κλίμακα του Ντο και δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση του λογισμικού ψηφιακής επεξεργασίας μουσικού κειμένου MuseScore. Ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους στη μουσική, καλλιέργησαν σημαντικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και απέκτησαν γνώσεις μέσα από μια γόνιμη διαδραστική διαδικασία.

4. Συμπεράσματα

Αποτιμώντας την εμπειρία της προσέγγισης των διακοσμητικών σχεδίων της ελληνικής λαϊκής τέχνης μέσω της αναζήτησης του εσωτερικού ήχου αυτών, γίνεται φανερό πως οι μαθητές/τριες βρίσκουν μια διέξοδο για πειραματισμό και αναλυτική προσέγγιση, εμπλέκονται ενεργά και δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης, προσεγγίζουν κριτικά τον ψηφιακό γραμματισμό στη μουσική και τέλος, μαθαίνουν να «διαβάζουν» τον κόσμο και να δίνουν νόημα στις πληροφορίες – ηχητικές και οπτικές – με άλλα μέσα, πέρα από τα παραδοσιακά. Η Μωραΐτη (1997) παρατηρεί ότι τα παιδιά μαγεύονται από την επαφή με έναν κόσμο περασμένο, για τον οποίον θέλουν να έχουν εικόνα, ακόμα κι εκείνη της δικής τους προσέγγισης.

Η καλλιέργεια εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων επετεύχθη μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, βάσει των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά και την επιλογή εύχρηστου λογισμικού επεξεργασίας μουσικού κειμένου.

Οι Βασιλειάδης και Ζεάκης-Γλυνιάς (1993) μας καλούν να αναλογιστούμε πως για να λυθούν τα νέα διδακτικά προβλήματα, θα πρέπει σήμερα οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουμε, ότι είμαστε οι τολμηροί εξερευνητές για την κατάκτηση ενός νέου κόσμου. Κατάκτηση, στην οποία θα πρέπει αποφασιστικά ν' αφιερωθούμε, και στην ανάγκη, χωρίς καθόλου να στρέψουμε το βλέμμα μας προς τα πίσω.

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή θα μπορούσε να προσαρμοστεί έτσι ώστε να αξιοποιηθεί και στις απαιτήσεις και ανάγκες του μαθήματος μουσικής της Β' τάξης του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο πλαίσιο διδασκαλίας του κεφαλαίου «Ο γύρος της Ελλάδας – Με βιολί σαντουροβιόλι», του μαθήματος μουσικής της Γ' τάξης του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο πλαίσιο διδασκαλίας του κεφαλαίου «Το ταξίδι της μουσικής στον 20ο αιώνα – Μουσικοί πειραματισμοί και ανατροπές», καθώς και του μαθήματος επιλογής «Καλλιτεχνική Παιδεία – Μουσική» της Α' Τάξης του Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα στο πλαίσιο διδασκαλίας των κεφαλαίων «Εξπρεσιονισμός» και «Ελληνική εθνική μουσική σχολή».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). *The future of music making and music education in a transformative digital world*. The UNESCO Observatory e-journal, 2(2). Retrieved from http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1106229/012_GOUZOUASIS.pdf
- Hodges, R. (2001). Using ICT in Music Teaching. In Philpott, C. and Plummeridge, C. (eds). *Issues in Music Teaching*, pp.170-181. London: Routledge.
- Kandinsky, W. (1981). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη*, μτφ. Μ. Παράσχης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Sofos, A., (2010). *Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School*. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed
- Swearingen, K., D. (2003). *A Philosophy and Strategies for Technology in Music Education in MENC 'Why Technology in the Music Classroom?' in Spotlight on Technology in the Music classroom*. The National Association of Music Educators.

Ελληνόγλωσσες

- Αλεξούδα, Γ. & Πατιώ, Μ. (2018). Οι προκλήσεις της Πληροφορικής στα σχέδια έρευνας/εργασίας Μουσικής: Διδακτικά παραδείγματα και προτάσεις. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 6, Τεύχος 1, 2018, σ.σ.112-129*.
- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ. & Σαΐτη, Α. (2007). *Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασ.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Βασιλειάδης, Σ., Ζεάκης-Γλυνιάς, Α. (1993). *Η Μουσική στον αιώνα μας, Α' τάξη Λυκείου-α' μέρος*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Γεωργάκη, Α. (2003): *Τα νέα εργαλεία της Μουσικής Πληροφορικής στη μουσική εκπαίδευση και έρευνα*, Διάλεξη Μάιος 2003, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, ΤΕΙ Ηπείρου, Άρτα.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010). *Μουσική Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζώρα, Π. (1995). *Ελληνική Τέχνη, Λαϊκή Τέχνη*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ι.Ε.Π. Aesop & Μαγαλιού, Μ. (2018). *Όταν οι ήχοι συναντούν τα χρώματα*. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2019 από τη διεύθυνση: <http://aesop.iep.edu.gr/node/19724>

- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απώγχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Κοκκίδου Μ. και Διονυσίου Ζ. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνέδριου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"*, σ.σ. 3-36. Θεσσαλονίκη.
- Μωραΐτη, Τ. (1997). *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πατιώ, Μ. (2019). Οι ηχητικές δυνατότητες της εικόνας: Διδακτικά παραδείγματα και προτάσεις. εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 7, Τεύχος 2, 2019, σ.σ.123-139.
- Πατιώ, Μ., Μποζέλου, Μ. & Αλεξούδα, Γ. (2018). Η γοητεία της ακολουθίας Fibonacci στη Μουσική: Διαθεματικό Διδακτικό Σενάριο με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., Στο: Ε.Π. Κολτσάκης, Ι.Μ.Σαλονικίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 27, 28 & 29 Απριλίου 2018* (σ.σ. 77-88). Θεσσαλονίκη: ISBN: 978-960-99301-3-0 (τ. 1).
- Σταυρίδης, Μ., Σκορδή, Μ., Χατζηγεωργίου-Λυμπουρή, Α. (2011). Μουσική Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε 26/11/2019 από τη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/info/cps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»- πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (πρόταση β')*. Ανακτήθηκε 26/11/2019 από τη διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2014>

Αναφορές στο Διαδίκτυο

- George Bizet, *L' Arlésienne* Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση:
<https://www.youtube.com/watch?v=Iz4VlApPeVU>
- Soundweaving. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση: <http://soundweaving.hu/en/>
- Μουσικές Δράσεις-Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση: <https://pspth.edu.gr/gymnasio-lykio/mousikes-drasis/>
- Ο δικτυακός τόπος του MuseScore - <https://musescore.org/>

Η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης: Το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των προϊσταμένων νηπιαγωγείων.

The importance of emotional intelligence in the workplace of education: The modern professional profile of the heads of kindergartens.

Μαρία Βλάχου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, MSc Επιστημών Αγωγής, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, marvlachou@hotmail.com

Maria Vlachou, Coordinator Educational Work, MSc Education Studies, Models of Design and Development of Educational Units, marvlachou@hotmail.com

Abstract: The purpose of this article is to present the importance of emotional intelligence in the nursery workplace and to highlight the contemporary professional profile of the heads of kindergartens. This is a bibliographic investigation that demonstrates the necessity of practical application of the theoretical data and documented approaches of the positive organizational behavior of the principles of modern educational administration. In the first part of the article are mentioned the basic theoretical concepts related to emotional intelligence in the workplace of education. It then presents the benefits of emotional intelligence and the necessity of cultivating it in the educational context with the aim of improving the quality and efficiency of the school unit, as well as the formation of a positive culture. The importance of the article is reflected in the formulation of specific proposals for redefinition of the professional profile of the heads of kindergartens who are called upon to carry out a multilevel and multifaceted project of multiple needs and requirements as professionals in the administration of education. This necessity requires a transformative approach to the new role in terms of emotional empowerment as well as empowerment of the school unit.

Keywords: Emotional intelligence, nursery workplace, kindergarten, transformational leadership.

Περίληψη: Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της σημαντικότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο του νηπιαγωγείου και η ανάδειξη της αναγκαιότητας ενός σύγχρονου επαγγελματικού προφίλ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Πρόκειται για μια βιβλιογραφική διερεύνηση που καταδεικνύει την αναγκαιότητα της πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών δεδομένων και τεκμηριωμένων προσεγγίσεων της θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς των αρχών της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο πρώτο μέρος του άρθρου αναφέρονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της στο εκπαιδευτικό εργασιακό πλαίσιο του νηπιαγωγείου με

στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, καθώς και τη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας. Η σημαντικότητα του άρθρου εντοπίζεται στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων αναπλαισίωσης και επαναπροσδιορισμού του επαγγελματικού προφίλ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων που καλούνται να επιτελέσουν ένα πολυεπίπεδο και πολυσήμαντο έργο πολλαπλών αναγκών και απαιτήσεων ως επαγγελματίες της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα αυτή απαιτεί μια μετασχηματιστική προσέγγιση του ρόλου τους με σκοπό τη συναισθηματική ενδυνάμωση καθώς και την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εργασιακός χώρος νηπιαγωγείου, μετασχηματιστική ηγεσία.

Εισαγωγή

Ο παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων σε ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον (Cooper&Sawaf, 1996). Ειδική βαρύτητα έχει δοθεί στον τομέα της ηγεσίας και της σημασίας που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα διοίκησης (Mills&Rouse, 2009). Δεδομένου ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης μεριμνά σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ανθρώπινου δυναμικού, αξιολογεί τη διαπροσωπική διαχείριση, οπότε και γίνεται προσπάθεια μελέτης των σχέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Ειδικά στα νηπιαγωγεία, οι προϊστάμενες/οιέχουν να διαχειριστούν εύρος και όγκο ιδιόμορφων καταστάσεων σε ιδιαίτερος στενά χρονικά πλαίσια και σε απρόβλεπτους χρόνους γεγονόσ που συχνά προκαλεί σύγχυση, ανασφάλεια, επαγγελματικό άγχος ή ακόμη και, επαγγελματική εξουθένωση. Η διαχείριση αυτών απαιτεί υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Η γνώση της συναισθηματικής πραγματικότητας του οργανισμού και η κινητοποίηση αυτής είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα κάθε διαχείρισης (Goleman, Boyatzis&McKee, 2002). Χρειάζεται, επομένως, να αναδειχθεί η σημασία των ανθρώπινων συναισθημάτων και της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα.

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιγράφουν επιτυχώς το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τα πρότυπα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και που κρίνονται δομικά στη διαμόρφωση διασύνδεσης, αλληλεπίδρασης, συνοχής, θετικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό (Ashforth&Humphrey, 1995) με σκοπό την ενδυνάμωση και αποτελεσματική λειτουργία του (Πασιαρδής&Πασιαρδή, 2000).

1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ)

Η διερεύνηση των συναισθηματικών πτυχών του ανθρώπινου νου επιβεβαιώνει ότι συναισθήματα και ευφυΐα ενυπάρχουν στην επαγγελματική ζωή του ατόμου (Ashforth&Humphrey, 1995) λειτουργώντας ενισχυτικά στην κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς και της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του και στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Παρότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός κοινής αποδοχής για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς διαπραγματεύεται συναισθηματικό χώρο, υπάρχει ωστόσο ταύτιση επιστημονικών απόψεων αναφορικά με τη διαφορετική διαχείριση των συναισθηματικών πληροφοριών ενδοπροσωπικού και διαπροσωπικού χαρακτήρα (Petrides&Furnham, 2003a).

Η πρώτη χρήση του όρου πιστώνεται στον Payne(1986), ωστόσο οι ρίζες του συναντώνται στην εποχή του Δαρβίνου (1872) όπου διερευνώνται τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής έκφρασης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997· Martinez, 1997· Orioli, 1997· Petrides&Furnham, 2001) και με τον τρόπο που μπορεί να επηρεάσει τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική πορεία ενός ατόμου (Salovey&Mayer, 1997), οπότε και αναπτύχθηκαν πολλά θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της έννοιας. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ξεχωριστή καθώς μπορεί να απομονωθεί στο χώρο της προσωπικότητας και σύνθετη καθώς εν μέρει καθορίζεται από διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Petrides&Furnham, 2000). Περιλαμβάνει συγκεκριμένες ικανότητες, ιδιότητες και χαρακτηριστικά του ατόμου και εμπλέκει σχεσιακά τη συναισθηματική με την κοινωνική νοημοσύνη. Κάθε μοντέλο ΣΝ προσμετρά την αξία του συναισθήματος καθώς και έννοιες δύσκολα μετρήσιμες που σχετίζονται μ' αυτό (π.χ. αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, αυτοενεργοποίηση, ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, κτλ.).

Για τους Salovey και Mayer (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, κατανοούν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Ο Bar-On (1997) αλληλοσυσχετίζει τη συναισθηματική και την κοινωνική νοημοσύνη δομώντας ένα μεικτό μοντέλο βάσει του οποίου η ΣΝ ορίζεται ως ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και στις πιέσεις του περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με τον Goleman, ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του (αυτοπαρώθηση) για αποτελεσματικότητα και καλή επίδοση (Goleman, 1995,1998). Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης που δημιούργησε τονίζει τη σημασία της επίτευξης θετικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας μέσα από ένα συνδυασμό δεξιοτήτων, όπως: αυτοέλεγχος, ευσυνειδησία, αξιοπιστία, κοινωνικές δεξιότητες καθώς και, δημιουργία δεσμών και σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας. Ο Orioli(1997) οριοθετεί την έννοια της συναισθηματικής

νοημοσύνης σ' ένα πλαίσιο έξυπνων τακτικών εξασφάλισης ηρεμίας σε καταστάσεις πίεσης, εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργικότητας στην ανάπτυξη των άλλων.

Το μοντέλο του Goleman, ως πιο ολοκληρωμένο, κατατάσσει τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε δύο μεγάλες κατηγορίες, την προσωπική ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα. Η προσωπική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται και να ρυθμίζει τις εσωτερικές συναισθηματικές του διαδικασίες περιλαμβάνοντας έννοιες, όπως: αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση, καθώς και κίνητρα συμπεριφοράς. Αυτές αναφέρονται κυρίως στην κοινωνική επίγνωσή του, με την οποία αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, δείχνοντας το ανάλογο ενδιαφέρον για αυτούς (Goleman, 2000). Η αυτεπίγνωση δηλαδή των ηγετών, να αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους στη λήψη αποφάσεων (επίγνωση συναισθημάτων). Επιπρόσθετα, αναφέρεται στους παράγοντες της προσαρμοστικότητας και της πρωτοβουλίας, με τους οποίους ο ηγέτης ελέγχει τα συναισθήματα και αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Αυτό συμπληρώνεται από τη δυνατότητα του αυτοελέγχου που μπορεί να αναπτύξει (Kafetsios&Zampetakis, 2008), έχοντας καλό έλεγχο των παρορμήσεών του. Αναμφίβολα, ένας ηγέτης για να είναι επιτυχημένος οφείλει να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των υφισταμένων του, ενισχύοντας παράλληλα το εκπαιδευτικό έργο (Goleman, Boyatzis&McKee, 2014) δημιουργικά και καινοτομικά. Οφείλει, ακόμη, να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της ομάδας, να επιδεικνύει αισιοδοξία και επιμονή στην επίδιωξη των στόχων παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες.

Η κοινωνική ικανότητα καθορίζει το πόσο καλά χειρίζεται κάποιος τις σχέσεις του και έχει την ικανότητα να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει. Έννοιες, όπως επιρροή, επικοινωνία, διαχείριση διαφωνιών και καλλιέργεια δεσμών, συμπράξεων και συνεργασίας, δημιουργία συνοχής της ομάδας κρίνονται ιδιαιτέρως σημαντικές.

1.1. Η σημαντικότητα της ΣΝ στον εργασιακό χώρο του νηπιαγωγείου

Η αναγνώριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων στο χώρο εργασίας είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς, φαίνεται ότι αυτές οι διαδικασίες καθορίζουν τις σκέψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων (Weiss& Cropanzano, 1996) και της διεύθυνσης (Goleman, 2011a), συνδέονται στενά με το βαθμό ικανοποίησης από την εργασία (Gross&John, 2003) και τον τρόπο με τον οποίο οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται την αυθεντικότητα της ηγεσίας (Mitchie&Gooty, 2005) και, επιδρούν στη συνεργασία, αποτελώντας τον συνεκτικό κρίκο μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η αναγνώριση της αξίας των συναισθημάτων από την οπτική της αποτελεσματικής διαχείρισης του εαυτού και των άλλων (Καφέτσιος, 2003) συνιστά ρυθμιστικό παράγοντα στην επαγγελματική απόδοση των εργαζομένων (Goleman, 2000· O' Boyle, Humphrey, Pollack, Hawyer&Story, 2011) και στην αποτελεσματικότητα της ομάδας (Farh, Seo&Tesluk, 2012).

Το νηπιαγωγείο ως κοινωνικό σύστημα (Hoy&Miskel, 2001) αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον

για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς, για την εύρυθμη λειτουργία του, απαιτούνται λεπτοί και προσεκτικοί χειρισμοί σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων, προώθησης της δικαιοσύνης και της εμπιστοσύνης, ενδυνάμωσης και παρώθησης για ενεργητική συμμετοχή, επιλογής μεθόδων και εργαλείων μάθησης καθώς και, καλλιέργειας αξιών. Αναμφίβολα, για τις/τους προϊστάμενες/ους και τους εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ΣΝ που επικεντρώνεται στη δυνατότηταδιάκρισης, αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων (των δικών τους και των άλλων) (Πλατσίδου, 2010) αποτελεί πρόκληση καθώς, στο πλαίσιο του ρόλου τους, οφείλουν να γνωρίζουν πώς να «διεκπεραιώνουν εργασία σε συναισθηματικό και εννοιολογικό επίπεδο» (Heifetz&Linsky, 2002:116).

Η απαιτητική διαχείριση ποικίλων και σύνθετων αναγκών στο εργασιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου προϋποθέτει την ισχυρή παρουσία ενός αποτελεσματικού ατόμου να προΐσταται. Πλήθος δυσκολιών αποδυναμώνουν συναισθηματικά τις/τους προϊστάμενες/ους και ωθούν σε μια απλή διεύθυνση διεκπεραίωσης με ενδεχόμενα διοικητικά λάθη ή παραλείψεις.

Μια βασική δυσκολία αναφέρεται στην υποχρέωση εντός του εργασιακού ωραρίου της παράλληλης εκτέλεσης διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων σε συνδυασμό με την αύξηση των διοικητικών απαιτήσεων. Η παράμετρος της ανεπάρκειας του χρόνουσε συνδυασμό με τις παράλληλες δράσεις αυξημένων και ποικίλων απαιτήσεων αποτελούν πηγή πίεσης, άγχους και συναισθηματικής εξουθένωσης(Hochschild, 1983). Η ολοκλήρωση των υποχρεώσεων διαταράσσεται ή διακόπτεται οπότε συχνά καθίσταται ανελλιπής.Ουκ ολίγες φορές, οι προϊστάμενες/οι παρατείνουν το χρόνο παραμονής τους στο σχολικό περιβάλλον πέραν του εργασιακού τους ωραρίου προκειμένου να εκτελέσουν πλήρως τα διοικητικά τους καθήκοντα (Αργυροπούλου, 2007) χωρίς υποστήριξη. Αυτό έχει επίπτωση στην απόδοσή τους καθώς ο ενθουσιασμός για την εργασία μειώνεται και δεν καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια. Ο ενθουσιασμός εξαρτάται από το συναίσθημα και από τη διαχείρισή του προκειμένου να συντηρηθεί ζωντανός, ενεργός και ακμαίος. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το συναίσθημα εκδήλωσης ενεργοποίησης και ενθουσιασμού για το παρεχόμενο πλαίσιο εκτίμησης και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της συναισθηματικής μεταδοτικότητας (Newcombe&Ashkanasy, 2002) λειτουργεί ενισχυτικά.

Παράλληλα, η ύπαρξη ολιγομελών συλλόγων διδασκόντων δημιουργεί δυσλειτουργία σε επίπεδο επικοινωνίας, κατανομής αρμοδιοτήτων και λήψης αποφάσεων. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων συναλλακτικού χαρακτήρα εντός των μελών του συλλόγου είναι μια παράμετρος προς διερεύνηση. Το οργανωτικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον με την αρμονική σύζευξη του ανθρώπινου παράγοντα και των στόχων τους οποίους το σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει είναι επίσης ένα σημείο ενδιαφέροντος που αποδίδεται στην/ον προϊσταμένη/νο του νηπιαγωγείου. Η κουλτούρα της/του εκφράζει τηνκουλτούρα του νηπιαγωγείου και αντανakλάται στο σχολικό κλίμα οπότε και σκιαγραφούνται παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, τις ανθρώπινες αξίες και τα συναισθήματα.

Οι συχνές μετακινήσεις νηπιαγωγών λόγω μεταθέσεων και αποσπάσεων εξαναγκάζει σε συνεχείς εναλλαγές που προφανώς επηρεάζουν αρνητικά τη συνέχεια του διοικητικού έργου του νηπιαγωγείου. Η ασυνέχεια καθίσταται ανασταλτικός παράγοντας στη δημιουργία ισχυρών συνεκτικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, πιθανώς και στη συνάφεια των προσδοκιών. Οι δυνατότητες ποιοτικής ανατροφοδότησης είναι περιορισμένες και οι ισορροπίες είναι ρευστές. Αυτή η πραγματικότητα απομακρύνει τη σχολική μονάδα από την αποτύπωση ενός θετικού στίγματος στη συνείδηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η/ο προϊσταμένη/ος επιφορτίζεται με ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο.

Τέτοιες συνθήκες συμβάλουν εμφανώς στην άρνηση ή αποστροφή των νηπιαγωγών να αναλάβουν θέση ευθύνης (Αργυροπούλου, 2007) αναπτύσσοντας αρνητικά συναισθήματα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Κι όμως, το θετικό συναίσθημα στο χώρο της εργασίας, αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής συμπεριφοράς (Wright & Staw, 1999) και ο ρόλος του στη διαδικασία της ηγεσίας είναι σημαντικός και θεμελιώδης (Barsade, Brief & Spataro, 2003· George, 2000· Humphrey, 2002). Οι προϊστάμενες/οι νηπιαγωγείων είναι οι κύριοι παράγοντες της αποτελεσματικότητας αυτών. Ειδικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη και η ρύθμιση του συναισθήματος των προϊσταμένων και εκπαιδευτικών αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, και η σχέση, που αναπτύσσεται μέσα από τη συναλλαγή υφιστάμενων εκπαιδευτικών και προϊστάμενου διευθυντή, αποτελούν τους εξαρτημένους τομείς της εργασιακής εμπειρίας. Ταυτόχρονα, η συνοχή της ομάδας ελέγχεται, ως μεσολαβούσα μεταβλητή, στην επίδραση των ανωτέρω χαρακτηριστικών στις εξαρτημένες.

1.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

Ο ηγέτης προσδιορίζεται από ένα πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιεί, μέσα από ένα συναίσθημα αποστολής και οράματος για τον οργανισμό, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους που έθεσε, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των υφιστάμενων του (Πασιαρδής, 2004). Οι νεότερες απόψεις περί ηγεσίας, εστιάζουν στη συναισθηματική επιρροή, που ασκεί ο ηγέτης στην ομάδα των υφιστάμενων, επιδρώντας στα συναισθήματά τους, στις αντιλήψεις τους και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά, που υιοθετούν εκείνοι κατά την άσκηση των εργασιακών τους καθηκόντων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002· Hoy & Miskel, 2005· Humphrey, 2002· Zaccaro, 2007). Εν ολίγοις, το κέντρο της σημασίας γίνεται ο άνθρωπος και ό,τι αφορά στη διάδοση του σκοπού, του οράματος, των αξιών, της κουλτούρας και λιγότερο ο προγραμματισμός και ο έλεγχος (Μπουραντάς, 2005).

Η ηγεσία βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τη σύναψη υγιών σχέσεων και, κατ' επέκταση, έχει αντίκτυπο και διασυνδέεται με τη συμπεριφορά όλων των μελών του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis, & McKee (2014), αυτό που προέχει είναι ο διευθυντής-ηγέτης να διαθέτει αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση, να ακούει με προσοχή και να είναι συντονισμένος με τους συνεργάτες του, ώστε να βγάζει στην επιφάνεια τον καλύτερο εαυτό

τους. Η αποτελεσματική διοίκηση ξεκινά από το συναισθηματικό καθήκον του στελέχους, πέρα από τα συμβατικά του καθήκοντα, για αποτελεσματική εκχώρηση αρμοδιοτήτων, βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση του χρόνου και των ταλέντων των εργαζομένων και, για ενίσχυση της δέσμευσής τους. Οι Marzano, Waters και McNulty, (2005) υποστηρίζουν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές γνώσεις είναι απαραίτητες για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη, μόνο οι τεχνικές δεξιότητες δεν επαρκούν. Έτσι, η/ο συναισθηματικά ευφυής προϊστάμενη/νος προωθεί οράματα που αγγίζουν το πάθος των εμπλεκόμενων, καλλιεργεί την έμπνευση και την πίστη στην αποστολή του νηπιαγωγείου και, κυρίως, γνωρίζει πώς να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η δουλειά τους έχει νόημα. Αυτή η διαδικασία αφύπνισης, προσήλωσης σε υψηλούς στόχους, ανάδειξης της διαφορετικότητας και της ποικιλίας των ταλέντων της ομάδας, εστίασης στη συνεργασία, την επαγγελματική ικανοποίηση, το πάθος και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, επιτυγχάνεται μέσω της ικανότητας της/του εκπαιδευτικού ηγέτη:

- Να καθιερώνει κοινά αποδεκτούς κανόνες.
- Να ενισχύει τη συλλογική αυτεπίγνωση, να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται το συναισθηματικό τόνο στο σχολείο, βοηθώντας να αναγνωρισθεί η ατομική δυσαρμονία και να βελτιωθεί το κλίμα και η κουλτούρα.
- Να διευκολύνει τη διάχυση των θετικών συναισθημάτων στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων.

Με βάση τα παραπάνω, η επιτυχία των εκπαιδευτικών ηγετών συνδέεται με την ικανότητα ευελιξίας κατά τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ώστε να συν-δημιουργήσουν μια συνεκτική σχολική κουλτούρα. Αναμφίβολα, είναι σημαντικό οι ηγέτες να αναπτύξουν ένα όραμα για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, εμπνέοντας και εμπλέκοντας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Μπουραντάς, 2005· Παπαλόη, 2012). Μια τέτοια στάση, ενεργοποιεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης, ενισχύει το ομαδικό πνεύμα, τη συνεργασία, την αισιοδοξία, την ενσυναίσθηση, τον αυτό-έλεγχο και την ανιδιοτέλεια των μελών και, οδηγεί σε αυθεντική συμπεριφορά και γνήσιο ενδιαφέρον για τον άλλο.

Όλα τα ανωτέρω σημεία αναφοράς συνοψίζονται σε μια/έναν «συναισθηματικά νοήμονα» ηγέτη με ένα σύγχρονο επαγγελματικό μετασχηματιστικό προφίλ.

2. Υιοθετώντας ένα μεικτό θεωρητικό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει εξέχουσα θέση στις σύγχρονες μελέτες σχετικά με την ηγεσία (Burns 1978), ενώ συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bass, 1985). Ο Bass, (2002) που συσχέτισε τα γνωστικά, κοινωνικά, και συναισθηματικά συστατικά της νοημοσύνης με τις μετασχηματιστικές διαστάσεις της ηγεσίας, κατέδειξε ότι αυτά τα συστατικά της νοημοσύνης είναι χρήσιμα στην αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι εκείνοι που καθιερώνονται ως

πετυχημένοι και συνεπείς ηγέτες είναι αυτοί που διαθέτουν βασικές κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, και γνωστικές ικανότητες, στην ερμηνεία των διαφορετικών περιστασιακά καταστάσεων διότι διαθέτουν εκτενές συμπεριφοριστικό ρεπερτόριο, άρα δύνανται να επιλέξουν και να θεμελιώσουν κατάλληλες συμπεριφοριστικές απαντήσεις (Bass, 2002·Zaccaro, 2007). Πρόκειται για άτομα με δυνατότητες προσαρμογής της συμπεριφοράς τους και υψηλό δείκτη επιρροής και έμπνευσης των υφισταμένων τους (Bass, 1990).

Έρευνες, επίσης, επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1985·Bennis&Nannus, 1986· Kouzes&Posner, 1996· Tichy&Devanna, 1986) οδηγεί στην ικανοποίηση και στην αποδοτικότητα της ομάδας (De-Groot, Kicker&Cross, 2000· Lowe, Kroeck&Sivasubramanian, 1996· Srivastava&Bharamanaikar, 2004). Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αλληλεξάρτηση (Eagly&Johnson, 1990). Έτσι, η φύση της σχολικής ηγεσίας αλλάζει και γίνεται πιο πολύπλοκη, λιγότερο προβλέψιμη, λιγότερο δομημένη και περισσότερο επιφορτισμένη με πολλές αρμοδιότητες οι οποίες δυνητικά συνοψίζονται, στις εξής:

1. Τεχνικές δεξιότητες (technicalskills): Περιλαμβάνουν την τεχνογνωσία και την εξειδικευμένη κατάρτιση, αλλά και ικανότητες αξιοποίησης αυτών σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (ρεαλιστική στοχοθεσία, προγραμματισμός, συμβουλευτική και καθοδήγηση).
2. Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonalskills): Περιλαμβάνουν ικανότητες οργάνωσης, καθοδήγησης, παρακίνησης, συνεργασίας, επικοινωνίας και συντονισμού.
3. Δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης (conceptualskills): Περιλαμβάνουν δεξιότητες αντίληψης και κατανόησης της σχολική μονάδας ως ολότητας με σημεία εσωτερικής σύνδεσης (Κουτούζης, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που προαναφέρθηκαν αλλά και τη διασύνδεση της ΣΝ με τη μετασχηματιστική ηγεσία προτείνεται ένα μεικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το μοντέλο αυτό προάγει το ανθρωποκεντρικό στοιχείο και δίνει έμφαση στην ποικιλία και την ανάδειξη των ανθρωπίνων συναισθημάτων και στην ουσιαστική επικοινωνία με τους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας. Μια συνοπτική απόπειρα σκιαγράφησης της εικόνας του εκπαιδευτικού ηγέτη που ανταποκρίνεται στο εν λόγω μοντέλο δόκιμο είναι να λαμβάνει υπόψη το εκάστοτε πολιτικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό συγκείμενο και να συνεκτιμά τα περιθώρια λειτουργικής προσαρμογής και αυτό-βελτίωσης. Με αυτή τη διευκρίνιση, η δυνητική αντιπροσωπευτική εικόνα του μετασχηματιστικού και συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη προσδιορίζεται στις εξής αλληλοσυμπλεκόμενες διαστάσεις: τη δημιουργία οράματος, τη διατύπωση στόχων, την παροχή πνευματικής διέγερσης, την εξατομικευμένη υποστήριξη, τη μοντελοποίηση καλών πρακτικών, την επίδειξη υψηλών προσδοκιών, τη δημιουργία παραγωγικού σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας στις αποφάσεις.

Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, της αναπλαισίωσης του επαγγελματικού προφίλ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων αποτελεί η ανάπτυξη μιας δυναμικής διερεύνησης της σαφήνειας της αποστολής του νηπιαγωγείου η οποία αντανακλάται στις καθημερινές πρακτικές των μελών του. Ο προσδιορισμός της συμφωνίας μεταξύ των αξιών και των πρακτικών που εφαρμόζονται καθώς και η σκιαγράφηση της συναισθηματικής ικανότητας του νηπιαγωγείου αποτελούν σημεία που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Όταν το νηπιαγωγείο έρχεται ευθέως αντιμέτωπο με τη συναισθηματική του πραγματικότητα, δοκιμάζει μια υγιή επανεξέταση των πρακτικών που δημιουργούν και συντηρούν αυτή την πραγματικότητα. Η ικανότητα του οργανισμού να διαπιστώνει τις αδυναμίες του, ανοίγοντας το διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους, δίνει ένα σημαντικό πλεονέκτημα και τη δυνατότητα στον οργανισμό να ξεπεράσει δυσκολίες και κινδύνους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ηγέτη που προσδοκάστη δημιουργία ενός συναισθηματικά ευφυούς νηπιαγωγείου, πρέπει να είναι εστιασμένο στο συντονισμό με το είδος της αρμονίας που κινητοποιεί τα άτομα συναισθηματικά και διανοητικά σε συλλογικό επίπεδο, αναζωογονώντας το ενδιαφέρον τους και συνδέοντάς τους με το όραμα αυτού που θα μπορούσαν να είναι οι ίδιοι.

Η κατανόηση της υφιστάμενης κουλτούρας, των κανόνων λειτουργίας και των πρακτικών που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, αλλά και ο προσδιορισμός της ιδανικής κατάστασης, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το μετασχηματισμό του σε συναισθηματικά ευφύες οργανισμό. Ειδικότερα, η συστηματική εκτίμηση και αξιολόγηση της συναισθηματικής εικόνας που παρουσιάζει το σχολείο μπορεί να ανιχνευθεί και να προσδιοριστεί με ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία μέτρησης μέσω της διεργασίας της δυναμικής διερεύνησης (Goleman, Boyatzis&KcKee, 2014). Μέσω της προσέγγισης της δυναμικής διερεύνησης, αποκαλύπτεται η συναισθηματική πραγματικότητα του σχολικού οργανισμού και αντιμετωπίζεται η αδράνεια του οργανισμού, εμπλέκοντας τα μέλη της ομάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και εντοπίζοντας:

- α) Ποια είναι τα σημεία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- β) Ποια είναι τα εργαλεία ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και ποιο είναι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών τους αναγκών.
- γ) Πώς συμπεριφέρονται οι ομάδες και πώς πρέπει να οργανωθούν.
- δ) Ποια είναι τα πεδία ενίσχυσης της σχολικής μονάδας.
- ε) Ποια είναι τα σημεία προς κατάργηση.

Πρόκειται για μια πολύπλευρη αναπτυξιακή διεργασία που διατρέχει τα άτομα, τις ομάδες και την κουλτούρα του οργανισμού. Αποτελεί δε, τον «οδικό χάρτη» για την αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού, με ουσιαστική δέσμευση της ανώτερης διοίκησης και ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση του κοινού οράματος. Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και KcKee, (2014), η διεργασία αυτή περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- Ανακάλυψη της υφιστάμενης συναισθηματικής πραγματικότητας της σχολικής μονάδας κατά την οποία συντελείται εντοπισμός των αξιών της ομάδας και του σχολικού οργανισμού. Η διαδικασία περιλαμβάνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με έννοιες, όπως: κουλτούρα, στόχος, ανάγκες, φιλοδοξία με στόχο την επιτάχυνση των διαδικασιών και τη δέσμευση όλων για εφαρμογή στρατηγικής.
- Δημιουργία της εικόνας του «αδανικού» σχολείου μέσα από ενδοσκόπηση κάθε μέλους και αξιολόγηση των αναγκών, αξιών, επιδιώξεων και πρακτικών του. Η συλλογική συμμετοχή είναι απαραίτητη, ενώ καταλυτικός είναι ο ρόλος του ηγέτη στο συντονισμό και την αρμονία της σχολικής μονάδας αλλά και μέσα από την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών και την εγκατάλειψη δυσλειτουργικών πρακτικών που δεν αξιοποιούν τον ανθρώπινο παράγοντα.
- Διατήρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική μονάδα. Πραγματούνεται μέσω της στήριξης του κοινού οράματος που εκπηγάζει από τη συνεπήδραση του εκπαιδευτικού ηγέτη και τη δημιουργία συστημάτων που στηρίζουν τις πρακτικές ΣΝ (π.χ. εδραίωση υγιών σχέσεων, εκσυγχρονισμός οργανωσιακών διαδικασιών, σεβασμός, επιμόρφωση, συμμετοχική λήψη αποφάσεων).

Η διάσταση της δημιουργίας οράματος αφορά στην αποτελεσματική μετάδοση της ιδέας και της αποστολής της σχολικής μονάδας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς μέσα από το ατομικό στίγμα της σχολικής μονάδας που εγγράφεται στη συνείδηση της ευρύτερης κοινότητας. Το όραμα αποδίδει το χαρακτήρα που έχει αναπτύξει η σχολική μονάδα, την παραγωγική κουλτούρα που φέρει ως οργανισμός και τις ιδιαιτερότητες που τη διαφοροποιούν. Αφορά μια σαφώς διατυπωμένη αποστολή (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2005), αλλά και τη στοχοθεσία με συνάφεια προσδοκιών από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Shoemaker&Fraser, 1981) για μέγιστη αποτελεσματική λειτουργία (Robbins&Judge, 2011) και υψηλές αποδόσεις.

Σύμφωνα με τους Leithwood και Poplin (1992), οι ηγέτες της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδιώκουν την εξέλιξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντάς τους στη βελτίωση της μονάδας και στον καθορισμό της αποστολής της. Τους παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κουλτούρας, συμμετέχοντας αποτελεσματικά και με κριτικό τρόπο στην επίλυση των διαφόρων δυσκολιών που ανακύπτουν μέσω ομαδικών συζητήσεων. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, παρουσιάζονται θετικά επηρεασμένοι στη δέσμευση που αφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς, στις προσδοκίες και στην κινητοποίηση για υψηλές αποδόσεις καλλιεργώντας τις δυνατότητές τους. Απόρροια αυτής είναι η αύξηση αυτοπεποίθησης και η προοδευτική διάθεση για ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου με ομαδική εργασία και αίσθημα αλληλοβοήθειας (Leithwood&Jantzi, 2006) στοιχεία που συνηγορούν προς ένα κοινό σκοπό. Η ομαδικότητα πηγάζει από ένα θετικό κλίμα ουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας στο οποίο αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα ενδυνάμωσης και ανατροφοδότησης. Στην ουσία καλλιεργείται ένα πρόσφορο έδαφος για μετασχηματισμούς των εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου του ηγέτη (Bass& Avolio, 1993)

που ξεπερνώντας τους εαυτούς τους αναπλαισιώνουν επαγγελματικά το ρόλο τους.

Η αναπλαισίωση αυτή οικοδομείται, εκτός των άλλων, με την υιοθέτηση της μοντελοποίησης καλών πρακτικών και την εισαγωγή καινοτομιών (Huber, 2004). Η καινοτομία συνιστά μια οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα και σηματοδοτεί μια πιθανή οργανωσιακή ευφυΐα που σε κάθε περίπτωση αποτελεί πόλο ενεργοποίησης των μελών της σχολικής μονάδας αποδίδοντας αξία και ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο.

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο επισημαίνοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που ανακύπτουν σε θέματα διοίκησης των σύγχρονων περιβαλλόντων των νηπιαγωγείων και κατ' επέκταση, τις πιθανά αναμενόμενες διοικητικές δυσπραγίες των προϊσταμένων προτάσσει τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εν λόγω εργασιακό χώρο και παρουσιάζει το σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ των προϊσταμένων νηπιαγωγών. Ο αναπλαισιωμένος ρόλος των προϊσταμένων υποστηρίζεται αποτελεσματικά από το συνδυασμό ενός μεικτού μοντέλων ΣΝ και των αρχών της μετασχηματιστικής διοίκησης. Σε κάθε περίπτωση έμφαση και αξία δίνεται στα ανθρώπινα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους στα πλαίσια των ανθρωπίνων σχέσεων. Τα συναισθήματα στον εργασιακό χώρο του νηπιαγωγείου δομούν ένα ισχυρό εννοιολογικό κατασκεύασμα υψηλής σημαντικότητας τόσο σε επίπεδο διαχείρισης συγκρούσεων όσο και σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και σύναψης ισχυρών επαγγελματικών δεσμών.

Η καλλιέργεια θετικών οργανωσιακών συμπεριφορών (Peterson&Seligman, 2004) στο σχολικό χώρο είναι σημαντική για την ευημερία και απόδοση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Judge&Ilies, 2004) και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ΣΝ στους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητη καθώς, ενισχύει το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία, την ενεργό συμμετοχή, την παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Spreitzer, Kizilos&Nason, 1997).

Αναμφίβολα, μια τέτοιου τύπου προσέγγιση του νηπιαγωγείου ως συναισθηματικά ευφυούς οργανισμού και η προώθηση θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και πρόκληση για την εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο, είναι σημαντικό τα συναισθηματικά νοήμονα στελέχη να επενδύσουν στη δημιουργία ενός ισχυρού συστήματος αξιών που θα λειτουργήσει ως καταλύτης της αλλαγής και ισχυροποίησης της οργανωσιακής κουλτούρας (Luthans&Avolio, 2003). Ταυτόχρονα, έμφαση πρέπει να δοθεί στο συντονισμό και την κινητοποίηση των ατόμων σε συναισθηματικό, διανοητικό και συλλογικό επίπεδο, μέσω της διεργασίας της δυναμικής διερεύνησης η οποία αποκαλύπτει τη συναισθηματική πραγματικότητα του νηπιαγωγείου και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την υιοθέτηση αλλαγών και το μετασχηματισμό του σε συναισθηματικά ευφυή οργανισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barsade, S.G., Brief, A.P., & Spataro, S.E. (2003). The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm. In J. Greenberg (Eds.), *Organizational behavior: The state of the science* (pp. 3–52). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press, New York.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, American Management Association, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (2002). Cognitive, social, and emotional intelligence. In R.E. Riggio, S.E. Murphy, & F.J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*, (pp. 105–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. Διαθέσιμο online: <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1996). *Executive EQ: Emotional Intelligence and Leadership in Organizations*. NY: A Perigree Book.
- DeGroot, T., Kicker, D. S. & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organisational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 356–371.
- Eagly, A.H., & Johnson, B.T. (1990). Gender and Leadership Style A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233–256.
- Farh, S., Seo, M.G., & Tesluk, P. (2012). Emotional Intelligence, Teamwork Effectiveness, and Job Performance: The Moderating Role of Job Context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890–900.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1055.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Cambridge: Harvard Business Review.
- Goleman, D., (2011a). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A., (2014). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Heifetz, R.A., & Linsky, M. (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive through the dangers of Leading*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, Berkeley.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York, McGraw - Hill.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 669–684.
- Humphrey, R.H. (2002). The Many Faces of Emotional Leadership. *The Leadership Quarterly* 13(5), 493-504.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2004). Affect and Job Satisfaction: A Study of Their Relationship at Work and at Home. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 661–673.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16–25.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence, job satisfaction: Testing the mediatory role of positive - negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, University of Crete. 44 (3), 712–720.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). *The Leadership Challenge*. San Francisco, JosseyBass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201–227.
- Lowe, K., Kroeck, G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7 (3), 385–425.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In K.S. Cameron, J.E.

Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 241–261). San Francisco: Barrett-Koehler.

Martinez, M.N. (1997), The Smarts that count. *Human Resource Magazine*, 42, 72–78.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mills, L., & Rouse, W. (2009). Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation. Διαθέσιμο online: <http://cnx.org/content/m24427/1.1>

Michie, S., & Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16, 441–457.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Οδρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Newcombe, M.Ξ., & Ashkanasy, N.M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *Leadership Quarterly*, 13, 601–614.

O'Boyle, E., Humphrey, R., Pollack, J., Hawver, T. & Story, P. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 5, 788–818.

Orioli, E. (1997). *EQ Map*. San Francisco: Essi Systems.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Ηγεσίας & Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Peterson C., & Seligman, M., (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. American Psychological Association and Oxford University Press.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552–569.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα,*

τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

- Robbins, P.S., & Judge, A.T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Shoemaker, J., & Fraser, H. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *Phi Delta Kappan*, 63: 178–182.
- Spreitzer, G.M., Kizilos, M.A., & Nason, S.W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679–704.
- Srivastava, K.B., & Bharamanaikar, S.R. (2004). Emotional intelligence and effective leadership behavior. *Psychological Studies*, 49, 107–113.
- Tichy, N.M., & Devanna, M.A. (1986). The transformational leader. *Training & Development Journal*, 40(7), 27–32.
- Weiss, H.M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of The Structure, Cause and Consequences of Affective Experiences at Work. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, 18, (pp. 1-74). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Wright, T.A., & Cropanzano, R. (2004). The Role of Psychological Well-Being in Job Performance: A Fresh Look at an Age-Old Quest. *Organizational Dynamics*, 33(4), 338–351.
- Wright, T. A., & Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20(1), 1–23.
- Zaccaro, S.J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6–16.

Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός, Διαδίκτυο και Έφηβοι. Μελέτη σε ανηλίκους που διαβιούν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα

Cyber-Bullying, Internet and Teenagers. Study on minors living in public housing facilities of child protection in Greece.

Δρ. Γεώργιος Φιλίππιδης : *Ε.Ε.Π. ΠΕ30 Κοινωνικός Λειτουργός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Δράμας, Μsc Παιδαγωγικής και Διοίκησης Μονάδων Υγείας, Διδάκτορας Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ. e-mail :geofilipi@yahoo.gr*

Dr. Georgios Filippidis, *Social Worker, Msc in Pedagogic and Health Care Management, Phd in Social Administration and Political Science of DUTH. e-mail :geofilipi@yahoo.gr*

Abstract: Cyber-bullying is a phenomenon inextricably linked to the problematic use of new technologies and the Internet. If the more traditional bullying practice is a form of delinquent behaviour that creates grave psychosocial problems to the bullied victims then, cyber-bullying has even more negative effects towards the victim, and as we'll see furthermore, the teenager is disparagingly exposed to an unsupervised online environment. A fact that channels into them intense negative feelings difficult to deal with. The present paper will attempt to highlight all aspects of cyber-bullying, what distinguishes it from the more traditional one, its forms, in addition to the already existing research data on the cyber-bullying phenomenon. Moreover, it will be first time showcased an important segment of nationwide research involving teenagers living in public facilities of child protection in Greece, regarding the use of internet and cyber-bullying. In this research, to boot, the profiles of both the victims and the offenders of cyber-bullying were examined, the causes leading the offenders to bully, and the reasons the victims believe they themselves acceded to online violence. Finally, in the conclusions the profile of teenagers living in public facilities of child protection will be discussed and the reasons leading them to deviating online behaviours, as a recap of the causes possible to lead a teenager to cyber-bullying and juvenile delinquency.

Key Words: Cyber-Bullying, New Technologies, Internet, Teenagers, Electronic Delinquency.

Περίληψη: Ο Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την προβληματική χρήση των νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου. Εάν η παραδοσιακή άσκηση εκφοβισμού είναι μια μορφή παραβατικής συμπεριφοράς που δημιουργεί σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα στα θύματα του εκφοβισμού, η άσκηση ηλεκτρονικού εκφοβισμού έχει ακόμα μεγαλύτερες αρνητικές επιπτώσεις στο θύμα, καθώς όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο έφηβος εκτίθεται δυσφημιστικά σε ένα ανεξέλεγκτο ηλεκτρονικό περιβάλλον, γεγονός που του δημιουργεί έντονα αρνητικά συναισθήματα που

είναι δύσκολο να διαχειριστεί. Στο παρόν άρθρο θα γίνει μία προσπάθεια να αναδειχθούν όλες οι διαστάσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, οι διαφορές από τον παραδοσιακό εκφοβισμό, οι μορφές που μπορεί να λάβει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, η αντιμετώπιση των θυτών, καθώς και τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα για το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Επίσης θα παρουσιαστεί για πρώτη φορά ένα σημαντικό μέρος πανελλαδικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα, σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Επίσης στην έρευνα αυτή, όπως θα δούμε, μελετήθηκαν τα προφίλ των θυμάτων και των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τα αίτια που οδηγούν τους θύτες να εκφοβίσουν και τους λόγους που πιστεύουν τα θύματα ότι δέχτηκαν ηλεκτρονική βία. Τέλος, στα συμπεράσματα θα γίνει μία συζήτηση για το προφίλ των εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα και τους λόγους που τους οδηγούν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές στο Διαδίκτυο, ως ανακεφαλαίωση των αιτιών που μπορούν να οδηγήσουν έναν έφηβο σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό και παραβατικότητα.

Λέξεις Κλειδιά : Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός, Νέες Τεχνολογίες, Διαδίκτυο, Έφηβοι, Ηλεκτρονική Παραβατικότητα.

1. Εισαγωγή

Ο όρος ηλεκτρονικός εκφοβισμός αναφέρεται στην αποστολή απειλητικού ή υβριστικού υλικού μέσω του Διαδικτύου, του κινητού τηλεφώνου ή οποιασδήποτε ηλεκτρονικής συσκευής. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, είτε άμεσες, δηλαδή συμπεριφορές που περιλαμβάνουν διαπροσωπική ηλεκτρονική επαφή του θύματος με τον θύτη, είτε έμμεσες, χωρίς δηλαδή την προσωπική αντιπαράθεση θύματος και δράστη. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, όπως θα δούμε στη συνέχεια, περιλαμβάνει την παραποίηση προσωπικών δεδομένων κάποιου ατόμου στο Διαδίκτυο, τον αποκλεισμό του από μία διαδικτυακή ομάδα, τη δημοσίευση προσωπικών δεδομένων παρά τη θέληση κάποιου, τις κλήσεις στο κινητό από άγνωστο νούμερο και αποστολή υβριστικών sms¹, τη διάδοση αρνητικών φημών στους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, την υποκλοπή και διάδοση φωτογραφιών και video χωρίς τη θέληση του θύματος, την παραποίηση και παραμόρφωση των φωτογραφιών και των Video που υποκλέπτονται, τη δημιουργία ψεύτικων προφίλ, κ.α. (Craigetal., 2007).

Η διαδικτυακή παρενόχληση διαφέρει από τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού, καθώς συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα διατήρησης της ανωνυμίας του θύτη, ενώ ο έλεγχος από τους ενήλικες είναι ιδιαίτερα ελλιπής. Το γεγονός ότι το διαδίκτυο έχει ένα μεγάλο κοινό

¹ Μερικές φορές, προσβλητικά γραπτά μηνύματα προς κινητά τηλέφωνα στέλνονται μέσω ιστοσελίδων, χρησιμοποιώντας ονόματα και τηλέφωνα ανθρώπων που δεν έχουν καμία σχέση με το μήνυμα αυτό, αλλά καταλήγουν να κατηγορούνται ότι το έστειλαν οι ίδιοι.

κάνει και την έκθεση του θύματος πολλή μεγαλύτερη σε χώρο και σε χρόνο (Selkieetal., 2016; Nixon, 2014).

Συγκεκριμένα, οι διαφορές ανάμεσα στην παραδοσιακή μορφή εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν να κάνουν με την γνώση της τεχνολογίας, με το γεγονός ότι η μια μορφή αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, ενώ η άλλη είναι έμμεση και χαρακτηρίζεται σε πολλές περιπτώσεις από ανωνυμία. Ο θύτης στο διαδικτυακό εκφοβισμό δε βλέπει βραχυπρόθεσμα την αντίδραση του θύματος, οι ρόλοι κατά τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι περισσότερο πολύπλοκοι, ενώ κατά τον παραδοσιακό εκφοβισμό ο θύτης έχει ως κίνητρο την ισχύ που δείχνει απέναντι στο θύμα πρόσωπο με πρόσωπο, κάτι το οποίο δε φαίνεται στο διαδικτυακό εκφοβισμό. Επίσης κατά τον διαδικτυακό εκφοβισμό υπάρχει ανεξέλεγκτο κοινό όπου μπορεί να φτάσει η πράξη εκφοβισμού, σε αντίθεση με τη μικρή ομάδα στον παραδοσιακό εκφοβισμό και τέλος από το διαδικτυακό εκφοβισμό είναι δύσκολο να ξεφύγει κάποιος δεδομένου ότι μπορεί να δει τα μηνύματα σε οποιοδήποτε σημείο και οποιαδήποτε ώρα έχει πρόσβαση μέσω κινητού τηλεφώνου ή υπολογιστή στο διαδίκτυο (Slonjeetal., 2012). Το πολύ μεγάλο κοινό που εκτίθεται το θύμα στον διαδικτυακό εκφοβισμό και το γεγονός ότι η πράξη εκφοβισμού μπορεί να μη σταματήσει να αναπαράγεται και δεν διαγράφεται, δημιουργεί πολλές φορές αίσθηση πανικού στα θύματα, έντονο άγχος, φοβίες, καταθλιπτικά σύνδρομα και έχουν παρατηρηθεί μέχρι και φαινόμενα αυτοκτονικού ιδεασμού, όπως θα δούμε παρακάτω.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιγράφεται ως «μία επιθετική πράξη που με πρόθεση πραγματοποιείται από μία ομάδα ή μεμονωμένα άτομα, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας, επανειλημμένα και με διάρκεια εναντίον ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Smithetal., 2008). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Cyberbullying) λαμβάνει χώρα συνήθως στο Διαδίκτυο και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστοχώρους όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων. Οι έφηβοι που δέχονται ηλεκτρονικό εκφοβισμό στους ιστοχώρους αυτούς νιώθουν συνήθως μοναχικοί, δυστυχείς, φοβισμένοι, ανασφαλείς και αισθάνονται έντονη απογοήτευση και θυμό για τους δράστες. Οι έφηβοι αυτοί αρχίζουν να αισθάνονται μειωμένη αυτοεκτίμηση, άγχος, διαταραχές ύπνου, αντικοινωνική συμπεριφορά, πτώση της επίδοσής τους και δεν θέλουν να ξαναπανε στο σχολείο. Επίσης, σε ακραίες περιπτώσεις, η επίμονη και έντονη ηλεκτρονική παρενόχληση έχει δημιουργήσει σε κάποιους εφήβους αυτοκτονικές τάσεις, όπως αναφέρθηκε. Έρευνες τονίζουν ότι οι έφηβοι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εκδηλώσουν αυτοκτονικές τάσεις σε σχέση με άλλους μαθητές, ενώ έχουν καταγραφεί και περιστατικά χρήσης αλκοόλ, ναρκωτικών και ακραίων μορφών βίας (Hinduja and Patchin, 2008). Οι επιπτώσεις αυτές στη ζωή των θυμάτων είναι πολύ σοβαρές και μακροχρόνιες και είναι πιθανό ως ενήλικες να παρουσιάσουν ψυχικές διαταραχές, ακόμα και σωματική βλάβη (FeinbergandRobey, 2009).

Έρευνα του Roland (2002), στη Νορβηγία σε δείγμα 2.088 μαθητών θύτες και θύματα που εμπλέκονταν με τον εκφοβισμό είχαν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης ή αυτοκτονικών σκέψεων συγκριτικά με όσους δεν είχαν καμία συμμετοχή με εκφοβιστικές ενέργειες. Τα θύματα είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό σημάδια κατάθλιψης σε σχέση με τους θύτες, ενώ οι

θύτες είχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτοκτονικές σκέψεις σε σχέση με τα θύματα. Από την πλευρά του φύλου τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σημάδια κατάθλιψης και έκαναν πιο συχνά αυτοκτονικές σκέψεις.

Επιπλέον, ο εκφοβισμός, παραδοσιακός και ηλεκτρονικός, έχει συσχετιστεί με τη σχολική απόδοση. Μαθητές οι οποίοι βίωσαν μόνο διαδικτυακό εκφοβισμό, αλλά και μαθητές οι οποίοι βίωσαν και τις δύο μορφές εκφοβισμού, διαδικτυακού και σχολικού, αντιμετώπισαν δυσκολίες στο σχολείο όπως χαμηλούς βαθμούς, αδυναμία συγκέντρωσης και σχολική διαρροή. Το φαινόμενο του εκφοβισμού, με όποιο τρόπο και αν βιώνεται, έχει αντίκτυπο στη σχολική απόδοση και τη μάθηση (Beran&Li, 2007; Florosetal., 2013).

Επίσης, η έννοια του σχολικού κλίματος μπορεί να είναι καθοριστική για την εμφάνιση ή μη του φαινομένου του εκφοβισμού, και αφορά τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις που επικρατούν σε ένα σχολείο και αναπαράγονται ανάμεσα στους μαθητές, τους καθηγητές και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Σημαντικοί παράγοντες είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η συμμετοχή των γονέων. Η καλή δομή του σχολείου, η αίσθηση από τους μαθητές ότι υποστηρίζονται, η αίσθηση ότι οι κανόνες του σχολείου είναι δίκαιοι και ότι οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή του φαινομένου του εκφοβισμού (Laftmanetal., 2017).

Επιπλέον, παραμένει επίκαιρο όσο ποτέ, το χρόνιο αίτημα για σύσταση κοινωνικών υπηρεσιών αν όχι σε κάθε σχολείο, σε ομάδες σχολείων, και τη στελέχωσή τους με σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Οι ειδικοί αυτοί επιστήμονες θα μπορούν να αναπτύσσουν στη σχολική κοινότητα διάφορα προγράμματα και πρότζεκτ για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στόχος των προγραμμάτων αυτών θα είναι η μεταβολή των βίαιων συμπεριφορών και αρνητικών σκέψεων και η υιοθέτηση συμπεριφορών και δεξιοτήτων που τονώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών και δημιουργούν ομάδες συνεργασίας και σεβασμού της διαφορετικότητας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν καινοτόμα πρότζεκτ, ώστε να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και ένα οργανωμένο πλαίσιο παρεμβάσεων που θα είναι επικεντρωμένο στους μαθητές – θύτες σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα προγράμματα και τεχνικές γνωσιακής-συμπεριφορικής κατεύθυνσης, όπως είναι τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης, η εργασία με μικρές ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης και τεχνικές αναγνώρισης, κατηγοροποίησης και αμφισβήτησης των αρνητικών σκέψεων και συμπεριφορών. Μέσα από τα σχολικά αυτά προγράμματα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι), στόχος θα είναι η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και δημιουργικής σκέψης από τους συμμετέχοντες μαθητές. Επίσης, μέσα από μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και φίλους τους, να δικτυώνονται και να κινητοποιούνται, αλλά και να

αποφεύγουν τις συγκρούσεις και προβληματικές καταστάσεις που τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και βίαιες συμπεριφορές.

Τα αίτια, τώρα, του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyberbullying) είναι ποικίλα σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό που διαφαίνεται μέσα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το φαινόμενο είναι ότι δεν υπάρχει μία ενιαία αιτία, αλλά υπάρχουν διάφοροι παράγοντες (ψυχολογικοί, κοινωνικοί, σχολικοί) που μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο να εκφοβιστεί ή να εκφοβίσει. Έτσι, λοιπόν, οι περισσότερες θεωρίες που ερευνούν τα αίτια του φαινομένου καταλήγουν να αναζητούν από πού πηγάζει η επιθετικότητα των εφήβων. Για κάποιους ερευνητές, η επιθετικότητα συσχετίζεται με τις βιολογικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά το στάδιο της εφηβείας, με τη διαφορετικότητα, ακόμα και με την έλλειψη ενημέρωσης. Άλλοι αποδίδουν πάλι την επιθετικότητα στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των εμπλεκόμενων (χαμηλό για τα θύματα, υψηλό για τους θύτες), στην έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και στη διάθεση για αντεκδίκηση. Επίσης, ο έφηβος που έχει μάθει να συμπεριφέρεται επιθετικά, συνήθως έχει μάθει έτσι να εξασφαλίζει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ακουμιανάκη, 2010). Τέλος, υπάρχει και το ενδεχόμενο το Cyberbullying να είναι το αποτέλεσμα μιας αμυντικής απάντησης στην κακοποίηση είτε μέσω Διαδικτύου, είτε μέσω παραδοσιακών μορφών επιθετικότητας.

2. Μορφές Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού

Τα πιο διαδεδομένα μέσα που χρησιμοποιούν οι έφηβοι για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι : α) οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης π.χ. Facebook, Instagram, Myspace, Hi5, β) τα Διαδικτυακά δωμάτια συζητήσεων π.χ. messenger, mIRC, γ) το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), δ) τα προσωπικά blogs, ε) τα κινητά τηλέφωνα², στ) οι ομάδες συζητήσεων (newsgroups), ζ) τα διαδικτυακά μέσα διαπροσωπικών επικοινωνιών π.χ. Skype, Twitter, και η) τα onlinegames.

Στα παραπάνω μέσα, οι έφηβοι εκφοβίζουν και εκφοβίζονται διαμέσου διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η λήψη φωτογραφιών μέσω κινητού τηλεφώνου χωρίς πολλές φορές τη συγκατάθεση των υποκειμένων, η δημιουργία ψεύτικων προφίλ για συμμαθητές τους ή καθηγητές τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η συκοφαντική δυσφήμιση μέσω Διαδικτύου, η κλοπή κωδικών πρόσβασης και η είσοδος σε προσωπικά δεδομένα τρίτων, τα ρατσιστικά και σεξιστικά σχόλια εις βάρος συμμαθητών τους, το ηλεκτρονικό «τρολάρισμα», κ.α. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (SaferInternet, 2014), οι κυριότερες και πιο διαδεδομένες μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού είναι :

1. Δημιουργία ψεύτικου διαδικτυακού προφίλ σε κάποιο ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης, με στόχο την παροχή ψεύτικων πληροφοριών για έναν έφηβο ή τη γελοιοποίησή του (Denigration). Επίσης, μπορεί να δημιουργηθεί μία σελίδα ή ένα γκρουπ π.χ. στο

²Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας το 74% των ανηλίκων χρησιμοποιεί κινητό τηλέφωνο, ποσοστό που φτάνει το 87% στις ηλικίες 12-15 ετών. Για την ακρίβεια, το ποσοστό χρήσης κινητού τηλεφώνου αυξάνεται σημαντικά με την είσοδο των παιδιών στο Γυμνάσιο.

facebook, με στόχο την κοροϊδία ή τον εξευτελισμό ενός εφήβου για ποικίλους λόγους.

2. Αποστολή ιών ή άλλων προγραμμάτων, με σκοπό να βλάψουν τον υπολογιστή ενός εφήβου ή να τον κατασκοπεύσουν.

3. Το flaming, δηλαδή την online αποστολή χυδαίων μηνυμάτων εναντίον ενός ή περισσότερων εφήβων.

4. Το Cyberstalking, δηλαδή την διαδικτυακή καταδίωξη / διαδικτυακή παρενόχληση, η οποία περιλαμβάνει απειλές ή είναι ιδιαίτερα τρομακτική.

5. Το Masquerade, δηλαδή η προσποίηση του θύτη ότι είναι το θύμα, έτσι ώστε μέσα από τη δημοσίευση υλικού να φαίνεται το πρόσωπο (θύμα) ότι είναι κακό.

6. Το Outing, δηλαδή η δημοσίευση ή αποστολή σε πολλούς παραλήπτες ευαίσθητων προσωπικών πληροφοριών για κάποιον έφηβο, για παράδειγμα πληροφορίες για τις σεξουαλικές του προτιμήσεις ή για κάποιο προσωπικό του πρόβλημα. Επίσης, δημοσίευση δυσάρεστων φωτογραφιών ή προσωπικών μηνυμάτων ή video σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε blogs ή άλλες ιστοσελίδες.

7. Αποστολή e-mails ή άμεσων μηνυμάτων ή sms μέσω κινητού τηλεφώνου με βλαβερό και απειλητικό περιεχόμενο ή αποστολή «αστείων» μηνυμάτων που γελοιοποιούν κάποιον έφηβο (Online Harassment). Τα μηνύματα αυτά μπορούν να σταλούν απευθείας στον έφηβο, που αναφέρονται, ή μπορεί να σταλούν σε ομάδες άλλων εφήβων, προκειμένου να ενθαρρυνθούν και να πάρουν και αυτοί μέρος στον εκφοβισμό.

8. Κλοπή προσωπικών κωδικών πρόσβασης ή κλοπή ταυτότητας χρήστη, με στόχο την παραβίαση προσωπικού λογαριασμού και χρήση του ονόματος ξένου χρήστη, με σκοπό τη διάδοση φημών και συκοφαντιών για κάποιον τρίτο ή για οποιονδήποτε άλλο σκοπό.

9. Επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό τηλέφωνο με απόκρυψη αριθμού.

10. Αποστολή κακοποιητικών και εξευτελιστικών μηνυμάτων, video μέσω κινητών τηλεφώνων και αποστολή απειλών για τη σωματική ακεραιότητα στο θύμα ή σε άλλους παραλήπτες.

11. Οργάνωση κάποιου είδους «ψηφοφορίας» σε έναν ιστότοπο, όπου οι έφηβοι θα μπορούν να ψηφίζουν πιο είναι το πιο άσχημο ή το πιο χοντρό παιδί στο σχολείο, με σκοπό να ντροπιάσουν και να εξευτελίσουν κάποιον έφηβο.

12. Δημιουργία ιστοσελίδων που στοχοποιούν συγκεκριμένους εφήβους, καλώντας και άλλους να δημοσιεύουν μηνύματα μίσους που μπορεί να περιλαμβάνουν ρατσιστικά και σεξιστικά σχόλια ή να κοροϊδεύουν κάποιον έφηβο για τις σχολικές του επιδόσεις.

13. Απειλή συμπαιχτών στα διαδικτυακά παιχνίδια όπου κάποιοι παίκτες μπορεί να απειλούν άλλους συμπαίκτες τους διαδικτυακά, να τους κλειδώνουν έξω από τα παιχνίδια (exclusion), να διαδίδουν ψεύτικες φήμες, ή να κλέβουν κωδικούς, ώστε να έχουν πρόσβαση στον λογαριασμό των συμπαιχτών τους.

14. Το Sexting, δηλαδή την αποστολή προκλητικών φωτογραφιών και μηνυμάτων, κυρίως σεξουαλικού περιεχομένου, μέσω Διαδικτύου ή μέσω του κινητού τηλεφώνου.

15. Δημοσίευση πραγματικών ή ψεύτικων φωτογραφιών και video σεξουαλικού περιεχομένου που απεικονίζουν κάποιον έφηβο ή εφήβους και αποστέλλονται σε πλήθος παραληπτών ή ανεβαίνουν σε κάποιο διαδικτυακό ιστότοπο.

16. Εγγραφή κάποιου εφήβου σε κάποιον ιστοχώρο πορνογραφικού περιεχομένου χωρίς τη συγκατάθεση του εφήβου και αποστολή πορνογραφικού υλικού.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί επίσης να διαχωριστεί και κατ' επέκταση να κατηγοριοποιηθεί, ανάλογα με το εάν αφορά εκφοβισμό μέσω κινητών τηλεφώνων ή μέσω του διαδικτύου. Αυτός ο διαχωρισμός όμως με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την ανάπτυξη των κινητών τηλεφώνων δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Οι διαφορές ανάμεσα στην παραδοσιακή μορφή εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού έχουν να κάνουν με την γνώση της τεχνολογίας, με το γεγονός ότι η μια μορφή αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, ενώ η άλλη είναι έμμεση και χαρακτηρίζεται σε πολλές περιπτώσεις από ανωνυμία, ο θύτης στο διαδικτυακό εκφοβισμό δε βλέπει βραχυπρόθεσμα την αντίδραση του θύματος, οι ρόλοι κατά τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι περισσότερο πολύπλοκοι, κατά τον παραδοσιακό εκφοβισμό ο θύτης έχει ως κίνητρο την ισχύ που δείχνει απέναντι στο θύμα κάτι το οποίο δε φαίνεται στο διαδικτυακό εκφοβισμό, κατά τον διαδικτυακό εκφοβισμό υπάρχει μεγαλύτερο κοινό όπου μπορεί να φτάσει η πράξη εκφοβισμού, σε αντίθεση με τη μικρή ομάδα στον παραδοσιακό εκφοβισμό και τέλος από το διαδικτυακό εκφοβισμό είναι δύσκολο να ξεφύγει κάποιος δεδομένου ότι μπορεί να δει τα μηνύματα σε οποιοδήποτε σημείο και οποιαδήποτε ώρα έχει πρόσβαση μέσω κινητού τηλεφώνου ή υπολογιστή στο διαδίκτυο (Slonje et al., 2012).

3. Έρευνα για τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό σε Εφήβους που διαβιούν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον γράφοντα, στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής για τη διαδικτυακή εξάρτηση και την ηλεκτρονική παραβατικότητα εφήβων που διαβιούν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη ομάδα εφήβων παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά που καθιστούν τη μελέτη της ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επιστημονικά, τόσο ως προς την καινοτομία της έρευνας, όσο και ως προς την κάλυψη της ανάγκης για περαιτέρω εξειδικευμένη έρευνα του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyberbullying) μεταξύ εφήβων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε σε ποσοτική μέθοδο με τη διανομή δομημένου ερωτηματολογίου. Συνολικά μελετήθηκαν 252 έφηβοι ηλικίας 11-18 ετών που διαμένουν σε 14 δημόσιες δομές παιδικής προστασίας που

λειτουργούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος. Το συγκεκριμένο δείγμα είναι και το σύνολο του πληθυσμού των εφήβων των συγκεκριμένων ηλικιών που φιλοξενούνται στις δομές αυτές, οπότε έγινε απογραφική έρευνα και δεν χρειάστηκε να ακολουθηθεί κάποια μέθοδος δειγματοληψίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Ιανουάριο έως τον Ιούλιο του 2015. Για τη διεξαγωγή της έρευνας προηγήθηκε ειδική έγγραφη έγκριση από τον αρμόδιο Υφυπουργό για θέματα πρόνοιας του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, κατόπιν θετικής εισηγήσεως της Διεύθυνσης Παιδικής Προστασίας της Γενικής Διεύθυνσης Πρόνοιας. Επίσης, προηγήθηκαν εγκρίσεις από τα Διοικητικά Συμβούλια των Κέντρων Κοινωνικής Πρόνοιας που λειτουργούν ανά Περιφέρεια και στα οποία υπάγονται οι 14 δημόσιες δομές για την παιδική προστασία ως Παραρτήματα Προστασίας Παιδιού (Φιλιππίδης, 2017).

Η συνολική έρευνα αφορούσε τη διερεύνηση των φαινομένων της διαδικτυακής εξάρτησης και της ηλεκτρονικής παραβατικότητας εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα. Σημαντικό μέρος της έρευνας, όπως θα δούμε παρακάτω, αφορούσε τη μελέτη και ανάλυση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyberbulllning), το οποίο υπό προϋποθέσεις αποτελεί πράξη ηλεκτρονικής παραβατικότητας ανηλίκων για πολλούς μελετητές του ηλεκτρονικού εγκλήματος .

Στα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας ξετυλίχθηκε το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyberbulling) και κατά πόσο ο πληθυσμός των εφήβων που μελετήθηκαν υπήρξαν θύματα και θύτες της σύγχρονης αυτής μορφής ηλεκτρονικής παραβατικότητας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας το 33,1% των εφήβων δηλώνει ότι έχει δεχτεί απειλές μέσω Διαδικτύου, έστω και μία φορά τους τελευταίους μήνες (Πίνακας 1). Το ποσοστό αυτό θεωρείται από τα υψηλά που έχουν αναφερθεί στην βιβλιογραφία, ωστόσο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, συγκλίνει με αρκετά αποτελέσματα διαφόρων άλλων τελευταίων ερευνών. Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, βρέθηκε ότι απειλές μέσω Διαδικτύου έχει δεχτεί το 32% των αγοριών του πληθυσμού μας και το 34,9% των κοριτσιών εφήβων που εξετάσαμε. Τα ποσοστά αυτά συγκλίνουν και με την έρευνα της Λαμπροπούλου (2014), η οποία έγινε σε δείγμα 307 μαθητών σε Γυμνάσια του Νομού Καβάλας, όπου απειλές μέσω Διαδικτύου δήλωσε ότι έχει δεχτεί το 34,9% του δείγματος των εφήβων. Με την έρευνα της Λαμπροπούλου (2014) συμφωνούν επίσης και τα στοιχεία που δεν δείχνουν διαφοροποίηση στον εκφοβισμό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και στην έρευνα της Λαμπροπούλου τα αγόρια έχουν δεχτεί Cyberbulling κατά 35% και τα κορίτσια κατά 34,8%. Ούτε η Li (2006) εντόπισε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δείγμα 264 εφήβων, όπου το 25,6% των θυμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού ήταν αγόρια και το 25% κορίτσια. Στην έρευνα της Li το συνολικό ποσοστό των εφήβων που είχαν πέσει θύματα Cyberbulling ήταν 25%. Σε μεγάλη έρευνα της EU-NET ADB σε 7 Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Γερμανία, Ρουμανία, Ισπανία, Πολωνία, Ισλανδία, Ολλανδία) το 2012, σε δείγμα 13.284 εφήβων 14 έως 17 ετών, βρέθηκε ότι το 21,9% του συνολικού δείγματος ανέφερε κάποια εμπειρία διαδικτυακού εκφοβισμού, με την Ελλάδα και τη Ρουμανία να εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού, σε σχέση με

τις υπόλοιπες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (EU-NET ADB, 2012). Επίσης, σε έρευνα των Junonen και Gross (2008), με δείγμα 1454 μαθητών ηλικίας 12 έως 17 ετών, βρέθηκε ότι το 41% των εφήβων είχε πέσει θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού 1 έως 3 φορές, το 13% είχε εκφοβιστεί 4 έως 6 φορές και το 19% είχε εκφοβιστεί πάνω από 7 φορές, χωρίς να παρατηρούνται ούτε εδώ σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των θυμάτων του διαδικτυακού εκφοβισμού. Τέλος, η ερευνητική ομάδα ASoRA (AthenaStudiesofResilientAdaptation), του τομέα Ψυχολογίας του Ε.Κ.Π.Α. σε έρευνα 463 εφήβων μαθητών Α και Β Λυκείου της Περιφέρειας Αττικής, εντόπισε ότι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού είχαν πέσει το 30,7% των εφήβων του δείγματος, από αυτούς δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα. Επίσης, η συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα εντόπισε ότι οι πιθανότητες να εμπλακεί ένας έφηβος σε συμπεριφορές διαδικτυακού εκφοβισμού, είτε ως θύμα είτε ως θύτης, αυξάνονται ανάλογα και με τον βαθμό εξάρτησης του εφήβου από το Διαδίκτυο (Αβδελίδου, Σταυρόπουλος και Μόττη, 2011).

Πίνακας 1. Διερεύνηση του ποσοστού των εφήβων που έχει δεχθεί απειλές μέσω Διαδικτύου

Έχεις δεχτεί απειλές μέσω Διαδικτύου;		Frequency	Percent (%)	ValidPercent (%)
Valid	Ναι	78	31,0	33,1
	Όχι	158	62,7	66,9
	Total	236	93,7	100,0
Missing	System	16	6,3	
Total		252	100,0	

Όσον αφορά τις αιτίες θυματοποίησης, οι έφηβοι του υπό μελέτη πληθυσμού της έρευνάς μας, οι οποίοι έχουν δεχτεί διαδικτυακό εκφοβισμό πιστεύουν κατά 24,1% ότι δέχθηκαν απειλές στο Διαδίκτυο για ρατσιστικούς λόγους, το 19% για λόγους εκδίκησης, το 16,5% επειδή δεν δέχθηκαν να συναντηθούν στον πραγματικό κόσμο με κάποιον άγνωστο που συνομίλησε μαζί τους στο Διαδίκτυο, το 15,2% για λόγους σεξουαλικών προτιμήσεων, το 13,9% για λόγους που δεν γνωρίζουν και το 11,4% επειδή μάλωσαν στο σχολείο και η διαμάχη συνεχίστηκε μετέπειτα και μέσα στο Διαδίκτυο (Πίνακας 2). Οι βασικοί λόγοι που τα αγόρια υπήρξαν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού ήταν «για ρατσιστικούς λόγους», «για λόγους σεξουαλικών προτιμήσεων» και «από εκδίκηση», ενώ οι βασικοί λόγοι για τα κορίτσια σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην έρευνά μας, ήταν «επειδή δεν δέχθηκαν συνάντηση με κάποιον άγνωστο», «για ρατσιστικούς λόγους» και «από εκδίκηση». Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα βασικά αίτια θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών είναι παρόμοια και διαφέρουν μόνο στο γεγονός ότι ως μία από τις κύριες αιτίες τα αγόρια αναφέρουν τους λόγους των σεξουαλικών προτιμήσεών τους, ενώ τα κορίτσια ότι τους απειλούν επειδή δεν δέχονται να συναντηθούν με αγνώστους στον πραγματικό κόσμο.

Πίνακας 2. Διερεύνηση των λόγων που κάποιος/α δέχτηκε απειλή μέσω Διαδικτύου

Αν Ναι για ποιο λόγο δέχτηκες αυτές τις απειλές :		Frequency	Percent (%)	ValidPercent (%)	CumulativePercent (%)
Valid	Επειδή μαλώσαμε στο σχολείο	9	3,6	11,4	11,4
	Για ρατσιστικούς λόγους	19	7,5	24,1	35,4
	Για συγκεκριμένες σεξουαλικές προτιμήσεις μου	12	4,8	15,2	50,6
	Επειδή δε δέχθηκα συνάντηση με κάποιον άγνωστο	13	5,2	16,5	67,1
	Από εκδίκηση	15	6,0	19,0	86,1
	Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	11	4,4	13,9	100,0
	Total	79	31,3	100,0	
Missing	System	173	68,7		
Total		252	100,0		

Το ερώτημα αυτό τέθηκε στους εφήβους να απαντηθεί σε ανοιχτή ερώτηση και όχι σε ερώτημα προκαθορισμένων απαντήσεων, γιατί θεωρήθηκε σημαντικό οι έφηβοι της ομάδας που εξετάσαμε να μας δώσουν αυθόρμητες και προσωπικές απαντήσεις, βάση των βιωμάτων τους από τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Βλέπουμε, λοιπόν, στα αίτια θυματοποίησης να κυριαρχούν οι ρατσιστικοί λόγοι, καθώς ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παιδιών που διαμένουν στις δομές παιδικής προστασίας προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, σε αντίθεση με άλλες έρευνες για τον διαδικτυακό εκφοβισμό, υψηλά ποσοστά εμφάνισαν οι απαντήσεις που δόθηκαν και αφορούσαν την απειλή που δέχτηκαν οι έφηβοι, του υπό εξέταση πληθυσμού, επειδή δεν δέχθηκαν να συναντηθούν με κάποιον άγνωστο που συνομίλησε μαζί τους στο Διαδίκτυο και, επίσης, για λόγους σεξουαλικών προτιμήσεων. Τον τελευταίο λόγο θυματοποίησης τον συναντάμε και σε άλλες έρευνες διαδικτυακών και παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού, ωστόσο σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά. Το αυξημένο ποσοστό που προέκυψε από την παρούσα έρευνα οφείλεται κυρίως στο γεγονός του κοινωνικού στίγματος που υπάρχει για τους εφήβους που διαμένουν σε δομές παιδικής προστασίας, όπου τόσο οι συνομήλικοί τους, όσο και άλλα άτομα των τοπικών κοινωνιών τους ταυτίζουν στερεοτυπικά με συγκεκριμένα πρότυπα σεξουαλικής συμπεριφοράς. Γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω ερωτήματα, σε σχέση και με το υψηλό ποσοστό των εφήβων της έρευνάς μας που έχουν δεχτεί διαδικτυακό

εκφοβισμό (33,1%), είναι ότι οι έφηβοι που διαμένουν σε ιδρυματικά πλαίσια γίνονται αρκετά συχνά θύματα Cyberbullying, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαδικτυακού εκφοβισμού σε σχέση με τους λόγους θυματοποίησης των υπόλοιπων εφήβων.

Πέρα όμως από θύματα οι έφηβοι πολλές φορές γίνονται και θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού. Στην έρευνά μας οι έφηβοι του υπό μελέτη πληθυσμού, ρωτήθηκαν αν έχουν απειλήσει αυτοί άλλους μέσω Διαδικτύου, έστω και μία φορά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων που λάβαμε βρέθηκε ότι το 35,2% από αυτούς έχουν υπάρξει θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού (Πίνακας 3). Από το ποσοστό αυτό θύτες υπήρξε το 37,9% των αγοριών και το 30,1% των κοριτσιών, γεγονός που δείχνει ότι τα αγόρια έχουν μία μικρή υπεροχή στο πεδίο δράσης ως θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού, σε αντίθεση με τη θυματοποίηση των εφήβων που είδαμε παραπάνω, όπου η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ήταν στατιστικά ασήμαντη. Το ποσοστό των εφήβων του πληθυσμού μας που δήλωσε ότι έχουν υπάρξει θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού είναι αρκετά υψηλό σε σχέση με άλλες έρευνες σε εφήβους του γενικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, η Λαμπροπούλου (2014), σε μελέτη που έκανε σε δείγμα 307 μαθητών, όπως είδαμε και παραπάνω, σε Γυμνάσια του Νομού Καβάλας, βρήκε ότι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού έχει υπάρξει το 22,1% του δείγματος των εφήβων που εξέτασε. Το ποσοστό των αγοριών που υπήρξαν έστω και μία φορά θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού στην έρευνα της Λαμπροπούλου είναι σχεδόν διπλάσιο από αυτό των κοριτσιών θυτών, 29,6% για τα αγόρια και 15,2% για τα κορίτσια. Σε προαναφερθείσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα ASoRA (AthenaStudiesofResilientAdaptation) του τομέα Ψυχολογίας του Ε.Κ.Π.Α. σε δείγμα 463 εφήβων μαθητών Α και Β Λυκείου της Περιφέρειας Αττικής, εντοπίστηκε ότι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού έγιναν το 20,4% των εφήβων του δείγματος, και από αυτούς θύτες υπήρξαν το 28% των αγοριών και το 13% των κοριτσιών (Αβδελίδου, Σταυρόπουλος και Μόττη, 2011). Οι Beran και Li (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στον Καναδά σε δείγμα 432 μαθητών 12 έως 15 ετών, βρήκαν ότι το 26% των μαθητών υπήρξαν έστω και μία φορά θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού. Επίσης, η Li (2006) σε δική της μελέτη με δείγμα 264 μαθητών γυμνασίου βρήκε ότι το 17% των εφήβων μαθητών υπήρξαν θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού, με τα αγόρια θύτες να υπερτερούν έναντι των κοριτσιών.

Πίνακας 3. Διερεύνηση του ποσοστού των εφήβων που έχουν απειλήσει άλλα άτομα στο Διαδίκτυο

Έχεις απειλήσει εσύ κάποιον/α μέσω Διαδικτύου		Frequency	Percent (%)	ValidPercent (%)
Valid	Ναι	83	32,9	35,2
	Όχι	153	60,7	64,8
	Total	236	93,7	100,0
Missing	System	16	6,3	

Οι αιτίες που οδήγησαν τους εφήβους που μελετήσαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας να απειλήσουν άλλα άτομα στο Διαδίκτυο, σύμφωνα με τις ανοιχτές απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής : το 28,6% απάντησε ότι απείλησε για πλάκα, το 21,4% επειδή τους απείλησαν πρώτα άλλα άτομα, το 15,5% επειδή ήταν άλλης Εθνικότητας το θύμα, το 14,3% επειδή τους κορόιδευαν / τους έβριζαν οι άλλοι, το 11,9% επειδή μάλωσαν στο σχολείο, και το 8,9% απάντησε ότι δεν γνωρίζει τους λόγους που απείλησε άλλα άτομα στο Διαδίκτυο ή δεν θέλησε να απαντήσει. Στα αγόρια τα αίτια που τους οδηγούν να γίνουν θύτες είναι κυρίως «Για πλάκα», «επειδή με απείλησαν πρώτοι», «επειδή με κορόιδευαν / με έβριζαν» και «επειδή ήταν άλλης Εθνικότητας», ενώ στα κορίτσια τα βασικά αίτια θυτοποίησης σύμφωνα με τη σειρά των απαντήσεων που δόθηκαν είναι «επειδή με απείλησαν πρώτοι», «Για πλάκα», «επειδή μαλώσαμε στο σχολείο» και «επειδή ήταν άλλης Εθνικότητας». Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι βασικοί λόγοι που οδηγούν τα αγόρια και τα κορίτσια να γίνουν θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού είναι περίπου παρόμοιοι.

Πίνακας 4. Διερεύνηση των λόγων που κάποιος έφηβος απείλησε άλλα άτομα στο Διαδίκτυο

Αν Ναι για ποιο λόγο τον/την απείλησες :		Frequency	Percent (%)	ValidPercent (%)	CumulativePercent (%)
Valid	Επειδή με απείλησαν πρώτοι	18	7,1	21,4	21,4
	Επειδή μαλώσαμε στο σχολείο	10	4,0	11,9	33,3
	Επειδή με κορόιδευαν/με έβριζαν	12	4,8	14,3	47,6
	Για πλάκα	24	9,5	28,6	76,2
	Επειδή ήταν άλλης εθνικότητας	13	5,2	15,5	91,7
	Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	7	2,8	8,3	100,0
	Total	84	33,3	100,0	
Missing	System	168	66,7		
Total		252	100,0		

Όπως προαναφέρθηκε, το ποσοστό των εφήβων θυτών που βρέθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι από τα υψηλότερα που έχουν βρεθεί σε αντίστοιχες έρευνες (35,2%). Οι λόγοι είναι ακριβώς οι ίδιοι που αναφέρθηκαν και παραπάνω και αφορούν το προφίλ και τις συνθήκες διαβίωσης των εφήβων που διαμένουν σε ιδρυματικά πλαίσια. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι έφηβοι όντας στιγματισμένοι και περιθωριοποιημένοι τόσο κατά τη διαμονή τους στην προβληματική τους φυσική οικογένεια, όσο και μετέπειτα σε κάποια δημόσια δομή

παιδικής προστασίας, δέχονται από τους συνομηλίκους τους τόσο εκτός, όσο και εντός Διαδικτύου ευκολότερα τον εκφοβισμό (Bulling). Έτσι, η συνεχή έκθεσή τους στο φαινόμενο του Bulling κάνει πιο εύκολα και τους ίδιους θύτες διαφόρων μορφών εκφοβισμού, μεταξύ των οποίων και του Cyberbullying. Επίσης, έχει παρατηρηθεί σε αρκετές δομές παιδικής προστασίας να κυριαρχούν «στρατιωτικοί νόμοι», όπου τα μεγαλύτερα παιδιά να προσπαθούν να εξουσιάζουν τα μικρότερα, ασκώντας τους έντονο εκφοβισμό ώστε να υπακούουν στις επιθυμίες τους. Η συνεχής έκθεση των μικρότερων παιδιών σε καταστάσεις απειλών και εκφοβισμού μέσα στα ιδρύματα παιδικής προστασίας τους οδηγεί συχνά να μετατρέπονται και τα ίδια από θύματα σε θύτες και να θεωρούν τον εκφοβισμό προς τους άλλους ως ένα μέσο επιβολής και επιβίωσης. Έτσι, ο εκφοβισμός και πολλές φορές η κακοποίηση των μικρότερων ανηλίκων από τους μεγαλύτερους μαθαίνεται και γίνεται βίωμα μέσα στις δομές αυτές και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος βίας, όπου το θύμα γίνεται συχνά θύτης εκφοβισμού προς τους άλλους και το αντίστροφο. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς βρέθηκε υψηλή συσχέτιση στο γεγονός ότι οι περισσότεροι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού είχαν υπάρξει και θύματα εκφοβισμού στο Διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, από τους 83 εφήβους που απάντησαν ότι έχουν απειλήσει και εκφοβίσει άλλους στο Διαδίκτυο, οι 58 δήλωσαν ότι έχουν και οι ίδιοι υπάρξει θύματα διαδικτυακών απειλών σε ποσοστό 69,9%. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού (Cyberbullying), είναι ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς τα τελευταία χρόνια.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ διαδικτυακού εκφοβισμού και διαδικτυακής εξάρτησης από την περαιτέρω επεξεργασία των συνολικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι από τους 21 σοβαρά εξαρτημένους από το Διαδίκτυο εφήβους, οι 11 υπήρξαν και θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού υπήρξαν και 23 από τους 55 εφήβους με μέτρια εθιστική συμπεριφορά. Μεγαλύτερη συσχέτιση εμφανίζουν οι θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού με τους εξαρτημένους από το Διαδίκτυο εφήβους, καθώς από τους 21 εφήβους με σοβαρή εθιστική συμπεριφορά, οι 16 δηλώνουν θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού. Επίσης, από τους 55 εφήβους με μέτρια εθιστική συμπεριφορά, οι 34 δηλώνουν και θύτες διαδικτυακού εκφοβισμού. Συμπερασματικά των ανωτέρω φαίνεται ότι υπάρχει αρκετά υψηλή συσχέτιση μεταξύ θυμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού και εξαρτητικών συμπεριφορών από το Διαδίκτυο των εφήβων που μελετήθηκαν κατά τη συνολική έρευνα για την διαδικτυακή εξάρτηση και την ηλεκτρονική παραβατικότητα εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα (Φιλιππίδης, 2017), η οποία συσχέτιση είναι ακόμα πιο υψηλή στους θύτες του διαδικτυακού εκφοβισμού που εμφανίζουν ταυτόχρονα και σοβαρές ή μέτριες εθιστικές συμπεριφορές από το Διαδίκτυο.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Όλες οι παραπάνω αποκλίνουσες συμπεριφορές των εφήβων στο Διαδίκτυο που μελετήθηκαν στην έρευνά μας και οδηγούν, όπως είδαμε, σε υψηλά ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού μπορούν να αποδοθούν σε διάφορους ειδικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι

προσανατολισμένοι για τον υπό μελέτη πληθυσμό της έρευνάς μας. Ωστόσο οι ειδικοί αυτοί παράγοντες μπορούν υπό προϋποθέσεις να εξειδικευτούν και να γενικευτούν και να εξαγάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα και για συμπεριφορές του γενικότερου πληθυσμού των εφήβων στη χώρα μας. Αρχικά, η έλλειψη οικογενειακού περιβάλλοντος και η απουσία γονεϊκής επιτήρησης μπορεί να ενοχοποιηθεί σε σημαντικό βαθμό για την κακή χρήση του Διαδικτύου και την ανάπτυξη παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών. Η ανάπτυξη των ανηλίκων που ερευνήσαμε στην παρούσα έρευνα με την απουσία οικογενειακού περιβάλλοντος ή η εξέλιξή τους μέχρι μίας ηλικίας σε ένα κακοποιητικό και ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται ότι επιδρά σημαντικά στη δυσκολία οριοθέτησης των συμπεριφορών της συγκεκριμένης ομάδας εφήβων. Από την άλλη, τα ιδρυματικά πλαίσια που μεγαλώνουν οι έφηβοι αυτοί παρουσιάζουν σοβαρές και μεγάλες ελλείψεις σε επιστημονικό προσωπικό, καθώς και σε προσωπικό κοινωνικής φροντίδας, με αποτέλεσμα η επιτήρηση και η καθοδήγησή τους για την ορθή χρήση του Διαδικτύου, να είναι πολύ περιορισμένη ή σε κάποιες περιπτώσεις σχεδόν ανύπαρκτη. Την σημαντικότητα της έλλειψης οικογενειακού ή άλλου εποπτικού πλαισίου στην επισφαλή και παραβατική χρήση του Διαδικτύου, διαπιστώνει και η ειδική σε θέματα παραβατικών συμπεριφορών ψυχίατρος Μάτσα (2009), όπου υποστηρίζει ότι *«τα άτομα που συνήθως αναπτύσσουν διαδικτυακή εξάρτηση και παραβατικότητα στο Διαδίκτυο είναι άτομα με ελλειμματική ταυτότητα, που αναπτύχθηκαν χωρίς σταθερά γονεϊκά πρότυπα, με ελάχιστα ή καθόλου παρόντες τους γονείς στη ζωή τους ή υποκατάστατά τους»*.

Ένας επίσης βασικός λόγος για τα αυξημένα ποσοστά Cyberbullying που εμφάνισαν οι έφηβοι της έρευνάς μας είναι η μίμηση αρνητικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μέσα στα ιδρυματικά πλαίσια, κυρίως από τους μεγαλύτερους προς τους μικρότερους εφήβους, αλλά και μεταξύ συνομηλίκων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης πολλές από τις συμπεριφορές των ανηλίκων είναι αποτέλεσμα μάθησης και αντιγραφής των συμπεριφορών σημαντικών άλλων γύρω τους. Ειδικότερα, η κλασική αντανάκλαστική ή κλασικά εξαρτημένη μάθηση ερμηνεύει την κάθε συμπεριφορά, θετική ή αρνητική, ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ερεθίσματα που λαμβάνουν οι ανήλικοι από το άμεσο περιβάλλον τους. Επιπρόσθετα, οι φορείς παιδικής προστασίας στην Ελλάδα είναι σοβαρά υποστελεχωμένοι από επιστημονικό προσωπικό και προσωπικό φροντίδας και το λιγοστό προσωπικό που υφίσταται παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Φιλίππιδης, 2015), με αποτέλεσμα να μην έχει τη δυνατότητα πολλές φορές να ασχοληθεί αποτελεσματικά με την ορθή διαπαιδαγώγηση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ανηλίκων που φιλοξενούνται εκεί. Έτσι κυριαρχεί συχνά το φαινόμενο στις δομές αυτές οι μικρότεροι ανήλικοι να αντιγράφουν και να μιμούνται συχνά αρνητικά πρότυπα συμπεριφορών των μεγαλύτερων εφήβων, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλά ποσοστά στην προβληματική και επισφαλή χρήση του Διαδικτύου. Βλέποντας οι μικρότεροι τους μεγαλύτερους να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για πολλές ώρες, να απειλούν άλλους μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, αλλά και να απειλούνται οι ίδιοι, μαθαίνουν στις συμπεριφορές αυτές και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος εκμάθησης αρνητικών συμπεριφορών μέσα στα ιδρύματα παιδικής προστασίας.

Εκτός από τα παραπάνω, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύει τους έφηβους που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας να εμφανίζουν υψηλά ποσοστά Cyberbullying, είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα εφήβων προέρχεται από ποικίλα βιολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι ανήλικοι αυτοί τις περισσότερες φορές εισέρχονται στις δομές αυτές με ήδη διαμορφωμένες προσωπικότητες, καθώς και με εξαρτητικές και παραβατικές συμπεριφορές που προϋπάρχουν. Όπως είναι γνωστό, η παιδική ηλικία και ειδικά τα πρώτα χρόνια της ζωής των ανηλίκων, είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και για την ψυχοκοινωνική τους ανθεκτικότητα. Οι ανήλικοι για να φτάσουν να φιλοξενηθούν σε κάποια δημόσια δομή παιδικής προστασίας έχουν προϋπάρξει σε κακοποιητικά και μη οριοθετημένα οικογενειακά περιβάλλοντα που τους έχουν μάθει σε μη οριοθετημένες συμπεριφορές και έχουν ήδη εκτεθεί σε αρνητικά πρότυπα. Οι συμπεριφορές αυτές των εφήβων και τα παιδικά τραύματα που φέρουν δεν είναι εύκολο να οριοθετηθούν μέσα στις δημόσιες δομές παιδικής προστασίας, οι οποίες φέρουν και όλα τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, με αποτέλεσμα αυτές οι μη ελεγχόμενες συμπεριφορές να αντανakλώνται και σε προβληματική χρήση του Διαδικτύου. Επίσης, σε διαδικτυακό εκφοβισμό είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς οι πολύ ελλειμματικές προσωπικότητες που δεν έχουν μάθει σε κανόνες και όρια συμπεριφοράς, οι ανήλικοι με σοβαρά θέματα κοινωνικοποίησης, άτομα που είναι ανίκανα να επεξεργασθούν ψυχικά τις ματαιώσεις τους, άτομα που δεν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, με μειωμένη αυτοεκτίμηση και με περιορισμένη κοινωνική λειτουργικότητα.

Τέλος, ένα ακόμη βασικό στοιχείο που πιστεύουμε ότι οδηγεί τους εφήβους που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας σε αυξημένα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού και σε φαινόμενα ηλεκτρονικής παραβατικότητας, είναι ο στιγματισμός και η προκατάληψη που υφίσταται η ομάδα των συγκεκριμένων εφήβων. Σύμφωνα με "τη θεωρία της ετικέτας" η κοινωνία ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και όχι το άτομο που παρεκκλίνει από τους κανόνες (Matza, 1969). Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αντιδράσεων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, οι οποίες επιδρούν στη συμπεριφορά του ατόμου. Όπως είδαμε, οι ανήλικοι που διαβιούν σε ιδρύματα παιδικής προστασίας είναι στιγματισμένοι, τόσο από τους συνομηλίκους τους, όσο και από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Η αντίληψη της κοινότητας ότι οι έφηβοι που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας είναι κατά κανόνα βίαιοι, επιθετικοί, ανεξέλεγκτοι, παραβατικοί, κ.α., στιγματίζει και περιθωριοποιεί τους εφήβους αυτούς και τους οδηγεί σε μεταξύ τους μόνο συναναστροφές. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, όσο το άτομο δέχεται προκατάληψη και στιγματισμό, τόσο οδηγείται σε παραβατικές συμπεριφορές ως μέσο άμυνας ή επίθεσης (Κουράκης, 2004). Επίσης σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας με τη διαδικασία αυτή μεταλλάσσεται η αυτό-εικόνα του εφήβου και σιγά-σιγά προσαρμόζεται στην εικόνα του στίγματος που του έχει αποδοθεί από τους τριγύρω.

Τα τελευταία χρόνια για την αντιμετώπιση των φαινομένων ρατσισμού, προκατάληψης και στιγματισμού των ανηλίκων που διαβιούν σε δομές παιδικής προστασίας, προγραμματίζονται

επισκέψεις σχολείων, αθλητικών σωματείων, πολιτιστικών συλλόγων κ.α. στις εγκαταστάσεις των δομών αυτών, προκειμένου οι "εξωτερικοί" ανήλικοι να ευαισθητοποιηθούν και να γνωρίσουν από κοντά τους συνομηλίκους τους που διαμένουν εκεί, ώστε να αρθεί η αίσθηση της διαφορετικότητας και του επικίνδυνου που κυριαρχεί για την ομάδα των ανηλίκων που φιλοξενούνται σε ιδρυματικά πλαίσια. Επίσης, συχνά διοργανώνονται και γιορτές γενεθλίων ή άλλες εορταστικές εκδηλώσεις στις οποίες ενισχύεται η συμμετοχή συμμαθητών των ανηλίκων που διαμένουν στις δομές παιδικής προστασίας, προκειμένου να αρθούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και να επιτευχθεί ουσιαστική αλληλεπίδραση και αλληλοαποδοχή μεταξύ των ανηλίκων εντός και εκτός δομών ιδρυματικής φροντίδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

- Αβδελίδου, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Μόττη, Φ., (2011). Συμπεριφορές Διαδικτυακού εκφοβισμού στην εφηβεία: Προβλεπτικοί παράγοντες. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Αθήνα.
- Ακουμιανάκη, Σ.Γ., (2010). «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού στον ελληνικό τύπο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.». Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Κοινωνική και Κλινική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Διπλωματική εργασία.
- EU-NET ADB, (2012). Διαδίκτυο και Συμπεριφορές Εξάρτησης : Μελέτη σε Ευρωπαίους Εφήβους. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2013, από <http://www.eunetadb.eu/files/docs/FinalResearchInternet-GR.pdf>
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. & Καναβού, Ε., (2011). Έφηβοι και Βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κουράκης, Ν., (2004). Δίκαιο και Παραβατικότητα Ανηλίκων, Εκδόσεις Σάκουλα, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Τ., (2014). «Αιτίες, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση του Φαινομένου του Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού μέσω Κοινωνικών Δικτύων. Μία έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου.». Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοικητική Επιστήμη και Πληροφοριακά Συστήματα», Τ.Ε.Ι. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Καβάλα, Διπλωματική Εργασία.
- Μάτσα, Κ., (2009). Εξάρτηση από το Διαδίκτυο : η πιο σύγχρονη μορφή τοξικομανίας. Τετράδια Ψυχιατρικής, τ. 108, Οκτώβριος - Νοεμβριος – Δεκεμβριος 2009, Αθήνα.
- Φιλιππίδης, Γ., (2015). «Επαγγελματική Εξουθένωση εργαζομένων σε Μονάδες Κοινωνικής Φροντίδας. Το παράδειγμα του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Μονάδων Υγείας», Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Ε.Α.Π., Πάτρα, Διπλωματική Εργασία.

Φιλίππιδης, Γ., (2017). Διαδικτυακή Εξάρτηση και Ηλεκτρονική Παραβατικότητα Εφήβων που διαμένουν σε Δημόσιες Δομές Παιδικής Προστασίας στην Ελλάδα. Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ., Διδακτορική Διατριβή.

Ξενόγλωσση

Athnasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A.C. & Sorrentino, A. (2015). Internet use and Cyberbullying among adolescent students in Greece: The “TABBY” Project. *Hellenic Journal of Psychology*, 12: 14-39.

Beran, T., & Li, Q., (2007). The Relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing* 1(2), 15-33.

Craig W., Pepler D. & Blais J., (2007). Responding to Bullying: What Works? *School Psychology International*, 28, 465 – 477.

Feinberg, T., & Robey, N., (2009). *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(7), 26-31.

Fisoun, V., Floros, G., Siomos, K., Geroukalis, D., & Navridis, K., (2012). Internet Addiction as an Important Predictor in Early Detection of Adolescent Drug Use Experience- Implications for Research and Practice. *Journal of Addiction Medicine*; 6(1), 77-84.

Floros, G., Siomos, K., Fisoun, V., & Geroukalis, D., (2013). Adolescent online gambling - the impact of parental practices and correlates with online activities. *Journal of Gambling Studies*. 29 (1), p.131-150.

Goh, D.H., Ang, R.P., & Tan, H.C.(2008). Strategies for designing effective psychotherapeutic gaming interventions for children and adolescents. *Computers in Human Behavior* 24, p. 2217-2235.

Hinduja, S., & Patchin, J.W., (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.

Junoven, J., & Gross, E.F., (2008). Extending the School Grounds?—Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.

Kokkinos, C.M., Antoniadou, N., Asdre, A. & Voulgaridou, K., (2016). Parenting and Internet Behavior Predictors of Cyber-Bullying and Cyber-Victimization among Preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), pp.439-455.

Laftman, S.B., Ostberg, V. & Modin, B., (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), pp.153-164.

Li, Q., (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International* 27, 157-170.

Matza, D., (1969). *Becoming Deviant*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice – Hall.

Nixon, C.L., (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5: 143-158.

- Roland, E., (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), pp.55-67.
- SaferInternet (2014). Γραμμή Βοήθειας Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου. <http://www.saferinternet.gr/index.php?objId=Category281&childobjId=Category283&parentobjId=Page187>
- Selkie, E.M., Fales, J.L. & Moreno, M.A., (2016). Cyberbullying Prevalence among United States Middle and High School Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment. *J Adolesc Health*, 58(2), pp.125-133.
- Slonje, R.S., Smith, P.K. & Frisen, A., (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), pp. 26-32.
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S. & Tippett N., (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385 doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Οι στρατηγικές μάθησης φοιτητών του Α.Π.Θ. σε πιλοτικά μαθήματα της Γερμανικής ως Ξένη Γλώσσα του Κ.Α.Ξ.Γ.

Learning strategies used by students of the Aristotle University of Thessaloniki attending pilot classes for learning German as a foreign language

Γεώργιος Αγοραστός, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, gagorast@del.auth.gr

Georgios Agorastos, Aristotle University of Thessaloniki, Department for German Language and Literature, special teaching staff, gagorast@del.auth.gr

Abstract: The main purpose of the study is to identify which strategies were used by 125 students of the Aristotle University of Thessaloniki, who attended classes in order to learn German as a foreign language (German for academic purposes vs. classes in order to gain a level from A2 to B2). An adaptation of the well known SILL of Oxford was implemented. Of specific interest was the influence of several factors, like the objective of their studies, the year of study and the objectives of the specific class. There was evidence that indeed the implementation of several strategies depended on some of these variables.

Keywords: foreign language learning, learning strategies, German as a foreign language, German for academic purposes

Περίληψη: Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις στρατηγικές μάθησης 125 φοιτητών και φοιτητριών του Α.Π.Θ., οι οποίοι συμμετείχαν σε πιλοτικά μαθήματα εκμάθησης της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Τα μαθήματα αυτά διακρίνονταν σε μαθήματα γλωσσομάθειας για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς και σε μαθήματα επίτευξης γενικής γλωσσομάθειας επιπέδων A2 ως B2. Για την καταγραφή των στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε το δοκιμασμένο εργαλείο SILL της Oxford. Εξετάστηκε επίσης η σχέση της χρήσης στρατηγικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της Σχολής, του έτους σπουδών και του αντικειμένου σπουδών των φοιτητών. Για κάποιες από τις στρατηγικές καταγράφηκε ότι η χρήση τους συσχετίζεται με κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Λέξεις κλειδιά: εκμάθηση ξένης γλώσσας, στρατηγικές μάθησης, η Γερμανική ως ξένη γλώσσα, η Γερμανική για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια καταγραφή των στρατηγικών μάθησης σε φοιτητές των μαθημάτων Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) που δίδαξα για το *Κέντρο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών* του Α.Π.Θ. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-6. Τα μαθήματα αυτά

παρακολουθούσαν φοιτητές διαφόρων εξαμήνων και από όλες τις Σχολές του Α.Π.Θ. Διακρίνονταν δε σε μαθήματα *Γενικής Γλωσσομάθειας* (ΓΓ) και για *Ειδικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς* (ΕΑΣ). Στόχοι μου ήταν να γνωρίσω τη μαθησιακή συμπεριφορά των φοιτητών και η συγκέντρωση ενδείξεων, ώστε να δομήσω μια τεκμηριωμένη θεωρία για τη λειτουργία των μαθητών της Γερμανικής ως δεύτερη ΞΓ (ΞΓ2) (πρβλ. Strauss & Corbin, 1990). Τα ευρήματα θα επέτρεπαν και μία καλύτερη, εξειδικευμένη προετοιμασία των επιμέρους μαθημάτων μου.

Η παρούσα έρευνα θεωρήθηκε αναγκαία, καθώς η πλειοψηφία των ερευνών για τη χρήση στρατηγικών εκμάθησης και χρήσης ΞΓ/Γ2 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επικεντρώνεται στην καταγραφή τους σε σχέση με την Αγγλική, ενώ δε φαίνεται να υπάρχουν πολλές ανάλογες έρευνες για τη Γερμανική ως ΞΓ2 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, τα ευρήματα των ερευνών για τη χρήση των στρατηγικών μάθησης της Αγγλικής ως ΞΓ δεν μπορούν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν αυτόματα τη χρήση των στρατηγικών μάθησης της Γερμανικής ως ΞΓ, η οποία κατά κανόνα μαθαίνεται χρονικά μετά την Αγγλική. Συνεπώς, είναι πιθανό οι μαθητές της Γερμανικής ως ΞΓ2 να ενσωματώνουν γνώσεις για μια άλλη ΞΓ και σχετικές μαθησιακές εμπειρίες (Mißler, 1999; Hufeisen, 1999). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ενδέχεται οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μάθησης με διαφορετικό τρόπο όταν μαθαίνουν τη Γερμανική ως ΞΓ2 σε σχέση με την εκμάθηση της Αγγλικής ως πρώτης ΞΓ.

Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στην επιλογή χρήσης των στρατηγικών κατά την εκμάθηση της Γερμανικής ως ΞΓ2 (ή και ΞΓ3) ανάλογα με: α. τη Σχολή, β. το εξάμηνο φοίτησης και γ. το είδος των μαθημάτων, αν δηλαδή είναι *Γενικής Γλωσσομάθειας* (ΓΓ) ή για *Ειδικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς* (ΕΑΣ).

1. Επισκόπηση

Παρά την αναγνωρισμένη αξία των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, καθώς αποτελούν βασικό εργαλείο περιγραφής, ερμηνείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην εκμάθηση Γ2 και ΞΓ, δύσκολα θα βρει κανείς έναν ορισμό που θα ικανοποιεί όλες τις προσεγγίσεις. Ωστόσο, οι στρατηγικές εκμάθησης και χρήσης ΞΓ μπορούν να οριστούν ως «...σκέψεις και ενέργειες που επιλέγει συνειδητά ο μαθητής και οι οποίες βοηθούν τον μαθητή στην διεκπεραίωση μαθητικών καθηκόντων, από τα πιο αρχάρια επίπεδα ως και τη χρήση της γλώσσας-στόχου στα πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας.» (Cohen, 2012, σ. 136). Επίσης, θεωρούνται «...συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής για να κάνει τη μαθησιακή του διαδικασία ευκολότερη, γρηγορότερη, απολαυστικότερη, περισσότερο αυτοκατευθυνόμενη, αποτελεσματικότερη και ευκολότερα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις.» (Oxford, 1990, σ. 8).

Οι αναφερθείσες μεταβλητές της Σχολής και της προς εκμάθησης ΞΓ είναι ορισμένες μόνο από τις πολλές μεταβλητές που ενδεχομένως επιδρούν στην επιλογή των στρατηγικών. Ενδεικτικά, αναφέρονται το φύλο, το επίπεδο γλωσσομάθειας, η στάση και άλλα

χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή, το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι πρότερες εμπειρίες στην εκμάθηση κ.ά. (Mitits, 2015).

Ως προς το αντικείμενο σπουδών, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλές εργασίες σχετικά με τη χρήση στρατηγικών μάθησης και χρήσης ΞΓ/Γ2 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτές στην πλειοψηφία τους διερευνούν τις στρατηγικές με τη βοήθεια δείγματος με σχετικά ενιαία χαρακτηριστικά, καθώς πρόκειται για φοιτητές συγκεκριμένου έτους ή/και συγκεκριμένης σχολής και συχνά επικεντρώνονται στις στρατηγικές Ανάγνωσης (π.χ. Cabral & Tavares, 2002; Mukhlif & Amir, 2017). Ιδιαίτερη αναφορά όμως θα πρέπει να γίνει στην έρευνα των Psaltou-Joycey & Kantaridou (2009), η οποία καταγράφει τις στρατηγικές μάθησης φοιτητών οκτώ διαφορετικών επιστημονικών κατευθύνσεων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Από την έρευνα αυτή προέκυψε σαφής προτίμηση σε συγκεκριμένες κατηγορίες στρατηγικών μάθησης, ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών τους.

Εκτεταμένη έρευνα υπάρχει επίσης ως προς την επιλογή στρατηγικών και τη συχνότητα χρήσης τους σε σχέση με το γλωσσικό επίπεδο (π.χ. Gascoigne, 2005; Shorkaee & Talebi, 2018) και έχει διαπιστωθεί ότι η επιλογή στρατηγικών διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Ωστόσο, δε στάθηκε δυνατό να βρω έρευνες ως προς το τη διάκριση μεταξύ μαθημάτων Γερμανικής ΓΓ και ΕΑΣ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάλογη ήταν και η δυσχέρειά μου για την ανεύρεση βιβλιογραφίας σχετικά με την επιλογή στρατηγικών ανάλογα με το έτος φοίτησης.

2. Οι στρατηγικές μάθησης και χρήσης της Γερμανικής ως δεύτερης ΞΓ στην ελληνική εκπαίδευση

Για τον ελλαδικό χώρο καταγράφηκε τα τελευταία χρόνια αξιόλογη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ΞΓ στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009). Για το Δημοτικό αναφέρεται ενδεικτικά η έρευνα της Vrettou (2011), ενώ για το Γυμνάσιο της Mitits (2015).

Αντίθετα, η έρευνα για τη χρήση στρατηγικών στη Γερμανική ως ΞΓ2 στην Ελλάδα είναι πιο περιορισμένη. Μολονότι καταγράφονται αρκετές Μεταπτυχιακές Διπλωματικές Εργασίες που ασχολούνται με τις στρατηγικές μάθησης των γερμανικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτές την πλειοψηφία τους είναι προτάσεις διδακτικής παρέμβασης, χωρίς όμως συνήθως να υπάρχει χρήση μεθοδολογικών εργαλείων, ώστε να τεκμηριώνεται το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής. Ωστόσο, η αποφυγή ερευνητικής τεκμηρίωσης οφείλεται πρώτιστα στον στόχο των εργασιών αυτών να προτείνουν διδασκαλίες με την μορφή συγκεκριμένων διδακτικών υλικών και σχεδίων μαθήματος. Αντίθετα, λιγότερες είναι οι περιγραφικές έρευνες (π.χ. Αγοραστός, 2019).

3. Η διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε 125 φοιτητές του Α.Π.Θ. που παρακολουθούσαν εθελοντικά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015 – 2016 ένα από τα τρία Τμήματα ΓΓ (επίτευξης επιπέδων A2 ως B2) και τρία ΕΑΣ (*Προετοιμασία για το Πρόγραμμα Erasmus+, Προετοιμασία για TestDaF και Κατανόηση Επιστημονικών Κειμένων στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*)³.

Ως προς το αντικείμενο σπουδών, 32 (25,6%) φοιτούσαν στη Φιλοσοφική Σχολή, 23 (18,4%) στην Πολυτεχνική, 18 (14,4%) στην Επιστημών και Υγείας, 12 φοιτητές (9,6%) στην Νομική Σχολή, 10 (8,0%) φοιτητές στη Θετικών Επιστημών, από 6 (4,8%) στην Παιδαγωγική Σχολή και τη Σχολή Γεωπονίας-Δασοπονίας, 5 (4,0%) στη Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, 4 (3,2%) στην Καλών Τεχνών, 2 (1,7%) στα ΤΕΦΑΑ και ένα (0,8%) στη Θεολογική Σχολή. Επίσης, 6 φοιτητές (4,8%) δε δήλωσαν τη Σχολή φοίτησής τους.

Σε σχέση με το τμήμα γλωσσομάθειας που παρακολουθούσαν οι φοιτητές, 70 (56,0%) φοιτητές είχαν εγγραφεί σε τμήματα γλωσσομάθειας ΕΑΣ και 55 (44,0%) σε τμήματα ΓΓ. Αναλυτικότερα, στα τμήματα ΣΠ.Ε. συμμετείχαν 60 (48,0%) φοιτητές, στο τμήμα Κ.Ε.ΚΕΙ. 9 (7,2%), στο τμήμα ΓΓ επίτευξης επιπέδου A2 συμμετείχαν 11 (8,8%) φοιτητές, στο τμήμα επίτευξης επιπέδου B1 21 (16,8%) και στο τμήμα επίτευξης επιπέδου B2 24 (19,2%).

Ως προς το έτος σπουδών, 7 φοιτητές (5,6%) βρίσκεται στο πρώτο έτος, 10 (8,0%) στο δεύτερο, 25 (20,0%) στο τρίτο, 72 (57,6%) τουλάχιστον στο τέταρτο ή μεγαλύτερο έτος, 6 (4,8%) είναι σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών και 5 (4,0%) δε δήλωσαν έτος σπουδών.

Σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής, επιλέχθηκε να συμπληρωθεί το μεθοδολογικό εργαλείο κατά την πρώτη συνάντηση, ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις του δείγματος από τις στρατηγικές διδασκαλίας του διδάσκοντος, ενώ τονίζεται ότι το δείγμα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό, καθώς προέρχεται αποκλειστικά από φοιτητές που παρακολουθούν εθελοντικά διασχολικά Τμήματα.

3.1. Οι ερευνητικές υποθέσεις

Η συσχέτιση της συχνότητας χρήσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έγινε χωριστά για κάθε στρατηγική. Προτιμήθηκε αυτή η προσέγγιση, καθώς η συσχέτιση ολόκληρης ομάδας στρατηγικών μερικώς μόνο μπορεί να αποκαλύψει τη συχνότητα χρήσης των επιμέρους στρατηγικών σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Για έναν διδάσκοντα όμως της ΞΓ τα αποτελέσματα μια συσχέτισης, όπως είναι η παρούσα, μπορεί να αποτελέσει ουσιώδη βοήθεια για μία πιο στοχευμένη και διαφοροποιημένη προετοιμασία της διδασκαλίας.

Επιπλέον, διατύπωσα την υπόθεση ότι υπάρχουν διαφορές στη χρήση των στρατηγικών μεταξύ των φοιτητών ανάλογα με το έτος σπουδών τους. Οι διαφορές αυτές θα οφείλονται λιγότερο στην, μικρή συνήθως, διαφορά ηλικίας και περισσότερο στις αυξημένες εμπειρίες

³ Στο εξής τα Τμήματα Erasmus+ και TestDaF θα αναφέρονται ενιαία με τη συντομογραφία ΣΠ.Ε. και το Κατανόησης Επιστημονικών Κειμένων ως Κ.Ε.ΚΕΙ.

μάθησης που θα έχουν αποκτήσει οι φοιτητές με κάθε επιπλέον έτος σπουδών. Αυτή η υπόθεση προστέθηκε κυρίως λόγω της αδυναμίας μου να βρω έρευνες, που διερευνούσαν τη μεταβλητή αυτή σε σχέση με τη Γερμανική. Συνεπώς θεωρήθηκε σκόπιμη μία πρώτη προσέγγιση, ώστε να δημιουργηθεί μία αντίστοιχη πληροφόρηση σε σχέση με αυτήν την ανεξάρτητη μεταβλητή. Αυτή η υπόθεση σχετίζεται άλλωστε εν μέρει και με την επόμενη υπόθεσή μου. Συγκεκριμένα, υποθέτω ότι κάποιες διαφορές στη χρήση στρατηγικών σχετίζονται και με το αντικείμενο σπουδών των φοιτητών, όπως έχω αναφερθεί και στην επισκόπηση νωρίτερα, και θα οφείλεται στις εμπειρίες μάθησης σε κάθε Σχολή.

Επίσης, θέλησα να συγκεντρώσω πληροφορίες σχετικές με διαφορές που πιθανόν θα προέκυπταν στη χρήση στρατηγικών μεταξύ των συμμετεχόντων στα τμήματα ΓΓ και αυτών στα τμήματα ΕΑΣ. Καθώς δε στάθηκε δυνατό να βρω σχετική βιβλιογραφία, η συγκέντρωση τέτοιων στοιχείων αποτελεί χρήσιμη πληροφόρηση για επιπλέον έρευνες.

3.2. Επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου και επεξεργασία δεδομένων

Οι στρατηγικές μάθησης και χρήσης ΞΓ είναι νοερές διεργασίες που δεν είναι πάντα αντιληπτές από έναν παρατηρητή. Έτσι, προτιμήθηκε λοιπόν ένα εργαλείο, στο οποίο το δείγμα απαντά μόνο του. Βέβαια, η χρήση τέτοιων εργαλείων καταγραφής ενέχει και μεθοδολογικά μειονεκτήματα (Fazeli, 2012). Ωστόσο, η εναλλακτική δυνατότητα της καταγραφής με συνέντευξη δεν προσφέρει οικονομία χρόνου στην κάλυψη μεγάλου αριθμού δειγμάτων και την αποδελτίωση. Έτσι, η καταγραφή των στρατηγικών από το ίδιο το δείγμα αποτελεί τον συνηθέστερο τρόπο καταγραφής τους (Fazeli, 2012, σ. 500). Για την καταγραφή χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοχή του Strategy Inventory of Language Learning (SILL) από την Oxford (1990, σ. 293 κ.ε.). Το SILL ακολουθεί την ταξινόμησή των στρατηγικών από την Oxford σε Άμεσες, οι οποίες χωρίζονται επιπρόσθετα σε Μνημονικές, Γνωστικές και Αντισταθμιστικές στρατηγικές, και σε Έμμεσες, οι οποίες χωρίζονται σε Μεταγνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές στρατηγικές (Oxford 1990).

Οι στρατηγικές καταγράφηκαν με την κλίμακα Λίκερτ, εύρους τιμών από 1 ως 5, που αντιστοιχούν στις απαντήσεις *ποτέ ή σχεδόν ποτέ* ως *πάντα ή σχεδόν πάντα*. Ένας μέσος όρος (Μ.Ο.) από 4,5 ως 5 αντιστοιχεί σε στρατηγικές που χρησιμοποιούνται *πάντα ή σχεδόν πάντα*, ενώ ένας Μ.Ο. μεταξύ 3,5 και 4,4 σε στρατηγικές *συνήθους χρήσης*. Ένας Μ.Ο. μεταξύ 2,5 και 3,4 αντιστοιχεί σε *μερική χρήση* και ένας Μ.Ο. από 1,5 ως 2,4 υποδεικνύει στρατηγική που *γενικά δε χρησιμοποιείται*. Ένας μικρότερος Μ.Ο. δηλώνει ότι η στρατηγική *δε χρησιμοποιείται ποτέ ή σχεδόν ποτέ*.

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 24. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Για το σύνολο των στρατηγικών, ο δείκτης είναι 0,892. Στις επιμέρους κατηγορίες στρατηγικών, οι Μνημονικές κατέγραψαν τιμή 0,540, οι Γνωστικές 0,702, οι Αντισταθμιστικές 0,511, οι Μεταγνωστικές 0,803, οι Συναισθηματικές 0,616 και οι Κοινωνικές 0,705. Ο έλεγχος κανονικότητας σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές ελέγχθηκε αρχικά με μη παραμετρικό τεστ δύο ή παραπάνω δειγμάτων και υποδεικνύει ότι θα

πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς οι υποθέσεις εξετάστηκαν στη συνέχεια με μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (ANOVA).

4. Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στρατηγικές που να χρησιμοποιούνται πάντα ή σχεδόν πάντα, ενώ είκοσι (20) έχουν *συνήθη χρήση*. Είκοσι τρεις (23) στρατηγικές χρησιμοποιούνται *μερικές φορές*, ενώ έξι (6) *συνήθως δε χρησιμοποιούνται*. Επίσης, μία (1) στρατηγική έχει Μ.Ο. χρήσης αντίστοιχο του *ποτέ ή σχεδόν ποτέ*⁴.

Σε σχέση με τους Μ.Ο., βλέπουμε ότι αυτός για τις στρατηγικές συνολικά είναι 3,22. Αντιστοιχεί δηλαδή σε *μερική χρήση*. Στις επιμέρους κατηγορίες στρατηγικών, μία κατηγορία είναι *συνήθους χρήσης* και όλες οι υπόλοιπες είναι *μερικής χρήσης* (βλ. Πίνακα 1). Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι οι Μ.Ο. των Άμεσων στρατηγικών είναι αρκετά κοντά στον γενικό Μ.Ο. Αντίθετα, αποκλίσεις εντοπίζονται στις Έμμεσες στρατηγικές. Εκεί ξεχωρίζουν οι Μεταγνωστικές, οι οποίες με Μ.Ο. 3,51 χρησιμοποιούνται συχνότερα από όλες τις κατηγορίες και συνεπώς είναι η μοναδική *συνήθους χρήσης*. Αλλά και στις Κοινωνικές με Μ.Ο. 3,39, φαίνεται να υπάρχει τάση συχνότερης ενεργοποίησής τους. Αντίθετα, σημαντικά λιγότερο ενεργοποιούνται οι Συναισθηματικές (Μ.Ο. 2,73).

Πίνακας 1: Κατηγορίες στρατηγικών (με Μ.Ο.)

Στρατηγικές	
ΑΜΕΣΕΣ	ΕΜΜΕΣΕΣ
Μνημονικές (3,17)	Μεταγνωστικές (3,51)
Γνωστικές (3,29)	Συναισθηματικές (2,73)
Αντισταθμιστικές (3,19)	Κοινωνικές (3,39)
συνολικός Μ.Ο.: 3,22	

Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν εν μέρει μόνο με αυτά των Psaltou-Joycey & Kantaridou (2009: 112), όπου βρέθηκαν παρεμφερείς Μ.Ο. για τις Αντισταθμιστικές (3,17) και τις Συναισθηματικές στρατηγικές (2,71). Αντίθετα, χαμηλότερο Μ.Ο. εμφανίζουν σε Psaltou-Joycey & Kantaridou (2009) οι Μνημονικές (2,69), οι Γνωστικές (2,93), οι Μεταγνωστικές (3,09) και οι Κοινωνικές στρατηγικές (3,09).

Στη συνέχεια θα σχολιαστούν οι κατηγορίες χωριστά.

4.1. Μνημονικές Στρατηγικές

Με Μ.Ο. κοντά στον γενικό, η ομάδα είναι *μερικής χρήσης* (βλ. Πίνακα 2) και τον ψηλότερο Μ.Ο. έχει η στρατηγική 6 (4,10). Συνολικά τέσσερις στρατηγικές με Μ.Ο. από 4,10 ως 3,57

⁴ Οι στρατηγικές με Μ.Ο. 2,4 ή χαμηλότερο θα χαρακτηρίζονται εφεξής για λόγους οικονομίας ως *χαμηλής χρήσης*.

χαρακτηρίζονται ως *συνήθους χρήσης* (6, 1, 4 και 8⁵). Τρεις είναι *μερικής χρήσης* με Μ.Ο. από 3,38 ως 3,16 (οι 9, 2 και 3), με τη στρατηγική 9 να βρίσκεται κοντά στο όριο της *συνήθους χρήσης*.

Παρόλα αυτά εδώ εντοπίζονται και δύο στρατηγικές που έχουν από τους χαμηλότερους Μ.Ο., καθώς μόνο μία Κοινωνική έχει χαμηλότερη συχνότητα χρήσης. Πρόκειται για τις στρατηγικές 5 και 7 (βλ. Πίνακα 2). Η περιορισμένη χρήση τους καταδεικνύει σαφώς ότι οι φοιτητές αποφεύγουν τη χρήση αισθητηριακής μνήμης.

Πίνακας 2: Μ.Ο. μνημονικών στρατηγικών

στρατηγική	Μ.Ο.
Συνήθης χρήση	
(6) «Γράφω το νέο λεξιλόγιο στο τετράδιο ή κάπου αλλού, για να το θυμάμαι καλύτερα.»	4,1
(1) «Συγκρίνω και συσχετίζω αυτά που ήδη ξέρω με αυτά που μαθαίνω τώρα.»	3,95
(4) «Όταν μαθαίνω νέο λεξιλόγιο, σκέφτομαι σε ποιες περιπτώσεις θα μπορούσα να το χρησιμοποιήσω.»	3,87
(8) «Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις και τη γραμματική που είχα στο μάθημα.»	3,63
Μερική χρήση	
(9) «Το καινούριο λεξιλόγιο και τις νέες εκφράσεις θυμάμαι με το να σκέφτομαι που το είδα (π.χ. στο βιβλίο, τον πίνακα ή αλλού).»	3,38
(2) «Χρησιμοποιώ τις καινούριες λέξεις που μαθαίνω σε προτάσεις, για να θυμάμαι καλύτερα τις λέξεις αυτές.»	3,25
(3) «Για να θυμάμαι καλύτερα μια καινούρια λέξη, χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και μια εικόνα της λέξης αυτής.»	3,16
Χαμηλή χρήση	
(5) «Όταν μαθαίνω νέο λεξιλόγιο, σχηματίζω ομοιοκαταληξίες και στίχους με τις λέξεις, για να τις θυμάμαι καλύτερα.»	1,79
(7) «Αναπαριστώ το νέο λεξιλόγιο με κινήσεις (π.χ. με παντομίμα).»	1,71
Ομάδας	3,17

4.2. Γνωστικές στρατηγικές

Δεδομένου ότι η κατηγορία των Γνωστικών στρατηγικών περιλαμβάνει δεκατέσσερις στρατηγικές και αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα, πιθανόν δε ξαφνιάζει ότι ο Μ.Ο. της (3,29) είναι πολύ κοντά στον γενικό Μ.Ο. (3,22). Έξι στρατηγικές ανήκουν στην ομάδα της *συνήθους χρήσης* (21, 23, 11, 19, 12 και 20) και έξι είναι *μερικής χρήσης* (13, 10, 18, 22, 15 και 16). Τους χαμηλότερους Μ.Ο. έχουν οι στρατηγικές 17 και 14, που είναι *χαμηλής χρήσης* (βλ. Πίνακα 3). Και γενικότερα, φαίνεται ότι οι στρατηγικές που έχουν σχέση με την χρήση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες ή με αυθεντικό υλικό ενεργοποιούνται λιγότερο συχνά. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στη δυσκολία των

⁵ Οι Στρατηγικές των επιμέρους ομάδων αναφέρονται στο κυρίως κείμενο με την απαρίθμηση, όπως υπάρχει στο πρωτότυπο SILL. Στους πίνακες αναφέρονται ξεκινώντας με το μεγαλύτερο Μ.Ο.

φοιτητών να εντοπίσουν συνομιλητές, καθώς και έντυπο ή οπτικο-ακουστικό υλικό. Εδώ θα μπορούσε να αναλαμβάνει ο διδάσκων την συγκρότηση υλικού που θα παρέχει τέτοιες δυνατότητες.

Πίνακας 3: Μ.Ο. Γνωστικών στρατηγικών

στρατηγική	M.O.
Συνήθης χρήση	
(21) «Καταλαβαίνω μια λέξη αναλύοντάς την στα κομμάτια της.»	4
(23) «Όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στη Γερμανική, συνοψίζω τις πληροφορίες που καταλαβαίνω.»	3,96
(11) «Προσπαθώ να μιμηθώ την προφορά στη Γερμανική.»	3,86
(19) «Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.»	3,74
(12) «Κάνω εξάσκηση με την προφορά στη Γερμανική.»	3,68
(20) «Προσπαθώ να ανακαλύψω τους κανόνες γραμματικής στη Γερμανική.»	3,6
Μερική χρήση	
(13) «Χρησιμοποιώ γνωστές λέξεις σε διάφορα συμφραζόμενα.»	3,46
(10) «Λέω ή γράφω καινούριο λεξιλόγιο πολλές φορές.»	3,4
(18) «Πρώτα βλέπω στα γρήγορα τι λέει όλο το κείμενο και μετά το διαβάζω με προσοχή.»	3,4
(22) «Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.»	3,15
(15) «Βλέπω εκπομπές ή ταινίες στη Γερμανική.»	2,65
(16) «Ψάχνω και διαβάζω εξωσχολικά γερμανικά κείμενα.»	2,54
Χαμηλή χρήση	
(14) «Ξεκινώ συζητήσεις στη Γερμανική.»	2,46
(17) «Γράφω σύντομα κείμενα στη Γερμανική (π.χ. ένα σημείωμα ή ένα μείλ).»	2,13
Ομάδας	3,29

4.3. Αντισταθμιστικές στρατηγικές

Και αυτή η κατηγορία έχει Μ.Ο. παρεμφερή του γενικού (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο Μ.Ο. έχει η στρατηγική 24 και το χαμηλότερο η 28 (βλ. πίνακα 4). Αυτές οι δύο στρατηγικές θα μπορούσαν να αποτελούν ένδειξη ότι οι φοιτητές προτιμούν τις εκ των κάτω προς τα άνω και όχι τις εκ των άνω προς τα κάτω γνωστικές διαδικασίες, δίνοντας έμφαση στη λέξη και τη σημασία της και όχι στην κατανόηση ενός συνόλου. Καθώς η επιλογή έχει συνδεθεί και με το επίπεδο γλωσσομάθειας, θα περίμενε κανείς το μάντεμα μίας λέξης να συναντάται περισσότερο σε φοιτητές με χαμηλό επίπεδο, ενώ το μάντεμα της συνέχειας όλου του κειμένου να προτιμάται από φοιτητές με μεγαλύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας (βλ. Gascoigne, 2005). Ωστόσο, αυτό δεν έχει προκύψει στις μετέπειτα στατιστικές αναλύσεις. Μία άλλη

πιθανή ερμηνεία για τη στρατηγική με το χαμηλότερο Μ.Ο. είναι το ενδεχόμενο να μην έχουν πολλές ευκαιρίες για παρακολούθηση συζητήσεων ή εκπομπών και συνεπώς να είναι χαμηλή η συχνότητα ενεργοποίησης της επίμαχης στρατηγικής.

Πίνακας 4: Μ.Ο. Αντισταθμιστικών στρατηγικών

στρατηγική	Μ.Ο.
Συνήθης χρήση (24) «Προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία άγνωστης λέξης»	4,11
(29) «Αν δε θυμάμαι μια λέξη στη Γερμανική, χρησιμοποιώ μία άλλη γερμανική λέξη ή φράση για να περιγράψω τη λέξη αυτή.»	3,83
Μερική χρήση (27) «Διαβάζω κείμενα στη Γερμανική, χωρίς να ψάχνω κάθε λέξη στο γλωσσάριο ή στο ίντερνετ.»	3,07
(25) «Αν δεν θυμάμαι μια λέξη την ώρα που λέω κάτι, την εξηγώ με χειρονομίες.»	2,97
(26) «Κατασκευάζω νέες λέξεις, αν δε θυμάμαι τις κανονικές.»	2,65
Χαμηλή χρήση (28) «Κατά τη συζήτηση ή την παρακολούθηση μιας εκπομπής στη Γερμανική, προσπαθώ να μαντέψω τη συνέχεια.»	2,35
Ομάδας	3,16

4.4. Μεταγνωστικές στρατηγικές

Είναι η κατηγορία με τη συχνότερη ενεργοποίηση (βλ. Πίνακα 1). Τέσσερις στρατηγικές (οι 30 ως 33) είναι *συνήθους χρήσης*, μεταξύ αυτών και η στρατηγική με το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. (βλ. Πίνακα 5). Και γενικά, μόλις δύο από τις εννέα στρατηγικές, οι 35 και 36, που ωστόσο σχετίζονται με την ενεργό χρήση της ΞΓ σε αυθεντικές περιστάσεις, εμφανίζουν Μ.Ο. (λίγο) χαμηλότερο του γενικού (βλ. Πίνακα 5). Η επισήμανση αυτή για τις δύο τελευταίες στρατηγικές συνάδει εν μέρει και με επισημάνσεις στις συναφείς Γνωστικές στρατηγικές, καθώς η επιδίωξη για χρήση της ΞΓ σε αυθεντικές περιστάσεις δεν είναι ιδιαίτερα έντονη.

Πίνακας 5: Μ.Ο. Μεταγνωστικών στρατηγικών

στρατηγική	Μ.Ο.
Συνήθης χρήση (31) «Δίνω σημασία στα λάθη μου και μαθαίνω από αυτά.»	4,06
(32) «“Στήνω αυτί”, όταν ακούω να μιλάνε τη Γερμανική.»	3,94
(33) «Προσπαθώ να βρω τρόπους να γίνω καλύτερος μαθητής στη Γερμανική.»	3,9
(30) «Προσπαθώ να χρησιμοποιήσω τη Γερμανική που γνωρίζω με όσο γίνεται περισσότερους τρόπους.»	3,62
Μερική χρήση (34) «Οργανώνω έτσι την ημέρα μου, ώστε να έχω χρόνο για διάβασμα.»	3,37
(37) «Ξέρω ακριβώς τί θέλω να βελτιώσω στη Γερμανική μου.»	3,36

(38) «Κάνω εκτιμήσεις για την πρόοδό μου στη Γερμανική.»	3,3
(35) «Ψάχνω ανθρώπους με τους οποίους μπορώ να χρησιμοποιήσω τη Γερμανική.»	3,12
(36) «Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στη Γερμανική.»	2,9
Ομάδας	3,51

4.5. Συναισθηματικές στρατηγικές

Η κατηγορία αυτή καταγράφει το χαμηλότερο Μ.Ο. (2,73). Τον υψηλότερο Μ.Ο. εντός της ομάδας έχει η στρατηγική 39 (Μ.Ο. 3,51), που είναι και η μοναδική *συνήθους χρήσης* (βλ. Πίνακα 6). Εδώ, τον χαμηλότερο επιμέρους Μ.Ο., που είναι και συνολικά ο χαμηλότερος, εμφανίζει η στρατηγική 43. Αλλά και η στρατηγική 44 γενικά δε χρησιμοποιείται (βλ. Πίνακα 6). Ουσιαστικά, οι δύο αυτές στρατηγικές καταγράφουν την απροθυμία των φοιτητών για σε βάθος εξωτερική συνηγορία σε σχέση με την εκμάθηση ΞΓ.

4.6. Κοινωνικές Στρατηγικές

Είναι η κατηγορία με το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. (βλ. Πίνακα 1). Τρεις στρατηγικές εμπίπτουν στην κατηγορία της *συνήθους χρήσης*, ενώ οι υπόλοιπες εμπίπτουν στην κατηγορία της *μερικής χρήσης* (βλ. Πίνακα 7). Επισημαίνεται ότι η στρατηγική με το χαμηλότερο Μ.Ο. είναι η στρατηγική 47, η οποία έχει σχέση με την εν δυνάμει ενεργό χρήση της ΞΓ.

Πίνακας 6: Μ.Ο. Συναισθηματικών στρατηγικών

στρατηγική	Μ.Ο.
Συνήθους χρήση (39) «Όταν φοβάμαι να χρησιμοποιήσω τη Γερμανική, προσπαθώ να γίνω πιο χαλαρός.»	3,51
Μερική χρήση (40) «Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να χρησιμοποιήσω τη Γερμανική, ακόμη και όταν φοβάμαι, μήπως κάνω κανένα λάθος.»	3,44
(41) «Επιβραβεύω τον εαυτό μου, όταν κάνω πρόοδο στη Γερμανική.»	3
(42) Παρακολουθώ τον εαυτό μου, μήπως είμαι σε υπερένταση ή εκνευρισμένος.»	3
Χαμηλή χρήση (44) «Μιλώ σε κάποιον για το πώς αισθάνομαι όταν μαθαίνω τη Γερμανική.»	2,31
(43) «Καταγράφω τυχόν συναισθήματα ή φόβους σχετικά με το μάθημα των Γερμανικών σε ένα ημερολόγιο.»	1,22
Ομάδας	2,73

Πίνακας 7: Μ.Ο. Κοινωνικών στρατηγικών

στρατηγική	Μ.Ο.

Συνήθης χρήση	(45) «Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στη Γερμανική, ζητώ να μου μιλήσουν πιο αργά ή να το επαναλάβουν.»	3,96
	(49) «Κάνω ερωτήσεις στη Γερμανική.»	3,58
	(46) «Παρακαλώ κάποιον που ξέρει τη Γερμανική να με διορθώνει την ώρα που τα χρησιμοποιώ.»	3,57
Μερική χρήση	(50) «Προσπαθώ να μάθω πράγματα για τον πολιτισμό των ανθρώπων που μιλούν τη Γερμανική.»	3,35
	(48) «Παρακαλώ κάποιον που ξέρει τη Γερμανική να με βοηθήσει.»	3,27
	(47) «Εξασκώ τη Γερμανική και με άλλους.»	2,67
Ομάδας		3,39

5. Σχέση στρατηγικών με Σχολή

Καθώς τα Τμήματα ήταν Διασχολικά, οι φοιτητές ως δείγμα προέρχονταν απ' όλες τις Σχολές. Για λόγους οικονομίας όμως θα αναφερθούν εδώ οι φοιτητές από τις πέντε Σχολές με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση, καθώς το δείγμα από τις υπόλοιπες Σχολές ήταν πολύ μικρό. Βρέθηκαν τρεις στρατηγικές με στατιστικά σημαντική σχέση. Πρόκειται για:

- τις Γνωστικές «Κάνω εξάσκηση με την προφορά στή Γερμανική.» και «Γράφω σύντομα κείμενα στη Γερμανική (π.χ. ένα σημείωμα ή ένα μέιλ).» και
- την Κοινωνική «Εξασκώ τη Γερμανική και με άλλους.» (βλ. πίνακες 8 ως 10).

Πίνακας 8: Σχέση Μ.Ο. στρατηγικής «Κάνω εξάσκηση με την προφορά στη Γερμανική.» με Σχολή

Φιλοσοφική (v=32)	Θετικών Σπουδών (v=10)	Νομικής (v=12)	Επιστημών Υγείας (v= 18)	Πολυτεχνική (v=23)	Σύνολο (v=119)
M.O.: 3,97	M.O.: 4,3	M.O.: 3,25	M.O.: 3,39	M.O.: 3,22	M.O.: 3,66

F: 2,510 / επίπεδο σημαντικότητας 0.009

Πίνακας 9: Σχέση Μ.Ο. (και T.Y.) στρατηγικής «Γράφω σύντομα κείμενα στη Γερμανική.» με Σχολή

Φιλοσοφική (v=32)	Θετικών Σπουδών (v=10)	Νομικής (v=12)	Επιστημών Υγείας (v= 18)	Πολυτεχνική (v=23)	Σύνολο (v=119)
M.O.: 2,53	M.O.: 1,5	M.O.: 1,92	M.O.: 2,56	M.O.: 1,87	M.O.: 2,14

F: 2,163 / επίπεδο σημαντικότητας 0.026

Πίνακας 10: Σχέση Μ.Ο. στρατηγικής «“Εξασκώ τη Γερμανική και με άλλους.” με Σχολή

Φιλοσοφική (v=32)	Θετικών Σπουδών (v=10)	Νομικής (v=12)	Επιστημών Υγείας (v= 18)	Πολυτεχνική (v=23)	Σύνολο (v=119)
M.O.: 3,03	M.O.: 2,6	M.O.: 2,33	M.O.: 2,83	M.O.: 2,13	M.O.: 2,71
F: 2,434 / επίπεδο σημαντικότητας 0.012					

Οι τρεις αναφερθείσες στρατηγικές τείνουν να ενεργοποιούνται από φοιτητές της Φιλοσοφικής περισσότερο από τους φοιτητές των άλλων Σχολών, ενώ αντίθετα οι φοιτητές της Νομικής και του Πολυτεχνείου τείνουν να τις υποβαθμίζουν (βλ. πίνακες 8 ως 10). Οι επισημάνσεις αυτές θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον προγραμματισμό των διδασκαλιών, με την ανάθεση σε φοιτητές της Πολυτεχνικής και της Νομικής Σχολής περισσότερων ομαδικών δραστηριοτήτων.

6. Στρατηγικές σε σχέση με τα Τμήματα ΕΑΣ και ΓΓ

Σε συνολικά επτά στρατηγικές καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την κατηγορία των Τμημάτων, αν δηλαδή είναι ΓΓ ή ΕΑΣ (Πίνακας 11). Από αυτές μόλις δύο χρησιμοποιούνται συχνότερα σε Τμήματα ΓΓ. Η Μνημονική «Συγκρίνω και συσχετίζω αυτά που ήδη ξέρω με αυτά που μαθαίνω τώρα.» χρησιμοποιείται αισθητά συχνότερα στα Τμήματα ΓΓ (Μ.Ο.: 4,16) σε σχέση με τους φοιτητές των Τμημάτων ΕΑΣ (Μ.Ο.: 3,78). Ως προς τη διατύπωσή της, η στρατηγική αυτή μπορεί να αναφέρεται τόσο στο λεξιλόγιο και τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας, όσο και στο γνωστικό περιεχόμενο των κειμένων. Ωστόσο, ο αυξημένος Μ.Ο. στα Τμήματα ΓΓ επιτρέπει την υπόθεση ότι οι φοιτητές των Τμημάτων αυτών αναφέρονται στο λεξιλόγιο και τη μορφοσυντακτική δομή. Έχοντας υπόψη αυτήν την προσέγγιση πρόκειται συμπερασματικά για μία στρατηγική που δίνει έμφαση στο μεμονωμένο λεξιλόγιο και όχι στο περιεχόμενο ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου συνολικά. Συνεπώς, πρόκειται για μία εκ των κάτω προς τα άνω και όχι εκ των άνω προς τα κάτω στρατηγική. Αυτή η ερμηνεία συμβαδίζει και με τον Μ.Ο. στη Γνωστική «Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.», όπου συχνότερη χρήση έχουμε από τους φοιτητές ΓΓ (Μ.Ο.: 4,13 προς Μ.Ο.: 3,42) και είναι σαφέστατα μία εκ των κάτω προς τα άνω στρατηγική. Η Γνωστική «Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.» και η Αντισταθμιστική «Διαβάζω κείμενα στη Γερμανική, χωρίς να ψάχνω κάθε λέξη στο γλωσσάριο ή στο ίντερνετ.» είναι εκ των άνω προς τα κάτω στρατηγικές και προτιμώνται συχνότερα από τους φοιτητές των Τμημάτων ΕΑΣ με Μ.Ο.: 3,51 έναντι 2,71 και Μ.Ο.: 3,03 έναντι 2,79 αντίστοιχα. Παρόμοιες συμπεριφορές καταγράφονται στη Γνωστική «Ψάχνω και διαβάζω εξωσχολικά γερμανικά κείμενα.» (Μ.Ο.: 2,81 έναντι 2,20) και τη Μεταγνωστική «Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στη Γερμανική.» (με Μ.Ο.: 3,11 έναντι 2,65). Πρόκειται πάλι για στρατηγικές με εκ των άνω προς τα κάτω χαρακτηριστικά που σαφώς προτιμώνται από συμμετέχοντες των Τμημάτων ΕΑΣ. Οι φοιτητές των Τμημάτων ΕΑΣ ενεργοποιούν συχνότερα και την Μεταγνωστική «Ξέρω

ακριβώς τί θέλω να βελτιώσω στη Γερμανική μου.» (Μ.Ο.: 3,55 έναντι 3,13).

Από αυτές τις επισημάνσεις, και δεδομένου ότι η καταγραφή των στρατηγικών έγινε πριν επηρεαστούν από τις διδασκαλίες μου, θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση ότι οι φοιτητές καταγράφουν εκείνες τις Στρατηγικές που οι ίδιοι θεωρούν ως χρησιμότερες για ΓΓ ή ΕΑΣ. Κάποιο σχετικό ρόλο θα μπορούσαν να παίζουν και οι εμπειρίες από τα μαθήματα ΞΓ στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου δίνεται πιθανώς έμφαση σε εκ των κάτω προς τα άνω στρατηγικές. Επιπλέον, στα μαθήματα ΕΑΣ οι φοιτητές θα μπορούσαν να επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους στη μελέτη άλλων γνωστικών αντικειμένων και των συναφών στρατηγικών μελέτης τους.

7. Σχέση Στρατηγικών με Τμήμα Γλωσσομάθειας

Αναλύοντας τα επιμέρους ΓΓ και ΕΑΣ Τμήματα, στατιστικά σημαντικές σχέσεις εμφανίζουν τρεις Άμεσες στρατηγικές και μία Έμμεση.

Στη Μνημονική «Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις που είχα στο μάθημα.» (Μ.Ο.: 3,63), ο χαμηλότερος Μ.Ο. εντοπίζεται στους φοιτητές του Κ.Ε.ΚΕΙ. (2,89) και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αναμενόμενος, καθώς εκεί επικρατούν εκ των άνω προς τα κάτω δραστηριότητες (βλ. Πίνακα 12). Χαμηλός είναι και ο Μ.Ο. στο Τμήμα επιπέδου Α2 (Μ.Ο.: 3,0). Αυτό θα μπορούσε να έχει σχέση με την περιορισμένη εμπειρία στην εκμάθηση της Γερμανικής ως ΞΓ. Ο Μ.Ο. συχνότητας ενεργοποίησης της στρατηγικής αυτής στα τμήματα ΓΓ αυξάνεται, όσο αυξάνεται το επίπεδο γλωσσομάθειας, με πιο "δυνατά" τα Τμήματα Β2 (3,96), ακόμη και σε σχέση με τα Τμήματα ΣΠ.Ε. (Μ.Ο.: 3,73) ή Κ.Ε.ΚΕΙ. (Μ.Ο.: 2,89). Αυτή η επισήμανση θα μπορούσε να εξηγηθεί με την υπόθεση ότι ακόμη και σε σχετικά υψηλού επιπέδου τμήματα γλωσσομάθειας, τα μαθήματα ΓΓ δίνουν έμφαση στη δομή της ΞΓ και το λεξιλόγιο, ενώ σε μαθήματα για ΕΑΣ υπάρχει η προσμονή για έμφαση στο περιεχόμενο.

Πίνακας 11: Σχέση Μ.Ο. στρατηγικών με Τμήματα ΕΑΣ και ΓΓ

στρατηγική	Μ.Ο. ΕΑΣ	Μ.Ο. ΓΓ	σημαντι- κότητα	F
«Συγκρίνω και συσχετίζω αυτά που ήδη ξέρω με αυτά που μαθαίνω τώρα.»	3,77	4,18	0,011	6,610
«Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.»	3,4	4,16	0,000	14,696
«Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.»	3,5	2,71	0,000	13,250
«Διαβάζω κείμενα στη Γερμανική, χωρίς να ψάχνω κάθε λέξη στο γλωσσάριο ή στο ίντερνετ.»	3,3	2,78	0,011	6,689

«Ψάχνω και διαβάζω εξωσχολικά γερμανικά κείμενα.»	2,81	2,18	0,004	8,671
«Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στη Γερμανική.»	3,13	2,6	0,012	6,447
«Ξέρω ακριβώς τί θέλω να βελτιώσω στη Γερμανική μου.»	3,57	3,09	0,019	5,699

Πίνακας 12: Σχέση Μ.Ο. στρατηγικής «Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις που είχα στο μάθημα.» με Τμήμα Γλωσσομάθειας

στρατηγική	«Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις που είχα στο μάθημα.»				
Τμήμα (Μ.Ο.)	A2 (3,00)	B1 (3,62)	B2 (3,96)	Κ.Ε.ΚΕΙ. (2,89)	ΣΠ.Ε. (3,73)
F: 4,249 / επίπεδο σημαντικότητας: 0,003					

Η αναφερθείσα στο προηγούμενο κεφάλαιο Γνωστική «Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.» χρησιμοποιείται αρκετά περιορισμένα από τους συμμετέχοντες στο Κ.Ε.ΚΕΙ. (Μ.Ο.: 2,89). Ειδικά όμως στο Τμήμα αυτό, θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά χρήσιμη στρατηγική, αφού η επιστημονική ορολογία στηρίζεται σημαντικά σε λατινογενείς ή ελληνογενείς λέξεις. Αντίθετα, η ίδια στρατηγική είναι εξαιρετικά συχνόχρηστη στα Τμήματα επίτευξης επιπέδων A2 και B1, με Μ.Ο.: 4,45 και 4,57 αντίστοιχα, και πιθανόν να αποτελεί βασική εκ των κάτω προς τα άνω στρατηγική (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13: Σχέση Μ.Ο. (και Τ.Υ.) στρατηγικής «Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.» με Τμήμα Γλωσσομάθειας

στρατηγική	«Προσπαθώ να βρω λέξεις από την Ελληνική ή την Αγγλική που μοιάζουν με λέξεις στη Γερμανική.»				
Τμήμα (Μ.Ο.)	A2 (4,45)	B1 (4,57)	B2 (3,58)	Κ.Ε.ΚΕΙ. (2,89)	ΣΠ.Ε. (3,50)
F: 6,693/ επίπεδο σημαντικότητας: 0,000					

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, όπως προαναφέρθηκε, και η Γνωστική «Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.» (βλ. κεφ. 6). Οι φοιτητές στα Τμήματα Κ.Ε.ΚΕΙ. και ΣΠ.Ε., και συνεπώς επιπέδου B1 και B2 αντίστοιχα, έχουν ψηλότερους Μ.Ο. (3,33 και 3,53). Αντίθετα, οι φοιτητές των Τμημάτων επίτευξης A2, B1, B2 είχαν Μ.Ο. 2,27/ 2,95/ 2,71 αντίστοιχα. Βλέπουμε λοιπόν ότι στα τμήματα με ψηλότερο επίπεδο η συχνότητα ενεργοποίησης τείνει γενικά να είναι αντίστοιχα υψηλότερη. Ενδιαφέρουσα εξαίρεση εντοπίζεται στα Τμήματα Κ.Ε.ΚΕΙ. και B2, όπου προαπαιτούνταν γνώσεις επιπέδου B1. Συγκεκριμένα, στο Κ.Ε.ΚΕΙ. είχαμε Μ.Ο.: 3,33, ενώ στο Τμήμα B2 Μ.Ο.: 2,71 (βλ. Πίνακα 14). Αυτή η διαφορά μπορεί

να σχετίζεται και με τις προσμονές των φοιτητών για την καταλληλότητα των στρατηγικών σε σχέση με τις απαιτήσεις των μαθημάτων σε κάθε Τμήμα χωριστά.

Πίνακας 14: Σχέση Μ.Ο. (και Τ.Υ.) στρατηγικής «Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.» με Τμήμα Γλωσσομάθειας

στρατηγική	«Αποφεύγω να μεταφράζω λέξη προς λέξη.»				
Τμήμα (Μ.Ο.)	A2 (2,27)	B1 (2,95)	B2 (2,71)	K.E.KEI. (3,33)	ΣΠ.Ε. (3,53)
F: 3,957 / επίπεδο σημαντικότητας: 0,005					

Στην Κοινωνική «Παρακαλώ κάποιον που ξέρει τη Γερμανική να με βοηθήσει.», εντύπωση προκαλεί η χαμηλή συχνότητα ενεργοποίησης στο K.E.KEI. (Μ.Ο. 2,22). Αντίθετα, σημαντικά αυξημένη είναι η συχνότητα στο Τμήματα B1 (Μ.Ο.: 3,65) και ΣΠ.Ε. με Μ.Ο. 3,43 (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15: Σχέση Μ.Ο. στρατηγικής «Παρακαλώ κάποιον που ξέρει τη Γερμανική να με βοηθήσει.» με Τμήμα Γλωσσομάθειας

στρατηγική	«Παρακαλώ κάποιον που ξέρει τη Γερμανική να με βοηθήσει.»				
Τμήμα (Μ.Ο.)	A2 (3,18)	B1 (3,65)	B2 (3,00)	K.E.KEI. (2,22)	ΣΠ.Ε. (3,53)
F: 3,080 / επίπεδο σημαντικότητας: 0,019					

8. Οι στρατηγικές σε σχέση με το έτος σπουδών

Καταγράφηκαν δύο στρατηγικές με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η Μνημονική «Για να θυμάμαι καλύτερα μια καινούρια λέξη, χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και μια εικόνα της λέξης αυτής.» ενεργοποιείται σαφώς συχνότερα στους πρωτοετείς και ακολουθούν οι τριτοετείς φοιτητές, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16: Μ.Ο. στρατηγικής «Για να θυμάμαι καλύτερα μια καινούρια λέξη, χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και μια εικόνα της λέξης αυτής.» με έτος σπουδών.

Έτος σπουδών	πρώτο	δεύτερο	τρίτο	τέταρτο και άνω	μεταπτυχιακοί / Υ.Δ.	Σύνολο
Μ.Ο.	4,29	3	3,42	3,1	2,29	3,18
F: 2,163 / επίπεδο σημαντικότητας 0.026						

Η ίδια εικόνα συχνότερης χρήσης από πρωτοετείς και τριτοετείς φοιτητές σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς υπάρχει και στη Μεταγνωστική «Κάνω εκτιμήσεις για την πρόδοό μου στη Γερμανική.» (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17: Σχέση στρατηγικής «Κάνω εκτιμήσεις για την πρόδοό μου στη Γερμανική.» με έτος σπουδών

Έτος σπουδών	πρώτο	δεύτερο	τρίτο	τέταρτο και άνω	μεταπτυχιακοί / Υ.Δ.	Σύνολο
M.O.	3,86	3,22	3,9	3,13	2,86	3,31

F: 2,163 / επίπεδο σημαντικότητας 0.026

9. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, επαναλαμβάνεται ότι καταγράφηκαν οι στρατηγικές μάθησης και χρήσης που χρησιμοποίησαν φοιτητές σε πιλοτικά μαθήματα της Γερμανικής ως ΞΓ2. Ο γενικός M.O. είναι 3,22. Όλες οι Άμεσες στρατηγικές έχουν M.O. κοντά στον γενικό M.O. (βλ. Πίνακα 1). Στις Έμμεσες, οι Μεταγνωστικές είναι *συνήθους χρήσης* (M.O.: 3,51). Σχετικά πιο ψηλός σε σχέση με το σύνολο είναι ο M.O. για τις Κοινωνικές (3,39), με συνέπεια να χαρακτηρίζεται *μερικής χρήσης*. Αντίθετα, οι Συναισθηματικές έχουν τον χαμηλότερο M.O. (2,73), εμπίπτουν όμως στην κατηγορία της *μερικής χρήσης* (βλ. Πίνακα 1). Σημειώνεται ότι κάποιες από τις τιμές αυτές είναι σχετικά κοντά με τις τιμές που προκύπτουν από μία ανάλογη έρευνα των Psaltou-Joycey & Kantaridou (2009). Διαπιστώθηκε επίσης συσχέτιση κάποιων στρατηγικών με το είδος των Τμημάτων, τη Σχολή φοίτησης και το εξάμηνο σπουδών.

Η παρούσα έρευνα κρίθηκε απαραίτητη, καθώς είναι περιορισμένος ο αριθμός ερευνών που συσχετίζουν στρατηγικές μάθησης ΞΓ με τις μεταβλητές της Σχολής, του έτους σπουδών και το είδος των μαθημάτων, αν δηλαδή είναι Γενικής Γλωσσομάθειας ή για Ειδικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς. Ως ένας από τους λόγους έχει ήδη αναφερθεί στην αρχή (κεφ. 2) ότι στη βιβλιογραφία οι συσχετίσεις αφορούν συχνά ολόκληρες κατηγορίες στρατηγικών. Άλλες πάλι φορές, όπως επίσης αναφέρθηκε (κεφ. 2), οι έρευνες αφορούν φοιτητές συγκεκριμένου έτους ή/και συγκεκριμένης Σχολής. Μάλιστα, σε πολλές από αυτές το ενδιαφέρον στρέφεται στις στρατηγικές Ανάγνωσης.

Ως σοβαρός περιορισμός της παρούσας έρευνας αναφέρεται ότι δύσκολα μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα για τη μαθησιακή συμπεριφορά όλων των φοιτητών του συγκεκριμένου δείγματος, καθώς πρόκειται για λίγους φοιτητές που επιλέγουν εθελοντικά ένα μάθημα εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος του Τμήματός τους. Στο πλαίσιο αυτό, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν θα διέφεραν οι απαντήσεις από φοιτητές που θα παρακολουθούσαν συγκρίσιμα Τμήματα εκμάθησης άλλων ΞΓ.

Όπως έχει προαναφερθεί όμως, πρόθεση ήταν να γίνει μία χαρτογράφηση των φοιτητών σε σχέση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ακόμη και σε σχέση με μεταβλητές που δεν

είχαν διερευνηθεί ιδιαίτερα (π.χ. έτος σπουδών και διάκριση μεταξύ μαθημάτων ΓΓ και ΕΑΣ). Προσδοκία της προσέγγισης αυτής ήταν η συγκέντρωση πληροφοριών, η οποία θα βοηθούσε σε μια πιο διαφοροποιημένη οργάνωση του μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των φοιτητών και προωθώντας την ενεργοποίηση στρατηγικών σε μαθησιακές δραστηριότητες, εφόσον δεν ενεργοποιούνται με την επιθυμητή συχνότητα. Ως ενδεικτικό παράδειγμα αναφέρεται η διαπίστωση ότι οι φοιτητές συνολικά τείνουν να αποφεύγουν στρατηγικές που έχουν άμεσα σχέση με τη χρήση της ΞΓ και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Επομένως, καλό θα ήταν να προσφέρονται στους φοιτητές περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό χρήση της ΞΓ (π.χ. με υποδείξεις για αυθεντικό υλικό).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγοραστός Γ. (2019). Η χρήση των Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (ΞΓ2) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(1), 45-60. Retrieved from <http://journal.educircle.gr/archives/previous-issues/volume-6-2019/volume-7-issue-1-2019/54-issues/volume-7-issue-1/478-the-use-of-strategic-learning-in-the-course-of-german-as-a-second-foreign-language-sr2-in-primary-education>
- Cabral A.P. & J. Tavares (2002). Practising College Reading Strategies. *The Reading Matrix*, 2 (3). Retrieved from www.readingmatrix.com/articles/cabral_tavares/article.pdf
- Cohen, A.D. (2012). Strategies: The Interface of Styles, Strategies, and Motivation on Tasks. In: S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from learning, theory and practice* (pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Fazeli, S.H. (2012). The Exploring Nature of Methodology in the Current Studies of Language Learning Strategies (LLSs) with Focus on Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Rebecca L. Oxford. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (3), 500-507. doi:10.4304/jltr.3.3.500-507
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, 5 (2). Retrieved from www.readingmatrix.com/articles/gascoigne/article.pdf
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 20 (1): 4-6.
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mitits, L. (2015). *Language Learning Strategies and Multilingualism. Monolingual EFL and Multilingual EFL/L2 Greek Learners in Greek Secondary Education*. Retrieved from https://issuu.com/saita.publications/docs/language_learning_strategies_and_mu

- Mukhlif, Z. & Z. Amir (2017). Investigating the Metacognitive Online Reading Strategies employed by Iraqi EFL Undergraduate Students. *Arab World English Journal (AWEJ)* 8 (1), 372-385. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.26>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Psaltou-Joycey, A. & Z. Kantaridou (2009). Foreign language learning profiles of university students in Greece. *GALA Journal of Applied Linguistics* 25: 107-127.
- Shorkaee, H.Z. & S.H. Talebi (2018). Effects of Reading Strategy Instruction on Attitude toward Strategies and Performance in Reading Texts of Different Difficulty Levels. *The Reading Matrix*, 18, 64-81. Retrieved from www.readingmatrix.com/files/18-i7606845.pdf
- Strauss, A.C. & J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Vrettou, A. (2011). *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/126969>

“Create a sustainable future in Greece by educating Greek Engineers in the design of bioclimatic buildings”

Sofia Giannarou (PhD, M.Sc.), *Civil engineer, teacher in Secondary Education, giannarousofia@yahoo.gr*

Abstract: Given the magnitude of the energy consumption of buildings, the construction sector is certainly a very important energy study area. Today, the concept of bioclimatic architecture is fundamental and is now an obligation of all engineers and architects. Thus lay the foundations for improving the energy behavior of buildings, minimizing the consumption of conventional energy and greenhouse gas emissions, while also respecting and protecting the environment while ensuring comfortable living conditions, quality and health in people's lives. The purpose of this study is to investigate the level of knowledge and views of construction professionals regarding the application of the principles of bioclimatic architecture in the design, construction and renovation of buildings in Greece and the reasons for the lack of environmental awareness of Greeks until in recent years, resulting in a limited number of bioclimatic buildings in the Greek building stock of the country. The role played by the state and Greek citizens in the construction of non-bioclimatic buildings until recently is also under consideration. Finally, the present study aims to propose measures that could be taken to improve the energy efficiency of buildings by educating citizens and especially Greek engineers.

Keywords: bioclimatic design, sustainability, educating engineers, environmental education.

Introduction

The concept of sustainable development was introduced by Brundtland (1987) in a report entitled 'Our Common Future' by the World Commission on Environment and Development. The goal of sustainable development is to meet the needs of today's generations in a way that does not jeopardize the ability of future generations to meet their own needs (Members of the Commission, Brundtland Report, 1987).

Buildings are a world leader in energy consumption, resource consumption and greenhouse gas emissions. They consume about 40% of total energy consumption in Europe, with increasing trends (European Parliament and Council of the European Union of 16 December 2002, 2003).

The bioclimatic design of buildings is not a modern affair, but a design technique with a history of several thousand years. However, in modern times, the application of excessive mechanical systems has downgraded the importance of climate and sustainability in architectural design, resulting in the over-consumption of conventional forms of energy that

tend to disappear, the emission of harmful gases into the atmosphere and consequently climate change, environmental degradation and the threat to peoples and animals health. As a result, it is now imperative to design new and renovate existing buildings, based on the particular microclimate conditions of each place of the earth, with a view to harnessing the energy of the sun and air to provide internal thermal comfort to building users (Olgay V. & Olgay A., 1963).

The main objective is to achieve thermal comfort conditions in the building sector, while minimizing the conventional energy consumed for heating and cooling (Athienitis, A.K. et al., 2002; Manzano-Agugliaro, F. et al., 2015). Exploiting the particular climatic conditions prevailing at each site and adapting them to architectural design plays a key role in achieving the above objective (Nguyen, A.-T. et al., 2014).

Therefore, the education of engineers in the bioclimatic design plays a major role in sustainable living (Giannarou S. et al., 2019).

1. Background

For centuries man has been searching for smart solutions in the construction of his houses, with the aim of providing thermal comfort by taking advantage of the climatic conditions of the environment (Ionescu C. et al., 2015).

People in antiquity may not have understood the concept of "energy efficiency", but in building their houses they were looking for techniques to utilize wind and solar energy as well as various natural phenomena to improve their living conditions. These techniques have improved over time and new ones have been found. Each season brought something new or improved existing techniques. As a result, all construction techniques currently used have ancient relays (Ionescu C. et al., 2015). So, in order to understand what bioclimatic architecture means today, it is necessary to begin by looking at its origins.

Socrates, about 2400 years ago, proposed the idea of a "solar house". Specifically, Xenophon in his 'Memorabilia' refers to Socrates' instructions for building south-facing homes, where the sun shines in winter, while summer provides shade. The best solution is to build taller houses on the south side so that the winter sun can enter the house and lower north side to protect against cold winter winds (Bonnette AL. & Bruel C., 1994).

The Roman Empire, during its heyday, occupied territories with completely different climatic conditions, so the idea of a "solar house" came to perfection, the so-called "Roman villa". Vitruvius in the 1st century BC, reports that the houses were adapted to the climate of each particular place. Also, the orientations of the buildings were changed to form seasonal dwellings. Buildings such as the Roman baths were constructed in such a way as to take advantage of the "greenhouse effect" (Morgan M.H. & Warren H.L., 1914).

After the fall of the Roman Empire and until the industrial revolution, the idea of "solar architecture" was abandoned and the principles of traditional energy-saving architecture were

then history. The 19th century in Europe, combined with the industrial revolution and the creation of factories, began a mass migration from the countryside to the city. The city was the "Eldorado" of the poor inhabitants of the village, so a new class, the working class, flourished. In the early 19th century, people in cities did not follow basic hygiene rules, resulting in diseases such as cholera. At that time, many European countries began to develop public health rules for active disease control. Governments have taken steps to improve the quality of life by installing water pipes, drains and more. The architects of the time may not have taken energy-saving measures yet, but have realized the importance of improving living conditions at home (Markov D., 2012).

In the 20th century, in order to accommodate Europe's great working class, architects were seeking solutions for mass production and standardization of housing, buildings were the same and repetitive, and the architecture was now massive. Le Corbusier, since 1914, has proposed a housing model called the Maison Dom-Ino, a repetitive mass-production building, with a focus on how construction should be practical and functional (Pangalos P., 2015). However, this widely mechanized concept based on repetition and mass production has begun to be questioned and criticized. Modern architecture now follows the principle of "planning for nature and not against it" (Markov D., 2012).

At the beginning of the century, the scientist of Russian-German origin Köppen W. and the German climatologist Geiger R. carried out the climate classification known as the Köppen-Geiger climate classification (Rubel F. & Kottek M., 2011). However, research into the bioclimatic design of buildings began after the end of World War II.

In 1933 Keck G.F. presented "The House of Tomorrow" at the Century of Progress World Exhibition in 1933 in Chicago. In 1940, the 'Sloan Solar House', designed by Keck G.F. in collaboration with Sloan H., it became the first modern building to use passive solar heating. It is a 12-corner construction, equipped with the latest technology for lighting, air conditioning and all modern appliances. Around them there were windows, from the floor to the roof, on the twelve sides of the second and third floors. However, with an exposed glass facade, the house was unbearably hot in the summer, so Keck explored methods of shading (Barber D.A., 2014).

In the 1960s, low fuel prices led to the abandonment of all environmental practices and the use of conventional forms of energy. By the mid-1970s, however, the energy crisis was over. Excessive dependence on fossil fuels has led architects to bioclimatic design paths.

In 1951, brothers Victor and Aladar Olgyay established bioclimatic architecture as a science. They relate the climatic conditions of each place, namely the sun, the air, the temperature, the humidity, etc. with the orientation, type, shape, environment, etc. of the building and determine the thermal comfort zone (Olgyay V. & Olgyay A., 1963).

Later in 1987, Brundtland G.H., for the World Commission on the Environment and Development, referred to the concept of sustainable or otherwise sustainable development,

giving directions for the future of humanity (Members of the Commission, Bruntland Report, 1987).

Over the past four decades, Malaysian architect Ken Yeang has constructed more than 200 buildings. These are low energy green buildings in more than 20 countries worldwide. Among these buildings are several skyscrapers. He has developed an eco-design approach specifically designed for the design of high-rise buildings and demonstrated the positive impact of bioclimatic architecture on a person's physical and psychological state. His major work is to build an eco-friendly building in the heart of Singapore, the EDITT TOWER, a 26-story eco-friendly building (Anholts T., 2012).

These are some of the important architects who have given impetus to their theories and projects in the bioclimatic design of buildings.

Today, the concept of bioclimatic architecture is fundamental and is now an obligation of all engineers and architects. Thus, lay the foundations for ensuring quality and health in people's lives while ensuring comfortable living conditions.

2. Greece's Energy Policy

Since 1970, a large number of conventions have been introduced, dealing with specific arrangements, directly or indirectly, for the protection of the environment, around 300 international conventions. The content of these contracts is sometimes hard law and sometimes soft law. However, irrespective of the obligation to comply with the Conventions, Member States choose to apply a policy of obedience to them, always pursuing a common policy of all States to address environmental issues at global level (Samoti G.& Chaltas Gr., 1990).

As a member of the International Community, the European Union has adopted laws and rules for its Member States to pursue a common policy on environmental protection. The common objective of the Member States of the European Union is to build a common sustainable energy policy with a view to climate change (European Court of Auditors 12, 2017).

As a result, Greece, as a Member State of the European Union, is striving to harmonize its legislation by adopting laws, rules and directives, always in the context of a common European policy on the environment.

In Greece, the first measure taken to improve the energy efficiency of the Greek building was the Thermal Insulation Regulation in 1979. The Thermal Insulation Regulation began in theory in 1980 and was effective without change until 2010. Its purpose was to reduce consumption of the energy of buildings by insulating the elements of their outer shells (walls, floors, roofs) and thereby reducing the thermal requirements of buildings to a minimum level. Since then and for many years the Greek institutional framework for the energy performance

of buildings has remained unchanged, until 2010 with KENAK 2010. Today KENAK 2010 has been replaced by KENAK 2017 which is still in force today.

The Greek authorities started to deal with energy policy issues very slowly and at the same time the Greek citizens didn't have energy conscience until recent years. As a result, most of the Greek buildings is far from the energy efficiency standards set by the European Union and bioclimatic architecture in Greece, until recently, confined to some public and private buildings at the will of their owners.

The Center for Renewable Energy Sources (CRES) conducted a survey on the energy category of buildings for the period 2011 - 2016, which showed that the largest percentage of existing Greek buildings, namely 65%, are buildings with high energy consumption, 32% are classified in one average energy category, while only 3% are energy efficient buildings (Center for Renewable Energy Sources (CRES), 2016).

The questions are: Why is this happening? Are Greek engineers educated enough to create a sustainable future in Greece by designing bioclimatic buildings? The above questions are the subject of this research.

3. Methodology

The survey was conducted from the end of 2018 until the beginning of 2019 in order to investigate the level of knowledge and views of civil engineers and architects, that is to say those who are specialists in the field of construction, in applying the principles of bioclimatic architecture. The reasons for the lack of environmental awareness of Greeks until recent years have also been investigated, resulting in the limited number of bioclimatic buildings in the Greek building stock of the country. The research questions identified the role played by the state and Greek citizens in the construction of non sustainable buildings to date and explored the measures that could be taken to improve the energy efficiency of buildings by educating citizens and especially its professionals of the construction sector.

The quantitative research has been carried out through 26 closed-ended questionnaires targeting all civil engineers and architects of Greece, derived from the data of the regular members of the Technical Chamber of Greece (in total 47,392 engineers), with a sample of 377 individuals.

The survey was conducted in the winter of 2018-2019 in Greece and included designers, manufacturers / contractors, university teachers / researchers, teachers and civil servants.

In order for the sample to be representative of the population of engineers as a whole and the conclusions can be extended to all engineers throughout Greece, the questionnaires are distributed to engineers in large urban centers (e.g. Athens, Thessaloniki), to medium-sized towns (e.g. Xanthi, Alexandroupolis, Serres, Drama) and small towns (e.g. Orestiada).

The characteristics of the population to be studied outline the knowledge, attitudes and views of civil engineers and architects on bioclimatic building design.

For this reason, more than 1000 questionnaires were distributed. As a result, the total number of questionnaires answered was 138.

The 26 questions in the questionnaire were all closed and great effort was made to validate and document the results.

The 138 fully completed questionnaires were collected and the statistical analysis was performed with the help of the statistical software IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

A quantitative analysis of the questionnaires was performed. The results are presented in tables and graphs.

Finally, the correlations between the selected variables were investigated.

4. Results and Discussion

The analysis of the results of the survey showed that the majority of respondents stated that they know and apply the principles of bioclimatic construction, but most of them were not taught during their studies but attending seminars, internet and study of magazines / national laws. This result was to be expected, as bioclimatic architecture began to concern Greeks in the last decade, resulting in their systematic integration into university programs in recent years (Graph 1).

Greece, in its effort to comply with the strict energy efficiency guidelines in Europe, has enacted strict laws since 2010 (KENAK and the Technical Chamber of Greece) that engineers are required to follow, while at the same time being invited to take written exams in order to join the Building Inspectors Register. That is why engineers today know most of the bioclimatic design strategies such as the south orientation of the main facade of the building, the location of the most frequently used areas in the South, the insulation of the building's outer shell, the price control U, the exterior building windows which must be with double / triple glazed windows and good thermal behavior, the shading of the openings by planting evergreen trees in the surrounding area of the building.

In addition, 37.7% of engineers have participated in more than 6 energy efficiency projects in buildings, 28.3% in 1-5 projects and 34.1% in no projects (Graph 2).

The delayed harmonization of Greek legislation with European legislation makes it difficult to achieve the objective of reducing the energy consumption of buildings by 2020, as most of the building is classified as low energy consumption buildings.

Greek citizens have not adopted the bioclimatic principles in their lives and are not aware of energy saving issues. This is due to lack of customer awareness, high initial cost of

construction, lack of skilled labor, uncertainty about future economic benefit, lack of national legislation, lack of low energy technologies, the inadequate market for low-energy materials.

Engineers also understand the need to implement educational actions to increase the environmental awareness of Greek citizens and to educate engineers on the bioclimatic design of buildings. The majority of respondents agree that the Ministry of Environment and Energy, the Technical Chamber of Greece, the Center for Renewable Energy, etc. should be active through the organization of seminars, workshops etc., the creation of new postgraduate programs related to the design of bioclimatic buildings, the development of technical knowledge in bioclimatic design, the promotion by the state of important bioclimatic projects and their benefits, the continuation and enhancement of research.

In addition, the majority of engineers agree that bioclimatic school buildings can function as "living laboratories" of environmental education for students and tomorrow's citizens.

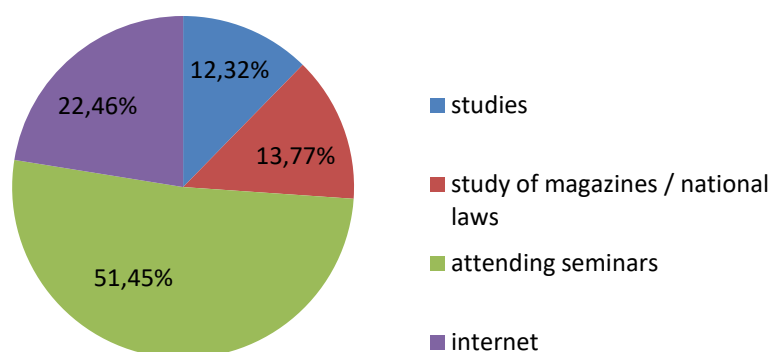
Finally, the majority of respondents expressed a positive view of the need for engineers to inform clients about the long-term benefits of bioclimatic construction.

From the correlations between the qualitative (categorical) variables with the X^2 test, which were found to be of research interest, it appears that:

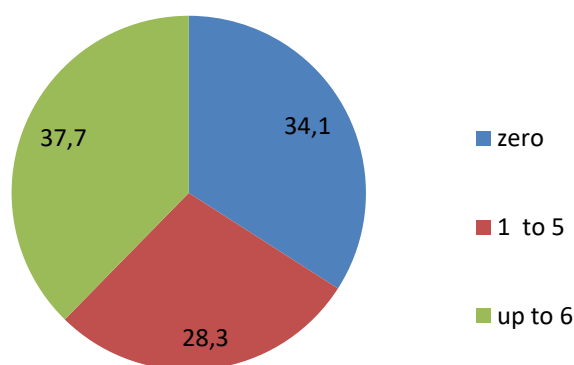
- Most engineers, regardless of occupation, have studied KENAK. Most of the designers and contractors, few researchers and no teachers and civil servants are registered in the Energy Inspector Register, this is justified by their employment and the number of energy efficiency projects they have participated in. Most designers and contractors have participated in projects (some 1-5 and others more than 6), few researchers have participated in 1-5 projects and all teachers and civil servants have not participated in building energy upgrades. The relationships between the variables appear to be statistically significant (Fig.1).
- Young engineers, with a little previous experience (0-5 and 6-9), responded that they acquired bioclimatic design knowledge during their studies while older ones (10-19 and 20 and above), mainly through seminar attendance and the internet. This is because Greece has adopted the bioclimatic design of buildings substantially since 2010 (Fig.2).

The correlation between the ordinal variables is tested with the correlation coefficients of Spearman and Kendall tau-b.

Following are suggestions and methods for educating Greeks on bioclimatic building design.



Graph 1. Quantitative analysis of the characteristic origin of bioclimatic design knowledge.



Graph2. Quantitative analysis of a characteristic number of energy performance studies of buildings.

Figure 1. Relevance of the working field of engineers and the study of the Energy Efficiency Regulation of Buildings (KENAK 2017), the registration in the Registry of Building Energy Inspectors and the number of energy efficiency studies that have taken place.

What is your main area of employment?			Designers	Constructors	Researchers	Teachers	Civil Servants
1. Did you study the Energy Efficiency Regulation (KENAK 2017) and the Technical Guidelines of TEE?	Yes	Count	47	45	13	4	18
		Expected Count	44,2	42,3	12,0	9,2	19,3
	No	Count	1	1	0	6	3

		Expected Count	3,8	3,7	1,0	,8	1,7
2. Are you registered in the Building Inspectors Register?	Yes	Count	44	45	3	0	0
		Expected Count	32,0	30,7	8,7	6,7	14,0
	No	Count	4	1	10	10	21
		Expected Count	16,0	15,3	4,3	3,3	7,0
3. How many buildings energy efficiency studies have you participated in?	0	Count	4	2	10	10	21
		Expected Count	16,3	15,7	4,4	3,4	7,2
	1-5	Count	14	22	3	0	0
		Expected Count	13,6	13,0	3,7	2,8	5,9
	>6	Count	30	22	0	0	0
		Expected Count	18,1	17,3	4,9	3,8	7,9

Chi-Square Tests

1.	P-value	Asymp . Sig. (2-sided)	P-value	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)	
				99% Confidence Interval		99% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
				P-value	P-value	P-value	P-value
Pearson Chi-Square	43,545 ^a	4	,000	,000 ^b	,000	,000	,000
Fisher's Exact Test	24,511		,000 ^b	,000	,000		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

2.	Value	df	P-value Asymp. Sig. (2-sided)					
Pearson Chi-Square	106,713 ^a	4	,000					
a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.								
3.			Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
			99% Confidence Interval		99% Confidence Interval			
			P-value Asymp. Sig. (2-sided)		P-value Asymp. Sig. (2-sided)			
	Value	df	P-value	Lower Bound	Upper Bound	P-value	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	108,653 ^a	8	,000	,000	,000	,000		
Fisher's Exact Test	111,054		,000 ^b	,000	,000			
a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,83.								

Figure2. Relationship between the number of years in the profession and the origin of bioclimatic design knowledge

Number of years in the profession		0-5	6-9	10-19	>20	
1. Your main knowledge of bioclimatic building design comes from:	Your studies	Count	3	13	1	0
		Expected Count	1,4	3,9	6,4	5,3
	The study of scientific journals / national. legislation	Count	8	0	9	2
		Expected Count	1,5	4,4	7,2	5,9
	Attending seminars	Count	0	6	32	33
		Expected Count	5,7	16,5	26,8	22,1
	The internet	Count	0	13	10	8
		Expected Count	5,7	16,5	26,8	22,1

				Expected Count		2,5	7,2	11,7	9,7
Chi-Square Tests									
1.				Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
	P-value			99%		99%			
	Asymp . Sig. (2-sided)			Confidence Interval		Confidence Interval			
	Value	df	P-value	Lower Bound	Upper Bound	P-value	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	94,300 ^a	9	,000	,000 ^b	,000	,000			
Fisher's Exact Test	81,512		,000 ^b	,000	,000				
a. 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,36.									

5. Educating Greek engineers

Schools of all levels of education can make a significant contribution to securing a sustainable future for Greek citizens by building bioclimatic structures. This document will outline some of the educating proposals.

A live environmental education lab, a "good example", may be the energy planning of classrooms and homes (Organization of School Buildings (OSC), 2010). In addition, Tombazis A. (2009), one of the most important Greek architects, rightly states that architecture can touch the heart, not only the mind (Tombazis A., 2009).

The education process is not limited to spatial (school) or temporal (youth) but extends throughout human life (Jessup F.W., 1969) (Self-education - Lifelong Learning - Distance education - New Technologies and Internet Use - New Graduate Programs and Research Bioclimatic Building Programs - Education Programs).

Architects and civil engineers shape the environment, so they are responsible for the sustainability of the environment through the designs they create. It is therefore important to instill the principles of sustainable development in engineering students so that they can secure a sustainable future for humanity (Smith P., 2001; Elnokaly A., et al., 2008). The educational community understands the need to introduce the principles of bioclimatic construction into the polytechnic universities of the country. However, consolidating sustainable design into engineer learning takes time because the issue of sustainability has not

been fully adopted, but sporadically, by polytechnic universities as a continuation of the regular curriculum and, on the other hand, teaching sustainable construction requires a different approach than traditional (Stasinopoulos T.N., 2005).

Today, schools of bioclimatic architecture face insurmountable barriers to integrating sustainability into their curricula (Stasinopoulos T.N., 2005):

- The ambiguous identity of sustainable design, which is not just a new architectural style with an emphasis on neither the environment nor a new design culture,
- Few examples of bioclimatic buildings. But as architecture learns by example, many students are inspired by the shining examples of great architects, primarily seeking visual originality and style, and minor to the sustainability of the building,
- The high initial cost of building bioclimatic buildings,
- Lack of qualified teaching staff. As most teachers had limited or no training in the past and at the same time little experience in practice,
- Limited environmental technology,
- Lack of specialized technical staff etc.

But even if universities manage to overcome the above obstacles and introduce design programs for sustainable development into their studies, there will still be a vital point of social acceptance. "Green" architects need "green" clients, otherwise their bioclimatic knowledge will be of no value. Customers, however, who are accustomed to over-consumption, cannot appreciate an architecture that may have a high initial cost, but in the long run it costs less and offers more (Stasinopoulos T.N., 2005).

A sustainable future will be achieved by introducing sustainable design courses at universities to train and educate those involved in the construction sector, through public awareness on the benefits of sustainability, by promoting, encouraging and advertising bioclimatic buildings, bioclimatic demonstration applications, by organizing awareness campaigns and identifying the risks of conventional architecture.

In the building sector, the teaching of sustainable construction can be approached through experiential learning and practical training of students in the architectural and civil engineering departments, with experiments, simulations, external work. The concept of experiential learning is completely approached by John Dewey, who stated that only what you accepted with your soul, is what you learn and incorporate into your life and character (Dewey J. et al., 1897; Dewey J., 1938(1980)).

6. Conclusions

Over-consumption of conventional forms of energy has led to the destruction of the environment and the deterioration of the quality of life of animals and humans. The

construction sector is at the forefront of conventional energy consumption, while at the same time having great potential for energy savings. Therefore, the bioclimatic design of buildings is an urgent need, as it is a socio-political issue and not a technical one, so what is needed is a change in people's attitudes and a redefinition of the priorities and goals of humanity.

This paper showed that although Greece, as a member of the European Union, had to harmonize its legislation with the EU guidelines on energy efficiency of buildings, it turned out that Greek engineers had not applied the principles of bioclimatic construction until recently. The state and all Greek citizens are also responsible for this situation. The result is the most of the Greek buildings are not sustainable and consume a large quantity of conventional forms of energy.

By analyzing and evaluating the results of research on the attitudes and knowledge of architects and civil engineers in bioclimatic architecture, conclusions were drawn on the need for effective educating methods for both engineers and all Greek citizens.

Finally, in this paper ways of educating students, engineers and building users in acquiring environmental conscience and understand the multiple benefits of bioclimatic design for the environment and the economy are proposed.

The results could also be used by academics to further research into new technologies and education methods in bioclimatic design.

References

- Anholts, T., (2012). *Rethinking the skyscraper-The green skyscraper of Ken Yeang*. TU Delft: AR2A010 Architectural History Thesis, H. van Dijk.
- Athienitis, A.K., Santamouris, M., (2002). *Thermal Analysis and Design of Passive Solar Buildings*. USA, Canada, New York: Earthscan, Third Avenue.
- Barber, D.A., (2014). *Tomorrow's House-Solar Housing in 1940s America*. Technology and Culture. N.1, 55, pp. 55.
- Bonnette, A.L., Bruel, C., (1994). *Xenophon Memorabilia*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Center for Renewable Energy Sources (2016). *Statistics → residences*. Retrieved from <http://www.cres.gr/energyhubforall/4.1.2.html>.
- Dewey J., Small A.W., (1897). *My pedagogic creed*. Also includes: the demands of sociology upon pedagogy. New York: E.L Kellog & Co. Retrieved from <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.
- DeweyJ. (1938, 1980). *Experience and Education*. Translation by Polenakis L. Athens: Glarus.

- Elnokaly A., Elseragy A., Alsaadani S. (2008). *Creativity-Function Nexus; Creativity and Functional Attentiveness in Design Studio Teaching*. ArchNet-IJAR: International Journal of Architectural Research, vol. 2, issue 3, pp.168-180.
- European Parliament and Council of the European Union of 16 December 2002, (2003). *Direction 2002/91/EC: on the energy performance of buildings*. Official Journal of the European Communities, L001/0065. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002L0091>.
- European Court of Auditors 12, rue Alcide De Gasperi 1615 (2017). *EU action on energy and climate change - Panoramic overview*. Luxembourg: European Union Publications Office. Retrieved from <https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments>
- Giannarou, S., Tsatiris, M., Kitikidou, K. (2019). *The Role of Education in Designing Bioclimatic Buildings to Minimize Energy Consumption*. International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology (IJARSET). 6, pp.7724-7732. Retrieved from <http://www.ijarset.com/upload/2019/january/3-IJARSET-Sofia.pdf>.
- Ionescu, C., Baracu, T., Vlad, G.E., Necula, H., Badea, A. (2015). *The historical evolution of the energy efficient buildings*. Renewable and Sustainable Energy Reviews. 49, pp.243–253. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364032115003329>.
- Jessup F.W. (1969). *The Idea of Lifelong Learning*. In Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education, chapter 1. P.p.14-31. Oxford u.a.: Pergamon Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-013406-2.50005-5>.
- Manzano-Agugliaro, F., Montoya, F.G., Sabio-Ortega, A., Amós, G.-C., (2015). *Review of bioclimatic architecture strategies for achieving thermal comfort*. Elsevier. Renewable and Sustainable Energy Reviews. 49, pp.736-755. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364032115003652>.
- Markov, D., (2012). *History, principles and trends of bioclimatic energy-efficient architecture*. Retrieved from [www.marhi.ru:http://www.marhi.ru/AMIT/2012/1kvart12/markov/markov.pdf](http://www.marhi.ru/http://www.marhi.ru/AMIT/2012/1kvart12/markov/markov.pdf).
- Members of the Commission, Brundtland Report, (1987). *Report of the world commission on environment and development: Our Common Future*. United Nations World Commission on Environment and Development (WCED).
- Morgan, M.H., Warren, H.L., (1914). *Vitruvius the ten Books of Architecture*. London: Cambridge Harvard University Press.
- Nguyen, A.-T., Reiter, S. (2014). *A climate analysis tool for passive heating and cooling strategies in hot humid climate based on Typical Meteorological Year data sets*. Elsevier. Energy and Buildings. Pp.756-763. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.enbuild.2012.08.050>.

- Olgyay, V., Olgyay, A., (1963). *Design with Climate-Bioclimate Approach to Architectural Regionalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Organization of School Buildings, (2010). *Bioclimatic schools*. Retrieved from www.osk.gr:
<http://www.osk.gr/index.php?page=396&showmore=1>
- Pangalos, P., (2015). *Le Corbusier: the technology of the classic*. In PP, Le Corbusier: the technology of the classic. Pp. 300-323. Retrieved from repository.kallipos.gr.
- Rubel, F., Kottenc, M., (2011). *Comments on: “The thermal zones of the Earth” by Vladimir Köppen (1884)*. Meteorologische Zeitschrift. 20, pp.361-365.
- Samiotis, G., Tsaltas, Gr., (1990). *International Environmental Protection, Volume I: International Policies and Environmental Law*. Athens: Papazisi.
- Smith P. (2001). *Architecture in a Climate of Change*. London: Routledge.
- Stasinopoulos T.N. (2005). *Sustainable architecture teaching in non-sustainable societies*. PLEA2005 - The 22nd Conference on Passive and Low Energy Architecture. Pp. 1-4. Lebanon: Beirut.
- Tombazis A., (2009). *The beautiful giraffe...* Athens: Pataki Publications.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου – μέντορα στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών: Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε.

The primary school teacher’s role as an advisor – mentor in the context of the internship: what do primary school teachers and university students think about?

Ιωάννα Τσάρπα, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, tsarpa@aegean.gr

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Καθηγητής, Lsofos@aegean.gr

Ioanna Tsarpa, University of the Aegean, Post-Doc researcher, tsarpa@aegean.gr

Alivizos (Loizos) Sofos, University of the Aegean, Professor, Lsofos@aegean.gr

Abstract: This article presents the results of a descriptive and empirical research regarding the role of the primary school teacher as a mentor in the context of students’ internship at the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean, as this role emerges according to the opinion of primary school teachers and university students. The aim is that these results be taken into consideration for the purpose of designing a mentoring internship model to be implemented at the Pedagogical Department of Primary Education of Aegean University.

From the point of view of methodology, the research’s sample consists of 40 teachers and 40 students who attended a scientific conference organised by the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean in June 2016. Data were collected by means of a questionnaire specifically designed to meet the needs of the research and they were analysed by means of a descriptive analysis.

From the analysis of the questionnaires it was found that: the main reason why teachers get involved as mentors is to spread knowledge and experience; providing counseling support, developing pedagogical skills and stimulating reflection constitute the most important actions on the mentor’s side; last, scheduled meetings, in which the progress of teaching is discussed, are the most important means of “counseling” (interaction) between mentor and student.

In conclusion, the results of the research show that both primary school teachers and university students at the abovementioned Department consider that the teacher’s role as a mentor in students’ Internships is in many aspects important as regards facilitating and guiding students to attend mentoring programmes in the context of Internships at Pedagogical Departments.

Keywords: mentoring, mentor, beginning teacher, relationship

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα περιγραφικής, εμπειρικής έρευνας που

αναφέρονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως μέντορα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπως αυτός καταγράφεται σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών, ούτως ώστε να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό του μοντέλου της μεντορείας κατά την πρακτική άσκηση που εφαρμόζεται στο Τμήμα.

Μεθοδολογικά, η έρευνα έχει ως δείγμα 40 εκπαιδευτικούς και 40 φοιτητές που παρακολούθησαν μία επιστημονική ημερίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου τον Ιούνιο 2016. Εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, ενώ ο τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η περιγραφική ανάλυση.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως μέντορες είναι η θέλησή τους να μεταδώσουν γνώσεις και εμπειρία, ότι οι σημαντικότερες ενέργειες από τη μεριά του μέντορα είναι η συμβουλευτική στήριξη – ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και η παροχή ερεθισμάτων για ανατροφοδότηση – στοχασμό, και ότι οι προγραμματισμένες συναντήσεις, για να συζητείται η πρόοδος της διδασκαλίας, αποτελούν τις σημαντικότερες μεθόδους συμβουλευτικής μεταξύ μέντορα και φοιτητή.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μέντορα στην Πρακτική Άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος για τη διευκόλυνση και καθοδήγηση των φοιτητών, ούτως ώστε να ενταχθούν σε προγράμματα μεντορείας στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Λέξεις κλειδιά: μεντορεία, μέντορας, εκπαιδευτικός σύμβουλος, πρακτική άσκηση, φοιτητές/τριες.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια του mentoring κατακτά όλο και περισσότερο το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς δημιουργούνται ανάγκες και προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και επιχειρηματικούς τομείς τα οποία αναζητούν τρόπους επίλυσης με νέους πρωτοποριακούς τρόπους (Φραγκούλης, & Βαλκάνος, 2011). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, το Mentoring (Μεντορεία) θεσμοθετήθηκε πολύ πρόσφατα (Ν.3848/2010) από την ελληνική Πολιτεία, όπου επικροτεί την αυξανόμενη σημασία της η οποία καταδεικνύεται και από τη διεθνώς τεκμηριωμένη επιστημονική έρευνα.

Ο «Μέντωρ» στη μυθολογία ήταν πιστός φίλος του Οδυσσέα, του οποίου τη μορφή έπαιρνε η θεά Αθηνά, για να βοηθήσει τον Οδυσσέα ή το γιο του Τηλέμαχο. Η ορολογία αυτή συνηθίζεται σήμερα να χρησιμοποιείται για πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές. Η ετυμολογία της λέξης «Μέντωρ» είναι από το

«μεν», που σχετίζεται με διάφορες πνευματικές δραστηριότητες, όπως μένος, μνήμη, μανία, μάντης και την κατάληξη «τωρ», που δείχνει ότι κάποιος δρα συμβουλευόντας, λειτουργεί ως πρότυπο, υποβοηθεί στην εξεύρεση μονοπατιών στην επίλυση προβλημάτων.

Η Μεντορική ως καθοδήγηση είναι σήμερα δημοφιλής σε πολλά διαφορετικά πεδία: στην ιατρική, στις κοινωνικές επιστήμες, στη βιομηχανία, στις τράπεζες, στο στρατό, στις τέχνες, κλπ. Στην εκπαίδευση η Μεντορική χρησιμεύει κυρίως στην καθοδήγηση μαθητευομένων – ωφελούμενων. Η καθοδήγηση λαμβάνει τη μορφή διάδρασης μεταξύ του μέντορα και του ωφελούμενου. Με τη διάδραση μεταξύ τους παράγουν μορφές και τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, με πρόθεση και σχέδιο, προσανατολισμούς σε αποτελέσματα. Το να μαθαίνεις να διδάσκεις υπό καθοδήγηση, σημαίνει να διαδράς πρόσωπο με πρόσωπο για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Σε αυτή τη σχέση επίκεντρο είναι η εξέλιξη και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εμπλεκομένων, μέντορα και ωφελούμενου (Σαλβαράς, Γ., 2013).

1. Εκπαιδευτικός σύμβουλος – μέντορας και ο ρόλος του

Ο θεσμός του εκπαιδευτικού συμβούλου «μέντορας» αποτελεί βασικό εργαλείο κατά την πρακτική άσκηση των ανερχόμενων φοιτητών σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός σύμβουλος – μέντορας αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους. Ανάλογα με τις ανάγκες του mentoring που πρέπει να εξυπηρετήσει, μπορεί να είναι κλασικός μέντορας, δάσκαλος, σύμβουλος, φροντιστής/προπονητής, πρότυπο ή παράδειγμα (Μετοχιανάκης, 1999; Μάρκου, 2010).

Για να μπορέσει να ανταπεξέρθει στους διαφορετικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει ο μέντορας χρειάζεται να διαθέτει μια σειρά από δεξιότητες και ικανότητες (ManchesterMetropolitanUniversity, n.d.):

- Αυτογνωσία: θα πρέπει να υπάρχει καλή κατανόηση των δυνάμεων των μεντόρων και των αναπτυξιακών αναγκών τους.
- Οργανωτική τεχνογνωσία: πρέπει να γνωρίζει ο μέντορας τις δομές και λειτουργίες του κάθε οργανισμού, όπως για παράδειγμα του σχολικού οργανισμού.
- Αξιοπιστία: θα πρέπει να υπάρχει προσωπική και επαγγελματική αξιοπιστία και αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ιδιότητα του μέλους σχετικών οργανισμών.
- Προσβασιμότητα: θα πρέπει οι μέντορες να είναι πρόθυμοι και ικανοί να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στον μεντορευόμενο για να προσφέρει υποστήριξη και καθοδήγηση.
- Επικοινωνία: χρειάζονται εξαιρετικές δεξιότητες επικοινωνίας και να είναι οι μέντορες σε θέση να κατανοήσουν τις ιδέες και τα συναισθήματα των άλλων. Πρέπει επίσης να είναι σπουδαίοι ακροατές.
- Δυνατότητα εξουσιοδότησης: θα πρέπει οι μέντορες να είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον όπου είναι ασφαλές για τα άτομα να δοκιμάσουν διαφορετικά πράγματα, επιτρέποντάς τους να συμβάλλουν με διαφορετικούς τρόπους.

- Επιθυμία να βοηθήσετε τους άλλους να αναπτυχθούν: πρέπει να κατανοήσουν οι μέντορες πώς αναπτύσσονται τα άτομα και να έχουν εμπειρία, τυπικά ή ανεπίσημα, για την ανάπτυξη άλλων.
- Ανακάλυψη: θα πρέπει οι μέντορες να είναι ανοικτοί σε νέους τρόπους να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους εργασίας.
- Ενσυναίσθηση: Δυνατότητα συνειδητοποίησης των άλλων.
- Κατανόηση: Πρέπει οι μέντορες να είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν να κατανοήσουν διαφορετικές προοπτικές, προσεγγίσεις και ενδεχομένως τα διαφορετικά υπόβαθρα των διαφορετικών ατόμων (Τσάρπα, 2020).

Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες στο σύνολο των μεντόρων. Επίσης, είναι απαραίτητες και στη βάση των διαφορετικών ρόλων που καλούνται να διαδραματίσουν οι μέντορες και που είναι οι εξής (ManchesterMetropolitanUniversity, n.d.):

Καθοδήγηση (coaching): Αυτός είναι ένας πολύ ενεργός ρόλος του μέντορα, όπου θα συνεργαστεί με τον μεντορευόμενο για να τον ενθαρρύνει στην ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και στάσεων για το μέλλον. Το επίκεντρο του ρόλου της καθοδήγησης είναι η ικανότητα να βοηθηθεί ο μεντορευόμενος να δει πέρα από την τρέχουσα κατάσταση και να προσδιορίσει ποιο μπορεί να είναι το μέλλον και τι πρέπει να συμβεί για να συμβάλει στην επίτευξη αυτού του στόχου. Αυτό είναι χρήσιμο για τον καθορισμό στόχων και τον εντοπισμό των ενεργειών που πρέπει να ακολουθήσει ένα άτομο. Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται:

- Ακρόαση με ανοιχτό μυαλό και χωρίς κρίσεις.
- Να είναι σε θέση να δει το θέμα από μια διαφορετική οπτική γωνία, εκείνη του μεντορευόμενου.
- Προσδιορισμός της συμπεριφοράς που πρέπει να αλλάξει.
- Βοήθεια σε άλλα άτομα να αναγνωρίσουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και τους τομείς αδυναμίας τους.
- Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.
- Καθορισμός έργων που θα οδηγήσουν τον μεντορευόμενο στα άκρα των δυνατοτήτων του.
- Δυνατότητα διευκρίνισης έτσι ώστε και τα δύο μέρη να έχουν κοινή κατανόηση.
- Να είναι σε θέση να αναλάβουν και να αποκτήσουν έναν μεντορευόμενο, να τον βοηθήσει ο μέντορας να αξιολογήσει και να αναγνωρίσει τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά.

Συμβουλευτική (Counselling): Στη συμβουλευτική ο μέντορας ενεργεί ως εξής: επιλύει ένα πρόβλημα ή λαμβάνει μια δύσκολη απόφαση. Ο μέντορας βοηθά τον μεντορευόμενο να διασαφηνίσει τα πραγματικά προβλήματα και να δει τη μεγαλύτερη εικόνα. Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται:

- Ακρόαση χωρίς σχολιασμό, εκτός αν βοηθά τον μεντορευόμενο να διευκρινίσει τις σκέψεις του.
- Εστίαση στις παρατηρούμενες συμπεριφορές και όχι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.
- Ικανότητα να χειρίζεται τις αρνητικές πληροφορίες χωρίς να οδηγεί τον mentee σε μια συναισθηματική απόφαση.
- Αποφυγή ανελαστικών επιχειρημάτων.
- Βοήθεια στον μεντορευόμενο όσον αφορά στην εποικοδομητική λειτουργία επίλυσης προβλημάτων.
- Να γνωρίζει πότε να καλέσει ειδικούς συμβούλους.

Δικτύωση (Networking): Στο ρόλο της δικτύωσης ο μέντορας προειδοποιεί τον mentee για τη χρήση επαφών τόσο επίσημων όσο και ανεπίσημων εκτός της επίσημης δομής του τμήματος. Εξηγούν επίσης πώς αυτά τα άτομα μπορούν να προσδώσουν αξία στον μεντορευόμενο για την επίτευξη των στόχων του. Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται:

- Η ικανότητα καθορισμού και κατανόησης δικτύων, τι προσθέτει αξία και γιατί.
- Κατανόηση σημαντικών περιοχών που θα πρέπει να επηρεάσουν και προσδιορισμός των σημαντικών ατόμων.
- Δημιουργία ευκαιριών για τους μεντορευόμενους να συναντήσουν άλλους που θα βοηθήσουν στην παροχή πληροφοριών ή ευκαιριών για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη κενών στη γνώση του μεντορευόμενου.

Διευκόλυνση (Facilitating): Ο μέντορας ως διευκολυντής αναλαμβάνει δράση που θα διευκολύνει έμμεσα τον δρόμο για να συμβεί κάτι άλλο. Με τη διευκόλυνση ξεκινά μια διαδικασία που θα βοηθήσει τον mentee να επιδιώξει τους στόχους του. Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται:

- Να είναι σαφής για το τι πρέπει να συμβεί και γιατί.
- Αναγνώριση των πιθανών εμποδίων και των αιτιών αυτών.
- Παροχή συμβουλών και καθοδήγηση σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων.
- Η κατανόηση των πολιτικών της διαχείρισης.
- Εξομάλυνση των εμποδίων για τον μεντορευόμενο, για παράδειγμα υποστηρίζοντας ιδέες (Τσάρπα, 2020).

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου – μέντορα: πέντε κατηγορίες ενεργειών του μέντορα σύμφωνα με το Σοφό (2015)

Στο πλαίσιο αυτής της διαπροσωπικής σχέσης ο μέντορας ενεργεί μέσα από μια πολλαπλή

και πολυεπίπεδη διάδραση με τον εκπαιδευόμενο φοιτητή και δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στη βάση μιας διαλεκτικής και αμοιβαίας σχέσης. Στη βάση των ενεργειών αυτών, που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο ενεργειών των μεντόρων που περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις. Καθεμία από αυτές αναφέρεται σε δύο οπτικές: α) του εκπαιδευτικού συμβούλου (μέντορα), ο οποίος εξωτερικεύει, ανατροφοδοτεί, καθοδηγεί, στηρίζει συμβουλευτικά και β) του φοιτητή (μεντορευόμενου) που αντίστοιχα παρατηρεί, στοχάζεται, αυτορυθμίζεται, αναπτύσσει δεξιότητες. Το ακόλουθο γράφημα αισθητοποιεί τις διαστάσεις στήριξης που μπορεί να προσφέρει ένας ως μέντορας:



Γράφημα 1: Πέντε διαστάσεις διακριτών ενεργειών του μέντορα

Περιβάλλον αποδοχής – δυνατότητα προσωπικής έκφρασης: Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο πλαίσιο επικοινωνίας που διαμορφώνει τον πυρήνα της μεντορείας, τον οποίο ονομάζουμε «περιβάλλον αποδοχής», π.χ. α) ενέργειες για την προώθηση της επικοινωνίας, συνεργασίας και της ανάπτυξης της διαπροσωπικής σχέσης, β) παροχή ελευθερίας για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου και περιεχόμενο στη διδασκαλία τους. Η Ουμανιστική και η Ανθρωπιστική Παιδαγωγική επισημαίνει τη σημαντικότητα της προϋπόθεσης αυτής, γιατί θεωρεί ότι ο ασκούμενος φοιτητής έχει ανάγκη από αποδοχή και πραγματικές και ειλικρινείς σχέσεις (Nohl, 1963). Επίσης, υπό το πρίσμα της συστημικής επικοινωνίας (Watzlawick, 1972) και της κριτικής Παιδαγωγικής (Habermas, 1973), τονίζεται η σημασία της ποιότητας αυτών των σχέσεων και κάνει σαφές ότι οι σχέσεις αυτές θα πρέπει να είναι «αβίαστες» δηλαδή να μην αποτυπώνουν κυρίαρχους ρόλους και πρακτικές επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει:

- να προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με στόχο την ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης,

- να παρέχουν ελευθερία για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου και περιεχόμενου για τη διδασκαλία.

Εξωτερίκευση – παρατήρηση: Η εξωτερίκευση των εμπειριών και των γνώσεων ενός έμπειρου επαγγελματία αποτελεί βασική διάσταση. Ως γνώστης του επαγγελματικού πεδίου έχει εσωτερικεύσει αξίες, στάσεις διαδικασίες και έχει συγκροτήσει σε κριτικό βαθμό γνώσεις, δεξιότητες και αξιακούς προσανατολισμούς, οι οποίοι αξιοποιούνται σε προσωπικό επίπεδο και συνθέτουν αυτό που αποκαλείται άρρητη ή άδηλη γνώση. Με τις ενέργειες, τις επιλογές, τους συλλογισμούς, τις δεξιότητες, τις διαδικασίες, τον τρόπο υλοποίησης κ.α. ο μέντορας εξωτερικεύει, δηλαδή «φανερώνει» το άδηλο υπόβαθρο ενώ ο μαθητευόμενος έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει τις αθέατες πλευρές του εκπαιδευτικού πεδίου και του επαγγέλματος ως εκπαιδευτικού. Επίσης, το πλαίσιο αυτό δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να γνωρίσει το περιβάλλον της τάξης, να κατανοήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει, να εντοπίσει και να κατανοήσει τη διαδικασία οργάνωσης και διεύθυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εξωτερίκευση συνδέεται η επιλεκτική παρατήρηση από τη μεριά του ασκούμενου φοιτητή, η οποία δε εστιάζει στην απόκτηση παγιωμένων πρακτικών αλλά στον εντοπισμό παραγόντων, συνθηκών, δεδομένων (που του είναι γνωστά από τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει στα πανεπιστημιακά μαθήματα). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές:

- για τη γνωριμία με το περιβάλλον της τάξης (π.χ. μαθητές, μαθησιακό κεφάλαιο, ιδιαίτερες συνθήκες τάξης),
- στο να κατανοήσουν οι φοιτητές το ρόλο και τις αρμοδιότητες ενός εκπαιδευτικού,
- στην κατανόηση του σκοπού και του στόχου συγκεκριμένων ενεργειών (π.χ. οργάνωση τάξης σε ομάδες, επιλογή συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου).

Φθίνουσα Καθοδήγηση – αύξουσα αυτορρύθμιση: Η καθοδήγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αυτορρύθμιση του εκπαιδευόμενου. Ο ρόλος του μέντορα είναι να παρεμβαίνει με επιλεκτικό τρόπο. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αυτού του τύπου θυμίζει τη μαθητεία που ήταν ευρέως εδραιωμένη κατά το μεσαίωνα. Σε συνδυασμό με την εξωτερίκευση που παρουσιάστηκε πριν, (ο μέντορας μπορεί να πραγματοποιεί ενέργειες δίνοντας λύσεις σε πραγματικές καταστάσεις, π.χ. εξωτερικεύοντας λεκτικά τους προβληματισμούς, τα κριτήρια επιλογής, τις επιλογές, και τις διαδικασίες επίλυσης) και μετά να ζητά από τον μαθητευόμενο να αντιμετωπίσει μόνος του ανάλογες περιστάσεις. Κατά περίπτωση, μπορεί να επεμβαίνει και σταδιακά να μειώνει τη στήριξη του, προκειμένου ο μαθητευόμενος να καταστεί ικανός αυτόνομης εργασίας. Η καθοδήγηση έχει σημείο αναφοράς το αυθεντικό πλαίσιο εργασίας, την οργάνωση και την προετοιμασία της διδασκαλίας, την επισήμανση επιπλέον πηγών (π.χ. βιβλιογραφία, φύλλα εργασίας κ.α.), την ανάθεση επιμέρους έργου (π.χ. δημιουργία υλικού, σύντομη διδασκαλία κ.α.). Αυτό σημαίνει ότι η καθοδήγηση δεν είναι κανονιστική, αλλά ο βαθμός καθοδήγησης διαμορφώνεται μέσα από τις πραγματικές εργασιακές και μαθησιακές ανάγκες και άρα έχει την τάση να είναι

φθίνουσα. Η αντίστοιχη πλευρά της διάστασης αυτής είναι η αύξουσα αυτορρύθμιση του μαθητευόμενου η οποία σχετίζεται με την ικανότητα και την αυτονομία του προκειμένου: 1. να αναγνωρίζει και να προσεγγίζει τη φύση της εργασίας ή του προβλήματος, 2. να στοχάζεται πάνω στις προσωπικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που ήδη έχει και να προσδιορίζει σε τι θα πρέπει να αναπτυχθεί προσωπικά, προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη νέα κατάσταση, 3. να προβεί σε νοητική σύλληψη ενός σχεδίου εργασίας, 4. να υλοποιήσει τις ενέργειες που σχεδίασε, 5. να ελέγξει τα αποτελέσματα της εργασίας του, αλλά και της στρατηγικής που επέλεξε και 6. να προβεί σε διορθωτικές αλλαγές των παρεμβάσεων τόσο σε επίπεδο στρατηγικής και γνωστικών δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές:

- στην προετοιμασία και στην οργάνωση της διδασκαλίας (π.χ. σχεδιασμός μαθήματος, θεματολογία, επισήμανση κυρίων στοιχείων),
- στο να επισημαίνουν επιπλέον πηγών πληροφόρησης (βιβλιογραφία, άρθρα κλπ) για το σχεδιασμό της διδασκαλίας,
- με την ανάθεση ενεργού ρόλου στην τάξη κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας (π.χ. ως βοηθοί στην τάξη).

Συμβουλευτική στήριξη – ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων: Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης και βοήθειας αποτελεί την άλλη πλευρά της καθοδήγησης και σημαίνει συνοδεία και παροχή βοήθειας με στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Η συμβουλευτική αποτελεί βασική κατηγορία της εκπαιδευτικής δράσης και έχει ως σημείο αναφοράς το συγκεκριμένο ασκούμενο φοιτητή ο οποίος λαμβάνει την πρωτοβουλία να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό σύμβουλο, προκειμένου να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία συναντά κατά την οργάνωση της πρακτικής του άσκησης. Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του ασκούμενου φοιτητή, προκειμένου αυτός να καταστεί ικανός να αποκτήσει ικανότητες και δεξιότητες για να ολοκληρώσει το σχεδιασμό που έχει προετοιμάσει. Κατευθυντήριες ενέργειες αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης τάξης και στη στήριξη φοιτητών σε κατάσταση άγχους ή αμηχανίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς του φοιτητές ως προς τη:

- συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης,
- στήριξη φοιτητών σε καταστάσεις άγχους ή αμηχανίας,
- εμπύχωση σχετικά με τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης και του δικού τους ρόλου στην τάξη.

Ανατροφοδότηση – στοχασμός: Η ανατροφοδότηση δεν αναφέρεται μόνο στο επίπεδο των παρατηρήσεων δεξιοτήτων, δηλαδή της ορθής ή μη αντιμετώπισης αρμοδιοτήτων που ανατέθηκαν, αλλά σχετίζεται με την προσωπικότητα (γνωστικές ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) και αμοιβαία επικοινωνία και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύχθηκε

μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου. Καθώς η ανατροφοδότηση δεν είναι μονόδρομη (χαμηλή ιεράρχηση και προσδιορισμός των ρόλων) και η επικοινωνία είναι διαλογική, γιατί αναφέρεται τόσο σε επίπεδο περιεχομένου και σχέσεως είναι αναμενόμενο ότι μέσα από την ανατροφοδότηση μπορεί να ενδυναμωθεί και ο στοχασμός. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την παρακολούθηση της διδασκαλίας βάσει κριτηρίων, την παροχή ανατροφοδότησης των φοιτητών, τη διατύπωση προτάσεων σε ζητήματα στα οποία πρέπει να εμβαθύνει ο φοιτητής. Από τον στοχασμό είναι δυνατό να προκύψουν οφέλη και δυνατότητες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και για τα δύο εμπλεκόμενα μέλη (μέντορα και μαθητευόμενο). Αυτό συμβαίνει, γιατί ο μέντορας δεν ενεργεί στη βάση της άρρητης γνώσης που απέκτησε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του εμπειρίας, αλλά αναλαμβάνει παράλληλα το ρόλο του άτυπου εκπαιδευτή και εξωτερικεύει τις ενέργειές του, παρατηρεί τα αποτελέσματα αυτής της εξωτερίκευσης, ανατροφοδοτεί όχι μόνο τον μαθητευόμενο, αλλά ως έναν βαθμό στοχάζεται στον καθιερωμένο τρόπο εργασίας και προβαίνει σε αιτιολόγηση απέναντι στο μαθητευόμενο. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ως μέντορες θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς τους φοιτητές με το να:

- παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσοχή (π.χ. βάσει κριτηρίων) την διδασκαλία τους,
- παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας,
- διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με ζητήματα για την περαιτέρω παιδαγωγική ανάπτυξη.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα περιγραφική, εμπειρική έρευνα έχει ως δείγμα 40 εκπαιδευτικούς και 40 φοιτητές/τριες οι οποίοι παρακολούθησαν επιστημονική ημερίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου τον Ιούνιο του 2016.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

E1: τα σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως μέντορες,

E2: οι σημαντικότερες ενέργειες από τη μεριά του μέντορα,

E3: οι πιο σημαντικές μέθοδοι συμβουλευτικής μεταξύ μέντορα και φοιτητή,

E4: η πιο κατάλληλη προσέγγιση της πρακτικής για την άσκηση των φοιτητών σε παιδαγωγικά τμήματα,

E5: οι σημαντικότερες λειτουργίες των πρακτικών ασκήσεων για τους φοιτητές.

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, ενώ ο τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η περιγραφική ανάλυση. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές σύμφωνα με τη

θεωρία που αναπτύχθηκε παραπάνω και στη συνέχεια ακολούθησε πιλοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές μέχρι να λάβει την τελική του μορφή που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

4. Αποτελέσματα/ ευρήματα

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών/τριών.

Πίνακας 1. Σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτικοί σύμβουλοι

Ερωτήσεις (δυνατότητα επιλογής πάνω από μια)	Εκπαιδευτικοί		Φοιτητές	
	F	F %	F	F %
Γιατί θέλουν να μοιραστούν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει με τους φοιτητές.	18	15,79	10	11,62
Για να μεταδώσουν γνώσεις και εμπειρίες που έχουν μέσα από την επαγγελματική τους πορεία.	30	26,32	24	27,91
Γιατί έτσι συμβάλλουν στην ουσιαστική στήριξη μελλοντικών εκπαιδευτικών.	26	22,81	24	27,91
Για να συνεισφέρουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε.	16	14,03	14	16,28
Γιατί με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στη δική τους επαγγελματική ολοκλήρωση και ανάπτυξη.	12	10,53	6	6,98
Για να λάβουν βεβαίωση συνεργασίας σε παιδαγωγικό πρόγραμμα.	6	5,26	4	4,65
Για να συνεργαστούν με το Π.Τ.Δ.Ε.	4	3,51	4	4,65
Άλλο.	2	1,75	0	0
Σύνολο	114	100	86	100

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτικοί σύμβουλοι είναι για να μεταδώσουν γνώσεις και εμπειρίες που έχουν μέσα από την επαγγελματική τους πορεία (26,32% εκπαιδευτικοί, 27,91% φοιτητές/τριες), καθώς και γιατί έτσι συμβάλλουν στην ουσιαστική στήριξη μελλοντικών εκπαιδευτικών (22,81% εκπαιδευτικοί, 27,91% φοιτητές/τριες).

Φάνηκε ότι τα κίνητρα των βεβαιώσεων συμμετοχής αλλά και η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο δεν είναι στις πρώτες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην

πρακτική άσκηση ως εκπαιδευτικοί σύμβουλοι – μέντορες.

Πίνακας 2. Σημαντικότερες ενέργειες από τη μεριά του εκπαιδευτικού συμβούλου

	Εκπαιδευτικοί		Φοιτητές	
	F	F %	F	F %
Ερωτήσεις (δυνατότητα επιλογής πάνω από μια)				
Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και δυνατότητα προσωπικής έκφρασης.	16	17,78	20	26,32
Εξωτερίκευση δικών σου σκέψεων, πρακτικών και ενεργειών για τη διευκόλυνση των ασκούμενων φοιτητών.	10	11,11	14	18,42
Φθίνουσα καθοδήγηση σε συνδυασμό με αύξουσα αυτορρύθμιση των ασκούμενων φοιτητών.	16	17,78	4	5,26
Συμβουλευτική στήριξη – ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων.	22	24,44	26	34,21
Ανατροφοδότηση – στοχασμός.	26	28,89	12	15,79
Σύνολο	90	100	76	100

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα οι ενέργειες που θεωρούν σημαντικότερες από τη μεριά του εκπαιδευτικού συμβούλου είναι Συμβουλευτική στήριξη – ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων (24,44% εκπαιδευτικοί, 34,21% φοιτητές/τριες), Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και δυνατότητα προσωπικής έκφρασης (26,32% φοιτητές/τριες), Ανατροφοδότηση – στοχασμός (28,89% εκπαιδευτικοί).

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντική ενέργεια για τους/τις εκπαιδευτικούς συμβούλους – μέντορες να εξωτερικεύουν τις σκέψεις, πρακτικές και ενέργειες για τη διευκόλυνση των ασκούμενων φοιτητών, ενώ από την πλευρά τους οι φοιτητές/τριες δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στον ρόλο του μέντορα ως προς τη φθίνουσα καθοδήγηση σε συνδυασμό με αύξουσα αυτορρύθμιση των ασκούμενων φοιτητών.

Πίνακας 3. Σημαντικές μεθόδους συμβουλευτικής μεταξύ εκπαιδευτικού συμβούλου και φοιτητή

	Εκπαιδευτικοί		Φοιτητές	
	F	F %	F	F %
Ερωτήσεις (δυνατότητα επιλογής πάνω από μια)				
Άτυπη συζήτηση σχετικά με την προετοιμασία, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και το στοχασμό της διδασκαλίας.	22	25,58	10	13,51
Λεκτική και επικεντρωμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία.	18	20,93	10	13,51

Γραπτή αναφορά σχετικά με τη διδασκαλία του φοιτητή στη βάση συγκεκριμένων σημείων.	4	4,65	4	5,41
Προγραμματισμένες συναντήσεις για να συζητηθεί η πρόοδος της διδασκαλίας.	20	23,26	26	35,14
Κοινή διατύπωση στόχων και επικεντρωμένη συμβουλευτική πάνω σε αυτούς.	14	16,28	20	27,02
Εξουσιοδότηση ανάληψης ευθύνης, προκειμένου ο ασκούμενος φοιτητής να οργανώσει και να διεξάγει αυτόνομα τη διδασκαλία.	8	9,3	4	5,41
Σύνολο	86	100	74	100

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα οι μέθοδοι συμβουλευτικής μεταξύ εκπαιδευτικού συμβούλου και φοιτητή που θεωρούν πιο σημαντικές είναι Άτυπη συζήτηση σχετικά με την προετοιμασία, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και το στοχασμό της διδασκαλίας (25,58% εκπαιδευτικοί), Προγραμματισμένες συναντήσεις για να συζητηθεί η πρόοδος της διδασκαλίας (23,26% εκπαιδευτικοί, 35,14% φοιτητές/τριες), Κοινή διατύπωση στόχων και επικεντρωμένη συμβουλευτική πάνω σε αυτούς (27,02% φοιτητές/τριες).

Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντική μέθοδος συμβουλευτικής τη γραπτή αναφορά σχετικά με τη διδασκαλία του φοιτητή στη βάση συγκεκριμένων σημείων, ενώ από την πλευρά τους οι φοιτητές/τριες δεν θεωρούν τόσο σημαντική την εξουσιοδότηση ανάληψης ευθύνης, προκειμένου ο ασκούμενος φοιτητής να οργανώσει και να διεξάγει αυτόνομα τη διδασκαλία.

Πίνακας 4. Καταλληλότερες προσεγγίσεις της πρακτικής θεωρείτε για την άσκηση των φοιτητών σε Παιδαγωγικά Τμήματα

Ερωτήσεις (δυνατότητα επιλογής πάνω από μια)	Εκπαιδευτικοί		Φοιτητές	
	F	F %	F	F %
Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται μέσα από δειγματικές παρακολουθήσεις στην εφαρμογή όσων έχουν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο.	14	15,91	10	12,5
Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσης και σε τρόπους διδασκαλίας του.	8	9,09	10	12,5
Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται σε συγκεκριμένες δεξιότητες μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να διδάσκουν αποτελεσματικά.	10	11,36	18	22,5

Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγνωρίζουν παγιωμένες αντιλήψεις και να υπερβαίνουν εμπόδια προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.	12	13,64	12	15
Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται σε συνεργασία με άλλους τοποθετώντας την πρακτική τους σε διάλογο και σε διαπραγμάτευση με άλλους.	20	22,73	14	17,5
Οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται στο να ερευνούν την εκπαιδευτική πράξη, στο να αποστασιοποιούνται και να αναγνωρίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα, να συνεισφέρουν στην κοινωνική και στη διδακτική αναδόμηση της διδασκαλίας.	24	27,27	16	20
Σύνολο	88	100	80	100

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα οι προσεγγίσεις της πρακτικής που θεωρούν πιο κατάλληλες για την άσκηση των φοιτητών σε Παιδαγωγικά Τμήματα είναι ότι οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται σε συγκεκριμένες δεξιότητες μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να διδάσκουν αποτελεσματικά (22,5% φοιτητές/τριες), οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται σε συνεργασία με άλλους τοποθετώντας την πρακτική τους σε διάλογο και σε διαπραγμάτευση με άλλους (22,73% εκπαιδευτικοί), οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται στο να ερευνούν την εκπαιδευτική πράξη, στο να αποστασιοποιούνται και να αναγνωρίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα, να συνεισφέρουν στην κοινωνική και στη διδακτική αναδόμηση της διδασκαλίας (27,27% εκπαιδευτικοί, 20% φοιτητές/τριες).

Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ιδιαίτερα κατάλληλη την προσέγγιση της πρακτικής άσκησης όπου οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται μέσα από δειγματικές παρακολουθήσεις στην εφαρμογή όσων έχουν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο, ενώ σύμφωνα με τους/τις φοιτητές/τριες είναι μικρότερα τα ποσοστά για την προσέγγιση που οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσης και σε τρόπους διδασκαλίας του.

Πίνακας 5.Σημαντικότερες λειτουργίες πρακτικής άσκησης για φοιτητές/τριες

	Εκπαιδευτικοί		Φοιτητές	
	F	F %	F	F %
Ερωτήσεις (δυνατότητα επιλογής πάνω από μια)				
Επίγνωση σε σχέση με την ορθότητα επιλογής του επαγγέλματος.	8	8,17	12	12,5

Προσανατολισμός στο σχολικό και εργασιακό περιβάλλον.	18	18,38	26	27,08
Ανάλυση αρμοδιοτήτων εκπαιδευτικού από φοιτητές που σχετίζεται με όλες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών γύρω από τη διδασκαλία.	12	12,25	12	12,5
Άσκηση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον διδακτικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών στόχων.	24	24,45	18	18,75
Άσκηση στην εκπαιδευτική έρευνα πεδίου και στον συνδυασμό θεωρίας και πράξης.	22	22,45	22	22,92
Ανάπτυξη επαγγελματικής στάσης στη βάση του στοχασμού και της αποστασιοποίησης από παγιωμένες προσωπικές θεωρίες.	14	14,3	6	6,25
Σύνολο	98	100	96	100

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα οι σημαντικότερες λειτουργίες που έχουν οι πρακτικές ασκήσεις για τους φοιτητές είναι Προσανατολισμός στο σχολικό και εργασιακό περιβάλλον (27,08% φοιτητές/τριες), Άσκηση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον διδακτικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών στόχων (24,45% εκπαιδευτικοί), Άσκηση στην εκπαιδευτική έρευνα πεδίου και στον συνδυασμό θεωρίας και πράξης (22,45% εκπαιδευτικοί, 22,92% φοιτητές/τριες).

Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντική λειτουργία της πρακτικής άσκησης την επίγνωση σε σχέση με την ορθότητα επιλογής του επαγγέλματος, ενώ για τους/τις φοιτητές/τριες δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική λειτουργία της πρακτικής άσκησης η ανάπτυξη επαγγελματικής στάσης στη βάση του στοχασμού και της αποστασιοποίησης από παγιωμένες προσωπικές θεωρίες.

Συνολικά από την ανάλυση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι για τους/τις φοιτητές/τριες τα σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως μέντορες είναι για τη μετάδοση γνώσεων και εμπειρίας, ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι για την ουσιαστική στήριξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι οι σημαντικότερες ενέργειες από τη μεριά του μέντορα είναι η συμβουλευτική στήριξη – ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η ανατροφοδότηση – ο στοχασμός. Ως προς το τρίτο ερώτημα για τις μεθόδους συμβουλευτικής μεταξύ εκπαιδευτικού συμβούλου και φοιτητή που θεωρούνται πιο σημαντικές, οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι πιο σημαντικές είναι οι προγραμματισμένες συναντήσεις για να συζητηθεί η πρόοδος της διδασκαλίας, ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η άτυπη συζήτηση σχετικά με την προετοιμασία, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και το στοχασμό της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι φοιτητές/τριες διατύπωσαν

ότι οι προσεγγίσεις της πρακτικής που θεωρούν πιο κατάλληλες για την άσκηση των φοιτητών σε Παιδαγωγικά Τμήματα είναι ότι οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται σε συγκεκριμένες δεξιότητες μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να διδάσκουν αποτελεσματικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι φοιτητές θα πρέπει να ασκούνται στο να ερευνούν την εκπαιδευτική πράξη, στο να αποστασιοποιούνται και να αναγνωρίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα, να συνεισφέρουν στην κοινωνική και στη διδακτική αναδόμηση της διδασκαλίας. Τέλος, οι φοιτητές/τριες τόνισαν ότι οι σημαντικότερες λειτουργίες που έχουν οι πρακτικές ασκήσεις για τους φοιτητές είναι προσανατολισμός στο σχολικό και εργασιακό περιβάλλον, ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η άσκηση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον διδακτικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη θεωρία (Σοφός, 2015; Τσάρπα, 2020) ο ρόλος του εκπαιδευτικού στηρίζεται στη βάση της σύνδεσης της θεωρίας με την διδακτική πράξη και όχι στην απλή μεταφορά δεδομένων και πληροφοριών που έχουν προεπιλεγεί. Ο εκπαιδευτικός καλείται να «μετασχηματίσει» την ακαδημαϊκή γνώση δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις, όχι ως αυτοτελείς και δευτερογενείς γνώσεις τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα παραχθούν γνώσεις.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης πρακτικής άσκησης. Ο μέντορας έχει συνήθως το ρόλο του καθοδηγητή – συμβούλου του ασκούμενου φοιτητή με θέματα ενδοσχολικά και ενδοταξιακά. Ο στόχος δηλαδή είναι μέσα από τις πρακτικές αυτές ασκήσεις ο ασκούμενος φοιτητής να μπει στη σχολική πραγματικότητα και να περάσει από τη θεωρία στην πράξη κατανοώντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την αξιοποίηση θεωρητικών σχημάτων. Όλα αυτά που έμαθε κατά τη διάρκεια των σπουδών τα τρία πρώτα χρόνια καλείται τώρα να τα εφαρμόσει και βέβαια στην προκειμένη περίπτωση χρειάζεται τη σωστή καθοδήγηση από ανθρώπους με επαγγελματική εμπειρία και γνώση. Πιο συγκεκριμένα:

α) στο πλαίσιο της συνεργασίας εκπαιδευτικού συμβούλου (μέντορα) -ασκούμενου φοιτητή στη σχολική τάξη ο δάσκαλος μέντορας έχει «δίπλα» του τον ασκούμενο φοιτητή που έχει αναλάβει και του αναθέτει εργασίες που σχετίζονται με την τάξη, κάνει στοχαστικές συζητήσεις μαζί του κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, του λύνει απορίες κτλ. Επίσης κατά τη διάρκεια της συνεργασίας και της συμμετοχικής παρατήρησης συζητά με τον ασκούμενο φοιτητή στοιχεία της διδασκαλίας που τυχόν τον προβληματίζουν και θα του επισημαίνει κάποια καίρια σημεία που θα πρέπει να προσέχει και θα πρέπει να εμβαθύνει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

β) στη φάση προετοιμασίας και της εφαρμογής της διδασκαλίας από τον ασκούμενο φοιτητή ο μέντορας: α) ακούει τον ασκούμενο φοιτητή πώς σκέφτεται να διδάξει τις μαθησιακές ενότητες που έχει αναλάβει και θα του, β) κάνει προτάσεις/υποδείξεις σύμφωνα με την εμπειρία του ώστε και ο ασκούμενος φοιτητής να καταλάβει καλύτερα το σχεδιασμό και τη

διδασκαλία μιας μαθησιακής ενότητας συνδυάζοντας τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απόκτησε από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου αλλά και την εκπαιδευτική πραγματικότητα των δασκάλων/μεντόρων, γ) παρακολουθεί τον ασκούμενο φοιτητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας –Μαθηματικά, Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος (για τις μικρότερες τάξεις) Φυσική (για τις μεγαλύτερες τάξεις), και κατόπιν, δ) ανατροφοδοτεί διαλογικά (συναδελφικά πλέον), σχετικά με αυτό που αυτοπαρατήρησε και βίωσε ο ασκούμενος φοιτητής, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ο ασκούμενος φοιτητής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, του προτείνει ενέργειες για την επαγγελματική ανάπτυξη του ή λύσεις και εναλλακτικές τεχνικές μάθησης. Τέλος, ο κάθε μέντορας γράφει μια «έκθεση» για τον ασκούμενο φοιτητή που έχει αναλάβει (Σοφός, 2015).

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής, ποσοτικής ανάλυσης διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, θεωρούν ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου - μέντορα στην Πρακτική Άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος για τη διευκόλυνση και καθοδήγηση των φοιτητών/τριών στην ένταξη της μεντορείας στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Habermas, J. (1973). Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1973 and Mollenhauer, K. Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl, Munchen, Juventa.
- Manchester Metropolitan University (n.d.). Mentoring guidelines. Ανακτήθηκε από: https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidelines.pdf
- Nohl, H. (1963). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Aufl. Frankfurt/ M.: Klostermann, 1963 and Langenfeld, M. Einführung in die theoretische Pädagogik, Klett, Heidelberg.
- Watzlawick, P. u.a. (1972). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 3. Aufl. Bern, Wien, Stuttgart, West-Berliner Verlag.
- Μάρκου, Σ. (2010). Νεαροί μέντορες: ενδοσχολικά προγράμματα mentoring: Στο: «Επιστήμες της Αγωγής», τεύχος 1/2010. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Κρήτη.
- Μετοχιανάκης, Η. (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ.Α', Ιδίου, Ηράκλειο.
- Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Σαλβαράς, Γ., (2013). Μεντορική. Παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Σοφός, Α. (2015). Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των

φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας, Γρηγόρης, Αθήνα.

- Τσάρπα, Ι. (2020). Η συμβολή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.) των εκπαιδευτικών ως μέντορες για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Δημοσίευτα στοιχεία από Μεταδιδακτορική έρευνα.
- Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου στο: Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σχέδιο Περιβαλλοντικής Διαχείρισης Συστημάτων Συλλογής Ομβρίων Υδάτων για μη πόσιμη χρήση σε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και της κοινωνίας.

Environmental Management Plan of Rainwater Harvesting Systems for non-potable use in an Educational Institute. An innovative project for the reinforcement of the environmental consciousness of students and society.

Αναστασία Σ. Χρυσομαλίδου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ81 – Πολιτικός Μηχανικός, anchrysalidou@yahoo.gr

Παναγιώτης Ν. Βασιλείου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ82 – Μηχανολόγος ΑΣΕΤΕΜ, vpanos@ymail.com

Αρετή Ν. Κώτση, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ01 – Θεολόγος, aretikotsi@gmail.com

Άννα Χ. Μπουκόρου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ02 – Φιλολόγος, annaboukorou@gmail.com

Βασιλική Χ. Μπουκόρου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ02 – Φιλολόγος, vikiboukorou@yahoo.gr

Ιωάννης Α. Σπηλιώτης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ83 – Ηλεκτρολόγος ΤΕΙ-KATEE, spilstam@yahoo.com

Γεώργιος Π. Φιλίππιδης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ30 – Κοινωνικός Λειτουργός, geofilipi@yahoo.gr

Γρηγόριος Σ. Χρυσομαλίδης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ86 – Πληροφορικής, grchrysal@yahoo.com

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

Panagiotis N. Vasiliou, Secondary Education Teacher, Mechanical Engineer, vpanos@ymail.com

Areti N. Kotsi, Secondary Education Teacher, Theologist, aretikotsi@gmail.com

Anna C. Boukorou, Secondary Education Teacher, Philologist, annaboukorou@gmail.com

Vasiliki C. Boukorou, Secondary Education Teacher, Philologist, vikiboukorou@yahoo.gr

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

Georgios P. Filippidis, Secondary Education Teacher, Social Worker, geofilipi@yahoo.gr

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

Abstract: Water is the most precious and indispensable natural resource. However, water shortage is one of the largest problems in the world. Water scarcity and droughts affect negative the socioeconomic and environmental development of the areas which suffer from these phenomena. Consequently, water sustainable management is important to face the serious problem of water scarcity. Furthermore, it is commonly accepted that education for sustainable development can contribute to enhancing and ensuring the sustainable development of societies. Therefore, it is very important the suitable student’s education, but also the public information and awareness, through the implementation in schools of project such as Environmental Management Plans of Rainwater Harvesting Systems for non-potable use in an Educational Institute.

Keywords: education for sustainable development, rainwater harvesting systems, water footprint, water scarcity

Περίληψη: Το νερό είναι ο πιο πολύτιμος και αναντικατάστατος φυσικός πόρος. Ωστόσο, η έλλειψη νερού είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στον κόσμο. Η λειψυδρία και η ξηρασία επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοοικονομική και περιβαλλοντική ανάπτυξη των περιοχών που πλήττονται από αυτά τα φαινόμενα. Η αιφορική διαχείριση των υδάτων είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση του προβλήματος της λειψυδρίας. Επιπλέον, είναι κοινά αποδεκτό ότι η εκπαίδευση για την αιφόρο ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση και εξασφάλιση της βιώσιμης ανάπτυξης των κοινωνιών. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντική η κατάλληλη εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινού, μέσω της εφαρμογής στα σχολεία σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως τα Σχέδια Περιβαλλοντικής Διαχείρισης Συστημάτων Συλλογής Ομβρίων Υδάτων για μη πόσιμη χρήση σε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

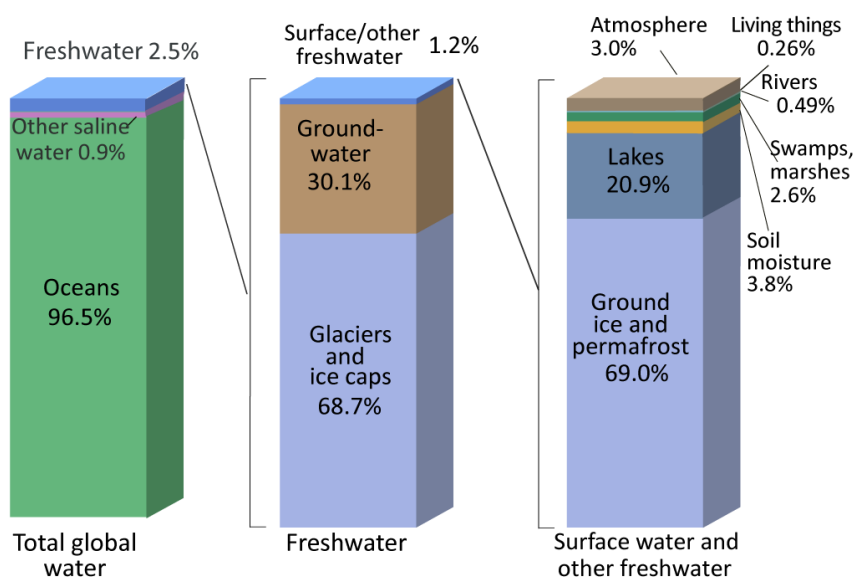
Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση για την αιφόρο ανάπτυξη, συστήματα συλλογής ομβρίων υδάτων, υδατικό αποτύπωμα, λειψυδρία

Introduction

Undoubtedly, water is the most precious and indispensable natural resource. It is the source of life on earth. All species of flora and fauna consist mainly of water. The life of human is directly related to the water. About 2/3 of the human body consists of water. Pollution, contamination and lack of water are a major environmental threat of all ecosystems. However, in recent decades, human societies consume fresh water recklessly and wastefully, by considering that water reserves are inexhaustible.

Water covers more than 70% of earth’s surface, but only 2.5% is fresh water because the rest 97.5% are water in oceans and other saline water, which are too salty for us to drink. However, as can be seen in the following graphic 1, even that 2.5 % of the fresh water is not all available.

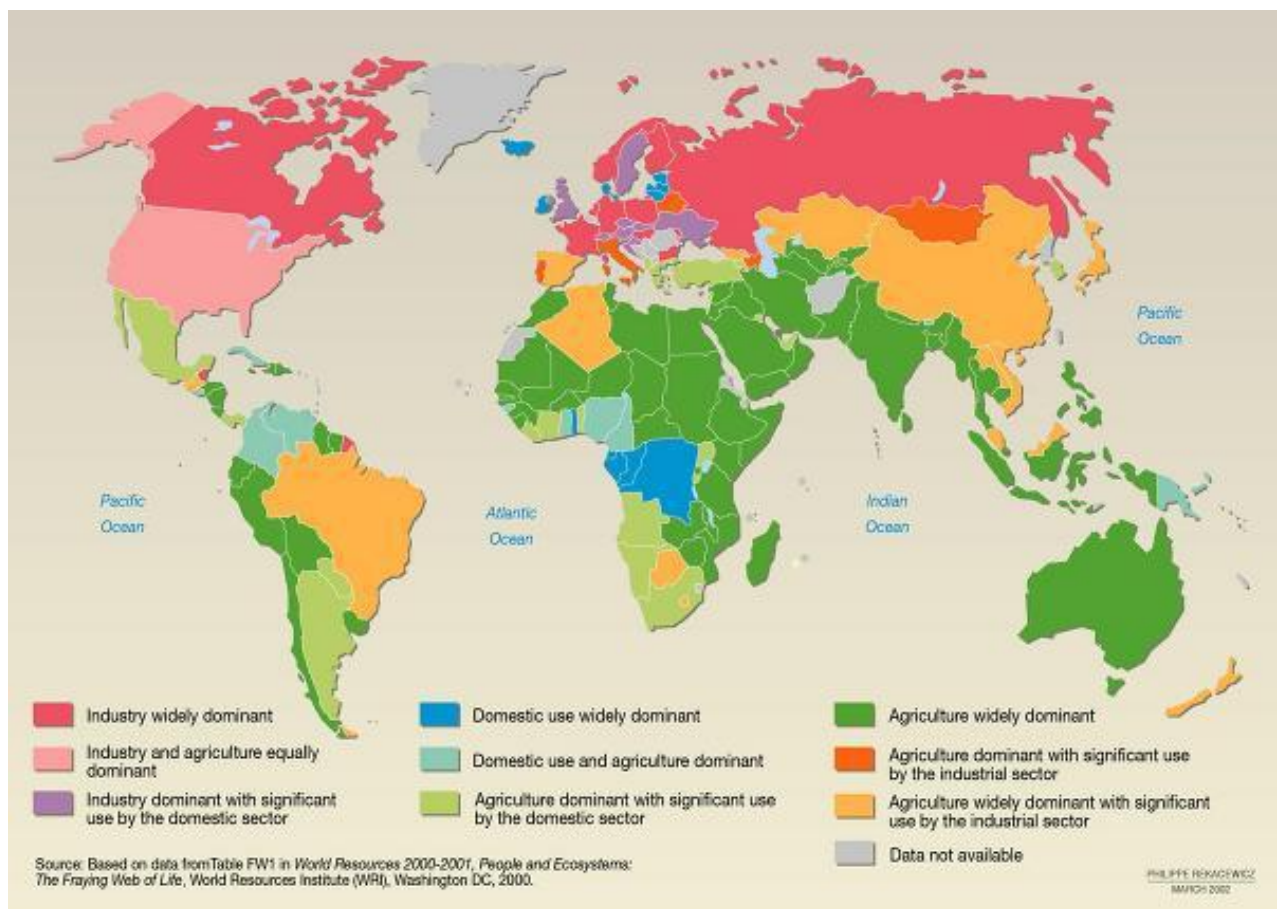
Where is Earth's Water?



Source: Igor Shiklomanov's chapter "World fresh water resources" in Peter H. Gleick (editor), 1993, *Water in Crisis: A Guide to the World's Fresh Water Resources*. (Numbers are rounded).

Graph 1. Worldwide Distribution of Fresh Water. (Retrieved from https://www.usgs.gov/special-topic/water-science-school/science/where-earths-water?qt-science_center_objects=0#qt-science_center_objects)

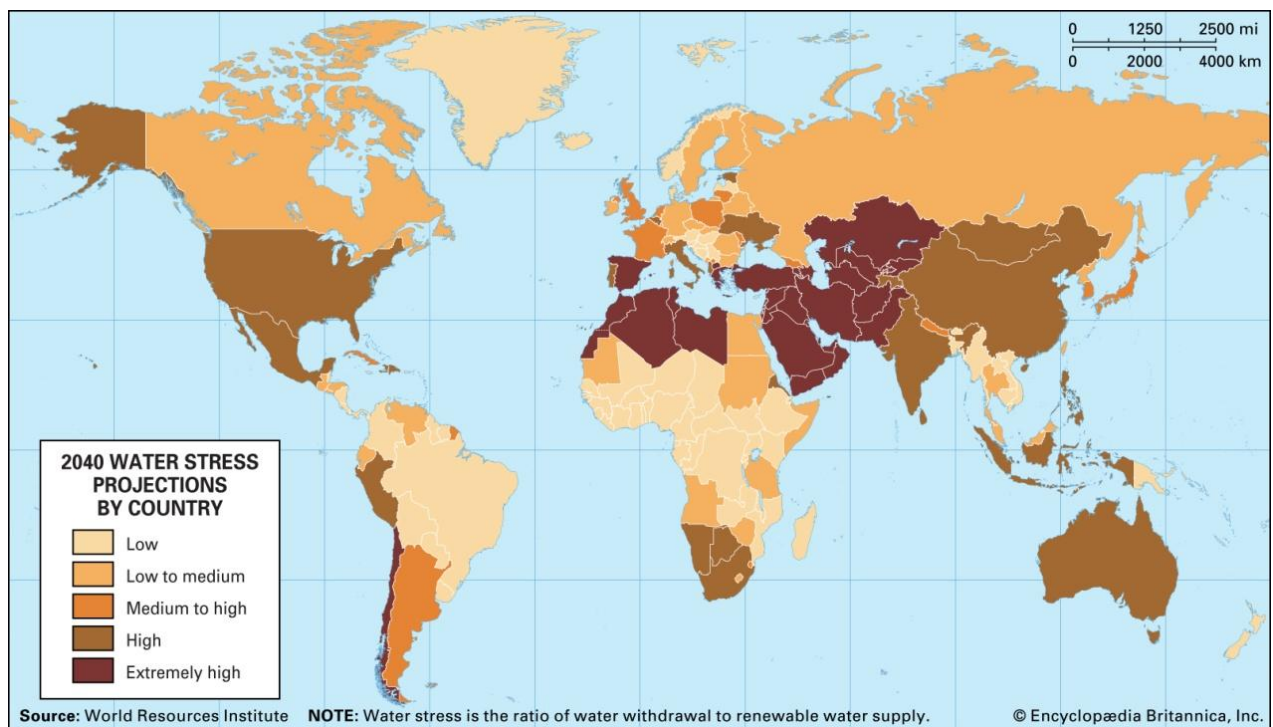
Fresh water is used for irrigation, industry, energy produce and domestic use. The distribution of water in these four activities depends on the type of development of a country. In industrialized countries, such as England and Germany, most of the available water is used to the industry. On the contrary, the countries which their agriculture based on irrigated crops, consume the most water to agriculture. Nevertheless, as can be seen in the following map 1, worldwide, irrigation holds the largest percentage of water consumption as demand for food rises with population growth.



Map 1. Major water uses by country. (Retrieved from <http://www.grida.no/>)

Water shortage is one of the largest problems in the world, as can be seen in the following map 2. The combination of climate change, water pollution and extremely increased water demands, due to the population growth and expansion in urbanization, industrialization and irrigated agricultural, led to deteriorate water quality and quantity.

The reckless and uncontrolled over exploitation of ground water reduced the ground water table and in some cases led to the intrusion of seawater into the aquifers, turning the fresh water in brackish. This phenomenon is more intense in areas, such as the Mediterranean, where in the summer months the water availability is extremely lower due a sharp increase in population, and therefore in the water demand, combined with a dry season.



Map 2. Global water stress in 2040. (Petruzzello)

Water scarcity and droughts affect negative the socioeconomic and environmental development of the areas which suffer from these phenomena. Climate change, less runoff (10-30%) and higher rates of evapotranspiration due to temperatures rise (in Europe could rise by 2–6°C this century) exacerbate this situation and many arid and semi-arid regions, as Mediterranean will have to address less water resources.

Consequently, water efficiency management is important to face the serious problem of water scarcity. The implementation of policies and technical measures can lead to the sustainable management of water resources. Emphasis should be given to preventive risk management policies, water pricing based on consumption, even in agriculture, as well as control and sanctions to prevent illegal water abstraction. Additional important is repair and ongoing maintenance of the public water supply network for the reduction of losses from leakage, the application of suitable irrigation water saving techniques, such as drip and groundwater irrigation, as well as preventing water consuming crops in arid areas. Furthermore, some alternative sources of water, such as rainwater harvesting (RWH), which is the process of capturing, channeling, and storing storm water runoff for later use, can be used for potable and non potable uses in order to ensure domestic water demands and contribute to the restoration of groundwater. Finally, it is very important the suitable student’s education, but also the public information, awareness and active participation on sustainable management of water.

1. Description of the project

This paper presents a proposal for an educational project which aims to create an environmental management plan for the installation of a RWH system which will serve the demands for toilets and irrigation of an educational institute.

The proposal project is restricted at the study of the RWH systems for non potable use because, usually, the water demands for drinking water of an educational institute are small compared with the demands for non-potable water, which is mainly used for different purposes in various departments of the institute, such as toilets, laboratories and gardens, as well as for the cleaning of the entire building and the surrounding area. Consequently, the treatment of rainwater to produce drinking water is an unnecessary, complicated and expensive process that will increase the cost of the RWH system and may render prohibitive its application. Furthermore, the student’s research will become more complex and demanding as the degree of difficulty will increase significantly.

2. Aim and purpose of the project

Rainwater harvesting is not a modern technique, on the contrary is an ancient technique, which date back more than 4,000 years in some civilizations. Unfortunately nowadays increasing number of areas encounter water scarcity and researchers estimate that by 2050 one in three people will not have access to drinking water. For this reason, scientists focus on studying the sustainable management of water resources, part of which are the methods of collecting and use rainwater.

Education for sustainable development must contribute to enhancing and ensuring the sustainable development of societies by introducing educational activities which aim at creating responsible and active citizens, critical thinking, environmentally and socially sensitive, who will take action and participate in decision making, based on the fundamental values of respect, equality, justice, solidarity and democracy.

The main aims of this project are similar to those of sustainable development education, because it focuses on the information, awareness, and participation of the students and the local society on the rational use of water and on storing rainwater, in containers, for non-potable use (toilet flushing, general cleaning, garden irrigation).

Therefore, the purpose of the project is relevant to the ultimate purpose of education for sustainable development, which is the prosperity and sustainability of human societies and natural environment. Thus, the specific purposes of the program are to protect environment, such as reduce soil erosion, augment ground water supplies and increase the water quality in the aquifers, but also to save money which could be spent for educational use.

3. Teaching methods and techniques

In general, all educational activities for sustainable development are optimally supported by a student-centered and collaborative way of teaching, such as discussion, brainstorming, workgroups, case study, role playing, simulation and interviews with experts. They are interdisciplinary, utilizing both the natural and the social sciences, such as physics, mathematics, biology, geography, sociology, history, literature, technical design, computing, etc. They also support the active participation of students and they exploit their already acquired knowledge, helping them to develop relevant scientific skills, but also fundamental horizontal skills such as collaboration, teamwork, initiative, critical thinking and environmental awareness. Furthermore, they aim at the openness of school to the society and at its involvement with the public issues. Therefore, they contribute to the cultivation of a sense of social and environmental responsibility, respect and solidarity.

Additional, educational issues, such as the one proposed, which are related to the sustainable development of the local community, are particularly attractive to students, as the learning process acquires personal interesting and a strong learning motivation for them.

Moreover, the organization and implementation of interactive local activities, which are adapted to the needs and interests of students, the local community and the natural environment, helps students to understand the value of environmental issues, their local and global impact, as well as their economic and social dimensions.

Therefore, there are many teaching methods and techniques that could be used in order to achieve the best possible application and utilization of the specific project. For example, the simulation technique and role-playing activities by students are ideal and extremely inventive. Students could take roles of the Municipal council in their area, roles of the council of a non-profit organization that deals with the protection of the environment, or roles of executives of a design and construction company. They could also be divided into small groups and each group could take roles of a different council. In this way, it is possible to apply the program to larger groups of students, as the sub-topics and the study objects would be divided into groups. They will also address the issue from a variety of different perspectives and through the process of debate and creative dialogue they will understand all the dimensions of the problem. In addition, educational visits to technical companies, environmental organizations and municipal authorities, as well as interviews with experts and municipal authorities are very important and necessary.

4. Project sub-topics

This project could be ideally studied interdisciplinary, as it is related to various scientific fields, which could be researched during various courses such as history, literature, geography, geology, mathematics, political education, high school project etc. Some of the key thematic areas that could be developed are:

4.1. Historical overview of rainwater harvesting systems

Rainwater harvesting and storage is one of the oldest methods of collecting water for domestic and agricultural purposes. It was a common technique throughout the ancient Greece, the ancient Egypt, the Roman Empire, the Byzantine Empire, India, China, Israel and many other advanced civilizations. Thus, the literature research, on historical, social, economic and environmental issues related to water use by humans, worldwide, and to the techniques that humans invented for the more efficient utilization of it, helps students to understand how essential, important and valuable good water has been for the protection and evolution of human civilization.

4.2. Modern applications of rainwater harvesting systems

Nowadays, rainwater harvesting is gaining importance again. Climate change combined with population growth on earth requires the utilization and development of all possible sources to ensure water supply. In many parts of the world, the process of rainwater collection is growing increasingly. Therefore, the bibliographic research for modern water collection applications, but also the sharing of personal experiences and the discussion help students understand the precious value of water conservation. Students understand the necessity of applying water collection methods. They gain personal motivation and interest and they feel that they are part of a global group that is interested, struggling and fighting for environmental protection and sustainable development of societies, since through their own student work, they also contribute to the improvement of their local community.

4.3. The water footprint of a country

This subsection is about the water footprint of a country which is the quantity of water consumed by the people of a country for the production of the goods and services. Relevant and very useful is also the research on the distribution of fresh water in the four basic activities, which are the irrigation, the energy produce, the industry and the domestic use. Through this subsection, students realize the environmental, social and economic value of water. They understand the consequences of human activity on freshwater reserves, and they cultivate their ecological consciousness. An educational visit to the relevant departments, such as the Water Service and the Department of Environment and Hydroeconomy, is particularly interesting, because there the students can look for their local water footprint and the potential environmental impacts.

4.4. Study of the water policy, worldwide and in their country

The awareness and active involvement of students increase as students search and find out the worldwide measures and policy tools against water scarcity and pollution, and their country

legislation and measures for mandatory collection of rainwater, especially, in some highly arid regions of their country.

4.5. Study of the hydrogeological conditions of their country and especially of their region

Students study and research the geomorphological structure of their country and in particular of their region, as well the surface and underground water resources. Following, students can combine their findings for the hydrogeomorphology of their area and for its water footprint, and they will be able to understand the reasons why only a small portion of this water potential is economically and technically usable, resulting in water deficiency problems in some areas for specific time periods.

4.6. Study of the climatic conditions of their country and especially of their region

Students study the position and the topography of their country and they research how these are related with the climate, the main seasons and the distribution of rainfalls throw their country. Particularly interesting, but also necessary for the implementation of the project, is the collection of meteorological data for their area, as well as the creation of the ombrothermic diagram, so that they can identify the dry and hot periods. The meteorological data can be obtained either from a station set up at the school or through an educational visit to a relevant department, where specialist scientists can explain the operation of a meteorological station and provide the required data.

4.7. Benefits and inhibit factors for the development of the rainwater harvesting systems

Students understand the utility of the RWH systems and the barriers that must be accessed, as it take place bibliographic research, brainstorming and discussion about the advantages and the disadvantages, the benefits and the barriers of a RWH system.

4.8. Rainwater harvesting system components

Students look for the different types of RWH systems and the parts they consist of. They also study their operation and maintenance.

4.9. Implementing a rainwater harvesting system at the school

Working in groups, students, assisted by their teachers, search for information about their school building and the surrounding area.

- They calculate the total and the roof surface of the building, as well as the surrounding area of the yard, either from the building designs or from free digital applications.
- They record the ways in which water is consumed for non-potable use inside the school, by working in the field. So, for example, they can record, on a rough draft, how many toilets there are in the school, the green area and the vegetation types of the school yard.
- Continuing the field work, they record the vertical gutters and they mark them on a copy of the floor plan of the roof. Then, in the classroom, students observe carefully the slopes on the floorplan of the roof, and they divide its surface to sections that drain the rainwater in each gutter.
- They draw by hand or in digital software precise floor plans of the building and the yard of the school, on which they place the water consumption areas, the gutters, the roof slopes and other useful information.
- They search for relevant surveys from which they use the data for the water consumption per person per day, as well as for irrigation per day. They can also be informed of the annual water consumption in the building and the number of people serving the building, from the school administration. Consequently, combining these water consumption data, they can calculate the monthly water needs throughout the year, as well as the amount of water used for humans and for irrigation.
- Furthermore, they can count the monthly runoff volume for each section of the roof of the building, using the meteorological data of the region and the floor plans of the roof.
- Next, they can analyze and compare for each month the drainage volume of water that can be collected by the total area of the roof of the building and the total required amount of water for the needs of the institute. In this way, students can extract important conclusions regarding the utility and efficiency of the collection system.
- The sizing of the tank is also one of the most important steps of the study. The student team, assisted by a qualified teacher, may choose one of several methods for sizing the tank.
- Additional, students choose the number, the material and the shape of the storage tank but also their possible locations taking into account both the safety of construction and its financial cost and aesthetic appearance. Afterwards, they can add the possible location of the proposed tanks to the floor plan of the building and the school yard that they already designed.
- It is also necessary to do a research and then a proposal on the maintenance of the storage tank and on water treatment methods, to avoid possible health problems.
- Finally, it is very important to make a cost analysis of RWH systems, so that students understand not only the environmental but also the financial benefits of them.

Expected results

The implementation of a RWH system in an educational institute is an ideal opportunity for ecological awakening of students of the institution, but also the entire society of the total

community. The students of the institution, assisted by qualified teachers, can take an active role in the implementation study, the construction, the maintenance, the cleaning and the proper functioning of the roof and the components of the RWH system. It will also be very useful to record the consumption of rainwater and municipal water supply from the building and create information brochures for the citizens of the city or even to organize informative conferences.

Moreover, the public city water supply system will benefit because of the high discharge of the network from the large amount of water consumed by the institution. Thus, the damages of the network will be reduced, as well as the maintenance costs.

Nevertheless, it should not underestimate the environmental benefits arising from the application of the RWH system, which cannot be estimated at financial units.

In conclusion, RWH systems are not yet widespread but soon they will be necessary in much more areas because water scarcity is a worldwide threat and water harvesting will provide a lot of environmental and socioeconomic benefits for the countries and the citizens and a sustainable living for the future societies. Consequently it is essential for teachers to create projects for the installation of RWH systems in schools in order to educate students about the principles of water conservation and addressing the challenge of water scarcity facing the world.

References

- Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Πεδίο
- GWP-Med and MIO-ECSDE/MEDIES (2012-2013). Το δώρο της βροχής. Παιδαγωγικό υλικό για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ). ISBN: 978-960-6793-13-4. Retrieved from [http://www.medies.net/_uploaded_files/publications/total_rainwater_book .pdf](http://www.medies.net/_uploaded_files/publications/total_rainwater_book.pdf)
- Boers, Th.M. (1994). Rainwater Harvesting in Arid and Semi-Arid Zones. International Institute for Land Reclamation and Improvement, ISBN 90 70754 363
- Che-Ani, A.I., Shaari, N., Sairi, A., Zain, M.F.M. & Tahir, M.M. (2009). Rainwater Harvesting as an Alternative Water Supply in the Future. *European Journal of Scientific Research*, Vol.34, No.1, pp.132-140
- Despins, C., Farahbakhsh, K. & Leidl, C. (2009). Assessment of rainwater quality from rainwater harvesting systems in Ontario, Canada. *Journal of Water Supply: Research and Technology—AQUA*, Vol. 58.2, pp. 117-134
- Dwivedi, A.K. & Bhadauria, S.S. (2009). Domestic rooftop water harvesting – a case study. *ARPN Journal of Engineering and Applied Sciences*, Vol. 4, No. 6, pp. 31-38
- Diaper, C., Jefferson, B., Parsons, S.A. & Judd, S.J. (2001). Water-Recycling Technologies in the UK. *Water and Environment Journal*, Vol. 15, Issue 4, pp. 282–286

- EASAC. (2010). Groundwater in the Southern Member States of the European Union: an assessment of current knowledge and future prospects. ISBN: 978-3-8047-2827-1. Retrieved from www.easac.eu
- Estrela, T. & Vargas, E. (2011). Drought Management Plans in the European Union. The Case of Spain. *Water Resource Management*, doi: 10.1007/s11269-011-9971-2
- Hoekstra, A.Y. & Chapagain, A.K. (2007). Water footprints of nations: Water use by people as a function of their consumption pattern. *Water Resource Management*, Vol. 21, pp. 35-48
- IUCN, UNEP, WWF (1991). Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living, Switzerland. Retrieved from <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/cfe-003.pdf>
- Kabo-Bah, A., Andoh, R., Nii Odai, S. & Osei K. (2008). Affordable Rainwater Harvesting Systems: A Collaborative Research Effort. 11th International Conference on Urban Drainage, Edinburgh, Scotland, UK
- Li, Z., Boyle, F. & Reynolds A. (2010). Rainwater harvesting and greywater treatment systems for domestic application in Ireland. *Desalination*, Vol. 260, Issues 1-3, pp. 1-8
- Petruzzello, M. Understanding the Water Scarcity Problem. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/explore/savingearth/water-scarcity-problem/>
- Praveen, M., Anand, S.S. & Sangeeta, P. (2012). Environmental management plan for rain water harvesting system in M.D.S. University, Ajmer- A case study. *International Journal of Environmental Sciences and Research*, Vol. 1, No. 4, pp. 97-103
- Ramya, R. & Rudrappa, S. (2015). Design of Rooftop Rainwater Harvesting System for The Administrative Block of V.v.c.e., Mysore. *Indian Journal of Applied Research*, Vol. 5, Issue 1, pp 371-373
- Stern, P. C., & Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *The Journal of Social Issues*, 50, 64–84.
- Stringer, A., Vogel, J., Lay, J. & Nash, K. Design of Rainwater Harvesting Systems in Oklahoma. Division of Agricultural Sciences and Natural Resources, Oklahoma State University. Retrieved from <http://pods.dasnr.okstate.edu/docushare/dsweb/Get/Document-8238/BAE-1757web.pdf>
- Terry, T. (1998). Domestic water supply using rainwater harvesting. *Building Research and Information*, vol.26, pp. 94-101
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education. *Environmental Education Research*, 1, 195–212. doi:10.1080/1350462950010206.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (1977).
Intergovernmental conference on environmental education. Tbilisi, 14-16 October.
Final report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

Το προφίλ, οι απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2 σε δίγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας στην Κωνσταντινούπολη.

Sketching the profile, comprehending the view point and identifying the stances of the educators who are teaching Greek as a L2 to Bilingual Preschoolers. The case of a Minority Pre- School in Istanbul.

Μαρία Πλουσίου, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης, Κωνσταντινούπολη, mplousiou@yahoo.gr

Maria Plousiou, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages, mplousiou@yahoo.gr

Abstract: This paper reports on a case study investigating Nursery School Teachers attitudes and practices with regard to Bilingualism in their classes. The study was conducted in a Greek Minority Pre-School in Istanbul. The research findings presented in this paper show the need for continuing professional development will aim to enhance teachers' awareness on issues connected to Bilingualism, Intercultural Pedagogy and Teaching Greek as a Second / Foreign Language (L2).

Keywords: Bilingual toddlers, Minority Preschool Education, views and perceptions, Greek as Second/ Foreign

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ πέντε εκπαιδευτικών (σπουδές, γνώσεις, εμπειρία) που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη σε έναν ελληνόφωνο Παιδικό Σταθμό στην Κωνσταντινούπολη και αναφορικά με αυτό να ανιχνεύσει αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές διαχείρισης του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Από τα πορίσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Δίγλωσσοι μαθητές προσχολικής ηλικίας, Μειονοτική Προσχολική Εκπαίδευση, αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών, Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη

Εισαγωγή

Η Ελληνική Ομογένεια της Κωνσταντινούπολης, θέλοντας να επενδύσει στην καλύτερη εκπαίδευση των νέων της και να ενισχύσει την ελληνομάθεια των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της, εναπόθεσε τις ελπίδες της στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας την ίδρυση ενός Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού (Πλουσίου,

2019α). Στο εν λόγω σχολείο, που ανήκει στις εκτός προγράμματος μορφές εκπαίδευσης⁶, φοιτούν δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά ηλικίας 2-4 ετών. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και, συνεπώς, η σχέση τους με τη γλώσσα-στόχο διαφοροποιείται κατά περίπτωση, καθώς, για κάποιους είναι Μητρική και για άλλους ολότελα Ξένη Γλώσσα (Πλουσίου, 2019β)⁷. Η περίπτωση του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού προσέλκυσε το ενδιαφέρον της γράφουσας, η οποία πραγματοποίησε επιτόπια έρευνα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (2016-17). Η έρευνα είχε ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση, γνώσεις, απόψεις), και αναφορικά με αυτό, να περιγράψει και να εξετάσει ως προς την καταλληλότητά τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, καθώς τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται το μέρος της έρευνας⁸ που αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς, και τις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές διαχείρισης του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Το άρθρο διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρώιμη κατάκτηση/εκμάθηση μίας Δεύτερης/Ξένης⁹ γλώσσας, τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μία Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τις πρακτικές διαχείρισης μίας πολύγλωσσης πολυπολιτισμικής τάξης και, ακολούθως, παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα.

A. Θεωρητικό μέρος

1. Πρώιμη εκμάθηση Δεύτερης/Ξένης γλώσσας

Έρευνες έχουν αποφανθεί ότι ένα παιδί μπορεί να κατακτήσει τρεις ή και περισσότερες γλώσσες σε πολύ μικρή ηλικία, έχοντας, μάλιστα, το προβάδισμα στην προφορά σε σχέση με τους ενήλικες (Snow&Hoefnagel- Hohle, 1977 αναφορά στο Tabors, 2008). Ωστόσο, παρά το μύθο που θέλει τα μικρά παιδιά να είναι σε θέση να «απορροφούν τις γλώσσες σαν σφουγγάρια», η διεθνής έρευνα κατέδειξε πως η κατάκτηση της Γ2, καθυστερεί περισσότερο να συντελεστεί σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας σε σύγκριση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Baker, 2014· Ball, 2011· Cummins, 2005· McLaughlin, 1992). Επιπλέον, η αντίληψη που θέλει το παιδί να κατακτά μία γλώσσα, απλώς γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον όπου μιλιέται από φυσικούς ομιλητές είναι, μάλλον, παρωχημένη (Mc Laughlin et al., 1995· Tabors, 2008). Υπάρχουν σημαντικοί ατομικοί παράγοντες που συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση

⁶ Δεν είναι ενταγμένος στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ή της Τουρκίας, ούτε υπόκειται επισήμως σε καθεστώς κάποιας νομοθεσίας (Δαμανάκης, 2004).

⁷ Περισσότερα για το προφίλ των μαθητών βλέπε: Πλουσίου (2019α) και Πλουσίου (2019β)

⁸ Η έρευνα είχε ως τίτλο: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη, εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας», του τμήματος Γλωσσών και Λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με επιβλέπουσα τη Δρ. Κ. Ηλιοπούλου.

⁹ Στο εξής Γ2

όπως: το κίνητρο, ο βαθμός και, κυρίως, η ποιότητα έκθεσης στη γλώσσα, η προσωπικότητα του παιδιού, η έφεση, καθώς, και παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τις γενικότερες συνθήκες κατάκτησης της γλώσσας (Mc Laughlin, et.al., 1995· Tabors, 2008). Επιπλέον, εκτός από τους ατομικούς παράγοντες, σημαντικό ρόλο φαίνεται να κατέχουν, η στάση της οικογένειας και του σχολείου που αν λειτουργήσουν «πιεστικά» για το παιδί, ίσως ακούσια, παρεμποδίσουν την προσπάθειά του να κατακτήσει τη Γ2 (Tabors, 2008). Τέλος, ειδικά για την προσχολική ηλικία, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πρόσκτηση μίας Γ2 πρέπει να επιτελείται παράλληλα και προσθετικά με την κατάκτηση της μητρικής/πρώτης (Γ1), καθώς, μόνο κατά αυτόν τον τρόπο είναι προσοδοφόρα για τα παιδιά (Ball, 2011· Cummins, 2005· Skutnabb-Kangas, 2005).

2. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που διδάσκει την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

2.1. Απαραίτητα προσόντα

Η Commission (2011) παραθέτει τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει το εκπαιδευτικό προσωπικό που ασχολείται με τη διδασκαλία μιας Γ2 στην προσχολική ηλικία : α. Άριστη γνώση της γλώσσας στόχου¹⁰ και γενικότερα γνώση γλωσσών β. Γνώσεις παιδαγωγικής για την προσχολική ηλικία γ. Γνώσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προώθηση και ανάπτυξη πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιωτίδου (2010, σ. 5) ο/η εκπαιδευτικός, που διδάσκει την Ελληνική ως Γ2, είναι θεμιτό να κατέχει πολύ καλά, εκτός την Νέα Ελληνική, γλώσσα-στόχο, και τη γλώσσα της χώρας στην οποία καλείται να διδάξει, να γνωρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, να είναι σε θέση να οργανώνει την ύλη με εποικοδομητικό τρόπο, να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις, όπως η περίπτωση που εξετάζει η παρούσα έρευνα, σημαντικό προσόν για τον/την εκπαιδευτικό είναι, να διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και γνώση, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί την πολυπολιτισμική τάξη του, να έχει αναπτύξει, εν ολίγοις, «διαπολιτισμική ικανότητα»¹¹.

¹⁰ Οι Brock και Power (2006) επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μία Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι προσεκτικοί στον χειρισμό του λόγου, καθώς, αποτελούν γλωσσικό πρότυπο για τους μαθητές τους.

¹¹ Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύξουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή (Σιμόπουλος, χ.χ. 3).

2.2. Πρακτικές

2.2.1. Διδασκαλία μίας Γ2

Η Tabors (2007) προτείνει στους/στις νηπιαγωγούς πρακτικές, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να επικοινωνούν με μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του σχολείου. Κατά την έναρξη φοίτησης των παιδιών στο σχολείο συστήνει οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν βασικές λέξεις όπως «νερό», «τουαλέτα» κτλ. στη μητρική γλώσσα του παιδιού/των παιδιών, ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί μεταξύ τους η πρώτη επικοινωνία, έως ότου εξοικειωθούν οι μαθητές με το νέο περιβάλλον. Τον πρώτο μήνα της σχολικής χρονιάς να χρησιμοποιούν γλώσσα απλοποιημένη για όλα τα παιδιά-ακόμη κι αν στην τάξη υπάρχουν παιδιά φυσικοί ομιλητές της γλώσσας- και να ανεβάζουν το επίπεδο δυσκολίας της γλώσσας σταδιακά. Να παρέχουν στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον και τη σχολική ρουτίνα αποφεύγοντας, αρχικά, να βομβαρδίζουν το παιδί με ερωτήσεις στη Γ2. Να επιδιώκουν την σταδιακή ενσωμάτωση του παιδιού στην ομάδα απευθυνόμενους στους υπόλοιπους μαθητές και κάνοντας έμμεση αναφορά στο παιδί πχ. *«Ας δείξουμε στον/στην.... πώς μαζεύουμε τα παιχνίδια στην τάξη...»* ακόμη, να επαναλαμβάνουν σύντομες απλές φράσεις και να επιστρατεύουν χειρονομίες και νοήματα προκειμένου να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα κατανοητοί. Όταν οι μικροί μαθητές αρχίζουν πια να επικοινωνούν, έστω με λίγες λέξεις και φράσεις, να χτίζουν σταδιακά πάνω στη κατακτημένη γνώση πχ. *«-Τι είναι αυτό;» «-Αυτοκίνητο.» «-Είναι ένα μπλε αυτοκίνητο»*. Ανάλογες είναι και οι προτάσεις των Brock και Power (2006) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να συνδέουν τη γλώσσα-στόχο με τις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν τα παιδιά και να προωθούν την εκμάθησή της με βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, που προκαλούν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους. Ακόμη, να τα παρακινούν ώστε να μιλήσουν, να τους παρέχουν ευκαιρίες ώστε να χρησιμοποιούν, να επαναλαμβάνουν, να κατανοούν και να κατακτούν το νέο λεξιλόγιο και να τα προτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά στις όποιες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τους ιδιαίτερους ρυθμούς του κάθε παιδιού, και τέλος, να βεβαιώνονται πριν προχωρήσουν στα επόμενα βήματα της εκάστοτε δραστηριότητας ότι τα παιδιά κατανοούν τις οδηγίες που δίνονται στη Γ2 (Brock & Power, 2006 αναφορά, στο Conteh, 2006, σ. 30). Οι Dukes και Smith (2007, σ. 75,77) συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν σταθερές ρουτίνες, ώστε το παιδί να γνωρίζει τι θα του ζητηθεί, να χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενες λέξεις και φράσεις κλειδιά, να χρησιμοποιούν τραγούδια και ρίμες-ποιηματάκια, να δίνουν έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου καθώς μιλούν, ώστε να γίνονται ευκολότερα κατανοητοί. Σχετικά με την παρατήρηση και αξιολόγηση της εξέλιξης των νηπίων στη γλώσσα- στόχο οι Dukes και Smith (2007) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν ηχητικά αρχεία που θα τους βοηθούν να προβαίνουν σε διαπιστώσεις και αξιολογήσεις σχετικά με την πρόοδο του παιδιού. Οι Βαρνάβα-Σκούρα, 2009, Brassard και Boehm, 2007 και Tabors, 2008 συνιστούν στους/στις εκπαιδευτικούς με την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο, να προβαίνουν σε λεπτομερή καταγραφή στοιχείων που συνθέτουν το γλωσσικό τους προφίλ και κατά τη

διάρκεια της φοίτησής του σε αυτό να επιδίδονται σε συστηματική παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς του κάθε παιδιού ξεχωριστά με πρωτόκολλα καταγραφής και αξιολόγησης¹² Επιπλέον, προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους γονείς, πραγματοποιώντας συνεντεύξεις μαζί τους, στις οποίες θα καταγράφονται οι μαρτυρίες τους σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, ώστε να υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στις παρατηρήσεις των γονιών με αυτές των εκπαιδευτικών (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Brassard και Boehm, 2007· Tabors, 2008).

2.2.2. Πολυπολιτισμικότητα

Αναφορικά με τη διαχείριση του μαθητικού κοινού που προέρχεται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, προτείνονται πρακτικές στα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Ηλικίας.¹³ Ειδικότερα, συστήνεται να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη κατακτημένες γλωσσικές γνώσεις των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους γνωρίσματα και να θεωρούνται αφετηρία για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν., 2006). Συνιστάται στους/στις νηπιαγωγούς να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να φιλοξενεί στοιχεία από διάφορες κουλτούρες και παραδόσεις, φωτογραφίες, αντικείμενα, παιχνίδια, είδη οικιακής χρήσης, εργαλεία, βιβλία που συνδέονται με τις κουλτούρες και την καθημερινότητα των παιδιών, να φέρνουν στην τάξη βιβλία από διάφορες γλώσσες και γραφές (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν., 2006), να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού σχετικά με άλλες γλώσσες, να φροντίζουν για την εξοικείωσή του με τους διαφορετικούς ήχους και διαφορετικά συστήματα γραφής, να οργανώνουν εκθέσεις παιδικών έργων από διάφορους πολιτισμούς (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009), να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια και να τραγουδήσουν τραγούδια άλλων πολιτισμών, να οργανώνουν δραστηριότητες μαγειρικής συνδέοντάς τις με έθιμα, γιορτές και με τις χώρες καταγωγής των παιδιών (Δαφέρμου και συν. 2006), να οργανώνουν σχολικές γιορτές διαπολιτισμικού χαρακτήρα, να καλούν τους γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως αφήγηση, παραμυθιών, ιστοριών, τραγούδια, αναπαράσταση εθίμων (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν. 2006).

B. Έρευνα

Η παρούσα μελέτη κατατάσσεται στις έρευνες με τα χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με τους Stake (1995) και Robson (2007) όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. [...] Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα,

¹² Περισσότερα βλέπε: Πλουσίου (2019β)

¹³ Αναφορά στο «Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» (2009) για παιδικούς σταθμούς και στον «Οδηγό νηπιαγωγού» (2006) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2003).

τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Μαγγόπουλος, 2017, σ. 74).

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μέρους της γράφουσας, διαπιστώθηκε ότι το γλωσσικό προφίλ (γλώσσες που μιλούν, στάδιο εκμάθησης/κατάκτησης της Ελληνικής, τύπος διγλωσσία κτλ.) των παιδιών που φοιτούν στο Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό ποικίλει και διαφοροποιείται ανά περίπτωση μαθητή ανάλογα με την ηλικία, τη σχέση του με τη γλώσσα στόχο, το πότε άρχισε τη φοίτησή του στο σχολείο¹⁴. Εντούτοις, σύμφωνα με παρατήρηση της ερευνήτριας, στο σχολείο δεν πραγματοποιείται αναλυτική και λεπτομερής καταγραφή του γλωσσικού προφίλ και δεν παρακολουθείται συστηματική γλωσσική εξέλιξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά, γεγονός που προκάλεσε ερωτήματα σε σχέση με τη μεθοδολογία που υιοθετείται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος που ακολουθείται και το κατά πόσο, τελικά, το εν λόγω πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες γλωσσικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό θεωρήθηκε απαραίτητη η σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών, και η διερεύνηση των στάσεων των απόψεών τους σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 και τη διαχείριση του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Με σημείο αναφοράς τα όσα προαναφέρθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: 1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών; (σπουδές, γνώσεις σε θέματα διδακτικής Γ2/ΞΓ, διγλωσσίας, διαπολιτισμικής) 2. Ποιες είναι η απόψεις τους για το πολυπολιτισμικό μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται (πρώιμη εκμάθηση μίας Γ2, πρακτικές εκμάθησής της, πρακτικές διαχείρισης μαθητικού κοινού που προέρχεται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα);

1.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, δύο εκπαιδευτικοί τάξης, εκ των οποίων η μία είναι και υπεύθυνη του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, δύο βοηθοί των εκπαιδευτικών τάξης και μία ακόμη εκπαιδευτικός που εισέρχονταν στην τάξη εμβόλιμα προκειμένου να πραγματοποιήσει ένα σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ). Προκειμένου να προστατευθούν τα υποκείμενα της έρευνας η αναφορά στις πέντε εκπαιδευτικούς γίνεται με τους κωδικούς «εκπαιδευτικός 1, 2, 3, 4 και 5».

1.2. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ένα από τα βασικά εργαλεία της παρούσας μελέτης, αποτέλεσε η συνέντευξη. Η επιλογή της

¹⁴ Περισσότερα στοιχεία βλέπε: Πλουσίου (2019β)

στηρίχτηκε στο γεγονός ότι η συνέντευξη βρίσκεται στο κέντρο της ποιοτικής έρευνας και αφορά στην άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου, ενώ[...] σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας χωρίς, αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 10). Από αυτή τη σκοπιά, πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ατομικές συνεντεύξεις με τις πέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτές και μεικτού τύπου ερωτήσεις (Ιωσηφίδης, 2003). Προκειμένου να συνταχθεί η συνέντευξη σχεδιάστηκε ένας λειτουργικός οδηγός συνέντευξης με τις θεματικές που επιδιώχθηκε να καλυφθούν μέσω αυτής (Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατ' ιδίαν με τις 5 εκπαιδευτικούς στις 16/3/2017, 23/3/2017, 24/3/2017 και 7/4/2017, μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και σε μέρος της δικής τους επιλογής, ώστε να αισθάνονται άνετα να εκφραστούν. Η στρατηγική που υιοθετήθηκε για την ανάλυση δεδομένων είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης η οποία ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: Εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, επανεξέταση θεμάτων, ορισμός και ονομασία θεμάτων, συγγραφή των ευρημάτων (Braun & Clark, 2016 στους Ίσαρη και Πουρκό, 2015, σ. 117· Maguire και Delahunt, 2017, σ. 3354). Με στόχο τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών για τις γνώσεις και το εκπαιδευτικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και για τις απόψεις τους που άπτονται ζητημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, δόθηκαν στις εκπαιδευτικούς δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τα στοιχεία που σκιαγραφούν το προσωπικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, (ειδικότητα, σπουδές, εξειδίκευση και γνώσεις σε θέματα διδακτικής της ξένης γλώσσας, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο λειτούργησε συμπληρωματικά στις προηγούμενες συνεντεύξεις και στόχευε στο να ανιχνεύσει επιπλέον στοιχεία σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό προφίλ των μαθητών τους και την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 και τις πρακτικές που υιοθετούν για τη διαχείριση του πολυπολιτισμικού κοινού στο οποίο απευθύνονται¹⁵. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σε κάποιες περιπτώσεις να εκφράσουν την άποψή τους σε σχέση με τα λεγόμενα του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια φρόντισε ώστε τα ερωτηματολόγια να είναι δυνατό να απαντηθούν σε σύντομο χρόνο. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις 19/5/2017 και συλλέχθηκαν στις 24/5/2017, την ημέρα που ολοκληρώθηκε η έρευνα¹⁶. Η ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου αποδόθηκε σε έναν συνοπτικό πίνακα (Πίνακας 1). Τα δεδομένα/στοιχεία που προέκυψαν από το δεύτερο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν σε εκείνα των συνεντεύξεων και παρουσιάζονται συνολικά.

¹⁵ Το ερωτηματολόγιο περιείχε αποσπάσματα-αναφορές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίες εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006) Οδηγός Νηπιαγωγού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και ΕΣΠΑ. (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21ου αιώνα) Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επιλογή των συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων έγινε με γνώμονα τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο ΑΠ ακολουθούν στη συνέντευξη που προηγήθηκε.

¹⁶ Η εκπαιδευτικός 1 αρνήθηκε να απαντήσει στο δεύτερο ερωτηματολόγιο χωρίς να προβεί σε περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με τους λόγους της άρνησής της.

2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται στην ιδιότητα, τις σπουδές, τη γνώση ξένων γλωσσών, τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως Γ2, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Πίνακας 1: Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 1: Υπεύθυνη του Παιδικού Σταθμού& εκπαιδευτικός τάξης προνηπιακού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 1 (εκπαιδευτικός τάξης) είναι Ελληνίδα υπήκοος, δασκάλα (Δημοτικής Εκπαίδευσης) με 26 συνολική προϋπηρεσία, αποσπασμένη στο εξωτερικό. Δηλώνει ότι γνωρίζει τουρκικά (στοιχειώδης γνώση) και γερμανικά (δεν έχει διευκρινιστεί το επίπεδο) και ότι έχει επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρει τη διάρκεια και το είδος της εκπαίδευσης, καθώς επίσης, ότι διαθέτει δεκαπενταετή πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 2: Εκπαιδευτικός τάξης μεταβρεφικού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 2 (εκπαιδευτικός τάξης) είναι Ελληνίδα υπήκοος, νηπιαγωγός με 12 συνολική προϋπηρεσία, αποσπασμένη στο εξωτερικό. Δηλώνει ότι γνωρίζει αγγλικά (πολύ καλή γνώση) και γαλλικά (καλή γνώση) και ότι έχει επιμορφωθεί με εξάμηνο σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ διαθέτει τριετή πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 3: Βοηθός εκπαιδευτικού προ-προνηπιακού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 3 (βοηθός) είναι Ελληνοαρμενικής καταγωγής, φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο χωρίς παιδαγωγική επάρκεια. Είναι δίγλωσση τουρκικά (πρώτη γλώσσα), ελληνικά (ξένη γλώσσα). Δηλώνει ότι δεν έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Διαθέτει τετράχρονη πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 4: Βοηθός εκπαιδευτικού μεταβρεφικού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 4 (βοηθός) είναι Ομογενής από την Κωνσταντινούπολη, απόφοιτος ιδιωτικής σχολής βρεφονηπιοκόμων και απόφοιτος του Ανοικτού Πανεπιστημίου. Είναι δίγλωσση ελληνικά (πρώτη γλώσσα), τουρκικά (δεύτερη γλώσσα). Δηλώνει ότι δεν έχει επιμορφωθεί/ εξειδικευτεί σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Διαθέτει επταετή πείρα

στη διδασκαλία και πέντε χρόνια πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 5: Εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί εβδομαδιαίο πρότζεκτ/καθήκοντα βιβλιοθηκονόμου

Η εκπαιδευτικός 5 είναι Ελληνίδα υπήκοος, νηπιαγωγός με 26 συνολική προϋπηρεσία, αποσπασμένη στο εξωτερικό. Διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα με τίτλο: «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή Καινοτομιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Δηλώνει ότι γνωρίζει αγγλικά (πολύ καλή γνώση), γαλλικά (στοιχειώδης γνώση), τουρκικά (βασική γνώση) και ότι έχει επιμορφωθεί/εξειδικευτεί με ολιγοήμερο σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ διαθέτει ένα έτος πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

2.2. Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την πρόωμη εκμάθηση μίας Γ2, τους παράγοντες και τις πρακτικές που την ενισχύουν, το γλωσσικό προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου, καθώς, και τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

2.2.1. Πρόωμη Εκμάθηση Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Εκφράστηκε ομόφωνα η θετική άποψη όλων των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση μιας Γ2 σε πρόωμη ηλικία. Ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν θετική την πρόωρη εκμάθηση μίας Γ2, για τις εκπαιδευτικούς 2, 3 και 4 σημαντικό ρόλο φαίνεται να κατέχει ο παράγοντας ηλικία. «[...]Τα παράθυρα των ευκαιριών είναι μόνο στις μικρές ηλικίες ανοιχτά[...]» υποστηρίζει η εκπαιδευτικός 2, συμπληρώνοντας πως η εκμάθηση μίας Γ2 «βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά ο εγκέφαλος», «[...]από μικρή ηλικία είναι άδαιο το μυαλό σου και αμέσως μπαίνει στο μυαλό και εύκολα μαθαίνει [...]» (εκπαιδευτικός 3), «[...]όσο πιο μικρό είναι, τόσο περισσότερο μπορεί να μάθει από τα πρώτα του χρόνια και βέβαια να έχει ακούσματα γλωσσών [...]» (εκπαιδευτικός 4). Την ίδια στιγμή οι απόψεις των εκπαιδευτικών 1 και 5 προσανατολίζονται στον τρόπο εκμάθησης: Εκπαιδευτικός 1: «Δεν υπάρχει πρόωμη εκμάθηση, για μένα όλα μαθαίνονται μαζί». Εκπαιδευτικός 5: «[...]Τη θεωρώ θετική[...] εφόσον τη μαθαίνουν ισορροπημένα και χωρίς ψυχαναγκασμούς».

2.2.2. Παράγοντες που ενισχύουν την Εκμάθηση μίας Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδει η εκπαιδευτικός 1 στην ψυχολογία του παιδιού, υποστηρίζοντας πως είναι σημαντικό το παιδί «να αισθάνεται την αποδοχή» των άλλων. «Είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή, γιατί κατά τη γνώμη μου η διαδικασία αυτή της μάθησης έχει

συναισθηματική και ψυχολογική βάση». Η εκπαιδευτικός 5 υποστηρίζει τη σύνδεσή της Γ2 με τη μητρική. Για την εκπαιδευτικό 2 η θετική στάση του διδάσκοντα, η επιβράβευση του μαθητή και «η συνεχής επαφή με τη γλώσσα, η επαφή με φυσικούς ομιλητές, έτσι, ώστε να αναγκάζεται να μιλήσει» επιδρούν στην εκμάθησή της, ενώ παρόμοια άποψη εκφράζεται και από την εκπαιδευτικό 4 «ο λόγος και τα ακούσματα που θα έχουνε». Τέλος, για την εκπαιδευτικό 3 η συνεχής και αδιάλειπτη φοίτηση είναι καθοριστική στην εκμάθηση της γλώσσας.

2.2.3. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 2,3,4 και 5 στο ερωτηματολόγιο 2 σχετικά με τη σχέση των παιδιών¹⁷ με τη γλώσσα-στόχο (μητρική, Γ2 κτλ.) οι απόψεις διαφέρουν σημαντικά και παρουσιάζουν αποκλίσεις. Για την εκπαιδευτικό 2 η Ελληνική για 2 από τα παιδιά είναι μητρική, για 2 δεύτερη/ξένη και για τα υπόλοιπα μία από τις δύο μητρικές τους. Η εκπαιδευτικός 3 έχει την άποψη ότι για 7 από τα παιδιά είναι μητρική, για 6 από τα παιδιά δεύτερη/ξένη και για τα υπόλοιπα μία από τις δύο μητρικές. Η εκπαιδευτικός 5 έχει τη γνώμη ότι για 7 παιδιά η Ελληνική είναι μητρική για 7 μία από τις μητρικές και για τα υπόλοιπα δεύτερη/ξένη γλώσσα, ενώ για την εκπαιδευτικό 4 η Ελληνική είναι μητρική γλώσσα όλων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με το αν πραγματοποιείται αναλυτική καταγραφή του γλωσσικού προφίλ των μαθητών και ποια είναι η άποψή τους για τη χρησιμότητα της εν λόγω πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 δίνουν θετική απάντηση, χωρίς να αιτιολογούν την άποψή τους, η εκπαιδευτικός 4 αρνητική απάντηση, χωρίς να παραθέτει την άποψή της, ενώ, οι εκπαιδευτικοί 3 και 5 δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν αν χρησιμοποιείται δελτίο περιγραφής γλωσσικού προφίλ των μαθητών εκφράζοντας αντίθετες απόψεις για τη χρησιμότητά του.¹⁸ Για την εκπαιδευτικό 5 αυτού του είδους η καταγραφή είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, η εκπαιδευτικός 3 θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εικόνα του γλωσσικού προφίλ των μαθητών τους, χωρίς οργανωμένη και συστηματική καταγραφή. Από τις συνεντεύξεις αντλούνται οι πληροφορίες που ακολουθούν: Εκπαιδευτικός 2: «Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο προφίλ, καθώς οι μαθητές που φιλοξενούμε στο σχολείο προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διάφορα». Εκπαιδευτικός 4: «Υπάρχουνε παιδιά που είναι και πολύγλωσσα από την οικογένειά τους». Εκπαιδευτικός 3: «[...]αραβικά, γαλλικά, συριανικά, τσέχικα, αρμένικα, έχουνε πολλές γλώσσες». Εκπαιδευτικός 1: «[...]κάποιοι από αυτούς όταν έρχονται σε μας δεν μιλάνε ελληνικά καν, καθόλου, βέβαια έχουν ένα background στο μυαλό τους, γιατί έχουν τη μητρική τους γλώσσα που κουβαλάνε απ' το σπίτι». Τέλος, η εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει την ύπαρξη τριών διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων «παιδιά που ξέρουν σχεδόν καλά την ελληνική», «παιδιά που δεν την μιλάνε καλά την ελληνική συν το ιδίωμα εδώ που υπάρχει», «παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά».

¹⁷ Ο συνολικός αριθμός των μαθητών ήταν 21 παιδιά.

¹⁸ Από τη παρατήρηση της ερευνήτριας προκύπτει ότι δεν υπήρχε φύλλο στο οποίο να ζητούνται στοιχεία που συνθέτουν την αναλυτική περιγραφή του γλωσσικού προφίλ των παιδιών.

2.2.4. Γλωσσικές ανάγκες

Στη συνέχεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γλωσσικές ανάγκες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Μεγαλύτερη ανάγκη για ενίσχυση της Ελληνικής εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 4. Εκπαιδευτικός 1: «[...] αυτή ήταν η ανάγκη που δημιουργήθηκε το σχολείο». Εκπαιδευτικός 2: «Περισσότερη ενίσχυση χρειάζεται η ελληνική, αν συνεχίσουν να φοιτούν σε ελληνικά σχολεία[...]» Εκπαιδευτικός 4: «..αφού το σχολείο μας είναι ελληνόφωνο, τα ελληνικά έχουν ανάγκη.» Η εκπαιδευτικός 3 εκφράζει μια διαφορετική άποψη, σύμφωνα με την οποία είναι σημαντική η εκμάθηση της Τουρκικής, αλλά, ταυτόχρονα, και η εκμάθηση άλλων γλωσσών, έχοντας ως κριτήριο την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Δηλώνει: «Όλες οι γλώσσες είναι σημαντικές!» Για την εκπαιδευτικό 5 η γλώσσα που χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση είναι: « [...] Η μητρική τους όποια κι είναι αυτή».

2.2.5. Γλωσσική συμπεριφορά

Σε σχέση με τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο ανιχνεύονται στοιχεία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 1 και 3. Η εκπαιδευτικός 1 καταθέτει τα συμπεράσματά της, ως απόρροια της επταετούς εμπειρίας της. Το πρώτο στάδιο επικοινωνίας, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια των παιδιών να επικοινωνήσουν στη γλώσσα που γνωρίζουν, προσεγγίζοντας άτομα που μιλούν τη γλώσσα τους. « [...] Περνάνε στο στάδιο να προσπαθούν να μιλήσουν και να απευθυνθούν και σε μας στα τουρκικά, στην αρχή δηλαδή είναι αρκετά μαγκωμένα τα παιδιά, δεν έχουν την ευχέρεια αυτής της επικοινωνίας και μην ξεχνάμε και το μικρό της ηλικίας, δεν είναι καν νήπια αυτά τα παιδιά ακόμα». Κοινή παρατήρηση των εκπαιδευτικών 1 και 3 είναι η γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. «Καμιά φορά κιόλας είναι πάρα πολύ γοητευτικό που τα παιδιά προσπαθούν το ένα το άλλο να βοηθήσει με τη γλώσσα που ξέρουν την κοινή, δηλαδή αν κάποιος δεν καταλαβαίνει και είναι κάποιος άλλος δίπλα και καταλαβαίνει, του το λέει στα τουρκικά και αυτό είναι πάρα πολύ καλό» (εκπαιδευτικός 1), «Προσπαθεί να το μάθει στον φίλο τα ελληνικά και ο άλλος δεν καταλαβαίνει, προσπαθεί τούρκικα μετά, αυτό τα βοηθάει» (εκπαιδευτικός 3).

3. Πρακτικές εκπαιδευτικών

3.1. Ενίσχυση εκμάθησης της Γ2

Προτάσεις σχετικά με πρακτικές ενίσχυσης της Ελληνικής ως Γ2 ανιχνεύονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 1 και 2. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού μέσω της οποίας επιτυγχάνεται και η επαφή με το γραπτό λόγο «Τα παιδιά κατά κάποιο τρόπο βομβαρδίζονται από διάφορες πληροφορίες, με αποτέλεσμα το μυαλουδάκι τους όλα αυτά να τα προσλαμβάνει και να μην καταλαβαίνει ότι τώρα τα επεξεργάζεται, όμως τα έχει» και «η συνεχής επιβράβευση

των παιδιών και η ενίσχυση όταν προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν σωστά την ελληνική γλώσσα[...]

» είναι μερικές από τις πρακτικές που περιγράφονται από την εκπαιδευτικό 2. Η εκπαιδευτικός 1 αναφέρεται σε πρακτικές που υιοθετούνται στην τάξη: «παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, ποικιλία και εναλλαγή θεματικών και δραστηριοτήτων, δηλαδή, να έχει το παιδί μια καλή πλύση εγκεφάλου θα το λέγαμε, ώστε να ενισχύει τον άλλο και να μην ξεχνάει αυτά που μαθαίνει», και σε πρακτικές που προτείνονται στους γονείς για ενασχόληση με τη Γ2 εκτός σχολείου. Η πρώτη από αυτές αφορά στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης «[...] είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό που κάνουμε με τη βιβλιοθήκη, όπου δίνουμε υλικό να πηγαίνει στο σπίτι, για να μπορούν οι γονείς και να διαβάσουν και να κάνουν μία μικρή δραστηριότητα, να χρωματίσουν, τα κολλήσουν, να ενώσουν, να υπάρχει αυτή η ευκαιρία για να τονωθεί η διαδικασία και της γλώσσας και της σχέσης του γονιού με του παιδιού και ταυτόχρονα της σχέσης παιδιού γονιού και σχολείου.» δηλώνει η εκπαιδευτικός 1. Μία ακόμη πρακτική των εκπαιδευτικών είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στο σπίτι η οποία κατά τα λεγόμενά της Εκπαιδευτικού 1 επιτυγχάνεται μέσω των «κατασκευών της εβδομάδας»¹⁹, «οι οποίες έχουν πάντα λόγο, οτιδήποτε φεύγει από το σχολείο κοιτάμε πάντα να έχει κάποιο λόγο, ποίημα, αίνιγμα, παροιμία, ένα μικρό κείμενο, λεξιλόγιο, ώστε αυτό να ενισχύει και να γίνεται η επανάληψη και η εμπέδωση». Σχετικά με τη διαχείριση «του λάθους» Στις περιπτώσεις που τα παιδιά επιχειρούν να εκφραστούν στη Γ2, οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την επανάληψη. Εκπαιδευτικός 1: «επαναλαμβάνοντας, δηλαδή, ότι να η Ναταλία, ο Κώστας, ο Γιάννης». Επισημαίνουν αμφότερες ότι «ένα πολύ συχνό λάθος των παιδιών είναι τα άρθρα «η μαμά», «η μπαμπάς». Η εκπαιδευτικός 1 διευκρινίζει: «επιμένω πάρα πολύ σ' αυτό με τα αγόρια-κορίτσια και το λέω με ένα είδος, ας πούμε, κανόνα «Για τα αγόρια λέμε «ο» για τα κορίτσια λέμε «η» και αυτό το έχουν μάθει όμως, δηλαδή σ' αυτό το κομμάτι δεν κάνουν λάθη». Η εκπαιδευτικός 2 φαίνεται να υιοθετεί περισσότερο την πρακτική της ενίσχυσης της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς: «το διορθώνουμε και ενισχύουμε, συνήθως, όταν ακούμε τα παιδιά να το λένε σωστά, ενισχύουμε αυτή την συμπεριφορά, το σωστό δηλαδή και το επιβραβεύουμε λέγοντας μπροστά στα άλλα παιδιά : Είδατε; Το είπε σωστά, είπε «ο μπαμπάς»! Τις απόψεις τους για «την αντιμετώπιση του λάθους» μέσα από την επανάληψη του σωστού συμμερίζεται και η εκπαιδευτικός 4. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτικός 3 δεν διορθώνει τα παιδιά, γιατί, όπως καταθέτει: «[...] τα παιδιά με διορθώνουν γιατί έχω σπαστά ελληνικά.» Τέλος, η εκπαιδευτικός 5 δηλώνει πως δεν διορθώνει τα λάθη των παιδιών, χωρίς να αιτιολογεί την τοποθέτησή της.

3.2. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας

Η «αποδοχή» είναι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1 απαραίτητο στοιχείο στη διαχείριση της

¹⁹ «Η κατασκευή της εβδομάδας» αποτελεί μία από τις πάγιες πρακτικές των εκπαιδευτικών του εν λόγω σχολείου. Πρόκειται για μία χειροτεχνία η οποία δίνεται στα παιδιά κάθε εβδομάδα και συνδέεται με τις θεματικές του προγράμματος π.χ. Φθινόπωρο, Χριστούγεννα κτλ. Πάνω στην κατασκευή, η οποία ως επί των πλείστον, κατασκευάζεται από τις εκπαιδευτικούς, επισυνάπτεται ή επικολλάται γραπτό κείμενο (τραγούδι, παροιμία, αίνιγμα κτλ.)

πολυπολιτισμικής τάξης «σ' αυτά τα περιβάλλοντα τα πολυγλωσσικά και τα πολυπολιτισμικά έχει μεγάλη σημασία η αποδοχή. Εάν δεν αποδεχτείς τον άλλον γι' αυτό που είναι, ό, τι κι αν είναι αυτό, άσχετα από το τι σκεφτόμαστε, δεν μπορείς να περάσεις εύκολα πράγματα.» Και οι εκπαιδευτικοί 2 και 3 εκφράζονται ανάλογα: Εκπαιδευτικός 2: «Ο χειρισμός της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη είναι μία πρόκληση στην οποία είναι πολύ ενδιαφέρον να προσπαθούμε όλα αυτά τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται τα παιδιά, να τα αγκαλιάσουμε και να προάγουμε βέβαια και την ελληνομάθεια και την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και να μην μειώσουμε τις υπόλοιπες κουλτούρες». Εκπαιδευτικός 3: «Εμείς εδώ δεν χρησιμοποιούμε, άλλες γλώσσες, αλλά βέβαια αξίζουν, γιατί είναι πολύ σημαντικό να ξέρουνε πολλές γλώσσες, η κουλτούρα είναι πολύ σημαντικό για όλους. Εδώ πιο πολύ την ελληνική κουλτούρα, αλλά έχουμε σεβασμό σε όλες τις κουλτούρες, αυτό, δεν το χωρίζουμε εμείς εδώ μέσα». Ως πρακτικές διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρθηκαν από τις εκπαιδευτικούς 1, 2, 3 και 4 η μαγειρική²⁰, μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας²¹ και το τραγούδι των γενεθλίων²² στις γλώσσες που γνωρίζει το παιδί που γιορτάζει. Η εκπαιδευτικός 5 δεν συμμερίζεται την άποψη των συναδέλφων της υποστηρίζοντας ότι με τον τρόπο που εφαρμόζονται οι παραπάνω πρακτικές δεν επιτυγχάνουν την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων της ζωής των παιδιών, καθώς, δεν υπάρχει η συμμετοχή των γονιών και, επομένως, σύνδεση με τη γλώσσα και την ιδιαίτερη κουλτούρα τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός 2 διαφωνεί με το απόσπασμα που υποστηρίζει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αναπτύσσεται όταν μοιράζονται ιστορίες και σύμβολα του πολιτισμού τους. Η εκπαιδευτικός 3 διαφωνεί σχετικά με το ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη του το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τροφοδοτεί τις γωνιές με σχετικό υλικό που συνδέει το σχολείο και το σπίτι, η εκπαιδευτικός 2 απαντά «δεν γνωρίζω» στην πρόταση που προηγήθηκε, διαφωνεί, όμως, στο να υπάρχουν μικρές γωνιές με φωτογραφίες από τις δραστηριότητες των παιδιών που συνδέονται με την πολιτισμική τους ταυτότητα, βιβλία ή ηχογραφήσεις στις γλώσσες των παιδιών στη βιβλιοθήκη της τάξης, καθώς επίσης και με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρική την ελληνική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί 2,3 και 4 δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν αν η επιλογή μουσικής και τραγουδιών από τις χώρες προέλευσης των παιδιών είναι μια καλή πρακτική από μέρους του διδάσκοντα και τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπική τους

²⁰ Στο πλαίσιο του ετήσιου προγραμματισμού που πραγματοποιείται από την Εκπαιδευτικό 1, αποφασίστηκε ότι η μαγειρική, η οποία αποτελούσε μόνιμη ενότητα στο πρόγραμμα και πραγματοποιούνταν κάθε δεύτερη Πέμπτη θα πλαισιωνόταν με συνταγές των χωρών καταγωγής των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 17 συνολικά συνταγές (ελληνικές, τουρκικές, αραβικές, τσέχικες, ρωσικές αρμενικές και γαλλικές), χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς αντίστοιχης καταγωγής, χωρίς να υπάρχει εμπλοκή των αντίστοιχων γλωσσών ή σύνδεση με τις εν λόγω χώρες (γιορτές, έθιμα, πολιτισμικά στοιχεία) κτλ.

²¹ Με αφορμή την Παγκόσμιας Ημέρας Μητρικής Γλώσσας οργανώθηκε δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν οι γονείς των παιδιών που μιλούν άλλες γλώσσες να διαβάσουν σε αποσπάσματα ο καθένας στη μητρική του το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια».

²² Κατά τον εορτασμό γενεθλίων στο σχολείο, όταν παρευρίσκονταν γονέας με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική το τραγούδι των γενεθλίων τραγουδιόταν στα ελληνικά και στα τουρκικά.

ταυτότητα και αυτονομία μέσω της συζήτησης για οικογενειακές συνήθειες, μητρική γλώσσα και αγαπημένα παιχνίδια.

3.3. Διαχείριση της Πολυγλωσσίας

Κοινή οδός των εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις που τα παιδιά εκφράζονται στις άλλες γλώσσες αποτελεί η μετάφραση και η επανάληψη αυτού που εκφράζουν τα παιδιά στην Ελληνική. Η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει ότι εκλαμβάνει τη μη κατανόηση των όσων λέγονται από τα παιδιά σε άλλη γλώσσα ως «αδυναμία» την οποία διαχειρίζεται προσπαθώντας να στρέψει την προσοχή του μαθητή στην εργασία ή τη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα τη δεδομένη στιγμή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 εκτός από τον τρόπο διαχείρισης που προαναφέρθηκε από την εκπαιδευτικό 2, χρησιμοποιούν και την τουρκική γλώσσα προκειμένου να επεξηγήσουν κάτι που δεν έγινε κατανοητό. Ως πρακτικές που εφαρμόζονται από τις εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών αναφέρονται : Εκπαιδευτικός 1: «το γεγονός ότι δεν είμαστε αρνητικοί στο να μιλάν τα παιδιά και μέσα στο σχολείο αυτό που θέλουνε, ό, τι τους εκφράζει[...]». Εκπαιδευτικός 4: «[...]το παιχνίδι, μιλάνε μεταξύ τους ελεύθερα, εκφράζονται ελεύθερα τα παιδιά και, άρα, εκεί πέρα μπορώ να πω ότι οι γλώσσες που ξέρουν τα παιδιά μεταξύ τους, αναπτύσσονται κυρίως με το παιχνίδι». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 3 αναφέρονται σε δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, ωστόσο, κατά την άποψη της εκπαιδευτικού 5 η δραστηριότητα, με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε, δεν λειτούργησε ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Από το δεύτερο ερωτηματολόγιο προκύπτουν επιπλέον στοιχεία που συμπληρώνουν την εικόνα των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου σχετικά με τις άλλες γλώσσες. Η πρόταση «ο/η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τα παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική να μιλούν στις γλώσσες τους στην τάξη» δεν βρίσκει σύμφωνη την εκπαιδευτικό 2, ενώ οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 απαντούν «δεν γνωρίζω». Ως προς το «ο εκπαιδευτικός να προτρέπει τα παιδιά να χαιρετούν στη μητρική τους γλώσσα» η εκπαιδευτικός 4 διαφωνεί και η εκπαιδευτικός 2 απαντά «δεν γνωρίζω». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί 2 και 3 διαφωνούν με τις παρακάτω δύο απόψεις αντίστοιχα η καθεμία, ότι «η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να στηρίζεται στην πρότερη γνώση των παιδιών» (εκπαιδευτικός 2) και «ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τη γλωσσικό επίπεδο των μαθητών» (εκπαιδευτικός 3).

Γ. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα κριτήρια που παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, ως προς τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού που διδάσκει μια Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εντοπίζονται σημεία που χρήζουν ενίσχυσης. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση για παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν μόνο οι εκπαιδευτικοί 2 και 5. Η εκπαιδευτικός 4 είναι απόφοιτος ιδιωτικής σχολής βρεφονηπιοκομίας, η εκπαιδευτικός 1 δεν έχει εξειδίκευση σε παιδιά αυτών των ηλικιών, καθώς είναι δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης

και η εκπαιδευτικός 3 δεν έχει καμία σχετική ειδίκευση. Ως προς την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διδακτικής της Γ2, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μόνη εκπαιδευτικός που δηλώνει πως έχει επιμορφωθεί είναι η εκπαιδευτικός 1, χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζει το είδος και τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί 2 και 5 δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 δεν έχουν λάβει επιμόρφωση για κανέναν από τους τομείς που προαναφέρθηκαν. Αξίζει, να σημειωθεί ότι σε σχετική ερώτηση που τέθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικές στο ενδεχόμενο μιας μελλοντικής επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει η Σκούρτου (2011) από έρευνα που πραγματοποίησε η ίδια το 2008, οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι πιθανόν να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δυσκολεύονται στην εφαρμογή, καθώς επίσης και στο να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες και τη σημασία της μητρικής στην εκμάθηση Γ2. Κάτι ανάλογο ισχύει και για την περίπτωση που μελετά η παρούσα έρευνα, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια. Οι επικρατούσες αντιλήψεις σε σχέση με την εκμάθηση μίας Γ2 σε πρώιμη ηλικία είναι τρεις, αυτές των εκπαιδευτικών 2, 3 και 4 που θεωρούν ότι το πρώιμο της ηλικίας συνεπάγεται και την επιτυχή κατάκτηση της Γ2, η άποψη της εκπαιδευτικού 1 που υποστηρίζει πως δεν υφίσταται πρόωρη εκμάθηση, όλα μαθαίνονται μαζί και η άποψη της εκπαιδευτικού 5, που επικεντρώνεται στον τρόπο εκμάθησης/κατάκτησης και τον ψυχολογικό παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εκμάθηση μίας Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να συντελείται με βιωματικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και μέθοδος ή ότι το παιδί κατακτά μία γλώσσα, απλώς γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον όπου μιλιέται από φυσικούς ομιλητές (McLaughlin, 1995· Tabors, 2008). Όσον αφορά το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στο ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις, διαφαίνεται ότι, ενώ αναγνωρίζουν ότι το γλωσσικό προφίλ των μαθητών ποικίλει, ωστόσο, δεν μπορούν να προσδιορίσουν σε ποιες περιπτώσεις η ελληνική αποτελεί μητρική ή δεύτερη/ξένη. Αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι, ενώ το προφίλ των παιδιών περιγράφεται ως πολυπολιτισμικό και παρά το γεγονός ότι η πολυγλωσσία των παιδιών είναι αντιληπτή από τις εκπαιδευτικούς, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 4 θεωρούν ότι η γλώσσα που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οι μαθητές, είναι η Ελληνική. Οι λόγοι που αναφέρονται ως αιτιολόγηση στην απάντησή τους είναι ότι το σχολείο δημιουργήθηκε με αυτόν τον σκοπό και ότι οι μαθητές θα χρειαστούν καλή γνώση της γλώσσας για τη φοίτησή τους στα ομογενειακά σχολεία. Αντιθέτως, η Εκπαιδευτικός 3 υποστηρίζει ότι τόσο η εκμάθηση τόσο της Τουρκικής (γλώσσα της χώρας), όσο και άλλων ξένων γλωσσών, δημιουργεί ευκαιρίες για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ η εκπαιδευτικός 5 διαφοροποιεί τη θέση της υποστηρίζοντας την ανάγκη για ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, όποια κι αν είναι. Οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών συνδέονται με το σκοπό ίδρυσης του σχολείου, εφόσον το ίδιο το σχολείο τις διερευνά, τις εντοπίζει και τις λαμβάνει υπόψη του στον σχεδιασμό του προγράμματός του. Οι παράγοντες «φοίτηση στο ελληνόγλωσσο σχολείο» και «μελλοντική επαγγελματική

αποκατάσταση» σαφώς και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε να δίνονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση και εργασία, πλην όμως, οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας συνδέονται πρωτίστως με την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας. Ως πρακτικές ενίσχυσης στην εκμάθηση/ κατάκτηση της Γ2 αναφέρονται από τις εκπαιδευτικούς 1 και 2: η χρήση οπτικοακουστικού υλικού τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, όσο και ως υλικό για ενασχόληση στο σπίτι, η επιβράβευση της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς, ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, η εναλλαγή θεματικών και δραστηριοτήτων και η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης. Ορισμένες από τις προαναφερθείσες πρακτικές (παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, εναλλαγή θεματικών, αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού) συνάδουν κατά ένα μέρος με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ωστόσο, η εφαρμογή τους στην πράξη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και θα συζητηθεί εκτενέστερα σε μελλοντική ανακοίνωση. Ενδεικτικά, επισημαίνονται τρία επιμέρους σημεία: το πρώτο είναι η επιβράβευση της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς και η διόρθωση των λαθών. Η προσέγγιση που θέλει τον/την εκπαιδευτικό να επιβραβεύει την σωστή απάντηση και όχι την προσπάθεια του παιδιού να εκφραστεί στη γλώσσα-στόχο και, ακόμη, να διορθώνει το παιδί επιδεικτικά ή να επιμένει σε ένα γλωσσικό φαινόμενο, όπως λόγου χάριν τα άρθρα, προκειμένου να ενισχύσει την εκμάθηση/κατάκτηση της Γ2 προκαλεί ερωτηματικά ως προς την παιδαγωγική της υπόσταση, ειδικά, αν αναλογιστεί κανείς ότι στις ηλικίες για τις οποίες γίνεται λόγος, τα παιδιά βρίσκονται σε στάδιο κατάκτησης και της μητρικής τους στην οποία κάνουν επίσης λάθη (Tabors, 2008). Το δεύτερο σημείο που αξίζει να συζητηθεί περαιτέρω, είναι η αναφορά στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης και η ανάθεση εργασίας για το σπίτι. Ο τρόπος που εφαρμόζεται η εν λόγω πρακτική, εγείρει προβληματισμούς ειδικά γιατί περιπτώσεις παιδιών που η οικογένειά τους δεν γνωρίζει την Ελληνική και, συνεπώς, δεν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης γονιού και παιδιού στη Γ2, ούτε η δυνατότητα ανάγνωσης του βιβλίου, ενώ, επιπλέον, απαιτείται από τους μαθητές να διεκπεραιώσουν εργασία σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου που τους έχει δοθεί. Το τρίτο σημείο που χρήζει περαιτέρω προσοχής και διερεύνησης, είναι η χρησιμότητα της κατασκευής της εβδομάδας, ως πρακτικής που ενισχύει την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2. Η κατασκευή δεν αποτελεί μέσο διδασκαλίας, ούτε παιχνίδι με το οποίο γονέας και παιδί θα ασχοληθούν στο σπίτι. Επιπρόσθετα, για τις οικογένειες που δεν γνωρίζουν την Ελληνική ο γραπτός λόγος που προστίθεται σε κάθε κατασκευή δεν είναι δυνατόν να αποτελεί αφορμή για αλληλεπίδραση στη γλώσσα-στόχο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές διαχείρισης που ενισχύουν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η όποια αναφορά γίνεται, αφορά μεμονωμένες δραστηριότητες (Μαγειρική, Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, τραγούδι γενεθλίων), που αποτελούν την εξαίρεση στο σύνολο του προγράμματος. Ο τρόπος που εφαρμόζονται εν λόγω πρακτικές αμφισβητείται από την εκπαιδευτικό 5 η οποία υποστηρίζει ότι στερούνται διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η άποψη της ερευνήτριας είναι ότι η εφαρμογή των εν λόγω πρακτικών χρήζει, επίσης, περαιτέρω διερεύνησης. Από τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο 2 στο οποίο παρατέθηκαν σχετικά αποσπάσματα των ΑΠ με περιγραφές πρακτικών διαχείρισης παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά

γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ή εμφανίζονται αναποφάσιστοι ως προς την εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών στο σχολείο τους, ωστόσο, αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι, κατά δήλωσή τους, ακολουθούν τα εν λόγω ΑΠ. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην ανοχή της διαφορετικότητας και της παρουσίας των άλλων γλωσσών και κουλτούρων και όχι στην ουσιαστική αποδοχή και αξιοποίησή τους. Παρά το γεγονός ότι από τις εκπαιδευτικούς 1 και 3 γίνεται λόγος για τη γλωσσική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, παρατήρηση εύστοχη, που προκύπτει από την εμπειρία τους και την καθημερινή τριβή τους με τα παιδιά, ωστόσο, δεν φαίνεται στην πράξη να στηρίζουν την εμπλοκή άλλων γλωσσών στο πρόγραμμα. Οι ρήσεις «Δεν απαγορεύουμε στα παιδιά να μιλούν, άλλες γλώσσες» και «στρέφουμε την προσοχή τους στη δραστηριότητα όταν εκφράζονται σε άλλη γλώσσα» καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβεί από το στάδιο της ανοχής σε αυτό της αλληλεπίδρασης και της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους. Ακόμη, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι συχνά αντικρουόμενες, γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία και τις αποφάσεις που λαμβάνονται αναφορικά με τα ζητήματα που εξέτασε η παρούσα έρευνα και που επηρεάζουν σημαντικά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι, κατά την άποψη της ερευνήτριας, επιτακτική και δεδομένη. Ωστόσο, δεν αμφισβητούνται οι καλές προθέσεις, η εμπειρία και η σκληρή εργασία που απαιτείται από μέρους των εκπαιδευτικών για την επιβίωση και λειτουργία του σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε τόσο στην εισαγωγή του άρθρου, όσο και σε επιμέρους σημεία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, η έρευνα επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς όπως η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος που σχεδιάζεται και εκπονείται από τις εκπαιδευτικούς, καθώς και των μεθόδων και πρακτικών που υιοθετούν προκειμένου να διδάξουν την Ελληνική ως Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματά των έτερων επιμέρους τμημάτων της έρευνας αναμένεται να συζητηθούν σε επόμενες ανακοινώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (2009). *Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας – Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών Αθήνα*. Ανάθεση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών από το Υπουργείο Εσωτερικών
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [Κεφάλαιο 5]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής και κοινωνικής έρευνας (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64, σ. 73-93

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (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, 72-81. Ανακτήθηκε 27/6/2017 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/0>

Πλουσίου, Μ. (2019). *Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον*. Μουσείο και Εκπαίδευση. τχ. 1/2019 (υπό έκδοση)

Πλουσίου, Μ. (2019). Σκιαγραφώντας το προφίλ δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. Πρακτικά Εργασιών Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες», Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου 2019 (υπό δημοσίευση)

Πλουσίου, Μ. (2017). Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Λευκωσία.

Σιμόπουλος, Γ. (χ.χ.). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματική προσέγγιση. Στο Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστώντων μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 19/6/2018 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (2010). Ελληνική γλώσσα και απόδημος ελληνισμός. Ανακτήθηκε στις 19/6/2017 από :

http://www.inioxos.gr/abc/downloads/2010/arxeio_eisigisewn/10_2_xatzipanagiotidou.pdf

Ξενόγλωσσες

Baker, C. (2014). *A parent's and teacher's guide to bilingualism (parents' and teachers' guides)*, 4th edition. Ontario: MultilingualMatters.

- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue- based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Brassard, M., R., Boehm, A., E. (2007). *Preschool Assessment Principles and Practices*. New York: The Guilford Press
- Dukes, C., Smith, M. (2007). *Developing Preschool Communication and Language*. London: Paul Chapman
- European Commission (2011). *Commission Staff Working Paper: European Strategic Framework for Education and Training. (et 2020) Language Learning at Pre-primary school level: making it efficient and sustainable a Policy Handbook*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε στις 10/7/2017 από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Maguire, M., Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars*. All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J), Vol. 8, No 3, pp.3351-33513
- McLaughlin, B. (1992) *Myths and misconceptions about second language learning: Whatever every teacher needs to unlearn*. Educational Practice Report 5. Washington: National Center for research on cultural diversity and second language.
- McLaughlin, B., Gesi-Blanchard, A., Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. NCBE Program Information Guide Series No.22 Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tabors, O., P. (2008). *One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, 2nd Edition. Baltimore: Brookes Publishing

Μεταφρασμένες:

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφ. Σουσάνα Α.) Αθήνα: Gutenberg.
- Skutnabb –Kangas, T. (2005). *Γλωσσοκτονία, οικοκτονία και τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα-Η εκπαίδευση ως ένοχος ή ως μερική λύση; Στο Μυτακίδου, Σ. (Επιμ.), Συνέδριο Γλωσσικών Μειονοτήτων: Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, Μάρτιος 2001 (σ.207-251). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο*

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων

The role of school leadership in the functioning of student councils

Ευδοξία Καραδουλαμά, Εκπαιδευτικός Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., evdoxiakaradoulama@gmail.com

Evdoxia Karadoulama, Secondary school teacher, M.Ed., evdoxiakaradoulama@gmail.com

Μάριος Κουτσούκος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Phd, koutsoukos.marios@gmail.com

Marios Koutsoukos, As. Professor, ASPAITE, Phd, koutsoukos.marios@gmail.com

Abstract: Education for democracy remains always a topical issue. School tends to develop political skills in students, so they can be incorporated in a free state. The educational institution of the students' councils acts to achieve the above purpose. Through this present research were investigated students' views, as members of school society, that are main characters of the function of the institution, for the role of the school leadership. The role of both the teacher and the director was studied due to school leadership that they can exercise on the operation of the 15member student council. The research method chosen was the quantity research, using the questionnaire as research tool. The research findings showed that teachers can support the operation of the student council, mainly through promotion of members' expression of the 15member council opinion at the school meetings and the principal through providing room for the student meetings and accomplishment of regular meetings with the council. Finally according to the findings a much bigger percentage of attendance to the 15member student council was found in boys than in girls.

Keywords: school leadership, student councils, teacher, manager

Περίληψη: Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία παραμένει πάντοτε ένα επίκαιρο θέμα. Το σχολείο οφείλει να παρέχει ένα πλαίσιο ώστε οι μαθητές να διαπαιδαγωγούνται με την ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων, για να ενταχθούν σε μία ελεύθερη πολιτεία. Ο παιδαγωγικός θεσμός των μαθητικών συμβουλίων λειτουργεί προς εκπλήρωση του παραπάνω σκοπού. Μέσω της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, ως μέλη της σχολικής κοινότητας, που πρωταγωνιστούν στη λειτουργία του θεσμού, για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Μελετήθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή, σε σχέση με τη σχολική ηγεσία που μπορούν να ασκήσουν, στη λειτουργία του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίζουν τη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων, κυρίως μέσω της ενθάρρυνσης έκφρασης γνώμης των μελών του 15μελούς συμβουλίου στις συνεδριάσεις του σχολείου. Οι διευθυντές μπορούν να στηρίζουν την λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων, μέσω της

διάθεσης χώρου για τις συνεδριάσεις και της πραγματοποίησης τακτικών συναντήσεων με το συμβούλιο. Τέλος από τα ευρήματα παρατηρήθηκε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στα συμβούλια αγοριών έναντι κοριτσιών.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικός, διευθυντής, μαθητικά συμβούλια

Εισαγωγή

Η μαθητική φωνή, και ειδικότερα τα μαθητικά συμβούλια, βρίσκονται στο ενδιαφέρον πολλών διεθνών ερευνών (Cotmore, 2004). Κοινός τόπος όλων των μελετών είναι ότι τα μαθητικά συμβούλια μπορούν να αποτελέσουν θετικό παράγοντα στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών (Καλογιαννάκη, 2003·Καρατζιά, 2003·Mitra, 2008·Τουπαδάκη-Καψετάκη, 2009·Griebler &Nowak, 2012·Παπαοικονόμου, 2016), και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Leithwood&Jantzi, 1999·Fielding, 2001·Taylor &Johnson, 2002·Cotmore, 2004· Mitra, 2008·Griebler &Nowak, 2012). Στην Ελλάδα τα μαθητικά συμβούλια αποτελούν έναν ανενεργό θεσμό (Τουπαδάκη-Καψετάκη Κατερίνα, 2009·Βουλή των Εφήβων, 2014·Παπαοικονόμου, 2015·Γόγολα και Κατσης, 2017·Συνήγορος του Παιδιού, 2017). Στην προσπάθεια ενίσχυσης της λειτουργίας, τους αναζητούνται οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συντελέσουν σε αυτό.

Σημαντικά επιδραστικοί, στη θετική λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου, παράγοντες έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του διευθυντή (Glatthorn, 1968·Καϊλά, 1989·Taylor &Johnson, 2002·Fielding, 2004· Smyth, 2006·Mitra, 2008·Wade, 2008·Pautsch, 2010· Griebler&Nowak, 2012·Συνήγορος του Παιδιού, 2017). Ωστόσο, σε λιγοστές έρευνες εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής να στηρίζουν τη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων. Στην Ελλάδα, οι εμπειρικές έρευνες που έχουν ως θέμα τα μαθητικά συμβούλια είναι περιορισμένες, ενώ ερευνητικό κενό διαπιστώνεται αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και του διευθυντή στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων.

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων μελών του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου, αναφορικά με τους ρόλους εκπαιδευτικού και διευθυντή, ως εν δυνάμει σχολικοί ηγέτες. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: α) πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν τη λειτουργία του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου, και β) πώς μπορεί ο διευθυντής να στηρίξει τη λειτουργία του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου. Το ερευνητικό πρόβλημα θεμελιώνεται με τη θεωρητική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας και των μαθητικών συμβουλίων, καθώς επίσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του διευθυντή στη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου.

1. Σχολική ηγεσία

Η ηγεσία σήμερα αποτελεί έναν από τους επιστημονικούς όρους που έχει επαναπροσδιοριστεί πολλές φορές (Yukl, 2009). Είναι μια έννοια ιδιαίτερα σύνθετη και ποικιλόμορφη, και γι' αυτό έχουν γραφτεί εκατοντάδες ορισμοί στη βιβλιογραφία για αυτή (Day&Antonakis, 2012). Ο Stogdill μάλιστα συμπεραίνει ότι, «υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί για την ηγεσία, όσα και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια» (Stogdill, 1974:259, οπ. αναφ. στο Yukl, 2009). Οι περισσότεροι ορισμοί περί ηγεσίας συγκλίνουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά: την ύπαρξη επιρροής και την δράση με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Ένας κλασσικός ορισμός της ηγεσίας είναι αυτός των Koontz&O' Donnell (1976) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, ηγεσία είναι η επιρροή ή η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων με σκοπό να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση ομαδικών στόχων.

Αδιαμφισβήτητο είναι το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία, καθώς κυρίαρχη είναι η πεποίθηση ότι, η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας. Το σχολείο αποτελεί έναν διοικητικό και κοινωνικό θεσμό, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις συμπεριφορές των μαθητών και κατ' επέκταση με όλο τον κοινωνικό ιστό (Μπουρής, 2008). Αρκετοί από τους ορισμούς που αναφέρονται στην έννοια της ηγεσίας, καλύπτουν βασικά στοιχεία της σχολικής ηγεσίας. Οι Bush&Glover (2003) εστιάζουν σε 4 στοιχεία της σχολικής ηγεσίας: επιρροή, αξίες, όραμα και διοίκηση. Η επιρροή στη σχολική ηγεσία μπορεί να ασκηθεί από άτομα ή ομάδες και να φέρει αλλαγές στις δραστηριότητες των μελών και στις σχέσεις τους. Η επιρροή είναι επίσης ένα στοιχείο, που συνδέεται με την οργανωσιακή δέσμευση και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαϊτης, 2014).

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ηγέτης μπορεί να αναδειχθεί οποιοδήποτε μέλος του, δράττοντας μία ευκαιρία ή ικανοποιώντας μία ανάγκη του οργανισμού. Τα άτομα που ασκούν ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές (Darling-Flammond&Goodwin, 1993). Προϋπόθεση για την κατοχή της θέσης του ηγέτη αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητάς του να δημιουργήσει κοινό όραμα και στόχους, να αποτελεί πρότυπο μάθησης για τα υπόλοιπα άλλα μέλη του οργανισμού και να τα υπηρετεί (Δαράκη, 2007).

2. Η έννοια των μαθητικών συμβουλίων

Γενική παραδοχή αποτελεί ότι ένας βασικός σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι η πολιτική αγωγή, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Το σχολείο προωθεί το μοντέλο του πολίτη που είναι ενεργός, συμμετοχός, κριτικά σκεπτόμενος και δημιουργικός (Μύτη, 2009) και ο οποίος από μέλος της ιδιωτικής κοινωνίας γίνεται μέλος της κοινωνίας των πολιτών (Κοντογιώργης, 2003).

Η πολιτική αγωγή που προωθεί τις δημοκρατικές αρχές, θεσμοθετήθηκε και μέσω της συμμετοχής των μαθητών στη μαθητική κοινότητα (Griebler&Nowak, 2012). Στην Ελλάδα

πρώτος ο Αλέξανδρος Δελμούζος, το 1923, επιχείρησε να δημιουργήσει κοινοτική ζωή στο ελληνικό σχολείο (Τσολάκης, 1989). Ο Δελμούζος υποστήριξε ότι, για την ολοκληρωμένη μόρφωση του μαθητή δεν αρκεί η εκπαίδευση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά η ίδια η σχολική ζωή. Ένας βασικός παράγοντας που διαμορφώνει τη σχολική ζωή είναι η φωνή των μαθητών (Τερζής, 1998).

Η φωνή των μαθητών μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσω των μαθητικών συμβουλίων (Mitra, 2005·Pautsch, 2010). Μαθητικά συμβούλια ορίζονται οι ομάδες μαθητών που έχουν εκλεγεί ως εκπρόσωποι των μαθητών σε ένα σχολείο (Griebler&Nowal, 2012·Παπαοικονόμου, 2016). Μέσω των συμβουλίων οι μαθητές εκλέγουν και εκλέγονται και διαμορφώνουν τη σχολική ζωή. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λειτουργίας των μαθητικών συμβουλίων αποκτά τη σημασία του πολίτη που συμμετέχει στην πολιτική ζωή του τόπου του. Το άτομο συλλέγει πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και λαμβάνει συλλογικές αποφάσεις. (Neuman&Simmons, 2000). Τα μαθητικά συμβούλια μπορούν να κινητοποιήσουν όλη τη σχολική κοινότητα (Glatthorn, 1968).

Ειδικότερα οι μαθητές εκλέγουν τους αντιπροσώπους τους, οι οποίοι απαρτίζουν τα μαθητικά συμβούλια και συνέρχονται σε συνελεύσεις για να λάβουν αποφάσεις για μαθητικά θέματα ή θέματα της ευρύτερης κοινωνίας και να δράσουν. Τα μαθητικά συμβούλια συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου σε συνεργασία με τα συμβούλια των καθηγητών ή τα σχολικά συμβούλια (Παπαοικονόμου, 2016), όπως ονομάζονται τα συμβούλια που απαρτίζονται από διάφορες ομάδες μελών της σχολικής κοινότητας, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Griebler&Nowak, 2012). Με αυτό το πλαίσιο αποτελούν μία προσομοίωση της εκλογικής διαδικασίας και της πολιτικής αντιπροσώπευσης (Παπαοικονόμου, 2016).

Μέσω των συμβουλίων οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που δεν αφορούν μόνο τη σχολική ζωή, αλλά και την κοινότητα (Καρατζιά, 2003). Θέματα με τα οποία μπορούν να ασχοληθούν τα συμβούλια αποτελούν ο κανονισμός του σχολείου (Hess, 2003), το περιεχόμενο σπουδών, τα μέσα διδασκαλίας, οι σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών, μαθητών – διοίκησης και μαθητών μεταξύ τους, καθώς και δραστηριότητες της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας για την επίλυση προβλημάτων ή τη βελτίωση των συνθηκών ζωής (Καϊλά, 1989).

Η λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς. Λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες επιρροής, η Mitra (2008) διακρίνει τα οφέλη της μαθητικής φωνής σε τρεις άξονες για τους μαθητές: αυτοπεποίθηση, συνεργασία και επικοινωνία και προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι Griebler&Nowak (2012) πραγματοποίησαν μία εκτενή μελέτη σε επιστημονικά άρθρα, που είχαν ως αντικείμενο μελέτης τα μαθητικά συμβούλια. Εστίασαν στα αποτελέσματα που παρουσιάζει η λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων στα σχολεία και διέκριναν τρεις κατηγορίες αποτελεσμάτων: αποτελέσματα που αφορούν προσωπικά τους μαθητές, αποτελέσματα που σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και αποτελέσματα που αφορούν γενικά το σχολικό οργανισμό. Και στις τρεις κατηγορίες τα αποτελέσματα ήταν θετικά.

Η ύπαρξη των μαθητικών συμβουλίων σε ένα σχολείο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αυτά λειτουργούν με επιτυχία. Όταν τα μαθητικά συμβούλια δεν έχουν έναν ενεργό ρόλο, δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των μαθητών και δε γίνονται σεβαστά από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, η λειτουργίας τους υποβαθμίζεται, οι μαθητές απογοητεύονται και μπορεί να αποξενωθούν από το σχολείο (Griebler&Nowak, 2012).

3. Ο ρόλος εκπαιδευτικού και διευθυντή στη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα για την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και ειδικότερα για τη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων. (Παπαοικονόμου, 2016). Γενικά η υποστήριξη των ενηλίκων είναι απαραίτητη, για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα μαθητικό συμβούλιο (Griebler&Nowak, 2012 ·Wade, 2008·Pautsch, 2010). Ακόμη και το πιο δυναμικό συμβούλιο αν δεν έχει τη στήριξη των ενηλίκων, δεν θα μπορέσει να πετύχει (Glatthorn, 1968). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη ηγετικής ικανότητας των μαθητών (Komives, Longerbeam, Mainella, Owen&Osteen, 2006) και να δημιουργήσουν δομές που θα καταστήσουν εφικτή τη φωνή των μαθητών στο σχολείο (Mitra, 2005). Ο Γκότοβος (2003) μάλιστα θεωρεί πως τα μαθητικά συμβούλια δεν μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς την παρουσία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις διάφορες θέσεις που περιλαμβάνει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγικός τους ρόλος, του δάσκαλου της τάξης, του υπευθύνου σχολικού τμήματος, του μέλους του συλλόγου των καθηγητών, του μέλους του σχολικού συμβουλίου, του εκπροσώπου του σωματείου των εκπαιδευτικών, του μέντορα κ.α. (Leithwood&Jantzi, 1999) μπορούν να ενθαρρύνουν τη συγκρότηση μαθητικών συμβουλίων και να βοηθούν στη δημοκρατική τους λειτουργία (Ελευθεράκης, 2009). Η επιρροή της ηγεσίας του εκπαιδευτικού λειτουργεί σε δύο επίπεδα, ένα που αφορά τις συνθήκες της σχολικής τάξης και ένα που αφορά τις συνθήκες όλης της σχολικής ζωής. Η πρώτη αφορά την ατομική δράση του εκπαιδευτικού και η δεύτερη τη δράση του ως μέλος μίας ομάδας (Leithwood&Jantzi, 1998).

Ωστόσο ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα συμβούλια δεν είναι πάντα θετική (Glatthorn, 1968 · Καϊλά, 1989). Η αρνητική στάση συνδέεται με τη πεποίθηση ότι το πρόγραμμα του συμβουλίου αποτελεί εκτροπή από την απόκτηση γνώσεων ακαδημαϊκού περιεχομένου ή με την αντίληψη ότι οι μαθητές είναι ανώριμοι στη λήψη αποφάσεων (Whitty&Wisby, 2007). Υπάρχει, ωστόσο, και μία μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν αντιτίθενται στις δραστηριότητες του συμβουλίου, αλλά θεωρούν πως η λειτουργία του είναι μία τυπική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση η απουσία στήριξης από τους ενήλικες οδηγεί σε υπολειτουργία των μαθητικών συμβουλίων (Griebler&Nowak, 2012 ·Pautsch, 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2016 στην Ελλάδα για τα μαθητικά συμβούλια βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις των μαθητικών συμβουλίων είναι θετική μόνο όταν οι ίδιοι συμφωνούν με αυτές (Παπαοικονόμου, 2016). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα μαθητικά

συμβούλια δεν παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Παπαοικονόμου, 2016· Γόγολα & Κατσή, 2017), καθώς η τελική απόφαση είναι του Συλλόγου Διδασκόντων (Παπαοικονόμου, 2016). Παράδειγμα αποτελεί η διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου στην οποία, ενώ θα μπορούσαν να συμμετέχουν τα μαθητικά συμβούλια, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν έναν σχολικό κανονισμό τον οποίο θεωρούν ως το μόνο αποτελεσματικό. Με τον τρόπο αυτό παραβλέπουν τις αντιλήψεις των μαθητών και δεν προωθούν την αξία του πλουραλισμού που αρμόζει στο δημοκρατικό σχολείο (Hess, 2003).

Την επιφυλακτική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να μετασχηματίσει ο διευθυντής του σχολείου (Glatthorn, 1968). Η υποστήριξη του διευθυντή προς το συμβούλιο εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους. Ο διευθυντής μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο μέσω των θέσεων και των πράξεών του και να υποστηρίξει το μαθητικό συμβούλιο ως θεσμό και ως ομάδα του σχολείου (Glatthorn, 1968). Συμμετέχει στις συναντήσεις του (Parker & Leithwood, 2000· Pautsch, 2010) και αναλαμβάνει να ενισχύσει τις δράσεις του (Mitra, 2008). Δίνει στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες για την πραγματοποίηση των δράσεών τους, εξασφαλίζει την έγκριση αυτών των δράσεων, καθώς και τους πόρους υλικοτεχνικούς και χρηματικούς που μπορεί να χρειαστούν (Mitra, 2008). Επιπρόσθετα προωθεί την εκπαίδευση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών σε ανάλογα θέματα (Parker & Leithwood, 2000· Pautsch, 2010· Glatthorn, 1968).

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων η έρευνα έχει δείξει απουσία ενίσχυσης της μαθητικής φωνής από τον διευθυντή (Pautsch, 2010· Parker & Leithwood, 2000). Οι λόγοι εντοπίζονται κυρίως στην εμμονή του διευθυντή στη γραφειοκρατία και στην αντίσταση στις αλλαγές που προτείνει το συμβούλιο (Jenni, 1991), στη πληθώρα των ευθυνών του για την γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Pautsch, 2010), στην έλλειψη φυσικού χώρου συνέντευξης μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντή (Fielding, 2004). Στους παραπάνω λόγους η Mitra (2008) προσθέτει την αποξένωση των μαθητών από το σχολείο ως οργανισμό.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ποσοτική. Η ποσοτική μέθοδος αναγνωρίζεται σύμφωνα με τη μορφή των δεδομένων, τα οποία αποτελούνται από αριθμητικές μετρήσεις (Δημητρόπουλος, 2001), μετά από συλλογή απαντήσεων, από μεγάλο αριθμό ατόμων (Bell, 2005). Η συνολική διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού διήρκεσε περίπου ένα μήνα, από τις 2 Μαΐου 2018 έως τις 30 Μαΐου 2018.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές που υπήρξαν μέλη του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το σχολικό έτος 2017-2018, ως το μαθητικό συμβούλιο με τις σημαντικότερες αρμοδιότητες. Οι μαθητές που συμμετείχαν φοιτούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Προέρχονταν από σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης.

Το δείγμα επιλέχθηκε βάσει δειγματοληψίας ποσοτώσεων. Λήφθηκε υπόψη για την επιλογή των σχολείων η περιοχή που στεγάζονται τα σχολεία: αστική ημιαστική αλλά και η περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης στην οποία ανήκουν γεωγραφικά: ανατολική και δυτική Θεσσαλονίκη. Η παραπάνω προσέγγιση είναι χαρακτηριστικό της ποσοστιαίας δειγματοληψίας, όπου το δείγμα παρουσιάζει ανάλογα ποσοστά με αυτά του πληθυσμού της έρευνας και αυξάνει την αντιπροσωπευτικότητά του (Δημητρόπουλος, 2001·Ζαφειρόπουλος, 2005·Cohen, Manion&Morisson, 2008).

Αναλυτικότερα οι 59 μαθητές προέρχονταν από ημιαστικές περιοχές της Θεσσαλονίκης ενώ 156 προέρχονταν από αστικές περιοχές του Νομού. Το ποσοστό των μαθητών στο Ν. Θεσσαλονίκης υπολογίστηκε σύμφωνα με στοιχεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, χ.η· Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, χ.η.), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αριθμός ερωτηματολογίων σε αστική και ημιαστική περιοχή

	Αριθμός ερωτηματολογίων	Ποσοστό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα	Ποσοστό μαθητών στο Ν. Θεσ/νίκης
Αστική περιοχή	156	73%	67,5%
Ημιαστική περιοχή	59	27%	32,4%
Σύνολο	215	100%	100%

Τέλος 117 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ενώ 98 μαθητές σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το ποσοστό των μαθητών στο Ν. Θεσσαλονίκης, επίσης, υπολογίστηκε σύμφωνα με στοιχεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, χ.η· Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, χ.η.) όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αριθμός ερωτηματολογίων ανά περιοχή του Ν. Θεσ/νίκης

	Αριθμός ερωτηματολογίων	Ποσοστό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα	Ποσοστό μαθητών στο Ν. Θεσ/νίκης
Ανατολική Θεσσαλονίκη	117	54%	48,3%
Δυτική Θεσσαλονίκη	98	46%	51,6%
Σύνολο	215	100%	100%

Τέλος από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα τα 159 ήταν αγόρια και τα 56 κορίτσια.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίστηκε από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Για τη κατασκευή του χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία που συλλέχθηκαν από μία ομάδα εστίασης, αποτελούμενη από μαθητές σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, ώστε να ελεγχθεί

ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και η διάρκεια συμπλήρωσής του. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, τύπου Likert, μέσω των οποίων καταγράφεται ο βαθμός συμφωνίας σε μία θέση (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επιλέχθηκε πενταβάθμια κλίμακα, ώστε να υπάρχει και μεσαίο σημείο, δηλαδή ο ερωτώμενος να επιλέξει αν θέλει τη μεσαία θέση που αποτελεί ουδέτερο σημείο χωρίς να τοποθετηθεί προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (Ζαφειρόπουλος, 2005).

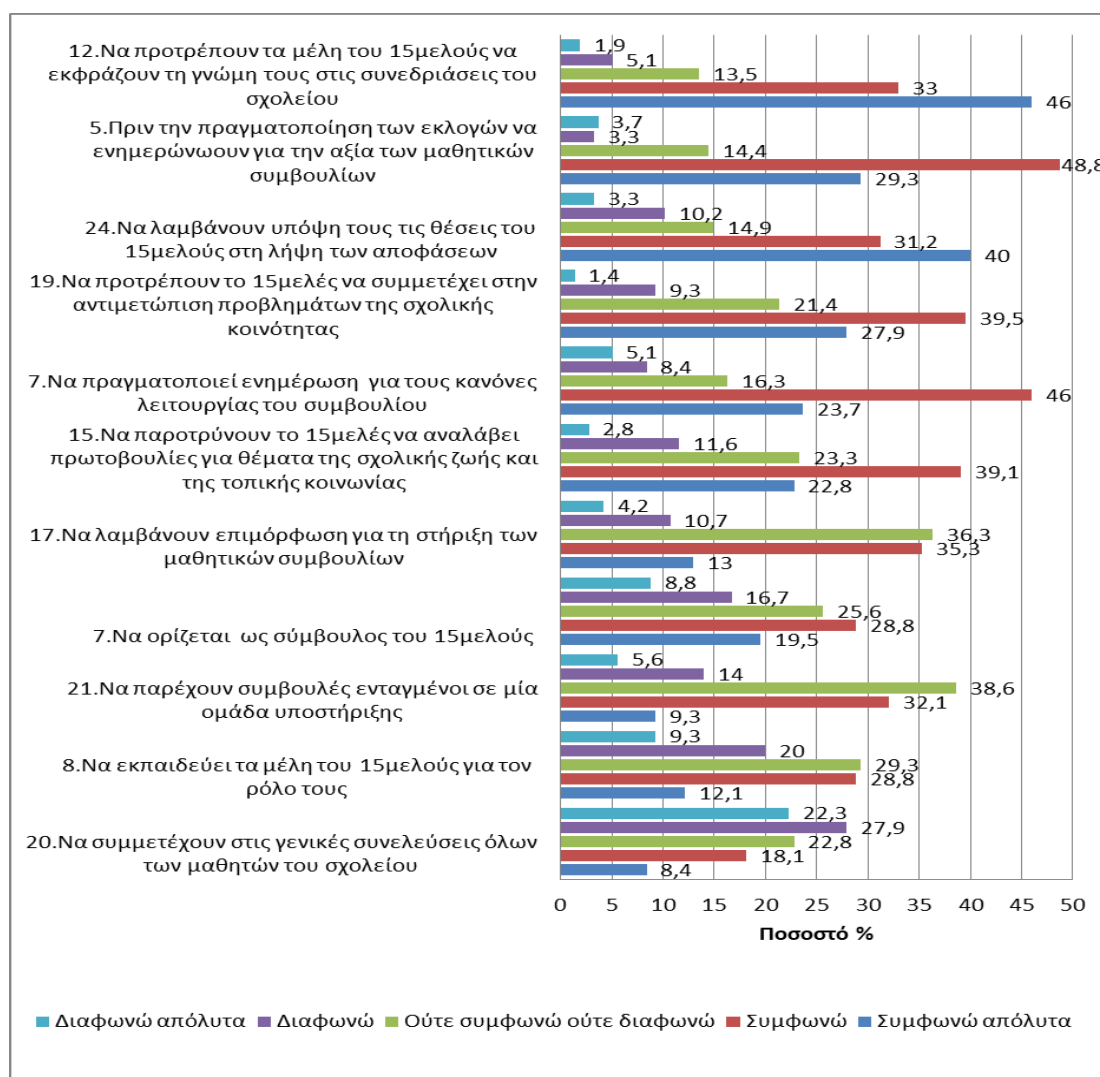
Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 3 φύλλα μονής όψης. Το πρώτο φύλλο ήταν μία επιστολή προς τον ερωτώμενο. Βοηθούσε τους μαθητές να έρθουν σε πρώτη επαφή με την εν λόγω έρευνα, δίνοντας πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας και το θέμα που μελετά, τον φορέα που εγκρίνει την υλοποίησή του, οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, επιβεβαίωση της ανώνυμης συμπλήρωσής τους καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια. Το δεύτερο και τρίτο φύλλο αποτέλεσε το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν σε έντυπη μορφή ήταν 200, ενώ αυτά που συμπληρώθηκαν σε ηλεκτρονική μέσω googleforms ήταν 12.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία θεωρούνται απαραίτητες ιδιότητες μιας επιστημονικής έρευνας (Στάμελος&Δακοπούλου, 2006). Όσο αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου στη παρούσα έρευνα η βιβλιογραφική αναφορά καλύπτει ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου του φαινομένου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στην πρώτη του μορφή σε μη ειδικό πληθυσμό, που δεν αποτελούσε πληθυσμό της έρευνας, για να επιβεβαιωθεί η φαινομενική εγκυρότητά του. Ακολούθησε πιλοτική έρευνα σε μέλη του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου που δεν αποτέλεσαν δείγμα της έρευνας και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την επιστημονικότητα της έρευνας. Η αξιοπιστία, ελέγχεται με συντελεστές συσχέτισης όπως ο δείκτης Cronbach α που είναι ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν πως, η κλίμακα του ερωτηματολογίου είναι αξιόπιστη Cronbach $\alpha = 0.813$. Όταν οι τιμές του δείκτη είναι μεγαλύτερες του 0,70, το ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με στατιστική επεξεργασία μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS v21.

5. Ανάλυση των ρόλων εκπαιδευτικού και διευθυντή

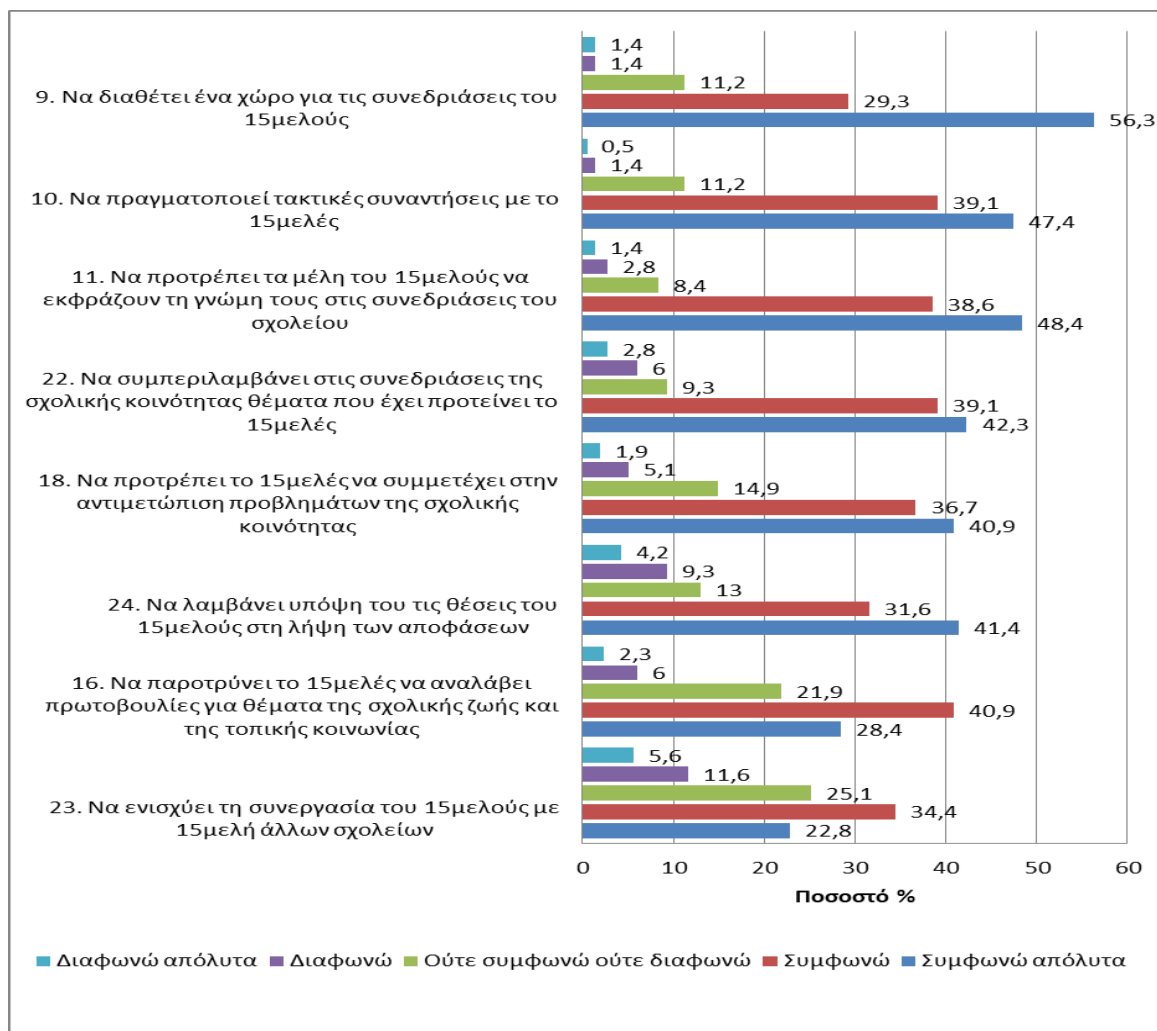
Αρχικά αναλύονται περιγραφικά οι απαντήσεις, σχετικά με τον τρόπο που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν στη λειτουργία των δεκαπενταμελών συμβουλίων. Οι μαθητές απάντησαν μέσω 11 ερωτήσεων που αναφέρονται στον ρόλο των εκπαιδευτικών σε πενταβάθμια κλίμακα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με σειρά φθίνουσα, αρχίζοντας από αυτά που συλλέγουν τις θετικότερες απαντήσεις. Οι μαθητές κρίνουν πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη στήριξη του μαθητικού συμβουλίου. Στο Διάγραμμα 1 που ακολουθεί αναπαριστώνται όλες οι πρακτικές που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός σε ιεραρχική σειρά, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών και τη συχνότητα των απαντήσεων τους.



Διάγραμμα 1: Συχνότητα απαντήσεων για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Από τις παραπάνω πρακτικές οι μαθητές επιλέγουν ως σημαντικότερες αυτές που σχετίζονται με την έκφραση της γνώμης των μελών του 15μελούς, την ενημέρωσή τους για την αξία των μαθητικών συμβουλίων, καθώς και την επιρροή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Ακολουθούν η προτροπή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση προβλημάτων και η ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν τη σχολική ζωή και την τοπική κοινότητα, καθώς και η ενημέρωση για τους κανόνες λειτουργίας του μαθητικού συμβουλίου. Έπονται νέες πρακτικές για το ελληνικό πλαίσιο που αφορούν τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συμβούλου του 15μελούς, την εκπαίδευση των μελών του 15μελούς για το ρόλο τους και τις ομάδες υποστήριξης των μαθητικών συμβουλίων που απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίες πρακτικές μαζί με αυτές που σχετίζονται με την προτροπή στη συμμετοχή σε δράσεις παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά ουδέτερης θέσης των μαθητών. Τέλος η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις μαθητικές συνελεύσεις αποτελεί τη μόνη ερώτηση που βρίσκει τους μαθητές να διαφωνούν.

Ακολουθεί ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που μπορεί ο διευθυντής να στηρίξει στη λειτουργία των 15μελών συμβουλίων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επίσης σε φθίνουσα σειρά, σύμφωνα με την θετική αποδοχή τους από τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές απάντησαν μέσω ερωτήσεων που αναφέρονται στον ρόλο του διευθυντή σε πενταβάθμια κλίμακα και απεικονίζονται στο παρακάτω Διάγραμμα 2.

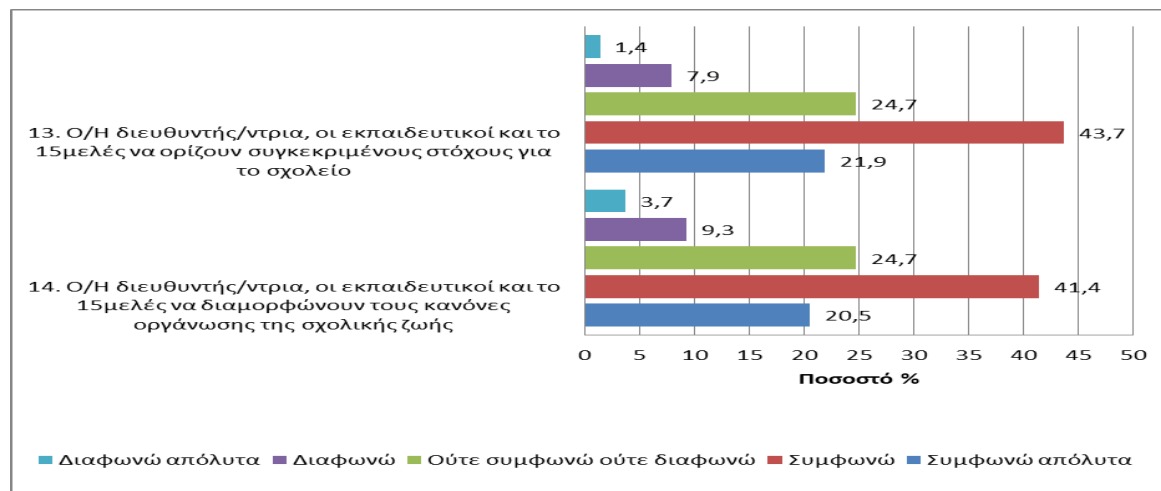


Διάγραμμα 2: Συχνότητα απαντήσεων για το ρόλο του διευθυντή

Συμπερασματικά, οι θετικότερες απαντήσεις των μαθητών για τη στήριξη του διευθυντή, παρατηρούνται στις προτάσεις που αφορούν τη διάθεση χώρου για τις συνεδριάσεις του 15μελούς και τις τακτικές συναντήσεις μαζί του. Ακολουθώντας, οι μαθητές απαντούν με υψηλά ποσοστά συμφωνίας στην προτροπή του διευθυντή να εκφράζουν τη γνώμη τους στις συνεδριάσεις, να συζητιούνται στις συνεδριάσεις του σχολείου θέματα που προτείνουν, καθώς και να λαμβάνει υπόψη του ο διευθυντής τις θέσεις τους. Όπως και στις ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς, προτάσεις όπως η συμβολή του 15μελούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών για θέματα της σχολικής ζωής αντιμετωπίζονται θετικά αλλά παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ουδέτερων απαντήσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Τελευταία στις προτιμήσεις των μαθητών έρχεται η ενίσχυση της συνεργασίας του συμβουλίου με 15μελή άλλων

σχολείων από τον διευθυντή, η οποία εμφανίζει και το υψηλότερο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων.

Δύο ερωτήσεις αφορούν τη συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών και 15μελούς σε συγκεκριμένα θέματα όπως απεικονίζονται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3: Συχνότητα απαντήσεων για τη συνεργασία μερών της σχολικής κοινότητας

Η συνεργασία τους στον ορισμό στόχων για το σχολείο εμφανίζει περισσότερες θετικές απαντήσεις (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα), από ότι η διαμόρφωση κανόνων της σχολικής ζωής.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, το σημαντικό ρόλο του σχολικού ηγέτη για ένα δημοκρατικό σχολείο, αναδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσής του, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Hard, Press&Gibson, 2013·Mafora, 2015). Συγκεκριμένα τα ευρήματα ενισχύουν τη θέση και άλλων μελετητών, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή μπορεί να αποτελέσει παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου (Taylor&Johnson, 2002·Fielding, 2004· Smyth, 2006·Mitra, 2008·Wade, 2008·Pautsch, 2010· Griebler&Nowak, 2012·Συνήγορος του Παιδιού, 2017).

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, πως θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν τη λειτουργία του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου, οι μαθητές καταδεικνύουν πολλές πρακτικές. Η πλειονότητα των μαθητών συμφωνούν απόλυτα με την ιδέα οι εκπαιδευτικοί να προτρέπουν τα μέλη να εκφράζουν την γνώμη τους στις συνεδριάσεις του σχολείου. Η έκφραση των απόψεων των μαθητών αποτελεί μία πρακτική που συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση (Καλογιαννάκη, 2003·Τουπαδάκη-Καψετάκη, 2009) και προτείνεται ο εκπαιδευτικός να την καλλιεργεί στους μαθητές (Μύτη, 2009).

Συμφωνούν επίσης σε μεγάλο βαθμό με την ενημέρωση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, για την αξία των μαθητικών συμβουλίων, πριν την πραγματοποίηση των εκλογών, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από έρευνα που διενήργησε η ανεξάρτητη διοικητική αρχή Συνήγορος του Παιδιού (2017). Επίσης, οι μαθητές συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με την ενημέρωση των μελών για τους κανόνες λειτουργίας του συμβουλίου. Ιδιαίτερα σημαντική πρακτική θεωρούν οι μαθητές, να αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί έχοντας λάβει υπόψη τους τις θέσεις του 15μελούς. Ο ενεργός ρόλος των μαθητών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί βασικό στοιχείο της φωνής των μαθητών (Inman, 2003·Pautsch, 2010) και η συμμετοχή του σε αυτές αυξάνει τη δύναμη του συμβουλίου ως απαραίτητη προϋπόθεση της αποτελεσματικής λειτουργίας τους (Griebler&Nowak, 2012).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής του 15μελούς σε δράσεις φαίνεται από δύο ερωτήσεις, που αφορούν εξ ορισμού ενέργειες των σχολικών κυβερνήσεων, την αντιμετώπιση προβλημάτων (Mitra, 2005) και την πραγματοποίηση δράσεων για την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Mitra, 2008). Οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται τις απόψεις τους για τα προβλήματα του σχολείου και να συνεργάζονται με τους ενήλικες για να βρουν λύση σε αυτά τα προβλήματα (Mitra, 2005), άλλωστε αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων (Mitra, 2005·Μύτη, 2009) και η ανάπτυξη των πρωτοβουλιών των μαθητών ενισχύοντας την αυτενεργό δραστηριότητά τους (Ξωχέλλης, 2006·Παπαοικονόμου, 2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, αφού τα μέλη του συμβουλίου επικροτούν την άποψη, οι εκπαιδευτικοί να προτρέπουν το 15μελές να συμμετέχει στην αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής κοινότητας καθώς και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για θέματα της σχολικής ζωής και της τοπικής κοινωνίας.

Επίσης οι μαθητές συμφωνούν με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη στήριξη του συμβουλίου, εμφανίζοντας, ωστόσο, υψηλό ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων. Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την πολιτική παιδεία (Torney-Purta, Lehmann, Oswald και Schulz, 2001) και ειδικότερα για την ενίσχυση της λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων (Parker&Leithwood, 2000·Pautsch, 2010·Griebler&Nowak, 2012).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές αξιολογούν θετικά μία πρακτική που προσάπτει στον εκπαιδευτικό ρόλο συμβούλου του 15μελούς, στοιχείο, που δεν εφαρμόζεται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, αλλά υποστηρίζεται από διεθνείς έρευνες (Taylor&Johnson, 2000·Mitra, 2008·Pautsch, 2010·Griebler&Nowak, 2012). Η υποστήριξη των συμβουλίων όλων των σχολείων της χώρας από ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και η εκπαίδευση των μελών των συμβουλίων συγκεντρώνουν τις περισσότερες θετικές απαντήσεις. Έρευνες αποδεικνύουν πως η εκπαίδευση των μελών του συμβουλίου θεωρείται εχέγγυο για τη λειτουργία του (Taylor&Johnson, 2002). Η εκπαίδευση των μελών και η παροχή συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται ως τρόπος στήριξης των μαθητικών συμβουλίων, όπως και η παρότρυνση για συμμετοχή σε δράσεις. Η μόνη πρακτική με την οποία διαφωνούν οι μαθητές

αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις γενικές μαθητικές συνελεύσεις, δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο, την επιθυμία τους το συμβούλιο να ενεργεί ως αυτοδιοικούμενη ομάδα.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, πώς θα μπορούσε ο διευθυντής να στηρίζει τη λειτουργία του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου, οι περισσότεροι μαθητές συμφωνούν απόλυτα με την διάθεση από τον διευθυντή ενός χώρου για τις συνεδριάσεις του συμβουλίου, καθώς και με την πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων με τη διεύθυνση. Οι απόψεις των μαθητών φαίνεται να συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να στηρίζει τις δράσεις του συμβουλίου, προγραμματίζοντας συναντήσεις και συμμετέχοντας σε συζητήσεις με τους μαθητές. (Taylor&Johnson, 2002·Συνήγορος του Παιδιού, 2017).

Η ενίσχυση του ενεργού ρόλου των μαθητών από τον διευθυντή αποδεικνύεται από τη συμφωνία τους στην προτροπή του διευθυντή να εκφράζουν τη γνώμη τους στις συνεδριάσεις του σχολείου. Θετικά ανταποκρίνονται και στις προτάσεις για την προτροπή του διευθυντή για συμμετοχή στην αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου και τη λήψη πρωτοβουλιών για θέματα της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, που αποτελούν και λειτουργίες της μαθητικής φωνής (Fletcher, 2005). Περισσότερες θετικές αλλά και αυξημένο ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων παρουσιάζονται και στη συμβολή του διευθυντή για συνεργασία με 15μελή άλλων σχολείων.

Τέλος θετικά απαντούν οι μαθητές στις ερωτήσεις που προϋποθέτουν συνεργασία των μερών του σχολείου, διευθυντή, εκπαιδευτικών και 15μελούς. Η λήψη αποφάσεων σε συνεργασία με τους ενήλικες αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο της μαθητικής φωνής (Fletcher, 2005). Οι μαθητές επιθυμούν την από κοινού χάραξη εκπαιδευτικών στόχων, όπως και διαμόρφωση κανόνων της σχολικής ζωής. Έρευνες επιβεβαιώνουν τις θετικές επιδράσεις της συμμετοχής των μαθητών στην καθιέρωση στόχων του σχολείου (Pautsch, 2010) και στον καθορισμό των κανόνων του (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001·Hess, 2003·Mitra, 2008).

Παρόλο που τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού δείγματος, η εφαρμογή σε πειραματικό στάδιο προτάσεων, που δείχνουν να έχουν καθολική αποδοχή από τους μαθητές θα έδινε πολύτιμη γνώση για την επιτυχημένη υλοποίηση του θεσμού. Η τροποποίηση του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων, η οποία για τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί χρόνιο αίτημα, οφείλει να πραγματοποιηθεί, αφού ληφθούν υπόψη οι εκτιμήσεις των μαθητών από τα ανώτατα στελέχη της εκπαίδευσης για την εύρυθμη λειτουργία του συμβουλίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βουλή των Εφήβων . ΙΘ΄ Σύνοδος (2013 – 2014). *Επεξεργασία και εξέταση του νομοσχεδίου «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων». Πρακτικά συνεδρίασης*, Τμήμα Β΄. Αθήνα

Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής*

μεθοολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Bush, T. &D. Glover. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. UK: National College for School Leadership

Γόγολα, Α. & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* (6), 237-254

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). Αγωγή του Πολίτη και Πολιτισμική ετερότητα. Στο Α., Καζαμιάς & Λ., Πετρονικολός. *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. 181-200. Αθήνα: Ατραπός

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

Cotmore, R. (2004). Organisational competence: the study of a school council in action, *Children and Society*, 18(1), 53-65

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο* (3^η εκδ). Αθήνα: Έλλην

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. (χ.η.). Χάρτης σχολείων. Ανακτήθηκε στις 15/6/2018 από <https://srv-dide-v.thess.sch.gr/portal/mainmenu-149/mainmenu-31>

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. (χ.η.). *Κατανομή Σχολείων σε Ομάδες ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2018 από <https://srv-dide-a.thess.sch.gr/portal2/index.php/smd/omores-omades-sxoleion>

Darling-Hammond, L. & Goodwin, A. L. (1993). Progress towards professionalism in teaching. Στο G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: The 1993 ASCD yearbook*, (pp19-52). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Day, D. & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. California: Sage Publications

Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του Δημοκρατικού Πολίτη στο σχολείο. στο Β. Δ., Οικονομίδης και Θ., Ελευθεράκης

(επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (1999). Connecting home, school and community: New directions for social research, στο Hallinan (ed.), *Handbook of Sociology of Education*. New York: Plenum

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. doi:10.1023/A:1017949213447

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings,

recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311

Fletcher, A. (2005). *Stories of Meaningful Student Involvement*. Human Links Foundation and Sound Out. Ανακτήθηκε στις 3/4/2018 από <https://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/2015/04/Resources-Youth-msistories.pdf>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Glatthorn, A. (1968). *The Principal and the Student Council*. Washington: National Association of Secondary School Principals

Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132

Hard, I., Press, F. & Gibson, M. (2013). Doing' Social Justice in Early Childhood: the potential of leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 14.(4):324-334

Hess, D. (2003). Democracy education in the United States: Two tension sin the field. Στο Α., Καζαμίας & Λ., Πετρονικολός, *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. (119-140). Αθήνα: Ατραπός

Inman, S. (2003). School councils and pupils personal and social development, στο S., Inman, M., Buck, & M., Tandy, (επιμ). *Enhancing Personal, Social and Health Education: Challenging Practice Changing Worlds* (117-132). London: Routledge Falmer

Jenni, R. (1991). Application of the school-based management process development model. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 136-151.

Καϊλά, Μ. (1989). Οι Μαθητικές Κοινότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 47, 73-78

Καλογιαννάκη, Π. (2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: Συγκρίσεις, Όψεις και Προοπτικές. Στο Α., Καζαμίας, και Λ., Πετρονικολός. *Παιδεία και Πολίτης:*

Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου. (151-172). Αθήνα: Ατραπός

Καρατζιά, Ε. (2003). Τι μέλλει γενέσθαι (Σκέψεις και Προβληματισμοί για το μέλλον). Στο Α., Καζαμίας & Λ., Πετρονικολός *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. (255-260). Αθήνα: Ατραπός

Komives, S. & Longerbeam, D. & Mainella, C. & Owen, J & Osteen, L. (2006). Leadership Identity Development Model: Applications from a Grounded Theory. *Journal of college student development*. 47, 4, 401-418

Κοντογιώργης, Γ. (2003). Για μια τυπολογία της Πολιτειότητας. Στο Α., Καζαμίας & Λ., Πετρονικολός, *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. (63-80). Αθήνα: Ατραπός

Koontz, H & O'Donnell, C. (1976). *Management: a systems and contingency analysis of*

managerial functions. New York: McGraw-Hill

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With School. *Educational Administration Quarterly*, 35, Supplemental (December 1999), 679-706
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ανακτήθηκε στις 15/12/2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
- Μύτη, Σ. (2009). Διδακτικές προσεγγίσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μαθητών Δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δ., Οικονομίδης και Θ., Ελευθεράκης *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. (275-290). Αθήνα: Ατραπός
- Mafora, P. (2015). The social justice imperative in transforming a secondary school. *International Congresses on Education*. Educational Researches and Publications Association. doi:10.1051/shsconf/20162601095
- Mitra, D.L. (2005). Adults Advising Youth: Leading While Getting Out of the Way. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 520-553. doi:10.1177/0013161X04269620
- Mitra, D.L. (2008). *Student voice in school reform: Building youth- Adult Partnerships That Strengthen Schools and Empower Youth*. Albany, NY : State University of New York Press
- Neuman, M. & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, September, 9-13.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 177-194
- Παπαοικονόμου, Α. (2016). *Σχολείο, Πολιτική και Πολιτικοποίηση: Θεωρία & Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Parker, K. & Leithwood, K. (2000). School Councils' Influence on School and Classroom Practice. *Peabody Journal of education*, 75(4), 37-65
- Pautsch, C. A. (2010). *Leadership to support student voice: The role of school leaders in supporting meaningful student government and voice*. ProQuest Dissertations Publishing
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Στάμελος, Γ. και Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: Από τον*

σχεδιασμό στην υλοποίηση. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Συνήγορος του παιδιού (2017). *Διερεύνηση της γνώμης των μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων*. Ανακτήθηκε στις 3/6/2018 από <https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf>
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice.'*International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279-284
- Τερζής, Ν. Π. 1. (1998). *Η παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τουπαδάκη- Καψετάκη, Κ. (2009). Μαθαίνω τη δημοκρατία. στο Β. Δ., Οικονομίδης, και Θ., Ελευθεράκης. *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. 298-313. Αθήνα: Ατραπός
- Τσολάκης, Χ. (1989). Μαθητικές κοινότητες και σχολική ζωή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 47, 79-84
- Taylor, M.J. & Johnson, R. (2002). *School Councils: Their role in Citizenship and personal and Social Education*. National Foundation for Educational Research, Slough
- Torney-Purta, J. , Lehmann, R. , Oswald, H. , & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: IEA
- Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Wade. R. (2008). Service-learning. Στο L. S., Levstik, & K. C., Barton. *Researching history education: Theory, method, and context*. (109-123). New York: Routledge
- Whitty, G & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making?: School Councils in Action*. London: Department for Children, Schools and Families

Η διαχείριση γνώσης ως παράγοντας επιτυχίας του σχολικού οργανισμού

Knowledge management as a success factor for the school organization

Κωνσταντία Γιαλαμά, εκπαιδευτικός ΔΕ, M.Ed., ntinagial@hotmail.com

Konstantia Gialama, teacher of secondary education, M.Ed., ntinagial@hotmail.com

Abstract: This article refers to the good of knowledge and the great benefits for school organizations from managing and exchanging among their members. Initially, the concept of knowledge is defined and its value is presented as a competitive advantage for businesses and organizations. Then, after the term "knowledge management" has been conceptually clarified, some basic principles and the conditions for its successful implementation are presented.

Keywords: knowledge, knowledge management, organization, school unit

Περίληψη: Στο άρθρο αυτό γίνεται αναφορά στο αγαθό της γνώσης και στα σπουδαία οφέλη που προκύπτουν για τους σχολικούς οργανισμούς από τη διαχείριση και την ανταλλαγή της ανάμεσα στα μέλη τους. Αρχικά ορίζεται η έννοια της γνώσης και παρουσιάζεται η αξία της ως ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς. Στη συνέχεια, αφού αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «διαχείριση γνώσης», παρουσιάζονται κάποιες βασικές αρχές της, καθώς και οι προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησής της.

Λέξεις κλειδιά: γνώση, διαχείριση γνώσης, οργανισμός, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις ταχύτατες μεταβολές στους τομείς της παραγωγής τη δεκαετία του 1990, οι οργανισμοί άρχισαν να κατανοούν και να εκτιμούν τη γνώση ως το πιο αξιόλογο περιουσιακό στοιχείο στο αναδυόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Bailey&Clarke, 2000 · Al-Hawamdeh, 2002 · Selamat, Abdullah&JosephPaul, 2006 · Venkitachalam&Bosua, 2014). Οι Nonaka&Takeuchi (1995), ορίζουν τη δημιουργία γνώσης ως την ικανότητα ενός οργανισμού στην ολότητά του να δημιουργήσει νέα γνώση, να τη διαδώσει σε όλο τον οργανισμό και να την ενσωματώσει στα προϊόντα, τις υπηρεσίες και τα συστήματα. Η ανταλλαγή της γνώσης είναι η διαδικασία με την οποία η υπάρχουσα γνώση σ' έναν οργανισμό – τόσο η ρητή, όσο και η άρρητη - μεταφέρεται και διανέμεται από εκείνους που την κατέχουν σε όσους δεν την έχουν (Dalkir, 2005 · Makambe, 2015). Το μοίρασμα αυτό μπορεί να γίνει μεταξύ των ατόμων του οργανισμού, καθώς και μεταξύ ομάδων ή τμημάτων του, για να ενισχυθούν η οργανωσιακή καινοτομία και οι επιδόσεις του (Alavi&Leidner, 2001 · Venkitachalam&Bosua, 2014). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι οργανισμοί στους οποίους η γνώση μοιράζεται μεταξύ των στελεχών και του προσωπικού,

γίνονται πιο δυνατοί και πιο ανταγωνιστικοί (Uriarte, 2008).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδιαιτέρως, η διαχείριση της γνώσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο ή μια προσέγγιση, που επιτρέπει στους εργαζόμενους μέσα σε ένα σχολείο να αναπτύξουν ένα σύνολο πρακτικών συλλογής πληροφοριών και γνώσεων, ώστε να μοιράζονται αυτά που ξέρουν, βελτιώνοντας τις υπηρεσίες και τα τελικά αποτελέσματα (Petrides&Nodine, 2003). Η γνώση που παράγει νέα γνώση αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και τη δράση (Smith, 2001). Ο βασικός σκοπός της διαχείρισης της γνώσης είναι η αξιοποίηση της προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Nickols, 2000).

1. Η γνώση και η αξία της για τους οργανισμούς

Η γνώση ορίζεται ως η σύνθεση εμπειριών, αξιών και πληροφοριών που προσφέρει το περιβάλλον και ως το πλαίσιο για την αξιολόγηση και την αφομοίωση νέων εμπειριών και πληροφοριών που εφαρμόζεται στο μυαλό των ανθρώπων (Davenport&Prusak, 1998).

Μπορεί να οριστεί ως πληροφορία που είναι σχετική, ενεργή και τουλάχιστον εν μέρει βασισμένη στην εμπειρία (Leonard&Sensiper, 1998). Κατά το Nonaka (1991), η γνώση αποτελεί τη μόνη σταθερή αξία ενός οργανισμού και συνιστά το συγκριτικό του πλεονέκτημα. Συχνά ενσωματώνεται όχι μόνο σε έγγραφα ή αρχεία, αλλά και στη ρουτίνα, στις διαδικασίες, στις πρακτικές και στα πρότυπα του οργανισμού (Nickols, 2000). Κατά τους Nonaka&Takeuchi (1995) είναι οι πληροφορίες που μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως πολύτιμη πληροφορία που έχει εμπεδωθεί ως πνευματικό αγαθό από βιβλία, εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο, διαισθήσεις, κρίση και αντίληψη (Μπισμίκη, Μωραΐτη, Νικολαΐδη, &Ποτμανίδη, 2003). Πρόκειται για την κατανόηση, η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρίας ή της μελέτης (Βασιλειάδης, 2009).

Μέσα στους οργανισμούς πολλές φορές η γνώση συγχέεται με τα δεδομένα και τις πληροφορίες. Οι Davenport&Prusak, (1998) κάνουν τη διάκριση μεταξύ γνώσης, δεδομένων και πληροφοριών, θεωρώντας ότι τα δύο πρώτα εντάσσονται σε ένα σώμα γνώσης που υπάρχει χωριστά από τους ανθρώπους, ενώ η γνώση είναι ευρύτερη, βαθύτερη και πλουσιότερη. Είναι, επίσης, πιο περίπλοκη, αλλά και πιο πολύτιμη (Dalkir, 2005 · Makambe, 2015). Σε αντίθεση με τα δεδομένα και την πληροφορία, η γνώση είναι δύσκολο να αποθηκευτεί και να μεταδοθεί. Βοηθά στην παραγωγή πληροφοριών από τα δεδομένα και στην αναγνώριση, τον εντοπισμό, τον έλεγχο, την αξιολόγηση, τη σύνθεση και τη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την προσαρμογή στις καταστάσεις (Henczel, 2001). Βρίσκεται κοντά στην πράξη (Polanyi, 1998 · Joia, 2002) και παράγει νέα γνώση (Al-Hawamdeh, 2002).

Η γνώση διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως: α. δεν καταναλώνεται από τη χρήση της, β. η μεταφορά της δεν οδηγεί σε απώλειά της, γ. είναι άφθονη, αλλά η ικανότητα

χρήσης της είναι σπάνια και δ. μεγάλο μέρος της χάνεται με το τέλος της ημέρας (Dalkir, 2005).

Ένας οργανισμός, επομένως, προοδεύει λόγω αυτών που συλλογικά γνωρίζει, πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιεί αυτά που ξέρει και πόσο γρήγορα αποκτά και χρησιμοποιεί τη νέα γνώση (Davenport&Prusak, 1998). Θεωρείται επιτυχημένος, όταν δημιουργεί γνώση, που τη διανέμει στα μέλη του, παράγοντας καινοτομία και νέα γνώση, που τελικά μετατρέπεται σε οργανωσιακή γνώση (Nonaka&Takeuchi, 1995). Ο LeGrange (2005, όπ. αναφ. σε Onjoro, 2014) τονίζει τα κύρια στοιχεία της παραγωγής γνώσης ως εξής: η γνώση παράγεται στο πλαίσιο της εκτέλεσης / πράξης, οφείλει να είναι χρήσιμη και η επιτακτική ανάγκη για τη χρησιμότητά της καθορίζεται από την αρχή. Επιπροσθέτως, η γνώση είναι διεπιστημονική, καθώς κάνει χρήση μιας ποικιλίας θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών μεθοδολογιών. Επιπλέον, η παραγωγή της γνώσης είναι ομοιογενής σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες και στην εμπειρία που κουβαλούν οι άνθρωποι, η γνώση, επομένως, παράγεται σε διάφορους τομείς και σε νέα περιβάλλοντα, τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη νέων τρόπων οργάνωσής της. Τέλος, η γνώση χαρακτηρίζεται από αυξημένη κοινωνική υπευθυνότητα.

Η γνώση παραμένει, ενώ οι άνθρωποι, η τεχνολογία, τα προϊόντα και τα επιχειρηματικά περιβάλλοντα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (Μπισμπίκη και συν., 2003).

1.1. Τα είδη της γνώσης

Ο Nonaka (1991) υιοθετώντας την ταξινόμια του Polanyi (1958), διαχωρίζει τη γνώση σε ρητή και άρρητη. Η ρητή γνώση είναι επίσημη και συστηματική, σαφώς καταγεγραμμένη και κωδικοποιήσιμη, μπορεί να διαδοθεί και να αποθηκευτεί (Lubit, 2001). Ανακαλείται, αρθρώνεται, μεταφέρεται και επαναχρησιμοποιείται εύκολα, γιατί είναι ανεξάρτητη από το μυαλό του ανθρώπου (Makambe, 2015). Πρόκειται για τη γνώση που μεταδίδεται μέσω διδασκαλίας, που στοιχειοθετήθηκε από τις εμπειρίες κάποιου άλλου (Βασιλειάδης, 2009). Κωδικοποιείται συνήθως με τη μορφή κειμένου, πινάκων, διαγραμμάτων (Nickols, 2000), καθώς και μέσω αρχείων, βάσεων δεδομένων, ιστοσελίδων, e-mail και, ως εκ τούτου, μεταδίδεται ή μοιράζεται σε άλλους στη μορφή της συστηματικής και τυπικής γλώσσας (Uriarte, 2008).

Αντίθετα, η άρρητη γνώση, είναι μοναδική και προσωπική, βασισμένη εξ' ολοκλήρου στην εμπειρία (Tschannen-Moran&Nestor-Baker, 2004), εμπεριέχει τις δεξιότητες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αξίες του ατόμου, είναι άγραφη και μη κωδικοποιήσιμη (Chu,Wang&Yuen, 2011). Βρίσκεται αποθηκευμένη στο μυαλό των εργαζόμενων (Swapetal., 2001 · Joia, 2002 · Uriarte, 2008), μια και πρόκειται για συγκεντρωμένη σοφία, εμπειρία και κατανόηση. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν υποκειμενικές ιδέες, διαισθήσεις, ιδανικά και συναισθήματα (Theknowledgecompass, Inc., 2000). Δεν έχει αξία, μέχρι που ο εργαζόμενος θα τη χρησιμοποιήσει προς όφελος του οργανισμού, ανάλογα με την ικανότητα και τη θέλησή του (Henczel, 2001· Uriarte, 2008). Διαμοιράζεται δύσκολα (Lubit, 2001), χάνεται πολύ εύκολα (Smith, 2001). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παραγάγει ρητή γνώση. Δεν εκφράζεται

εύκολα με το λόγο ή τα σύμβολα και τους κανόνες, αλλά μεταφέρεται και κοινοποιείται μέσα από την προσωπική επικοινωνία και την πρακτική εξάσκηση (Nonaka,1991). Το mentoring αποτελεί εξαιρετικά πολύτιμη πρακτική για τη μεταφορά της άρρητης, εμπειρικής γνώσης, καθώς προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας και μετάδοσης της εμπειρογνομosύνης, της τεχνογνωσίας και της κουλτούρας μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου (Swapetal., 2001 · Dalkir, 2005).

Η ρητή και η άρρητη γνώση λειτουργούν συμπληρωματικά. Η άρρητη γνώση αποτελεί το αναγκαίο υπόβαθρο για την ερμηνεία και την ανάπτυξη της ρητής γνώσης (Harvey, 2012), αλλά και χωρίς τη ρητή γνώση είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να κατανοηθεί η άρρητη γνώση (Uriarte, 2008).

1.2. Τρόποι δημιουργίας / μεταφοράς της γνώσης

Οι Nonaka&Takeuchi (1995) αναφέρονται σε τέσσερις μορφές της δημιουργίας/μεταφοράς της γνώσης:

α) Δημιουργία/μεταφορά άρρητης σε άρρητη γνώση: Πρόκειται για την απόκτηση άρρητης γνώσης κάποιου άλλου, μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση και την πρακτική εξάσκηση.

β) Δημιουργία/μεταφορά ρητής σε ρητή γνώση: Συνδυάζονται διακριτά κομμάτια της ρητής γνώσης, για να δημιουργηθεί νέα ρητή γνώση.

γ) Δημιουργία/μεταφορά άρρητης σε ρητή γνώση: Πρόκειται για την καταγραφή κανόνων και αρχών, την περιγραφή διαδικασιών για τη δημιουργία δηλωτικής γνώσης, ώστε η άρρητη γνώση να κωδικοποιηθεί και να μοιραστεί.

δ) Μεταφορά της ρητής σε άρρητη γνώση: Πρόκειται για εσωτερίκευση της ρητής γνώσης. Οι εργαζόμενοι, αφού κάνουν κτήμα τους τη ρητή γνώση, έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν και να τροποποιήσουν τη δική τους γνώση.

1.3. Δημιουργία οργανωσιακής γνώσης/κουλτούρας στους οργανισμούς

Η δημιουργία νέας γνώσης και η διάδοσή της σε όλο τον οργανισμό σχετίζονται με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία, το σημείο αναφοράς κάθε οργανισμού, που είναι η κουλτούρα του (Onjoro, 2014). Η οργανωσιακή κουλτούρα αφορά στις ιδέες, τις αξίες, τους κανόνες, τις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού, που την αναγνωρίζουν ως δική τους (Schein, 1992). Ένας οργανισμός μπορεί να δομήσει τη δική του κουλτούρα χρησιμοποιώντας τους ανθρώπους, τις διαδικασίες και την τεχνολογία. Προτεραιότητες, επομένως, κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι η παραγωγή γνώσης και η διανομή στα μέλη της, η ποιοτική διδασκαλία, καθώς και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας σε μία κοινότητα μάθησης (Γιαλαμά, 2017), τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε διαρκή επαφή, μοιράζονται προβλήματα, ευκαιρίες και νέες ιδέες, συζητούν για καλές πρακτικές και παραδειγματίζονται από τα διδάγματα των άλλων (Koenig, 2012).

2. Η διαχείριση της γνώσης στους οργανισμούς

Ο όρος Διαχείριση Γνώσης χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο αριθμό επιχειρηματικών πρακτικών και προσεγγίσεων που αφορούν στη δημιουργία, στην επεξεργασία και στη διάχυση της γνώσης, ώστε να γίνεται η καλύτερη χρήση της, με σκοπό να αυξηθεί η αξία της επιχείρησης και να δημιουργηθεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Liu, 2003, όπ. αναφ. σε Κωνσταντινίδης, 2009). Μπορεί να θεωρηθεί ως το σύνολο των διαδικασιών λήψης, διανομής και αποτελεσματικής χρήσης της γνώσης (Davenport, 1994, όπ. αναφ. σε Koenig, 2012) που βοηθούν στη βελτίωση της χρήσης και της ανταλλαγής δεδομένων και πληροφοριών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων (Μπισμπίκη και συν., 2003).

Πρόκειται ουσιαστικά για διαδικασίες δημιουργίας, αποθήκευσης και διάχυσης της γνώσης μέσα από αστηράορισμένους μηχανισμούς στα μέλη ενός οργανισμού. Από τους Siegel & Shim, (2010, όπ. αναφ. σε Girard & Girard, 2015) η Διαχείριση Γνώσης ορίζεται, ως η διαδικασία επαφής ανθρώπου με άνθρωπο και ανθρώπου με την πληροφορία, μέσα σε έναν οργανισμό, με σκοπό τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, ενώ από τους O'Dell & Grayson (1998), ως μία συνειδητή στρατηγική που δίνει την κατάλληλη γνώση στους κατάλληλους ανθρώπους, στην κατάλληλη στιγμή και βοηθά να μοιραστούν και να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία με τρόπο που να βελτιώνει τις επιδόσεις του οργανισμού.

Η ανάγκη για διαχείριση της γνώσης προκύπτει από τις σύγχρονες απαιτήσεις για γρήγορες αλλαγές, από τον μεγάλο ανταγωνισμό, καθώς και την αναζήτηση από τους οργανισμούς ενός διατηρήσιμου συγκριτικού πλεονεκτήματος (Selamat et al., 2006 · Μπισμπίκη και συν., 2003 · Shih & Tsai, 2016). Κυρίως αφορά στην κατάκτηση, κωδικοποίηση και διανομή της γνώσης που διαθέτουν οι άνθρωποι στους οργανισμούς (Dalkir, 2005). Βασίζεται στη συλλογική και επαγγελματική ομαδική εργασία εμπλέκοντας ενεργά τους ανθρώπους να μοιράζονται με τους άλλους αυτά που ξέρουν και αυτά που μαθαίνουν (Chu, et al., 2011). Τα δεδομένα και οι πληροφορίες του οργανισμού διατίθενται στα μέλη του, κυρίως, μέσω των πυλών και με τη χρήση καλών πληροφοριακών συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου και πρακτικών διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων (Koenig, 2012). Λειτουργεί ως καταλύτης για καινοτομία και δημιουργικότητα, αλλά επιπλέον, παρέχει τα μέσα με τα οποία οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να αποθηκευτούν, να μοιραστούν και να αξιοποιηθούν, ώστε να οδηγήσουν σε νέες ιδέες (Neef, 1997, όπ. αναφ. σε Selamat et al., 2006).

Αντικείμενο της Διαχείρισης Γνώσης είναι: α. να ελαχιστοποιεί την απώλεια της εταιρικής μνήμης, λόγω της φθοράς και των συνταξιοδοτήσεων, β. να προσδιορίζει κριτικές πηγές και κριτικές περιοχές της γνώσης, ώστε ο οργανισμός να γνωρίζει τί γνωρίζει και γιατί, γ. να διευκολύνει την ομαλή μετάβαση από αυτούς που αποσύρονται στους διαδόχους τους, που θα τους αντικαταστήσουν και δ. να δημιουργεί απόθεμα μεθόδων, που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα ή και ομάδες, για να ανακόψουν τη δυνητική απώλεια πνευματικού κεφαλαίου μέσα στον οργανισμό (Dalkir, 2005).

2.1. Διαχείριση Γνώσης στη σχολική μονάδα

Ο όρος «Διαχείριση Γνώσης» χρησιμοποιείται εδώ και χρόνια στις επιχειρήσεις και στο βιομηχανικό μάνατζμεντ, αλλά τελευταία αποτελεί αντικείμενο μελέτης και στην εκπαίδευση, λόγω των αυξημένων αναγκών για επαγγελματική εξέλιξη και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Καθοριστικός παράγοντας είναι πλέον η ικανότητα της επιχείρησης να αξιοποιεί την επιχειρηματική γνώση (Nonaka&Takeuchi, 1995). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η διαχείριση της γνώσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο ή μια προσέγγιση, που επιτρέπει στους εργαζόμενους μέσα σε ένα σχολείο να αναπτύξουν ένα σύνολο πρακτικών συλλογής πληροφοριών και γνώσεων, ώστε να μοιράζονται αυτά που ξέρουν, βελτιώνοντας τις υπηρεσίες και τα τελικά αποτελέσματα (Petrides&Nodine, 2003). Η γνώση που παράγει νέα γνώση αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και δράση (Smith, 2001). Ο βασικός σκοπός της διαχείρισης της γνώσης είναι η αξιοποίηση της προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Nickols, 2000).

Το μοίρασμα της γνώσης μπορεί να προωθηθεί με την ανάπτυξη κουλτούρας διαχείρισης γνώσης. Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης, όταν μοιράζονται τις γνώσεις, όταν συνεργάζονται (Petrides&Nodine, 2003). Η συνεργασία συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη του οργανισμού (Shih&Tsai, 2016). Η μεντορική σχέση έχει τη δυνατότητα να προωθεί τη συναδελφικότητα (Calderhead&Shorrocks, 1997), να προάγει τη μεταφορά της ατομικής άρρητης και ρητής γνώσης μέσα από την ανάδειξη καλών πρακτικών της τεχνογνωσίας από το μέντορα προς τον καθοδηγούμενο (Swapetal., 2001 · Mavuso, 2007 · Venkitachalam&Bosua, 2014). Άλλες πρακτικές που επίσης προωθούν την ανταλλαγή γνώσης είναι η τεχνική των ερωτήσεων και απαντήσεων, η δημιουργία βάσεων δεδομένων, οι ομάδες συζήτησης, η εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα κριτήρια προαγωγής των εργαζόμενων.

2.2. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Διαχείριση Γνώσης

Το παράδειγμα που δίνει ο ηγέτης του οργανισμού με τη συμπεριφορά του (Lubit, 2001) έχει σπουδαίο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού. Ο διευθυντής του σχολείου έχει τη δυνατότητα να συμβάλει καθοριστικά στην μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μαθηάνουσα κοινότητα (Petrides&Nodine, 2003) και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού (Αθανασίου, 2015), όταν δημιουργεί ομάδες εξάσκησης που ενθαρρύνουν το παραδοσιακό, αλλά και το ομότιμο mentoring (Smith, 2001), όταν διατηρεί ήρεμο κλίμα, αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, πρωτοστατεί στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, προωθεί την ανταλλαγή γνώσης (Smith, 2001), επιζητά τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ενθαρρύνει την ανάληψη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους και τους προσφέρει ευκαιρίες, για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους (Αναγνώστου,

2015). Δημιουργεί το κλίμα εκείνο που ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης, όπου το προσωπικό αισθάνεται ασφαλές ώστε να συνεισφέρει στο γνωστικό ενεργητικό, αλλά και όπου τέτοιες συνεισφορές αναγνωρίζονται και ανταμείβονται (Βασιλικογιαννάκης, 2003). Ο διευθυντής για να δημιουργήσει συναίνεση και να οικοδομήσει εμπιστοσύνη μεταξύ του προσωπικού, πρέπει να επιλέξει τη μετασχηματιστική ηγεσία (Κόπτσης, 2018), να έχει γνώση αποτελεσματικών επικοινωνιακών στρατηγικών και να είναι καλός ακροατής (Tyler, 2016), καθώς οι εμπειρογνώμονες στον τομέα των επικοινωνιών ορίζουν την κακή ακρόαση ως το σημαντικότερο πρόβλημα στις ανθρώπινες σχέσεις (Shahenk, 2010).

2.3. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη Διαχείριση Γνώσης

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν σπουδαίο εργαλείο στη διαχείριση της γνώσης, γιατί λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των μελών του οργανισμού και συμβάλλουν στη συνδυαστική και στη συνεργατική μάθηση (Μπισμπίκη και συν., 2003 · Βασιλειάδης, 2009 · Παρούτσας, 2013 · Venkitachalam&Bosua, 2014). Για τη διασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων, είναι απαραίτητη η παροχή της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής, όπως και η υποστήριξη της ορθής και κοινής κατανόησης της διαμοιραζόμενης γνώσης. Η Διαχείριση Γνώσης, ωστόσο, δεν είναι τεχνολογία. Η γνώση υπάρχει ως διαδικασία ανάμεσα στους ανθρώπους, δημιουργείται μέσα από την ανθρώπινη δράση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Καραγεώργου, 2009). Η τεχνολογία δεν είναι ικανή να αποθηκεύσει και να διανείμει την ανθρώπινη ευφυΐα (Smith, 2001), απλώς, ως εργαλείο, βοηθά στη διάσωση και την ανταλλαγή της γνώσης και τη χρήση της για την παραγωγή καινοτομίας.

3. Εμπόδια στη διαχείριση της γνώσης

Καθώς η κατοχή γνώσης είναι βάση δύναμης και σεβασμού και θεωρείται ότι προάγει την προσωπική ανέλιξη, την αναγνώριση και την αύξηση οικονομικών εσόδων, τα μέλη των οργανισμών συχνά διστάζουν να μοιραστούν την άρρητη γνώση τους, από φόβο μήπως μειωθεί η δύναμή τους. Αυτή η μονοπώληση της γνώσης μπορεί να εμποδίσει τη μεταφορά της, γιατί αντιμετωπίζεται ως ιδιοκτησιακό στοιχείο (Αργυρού, 2011). Επιπλέον το μοίρασμα της γνώσης, απαιτεί χρόνο, που εμποδίζει άλλες ευθύνες υψηλότερης προτεραιότητας (Harvey, 2012). Οι άνθρωποι είναι πολύ επιφυλακτικοί να χρησιμοποιούν τη γνώση των άλλων (Lubit, 2001).

Η συνεργατική λήψη αποφάσεων, μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες ενός οργανισμού, αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία διανομής και επεξεργασίας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί η επίλυση ενός προβλήματος, ο ορισμός ενός στόχου ή η εκμετάλλευση μιας ευκαιρίας (Karacapilidis et al., 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις, η λήψη μιας απόφασης είναι μια μακρά, δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, που καθυστερεί τη λειτουργία του οργανισμού. Επιπρόσθετα, κάποια μέλη του οργανισμού

προτιμούν να μην εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους στο σύνολο της ομάδας για λόγους όπως ο φόβος της αρνητικής κριτικής ή η υποτίμηση της αξίας των απόψεών τους (Pralhad & Hamel, 1990).

Στον τομέα της εκπαίδευσης η εισαγωγή και η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της γνώσης προσκρούει επιπλέον και σε παράγοντες όπως: οι τεχνολογικοί περιορισμοί στα σχολεία και στα σχολικά συστήματα, η ανεξάρτητη φύση των σχολείων και της διδασκαλίας, η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών έξω από την τάξη, η διαρκώς επιδεινούμενη οικονομική κατάσταση και οι δημοσιονομικοί περιορισμοί (Edge, 2005).

4. Οφέλη από τη διαχείριση της γνώσης

Η γνώση, όταν αξιοποιείται για την επίλυση των προβλημάτων, τον καθορισμό των στόχων και την αξιοποίηση των ευκαιριών ενός οργανισμού, μπορεί να αποτελέσει το μεγαλύτερο ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα. Οι άνθρωποι γίνονται καλύτεροι σ' αυτό που κάνουν, όσο μαθαίνουν και εμπεδώνουν τη γνώση και την τεχνογνωσία. Πολύς χρόνος και άλλοι πόροι σπαταλώνται άδικα, όταν οι εργαζόμενοι, απομονωμένοι, αναγκάζονται να μαθαίνουν συνεχώς μέσα από τη δοκιμή και το λάθος (*The knowledge compass, Inc.*, 2000). Η Διαχείριση Γνώσης έχει να προσφέρει οφέλη, ατομικά στους εργαζόμενους, στις ομάδες και, εν τέλει, στον ίδιο τον οργανισμό.

Η Διαχείριση Γνώσης σε επίπεδο ατόμων: α. προάγει την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ συναδέλφων, που διευκολύνεται από τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και τις καθιερωμένες πρακτικές της μονάδας (Βασιλειάδης, 2009), β. βοηθά τους ανθρώπους να κάνουν καλά τη δουλειά τους και να εξοικονομούν χρόνο μέσω της εύστοχης λήψης αποφάσεων και επίλυσης των προβλημάτων (Chuetal., 2011), γ. δίνει μια αίσθηση κοινότητας ισότιμων εργαζόμενων μέσα στον οργανισμό, δ. προσφέρει ευκαιρίες μάθησης, ε. παρέχει στα μέλη τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες για συνεισφορά στην πρόοδο του οργανισμού (Dalkir, 2005).

Σε επίπεδο ομάδας: α. προάγει την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, β. προωθεί τις μεντορικές σχέσεις, γ. διευκολύνει την αποτελεσματικότερη δικτύωση και συνεργασία των εργαζόμενων (Friend & Cook, 1996, όπ. αναφ. σε Shah, 2011), δ. συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός επαγγελματικού κώδικα δεοντολογίας που τα μέλη μπορούν να τηρούν, ε. αναπτύσσει μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων (Dalkir, 2005).

Σε επίπεδο οργανισμού, η Διαχείριση Γνώσης: α. προσφέρει ευφύεστερη επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού, καινοτομία, μεγαλύτερη αποδοτικότητα, πιο έμπειρο και καταρτισμένο προσωπικό (Βασιλειάδης, 2009), β. ευνοεί τις στρατηγικές κινήσεις, γ. επιλύει γρήγορα τα προβλήματα που ανακύπτουν, δ. διαχέει τις καλύτερες πρακτικές, ε. βελτιώνει τη γνώση που εμπεριέχεται στα προϊόντα και τις υπηρεσίες, στ. γονιμοποιεί ιδέες και αυξάνει τις ευκαιρίες για καινοτομία, ζ. επιτρέπει στους οργανισμούς να αντέχουν στον ανταγωνισμό, η. δομεί την οργανωσιακή μνήμη (Dalkir, 2005). Δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον οργανισμό να περιορίσει σημαντικά τις δαπάνες του (Harvey, 2012).

Οι Ruggles&Holtshouse (1999, όπ. αναφ. σε Dalkir, 2005) αναφέρουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα από τη διαχείριση της γνώσης σ' ένα συνεργατικό περιβάλλον εργασίας : α. παραγωγή νέας γνώσης, β. πρόσβαση σε πολύτιμη γνώση από εξωτερικές πηγές, γ. χρήση της προσβάσιμης γνώσης στη λήψη αποφάσεων, δ. ενσωμάτωση της γνώσης στα προϊόντα και τις υπηρεσίες, ε. αποθήκευση της γνώσης σε αρχεία, βάσεις δεδομένων και λογισμικό, στ. διευκόλυνση και ανάπτυξη της γνώσης μέσω της κουλτούρας και των κινήτρων, ζ. μεταφορά της υπάρχουσας γνώσης σε άλλα τμήματα του οργανισμού και θ. η μέτρηση της αξίας των σημαντικών στοιχείων της γνώσης.

Παράλληλα υπάρχει η προσδοκία ότι καθώς διαδίδονται οι βέλτιστες πρακτικές εγκάρσια στον οργανισμό, οι επιδόσεις των ατόμων που υστερούν πλησιάζουν τις επιδόσεις των καλύτερων, με αποτέλεσμα να συντονίζονται αρμονικά οι εργαζόμενοι, και να αναπτύσσονται καλύτερα προϊόντα και υπηρεσίες (Βασιλικογιαννάκης, 2003).

Η χρήση στρατηγικών Διαχείρισης Γνώσης μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση τόσο των ατομικών, όσο και των συλλογικών επιδόσεων, στην ενδυνάμωση της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς και στην πρόοδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Lieberman&Miller, 1999, όπ. αναφ. σε Shah, 2011). Παράλληλα συντελεί στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Chuetal., 2011), που αισθάνονται ότι χαίρουν σεβασμού και εκτίμησης (Edge, 2005).

Συμπεράσματα

Η ιδιόμορφη φύση της διδασκαλίας μέσα σε χωριστές τάξεις δημιουργεί ένα πολύ απομονωμένο εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς. Με τη Διαχείριση Γνώσης οι εκπαιδευτικοί του οργανισμού εντάσσονται σε μία κοινότητα μάθησης και αναπτύσσουν από κοινού δεξιότητες, καθώς μοιράζονται τη δική τους άρρητη γνώση και ταυτόχρονα προσλαμβάνουν αυτή των συναδέλφων τους (Chu, etal., 2011). Σκέφτονται και ενεργούν ολοκληρωμένα, με δημιουργικό τρόπο, συζητούν για το έργο τους χρησιμοποιώντας κοινή γλώσσα, βελτιώνουν τις πρακτικές, επιλύουν τα προβλήματα και δομούν σχέσεις εμπιστοσύνης (Edge, 2005).

Τα μέλη του οργανισμού λειτουργώντας ως ομάδα και στοχεύοντας στο κοινό καλό, θα πρέπει να διευκρινίζουν και να ορίζουν το περιεχόμενο της Διαχείρισης Γνώσης στο δικό τους οργανισμό, όπως τη ρητή και την άρρητη γνώση, το πλαίσιο για τη μέτρηση της αξίας της γνώσης, καθώς και τις διαδικασίες διαχείρισης του πλούτου της γνώσης (Dalkir, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αργυρού, Ο. (2011). *Ζητήματα Οργανωσιακής Κουλτούρας και Διαχείρισης Γνώσης*.

(Διπλωματική εργασία, ΑΠΘ). Ανακτήθηκε στις 11-02-2016 από:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/126798/files/GRI-2011-6871.pdf>

Αθανασίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 129-152.

Αναγνώστου, Κ. (2015). *Η υποδοχή και υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών- Ο ρόλος του Διευθυντή ως κριτικού φίλου: διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 11-02-2016 από την ηλεκτρονική πύλη του ΕΑΠ: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/29877>

Βασιλειάδης, Ν. (2009). *Διαχείριση γνώσης. Μάθημα 2^ο εξαμήνου*. Ανακτήθηκε στις 15-08-2016 από: <http://slideplayer.gr/slide/1993866/>

Βασιλικογιαννάκης, Γ. (2003). *Διαχείριση της Γνώσης (KnowledgeManagement): Μεθοδολογία και Στρατηγικές*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε στις 11-11-2018 από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/671/TR2004-0001.pdf?sequence=2>

Γιαλαμά, Κ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα ως υποστηρικτικής δομής στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).

Καραγεώργου, Α. (2009). *Διαχείριση Γνώσης και Βελτίωση Ποιότητας*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε στις 08-11-2018 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/>

Κόπτης, Α. (2018). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 18-09-2018 από το δικτυακό τόπο του e-learning.ekkd.gr

Κωνσταντινίδης, Η. (2009). *Διαχείριση Γνώσης - Η περίπτωση μιας εταιρείας πληροφορικής*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε στις 11-10-2018 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13552/1/KonstantinidisMsc2009.pdf>

Μπισμπίκη Ε., Μωραΐτη Α., Νικολαΐδη Μ., & Ποτμανίδη Ε. (2003). *Έρευνα και ταξινόμηση εμπορικών εφαρμογών διαχείρισης γνώσης*. Ανακτήθηκε στις 11-11-2016 από: <http://slideplayer.gr/slide/2823478/>

Παρούτσας, Δ. Κ. (2013). *Η έννοια του collaboratingfiltering και η αξιοποίηση του σε εφαρμογές διαχείρισης γνώσης για το χώρο της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 16/1/2017 από: <http://paroutsas.jmc.gr/collabor.htm>

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alavi, M. & Leidner, D. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25 (1), 107-136

- Al-Hawamdeh, S. (2002). Knowledge management: re-thinking information management and facing the challenge of managing tacit knowledge. *Information Research*, 8 (1), paper no. 143
- Bailey, K. & Clarke, M. (2000). How do managers use knowledge about knowledge management. *Journal of knowledge management*, 4 (3), 235-243
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer press.
- Chu, K.W., Wang, M., & Yuen, A.H.K. (2011). Implementing Knowledge Management in School Environment: Teachers' Perception. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3, (2), 139-152
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Burlington, USA: Elsevier. Ανακτήθηκε στις 16-10-2014 από: <https://dianabarbosa.files.wordpress.com/2009/03/knowledge-management-kimiz-dalkir.pdf>
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Ανακτήθηκε στις 16-10-2017 από: https://www.researchgate.net/publication/229099904_Working_Knowledge_How_Organizations_Manage_What_They_Know
- Edge, K. (2005). Powerful public sector knowledge management: a school district example. *Journal of Knowledge Management*, 9 (6), 42-52
- Girard, J. & Girard, J. (2015). Defining knowledge management: Toward an applied compendium. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3 (1), 1-20.
- Harvey, J. F. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16 (3), 400-417
- Henczel, S. (2001). The Information Audit as a First Step Towards Effective knowledge management. *INSPEL*, 34 (3/4), 210-226. Ανακτήθηκε στις 15-08-2018 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.7589&rep=rep1&type=pdf>
- Joia, L., A. (2002). Assessing unqualified in-service teacher training in Brazil using knowledge management theory: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 6 (1), 74-86
- Karacapilidis, N., Adamides, E. & Evangelou, C. (2003). Leveraging Organizational Knowledge to Formulate Manufacturing Strategy. In *Proceedings of the 11th European Conference on Information Systems (ECIS2003)*, Naples, Italy, June 16-21. Ανακτήθηκε στις 16-10-2014 από: <https://pdfs.semanticscholar.org/59f5/fe7cefd9c4a5f9af4584ea8e7b3ef4a03e8.pdf>
- Koenig, M. (2012). *What is K.M? Knowledge Management Explained*. Ανακτήθηκε στις 15-01-2016 από: <http://www.kmworld.com/Articles/Editorial>
- Leonard, D. & Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation.

California Management Review, 40(3), 112-132

- Lubit, R. (2001). Tacit Knowledge and Knowledge Management: The keys to Sustainable Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 29 (4), 164-178
- Makambe, U. (2015). Perspectives on Knowledge Management- A literature Review. *Information and Knowledge Management*, 5 (1), 88-98
- Mavuso, M. (2007). *Mentoring as a Knowledge Management Tool in Organisations*. (Assignment presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Philosophy at Stellenbosch University). Ανακτήθηκε στις 11-02-2016 από: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/3330>
- Nickols, F. W. (2000). The knowledge in knowledge management. In: J.W. Cortada & J.A. Woods (Eds). *The knowledge management yearbook 2000-2001* (pp. 12-21). Boston, MA: Butterworth-Heinemann. Ανακτήθηκε στις 16-12-2016 από: http://www.nickols.us/Knowledge_in_KM.htm
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69 (6), 96-104
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- O'Dell, C. & Grayson, C.J. (1998). If Only We Knew What We Know: Identification and Transfer of Internal Best Practices. *California Management Review*. 40 (3), 154-172
- Onjoro, V. (2014). *Theory and practice on the basis of academic excellence and a relationship with community partners taking part as equals*. Ανακτήθηκε στις 12-10-2016 από: <https://www.academia.edu/9710216>
- Petrides, L. & Nodine, T. (2003). *Knowledge Management in Education: defining the landscape*. California: Institute for the study of Knowledge Management in Education. Ανακτήθηκε στις 12-01-2016 από: iskme.path.net/kmeducation.pdf
- Polanyi, M. (1998). *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. Routledge: London
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91
- Sahenk, S.S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4298-4304. Ανακτήθηκε στις 30-9-2016 από: <http://ac.els-cdn.com/>
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (3rd Ed.), U.S.A.: Jossey-Bass.
- Selamat, M.H., Abdullah, R., & Joseph Paul, C. (2006). Knowledge management Framework in a Technology Support Environment. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 6 (8A), 101-109
- Shah, M. (2011). The dimensionality of Teacher Collegiality and the Development of Teacher

Collegiality Scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20

- Shih, W. L. & Tsai, C.Y. (2016). The effects of Knowledge Management capabilities on perceived school effectiveness in career and technical education. *Journal of Knowledge Management*, 20 (6), 1373-1392
- Smith, E. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5 (4), 311 – 321.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18 (1), 95-114
- The Knowledge Compass, Inc. (2000). *Knowledge Management Abstract*. Ανακτήθηκε στις 30-9-2016 από: <http://www.knowledgetcompanyinc.com/images>
- Tschannen-Moran, M. & Nestor-Baker, N. (2004). The tacit knowledge of productive scholars in education. *Teachers College Record*, 106, 1484 - 1511.
- Uriarte, Jr, F. A. (2008). *Introduction to Knowledge Management*. Jakarta: Asean Foundation. Ανακτήθηκε στις 16-12-2016 από: https://www.aseanfoundation.org/documents/knowledge_management_book.pdf
- Venkitachalam, K. & Bosua, R. (2014). Roles enabling the mobilization of organizational Knowledge Management. *Journal of Knowledge Management*, 18 (2), 396-410

Λογισμικό GeoGebra: Διδακτική πρόταση για την εκμάθηση των «σχετικών θέσεων δυο κύκλων» του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας Α' Γενικού Λυκείου

GeoGebra Software: A didactic proposal for teaching “the relative position of two circles” for the lesson of Euclidean Geometry in the 1st grade of Senior High School

Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης, Μαθηματικός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου στις Επιστήμες Αγωγής -
Διδακτική των Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών, gerasimos-chris@outlook.com.gr

Gerasimos-Christos Asonitis, Mathematician, M.Ed. in Education Sciences - Teaching of Mathematics and
Physical Sciences, gerasimos-chris@outlook.com.gr

Abstract: It is a true fact that technology nowadays affects several sections in peoples' lives. Especially in education there are plenty of technology tools that can be utilized to improve the learning process, since they enhance students' ability to gain and comprehend the new knowledge. In this paper, we will try to explain how a specific type of those tools, named Dynamic Geometry Software, may bring a positive outcome on students' comprehension when used in class. More specifically, we will present a didactic proposal on how to teach a chapter in Euclidean Geometry by using a Dynamic Geometry Software called GeoGebra. Through the presentation of some pre-made dynamic geometric shapes, as well as directions for their proper use, teachers will be able to conduct a more pleasant lesson. Finally, an effort has been made in expressing the importance of Geometry, as a science, due to the fact that it has been marginalized the recent years.

Keywords: Mathematics, Euclidean Geometry, GeoGebra, Relative position of two circles

Περίληψη: Ως γνωστόν, τα εργαλεία που παρέχει η τεχνολογία επηρεάζουν αρκετούς τομείς της ζωής του ανθρώπου. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση φαίνεται πως βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της μάθησης αφού ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να προσλαμβάνουν και να κατανοούν τη διδαχθείσα γνώση. Η παρούσα εργασία θα αποπειραθεί να καταδείξει πως η χρήση των τεχνολογικών μέσων κατά τη διδασκαλία ενδέχεται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μία διδακτική πρόταση ενός κεφαλαίου της Ευκλείδειας Γεωμετρίας με τη βοήθεια ενός λογισμικού Δυναμικής Γεωμετρίας, του GeoGebra. Μέσω της παράθεσης τόσο των κατασκευασμένων δυναμικών σχημάτων, όσο και των οδηγιών που τα ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διεξάγουν ένα πιο ευχάριστο μάθημα. Τέλος, επιδιώκεται η ανάδειξη της σημαντικότητας του μαθήματος της Γεωμετρίας, μάθημα το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει υποτιμηθεί.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Ευκλείδεια Γεωμετρία, GeoGebra, Σχετικές θέσεις δύο κύκλων

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σταδιακή υποβάθμιση του μαθήματος της Γεωμετρίας. Αυτή καταγράφεται τόσο εκ μέρους των μαθητών, όσο και των καθηγητών τους (Ιγγλέζου, 2014). Ένας παράγοντας που ενδεχομένως να οδήγησε στην παραπάνω υποβάθμιση είναι η αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν το εν λόγω μάθημα. Η δυσκολία αυτή πιθανόν να οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος δεν είναι άλλος από τον παραδοσιακό τρόπο (Θωμαΐδης & Πούλος, 2000· Ιγγλέζου, 2014).

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες αναφέρουν τη θετική επιρροή της Γεωμετρίας στον τομέα της επίδοσης των μαθητών. Η παραπάνω διατύπωση γίνεται εύκολα κατανοητή αν λάβει κανείς υπόψη του πως μέσω αυτής καλλιεργείται η κριτική σκέψη, βελτιώνεται η ικανότητα αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων και την απόδειξη, καθώς επίσης ενισχύεται η δημιουργία λογικών επιχειρημάτων και επαγωγικών συλλογισμών (Jones, 2002). Επιπροσθέτως, μέσω της επίλυσης των γεωμετρικών ασκήσεων σημειώνεται ανάπτυξη της ερευνητικής ικανότητας του μαθητή και αυξάνεται η ικανότητά του να κατανοεί εις βάθος και να ερμηνεύει τους μαθηματικούς συλλογισμούς (Αργυρόπουλος, Βλάμος, Κατσούλης, Μαρκάτης & Σίδερης, 2000· Κολέζα & Ντζιαχρήστος, 1990).

Πέραν αυτών, αξίζει να αναφερθεί πως δεν είναι λίγες οι μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν πως η διδασκαλία της Γεωμετρίας στο σχολείο προσφέρει στους νέους αρκετά εφόδια για το μέλλον. Διότι, μέσω της σωστής εκμάθησής της οι μαθητές δύνανται να κατανοούν αφενός τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η φύση, αφού ως γνωστόν η ίδια είναι γεωμετρική (Bursill-Hall, 2002), αφετέρου είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γεωμετρικές γνώσεις τους σε διάφορες περιοχές των Μαθηματικών (Jones, 2002· Αργυρόπουλος κ.ά., 2000) καθώς επίσης και σε διάφορες άλλες επιστήμες, όπως για παράδειγμα στη Φυσική (Andrade-Molina & Ravn, 2016), την αρχιτεκτονική και το σχέδιο (Jones, 2002).

Όπως έγινε αντιληπτό, η διδασκαλία της Γεωμετρίας καθίσταται ακρογωνιαίος λίθος για την πνευματική διάπλαση των παιδιών. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να βρεθούν νέοι τρόποι εκμάθησής της ώστε να γίνει θελκτική και συνάμα κατανοητή για τους μαθητές. Συνεπώς, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση διδασκαλίας της Γεωμετρίας. Αυτή πραγματώνεται με τη συμβολή της τεχνολογίας και συγκεκριμένα με τη χρήση λογισμικών Δυναμικής Γεωμετρίας. Η αρχή της Δυναμικής Γεωμετρίας, σύμφωνα με τον Μουσουλίδη (2014), είναι:

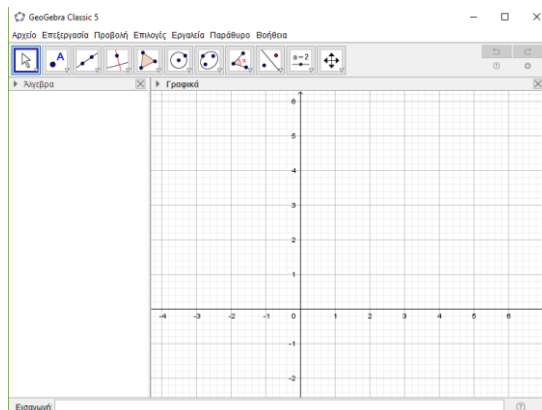
Αντικείμενα όπως σημεία, ευθείες και κύκλοι σε ένα περιβάλλον Δυναμικής Γεωμετρίας σχετίζονται μεταξύ τους με γεωμετρικούς περιορισμούς και όταν κάποια από τα αντικείμενα σύρονται (drag), άλλα αντικείμενα που συνδέονται με αυτά δυναμικά ανανεώνονται, ώστε οι γεωμετρικοί περιορισμοί / σχέσεις να διατηρούνται. Το σύρσιμο (dragging), το οποίο είναι η καρδιά της δυναμικής γεωμετρίας, απελευθερώνει ένα σχήμα από τον συμβατικό του ρόλο (αναπαράσταση ή τυπική περίπτωση) και το μετατρέπει σε μια γενική περίπτωση. Το τελευταίο (γενική περίπτωση) βρίσκεται στην καρδιά των Μαθηματικών και αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της διδασκαλίας. (σ. 12)

Στην παρούσα περίπτωση θα γίνει χρήση του λογισμικού που φέρει την ονομασία GeoGebra, αν και αξίζει να επισημανθεί η πληθώρα αυτών των λογισμικών στο διαδίκτυο. Το GeoGebra, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα και παρακάτω προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα στους μαθητές. Αυτό διότι με τη χρήση του κατά τη διδασκαλία αυξάνει τις επιδόσεις τους (Bhagat & Chang, 2015· Mensah-Wonkyi & Tay, 2018), ενισχύει την κατανόηση του μαθήματος (Αποστόλου & Λεμονίδης, 2011· Κουλούρης, 2014), δημιουργεί θετικά συναισθήματα σε αυτούς (Kondratieva, 2011), αυξάνει τη διάθεση τους στο μάθημα, τους βοηθά στο να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση καθώς και να βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους (Ασωνίτης, 2018).

1. Το λογισμικό GeoGebra

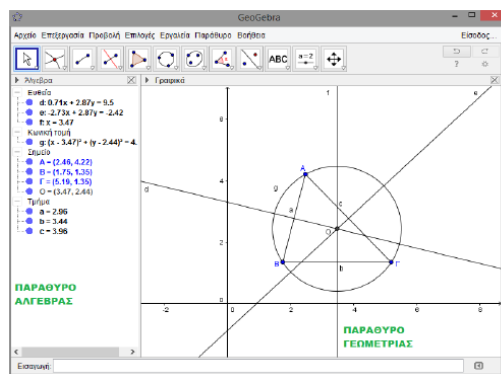
Αρκετά σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι το λογισμικό GeoGebra είναι ένα δωρεάν λογισμικό Δυναμικής Γεωμετρίας, το οποίο διατίθεται για κατέβασμα στην ιστοσελίδα (<https://www.geogebra.org/>). Η ετυμολογία της λέξης GeoGebra προέρχεται από τις λέξεις Geometry και Algebra και δημιουργός του είναι ο Markus Hohenwarter (Hohenwarter, 2002). Αυτό που το καθιστά ιδιαίτερο, σε αντίθεση με άλλα μαθηματικά λογισμικά, είναι η ιδιότητα του να συνδυάζει τη γεωμετρία, την άλγεβρα και την αριθμητική και ως εκ τούτου είναι κατάλληλο για χρήση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Escuder & Furner, 2011).

Κατά το άνοιγμα του εν λόγω λογισμικού, εμφανίζεται το εξής «παράθυρο» (βλ. Εικόνα 1):



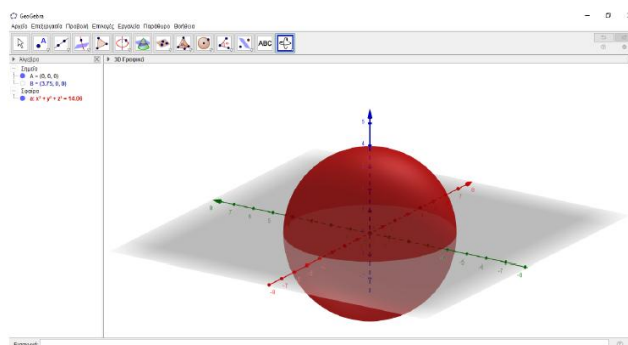
Εικόνα 1. Παράθυρο που εμφανίζεται κατά το άνοιγμα του λογισμικού GeoGebra

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό στα αριστερά του «παραθύρου» υπάρχει το «παράθυρο της άλγεβρας», ενώ στα δεξιά το «παράθυρο της γεωμετρίας». Κάθε αντικείμενο που υπάρχει στο ένα «παράθυρο» ανταποκρίνεται στις διάφορες αλλαγές που υφίσταται το άλλο και αντίστροφα (βλ. Εικόνα 2). Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στον χρήστη να παρατηρεί άμεσα τη σχέση που εμφανίζεται μεταξύ της αναλυτικής και της οπτικής αναπαράστασης των μαθηματικών εννοιών (Ardana, Jelatu & Sariyasa, 2018).



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο από το GeoGebra, που δείχνει και το «παράθυρο της άλγεβρας» και το «παράθυρο της γεωμετρίας» (Ασωνίτης, 2018, σ. 36)

Στο πάνω μέρος υπάρχει μία γραμμή εργαλείων που χρησιμεύει στην κατασκευή σχημάτων στο επίπεδο. Επιπροσθέτως, οι δυνατότητες του λογισμικού επεκτείνονται και στον χώρο (βλ. Εικόνα 3):



Εικόνα 3. Σφαίρα που σχεδιάστηκε από το λογισμικό GeoGebra (Ασωνίτης, 2018, σ. 37)

Ένας βασικός παράγοντας ο οποίος καθιστά αυτό το λογισμικό εύχρηστο είναι η μη αναγκαιότητα εξειδικευμένων γνώσεων πληροφορικής εκ μέρους του χρήστη. Βεβαίως, για να χρησιμοποιηθεί ορθά, πρέπει ο ενδιαφερόμενος να γνωρίζει τις βασικές ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων ούτως ώστε να είναι σε θέση να τα κατασκευάσει σωστά (Ασωνίτης, 2018). Ασφαλώς όμως στην περίπτωση που ο χρήστης δεν είναι γνώστης της γεωμετρίας δύναται να πειραματιστεί με τα σχήματα κάνοντας χρήση των προσφερόμενων εργαλείων, κατασκευάζοντας αυθαίρετα κύκλους, τρίγωνα κ.ά., αυξομειώνοντας παράλληλα το μέγεθός τους και μετακινώντας τα στο επίπεδο χωρίς αυτά όμως να χάνουν τις ιδιότητες τους.

Φυσικά, υπάρχουν και διάφορα εγχειρίδια χρήσης του λογισμικού για την πληρέστερη κατανόηση του, όπως για παράδειγμα εκείνο των Hohenwarter και Preiner (2007), που είναι σε ελληνική μετάφραση και αφορά μία παλαιότερη έκδοση του GeoGebra (έκδοση 3.0).

Πέραν λοιπόν των παραπάνω, άξιο μνείας αποτελεί το ότι το λογισμικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό διότι τους παρέχει τη δυνατότητα

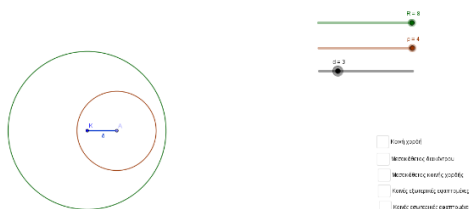
δημιουργίας διάφορων δυναμικών φύλλων εργασίας (dynamic worksheets), τα οποία αποτελούνται από ένα διαδραστικό εφαρμογίδιο (applet) και οδηγίες μαζί με ασκήσεις διερεύνησης κατάλληλα προσαρμοσμένες για την πληρέστερη κατανόηση αυτού (Βλάχος, 2010). Έτσι, μέσω της προσωπικής ενασχόλησης των μαθητών θα προωθείται η ενεργός συμμετοχή αυτών και θα καλλιεργείται το ομαδικό πνεύμα, στις περιπτώσεις που θα κληθούν να λειτουργήσουν σε ομάδες για την επίλυση μιας άσκησης (Lazarus & Roulet, 2014). Επιπλέον, θα έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν μόνοι τους (ή και με τη βοήθεια του καθηγητή) τη γνώση, διατηρώντας παράλληλα τη θετική τους διάθεση για το μάθημα (Flores, 2015· Lazarus & Roulet, 2014).

Στα πλαίσια των προαναφερθέντων, παρατίθεται παρακάτω μία διδακτική πρόταση ενός κεφαλαίου του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας της Α' Γενικού Λυκείου. Το κεφάλαιο αυτό συγκεκριμένα είναι το 3.16 του σχολικού βιβλίου και έχει τίτλο «Σχετικές θέσεις δυο κύκλων».

2. Η θεωρία πάνω στην οποία βασίζεται η διδακτική πρόταση

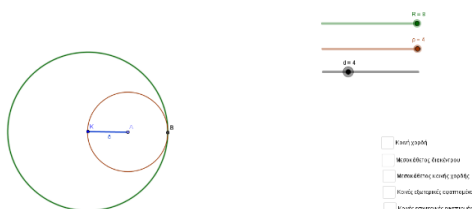
Κατ' αρχάς, κρίνεται αναγκαίο να διασαφηνιστούν ορισμένες έννοιες που σχετίζονται με το κεφάλαιο «Σχετικές θέσεις δυο κύκλων», καθώς και μερικά θεωρήματα που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, λόγω του ότι στην πορεία θα είναι συχνή η εμφάνιση τους κατά τη χρήση του λογισμικού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους συγγραφείς του σχολικού βιβλίου, Αργυρόπουλο, Βλάμο, Κατσούλη, Μαρκάτη και Σίδηρη (2017) δύο κύκλοι μπορούν να ικανοποιούν μια από τις παρακάτω θέσεις:

- Ο μικρότερος κύκλος να βρίσκεται στο εσωτερικό του μεγαλύτερου (βλ. Σχήμα 1).



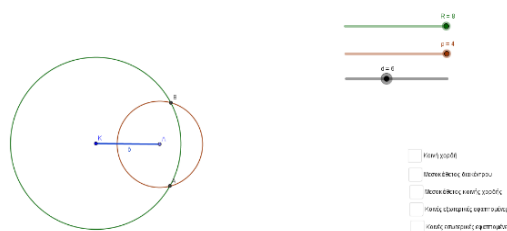
Σχήμα 1. Ο μικρός κύκλος βρίσκεται στο εσωτερικό του μεγάλου

- Οι κύκλοι να εφάπτονται εσωτερικά (βλ. Σχήμα 2).



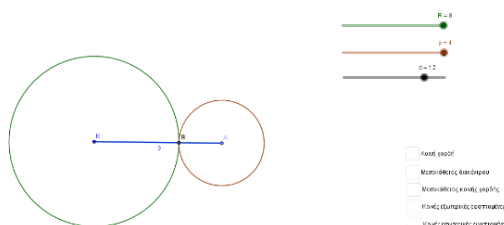
Σχήμα 2. Οι κύκλοι εφάπτονται εσωτερικά

- Οι κύκλοι να τέμνονται (βλ. Σχήμα 3).



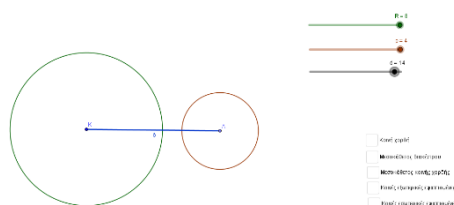
Σχήμα 3. Οι κύκλοι τέμνονται

- Οι κύκλοι να εφάπτονται εξωτερικά (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Οι κύκλοι εφάπτονται εξωτερικά

- Κάθε κύκλος να βρίσκεται στο εξωτερικό του άλλου (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Κάθε κύκλος βρίσκεται στο εξωτερικό του άλλου

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για να γνωρίζουμε τη σχετική τους θέση αποτελεί η σχέση που έχει η *διάκεντρος* των δύο κύκλων, δηλαδή η απόσταση των κέντρων τους, με τη διαφορά και το άθροισμα των ακτίνων των κύκλων. Πιο συγκεκριμένα, αν συμβολίσουμε με δ τη διάκεντρο των δύο κύκλων με ακτίνες R και r , παίρνοντας αυθαίρετα $R \geq r$, τότε ισχύουν τα παρακάτω:

- Ο κύκλος ακτίνας r βρίσκεται στο εσωτερικό του κύκλου ακτίνας R , αν και μόνο αν $\delta < R - r$.
- Οι κύκλοι εφάπτονται εσωτερικά, αν και μόνο αν $\delta = R - r$.
- Οι κύκλοι τέμνονται, αν και μόνο αν $R - r < \delta < R + r$.

- Οι κύκλοι εφάπτονται εξωτερικά, αν και μόνο αν $\delta=R+\rho$.
- Κάθε κύκλος βρίσκεται στο εξωτερικό του άλλου, αν και μόνο αν $\delta>R+\rho$.

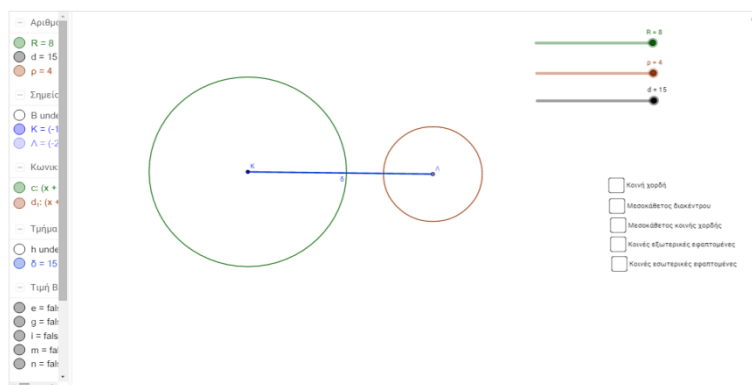
Στην περίπτωση που οι δύο κύκλοι εφάπτονται, το κοινό τους σημείο ονομάζεται *σημείο επαφής* και βρίσκεται πάνω στη διάκεντρο τους όταν αυτοί εφάπτονται εξωτερικά. Όταν οι κύκλοι εφάπτονται εσωτερικά, τότε το σημείο επαφής βρίσκεται στην ευθεία που ορίζει η διάκεντρος (Παπαδάκης, 2010). Επίσης, στην περίπτωση που οι δύο κύκλοι τέμνονται, το ευθύγραμμο τμήμα που ενώνει τα σημεία τομής τους, ονομάζεται *κοινή χορδή* των κύκλων αυτών. Επιπλέον, άξιο αναφοράς αποτελεί και το ακόλουθο θεώρημα: «*Η διάκεντρος δύο τεμνόμενων κύκλων είναι μεσοκάθετος της κοινής χορδής τους*». Στην περίπτωση μάλιστα που οι δύο κύκλοι είναι ίσοι, τότε και η κοινή χορδή αυτών είναι μεσοκάθετος της διακέντρου.

Τέλος, δύο κύκλοι ανάλογα με τη θέση που έχουν, μπορούν να εμφανίσουν καμία, μία ή και δύο *κοινές εξωτερικές και εσωτερικές εφαπτομένες*. Οι κοινές εξωτερικές εφαπτομένες των δύο κύκλων είναι οι ευθείες που εφάπτονται και στους δύο κύκλους και τους αφήνουν προς το ίδιο μέρος τους, ενώ οι κοινές εσωτερικές εφαπτομένες, είναι οι ευθείες που έχουν τους κύκλους στους οποίους εφάπτονται εκατέρωθεν αυτών.

3. Διδακτική Πρόταση

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης αποτελεί η ανάδειξη εναλλακτικών τρόπων μάθησης του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας πέραν του παραδοσιακού. Επιπλέον, στοχεύει στην εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (στην εν λόγω περίπτωση της Α' τάξης Γενικού Λυκείου) με το λογισμικό GeoGebra. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής πρότασης είναι τα εξής: 1. αποδοχή των εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας από πλευράς εκπαιδευτικών, καθώς και μελλοντική χρήση αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και 2. πληρέστερη κατανόηση του μαθήματος «σχετικές θέσεις δυο κύκλων» από πλευράς μαθητών, μέσω ενός ευχάριστου και διαδραστικού τρόπου μάθησης.

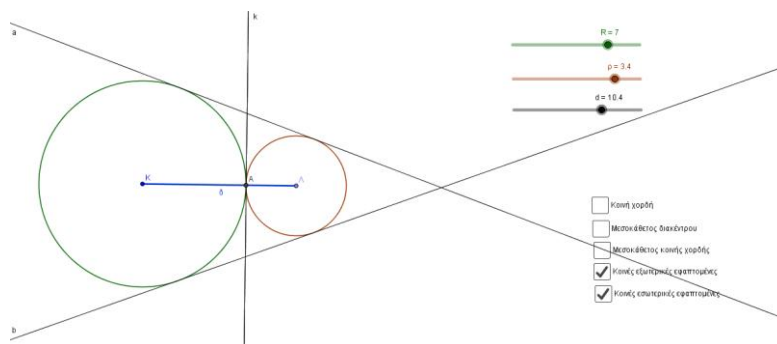
Για την εκμάθηση της παραπάνω θεωρίας του σχολικού βιβλίου, με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra, ο χρήστης θα πρέπει πρωτίστως να επισκεφθεί την ιστοσελίδα (<https://www.geogebra.org/m/mGy9Zn9Q>). Ανοίγοντάς την λοιπόν, εμφανίζεται ένα διαδραστικό εφαρμογίδιο (βλ. Σχήμα 6), που είναι ιδιοκατασκευή και στο οποίο υπάρχουν δύο κύκλοι, ο κύκλος (K , R) και ο κύκλος (Λ , ρ), με $R\geq\rho$.



Σχήμα 6. Στιγμιότυπο του συνδέσμου (<https://www.geogebra.org/m/mGy9Zn9Q>)

Όπως διαφαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, ο χρήστης δύναται να πειραματιστεί πατώντας ένα ή και περισσότερα από τα κουμπιά που αντιπροσωπεύουν: την «κοινή χορδή» των δύο κύκλων, τη «μεσοκάθετο της διακέντρου», τη «μεσοκάθετο της κοινής χορδής», τις «κοινές εξωτερικές εφαπτομένες» και τις «κοινές εσωτερικές εφαπτομένες». Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα στον χρήστη να δοκιμάσει τις δυνατές θέσεις που μπορεί να έχουν οι δύο κύκλοι, μετακινώντας τον δρομέα d , ο οποίος μεταβάλλει το μήκος της διακέντρου των δύο κύκλων. Επιπλέον, «πειράζοντας» τους δρομείς R και ρ , οι οποίοι εκφράζουν τις ακτίνες των κύκλων (K, R) και (Λ, ρ), μπορεί να ελέγξει τις σχετικές τους θέσεις και πέρα από τις προκαθορισμένες τιμές των ακτίνων. Για παράδειγμα, αν επιλέξουμε τις τιμές $R=7$, $\rho=3.4$ και $d=10.4$ για τους δρομείς και επιλέξουμε να εμφανιστούν οι κοινές εξωτερικές και εσωτερικές εφαπτομένες, θα παρατηρήσουμε ότι οι κύκλοι θα εφάπτονται εξωτερικά (αφού $R+\rho = 7+3.4 = 10.4 = d$), ενώ θα έχουν δύο κοινές εξωτερικές εφαπτομένες και μία εσωτερική, η οποία θα διέρχεται από το σημείο επαφής τους (βλ. Σχήμα 7).

Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής θα μπορεί να αποκτήσει μια σφαιρική αλλά και ολοκληρωμένη άποψη για τις σχετικές θέσεις των δύο κύκλων, ενώ μέσα από τις διαφορετικές τιμές των δρομέων δύναται να κατανοήσει ευκολότερα ότι, όσα διδάσκεται, δεν ισχύουν μόνο για τα συγκεκριμένα παραδείγματα που χρησιμοποιεί, αλλά και για οποιεσδήποτε τιμές και αν λάβουν οι ακτίνες. Επομένως, επιτυγχάνεται η αφομοίωση της γνώσης εφόσον αυτή προέκυψε από προσωπική μελέτη και διερεύνηση του μαθητή και συνεπώς δύναται να μεταφέρει τις γνώσεις που αποκτάει από την ειδική περίπτωση στη γενική.



Σχήμα 7. Οι σχετικές θέσεις των κύκλων (K , R) και (Λ , ρ), όταν $R=7$, $\rho=3.4$ και $d=10.4$

Όπως είναι φυσικό, θα ήταν συνετό ο εκπαιδευτικός που θα επέλεγε να χρησιμοποιήσει το εν λόγω εφαρμογίδιο, να παρέχει στους μαθητές του συμπληρωματικά και κατάλληλες οδηγίες μαζί με ασκήσεις προσαρμοσμένες για την πληρέστερη κατανόηση του. Αυτό καθίσταται αναγκαίο διότι παραθέτοντας μόνο του το εφαρμογίδιο, ενδέχεται να οδηγήσει τους χρήστες/μαθητές να πράξουν κινήσεις κατά τύχη, χωρίς καμία συνοχή και χωρίς να προσπαθούν να εξαγάγουν συμπεράσματα από τους διάφορους πειραματισμούς τους. Συνεπώς, δεν θα καταφέρει να επιτύχει τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Παρακάτω δίδονται οδηγίες-ασκήσεις που επεξηγούν αναλυτικά τις κινήσεις που προτείνεται να πραγματοποιήσουν οι μαθητές και το οποίο είναι διαθέσιμο στο σύνδεσμο που έχει προαναφερθεί:

Οδηγίες-Ασκήσεις

Για τις παρακάτω ασκήσεις (πλην κάποιων εξαιρέσεων) θα χρησιμοποιήσουμε ως ακτίνες των δύο κύκλων τις τιμές $R=8$ και $\rho=4$. Ας ελέγξουμε τις σχετικές θέσεις που μπορούν να έχουν δύο κύκλοι...

1η περίπτωση: Ο δρομέας d να έχει την τιμή $d=3$.

• Ποια είναι η θέση του κύκλου (Λ, ρ) σε σχέση με τον κύκλο (K, R) ;

.....

• Πόσα κοινά σημεία έχουν;

.....

• Συγκρίνετε το μήκος της διακέντρου με τη διαφορά $R-\rho$ των ακτίνων. Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "Κοινές εξωτερικές εφαπτομένες". Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "Κοινές εσωτερικές εφαπτομένες". Τι παρατηρείτε;

.....

• Επιλέξτε ο δρομέας d να έχει τιμή $d=0$. Πως ονομάζονται οι δύο κύκλοι σε αυτήν την περίπτωση; Ποια η θέση του κύκλου (Λ, ρ) σε σχέση με τον κύκλο (K, R) ;

.....
•Θα μπορούσατε να βγάλετε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τη θέση των δύο κύκλων; Ο κύκλος (Λ, ρ) βρίσκεται (K, R) , αν και μόνο αν, $\delta \dots R - \rho$.

2η περίπτωση: Ο δρομέας d να έχει την τιμή $d=4$.

•Ποια είναι η θέση του κύκλου (Λ, ρ) σε σχέση με τον κύκλο (K, R) ;
.....

•Πόσα κοινά σημεία έχουν;
.....

•Συγκρίνετε το μήκος της διακέντρου με τη διαφορά $R - \rho$ των ακτίνων. Τι παρατηρείτε;
.....

•Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εξωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;
.....

•Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εσωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;
.....

•Θα μπορούσατε να βγάλετε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τη θέση των δύο κύκλων; Οι κύκλοι....., αν και μόνο αν, $\delta \dots R - \rho$.

3η περίπτωση: Ο δρομέας d να έχει την τιμή $d=6$ και την τιμή $d=8$.

•Ποια είναι η θέση των δύο κύκλων στις παραπάνω περιπτώσεις;
.....

•Πόσα κοινά σημεία έχουν;
.....

•Συγκρίνετε το μήκος της διακέντρου με τη διαφορά $R - \rho$ και το άθροισμα $R + \rho$ των ακτίνων. Τι παρατηρείτε;
.....

•Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εξωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;
.....

•Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εσωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;
.....

•Πατήστε το κουμπί "**Κοινή χορδή**". Θα εμφανιστεί το ευθύγραμμο τμήμα AB , το οποίο ονομάζεται έτσι, επειδή είναι χορδή και των δύο κύκλων. Αν πατήσετε το κουμπί "**Μεσοκάθετος κοινής χορδής**" τι παρατηρείτε; Παρατηρούμε ότι η διάκεντρος, δ ,
.....

•Θα μπορούσατε να βγάλετε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τη θέση των δύο κύκλων; Οι κύκλοι....., αν και μόνο αν, $R - \rho \dots \delta \dots R + \rho$.

4η περίπτωση: Ο δρομέας d να έχει την τιμή $d=12$.

• Ποια είναι η θέση των δύο κύκλων στην παραπάνω περίπτωση;

.....

• Πόσα κοινά σημεία έχουν;

.....

• Συγκρίνετε το μήκος της διακέντρου με το άθροισμα $R+r$ των ακτίνων. Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εξωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εσωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;

.....

• Θα μπορούσατε να βγάλετε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τη θέση των δύο κύκλων; Οι κύκλοι....., αν και μόνο αν, δ... $R+r$.

5η περίπτωση: Ο δρομέας d να έχει την τιμή $d=14$.

• Ποια είναι η θέση των δύο κύκλων στην παραπάνω περίπτωση;

.....

• Πόσα κοινά σημεία έχουν;

.....

• Συγκρίνετε το μήκος της διακέντρου με το άθροισμα $R+r$ των ακτίνων. Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εξωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;

.....

• Πατήστε το κουμπί "**Κοινές εσωτερικές εφαπτομένες**". Τι παρατηρείτε;

.....

• Θα μπορούσατε να βγάλετε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τη θέση των δύο κύκλων; Κάθε κύκλος είναι..... του άλλου, αν και μόνο αν, δ... $R+r$.

Ας θυμηθούμε την περίπτωση που οι δύο κύκλοι τέμνονται... Θα επιλέξουμε, για αλλαγή διαφορετικές τιμές για τα R και ρ .

• Επιλέξτε $R=5.5$, $\rho=3.5$ και $d=5.7$. Οι κύκλοι σε αυτήν την περίπτωση είναι άνισοι, εφόσον έχουν διαφορετικές ακτίνες. Πατήστε τα κουμπιά "**Κοινή χορδή**" και "**Μεσοκάθετος διακέντρου**". Τι παρατηρείτε; Η κοινή χορδή δύο άνισων κύκλων μεσοκάθετος της διακέντρου.

• Επιλέξτε τώρα $R=4$, $\rho=4$ και $d=5.7$. Οι κύκλοι σε αυτήν την περίπτωση είναι ίσοι, εφόσον έχουν ίσες ακτίνες. Πατήστε τα κουμπιά "**Κοινή χορδή**" και "**Μεσοκάθετος διακέντρου**". Τι παρατηρείτε; Η κοινή χορδή δύο ίσων κύκλων μεσοκάθετος της διακέντρου.

ΑΣΚΗΣΗ

Να προσδιοριστούν οι σχετικές θέσεις των κύκλων (K,6) και (Λ,3.3), αν:

α. $\delta = 2.7$

β. $\delta = 9.3$

γ. $\delta = 1.1$

δ. $\delta = 4.2$

ε. $\delta = 12.4$

Οι οδηγίες-ασκήσεις έχουν σκοπό να λειτουργήσουν ως κατευθυντήρια γραμμή, την οποία θα ακολουθήσει ο μαθητής για την σταδιακή και εις βάθος κατανόηση του κεφαλαίου. Ειδικότερα, οι στόχοι των οδηγιών-ασκήσεων είναι έξι και είναι οι εξής:

1. Ο μαθητής να εφαρμόζει, χωρίς λάθος, τις οδηγίες που του δίνονται σχετικά με τη χρήση του λογισμικού GeoGebra.
2. Ο μαθητής να αναγνωρίζει όλες τις πιθανές σχετικές θέσεις δυο κύκλων, μέσω της ενασχόλησης του με το λογισμικό GeoGebra.
3. Ο μαθητής να ανακαλύπτει τις σχέσεις που συνδέουν τη διάκεντρο των δυο κύκλων με τη διαφορά και το άθροισμα των ακτίνων τους, για καθεμία από τις σχετικές τους θέσεις.
4. Ο μαθητής να εντοπίζει τα κοινά σημεία δυο κύκλων, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά το λογισμικό GeoGebra.
5. Ο μαθητής να ανακαλύπτει το πλήθος των κοινών εξωτερικών και εσωτερικών εφαπτομένων δυο κύκλων με τη χρήση του λογισμικού GeoGebra.
6. Ο μαθητής να ανακαλύπτει τη σχέση που διέπει τη διάκεντρο δυο κύκλων με την κοινή τους χορδή, στις περιπτώσεις που αυτοί είναι άνισοι ή ίσοι, κάνοντας χρήση του λογισμικού GeoGebra.

Στα πλαίσια της επίτευξης των παραπάνω στόχων, τα βήματα που καλείται ο χρήστης να ακολουθήσει δύνανται να χαρακτηριστούν «απλοϊκά» και εξετάζουν όλες τις πιθανές περιπτώσεις, ακόμα και αυτές που δεν παρουσιάζουν κάποιο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, αν επιλέξουμε τις τιμές $R=8$, $r=4$ και $d=2.4$ τότε ο μικρός κύκλος θα βρίσκεται στο εσωτερικό του μεγάλου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα αν επιλέξουμε τα κουμπιά «εξωτερικές εφαπτομένες» και «εσωτερικές εφαπτομένες» να μην εμφανίζεται κάποιο αποτέλεσμα.

Παρ' όλα αυτά, θεωρήθηκε αναγκαία η δυνατότητα στους μαθητές να εξετάζουν και αυτές τις περιπτώσεις, αφού σκοπός του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας είναι η ενίσχυση της διερευνητικής μάθησης ούτως ώστε, ο μαθητής μέσω της δικής του μελέτης αλλά και των

στρατηγικών που καλείται να εφαρμόσει να είναι σε θέση να κατανοήσει αλλά και τελικώς να επιλέξει αυτό που του χρειάζεται. Επιπλέον, στο τέλος δίνεται μια απλή άσκηση, σκοπός της οποίας είναι ο πειραματισμός των μαθητών με το λογισμικό χωρίς την καθοδήγηση του καθηγητή τους. Σε αυτήν λοιπόν, πρέπει οι μαθητές να προσδιορίσουν τις σχετικές θέσεις των δύο κύκλων, έχοντας όμως προκαθορισμένο το μήκος των ακτίνων τους, για τις διάφορες τιμές της διακέντρου d . Για να μπορέσουν να δώσουν λύση, αρκεί να μετακινήσουν τον δρομέα d από τη μία θέση στην άλλη και στη συνέχεια να καταγράψουν τις απαντήσεις τους.

Όμως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το συγκεκριμένο δυναμικό φύλλο εργασίας (το εφαρμογίδιο μαζί με τις οδηγίες και τις ασκήσεις) παρέχει στους μαθητές, μέσω παραδειγμάτων, μόνο πληροφορίες για το μάθημα χωρίς να αποδεικνύονται τα θεωρήματα που εμφανίζονται στην πορεία. Παρ' όλα αυτά, ο χρήστης δύναται να τα επιβεβαιώσει, εφόσον επιθυμεί, πατώντας τα κατάλληλα κουμπιά. Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως το παρόν εφαρμογίδιο κατασκευάστηκε με γνώμονα την επίλυση κυρίως απλοϊκών ασκήσεων. Επομένως, θεωρείται πως θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πρώτη φάση, εφόσον στοχεύει στην κατανόηση της θεωρίας.

Κατά την προσωπική κρίση του συγγραφέα θα ήταν συνετό να χρησιμοποιηθεί αυτό το δυναμικό φύλλο εργασίας παράλληλα με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και μέσω της καθοδήγησης του καθηγητή του να κατανοήσει εις βάθος τη διδαχθείσα ύλη. Απαλλάσσεται λοιπόν από τον «μονότονο» τρόπο διδασκαλίας και αποκτά ενεργητικότερο ρόλο στη διαδικασία της πρόσληψης της γνώσης, εφόσον χρησιμοποιεί στην πράξη όσα μαθαίνει, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

4. Ανακεφαλαίωση - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάδειξη της σημαντικότητας του μαθήματος της Γεωμετρίας στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Jones, 2002· Αργυρόπουλος κ.ά., 2000· Κολέζα & Ντζιαχρήστος, 1990). Πλην αυτού, παρουσιάστηκε η έντονη ανησυχία που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σχετικά με την κατανόηση του εν λόγω μαθήματος από πλευράς μαθητών, καθώς επίσης και η συσχέτιση αυτής της δυσκολίας με τον τρόπο που διδάσκεται η Γεωμετρία, δηλαδή με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Θωμαΐδης & Πούλος 2000· Ιγγλέζου, 2014). Συνεπώς, έγιναν προτάσεις ένταξης άλλων μεθόδων διδασκαλίας και συγκεκριμένα αυτών που αξιοποιούν την τεχνολογία και ειδικότερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ειδικότερα, αφορούσαν μία ομάδα λογισμικών, που ονομάζονται λογισμικά Δυναμικής Γεωμετρίας. Μάλιστα, παρουσιάστηκε ένα από αυτά, το GeoGebra, διότι είναι ένα δωρεάν λογισμικό, ενώ συγκριτικά με άλλα της ίδιας κατηγορίας συνδυάζει τη γεωμετρία με την άλγεβρα (Αποστόλου & Λεμονίδης, 2011). Το GeoGebra λοιπόν βάσει διαφόρων μελετών (Bhagat & Chang, 2015· Kondratieva, 2011· Mensah-Wonkyi & Tay, 2018· Ασωνίτης, 2018· Κουλούρης, 2014) είναι ικανό να αυξήσει τις επιδόσεις των μαθητών, να ενισχύσει την

κατανόηση του μαθήματος και να αυξήσει τη διάθεση τους για το μάθημα δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα. Ως εκ τούτου, είναι εύλογο πως η ενσωμάτωσή του στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε μία διδακτική πρόταση, η οποία περιελάμβανε ένα δυναμικό φύλλο εργασίας. Αυτό αποτελούταν από ένα διαδραστικό εφαρμογίδιο μαζί με κατάλληλα προσαρμοσμένες οδηγίες και ασκήσεις για τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Σχετικές θέσεις δυο κύκλων». Σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι με τη βοήθεια αυτού του δυναμικού φύλλου εργασίας, ο μαθητής είναι πολύ πιθανό να κατανοήσει τις βασικές αλλά δυσκολονόητες έννοιες που βρίσκονται στο κεφάλαιο αυτό καθώς επίσης και να αναγάγει τις γνώσεις που λαμβάνει από την ειδική περίπτωση στη γενική, μέσα από τα διάφορα παραδείγματα που θα χρησιμοποιήσει.

Παρ' όλα αυτά, ένα μειονέκτημα που ενδεχομένως να εμφανίζει το παραπάνω δυναμικό φύλλο εργασίας αποτελεί το ότι δεν παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να αποδεικνύει τα θεωρήματα που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, αφού η εκμάθησή τους προκύπτει εμπειρικά και μόνο μέσω των παραδειγμάτων. Αν εξαιρεθεί όμως η παραπάνω αδυναμία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αυτό προσφέρει στους μαθητές ένα ευχάριστο μάθημα, στα πλαίσια του οποίου οι ίδιοι μπορούν να πειραματιστούν και να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία του μαθήματος, ασφαλώς πάντα με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, το παραπάνω δυναμικό φύλλο εργασίας σε συνδυασμό όμως με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης, θα μπορέσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου μαθήματος, το οποίο θα προωθή τη γνώση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αυτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrade-Molina, M., & Ravn, O. (2016). The Euclidean tradition as a paradigm for scientific thinking. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 30, 1-10.
- Ardana, I.M., Jelatu, S., & Sariyasa (2018). Effect of GeoGebra-Aided REACT Strategy on Understanding of Geometry Concepts. *International Journal of Instruction*, 11(4), 325-336.
- Bhagat, K.K., & Chang, C.Y. (2015). Incorporating GeoGebra into Geometry learning-A lesson from India. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 77-86.
- Bursill-Hall, P. (2002). *Why do we study geometry? Answers through the ages* [PDF document]. Ανακτήθηκε στις 11/11/2018, από: https://www.dpmms.cam.ac.uk/~piers/F-I-G_opening_ppr.pdf
- Escuder, A., & Furner, J.M. (2011). The Impact of GeoGebra in Math Teachers' Professional Development. *Paper presented at the Twenty-third Annual International Conference on Technology in Collegiate Mathematics*. Denver, Colorado.

- Flores, A. (2015). Exploring cyclic quadrilaterals with perpendicular diagonals. *North American GeoGebra Journal*, 4(1), 1-8.
- Hohenwarter, M. (2002). *GeoGebra - Ein Softwaresystem für dynamische Geometrie und Algebra der Ebene* (Unpublished Master's Thesis). Paris Lodron Universität, Salzburg.
- Jones, K. (2002). Issues in the Teaching and Learning of Geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice* (pp. 121-139). London: Routledge.
- Kondratieva, M. (2011). Geometrical proofs, basic geometric configurations and dynamic geometry software. *Paper presented at the Second North American GeoGebra Conference: Where Mathematics, Education and Technology Meet*. Toronto, Canada.
- Lazarus, J., & Roulet, G. (2014). Using Off-the-Shelf Tools to Support Mathematics Collaboration: Technical and Human Successes and Issues. In D. Martinovic, Z. Karadag & D. McDougall (Eds.), *Proceedings of the Fifth North American GeoGebra Conference: Explorative Learning with Technology (GeoGebra-NA 2014)* (pp. 56-59). Toronto, ON: University of Toronto.
- Mensah-Wonkyi, T., & Tay, M.K. (2018). Effect of using Geogebra on senior high school students' performance in circle theorems. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 14, 1-18.
- Hohenwarter, M., & Preiner, J. (2007). *Βοήθεια GeoGebra: Επίσημο Εγχειρίδιο έκδοσης 3.0*. Α. Φεργαδιώτης, Μτφρ.). Ανακτήθηκε στις 29/03/2019, από: https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU241/GeoGebra_docuel30.pdf
- Αποστόλου, Χ., & Λεμονίδης, Χ. (2011). Συμπεριφορές μαθητών Γ' Γυμνασίου σε αποδείξεις προβλημάτων γεωμετρίας με το πρόγραμμα Geogebra. *Ευκλείδης Γ'*, 74, 179-195.
- Αργυρόπουλος, Η., Βλάμος, Π., Κατσούλης, Γ., Μαρκάτης, Σ., & Σίδερης, Π. (2000). *Ευκλείδεια Γεωμετρία Α' και Β' Ενιαίου Λυκείου (Βιβλίο Καθηγητή)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Αργυρόπουλος, Η., Βλάμος, Π., Κατσούλης, Γ., Μαρκάτης, Σ. & Σίδερης, Π. (2017). *Ευκλείδεια Γεωμετρία Α' Γενικού Λυκείου: Τεύχος Α' (Βιβλίο Μαθητή)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ασωνίτης, Γ.Χ. (2018). *Αξιοποιώντας το λογισμικό GeoGebra στην εκμάθηση ενοτήτων της Ευκλείδειας Γεωμετρίας Α' Γενικού Λυκείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/2237498372.html?FMT=AI>
- Βλάχος, Α. (2010). *Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία εννοιών του Απειροστικού Λογισμού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα.

- Θωμάϊδης, Γ., & Πούλος, Α. (2000). *Διδακτική της Ευκλείδειας Γεωμετρίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ιγγλέζου, Α. (2014). *Επιστημολογική και Διδακτική Ανάλυση του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας στην Ελλάδα* (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κολέζα, Ε., & Ντζιαχρήστος, Β. (1990). Η Διδασκαλία της Γεωμετρίας στα Σχολεία: Επίπεδα P. M. Van Hiele. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 37, 11-23.
- Κουλούρης, Α. (2014). Διδασκαλία των ιδιοτήτων του ορθικού τριγώνου με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 20-30.
- Μουσουλίδης, Ν. (2014). *Γεωμετρική σκέψη στα πλαίσια της δυναμικής γεωμετρίας* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Μ.Σ.: “Διδακτική των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών”, Χειμερινό Εξάμηνο 2014. Λευκωσία.
- Παπαδάκης, Β. (2010). *Γεωμετρία Α' Λυκείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κ.Π. Καβάφης «Περιμένοντας τους βαρβάρους»: ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο νέας ελληνικής λογοτεχνίας για μαθητές λυκείου

K.P. Kavafis "Waiting for the Barbarians": a digital teaching scenario of Modern Greek Literature for high school students

Ευθύμιος Αθ. Κουφογιάννης, φιλόλογος, M.Ed., εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
efkoufo@gmail.com

Efthimios Ath. Koufogiannis, philologist, M.Ed., Secondary School Teacher, efkoufo@gmail.com

Abstract: The teaching scenario is addressed to philologists and teachers who teach Modern Greek Literature in high school. It tries to bring students in contact with Literature through a process of exploratory and constructive learning. Its main purpose is to make students aware of Cavafy's poetic work and its global dimensions.

More generally, the scenario sets out nine cognitive, nine educational, and six technological-digital goals which were generally achieved as it was shown from the student's participation and the completion of a self-assessment questionnaire at the end of the from process. In terms of methodology and teaching approach, teamworking, exploratory / discovery and constructive methods were followed, as well as the Six-Thinking Hats method.

The teaching scenario was implemented in the computer lab of the Karditsa Music School with the participation of a twenty – student group from the First Class of High School.

It is also an alternative proposal for teaching literature based on combining study with self action and personal creation of participating students. Thus the contribution of this teaching proposal is important because it activates students and enables them to approach a text of literature with a multifaceted way.

Key Words: literature, Kavafis, ICT, group cooperation

Περίληψη: Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε φιλόλογους και σε όσους εκπαιδευτικούς διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τη Λογοτεχνία, μέσα από μια διαδικασία διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης. Κύριος στόχος του είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το ποιητικό έργο του Καβάφη και τις παγκόσμιες διαστάσεις του.

Γενικότερα, το σενάριο θέτει εννιά γνωστικούς, εννιά παιδαγωγικούς στόχους και έξι τεχνολογικούς – ψηφιακούς οι οποίοι σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκαν όπως φάνηκε από τη συμμετοχή των μαθητών και από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους ίδιους στο τέλος της διαδικασίας. Όσον αφορά τη μεθοδολογία και τη διδακτική

προσέγγιση ακολουθήθηκαν η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική/ανακαλυπτική και η εποικοδομιστική μέθοδος όπως και η μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο εργαστήρι Η/Υ του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας με τη συμμετοχή ενός τμήματος είκοσι μαθητών της Α' τάξης Λυκείου.

Αποτελεί δε, εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας που στηρίζεται στο συνδυασμό της μελέτης με την αυτενέργεια και την προσωπική δημιουργία των συμμετεχόντων μαθητών. Έτσι η συμβολή της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι σημαντική γιατί ενεργοποιεί τους μαθητές και τους δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν πολύπλευρα ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Λέξεις – κλειδιά: Λογοτεχνία, Καβάφης, ΤΠΕ, Ομαδοσυνεργατικότητα

Εισαγωγή

Το σκεπτικό της διδακτικής παρέμβασης που διαρθρώθηκε σε ένα συνεχόμενο δώρο στο εργαστήρι των ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, βασίζεται στη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει αντικατασταθεί σε μεγάλο βαθμό από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται αν θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το αντικείμενο της λογοτεχνίας ως ιστορικό ντοκουμέντο ή ως ενεργό κείμενο· επιπλέον, αν η χρήση των κειμένων από τους μαθητές είναι πιο σημαντική από τα ίδια τα κείμενα (Καπλάνη & Κουντουρά, 2000). Ο λόγος δημιουργίας του σεναρίου ήταν η πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της λογοτεχνίας το οποίο με τον μετωπικό τρόπο διδασκαλίας τους φαίνεται ανιαρό ενώ γενικότερα το μάθημα γίνεται αναποτελεσματικό αφού οι μαθητές δυσκολεύονται να κατακτήσουν τους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών προσφέρει ένα διαφορετικό εναλλακτικό διδακτικό μοντέλο αφού οι ΤΠΕ αποτελούν το σύγχρονο περιβάλλον γραμματισμού και ιδιαίτερα του κριτικού στα πλαίσια της νέας παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011) ενώ οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν επίσης στην πολυστρωματική πρόσληψη και την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της έντυπης λογοτεχνίας. Ο επεξεργαστής ευνοεί τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή των λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας στοιχεία της ποιητικής τους (Νικολαΐδου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν ότι μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε διάφορες δραστηριότητες όπως είναι η έρευνα, η παρατήρηση, οι ομάδες εργασίας αλλά και η χρήση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται η διανοητική και συναισθηματική εγρήγορση, με απώτερο σκοπό την κατανόηση και την διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο σεναρίου

Το μάθημα της Λογοτεχνίας οφείλει να αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως μέσο που εγγράφει την κοινωνική και ατομική εμπειρία των μαθητών, τις αγωνίες και τις προσωπικές αναζητήσεις τους. Έτσι, μπορεί να συμβάλλει στην αμφισβήτηση, αναδιαπραγμάτευση ή νομιμοποίηση κάθε είδους στερεοτύπων (Φρυδάκη, 2003). Οι μαθητές πρέπει να ενεργοποιούνται για να επισημάνουν στο κείμενο προβλήματα της πραγματικής ζωής, να τα επεξεργαστούν, να τα προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες και τις οπτικές τους και τέλος να τα βιώσουν ως προσωπική εμπειρία (Τσαρμποπούλου, 2000). Αυτή η εκτίμηση για τον ρόλο της λογοτεχνίας εδράζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που μετατοπίζουν τη διαδικασία της μάθησης από την πληροφορία στη συγκρότηση βιοθεωρίας και κοσμοθεωρίας, από την καλλιέργεια δεξιοτήτων στην οντολογική, γνωσιολογική και ηθική ανάπτυξη των κοινωνικών υποκειμένων, από τη χειραγώγηση στη χειραφέτηση, από τη διάχυση πληροφοριών στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008, Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2007).

Για τη δημιουργία του σεναρίου λήφθηκαν υπόψη οι σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και ιδιαίτερα οι αρχές της σύγχρονης, ενεργητικής, διδακτικής μεθοδολογίας που στοχεύουν κυρίως στον κριτικό γραμματισμό και την αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού. Τα φύλλα εργασίας του παρόντος σεναρίου δομήθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε ανακαλυπτικούς τρόπους μάθησης με διάφορες δραστηριότητες όπως είναι η έρευνα, η παρατήρηση, οι ομάδες εργασίας αλλά και με τη χρήση των ΤΠΕ, να επιτευχθεί η διανοητική και συναισθηματική εγρήγορσή τους, με απώτερο σκοπό την κατανόηση και την διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης (Κουτσογιάννης, 2011).

Δόθηκε έμφαση στο μαθητοκεντρικό μοντέλο όπου ο διδάσκων εκπαιδευτικός είχε κυρίως εμψυχωτικό και συμβουλευτικό ρόλο, ήταν «συνεργάτης» των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2001). Ο ρόλος των μαθητών ήταν στο επίκεντρο της διδασκαλίας καθώς τους δόθηκε η πρωτοβουλία να εμπλακούν ενεργητικά μέσα από τη διερεύνηση ιστοσελίδων του διαδικτύου και την ανακάλυψη των ζητούμενων στοιχείων ώστε να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και να συμβάλλουν στη σύνθεση της τελικής εργασίας, του τελικού προϊόντος». Η έρευνα για τον εντοπισμό στοιχείων πολιτισμού, ιστορίας και εικόνων στηρίζεται στην εποικοδομητική και ανακαλυπτική μάθηση. Μάθηση και γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνονται μέσα σε ένα πλαίσιο που συνδυάζει τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της γνωστικής μαθητείας (Ματσαγγούρας, 1999). Σύμφωνα με την προϋπάρχουσα κονστрукτιβιστική θεωρία (Κολιάδης, 2006) στα πλαίσια των γενικότερων θεωριών περί οικοδομισμού του οποίου εξέλιξη αποτελούν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, η νέα γνώση οικοδομείται πάνω σε μια προϋπάρχουσα γνώση του κάθε παιδιού.

Επίσης, επιδιώχθηκε η εργασία σε ομάδες μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με την οποία ενισχύεται η επικοινωνία και η συνεργασία ατόμων με διαφορετικό χαρακτήρα, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο και έτσι προκύπτει μια ζύμωση, ανταλλαγή απόψεων και

επιπλέον ενισχύεται η κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων, καθώς και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2008). Το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι όλοι οι μαθητές να δρουν, να αναλαμβάνουν ρόλο, να ερευνούν, να δημιουργούν και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους στο μάθημα. Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία ευνοείται η συνεργατική μάθηση, οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με την ομαδικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ενώ αναπτύσσουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη (Σολομωνίδου, 2006).

Ακόμα, με τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώχθηκε να αναπτυχθεί μια σημαντική δεξιότητα των μαθητών, απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή, ο ψηφιακός γραμματισμός. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, με τρόπο μάλιστα που η χρήση τους να διαχέεται όχι μόνο στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κουτσογιάννης, 2011), μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων, μοντέλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και σκεπτικών των μαθητών. «Καθένα από τα καπέλα διαθέτει διαφορετικό χρώμα, το οποίο και περιγράφει την οπτική που υιοθετεί εκείνος που το φοράει» (De Bono, 2006). Ο De Bono δημιούργησε τη μέθοδο αυτή αρχικά για να υποβοηθήσει την ομαδική δράση. Το μέλος της ομάδας πρέπει να αναγνωρίσει το χρώμα του καπέλου που φοράει, την στιγμή ακριβώς που εκφράζει ένα επιχείρημα ή μια άποψη. Με τη Μέθοδο, λοιπόν, των Σκεπτόμενων Καπέλων, τα άτομα δεν είναι πλέον περιορισμένα σε μια και μοναδική οπτική. Το κάθε Καπέλο Σκέψης μπορεί να περιγραφεί ως εξής: Το Λευκό καπέλο εκπροσωπεί τα δεδομένα/πληροφορίες τις σχετικές με την κατάσταση ή το πρόβλημα. Είναι η αντικειμενικότητα, χωρίς εξηγήσεις. Το Κόκκινο καπέλο εκφράζει τα συναισθήματα για το πρόβλημα ή κατάστασης. Είναι η υποκειμενικότητα, χωρίς δικαιολογήσεις. Το Πράσινο καπέλο παράγει νέες ιδέες, προτάσεις ή λύσεις. Συμβολίζει την ανοιχτή και δημιουργική σκέψη. Το Κίτρινο καπέλο αναφέρεται στις θετικές πτυχές μιας προτεινόμενης λύσης, τα πλεονεκτήματα ή τα μελλοντικά οφέλη. Το Μαύρο καπέλο συλλέγει όλες τις αρνητικές πτυχές μιας λύσης ή απόφασης. Περιγράφει κινδύνους, δυσφορίες ή αρνητικές επιπτώσεις. Το Γαλάζιο καπέλο συντονίζει, προτείνει και καθοδηγεί. Επιστατεί για την τήρηση της διαδικασίας και την εστίαση προς τη σωστή κατεύθυνση (Αποστολίδης, 2012).

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος: Κ.Π.Καβάφης «Περιμένοντας τους βαρβάρους»: ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο λογοτεχνίας για μαθητές λυκείου».

Διδακτική ενότητα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας - Η Νέα Αθηναϊκή Σχολή (1880-1922).

Τάξη: Α' Λυκείου.

Αριθμός μαθητών: 20

Χρονική διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Εργαστήριο πληροφορικής

Προαπαιτούμενα Μέσα-υποστηρικτικό υλικό: 10 Η/Υ και σύνδεση με διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, ηχεία, διαδραστικά σχολικά βιβλία μαθητή, διαδίκτυο/πρόγραμμα φυλλομετρητή (MozillaFirefox, Internetexplorer, Chrome), λογισμικό Προβολής Παρουσιάσεων, Windowsmediaplayer/ Αρχεία video (mp4,wmv), εργαλεία web2.

Προαπαιτούμενη γνώση: Μελέτη των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου, στοιχειώδης εξοικείωση των μαθητών με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τον επεξεργαστή κειμένου, το πρόγραμμα παρουσίασης και την εργασία σε ομάδες.

Σύνδεση σεναρίου με Α.Π.Σ. - Στόχοι

Το σενάριο ακολουθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ώστε «ο μαθητής να έρθει σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους. Να καταστήσει δηλαδή τον μαθητή αναγνώστη και κατά το δυνατόν καλό αναγνώστη καλλιεργώντας του μια σταθερή και παραμόνιμη σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο».

Όσον αφορά τους στόχους οι μεν, γενικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι:

α) Να κατανοήσει καλύτερα και να απολαύσει βαθύτερα ο μαθητής το κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή αναγνωστικής ευαισθησίας και πείρας.

β) Να ασκηθεί ο μαθητής στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί κατά το δυνατόν επαρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του.

γ) Να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής του.

δ) Να γνωρίσει μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση.

ε) Να αποκτήσει ο μαθητής ανάλογα με την ηλικία του ορισμένες γνώσεις αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική,

κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα.

στ) Να αντιληφθεί ο μαθητής το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας.

ζ) Να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά την αναγνωστική του πρόσληψη, να σχολιάζει και να αξιολογεί τεκμηριώνοντας στο κείμενο την άποψή του.

Οι δε, ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι:

Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να έρθουν σε επαφή με τον Καβάφη και το έργο του.

Να γνωρίσουν την παγκόσμια απήχηση του έργου του.

Να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του καβαφικού έργου.

Να επισημάνουν στοιχεία της ποιητικής τεχνοτροπίας και γλώσσας του Καβάφη (χρήση της νέας ελληνικής, λόγιων λέξεων και λέξεων του ιδιώματος των Ελλήνων της Αλεξάνδρειας).

Να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο έργο με την αξιοποίηση συγκεκριμένων εξωκειμενικών στοιχείων, π.χ. απαγγελία ποιημάτων του.

Να εκφράσουν την άποψή τους για το θέμα - ιδέα του ποιήματος.

Να ανακαλύψουν τους συμβολισμούς του ποιήματος και να οδηγηθούν σε αξιολογικές κρίσεις και σε αναγωγές στο σήμερα.

Να γνωρίσουν τις επιρροές που δέχτηκε ο συγγραφέας και την επιρροή του έργου του.

Να γνωρίσουν την εργογραφία του και τις κριτικές που γράφτηκαν για το έργο του.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να χρησιμοποιήσουν την ομαδική συνεργασία για την προσέγγιση του ποιητή και του έργου του.

Να εξοικειωθούν με την διερευνητική – βιωματική μάθηση.

Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το υλικό που προσφέρει το διαδίκτυο.

Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αξιολόγησης των προσφερόμενων πληροφοριών όσον αφορά τη χρησιμότητά τους.

Να ενεργοποιήσουν την κρίση τους και τη φαντασία τους.

Να αναπτύξουν τεχνικές πρόσληψης και κατανόησης του νεοελληνικού ποιητικού λόγου.

Να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Να συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αναπτύσσοντας προσωπική και συλλογική ευθύνη ως μέλη μιας ομάδας.

Να καταστούν αποδέκτες της αισθητικής απόλαυσης του ποιητικού κειμένου.

Τεχνολογικοί – ψηφιακοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να ασκηθούν στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων.

Να αξιοποιήσουν το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και να γνωρίσουν τις δυνατότητές του.

Να μάθουν να δημιουργούν ένα πολυτροπικό κείμενο.

Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Να οικοδομήσουν τη γνώση διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο Διαδίκτυο και σε λογισμικά (ψηφιακός γραμματισμός).

Να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από τον εντοπισμό και τη σύγκριση πηγών στο διαδίκτυο.

Σύντομη περιγραφή των βημάτων του σεναρίου (στο εργαστήρι Η/Υ, δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες χωρίς το διάλειμμα)

Πριν γίνει οποιαδήποτε δραστηριότητα οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε πέντε ομάδες (δύο υπολογιστές ανά ομάδα) των τεσσάρων ατόμων, καθώς και κατανομή των ρόλων (χειριστή του Η/Υ, γραμματέα, κ.λ.π.).

Κατά την πρώτη φάση (1η διδακτική ώρα) γίνονται οι εξής δραστηριότητες:

1ο βήμα: Αφόρμηση (5'). Ακρόαση απαγγελίας του ποιήματος από τον Γ.Π. Σαββίδη και τον Μίμη Σουλιώτη στη διεύθυνση: <http://www.kavafis.gr/poems/list.asp?cat=1>

2ο βήμα: Σύντομη ανάλυση, καταιγισμός ιδεών- έκφραση ιδεών και απόψεων για τις απαγγελίες με τη μέθοδο De Bono (10'). Επίσης, με βάση την ακρόαση του ποιήματος, τι είδους διαφορές εντοπίζετε στις απαγγελίες του Γ.Π. Σαββίδη και του Μίμη Σουλιώτη;

3ο βήμα: Εργασίες ομάδων (30'). Οι μαθητές ανοίγουν τα φύλλα εργασίας, τα οποία ο/η διδάσκων/διδάσκουσα έχει ήδη εγκαταστήσει στην επιφάνεια εργασίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εργάζονται πάνω στα ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας. Αναζητούν πληροφορίες στο Διαδίκτυο και επεξεργάζονται τα θέματα που τίθενται σ' αυτά.

Κατά τη δεύτερη φάση (2η διδακτική ώρα) γίνονται οι εξής δραστηριότητες:

4ο βήμα: Οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα τους στην ολομέλεια (30')

5ο βήμα: Ερωτήσεις και διάλογος μεταξύ των μαθητών (15')

Παρουσίαση φύλλων εργασίας - Αναζήτηση – καταγραφή - σύνθεση:

Μετά την αφόρμηση και τη σύντομη ανάλυσή της, ζητείται από τους μαθητές να μεταβούν στο διαδίκτυο και να ερευνήσουν υλικό στις ιστοσελίδες. Στην επιφάνεια εργασίας του κάθε υπολογιστή – σταθμού υπάρχει ένα ανοιχτό αρχείο με το φύλλο εργασίας που αντιστοιχεί στην κάθε ομάδα και υποομάδα.

Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες των φύλλων εργασίας κάνουν κλικ στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που τους ζητείται ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, παρατηρούν και αναζητούν στοιχεία για την απάντηση των ερωτημάτων.

Τα φύλλα εργασίας που διανέμονται στις ομάδες και υποομάδες περιέχουν θέματα για έρευνα και επεξεργασία, ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να δώσουν απαντήσεις.

Οι πέντε ομάδες – η καθεμία αποτελείται από δύο υποομάδες - είναι οι εξής:

1^η ομάδα «Βιογράφοι»: οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για τον Κ.Π. Καβάφη, τη γέννησή του, την καταγωγή του, τους κυριότερους σταθμούς της ζωής του (χρονολόγιο), τον θάνατό του. Επίσης, διερευνούν το συγγραφικό έργο του και ποιοι έγραψαν για τον ίδιο.

2^η ομάδα «Ιστορικοί»: οι μαθητές μελετούν το γεγονός ότι ο Καβάφης έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία η οποία υπήρξε και πηγή έμπνευσης πολλών ποιημάτων του και επισημαίνουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γεννιέται και μεγαλώνει ο Καβάφης και ποιες ιστορικές αναφορές, άμεσες ή έμμεσες γίνονται στο ποίημα.

3^η ομάδα «Λογοτέχνες - Καλλιτέχνες»: οι μαθητές προσπαθούν να φανταστούν εικόνες διαβάζοντας το ποίημα. Το ζητούμενο είναι να βρουν εικόνες από το διαδίκτυο ή να τις ζωγραφίσουν και να τις αντιστοιχίσουν με στίχους του ποιήματος. Επιπλέον, τους ζητείται να δώσουν μία διαφορετική συνέχεια στο ποίημα κι ένα διαφορετικό τέλος αλλάζοντας τους στίχους ή γράφοντας καινούριους.

4^η ομάδα «Γλωσσολόγοι»: οι μαθητές αναζητούν στοιχεία για την ιδιότυπη γλώσσα και τη θεατρικότητα των ποιημάτων του Καβάφη στο έργο του και στο ποίημα.

5^η ομάδα «Αναγνώστες - Κριτικοί»: οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν τους συμβολισμούς και μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποίησης του Καβάφη στο έργο του και στο ποίημα.

Συμπεράσματα – Αποτίμηση - Συμβολή

Ανακεφαλαιώνοντας, η διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να παρουσιάσει ένα καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας ενός ποιήματος ενός κορυφαίου ποιητή του εικοστού αιώνα με τη συνδρομή των ΤΠΕ και οπτικοακουστικού υλικού. Γίνεται έτσι μία προσπάθεια μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου έργου να αποκαλυφθεί η διαχρονική αξία του με αυτενέργεια και προσωπική δημιουργία των συμμετεχόντων. Το κείμενο αποτελεί το έναυσμα για την έρευνα των μαθητών που δεν περιλαμβάνει απλή αναζήτηση και παθητική διερεύνηση πηγών αλλά εξελίσσεται σε μια δημιουργική αναπαραγωγή, με ενεργοποίηση της κρίσης και της φαντασίας που στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική προσπάθεια.

Ο τρόπος προσέγγισης του ποιήματος έχει ως κεντρικό στόχο να εμπλέξει τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία, να νιώσουν συναισθήματα και να τα εκφράσουν. Πρωταρχικό μέλημα είναι ένα ευχάριστο μάθημα χρησιμοποιώντας και βιωματικές τεχνικές. Η όλη προσπάθεια στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης που ακολουθούν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά πηγαινει και πιο πέρα με στόχο μια πολυφωνική διδασκαλία.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο εργαστήρι Η/Υ ενός σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή μαθητών της Α' Λυκείου.

Η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική γιατί έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν πολύπλευρα το μάθημα της λογοτεχνίας και κριτικά τον ψηφιακό γραμματισμό και τους ενέπλεξε ενεργά και δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης.

Ακόμα και οι μαθητές με μέτρια επίδοση ή οι συνήθως «αδιάφοροι» στην τάξη ενεργοποιήθηκαν στα πλαίσια της ομάδας και διαπίστωσαν ότι το μάθημα της λογοτεχνίας είναι αρκετά ενδιαφέρον. Γενικά, οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής ικανοποιήθηκαν σε γενικές γραμμές και αυτό φάνηκε από τα φύλλα αξιολόγησης του σεναρίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές στο τέλος της διαδικασίας και αφορούσαν τόσο το γνωστικό μέρος του κειμένου όσο και την άποψή τους για το πως τους φάνηκε το σενάριο διδασκαλίας, τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε και τι θα άλλαζαν. Στους περισσότερους μαθητές άρεσε το ότι βρήκαν αρκετά άγνωστα στοιχεία για τον Καβάφη και συνειδητοποίησαν την παγκόσμια αξία του έργου του. Στάθηκαν δε, στους συμβολισμούς του ποιήματος που είναι διαχρονικοί και σε κάθε εποχή επίκαιροι. Τέλος, θα ήθελαν τα φύλλα εργασίας να ζητούν λιγότερα στοιχεία ή να δοθεί περισσότερος χρόνος ώστε να υπάρχει η σχετική άνεση να βρεθούν και να καταγραφούν. Συμπερασματικά, περισσότερο επιτεύχθηκαν οι γνωστικοί στόχοι, λιγότερο οι ψηφιακοί

στόχοι λόγω ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών στην ευχέρεια χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και οι παιδαγωγικοί στόχοι αφού

Βιβλιογραφικές Αναφορές

DeBono, Ed. (1985). *Six Thinking Hats*. London: Penguin.

Αποστολίδης, Γ. (2012). *Τα έξι καπέλα της σκέψης*. Ανακτήθηκε στις 19/08/2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://gar-ap.blogspot.com/2012/10/6-e-dward-de-bono.html>

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: International Conference for Open and Distance Learning 2007

Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Α. (2000). Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο: Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, σσ. 161-168. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β', Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

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

Νικολαΐδου Σ. (2014). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3ο, Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση αναθεωρημένη. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαρμποπούλου, Α. (2000). Θέατρο: Η κωμική σκηνή. Στο: Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, σσ. 185-200. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Φρυδάκη, Ε. (2003). Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1 (Βιογράφοι)

Αφού μελετήσετε τη βιογραφία του Καβάφη <http://www.kavafis.gr/kavafology/bio.asp>, να συντάξετε ένα σύντομο κείμενο με την προσωπογραφία του επισημαίνοντας την αξία του ως ποιητή. Να σχολιάσετε ιδιαίτερα την ταυτότητά του όπου ως επάγγελμα αναγράφεται «ποιητής».

ΟΜΑΔΑ 2 (Ιστορικοί)

Ο Καβάφης έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία η οποία υπήρξε και πηγή έμπνευσης πολλών ποιημάτων του. Ποιες ιστορικές αναφορές, άμεσες ή έμμεσες γίνονται στο «Περιμένοντας τους βαρβάρους»; Διαβάστε σχετικά στη διεύθυνση:

http://latistor.blogspot.com/2010/03/blog-post_12.html

ΟΜΑΔΑ 3 (Λογοτέχνες – Καλλιτέχνες)

Τι είδους εικόνες φαντάζεστε διαβάζοντας το ποίημα; Το ζητούμενο είναι να βρείτε εικόνες από το διαδίκτυο ή να τις ζωγραφίσετε και να τις αντιστοιχίσουν με στίχους του ποιήματος.

Επιπλέον, προσπαθήστε να δώσετε μία διαφορετική συνέχεια στο ποίημα κι ένα διαφορετικό τέλος αλλάζοντας τους στίχους ή γράφοντας καινούριους. Χρησιμοποιείστε τις εικόνες σ' ένα αρχείο ppt - με μουσική επένδυση αν είναι δυνατόν - στο οποίο θα παρουσιάσετε τη νέα εκδοχή του ποιήματος.

ΟΜΑΔΑ 4 (Γλωσσολόγοι)

Βρείτε στοιχεία για την ιδιότυπη γλώσσα και τη θεατρικότητα των ποιημάτων του Καβάφη.

(<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/list.asp>).

<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=16>,

<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.aspid=19>,

<http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/content.asp?id=11>http://latistor.blogspot.com/2010/03/blog-post_18.html

και να επιβεβαιώσετε ότι υπάρχουν στο «Περιμένοντας τους βαρβάρους».

ΟΜΑΔΑ 5 (Αναγνώστες – Κριτικοί)

Ανακαλύψτε τους συμβολισμούς μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποίησης του Καβάφη. Δείτε τις διευθύνσεις <http://www.kavafis.gr/kavafology/articles/list.asp>
http://latistor.blogspot.com/2010/03/blog-post_19.html και
http://giouga.blogspot.com/2013/03/blog-post_7.html

και επιβεβαιώστε ότι υπάρχουν στο «Περιμένοντας τους βαρβάρους».

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος στο εργαστήριο των Η/Υ

1. Κατά τη γνώμη σας το σημερινό εργαστήριο ήταν:

- πολύ ενδιαφέρον
- αρκετά ενδιαφέρον
- λίγο ενδιαφέρον
- καθόλου ενδιαφέρον

2. Θεωρείτε ότι αυτός ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το μάθημα από ό,τι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας;

- Πάρα πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

3. Τι σας άρεσε πιο πολύ στη σημερινή διαδικασία;

.....
.....

4. Τι σας δυσκόλεψε/δεν άρεσε;

.....
.....

5. Τι θα αλλάζατε στο διδακτικό σενάριο και στην όλη διαδικασία;

.....

Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης αξιοποιώντας το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη

Differentiated lessonplan in the teaching of Greek as second/foreign language based on the poem "I podilatissa (The bicycle rider)" by Odysseus Elytis.

Μαρία Πλουσιού, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης, Κωνσταντινούπολη, mploussiou@yahoo.gr

Χριστίνα Τέγου, Υποψήφια Διδάκτορας ΑΠΘ, Διδασκαλία Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης, Κωνσταντινούπολη, xristina_te@hotmail.com

Maria Plousiou, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages, mploussiou@yahoo.gr

Christina Tegou, Phd Candidate Aristotle University of Thessaloniki, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages, xristina_te@hotmail.com

Abstract: The coexistence of students from different lingual and cultural backgrounds has increasingly become the dominant reality in the modern classroom both in relation to national schools and in Greek-speaking foreign education programs. Especially, when it comes to teaching Greek as a second/foreign language in abroad, the instructional material and the aims of the curriculum proposed for this purpose, need to be strengthened and adapted by the teacher according to the students towards whom it is aimed and in particular to the circumstances under which they are required to teach. Based on this fact, the present paper attempts to present a teaching plan based on the poem "I podilatissa (The bicycle rider)" by Odysseus Elytis. The design of the plan was based on Task Based Learning Teaching while also utilizing strategies from Differentiated Instruction. The lesson plan was applied on 3th grade pupils taught Greek as L2/FL in a minority Elementary School in Istanbul. The aim of the article is to highlight the importance of Differentiated Teaching in conjunction with the utilization of modern methods and techniques in classes where students with different language skill level coexist.

Keywords: Differentiated Instruction, Task Based Learning, Teaching Greek as a Second/ Foreign Language

Περίληψη: Η συνύπαρξη μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί, πλέον, την ισχύουσα πραγματικότητα στη σύγχρονη σχολική τάξη, είτε γίνεται λόγος για τα σχολεία της ημεδαπής, είτε πρόκειται για την ελληνόφωνη εκπαίδευση του εξωτερικού. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στο εξωτερικό, το διδακτικό υλικό και οι στόχοι των

Αναλυτικών Προγραμμάτων²³ που προτείνονται για τον εν λόγω σκοπό, χρήζουν ενίσχυσης και διαφοροποίησης από μέρους του/της εκπαιδευτικού ανάλογα το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες καλείται να διδάξει. Υπό το πρίσμα αυτό, στο παρόν άρθρο επιχειρείται η παρουσίαση μίας διδακτικής πρότασης με θέμα το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη. Ο σχεδιασμός της εν λόγω πρότασης βασίστηκε στη Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης²⁴ ενώ παράλληλα αξιοποιεί στρατηγικές από την εκπαιδευτική φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Η πρόταση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο δειγματικής διδασκαλίας σε μαθητές Τρίτης Δημοτικού που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ σε δίγλωσσο μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Κωνσταντινούπολης. Στόχος του άρθρου είναι η ανάδειξη της σημασίας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε συνδυασμό με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και μέσων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και η εφαρμογή της σε τάξεις όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, Ελληνικής ως δεύτερη/ξένη

Εισαγωγή

Ο όρος «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία²⁵» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008, σ. 7). Ειδικότερα, όταν πρόκειται για την περίπτωση διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που συχνά χαρακτηρίζει τους μαθητές καταδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποίηση των ΑΠ και των στόχων που θέτουν ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών²⁶ (Σπαντιδάκης και Βασαρμίδου, 2014). Στα δίγλωσσα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης φοιτούν παιδιά Ρωμαϊκών οικογενειών, παιδιά μεικτών γάμων (ένας εκ των δύο γονιών είναι Ρωμικός ή Έλληνας), παιδιά Ελλαδιτών, παιδιά Αντιοχειανών Ορθόδοξων Χριστιανών²⁷ (Ρομποπούλου, 2018). Πρόκειται, συνεπώς, για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004), όταν η Ελληνική διδάσκεται σε μαθητές ελληνικής καταγωγής με έστω περιορισμένη γνώση σε αυτή, πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, ενώ στους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που δεν έχουν καμία γνώση

²³ Στο εξής ΑΠ

²⁴ Στο εξής Γ2/ΞΓ

²⁵ Στο εξής ΔΔ

²⁶ Για την αποφυγή των διπλών τύπων οι μαθητές/οι μαθήτριες, υιοθετείται στο κείμενο ο τύπος «οι μαθητές» και αναφέρεται και στα δύο γένη.

²⁷ Με τον όρο «Αντιοχειανοί Ορθόδοξοι Χριστιανοί» γίνεται αναφορά σε Αραβόφωνους Χριστιανούς Ορθόδοξους από τον νομό Χατάι (Hatay) της Τουρκίας, οι οποίοι λόγω πολιτικών και ιστορικών συγκυριών έχουν απογραφεί ως «Ρωμιοί Ορθόδοξοι» και τα παιδιά τους φοιτούν στα ομογενειακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Για τους εν λόγω μαθητές η Ελληνική είναι ξένη γλώσσα (Ρομποπούλου, 2018).

της γλώσσας ως ξένη. Στην περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης δεδομένης της συνύπαρξης μαθητών που γνωρίζουν σε κάποιο βαθμό την Ελληνική και μαθητών που καλούνται να την κατακτήσουν ως μία νέα γλώσσα, η ανάγκη για την υιοθέτηση και εφαρμογή της ΔΔ κρίνεται απαραίτητη, ειδικά, αν ληφθεί, επιπρόσθετα, υπόψη ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών μπορεί να ποικίλει και διαφοροποιείται ανά περίπτωση μαθητή.

Στην παρούσα εργασία²⁸ περιγράφεται η ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος για το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη. Σύμφωνα με τους Αγάθος κ.ά. (2012) τα λογοτεχνικά κείμενα που παρατίθενται στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης [...] δεν έχουν την αξίωση μιας πλήρους προσέγγισης [...], ωστόσο, «...η κατάλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας προσδίδει νέα διάσταση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας [...]» (Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019, σ. 7). Κάτι ανάλογο ισχύει και την περίπτωση του ποιήματος «Η ποδηλάτισσα» που παρατίθεται διδακτικό εγχειρίδιο Μαργαρίτα 3. Οι διδάσκουσες και συγγραφείς του άρθρου επιθυμώντας να διαφοροποιηθούν και να εντάξουν την ποίηση στη διδασκαλία τους, επεδίωξαν να δώσουν έμφαση στη διδασκαλία του σχεδιάζοντας δραστηριότητες με αφετηρία το ίδιο το ποίημα. Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε μαθητές της Τρίτης Δημοτικού που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ γλώσσα σε δίγλωσσο μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Κωνσταντινούπολης²⁹.

Το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» παρατίθεται στο διδακτικό εγχειρίδιο «Μαργαρίτα 3³⁰». Για τις ανάγκες σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης εφαρμόστηκαν πρακτικές της ΔΔ (πρωτόκολλα παρατήρησης, ερωτηματολόγια ανίχνευσης του μαθησιακού προφίλ και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των μαθητών) με σκοπό να διαμορφωθεί όσο τον δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν διεξοδικά οι στόχοι του ΠΣ: «Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά» και «Μαργαρίτα 3, 4 Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό» προκειμένου να διαφοροποιηθούν, ώστε να ανταποκρίνονται στο προφίλ και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Εν συνεχεία, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός του μαθήματος και ακολούθως περιγράφονται λεπτομερώς: η στοχοθεσία, η πορεία διδασκαλίας και ο τρόπος διεξαγωγής του.

²⁸Τμήμα των δραστηριοτήτων της παρούσας διδακτικής πρότασης εκπονήθηκε στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης: «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: αρχές και εφαρμογές», Δομή Δια Βίου Μάθησης του Α.Π.Θ. Το πρόγραμμα διάρκειας 60 ωρών (2 μήνες) ξεκίνησε την πρώτη εβδομάδα του Νοέμβρη του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2018. Επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος ήταν η Δρ. Παντελιάδου Σουζάνα.

²⁹Σημειώνεται ότι οι συγγραφείς του άρθρου δεν ανήκουν στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά φιλοξενήθηκαν σε αυτό προκειμένου να εφαρμόσουν το σχέδιο μαθήματος με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης στις 21/3/2018.

³⁰Το εν λόγω εγχειρίδιο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-10 χρονών και αντιστοιχεί στο δεύτερο επίπεδο ελληνομάθειας και έχει επιλεγεί ως βασικό εγχειρίδιο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2017, σ. 2). Η φιλοσοφία της ΔΔ στηρίζεται στη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2003). Συνεπώς, η ΔΔ είναι ένα είδος διδακτικής θεωρίας που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να ποικίλουν και να είναι προσαρμοσμένες σε σχέση με την διαφορετικότητα κάθε μαθητή (Hall, 2002). Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, άλλωστε, τόσο από κοινωνικής όσο και από πολιτισμικής άποψης, έχει εξαλείψει την επικρατούσα μέχρι πρόσφατα έννοια του «μέσου μαθητή» (Παντελιάδου, 2008, σ. 7).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) η ΔΔ καθοδηγείται από γενικές αρχές όπως: α. δραστηριότητες με νόημα β. ευέλικτη ομαδοποίηση γ. συνεχή αξιολόγηση, ενώ στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση. Για τη διαφοροποίηση απαιτείται μεγάλος αριθμός πληροφοριών από πολλές πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις που αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών (Παντελιάδου, 2008, σ. 9). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο (τι διδάσκονται), τη διαδικασία (πώς το διδάσκονται) και το τελικό προϊόν (πώς εφαρμόζουν-αξιοποιούν τη νέα γνώση) ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του χωρίς να αλλάζει τον μαθησιακό στόχο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μία σειρά στρατηγικών όπως: αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης, δραστηριότητες Jigsaw, ηχογραφημένο-μαγνητοσκοπημένο υλικό, επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές/τις μαθήτριες που ολοκληρώνουν γρήγορα τις εργασίες που τους ανατίθενται, γραφικούς οργανωτές, κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας, υλικό με επισημάνσεις κύριων στοιχείων, χρήση διαβαθμισμένων εργασιών, δραστηριότητες πολλαπλών προσεγγίσεων, κέντρα μάθησης, συνεργασία σε μικρές ομάδες, ομαδική έρευνα, ομαδοποίηση ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, αυτόνομη/ανεξάρτητη μελέτη, κέντρα ενδιαφερόντων, ομάδες ενδιαφερόντων, ποικιλία σε εργασίες, συμπίκνωση της ύλης κ.α. (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson, 1999). Αρκετά από τα παραπάνω αξιοποιούνται και στην πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση.

1.2. Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση³¹

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001, σ. 223) ο όρος Task Based Learning Teaching (TBLT) αναφέρεται σε μία προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση δραστηριοτήτων ως βασικό πυρήνα για το σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος, σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, πλαισιώνεται από δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ματθαιουδάκη, χ.χ.; Willis, 1996). Σύμφωνα με τη Willis (1996) οι εν λόγω δραστηριότητες μπορεί να είναι κλειστού τύπου, δηλαδή, η επίλυσή τους να απαιτεί μόνο μία απάντηση, μεικτού τύπου οι οποίες επιδέχονται περισσότερες από μία λύσεις-απαντήσεις, αλλά ο τρόπος διεκπεραίωσής τους είναι κοινός, καθώς, και πιο ελεύθερες, ανοιχτού τύπου δραστηριότητες. Οι παραπάνω όροι έχουν αποδοθεί στην ελληνική ως ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες και επικοινωνιακές (Ματθαιουδάκη, χ.χ.) αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση στο πλαίσιο της ΔΕ οι μαθητές μέσω της εμπλοκής τους στις δραστηριότητες καλούνται να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση, καθώς προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα- στόχο για την επίλυση ενός ζητήματος στη δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί (Ματθαιουδάκη, χ.χ.; Willis, 1996).

Η ΔΕ διαρθρώνεται σε τρία διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της Προδραστηριότητας, αρχικά, ανακοινώνεται στους μαθητές το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν και, στη συνέχεια, οργανώνεται μία δραστηριότητα, ώστε να προετοιμάσει το έδαφος για τον κύκλο δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια του κύκλου δραστηριοτήτων οι μαθητές ασχολούνται με την διεκπεραίωση του καθήκοντος που τους έχει ανατεθεί. Μετά την ολοκλήρωση του καθήκοντος έπεται το στάδιο της αναφοράς κατά το οποίο οι ομάδες ανακοινώνουν και παρουσιάζουν στην τάξη το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους σχετικά με τη δραστηριότητα που τους ανατέθηκε. Με το πέρας της παρουσίασης των εργασιών, της συζήτησης και σύγκρισης των απαντήσεων-αποτελεσμάτων οι μαθητές εξασκούνται με δραστηριότητες ελεγχόμενες (κλειστού τύπου), καθοδηγούμενες (μεικτού τύπου) και επικοινωνιακές (ανοιχτού τύπου) (Γρίβα και Σέμογλου, 2016; Ματθαιουδάκη κ.ά., χ.χ.; Willis, 1996). Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση ακολουθεί τη δομή της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης.

1.3. Συγκρασμός των δύο προσεγγίσεων

Ο συγκρασμός των δύο προσεγγίσεων επιλέχθηκε καθώς η ΔΕ ως μέθοδος εκμάθησης της Γ2/ΞΓ παρουσιάζει κοινά σημεία με τη φιλοσοφία της ΔΔ. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένας αντιπαραβολικός πίνακας (πίνακας 1) με τα κοινά χαρακτηριστικά της ΔΕ και της ΔΔ.

³¹ Στο εξής ΔΕ

Πίνακας 1: Αντιπαραβολικός πίνακας με τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕ και ΔΔ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία Tomlinson, 2005	Δραστηριοκεντρική προσέγγιση Willis, 1996
Μαθητοκεντρική, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση.	Μαθητοκεντρική, δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές, υποστηρίζει και προωθεί την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.
Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διαγνωστική και διαμορφωτική ώστε ο/η εκπαιδευτικός να επαναπροσδιορίζει τους στόχους του μαθήματος.	Η αξιολόγηση μέσω της ανατροφοδότησης και της ανακλαστικής σκέψης. Ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τις αρχές, πεποιθήσεις και ιδέες του, ώστε να εισαγάγει νέα στοιχεία ή να κάνει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει.
Εναλλακτικές μορφές εργασίας. Όχι τυποποιημένες δραστηριότητες.	Δραστηριότητες με έμφαση στην επικοινωνία που έχουν νόημα για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στις θεματικές του σχολικού εγχειριδίου.
Ευελξία χρόνου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.	Δεν εντοπίζεται σχετική βιβλιογραφική αναφορά σχετικά με τη ΔΕ, που να θέτει ζήτημα χρονικού περιορισμού.
Χρήση πολλαπλών διδακτικών μέσων.	Χρήση μέσων που εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που συνδέονται με την πραγματική ζωή.
Διαβαθμισμένες εργασίες σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.	Δραστηριότητες αυξανόμενης δυσκολίας ο σχεδιασμός των οποίων υπόκειται σε παράγοντες όπως: η προηγούμενη εμπειρία του μαθητή, τα γλωσσικά μέσα, η περιπλοκότητα
Ευέλικτη Ομαδοποίηση.	Συνεργασία σε ομάδες, αλληλεπίδραση των μαθητών για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Γρίβα & Σέμογλου (2016)· Ματθαίουδάκη χ.χ· Σπανιδάκης & Βαρσαμίδου (2014)·Tomlison (2005)·Willis(1996)

2. Εφαρμογή

2.1. Σχέδιο μαθήματος

Στο παρόν σχέδιο μαθήματος διδάσκεται μόνο ένα μέρος της 6ης Ενότητας του εγχειριδίου Μαργαρίτα 3, και συγκεκριμένα, το ποίημα «Η ποδηλάτισσα». Ορισμένα από τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της πρότασης, παρατίθενται μέσα στο κείμενο με τη μορφή υπερσυνδέσμων για λόγους οικονομίας. Η εφαρμογή του σχεδίου που παρουσιάζεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, βασίστηκε στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της επεξεργασίας και του τελικού προϊόντος με βάση τον παρακάτω συνδυασμό: α. Διαφοροποίηση περιεχομένου ως

προς την ετοιμότητα. β. Διαφοροποίηση επεξεργασίας ως προς τα ενδιαφέροντα. γ. Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς το μαθησιακό προφίλ.

2.2. Σκιαγράφηση του προφίλ της τάξης

Πρόκειται για μία τάξη ανηλίκων αρχαρίων μαθητών, ηλικίας 9-10 ετών με γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που ποικίλει. Οι εν λόγω μαθητές διαμένουν μόνιμα στην Τουρκία και συγκεκριμένα στην Κωνσταντινούπολη και φοιτούν στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού. Η τάξη αριθμεί 20 μαθητές συνολικά, 12 αγόρια και 8 κορίτσια, από τα οποία πέντε είναι μεικτών γάμων, οχτώ παιδιά ομογενών και επτά Αντιοχείς μαθητές. Όπως προαναφέρθηκε για μερικούς από τους μαθητές η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη και για άλλους ως ξένη συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη διαφοροποίηση των στόχων του ΠΣ που ακολουθείται από την εκπαιδευτική της τάξης.

2.3. Ετοιμότητα μαθητών

Πριν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της πρότασης δόθηκαν στους μαθητές *κάρτες εξόδου*³² (ειδικά φύλλα εργασίας σχεδιασμένα με διαβάθμιση ως προς το επίπεδο δυσκολίας που στοχεύουν στο να ελέγξουν και να διαπιστώσουν το επίπεδο γνώσης και ετοιμότητας των μαθητών γύρω από ένα ορισμένο θέμα) προκειμένου να διαπιστωθούν οι γνώσεις των μαθητών στον αόριστο στον αόριστο συχνόχρηστων ρημάτων 1ης και 2ης συζυγίας. Επιπλέον, δόθηκε *λίστα ετοιμότητας* (εικόνα 1) προκειμένου να διαπιστωθεί, αν τα παιδιά γνωρίζουν το καινούριο λεξιλόγιο του ποιήματος. Από τις λίστες ετοιμότητας προέκυψε ότι οι λέξεις: «*πανέρι*», «*διάφανη*», «*μνήματα*» και «*αχνάρια*» είναι άγνωστες στην πλειοψηφία των παιδιών, συνεπώς, προνοήθηκε ο σχεδιασμός *γραφικού οργανωτή* (εικόνα 2) και δραστηριότητας σχετικής με το άγνωστο λεξιλόγιο κατά τη διάρκεια της 2ης διδακτικής ώρας, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

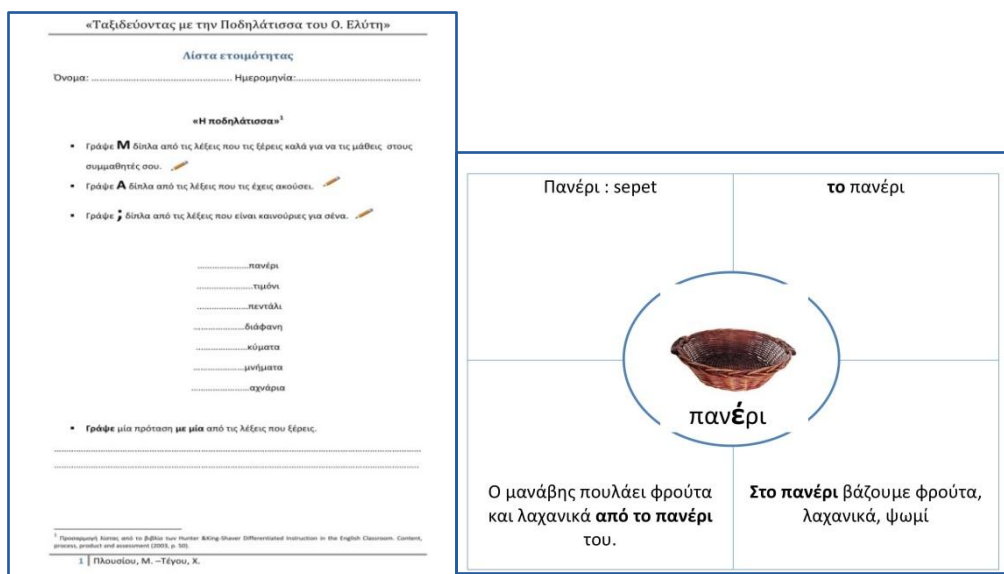
³²Κάρτες εξόδου: υψηλό επίπεδο:

https://drive.google.com/file/d/1wYfUYv8M_0Iogl_ELAlCVX9Rg6QOISUH/view?usp=sharing

Μέσο επίπεδο: <https://drive.google.com/file/d/1O9iwlHgM96iB8sve9Sp4hKXdGArTlg4U/view?usp=sharing>

Χαμηλό επίπεδο:

https://drive.google.com/file/d/1ig_OmH68vwnHYEUk5sIdoTix2Q1bR5AN/view?usp=sharing



Εικόνα 1: Λίστα ετοιμότητας

Εικόνα 2: Παράδειγμα γραφικού οργανωτή

2.4. Μαθησιακό προφίλ μαθητών

Πριν την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης σχεδιάστηκαν και δόθηκαν για συμπλήρωση στην εκπαιδευτικό της τάξης πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης³³ μαθησιακού προφίλ. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους γονείς των παιδιών να βοηθήσουν τα παιδιά τους να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό τεστ³⁴ αξιολόγησης μαθησιακού προφίλ³⁵ τους. Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, προέκυψε ότι υπήρχε ποικιλία στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, με κυρίαρχα τον γλωσσικό τύπο, τον οπτικοακουστικό και τον διαπροσωπικό τύπο. Επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

2.5. Ανίχνευση ενδιαφερόντων

Επιπρόσθετα, πριν την εφαρμογή της πρότασης δόθηκε στους μαθητές φύλλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων(εικόνα 3) προκειμένου να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Από την καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι στις προτιμήσεις των μαθητών υπερτερούν το ποδήλατο, τα ταξίδια, τα ζώα, οι υπολογιστές, η ζωγραφική και η μαγειρική.

³³ Ενδεικτικά παρατίθεται το Πρωτόκολλο Παρατήρησης Γλωσσικής Νοημοσύνης: <https://drive.google.com/file/d/1GJgCExxv7YHhWadMRdkjHE02-qllph-4/view?usp=sharing>

³⁴ Το τεστ επιλέχθηκε να δοθεί στην τουρκική γλώσσα, ώστε να έχουν πρόσβαση όλοι οι γονείς και να μπορεί να ολοκληρωθεί με τη βοήθεια και ενίσχυση τους.

³⁵ Διατίθεται στο: <https://www.mentalup.net/blog/coklu-zeka-testi>(ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2018).

Τι μου αρέσει:

Όνομα:.....
Τάξη:.....

Πόσο σου αρέσουν αυτά που βλέπεις στις εικόνες;¹
3=πάρα πολύ 2=αρκετά 1= έτσι κι έτσι 0=καθόλου

ποδόσφαιρο	επιτραπέζια	υπολογιστής	θέατρο
σινεμά	μπάσκετ	γυμνάσιο	ταξίδια
ζωα	χορός	καλλιτεχνία	μαγειρική
μουσική	βιβλία	έναντες γνώσεις	τρέξιμο
τάμπελες	ποδόσφαιρο	(αεροσκάφος)	σπαρταρίσματα

¹ Προσαρμογή προσαρμοσμένη από το BEdU 19; Heacox, D. Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners. Chapter 3.12. From: Open Publishing (2015), p. 20
Πλουσιού, Μ-Τέγων, Χ.

Εικόνα 3:Φύλλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων

2.6. Στόχοι

Ο Δαμανάκης (2004) επισημαίνει ότι τα όρια μεταξύ της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας είναι ρευστά και κατά συνέπεια υπάρχει δυσκολία στον σχεδιασμό διαφοροποιημένων ΠΣ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Συνεπώς, επαφίεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού η αναπροσαρμογή των στόχων ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε κοινού. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω παραδοχή οι στόχοι του ΠΣ αναπροσαρμόστηκαν σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ορισμένοι από τους στόχους έχουν διατηρηθεί ως έχουν, ωστόσο, επιδιώχθηκε η «ενίσχυσή» τους με την προσθήκη πολυτροπικού υλικού. Επιπροσθέτως, οι στόχοι έχουν διευρυνθεί και εμπλουτιστεί. Ειδικότερα, στους στόχους προστέθηκαν: η γνωριμία με τον ποιητή (βιογραφικά στοιχεία), δημιουργικές δραστηριότητες με αφορμή το ποίημα, καθώς, και η διατύπωση απόψεων και συναισθημάτων σε σχέση με αυτό.

Στη συνέχεια, παρατίθεται αντιπροσωπικός πίνακας (πίνακας 2) με τη στοχοθεσία του ΠΣ και τη διαφοροποιημένη στοχοθεσία. Οι στόχοι έχουν χαρακτηριστεί σύμφωνα με την ταξινόμηση της Heacox (2002), η οποία επισημαίνει την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων στην τάξη ως προς τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητες σχετικά με το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές.

Πίνακας 2: Αντιπαραβολικός πίνακας με την στοχοθεσία του ΠΣ και τη διαφοροποιημένη στοχοθεσία.

Στοχοθεσία Προγράμματος Σπουδών της 6 ^{ης} ενότητας του εγχειριδίου Μαργαρίτα 3	Διαφοροποιημένη στοχοθεσία της διδακτικής πρότασης με θέμα το ποίημα ποδηλάτισσα
○ Να αφηγείται σε απλό προσωπικό ύφος μια φανταστική ή πραγματική ιστορία σχετικά με το ποδήλατο που έλαβε χώρα στο παρελθόν. ○ Να κατανοεί τον ποιητικό εικονογραφημένο λόγο με τη βοήθεια της εικονογράφησης ○ Να γράφει ημερολόγιο για να αφηγηθεί σε απλό ύφος πράξεις του παρελθόντος. ○ Ο αόριστος των συνηρημένων ρημάτων α και β τάξης ○ Να ζητά και να δίνει πληροφορίες για τον χρόνο και συγκεκριμένα για κάτι που έγινε στο παρελθόν. ○ Να ρωτά και να απαντά για την ώρα³⁶	<u>Επικοινωνιακοί/Λειτουργικοί</u> ○ Να αφηγούνται σε απλό προσωπικό ύφος μια φανταστική ή πραγματική ιστορία σχετικά με το ποδήλατο που έλαβε χώρα στο παρελθόν. (ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ) ○ Να κατανοούν τον ποιητικό, μελοποιημένο λόγο ενός τραγουδιού με τη βοήθεια της εικονογράφησης. (ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ) ○ Να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα (εικόνες, διαλόγους, κόμιξ, συγγραφή ημερολογίου, τραγούδι, χρονολόγιο) ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ, εμπνεόμενοι/ες από το ποίημα «Η ποδηλάτισσα». (ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ) <u>Δομικοί:</u> ○ Να κάνουν επανάληψη στον σχηματισμό του αορίστου συγχρόχρηστων ρημάτων 1ης και 2ης συζυγίας μέσα από τις δραστηριότητες του μαθήματος. (ΓΝΩΣΗ) <u>Λεξιλογικοί:</u> ○ Να κατασκευάσουν τους δικούς τους γραφικούς οργανωτές με το νέο λεξιλόγιο. (ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ) <u>Συναισθηματικοί-κοινωνικοπολιτισμικοί :</u> ○ Να γνωρίσουν τον Οδυσσέα Ελύτη ως δημιουργό ποιητικού λόγου. (ΓΝΩΣΗ) ○ Να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με τα όσα διαδραματίζονται στο ποίημα. (ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ)

2.7. 1η&2η Διδακτική ώρα:

Εισαγωγή - Προθέρμανση/Προδραστηριότητα

Με την είσοδο στην τάξη αφιερώθηκαν μερικά λεπτά για τον χαιρετισμό και ερωτήσεις ρουτίνας στους μαθητές «τι κάνετε;», παρουσίες κτλ. Ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι πρόκειται να διαβάσουν ένα ποίημα με τίτλο «Η ποδηλάτισσα». Αρχικά, οι μαθητές

³⁶Ο στόχος αναφέρεται σε ολόκληρη την Ενότητα 6 του βιβλίου στην οποία διδάσκεται και η ώρα, ωστόσο, δεν αποτέλεσε στόχος της διδακτικής πρότασης.

κλήθηκαν να μιλήσουν για την αγαπημένη τους συνήθεια, το ποδήλατο. Αφηγήθηκαν περιστατικά, περιέγραψαν το ποδήλατό τους κτλ. Η συζήτηση επέστρεψε στον τίτλο του ποιήματος και ζητήθηκε από τους μαθητές να μαντέψουν το περιεχόμενό του. Οι διδάσκουσες έθεσαν στους μαθητές το ερώτημα: «Η ποδηλάτισσα είναι ένα κορίτσι που κάνει ποδήλατο. Μια μέρα βγήκε έξω και...Τι νομίζετε ότι έγινε;». Ακολούθησε συζήτηση στην οποία οι μαθητές διατύπωσαν τις υποθέσεις τους σχετικά με το ερώτημα που τους τέθηκε. Στη συνέχεια, οι διδάσκουσες ενημέρωσαν τους μαθητές ότι πρόκειται να ακούσουν-παρακολουθήσουν την ιστορία της ποδηλάτισσας.

Η πρώτη επαφή των μαθητών με το ποίημα έγινε μέσω δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ, εστίασε, κυρίως, στην αίσθηση του ρυθμού, της μουσικότητας και της απόλαυσης του ποιητικού λόγου (Τοκμακίδου και Κοσμίδου, 2003). Επιλέχθηκε μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της ύλης με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, του βίντεο:³⁷ «Η ποδηλάτισσα-το ποίημα μελοποιημένο»³⁸ με συνοδεία υπότιτλων που δημιουργήθηκε από τις διδάσκουσες και συγγραφείς του άρθρου για τις ανάγκες του μαθήματος. Η στρατηγική αυτή επιλέχθηκε διότι μέσω του βίντεο τα παιδιά ακούνε τη γλώσσα, την επαναλαμβάνουν, μιμούνται τον τονισμό, την προφορά και τις εκφράσεις με μεγάλη ευκολία και ευχαρίστηση. Οι εικόνες, εκτός από αντικείμενο παρατήρησης, μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για διατύπωση υποθέσεων, να αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης αλλά και κατανόησης (Σφυρόερα, 2003). Επίσης, η αξιοποίηση των εικόνων μπορεί να συμβάλει στην παρακίνηση της έκφρασης των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα (Τοκμακίδου και Κοσμίδου, 2013).

Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα – Κύκλος Δραστηριότητας- Εστίαση στη γλώσσα

Επιδιώχθηκε η διαφοροποίηση περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα. Αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω στρατηγικές: α.Κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας, β. Υλικό με επισημάνσεις κύριων στοιχείων γ.Βιντεοσκοπημένο/μαγνητοφωνημένο υλικό. Οι μαθητές μεταφέρθηκαν στους σταθμούς μάθησης, που δημιουργήθηκαν ειδικά για τη δραστηριότητα³⁹. Πριν τη δεύτερη προβολή του οπτικοακουστικού υλικού, τους γνωστοποιήθηκε ότι παρακολουθώντας το βίντεο καλούνται να εστιάσουν τη προσοχή τους στη σειρά των γεγονότων όπως εμφανίζονται σε αυτό. Η τάξη χωρίστηκε από την εκπαιδευτικό τάξης σε τέσσερις επιμέρους ομάδες με βάση την ετοιμότητα των μαθητών, εν προκειμένω, τις ιδιαίτερες γλωσσικές τους ανάγκες και ως το επίπεδο γλωσσομάθειας σε «χαμηλό», «μέσο» και «υψηλό» επίπεδο. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο από τις συγγραφείς του άρθρου η αποσαφήνιση των όρων χαμηλό, μέσο και υψηλό οι οποίοι περιγράφουν την απόδοση του εκάστοτε μαθητή στη δεδομένη χρονική στιγμή και δε χαρακτηρίζουν το σύνολο της πορείας και της προόδου του μαθητή, ωστόσο, υιοθετούνται

³⁷ Η εικονογράφηση έγινε από την Μαρία Πλουσίου.

³⁸ Διατίθεται στο: https://drive.google.com/file/d/167d2UdyUyuW0QV1slkysq_fJYUf7Ujqv/view?usp=sharing

³⁹ Οι σταθμοί μάθησης διαφοροποιούνται από κέντρα μάθησης ως προς τη μονιμότητα. Οι σταθμοί δημιουργούνται για τις ανάγκες ενός μαθήματος με βάση τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (King-Shaver, 2008).

για να εξυπηρετήσουν την οργάνωση του μαθήματος σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η δραστηριότητα τούς δόθηκε διαβαθμισμένη. Ειδικότερα, τους δόθηκαν κάρτες με εικονογραφημένους τους στίχους του ποιήματος με κοινό στόχο όλων των ομάδων να βάλουν τους στίχους με τη σειρά που εμφανίζονται στο ποίημα και να το επανασυνθέσουν (εικόνα 4).



Εικόνα 4: Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται για να βάλουν στη σειρά τις κάρτες με τους εικονογραφημένους στίχους του ποιήματος

Ειδικότερα για τρία επιμέρους επίπεδα ετοιμότητας: Στο χαμηλό επίπεδο δόθηκαν στους μαθητές κάρτες με εικόνα και στίχο όπου τα ρήματα ήταν υπογραμμισμένα και το ζητούμενο ήταν να βάλουν τις κάρτες με τους εικονογραφημένους στίχους στη σειρά. Στο μέσο επίπεδο, τους δόθηκαν κάρτες με τις εικόνες όπου οι στίχοι ήταν ανολοκλήρωτοι. Οι μαθητές κλήθηκαν να βρούνε τις φράσεις ή τις λέξεις που συμπληρώνουν τους στίχους. Τέλος στο υψηλό επίπεδο τους δόθηκαν οι εικόνες και χωριστά οι στίχοι. Καθήκον των μαθητών ήταν να ενώσουν τα κομμάτια των στίχων, να τους αντιστοιχίσουν με τις εικόνες και να τους βάλουν σε σειρά. Τα αποτελέσματα των εργασιών και των τριών ομάδων παρουσιάστηκαν στην τάξη και η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με μία τρίτη προβολή του βίντεο. Οι διδάσκουσες παρείχαν στα παιδιά ανατροφοδότηση, όπου κρίθηκε απαραίτητο.

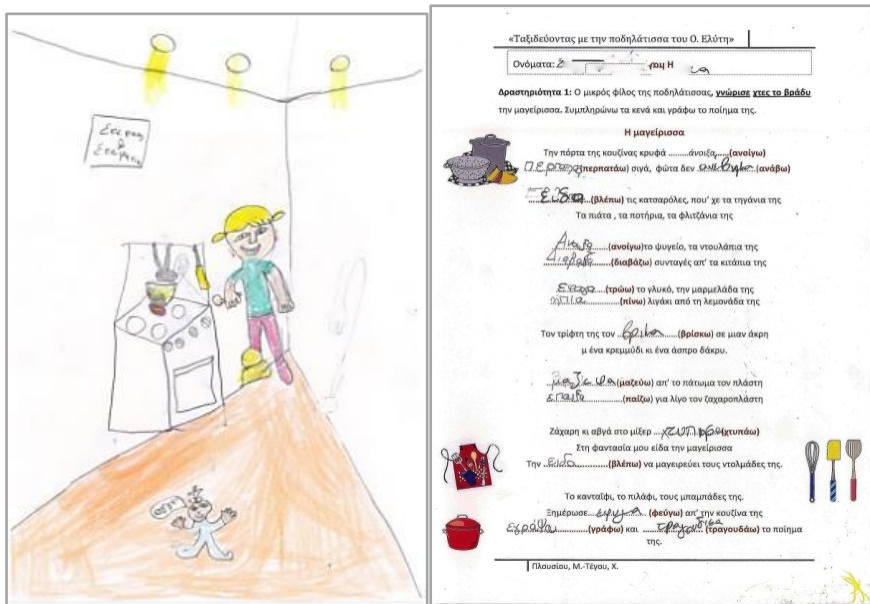
Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα όσα διαδραματίστηκαν στο ποίημα και με τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που προκάλεσε στους μαθητές. Εν συνεχεία, οι μαθητές μετέβησαν στους σταθμούς μάθησης που δημιουργήθηκαν ειδικά για τις ανάγκες εφαρμογής του διαφοροποιημένου σχεδίου μαθήματος. Πρώτος σταθμός, ο σταθμός της συζήτησης για το ποίημα, στο οποίο μικρές ομάδες μαθητών συζήτησαν για το ποίημα και παίζοντας με τις εικονογραφημένες κάρτες προσπάθησαν να αλλάξουν την ιστορία. Επόμενος σταθμός, σταθμός της εικόνας, όπου οι μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν μία εικόνα-σκηνή του ποιήματος. Τέλος, ο σταθμός των λέξεων, όπου οι μαθητές συνεργαζόμενοι και έχοντας ως παράδειγμα έναν γραφικό οργανωτή δημιούργησαν τους δικούς τους γραφικούς οργανωτές με το άγνωστο λεξιλόγιο. Οι μαθητές μπορούσαν να μεταβαίνουν από τον έναν σταθμό σε άλλον μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους.



Εικόνα5: Η ποδηλάτισσα μέσα από τα μάτια των μικρών μαθητών/ μαθητριών

3η Διδακτική ώρα: Εξάσκηση – Ελεγχόμενη και Καθοδηγούμενη Δραστηριότητα- Διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Η διαφοροποίηση επεξεργασίας βασίστηκε στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν σε αυτή τη φάση του μαθήματος ήταν: α. δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος και ομάδων συζήτησης β. σχεδιασμός έργου με βάση την αξιοποίηση πολλών ενδιαφερόντων γ. δραστηριότητες σχεδιασμένες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Περνώντας στην επόμενη φάση του μαθήματος και, αφού, δημιουργήθηκαν νέες ομάδες με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν σε ζεύγη προκειμένου να εξασκηθούν στον σχηματισμό του αορίστου διεκπεραιώνοντας μία κλειστού τύπου, ελεγχόμενη δραστηριότητα. Η θεματολογία αντλήθηκε από τα κυρίαρχα ενδιαφέροντα των μαθητών (μαγειρική, ζωγραφική, ταξίδια), για τα οποία γράφτηκαν αντίστοιχα τρεις⁴⁰ παραλλαγές του ποιήματος «Η ποδηλάτισσα»: «Η μαγείρισσα» (εικόνα 6,7), «Ο ζωγράφος», «Ο ταξιδιώτης».



Εικόνα 6: Η Μαγείρισσα του ποιήματος ζωγραφισμένη από μαθητές της τάξης

Εικόνα 7: Παράδειγμα ελεγχόμενης δραστηριότητας «Η μαγείρισσα»

⁴⁰Για λόγους οικονομίας παρατίθεται ενδεικτικά μέρος του υλικού.

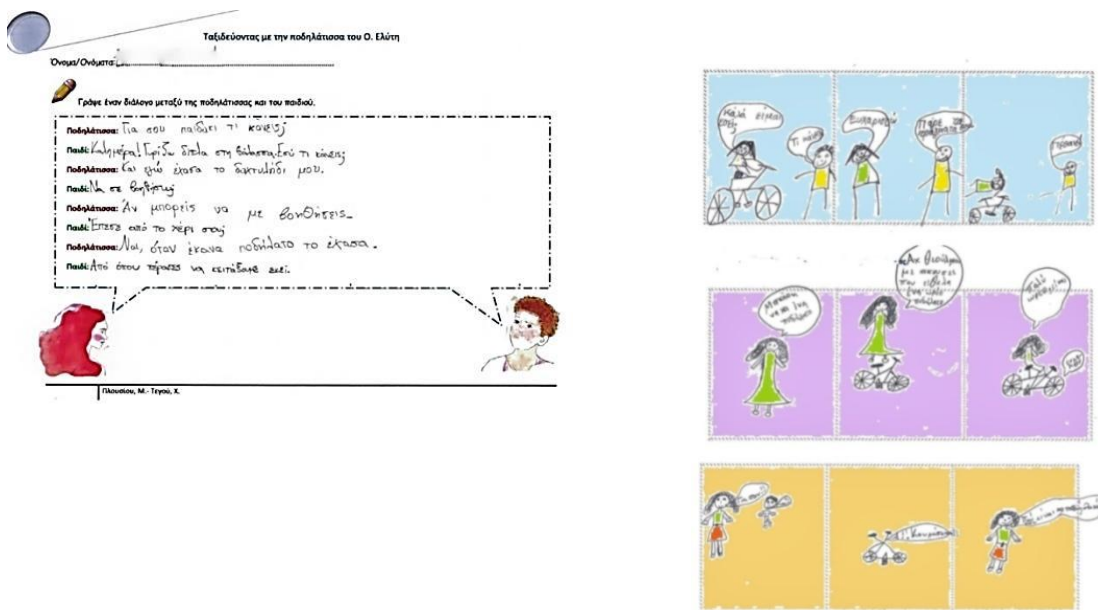
Η καθοδηγούμενη δραστηριότητα, μεικτού τύπου, αποτέλεσε συνέχεια της ελεγχόμενης δραστηριότητας που προηγήθηκε και διαφοροποιήθηκε, επίσης, ως προς την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια σύντομη φανταστική ιστορία με τίτλο: «Τι έγινε όταν η ποδηλάτισσα συνάντησε τη μαγείρισσα/ τον ταξιδιώτη/ τον ζωγράφο» σε έξι προτάσεις. Στο χαμηλό επίπεδο δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας με έξι ημιτελείς προτάσεις που περιλάμβαναν συχνόχρηστα ρήματα 1ης και 2ης συζυγίας στον αόριστο και τους ζητήθηκε να τις συνεχίσουν. Στο μέσο επίπεδο δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας με δέκα συχνόχρηστα ρήματα στον αόριστο και τους ζητήθηκε να επιλέξουν τα ρήματα που θέλουν και να σχηματίσουν προτάσεις. Τέλος, στο υψηλό επίπεδο δόθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασίας χωρίς επιπλέον βοήθεια και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα. Στόχος της διαφοροποιημένης, ως προς την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δραστηριότητας, ήταν οι μαθητές να αφηγηθούν μία ιστορία που λαμβάνει χώρα στο παρελθόν κάνοντας χρήση ρημάτων στον αόριστο.

4η Διδακτική ώρα: Επικοινωνιακή δραστηριότητα-Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση το μαθησιακό προφίλ.

Στην τελευταία φάση της εφαρμογής του σχεδίου επιδιώχθηκε η διαφοροποίηση τελικού προϊόντος με βάση το μαθησιακό προφίλ. Για τον σχεδιασμό της επικοινωνιακής δραστηριότητας, αξιοποιήθηκε η στρατηγική της τρίλιζας (εικόνα 8) όπου σχεδιάστηκαν δραστηριότητες για διαφορετικά μαθησιακά προφίλ μαθητών. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη δραστηριότητα με την οποία επιθυμούν να ασχοληθούν. Η τρίλιζα απαρτίζεται από οχτώ δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στην πρώτη σειρά παρατίθενται οι δραστηριότητες με χαμηλό βαθμό δυσκολίας, στη δεύτερη ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται, ενώ, στην τρίτη σειρά τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων, απαιτούν επεξεργασία σε βάθος. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικά μερικά από τα φύλλα εργασίας της τρίλιζας συμπληρωμένα από τους μαθητές (εικόνα 9 «Γράψε έναν διάλογο μεταξύ της ποδηλάτισσας και του παιδιού», εικόνα 10 «Ζωγράφισε ένα κόμικ για την ιστορία της ποδηλάτισσας» και εικόνα 11 «Γράψε με έναν συμμαθητή σου τη συνέχεια της ιστορίας. Τι έκανε το παιδί μετά;»).

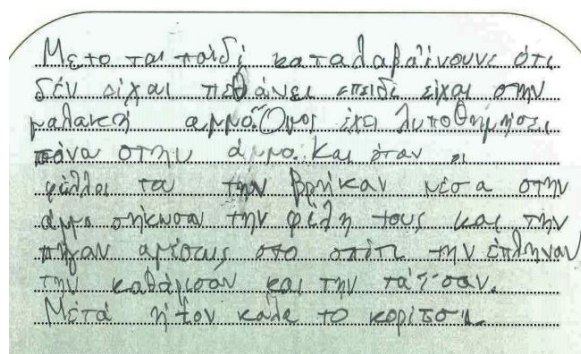
Ζωγράφισε ένα κόμικ για την ιστορία της ποδηλάτισσας. <i>(οπτικοχωρικός)</i>	Φτιάξε ένα ρολόι και γράψε πώς ήταν η μέρα της ποδηλάτισσας. <i>(λογικομαθηματικός)</i>	Η ποδηλάτισσα ήρθε και έκανε ποδήλατο στην πόλη μου. Φτιάχνω έναν χάρτη και περιγράφω τη διαδρομή. Πού πήγε; Από πού πέρασε; Τι είδε; Τι έκανε; <i>(οπτικο-χωρικός)</i>
Γράφω κι εγώ ένα τραγούδι για την ποδηλάτισσα. <i>(μουσικός)</i>	Τρίλιζα	Παίξε και παρουσίασε τοποίημα με τα αντικείμενα που υπάρχουν στη σκούλα. <i>(σωματικός-κινησθητικός)</i>
Γράψε έναν διάλογο μεταξύ της ποδηλάτισσας και του παιδιού. <i>(γλωσσικός-διαπροσωπικός)</i>	Γράψε με έναν συμμαθητή σου την συνέχεια της ιστορίας. Τι έκανε το παιδί μετά; <i>(γλωσσικός-διαπροσωπικός)</i>	Είσαι η ποδηλάτισσα γράφεις στο ημερολόγιό σου. Πέροι το καλοκαίρι μια μέρα πήρα το ποδήλατο και πήγα στη θάλασσα και.. <i>(γλωσσικός-διαπροσωπικός)</i>

Εικόνα 8: Τρίλιζα



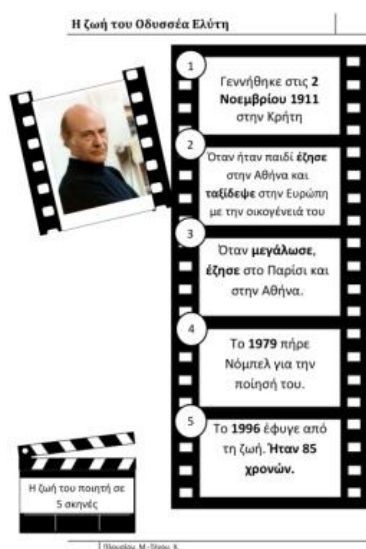
Εικόνα 9: Γράφω έναν διάλογο ανάμεσα στην ποδηλάτισσα και το παιδί

Εικόνα 10: Ζωγραφίζω ένα κόμικ για την ιστορία της ποδηλάτισσας



Εικόνα 11: Γράφω με έναν συμμαθητή σου την συνέχεια της ιστορίας. Τι έκανε το παιδί μετά;

Στο τέλος της 4^{ης} ώρας, προβάλλεται PowerPoint⁴¹ με τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή, Οδυσσέα Ελύτη. Τα στοιχεία παρουσιάζονται με ιδιαίτερα απλοϊκό λόγο ώστε να γίνονται κατανοητά από τους μαθητές και συνοδεύονται από ένα γραφικό οργανωτή (στρατηγική διαφοροποίησης περιεχομένου) (εικόνα 12) στον οποίο απεικονίζονται τα πιο σημαντικά γεγονότα της ζωής του ποιητή.



Εικόνα 12: Γραφικός οργανωτής για τη ζωή του ποιητή

3. Αξιολόγηση

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος, η αξιολόγηση ήταν συντρέχουσα, συνεχής και διαμορφωτική χωρίς να υπάρχει βαθμολογία. Είχε διαφοροποιητικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι σε κάθε φάση της διδασκαλίας αξιολογούνταν ένα συγκεκριμένο συστατικό (περιεχόμενο, διαδικασία ή προϊόν) (Heacox, 2009), ενώ υπήρχε ανατροφοδότηση και καθοδήγηση όπου και όποτε κρινόταν αναγκαίο από τις διδάσκουσες. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε από μέρους των διδασκουσών Πρωτόκολλο Παρατήρησης- Αξιολόγησης

⁴¹ Διατίθεται στο :https://drive.google.com/file/d/1zHBthKHbF9u12b1eBvEkZs5_13XFKbDR/view?usp=sharing

για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στο πρωτόκολλο εξετάστηκε σε τι βαθμό έχουν επιτευχθεί οι βασικοί στόχοι του μαθήματος, ενώ, η περιγραφή της αξιολόγησης έγινε με τους χαρακτηρισμούς (πολύ καλά, αρκετά καλά, όχι και τόσο καλά, σχεδόν καλά, καθόλου) και επιπρόσθετα με σχόλια για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

4. Συμπεράσματα

Το παρόν σχέδιο μαθήματος βασισμένο στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας εφαρμόστηκε με επιτυχία, καθώς ανταποκρίθηκε στους στόχους που τέθηκαν, ενώ το σύνολο των μαθητών αντέδρασε θετικά στον καινούριο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας υπήρχε ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες και στις συζητήσεις που προέκυπταν σχετικά με αυτές. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τόσο στις ομαδικές, όσο και στις δραστηριότητες σε ζεύγη, υπήρξε αρμονική, με τους μαθητές να δηλώνουν την προτίμησή τους στις πιο δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία κόμικ.

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων και η διαφοροποίησή τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις γλωσσικές ανάγκες, το μαθησιακό τους προφίλ και ο τρόπος παρουσίασης του ποιήματος (μουσική, εικόνες, βίντεο), δημιούργησαν ένα κλίμα ευχαρίστησης που ευνόησε τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους και τους ενθάρρυνε να περιγράψουν προσωπικές τους εμπειρίες με το ποδήλατο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συζήτηση επεκτάθηκε στη σωστή χρήση του ποδηλάτου και την τήρηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας.

Ο γραφικός οργανωτής με τη ζωή του ποιητή εντυπωσίασε τους μαθητές και σε συνδυασμό με την προβολή του PPT τους βοήθησε να συγκρατήσουν τις βασικότερες πληροφορίες.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αν και αποτελεί μια κοπιαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, καθώς απαιτείται αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι διδάσκοντες παρακολουθούν καλύτερα την πρόοδο των μαθητών τους λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, έχοντας τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν.

Ειδικότερα, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και επιχειρεί να συμβάλει στη δημιουργία ανάλογων διδασκαλιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Μοντζολή, Μ., Τσοτσορού, Α. (2012). *Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Προβληματισμοί και Προτάσεις*. Στο: Γαβριηλίδου, Ζ., Ευθυμίου, Α., Θωμαδάκη, Ε., Καμπάκη-

Βουγιουκλή, Π. (επιμ.) Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας. (1 Σεπτεμβρίου-4 Σεπτεμβρίου) Κομοτηνή. σ.σ. 623-630.

Δαμανάκης, Μ. (1999). Δαμανάκης Μ. (επιμ. και συγγραφή): *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. *Μαργαρίτα 3. Βιβλίο Μαθητή*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2007.

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. *Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Κανάκης, Ι., (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (έννοια, θεωρητική θεμελίωση, επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, 2007, 21-33.

Ηλιοπούλου Κ., Πλουσίου, Μ., (2019). *7 βήματα στα ποιήματα: Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. (e-book). Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.

Κανάκης, Ι., (2007). *Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (έννοια, θεωρητική θεμελίωση, επιδιώξεις)*. Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, 2007, 21-33.

Ματθαίουδάκη, Μ., (χ.χ.) *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια σύγχρονων προσεγγίσεων*. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματθαίουδάκη, Μ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α. & Σπανού, Κ. (χ.χ.) *Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας*. Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ρομποπούλου, Μ. (2018). *Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Σπαντιδάκης, Γ., Βασαρμίδου, Δ., (2014). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Σφυρόερα, Μ. 2003. *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*, Διδακτική μεθοδολογία, Κλειδιά και αντικλειδιά, Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 2003.

Τοκμακίδου, Ε., Κοσμίδου, Ι., (2013). *Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση*

αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης. Νεοελληνική Λογοτεχνία, Β' Δημοτικού, Τίτλος: «Παρέα με τον Οδυσσέα Ελύτη». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ξενογλώσση

- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου, 2017 από: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*, Grades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- King-Shaver, B. (2008, April). *Differentiated instruction: the New and Not So New*. California English.
- Tomlinson, C. A. (1999). *Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Virginia, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Willis, J. (1996). *A framework for Task Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.

«Παίζοντας» με τη μουσική στο ειδικό σχολείο. Μία μουσικοθεραπευτική προσέγγιση της παιγνιώδους διάστασης του αυτοσχεδιασμού

“Playing” with music in the special school classroom. A music therapy approach to the playful aspects of improvisation

Χριστιάνα Φ. Αδαμοπούλου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, PhD-MA Μουσικοθεραπεία, christ_ada@yahoo.com

Christiana F. Adamopoulou, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Music Studies, Postdoctoral researcher, PhD-MA Music Therapy, christ_ada@yahoo.com

Abstract: In special education it is common for children with severe disabilities to have limited or no access to necessary experiences of playful exchanges with their peers and/or adults. Musical improvisation can provide a means of expression which allows children, regardless of the severity of their disability, to be involved in a creative process and experience feelings of choice, initiative and control. This paper presents the experience of the author’s work as a music teacher in a special needs school for students with cerebral palsy and multiple disabilities. The author’s additional specialization in music therapy has enriched her work with students within the special needs school setting.

Keywords: special education, music education, music therapy, play, cerebral palsy

Περίληψη: Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι σύνηθες τα παιδιά με βαριές αναπηρίες να έχουν μικρή έως μηδαμινή πρόσβαση σε απολύτως αναγκαίες εμπειρίες για παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις με ομηλίκους ή/και ενήλικες. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για την ανάδυση μία παιγνιώδους δραστηριότητας κατά την οποία το παιδί, ανεξάρτητα από τη βαρύτητα της αναπηρίας του, εμπλέκεται σε μία δημιουργική διεργασία και βιώνει την εμπειρία της επιλογής, της πρωτοβουλίας και του ελέγχου της αλληλεπίδρασης. Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται η εμπειρία της γράφουσας σε ειδικό σχολείο για μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες. Παρόλο που το αντικείμενο εργασίας της γράφουσας ήταν η μουσική εκπαίδευση, η εξειδίκευσή της στη μουσικοθεραπεία εμπλούτισε τον τρόπο προσέγγισής της με μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρούς περιορισμούς σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, μουσική εκπαίδευση, μουσικοθεραπεία, παιχνίδι, εγκεφαλική παράλυση

Εισαγωγή

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), στο άρθρο 31 αναφέρει ρητά ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ανάπαυση και το παιχνίδι αλλά και στη συμμετοχή στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Η στάση των διεθνών οργανισμών αναφορικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού φανερώνει ότι αυτό αποτελεί στοιχειώδες δικαίωμα, απολύτως απαραίτητο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Παράλληλα, διαφαίνεται η σύνδεση του παιχνιδιού με τις τέχνες αφού στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου τονίζεται η υποχρέωση των ενηλίκων να εξασφαλίζουν «την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο» για κάθε παιδί (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1989, άρθρο 31, παρ. β). Η σύνδεση αυτή δεν είναι διόλου τυχαία, καθώς αναπόσπαστο κομμάτι κάθε καλλιτεχνικής δράσης αποτελεί μεταξύ άλλων η εγγενώς παιγνιώδης φύση της τέχνης (Winnicott, 1971).

Τα παιδιά με κινητικές και πολλαπλές αναπηρίες, είναι πιθανό να αποστερούνται τη διαδικασία του παιχνιδιού, είτε λόγω των διαταραχών τους σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ή/και γιατί το περιβάλλον αποτυγχάνει να προσφέρει τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους σε αυτό (Besio, Bulgarelli, & Stancheva-Popkostadinova, 2017). Η εγκεφαλική παράλυση ή «νόσος του Little», αποτελεί μία μόνιμη μη-μεταβαλλόμενη ομάδα διαταραχών της κίνησης και της στάσης του σώματος που οφείλεται σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος κατά τα αρχικά στάδια ωρίμανσής του. Ταυτόχρονα, είναι δυνατόν να προκαλέσει άλλες γνωσιακές και αντιληπτικές διαταραχές, διαταραχές της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας, δευτερεύοντα μυοσκελετικά προβλήματα και επιληψία (Rosenbaumetal., 2007).

Κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τη φύση και τον βαθμό των περιορισμών του, μπορεί και έχει ανάγκη να παίζει. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, το παιχνίδι τίθεται σε δεύτερη μοίρα καθώς προτεραιότητα δίνεται στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και αποκατάστασης. Ακόμη και στις περιπτώσεις που εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία τείνει να αξιοποιείται ως κίνητρο ή ως ενίσχυση για την επίτευξη στόχων σχετικών με εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή την αποκατάσταση. Κατ' αναλογία με τα παραπάνω, φαίνεται ότι και στην περίπτωση της ένταξης της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής ακολουθείται μία αντίστοιχη προοπτική: η μουσική είτε αποτελεί εκπαιδευτικό αντικείμενο όπου η κύρια στόχευση αφορά την επίτευξη μουσικοπαιδαγωγικών στόχων -όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη σύνθεση, την ακρόαση ή την εκτέλεση μουσικής- είτε αξιοποιείται ως ένα θελκτικό μέσο για την προαγωγή δεξιοτήτων εκπαιδευτικού ή/και αναπτυξιακού χαρακτήρα (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση, 2004, σ. 102-103). Για παράδειγμα, το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιείται ως επιβράβευση της προσπάθειας του μαθητή ή ως ένας ευχάριστος τρόπος για την εκμάθηση μίας έννοιας μέσα από το περιεχόμενο των στίχων του.

Και οι δύο λειτουργίες (επίτευξη μουσικο-κεντρικών/εξω-μουσικών στόχων) είναι αναγκαίες και σίγουρα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δυναμικού των παιδιών με αναπηρίες. Όμως σε περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές διαταραχές και ελλείμματα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες, υπάρχει ανάγκη ένταξης στην ειδική αγωγή παρεμβάσεων οι οποίες θα αποσκοπούν όχι μόνο στην κατάκτηση μουσικοκεντρικών και γνωστικών-μαθησιακών στόχων αλλά επίσης στην προαγωγή της ευημερίας των μαθητών και στη διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε εμπειρίες απαραίτητες για την ανάπτυξή τους. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ως μία «σύνθεση» που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, στο «εδώ και τώρα», προϋποθέτει την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας του ατόμου. Ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (μουσικοπαιδαγωγικό ή κλινικό) αποκτά διαφορετικές λειτουργίες για τους συμμετέχοντες σε αυτόν.

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στοχεύει στην καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να εμβαθύνει στη μουσική φόρμα και τα ποικίλα είδη μουσικής αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ακούει ενεργά και να ανταποκρίνεται στη μουσική των άλλων. Για τη μουσικοθεραπεία, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την προαγωγή κλινικών στόχων για τους θεραπευόμενους, καθώς επικεντρώνεται στη μουσική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης. Αντίθετα με τη στόχευση που ακολουθείται σε μουσικοκεντρικά ή παιδαγωγικά πλαίσια, στη μουσικοθεραπεία προέχει η έκφραση, η επικοινωνία και η σύνδεση μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ η αισθητική και καλλιτεχνική αξία του αποτελέσματος μίας αυτοσχεδιαστικής σύνθεσης δεν αποτελεί προτεραιότητα.

Η παιγνιώδης φύση του αυτοσχεδιασμού είναι ένα χαρακτηριστικό που διατρέχει τη λειτουργία του, είτε πραγματοποιείται σε κλινικά είτε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και πλαίσια. Για τη μουσικοθεραπεία (κλινικό πλαίσιο) αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο αφού με την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών στις οποίες οι μουσικοθεραπευτές έχουν εξειδικευθεί, μπορεί να συμβάλλει ώστε άτομα (παιδιά ή ενήλικες) με σοβαρότατες δυσκολίες σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε μία συνθήκη όπου πληρούνται σχεδόν όλες οι παράμετροι του παιχνιδιού. Στην περίπτωση αυτή, η μουσική αυτή αλληλεπίδραση λαμβάνει το περιεχόμενο μίας διαμοιραζόμενης εμπειρίας που εξελίσσεται στον χρόνο και έχει τη λειτουργία μίας δράσης με κύριο χαρακτηριστικό την πλήρη απουσία άλλων στόχων πέραν της απόλαυσης του «να παίζεις».

Η παρουσίαση αυτή επιχειρεί να αναδείξει την παραπάνω λειτουργία του αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας. Παρόλο που το αντικείμενο εργασίας της γράφουσας στο ειδικό σχολείο ήταν η διδασκαλία της μουσικής και όχι η μουσικοθεραπεία, ωστόσο, πολύ συχνά οι σύνθετες ανάγκες των μαθητών υποδείκνυαν την αξιοποίηση τεχνικών «δανεισμένων» από το πεδίο της μουσικοθεραπείας. Η επαγγελματική ταυτότητα της γράφουσας ως μουσικοθεραπεύτριας, πέραν της μουσικοπαιδαγωγού στο συγκεκριμένο πλαίσιο της επέτρεψε να ερμηνεύει, να κατανοεί και να παρεμβαίνει μουσικά με τρόπο

τέτοιον ώστε να διευκολύνει και να προάγει τη συνθήκη της παιγνιώδους λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού.

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι η μουσικοθεραπεία είναι μία αυτόνομη ειδικότητα, για την άσκηση της οποίας απαιτείται η θεσμοθετημένη ένταξή της στην ειδική αγωγή, προκειμένου να μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά και με συστηματικό τρόπο οι εξατομικευμένοι θεραπευτικοί στόχοι που αφορούν κάθε μαθητή, ανάλογα με τις ανάγκες του, στο πλαίσιο μίας θεραπευτικής σχέσης. Ως εκ τούτου, στο παρόν κείμενο παρόλο που δεν υφίστανται οι θεσμικές, κλινικές και άλλες προϋποθέσεις για την άσκηση της μουσικοθεραπείας, η εμπειρία και η κατάρτιση της εκπαιδευτικού μουσικής επέτρεψαν την υποδοχή και επεξεργασία της μουσικής διάδρασης με τους μαθητές μέσα από μία προσέγγιση μουσικοθεραπευτικού χαρακτήρα: στο επίκεντρο αυτής της διάδρασης βρέθηκε η ανάδυση του παιχνιδιού ως μέσου προσέγγισης και επικοινωνίας των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί η κοινή αφετηρία της λειτουργίας του παιχνιδιού με την μουσικότητα, αντλώντας τεκμηρίωση από τις θεωρίες των Stern (1974, 1985), Trevarthen (1979) και Malloch (2000) από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας σχετικά με την παιγνιώδη, επικοινωνιακή φύση της μουσικής αλλά και τον μουσικό αυτοσχεδιασμό ως πεδίο παιχνιδιού (Pavlicevic, 1997, 2002).

Οι απαρχές του παιχνιδιού και η «επικοινωνιακή μουσικότητα»

Η πρώτη μορφή «ελεύθερου παιχνιδιού» εμφανίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας-βρέφους, ήδη λίγες ώρες μετά τη γέννηση (Stern, 1974a). Αντίθετα με ό,τι πιστευόταν παλαιότερα, τα βρέφη διαθέτουν μία έμφυτη προδιάθεση για σκόπιμες κινήσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα επιδέξιες, ποικίλλουν σε ένταση, παίρνουν διαφορετικές μορφές και καθοδηγούνται από την ανταπόκριση του προσώπου φροντίδας. Ο Trevarthen (1979) ονομάζει αυτή την ικανότητα «πρωτογενή δι-υποκειμενικότητα» εστιάζοντας στα «έμφυτα κίνητρα συνεργασίας του παιδιού τα οποία κάνουν δυνατό τον κατοπτρισμό και τη συνήχηση του νου του ενός συντρόφου στο νου του άλλου» (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007, σ. 493).

Οι μικρο-αναλύσεις των πρώιμων αυθόρμητων αντιδράσεων βρεφών σε ενήλικες οι οποίοι ανταποκρίνονται κατάλληλα στην έμφυτη τάση του βρέφους για επικοινωνία, έχουν δείξει ότι οι εκφραστικές και οι κινητικές μιμήσεις του βρέφους απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο δεν είναι μία απλή ανταπόκριση σε ένα ερέθισμα ούτε γίνονται με μόνο στόχο να «ελέγξει» το βρέφος κατά πόσον το σώμα του Εαυτού του μοιάζει με αυτό του Άλλου» (Frank&Trevarthen, 2012, σ. 267). Στην πραγματικότητα μέσα από αυτή την αμοιβαία, αυθόρμητη αλληλεπίδραση, διερευνώνται από το βρέφος, ο σκοπός, η συγκινησιακή ποιότητα και η δυναμική του συναισθήματος του άλλου. Οι αυθόρμητες αυτές, παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις συνιστούν διαλόγους οι οποίοι εξελίσσονται στον χρόνο, δομούνται σε επεισόδια και συνιστούν μία συναλλαγή «συγκινήσεων» όπου εκεί αναπτύσσεται μια τεράστια γκάμα «συναισθημάτων ζωτικότητας» (vitality affects) (Stern 1985) τα οποία έχουν διαφορετικές ποιότητες από τα κατηγοριοποιημένα συναισθήματα (χαρά, λύπη, απογοήτευση,

θυμός, κ.λπ.) όπως συμβαίνει και αργότερα στο παιχνίδι. Αυτές οι «πρωτο-συνομιλίες» περιγράφονται από τον Stern (1985) ως ένας χορός και αυτοσχεδιασμός μουσικού ζευγαριού και χαρακτηρίζονται από ρυθμό, ταχύτητα, ένταση και φόρμα. Μέσα στο πλαίσιο των ανταλλαγών αυτών (που είναι επαναλαμβανόμενες και περνούν μέσα από αυτές όλες οι καταστάσεις ενδιαφέροντος, έκπληξης και ικανοποίησης) η μητέρα και το βρέφος διερευνούν τη σχέση τους και το βρέφος αποκτά μία αυξανόμενη αίσθηση του εαυτού του καθώς και την ικανότητα να κατανοεί αργότερα και να συναισθάνεται τα δικά του αισθήματα και του άλλου.

Οι έρευνες των Malloch&Trevvarthen (2009) έδειξαν την εγγενή μουσικότητα που διατρέχει τις πρωτοσυνομιλίες ειδικά μετά τον δεύτερο μήνα ζωής του βρέφους. Οι απαρχές της μουσικότητας έχουν μελετηθεί ενδελεχώς και φαίνεται ότι τα βρέφη ανταποκρίνονται περισσότερο στην ομιλία της μητέρας και στρέφουν την προσοχή τους προς εκείνη όταν την ακούν. Η φωνή της μητέρας πράγματι διαφοροποιείται όταν απευθύνεται στο βρέφος: Χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερες διακυμάνσεις στην τονικότητα, οι φράσεις είναι πιο απλές και απαρτίζονται από συχνές επαναλήψεις και παύσεις. Ο ρόλος της μουσικότητας κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη αίσθησης του εαυτού του βρέφους καθώς «στο πλαίσιο της συγχρονικότητας και της ρυθμικότητας αυτών των ανταλλαγών εναλλάσσονται η κανονικότητα και η προβλεψιμότητα με την έκπληξη και την πρωτοτυπία» (Malloch&Trevvarthen, 2009, σ. 6). Η διαισθητική μητρική ομιλία παρατηρείται σε μητέρες που μιλούν τονικές αλλά και μη τονικές γλώσσες, γεγονός που φανερώνει την οικουμενικότητά της (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007). Στην περίοδο αυτή, στο ζεύγος μητέρας-βρέφους, η επικοινωνία εστιάζει στο μοίρασμα ανάμεσα στα πρόσωπα -αντί του ενδιαφέροντος για τα αντικείμενα- και η παιγνιώδης ποιότητα της συνθήκης αναδύεται μέσα από τη μίμηση -κυρίως της μητέρας στις αντιδράσεις του παιδιού η οποία χρωματίζεται ασυνείδητα από άλλοτε υπερβολική, άλλοτε ειρωνική-περιπαιχτική διάθεση (ο.π.).

Μετά τους τέσσερις μήνες, το βρέφος αναπτύσσει καλύτερο κινητικό έλεγχο και στρέφει το ενδιαφέρον του και προς τα αντικείμενα, όμως απολαμβάνει να παίζει με τη μητέρα, αγγίζοντας το πρόσωπό της όταν του μιλά. Υπάρχει μία εκφραστικότητα στο παιχνίδι αυτό με τη μητέρα που δεν εμφανίζεται κατά την εξερεύνηση και το παιχνίδι με άλλα αντικείμενα. Η μητέρα αυτή την περίοδο γίνεται πιο ζωνρή, ακόμη περισσότερο παιγνιώδης και με τραγούδια, ρυθμικές κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου επιδιώκει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του παιδιού το οποίο πλέον περήφανο επιδεικνύει στους οικείους την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις «εγκατεστημένες» τελετουργίες παιχνιδιού αντλώντας θαυμασμό και αναγνώριση. Τα βρεφικά τραγούδια της μητέρας τώρα είναι τετράστιχα σε ρυθμό μέτριας ταχύτητας με επιταχύνσεις και επιβραδύνσεις (Κουγιουμτζάκης et. al, 2007). Από τον ένατο μήνα πλέον, το παιδί πλέον περνά στην περίοδο της δευτερογενούς διωποκειμενικότητας και τα παιχνίδια του είναι περισσότερο εδραιωμένα.

Η παιγνιώδης φύση του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη μουσικοθεραπεία

Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία επιστήμη και τέχνη όπου αξιοποιεί την έμφυτη μουσικότητα κάθε ανθρώπου για την επίτευξη θεραπευτικών στόχων. Κύριο μέσο κατά την κλινική πρακτική αποτελεί η χρήση του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση της ταυτότητας της ενεργητικής μουσικοθεραπείας από τη δεκαετία του 1950 και μετά στα περισσότερα κράτη στην Ευρώπη, τις Η.Π.Α και άλλες χώρες του δυτικού κόσμου (Darnley-Smith&Patey, 2003).

Ο όρος «κλινικός αυτοσχεδιασμός» χρησιμοποιείται από τους μουσικοθεραπευτές προκειμένου να υπάρξει η διάκριση ανάμεσα στο αυτοσχεδιαστικό παίξιμο μουσικής κατά το οποίο δεν εμπλέκονται άλλες παράμετροι παρά μόνο το ίδιο το μουσικό γεγονός και στον αυτοσχεδιασμό που εμπεριέχεται και περικλείεται από τη θεραπευτική σχέση. Σύμφωνα με τους Darnley-Smith&Patey(2003), ο σκοπός του αυτοσχεδιασμού στη μουσικοθεραπεία είναι «η ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης με στόχο την επίτευξη θεραπευτικών στόχων» (σ. 43). Αυτό σημαίνει ότι θεραπευτής και θεραπευόμενος μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της συνεδρίας εμπλέκονται στη δημιουργία αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής επιλέγοντας μέσα από ένα μεγάλο εύρος μουσικών οργάνων όπως κρουστά, νυκτά ή έγχορδα αλλά και τη φωνή. Ο θεραπευόμενος καλείται να επιλέξει αυθόρμητα τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει τους ήχους και οποιοδήποτε στοιχείο της μουσικής ενώ ο θεραπευτής ακούει και ανταποκρίνεται επίσης μουσικά, έτσι ώστε να χτιστεί και να αναπτυχθεί σταδιακά η θεραπευτική σχέση, με στόχο πάντα την προαγωγή των θεραπευτικών στόχων.

Αντίθετα με τον κλινικό αυτοσχεδιασμό, στον μουσικό αυτοσχεδιασμό η ανάπτυξη μουσικών, αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των αυτοσχεδιαστών έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Παρόλο που αναμφισβήτητα, κατά τη διάρκεια ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού, αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μουσικών, ωστόσο όλες οι αποφάσεις που παίρνονται έχουν γνώμονα τη μουσική και όχι άλλα ζητήματα. Οι Brown & Pavlicevic (Pavlicevic, 1997) σε μία ενδιαφέρουσα έρευνα εξέτασαν την πρακτική τους στον αυτοσχεδιασμό συγκρίνοντας τον τρόπο που έπαιζαν όταν αυτοσχεδίαζαν ως μουσικοί με τον τρόπο αυτοσχεδιασμού τους όταν έπαιζαν με γνώμονα τη σχέση θεραπευτή-θεραπευόμενου. Η ανάλυση των ηχογραφήσεων στις δύο περιπτώσεις αποκάλυψε πως όταν έπαιζαν ως θεραπευτές, δεν ήταν η μουσική που καθοδηγούσε τον αυτοσχεδιασμό αλλά όπως αναφέρουν «ο τρόπος που βιώναμε τον άλλον ως πρόσωπο, τον πελάτη, μέσα στη μουσική. Ως μουσικοί, είδαμε ότι μπορούσαμε να “παίζουμε”, κυριολεκτικά, επιτρέποντας στην αυθόρμητη αυτοσχεδιαζόμενη μουσική να εξελιχθεί και να κατευθύνει τον αυτοσχεδιασμό» (Pavlicevic, 1997, σ. 66-67).

Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Darnley-Smith (2014), το σχόλιο ενός εξωτερικού παρατηρητή όπως «η μουσική ακούστηκε πολύ ωραία στην ομάδα μουσικοθεραπείας σήμερα!» ο οποίος μπορεί να πέρασε έξω από την αίθουσα που πραγματοποιείται η συνεδρία, πιθανόν απέχει δραματικά από την αίσθηση του μουσικοθεραπευτή για τη μουσική εκείνης της ημέρας, καθώς η αισθητική-καλλιτεχνική αξία του αυτοσχεδιασμού δεν συμπίπτει

αναγκαία με την εικόνα και τη συνολική αίσθηση του τελευταίου για τον αυτοσχεδιασμό. Στοιχεία όπως, η εγγύτητα μεταξύ των μελών της ομάδας, η αλληλεπίδραση, η έκφραση ή η επικοινωνία κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού αξιολογούνται ανάλογα με τις θεραπευτικές ανάγκες του κάθε μέλους της ομάδας αλλά και τον τρόπο που η ομάδα λειτουργεί ως σύνολο (Ahonen-Eerikainen, 2007. Davies&Richards, 2002, 2010).

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η διάδραση μεταξύ μητέρας βρέφους διαπνέεται από μουσικές ποιότητες όπως ένταση, φόρμα, ταχύτητα, κ.λπ. (Stern, 1985). Η Pavlicevic (1997, 2002) επεκτείνοντας τη θεωρία του Stern (1974b) σχετικά με τον μουσικό χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης μητέρας βρέφους προτείνει τη χρήση του όρου «δυναμικές μορφές» (dynamicforms) προκειμένου να επισημάνει τις αναλογίες των πρώιμων αυτών συνομιλιών με τον αυτοσχεδιασμό στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας. Η Pavlicevic υπογραμμίζει ότι η διάδραση που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας -βρέφους δεν αποτελεί μόνο μία μουσική αλληλεπίδραση αλλά μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία αποδίδονται ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις μέσω διαφορετικών εκφραστικών μέσων (κίνηση, έκφραση προσώπου, φωνήσεις). Σε ένα υποθετικό παράδειγμα που παρουσιάζει (Pavlicevic, 1997) περιγράφεται με γλαφυρό τρόπο η σύνδεση ανάμεσα στη μουσικότητα και την ενσυναισθητική κατανόηση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πρώτων αυτών συνομιλιών: Το βρέφος κινεί το χέρι του με έναν τρόπο ακανόνιστο, γρήγορο και σταματά απότομα πριν αλλάξει κατεύθυνση. Οι ιδιότητες της κίνησης του βρέφους αποκαλύπτουν κάτι σχετικά με την εσωτερική του κατάσταση. Η μητέρα κατανοώντας τη δυναμική μορφή της κίνησης, δηλαδή τον ακανόνιστο ρυθμό και τα απροσδόκητα μήκη των φράσεων αποδίδει αυτές τις ιδιότητες με τη φωνή της συνοδεύοντας την κίνηση του χεριού του. Ουσιαστικά μέσω της σύλληψης των μορφών έκφρασης του βρέφους, η μητέρα έχει την αίσθηση της εσωτερικής του κατάστασης. Τότε το βρέφος με τη σειρά του αντιλαμβάνεται ότι η φωνητική έκφραση της μητέρας είναι σχετική με την κίνηση του χεριού του, αισθάνεται ότι έχει κατανοήσει τη συναισθηματική του κατάσταση και πραγματοποιεί μία νέα, παραλλαγμένη κίνηση προκειμένου να ελέγξει κατά πόσον η μητέρα συνεχίζει να κατανοεί τις μορφές της κίνησης και του συναισθήματός του.

Κατά αναλογία με το παραπάνω παράδειγμα, ο κλινικός μουσικός αυτοσχεδιασμός, στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας, εξυπηρετεί μία συναφή λειτουργία. Οι μουσικοθεραπευτές έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση αφενός να «διαβάζουν» τις δυναμικές φόρμες του συναισθήματος των θεραπευόμενων και να ανταποκριθούν μουσικά διευκολύνοντας τη δημιουργία αυτοσχεδιασμών οι οποίοι εμπλέκουν και τις δύο πλευρές σε μία δι-υποκειμενική, μουσική αλλά ταυτόχρονα και συναισθηματική σχέση μεταξύ τους (Pavlicevic, 1997, 2002). Οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να συλλάβουν τις δυναμικές μορφές του συναισθήματος του ατόμου ή της ομάδας -ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό της όποιας αναπηρίας- να διερευνήσουν μουσικά πώς μορφοποιούνται, εκφράζονται και επικοινωνούνται στο πλαίσιο της μουσικής σχέσης.

Τα παιδιά με βαριά εγκεφαλική παράλυση ή/και ψυχοκινητική καθυστέρηση έχουν εκ των πραγμάτων περιορισμένο εύρος και ποικιλία εξωτερίκευσης των μορφών του συναισθήματος

λόγω της επίπτωσης των χαρακτηριστικών της αναπηρίας στον ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα. Παρόλα αυτά, η πρόθεση επικοινωνίας τείνει να παραμένει ανέπαφη όπως επίσης και η ανάγκη για παιγνιώδεις ανταλλαγές με το περιβάλλον. Στη μουσικοθεραπεία, κάθε έντασης ήχος, αυθόρμητη κίνηση, ακόμη και η αναπνοή είναι δυνατό να αποτελέσουν υλικό για την συν-κατασκευή μεταξύ μουσικοθεραπευτών-θεραπευόμενων μίας νοηματοδοτημένης εμπειρίας όπου ενυπάρχουν ανταλλαγή και η αμοιβαιότητα. Κάθε έκφραση της κίνησης που περιλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και τις φωνήσεις του παιδιού εν δυνάμει πυροδοτεί την «απάντηση» μέσα στη μουσική σχέση όπου κυριαρχεί μια ενεργή διεργασία συν-ρύθμισης της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Όπως και στη διάδραση μητέρας βρέφους, έτσι και στην περίπτωση του κλινικού μουσικού αυτοσχεδιασμού, η μίμηση φαίνεται να έχει κεντρικό ρόλο, όχι όμως ως ενστικτώδης αντίδραση σε ένα ερέθισμα, αλλά ως μία συνεχής «διαπραγμάτευση» της εμπειρίας της επικοινωνίας, έτσι όπως όταν παίζει ένα μικρό παιδί (NadelandPezé 1993). Σύμφωνα με τους Panksepp&Burgdorf (2003) το παιχνίδι ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της οποίας ενεργοποιείται η παρόρμηση για κίνηση και συγκίνηση. Η ευχαρίστηση και η χαρά που μοιράζονται οι συμμετέχοντες κατά το παιχνίδι εντοπίζεται στις πρώιμες ενστικτώδεις ανάγκες του βρέφους για διαμοιραζόμενο νόημα και την άντληση ικανοποίησης από την σχέση με το πρόσωπο φροντίδας (βλ. στο Frank&Trevarthen, 2012). Με βάση τα παραπάνω, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται δύο περιγραφές αυτοσχεδιασμών με παιδιά με εγκεφαλική παράλυση κατά την φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο στο οποίο η γράφουσα εργαζόταν ως εκπαιδευτικός μουσικής.

Παρουσίαση παραδειγμάτων

Περιγραφή ατομικής περίπτωσης

Η Κ. είναι μία μαθήτρια ηλικίας δέκα ετών με εγκεφαλική παράλυση. Έχει σοβαρή νοητική υστέρηση και κινητικές δυσκολίες. Φοιτά σε ειδικό σχολείο. Δεν έχει ομιλία, κατανοεί τον λόγο των άλλων εφόσον δεν είναι ιδιαίτερα σύνθετος και ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις με τις λέξεις «ναι» και «όχι». Δεν μπορεί να κινηθεί αυτόνομα· μετακινείται με αναπηρικό αμαξίδιο, το οποίο δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνη της. Έχει καλή στήριξη του άνω τμήματος του σώματός της, όμως η λεπτή κινητικότητά της είναι περιορισμένη και δυσκολεύεται ιδιαίτερα στον συντονισμό ματιού-χεριού. Είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή, επιδιώκει την επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, όμως οι σοβαροί περιορισμοί της στην αντίληψη, την κινητικότητα και την ομιλία καθιστούν δύσκολη την δυνατότητά της να παίζει με άλλα παιδιά ή ακόμη και με ενήλικες.

Η Κ. είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένη στο μάθημα της μουσικής στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης της. Της αρέσει το ντέφι, με το οποίο συνήθως επιλέγει να συνοδεύει τα τραγούδια που παίζουμε ακολουθώντας πάντα τον ρυθμό της μουσικής, χωρίς ποτέ να εισάγει κάποια δική της μουσική ιδέα. Τραγουδά σωστά τονικά, πολύ συχνά μάλιστα σχηματίζοντας και τις λέξεις στον βαθμό που μπορεί. Ο ενθουσιασμός της την ώρα της μουσικής και η χαρά με την οποία

συμμετέχει, αισθάνομαι ότι είναι μία αφετηρία για να προσεγγίσει μία εμπειρία που πλησιάζει περισσότερο στο παιχνίδι. Σήμερα, απουσιάζουν οι συμμαθητές της και η συγκυρία αυτή μου δίνει το περιθώριο να εργαστώ εξατομικευμένα με την Κ. -έστω μόνο για σήμερα.

Η Κ. μου δείχνει το πιάνο και κάθομαι δίπλα της. Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει συνήθως στο μάθημά μας, επιλέγω να μην παίξω εγώ παρά να αφήσω την πρωτοβουλία σε εκείνη να μου δείξει τι επιθυμεί να συμβεί στην ώρα μας και να αυτοσχεδιάσουμε μαζί. Η Κ. τοποθετεί το δεξί της χέρι στο πιάνο και παίζει μία νότα στην ψηλή περιοχή. Η ένταση είναι ιδιαίτερα χαμηλή και μεσολαβεί αρκετός χρόνος μέχρι να παίζει ξανά την ίδια νότα. Απαντώντας στην Κ. και διατηρώντας μουσικά τη διάθεση που έχει εισάγει αλλά και σύμφωνα με την ποιότητα της κίνησής της, παίζω τώρα στη χαμηλή περιοχή μόνο μία συγχορδία, σε πολύ χαμηλή ένταση, αφήνοντάς την όμως να ηχήσει. Έτσι δημιουργείται ένα ηχητικό υπόβαθρο όπου λειτουργεί ως ένας υποδοχέας για την επόμενη νότα της Κ. Η Κ. ξαναπαίζει την ίδια νότα, δύο φορές, τώρα όμως το διάστημα μεταξύ των επαναλήψεων είναι μικρότερο και σχηματίζει ένα πρώτο ρυθμικό σχήμα. Ξαναπαίζω μια δεύτερη συγχορδία ως απάντηση στο σύντομο μοτίβο που η Κ. εισήγαγε και έτσι δημιουργείται μία μελωδική και ρυθμική συνέχεια η οποία δεν ξέρουμε πού θα οδηγήσει. Η Κ. τώρα επαναλαμβάνει το ρυθμικό σχήμα που δημιούργησε η ίδια λίγο πριν, όμως τώρα, η ένταση του ήχου είναι πολύ πιο δυνατή και φαίνεται ότι η Κ. έχει κινητοποιηθεί κατά τέτοιον τρόπο ώστε συντονίζει πολύ καλύτερα την κίνησή της με το σώμα της. Παίζω ως απάντηση στο ρυθμικό σχήμα της ένα πολύ σύντομο μοτίβο το οποίο αφήνει χώρο ώστε η Κ. αν επιθυμεί να εισάγει μία νέα μουσική ιδέα πέρα από τη ρυθμική επανάληψη της ίδιας νότας, πράγμα το οποίο συμβαίνει καθώς διατηρεί τον ρυθμό που έχουμε ξεκινήσει αλλά προσθέτει νέες νότες σε ανοδική κλίμακα. Σε πολύ λίγο χρόνο αυτό που ακούγεται είναι ένας ζωντανός χορός, του οποίου η Κ. καθοδηγεί την εξέλιξη.

Περιγραφή ομάδας

Μία ομάδα τριών αγοριών ηλικίας οκτώ ετών έχουν μάθημα μουσικής την πρώτη διδακτική ώρα. Και τα τρία παιδιά έχουν μέτρια νοητική υστέρηση και κινούνται με αναπηρικό αμαξίδιο. Η κινητικότητα των άνω άκρων είναι ικανοποιητική, με μικρές δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα. Στο μάθημα της μουσικής, συμμετέχουν ενεργά. Τους αρέσει να τραγουδούν συχνά συνοδεύοντας τη φωνή τους με κρουστά όργανα. Καθώς πλησιάζει η μέρα της γιορτής, αφού ξεκινήσουμε όλοι μαζί με ένα τραγούδι καλωσορίσματος της ομάδας, αρχίζω να διδάσκω το τραγούδι που έχουμε ήδη αρχίσει να δουλεύουμε από το προηγούμενο μάθημα. Παρόλο που τα παιδιά την προηγούμενη φορά είχαν δείξει ενθουσιασμό και συμμετείχαν ενεργά στο ρεπερτόριο της γιορτής, σήμερα οι προσπάθειές μου να τους κινητοποιήσω αποβαίνουν άκαρπες. Φαίνεται να μην έχουν διάθεση ή ενέργεια να συνεχίσουν και δείχνουν να έχουν αποσυρθεί ο καθένας στον εαυτό του. Αισθάνομαι ότι υπάρχει μία συνθήκη όπου η διάθεση των παιδιών και το γενικότερο συναίσθημα της ομάδας είναι χωρίς διακυμάνσεις. Αποφασίζω ότι θα ήταν καλύτερο να διακόψω τη διδασκαλία του τραγουδιού και να προτείνω να διαλέξει ο καθένας τους ένα όργανο για να παίξουμε ελεύθερα. Ο Ν. διαλέγει τη φουσαρμόνικα, ο Η. το ντέφι και ο Χ. το τύμπανο χειρός ενώ εγώ τους συνοδεύω στο πιάνο. Ξεκινάω με μία πολύ απλή ρυθμική δομή στο πιάνο. Ο Ν. σπεύδει

αμέσως να παίζει με τη φουσαρμόνικα, ενώ πολύ γρήγορα «μπαίνουν» στον αυτοσχεδιασμό ο Η. και ο Χ. ακολουθώντας αρχικά τον ρυθμό που έχω εισάγει. Αφού εδραιωθεί μία ρυθμική συνέχεια και σταθερότητα μεταξύ μας, αποφασίζω να μιμηθώ παραλλάσσοντας ελαφρά μελωδικά ή/και ρυθμικά μοτίβα που προέρχονται από τα άλλα τρία όργανα, γεγονός που κινητοποιεί μία αλληλουχία αντιδράσεων. Καθώς ξεκινώ να ακολουθήσω μουσικά πρώτα την φουσαρμόνικα, ο Η. και ο Ν. «αραιώνουν» τη ρυθμική συνοδεία αφήνοντας χώρο στο Ν. να ακουστεί. Μετά από λίγο, ο Η. αλλά και ο Ν. δοκιμάζουν να παίξουν κι εκείνοι ένα απλό μοτίβο που έχει ακουστεί ήδη από τον Χ. και ο Χ. ανταποκρίνεται χαμογελώντας και παίζοντας τώρα πιο δυνατά. Η ένταση της μουσικής στην ομάδα σιγά σιγά δυναμώνει και τα τρία παιδιά παίζουν ένα ιδιότυπο κρυφτό: εναλλάσσουν μεταξύ τους τις μιμήσεις σύντομων μοτίβων και η δική μου συμβολή μειώνεται καθώς συνοδεύω ρυθμικά την αρχική μου ρυθμική ακολουθία προκειμένου να διατηρηθεί ένα κλίμα συνέχειας. Τα παιδιά τώρα γελούν και ανταλλάσσουν «πειράγματα» μεταξύ τους, μέχρι να οδηγηθεί ο αυτοσχεδιασμός σε ένα μοιρασμένο τέλος, όπου συναινεί σιωπηλά όλη η ομάδα. Το κλίμα στην αίθουσα έχει αλλάξει εντελώς καθώς έχει «ζωντανέψει» η διάθεση όλων μας και επιστρέφουμε στη διδασκαλία του τραγουδιού.

Σχόλια

Στα παραπάνω παραδείγματα παρουσιάζονται δύο μουσικοί αυτοσχεδιασμοί στους οποίους συμμετέχουν παιδιά με πολύ σοβαρές αναπηρίες, στην πρώτη περίπτωση στο πλαίσιο μίας δυικής σχέσης και στο δεύτερο μίας ομάδας. Παρόλο που η παρουσία της εκπαιδευτικού είναι διαρκής και -τουλάχιστον σε πρώτο στάδιο- αρκετά διευκολυντική, ωστόσο μπορούμε να παρατηρήσουμε μερικά από τα χαρακτηριστικά του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως συστατικά μίας παιγνιώδους διεργασίας, ανάλογης με τις πρώιμες ανταλλαγές μεταξύ μητέρας-παιδιού όπου υπερτερούν η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού για την πορεία της διάδρασης. Το γεγονός ότι μπόρεσα να αφογκραστώ την αρχική διάθεση των παιδιών μπαίνοντας στην αίθουσα, κατά τρόπο ανάλογο η μητέρα «διαβάζει» τη διάθεση του παιδιού όπως κι αν εκφράζεται, δείχνοντας εμπιστοσύνη στο δικό μου συναίσθημα για το παιδί ή την ομάδα λειτούργησε ως βάση και αφετηρία για να αναπτυχθεί στη συνέχεια μια παιγνιώδης δημιουργική διεργασία μέσα από τη μουσική.

Από τη στιγμή που ξεκινά ο αυτοσχεδιασμός, αναπτύσσονται άλλοτε παράλληλα και άλλοτε διαδοχικά μερικά από τα χαρακτηριστικά του που συνηχούν με τις βασικότερες παιγνιώδεις διεργασίες: στο προσκήνιο βρίσκεται η μίμηση η οποία -προερχόμενη αρχικά από την εκπαιδευτικό- μέσω της επανάληψης με μικρές παραλλαγές της μουσικής του παιδιού/ών κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να εμπλακούν δυναμικά στη διαδικασία, προσφέροντας επιπλέον υλικό. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο χαρακτήρας της μίμησης από την πλευρά της εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο το μουσικό υλικό που προέρχεται από τους μαθητές αλλά και τις υπόλοιπες διαστάσεις της κίνησης, της φωνής, του βλέμματος και της ποιότητας της δράσης και του συναισθήματος που αντανακλά το κάθε παιδί: πρόκειται δηλαδή για μία διατροπική λειτουργία (Stern, 1985).

Οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να απολαμβάνουν το γεγονός ότι έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη συνθήκη: Ο προ-λεκτικός χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης, επέτρεψε την ανάδυση του παιχνιδιού χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση του λόγου αλλά ούτε και της κίνησης του σώματος. Παρά τους περιορισμούς στην κίνηση και σε άλλους τομείς της λειτουργικότητας, οι μαθητές αισθάνθηκαν ικανοποίηση, ένταση, έκπληξη, αντάλλαξαν πειράγματα μεταξύ τους μέσα από το χιούμορ και την εκφραστικότητα, αισθάνθηκαν ότι τους καταλαβαίνουν και ότι και οι ίδιοι συνέβαλαν ώστε να ανθίσει και να διατηρηθεί ζωντανό το παιχνίδι της μουσικής αλληλεπίδρασης.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και πολλαπλές αναπηρίες έχουν αυξημένες ανάγκες φροντίδας και υποστήριξης. Συνήθως, η καθημερινότητά τους είναι ιδιαίτερα απαιτητική καθώς χρειάζεται να ακολουθούν θεραπείες που πραγματοποιούνται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Κάποιες από τις αναγκαίες αυτές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν χειρουργικές επεμβάσεις, οι οποίες ακολουθούνται από μεγάλα χρονικά διαστήματα για την αποκατάσταση της κινητικότητας. Η διαμόρφωση συνθηκών κατάλληλων για παιχνίδι δεν είναι αυτονόητη καθώς ο ελεύθερος χρόνος συχνά σπανίζει αλλά και επειδή, η ειδική φύση των δυσκολιών των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση δυσχεραίνει την κατάσταση. Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία παρέμβαση που πρωτίστως σέβεται τον προσωπικό χώρο και χρόνο των συμμετεχόντων, και προσφέρει μία διευκολυντική συνθήκη για την ανάπτυξη και την ευημερία του, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς του.

Ιδανικά, η μουσικοθεραπεία θα έπρεπε να παρέχεται ως θεσμοθετημένη παρέμβαση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής σε κάθε παιδί. Δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει μέχρι σήμερα. Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια να διαφανεί πώς το κύριο εργαλείο της μουσικοθεραπείας -ο μουσικός αυτοσχεδιασμός- ακόμη και όταν δεν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μίας συστηματικής μουσικοθεραπευτικής παρέμβασης μπορεί λειτουργήσει ως δίοδος ώστε να ξεδιπλωθούν κάποιες από τις διαστάσεις μίας αλληλεπίδρασης που συγκεντρώνουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: τη διακίνηση του ενδιαφέροντος και του εσωτερικού κινήτρου για δράση, τον έλεγχο από τους δύο ή περισσότερους συμμετέχοντες των αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων μέσα στον χρόνο, τον εστιασμό στη διαδικασία και όχι απαραίτητα στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού, την απουσία κανόνων που έχουν «δοθεί» από κάποιον άλλον εκτός που από τους συμμετέχοντες και τέλος την ενεργοποίηση μίας ζωντανής, γεμάτης διακυμάνσεις σχέσης ανάμεσά τους.

Το υπόβαθρο των μουσικοθεραπευτών όσον αφορά την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στην ανίχνευση και ενίσχυση των μορφών του συναισθήματος των παιδιού, διευκολύνει την ανάδυση παιγνιωδών, εμπρόθετων μουσικών αλληλεπιδράσεων. Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη μουσική δράση, με όποιον τρόπο και μέσο εκείνο μπορεί αλλά και η επικέντρωση στην ποιότητα της μουσικής επικοινωνίας προσφέρουν δυνατότητες για

την ανάδειξη και υποστήριξη των αναγκών αλλά και του δυναμικού των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahonen-Eerikainen, H. (2007). *Group Analytic Music Therapy*. Gilsum, NH: BarcelonaPublishers.
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play Development in Children with Disabilities*. DE GRUYTER Open.
- Darnley-Smith, R. (2014). The Role of Ontology in Music Therapy Theory and Practice. In J. De Backer, & J. Sutton (Eds.), *The Music in Music Therapy: Psychodynamic Music Therapy in Europe: Clinical, Theoretical and Research Approaches* (pp. 58-71). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Darnley-Smith, R. & Patey, H.M. (2003). *Music Therapy*. London: Sage Publications.
- Davies, A., & Richards, E. (2002). *Music Therapy and Group Work*. Sound Company. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, A. & Richards, E. (2010). Making Links between Group Analysis and Group Music Therapy. *Group*, 34(1), 21-35.
- Frank, B. & Trevarthen, C. (2012). Intuitive meaning. Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In J. Zlatev, U. M. Lüdtke, & T. P. Racine (Eds.), *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Κουγιουμτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., & Κοκκινάκη, Θ. (2007). Η θεωρία της έμφυτης δυποκειμενικότητας. Βασικές αρχές. Στο Στ. Χριστογιώργο (Επιμ.), *Θέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής Παιδοψυχιατρικής. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Γιάννη Τσιάντη* (σσ. 489-523). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Malloch, S. (2000). Mothers and Infants and Communicative Musicality, *Musicae Scientiae*, 3, 29-57.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press.
- Nadel, J. & Pezé, A. (1993). Immediate imitation as a basis for primary communication in toddlers and autistic children. In J. Nadel & L. Camioni (Eds.), *New Perspectives in Early Communication Development*, (pp. 139-156). London: Routledge.
- Panksepp, J. & Burgdorf, J. (2003). "Laughing" rats and the evolutionary antecedents of human joy? *Physiology and Behavior*, 79, 533-547.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context: Music, Meaning, and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Pavlicevic, M. (2002). Dynamic Interplay in Clinical Improvisation. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). Ανακτήθηκε από: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/1595>
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Dev Med Child Neurol.*, 49(6), 480.
- Stern, D. (1974). The goal and structure of mother-infant play. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 13, 402-421.
- Stern, D. (1974b). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In M. Lewis, and L.A. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on Its Caregiver*, (187–213). New York: Wiley.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and development psychology*. New York: Basic Books.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity, In M. Bullowa (Ed), *Before Speech The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., Delafield-Butt, J., Schogler, B. (2011). Psychobiology of musical gesture: Innate rhythm, harmony and melody in movements of narration. In A. Gritten & E. King (Eds.), *Music and Gesture II* (pp.11-43). Aldershot, UK: Ashgate.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.
- UNITED NATIONS, (1989). *Convention on the Rights of the Child*, Article 31. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας και ο ρόλος της Ηγεσίας

The motivation of the Secondary Education teachers in the Prefecture of Pella and the role of Leadership

Σοφία Βακάλη, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Α. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, svakali@gmail.com

Sophia Vakali, Teacher of Secondary Education, M.A. Organization and Administration in Education, svakali@gmail.com

Abstract: Aim of this empirical research is to explore the views of the Secondary Education teachers in the Prefecture of Pella regarding the factors that contribute to their motivation as well as to illustrate the role and contribution of the Director in this. The research method chosen was the quantitative with research tool the questionnaire. The findings of the survey have shown that teachers have a high level of individual motivation and consider highly motivating factors the cooperative climate with their colleagues and interpersonal relationships in general, fair behavior by the Director, linking performance to rewards, the clear definition of their duties, good working conditions and the updating of their knowledge in their teaching subject. This research comes to conclusions about the practices and the factors that motivate teachers and can be used to motivate them positively. The findings can be useful, both for directors of school units and those who have the responsibility for programming and decision making of government educating policies and is expected to stimulate into further investigation of this topic.

Keywords: motivation, educator, manager/leader, motives

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας, αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση τους καθώς, επίσης, και η αποτύπωση του ρόλου και της συμβολής του διευθυντή σε αυτή. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική με εργαλείο έρευνας το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά υψηλό το επίπεδο της ατομικής τους παρακίνησης και θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικούς παρακινητικούς παράγοντες το συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις γενικότερα, τη δίκαιη συμπεριφορά από το Διευθυντή, τη σύνδεση της απόδοσης με τις ανταμοιβές, το σαφή καθορισμό των καθηκόντων τους, τις καλές συνθήκες εργασίας και την επικαιροποίηση των γνώσεων τους στο διδακτικό τους αντικείμενο. Η παρούσα έρευνα ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με τις πρακτικές και τους παράγοντες που παρακινούν τους

εκπαιδευτικούς και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τους κινητοποιήσουν θετικά. Τα ευρήματα μπορεί να αποδειχτούν χρήσιμα, αφενός για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και αφετέρου για τους έχοντες την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τις αποφάσεις της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: παρακίνηση, εκπαιδευτικός, διευθυντής/ηγέτης, κίνητρα

Εισαγωγή

Στην κοινωνία της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου είναι αυξημένες. Οι εργαζόμενοι σε ένα θετικό περιβάλλον είναι πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί, προάγοντας παράλληλα το ατομικό και το συλλογικό συμφέρον του οργανισμού.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Εντούτοις, οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση, κάνουν επιτακτική την ανάγκη της διερεύνησης των βασικών πρακτικών παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας, αφού ωθεί τη συμπεριφορά τους σε συγκεκριμένους στόχους και απαιτεί σημαντική προσπάθεια από την πλευρά του διευθυντή, γνώση κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων και προπάντων διάθεση και επιθυμία για ενίσχυση των εκπαιδευτικών και δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο της εργασίας.

Το παρόν άρθρο διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος μέσω της εννοιολογικής αποσαφήνισης της παρακίνησης και των παραγόντων που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας ενώ στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και γίνονται προτάσεις για βελτίωση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1ο – Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Η έννοια της παρακίνησης/υποκίνησης/παρώθησης

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η παρακίνηση μπορεί να οριστεί ως η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η υλοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του.

Οι Everard και Morris (1999: 45) διατυπώνουν δύο ορισμούς για την παρακίνηση: α. «η επίτευξη αποτελέσματος μέσω ανθρώπων» και β. «να παίρνεις το καλύτερο από τους

ανθρώπους». Υποστηρίζουν, ωστόσο, το δεύτερο ορισμό αφού το καλύτερο που μπορεί να δώσει κάποιος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το αποτέλεσμα που ζητήθηκε αρχικά από αυτόν, αν και πρέπει βεβαίως να εναρμονίζεται με τους γενικούς στόχους και το ήθος του σχολείου.

Η παρώθηση κατά τον Ζάχαρη (2003), είναι μια αμοιβαία επίδραση παραγόντων της κατάστασης που βιώνει ένα άτομο και των κινήτρων. Κατά τους Hayes και Stratton (2017: 212) τα κίνητρα μπορούν να οριστούν ως «ένας γενικός όρος που δίνεται σε μια υποκείμενη κατάσταση που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά και την προκαλεί να συμβεί». Ο VandenBos (2015: 670) αναφέρει ως κίνητρο την «ώθηση που δίνει σκοπό ή κατεύθυνση στη συμπεριφορά και λειτουργεί στους ανθρώπους σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο».

1.2. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Αναντίρρητα, πολύ σημαντική παράμετρος για το διευθυντή είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που διευθύνει. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής που επιδιώκει την παρακίνηση του προσωπικού του πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, κάτω από τις οποίες οι υφιστάμενοι του θα αισθάνονται συνεχώς εμπνευσμένοι, να εργάζονται σκληρά.

Κατά τους Alam και Farid (2011), η παρακίνηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων: α. Προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες, β. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, γ. Τα κίνητρα και οι ανταμοιβές, δ. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (αυτοπεποίθηση), και ε. Το περιβάλλον της τάξης και η συμπεριφορά των μαθητών.

Αποτελεί γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού οι μαθητές τους εξιδανικεύουν και προσπαθούν να τους μιμηθούν (Alam&Farid, 2011), καθώς το σχολείο εκτός από το να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση παράλληλα διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες (Παπαναούμ-Τζίκια, 1995).

1.2.1. Διοικητικές πρακτικές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής έχει διπλή ιδιότητα είναι δηλαδή ο ηγέτης του σχολείου και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Εξαιτίας του διττού αυτού ρόλου, αφενός ο διευθυντής ως ηγέτης προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αφετέρου ως διορισμένος υπάλληλος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Κωτσίκης, 1998· Σαϊτής, 2008γ).

Κατά την Στραβάκου (2003), διευθυντής δε θεωρείται πλέον ο διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων που διαθέτει μόνο ακαδημαϊκά προσόντα αλλά ένα άτομο με πολλαπλούς και ποικίλους ρόλους που θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις στοσυνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Στο ίδιο πνεύμα οι Κατσαρού,

Πιτσιάβα και Κάκκου (2016), υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ως στέλεχος πρέπει να ξεφύγει από την παλιά αντίληψη του γραφειοκράτη-διαχειριστή, πρέπει πλέον να έχει την απαραίτητη εξειδίκευση στο να μετατρέψει τις γνώσεις σε δεξιότητες για να επιτύχει με έμφαση της δημιουργίας θετικού κλίματος την ανύψωση του οργανισμού, την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ειδικότερα, ο διευθυντής-ηγέτης καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και φροντίζει για την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο και για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού. Επιπλέον, προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία και δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2004).

Επιπρόσθετα, η Κιρκιγιάννη (2011), αναφέρει ότι ο διευθυντής είναι ο εμψυχωτής των μαθητών, των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα διευκολύνει τη νεπικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αποτελεί το βασικό μοχλό της αποτελεσματικότητας, επομένως και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Χυτήρη και Άννινο (2004), η ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι καθοριστικής σημασίας για να μπορεί να εμπνέει, να έλκει και να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του σε μια πορεία δράσης για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με την κατάλληλη συμπεριφορά.

Η κατανομή του διδακτικού και του εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς κατά το Σαΐτη (2008γ), πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία. Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα, αφενός τη δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή προς το διδακτικό προσωπικό και αφετέρου τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.

Επομένως, ένα σχολείο για να είναι αποτελεσματικό, για να επιτυγχάνει δηλαδή τους στόχους του ποσοτικά και ποιοτικά πρέπει να ικανοποιεί συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια. Μεταξύ αυτών είναι και το ανάλογο στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με την απαιτούμενη οργάνωση προκειμένου να αξιοποιεί στο μέγιστο τους διαθέσιμους πόρους στην τρέχουσα κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική κατάσταση (Χυτήρης & Άννινο, 2004).

Συνοψίζοντας, η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο συγκλίνουν (Σαΐτης, 2008γ).

1.2.2. Θετικό σχολικό κλίμα που συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

«Το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που αντανακλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την ασφάλεια και τις οργανωτικές δομές μιας σχολικής κοινότητας» (National School Climate Center, 2012:2).

Το κλίμα είναι η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του σχολείου φιλική, ανταγωνιστική ή εχθρική και η φύση

των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών). Επιπρόσθετα, το κλίμα είναι σημαντικό γιατί επηρεάζει: α. την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την απόδοση στο έργο τους, β. τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο και γ. την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010). Ο Σαΐτης (2008β), υποστηρίζει ότι το κλίμα δίνει σε μία σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό δηλαδή που την διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν είναι καθ' όλα τα άλλα όμοιες.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού, Πιτσιάβα και Κάκκο (2016), το σχολικό κλίμα και η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελούν δύο καταλυτικούς παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας οι οποίοι συνδέονται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας. Το κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει τις αλλαγές και τις καινοτομίες κατά την άποψη του Πασιαρδή (2004), και να παροτρύνει το προσωπικό να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για να διοικούνται τα σχολεία με αποτελεσματικό τρόπο στο μέλλον θα πρέπει ο ηγέτης-διευθυντής να ελέγχει, να παρατηρεί και να βρίσκεται σε εγρήγορση παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές στο θετικό κλίμα που έχει διαμορφώσει σε αυτήν, κάνοντας τις απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις για τη μη λοξοδρόμηση του σχολικού οργανισμού. Συνοψίζοντας, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, επιδρώντας στην επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού και στοχεύοντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του (Κατσαρού κ. ά., 2016).

1.2.3. Προσωπικά κίνητρα που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Οι προσωπικοί στόχοι αντιπροσωπεύουν επιθυμητές μελλοντικές καταστάσεις που έχουν εσωτερικοποιηθεί από ένα άτομο όπως οι φιλοδοξίες, οι ανάγκες, τα θέλω κ.α. Ωστόσο, δεν αρκεί οι στόχοι των εκπαιδευτικών να ταυτίζονται με τους στόχους του σχολείου, πρέπει, επίσης να πιστεύουν ότι είναι προσωπικά ικανοί να επιτύχουν αυτούς τους στόχους αλλά και ότι το σχολικό τους περιβάλλον θα τους προσφέρει την απαιτούμενη υποστήριξη (Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1993).

Ο Μπουραντάς (2005), επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται από την εργασία τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες τους καθώς και την προσωπικότητά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης συμβάλλοντας ουσιαστικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη και πρόοδο.

Κατά τους Everard & Morris (1999), όταν το προσωπικό συμμετέχει στις αποφάσεις των

προϊσταμένων αυτό συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην παρακίνηση τους, κυρίως όταν οι αποφάσεις θα επηρεάσουν το προσωπικό. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων αποφέρει αφοσίωση στους στόχους, ενδιαφέρον για την επίτευξη τους, αναγνώριση, ενίσχυση της υπευθυνότητας, διεύρυνση των οριζόντων τους, μαθησιακές ευκαιρίες, εμπειρία και πιθανή μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη. Στο ίδιο κλίμα ο Vroom (1964), αναφέρει ότι τα άτομα αντλούν ικανοποίηση όταν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν και ελέγχουν ως ένα ουσιαστικό βαθμό το εργασιακό τους περιβάλλον.

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για να αναγνωριστεί η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης πρέπει να κινητοποιηθούν και να βοηθήσουν στην επίτευξη αυτού του στόχου (Alam&Farid, 2011).

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται στενά με την εργασία και επηρεάζει και την προσωπική ζωή ενός ατόμου. Επομένως, είναι καθοριστικής σημασίας για έναν εργοδότη να κρατά ευχαριστημένο και ικανοποιημένο το προσωπικό του. Στο χώρο της εκπαίδευσης η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πιο έντονη αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την ανάπτυξη των παιδιών που αποτελούν τους αυριανούς πολίτες άρα και το μέλλον της χώρας (Saiti, 2007).

1.2.4. Κίνητρα από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτική πολιτική κατά τον Σαΐτη (2008β), εννοείται το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Είναι γεγονός ότι η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται σε μία καλή εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται και από θρησκευτικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Οι κοινωνικές και οι οικονομικές μεταβολές σε συνδυασμό με τη δέσμευση των κυβερνήσεων για δια βίου μάθηση για όλους, έχουν επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο διδακτικό επάγγελμα γενικότερα, όσον αφορά τις μεταβαλλόμενες αντιλήψεις της γνώσης και τα νέα μαθησιακά στυλ. Για να αντιμετωπισθούν οι παραπάνω απαιτήσεις πρέπει να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στην κατάρτιση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας έτσι τα κίνητρα για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις στο ρόλο και στις ευθύνες του επαγγέλματος τους. Ωστόσο, παράλληλα με τις αλλαγές στη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επανεξεταστεί και να επανεκτιμηθεί και η φύση των ανταμοιβών και των αποδοχών τους. Πράγματι, η παρακίνηση στην εργασία και οι παράγοντες που την επηρεάζουν συμβάλλουν στην προθυμία των ατόμων για περαιτέρω κατάρτιση, στον καθορισμό στόχων προσωπικής ανάπτυξης αλλά και στην επίτευξη των στόχων αυτών (Leithwood, Chapman, Corson, Hallinger&Hart, 1996).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι λόγω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών και της

ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ τους, η εκπαιδευτική πολιτική θα έπρεπε να προγραμματίσει και να εφαρμόσει πολιτικές που θα ενισχύσουν την αυτονομία του σχολείου και θα ελαχιστοποιήσουν την επιρροή του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με αφετηρία τη θέση αυτή το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να ενισχύσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας έτσι τις ικανότητες τους και αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση τους για την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών για πιο αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gkolia, Koustelios&Belias, 2018).

Οι Alam και Farid (2011), προτείνουν να καθορίζονται οι μισθοί και οι διάφορες αυξήσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα προσόντα τους, σαν αναγνώριση των προσπαθειών τους, παρακινώντας τους να συνεχίσουν τις καλές επιδόσεις. Επιπλέον, αυτό μπορεί να αποτελέσει κίνητρο και για άλλους εκπαιδευτικούς και να ακολουθήσουν το παράδειγμα των συναδέλφων τους.

Συμπερασματικά, ο κόσμος σήμερα χαρακτηρίζεται από ταχύτατες αλλαγές. Αυτό το γεγονός οδηγεί στην εκτίμηση της σπουδαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και του πως αυτή μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η πεποίθηση ότι οι συλλογικές δεξιότητες είναι πολύ πιο σημαντικές και μεγαλύτερες από τις ατομικές ικανότητες. Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη ξεφεύγει από το άτομο και παίρνει διαπροσωπικές διαστάσεις (Leithwoodetal., 1996).

1.3. Ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (1993), ο διευθυντής/ηγέτης χρειάζεται ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά τα οποία ως ένα βαθμό είναι έμφυτα και ως ένα βαθμό είναι επίκτητα, όπως είναι για παράδειγμα η ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει και κυρίως να είναι ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος. Αν δε διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να επιβάλλεται με το κύρος της προσωπικότητάς του, τότε θα είναι ο διορισμένος προϊστάμενος του σχολείου, όχι όμως και ο ηγέτης που εμπνέει. Κατά την άποψη των Χυτήρη και Άννινου (2004), ο διευθυντής ως προϊστάμενος πρέπει να προϊσταται δηλαδή να είναι επικεφαλής και να οδηγεί τους υφιστάμενους του με βάση τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του επιδεικνύοντας ήθος, ευπρέπεια, εργατικότητα, συνέπεια, πειθώ, ειλικρίνεια, αφοσίωση και ακεραιότητα.

Το κύρος και η σταθερότητα του διευθυντή επηρεάζονται κυρίως από την αξία του ως επιστήμονα και ηγέτη, σε σύγκριση με τις ικανότητες και τα προσόντα των άλλων μελών του σχολείου. Η ελευθερία και η ανεξαρτησία του εξαρτώνται από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων, καθώς επίσης και με τις προϊστάμενες αρχές. Η αποδοχή του όμως ως ατόμου εξαρτάται από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (Κωτσίκης, 1998).

Τέλος, κατά τη Στραβάκου (2003), οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συμμετέχουν θεσμικά σχεδόν παντού, οπότε παίζουν ένα σπουδαίο ή ασήμαντο ρόλο, ανάλογα με τις

ικανότητες που διαθέτουν και τη βοήθεια που δέχονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 2ο -Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας, αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση τους, καθώς επίσης και να αποτυπώσει το ρόλο και τη συμβολή του διευθυντή σε αυτή.

Η έρευνα αυτή έχει μεγάλη σημασία, διότι η βελτίωση του επιπέδου παρακίνησης των εκπαιδευτικών θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της απόδοσης τους στο μέγιστο των ικανοτήτων τους και ως έμμεσο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της απόδοσης της σχολικής μονάδας, αλλά και σταδιακά όλου του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Ο κύριος σκοπός είναι να διαμορφωθούν ιδέες και προτάσεις για τη βελτίωση του επιπέδου παρακίνησης των εκπαιδευτικών, για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Ποιες είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάγκη παρακίνησής τους στο χώρο της εκπαίδευσης;
- β. Ποιοι παράγοντες, ειδικότερα, συμβάλλουν θετικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών;
- γ. Ποια είναι τα εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών;
- δ. Σε ποιο βαθμό συμβάλλει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών;
- ε. Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι διευθυντές στο θέμα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;
- στ. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας;
- ζ. Ποιος ο ρόλος και η στάση του κράτους στη δημιουργία κινήτρων και την αξιοποίηση τους εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας;

2.3. Η περιγραφή του δείγματος

Ως πληθυσμός της έρευνας θεωρήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας μέχρι τις 10 Φεβρουαρίου 2018, όπου αντλήθηκε το πλήθος των υπηρετούντων εκπαιδευτικών από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και αντιστοιχούσε σε

988 εκπαιδευτικούς (Δήμος Πέλλας 473, Δήμος Έδεσσας 233, Δήμος Αλμωπίας 175, Δήμος Σκύδρας 107).

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με στρωματοποιημένη δειγματοληψία κατά την οποία ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε στρώματα (strata) ως προς τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων, δηλαδή στους τέσσερις Δήμους του Νομού (Πέλλας, Έδεσσας, Αλμωπίας, Σκύδρας). Στη συνέχεια επιλέχθηκαν επιμέρους δείγματα με απλή τυχαία δειγματοληψία (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω email σε όλα τα σχολεία του Νομού, με την παράκληση προς τους Διευθυντές των σχολείων να το προωθήσουν στα προσωπικά email των εκπαιδευτικών και υπήρχε πρόβλεψη (υποχρεωτικό πεδίο) στο ερωτηματολόγιο για τη συμπλήρωση του Δήμου εργασίας. Ωστόσο, επειδή η ανταπόκριση-συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν ήταν η προσδοκώμενη μοιράστηκαν και έντυπα ερωτηματολόγια σε σχολεία σε όλο το Νομό.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 223 ερωτηματολόγια (Δήμος Πέλλας 119, Δήμος Έδεσσας 50, Δήμος Αλμωπίας 34, Δήμος Σκύδρας 20).

2.4. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Θεωρήθηκε το προσφορότερο μεθοδολογικό εργαλείο γιατί εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας, καθώς αξιόπιστα και ανώνυμα θα καταγράφονταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ Απριλίου-Μαΐου 2018. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν διατακτικές κλίμακες και συγκεκριμένα κλίμακες τύπου Likert (5βαθμες) (από Διαφωνώ Απόλυτα έως Συμφωνώ Απόλυτα) καθώς είναι αυτές που χρησιμοποιούνται περισσότερο για την καταγραφή και τη μελέτη της συμπεριφοράς (Ζαφειρόπουλος, 2012).

Καθώς οι ενότητες συντελούν στη διασφάλιση τάξης και οργάνωσης στο ερωτηματολόγιο τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τον ερωτώμενο σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2012), το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από επτά ενότητες:

Α. Προφίλ Εκπαιδευτικού.

Β. Διοικητικές πρακτικές/ηγετικές συμπεριφορές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Γ. Θετικό σχολικό κλίμα που συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Δ. Προσωπικά/Εσωτερικά κίνητρα που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Ε. Κίνητρα από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

ΣΤ. Παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Ζ. Πρακτικές που συνεισφέρουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

2.5. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων- Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας

Το σύνολο των πληροφοριών που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια επεξεργάστηκαν με τα λογισμικά SPSS v.21 και Microsoft Excel 2007. Οι κύριες στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι εκείνες της περιγραφικής στατιστικής και της επαγωγικής στατιστικής (η σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) και η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)). Τέλος, στις ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση Multiple Response.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach' salpha, ο οποίος δείχνει την ομοιογένεια των ερωτήσεων μιας κλίμακας. Η τιμή του συντελεστή Cronbach' salpha για το σύνολο των προτάσεων του ερωτηματολογίου βρέθηκε $\alpha=0,95$ τιμή που φανερώνει μεγάλη αξιοπιστία.

Κεφάλαιο 3ο - Ευρήματα– Αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Αναφορικά με τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου τις διοικητικές πρακτικές των διευθυντών που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που ανήκουν επιβλέπει τις εγκαταστάσεις και φροντίζει για να υπάρχει ένα ασφαλές και καθαρό περιβάλλον (ΜΟ=4,28, ΤΑ=0,79) και ενημερώνει το προσωπικό για όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (ΜΟ=4,21, ΤΑ=0,73). Επιπλέον, πολύ θετική άποψη έχουν για τη δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς (ΜΟ=4,20, ΤΑ=0,92), για τη δημιουργία ευκαιριών συνάντησης με το προσωπικό (ΜΟ=4,19, ΤΑ=0,77) και για τον έπαινο στις εξαιρετικές επιδόσεις (ΜΟ=4,19, ΤΑ=0,98). Θετική άποψη έχουν και για τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος (ΜΟ=4,17, ΤΑ=0,83) και τη διασφάλιση του απαραίτητου εξοπλισμού για το εκπαιδευτικό τους έργο (ΜΟ=4,11, ΤΑ=0,91). Συμφωνούν, επίσης, ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή νέων προγραμμάτων και πρακτικών (ΜΟ=4,08, ΤΑ=0,87). Επιπρόσθετα, συμφωνούν ότι σχεδιάζει τις δράσεις συλλογικά με το σύλλογο διδασκόντων (ΜΟ=4,07, ΤΑ=0,95), ότι ο διευθυντής συνεργάζεται με το Δήμο (ΜΟ=4,07, ΤΑ=0,80) και ότι επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά με το σύλλογο διδασκόντων (ΜΟ=4,01, ΤΑ=0,95). Επιπλέον, ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει ως άτομα με ξεχωριστές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (ΜΟ=4,00, ΤΑ=1,00), καλλιεργεί σχέσεις με επιστημονικούς φορείς, συμβούλους και άλλα σχολεία (ΜΟ=3,98, ΤΑ=0,87), προστατεύει το

διδασκτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από ενοχλήσεις (MO=3,96, TA=0,91) και τους ενθαρρύνει για να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (MO=3,93, TA=0,92). Ακόμη συμφωνούν αρκετά ότι ο διευθυντής τους αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (MO=3,85, TA=1,05), ότι κατανέμει τις εργασίες στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ικανότητες τους (MO=3,84, TA=1,00), ότι προωθεί προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (MO=3,81, TA=0,97), ότι προσδιορίζει ένα όραμα που τους παρακινεί (MO=3,75, TA=0,97) και ότι τους υποστηρίζει, σε μέτριο βαθμό για προβλήματα εκτός χώρου εργασίας (MO=3,60, TA=1,01).

Πίνακας 1. Ενότητα Β - Διοικητικές πρακτικές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	MO	TA
B1. Ενημερώνει το διδασκτικό προσωπικό για όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα.	4,21	0,73
B2. Συμπεριφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς με δίκαιο τρόπο.	4,20	0,92
B3. Δημιουργεί ευκαιρίες συνάντησης με το διδασκτικό προσωπικό.	4,19	0,77
B4. Καλλιεργεί ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα χωρίς διαπληκτισμούς και εντάσεις.	4,17	0,83
B5. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή νέων	4,08	0,87
B6. Αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και	4,00	1,00
B7. Επιβλέπει όλες τις εγκαταστάσεις για να υπάρχει καθαρό και ασφαλές περιβάλλον και	4,28	0,79
B8. Διασφαλίζει την ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού για την εκπλήρωση των	4,11	0,91
B9. Προστατεύει το διδασκτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές και αχρείαστες	3,96	0,91
B10. Σχεδιάζει τις δράσεις και τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με	4,07	0,95
B11. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για το διδασκτικό προσωπικό.	3,85	1,05
B12. Καλλιεργεί σχέσεις με επιστημονικούς φορείς, συμβούλους και άλλα σχολεία.	3,98	0,87
B13. Συνεργάζεται στενά με το Δήμο και την τοπική κοινωνία.	4,07	0,80
B14. Υποστηρίζει το διδασκτικό προσωπικό για προβλήματα εκτός χώρου εργασίας.	3,60	1,01
B15. Επιλύει τα προβλήματα της σχολικής μονάδας συνεργατικά με το διδασκτικό προσωπικό.	4,01	0,95
B16. Κατανέμει τις εργασίες στους εκπαιδευτικούς με βάση τις ικανότητές τους.	3,84	1,00
B17. Προωθεί προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.	3,81	0,97
B18. Προσδιορίζει ένα όραμα που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	3,75	0,97
B19. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών.	3,93	0,92
B20. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετικά στις σχολικές δραστηριότητες.	4,19	0,88

Στη συνέχεια, όσον αφορά την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου το θετικό σχολικό κλίμα από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι τους παρακινεί σε μεγάλο βαθμό το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (MO=4,32, TA=0,74), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις (MO=4,22, TA=0,76) και η επίλυση των διαφορών με τους συναδέλφους τους με διεξοδικό και ειρηνικό τρόπο (MO=4,20, TA=0,78). Επιπλέον, πολύ θετική άποψη έχουν για την καθοδήγηση και την υποστήριξη τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (MO=4,17, TA=0,81) και για την καλή διαχείριση της τάξης και το παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα της (MO=4,17, TA=0,72). Τέλος, συμφωνούν ότι οι καλές συνθήκες εργασίας τους

παρακινούν τόσο σε επίπεδο χώρου όσο και σε επίπεδο εξοπλισμού (MO=4,04, TA=0,92).

Πίνακας 2. Ενότητα Γ - Θετικό σχολικό κλίμα που συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	MO	TA
Γ1. Καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας.	4,22	0,76
Γ2. Κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού με τους συναδέλφους σας.	4,32	0,74
Γ3. Καθοδήγηση και υποστήριξη από το διευθυντή/ντρια σας.	4,17	0,81
Γ4. Επίλυση των διαφορών με τους συναδέλφους σας με διεξοδικό και ειρηνικό τρόπο.	4,20	0,78
Γ5. Καλή διαχείριση της τάξης – Ικανοποιητικό παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα.	4,17	0,72
Γ6. Καλές συνθήκες εργασίας (σχολικός χώρος: αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, ειδικοί χώροι, εξοπλισμός: εποπτικά μέσα, εκπαιδευτικό υλικό, διαδίκτυο κ.α.)	4,04	0,92

Αναφορικά με την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου τα προσωπικά κίνητρα που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα συμφωνούν ότι τους παρακινεί σε μεγάλο βαθμό η συναισθηματική πλήρωση που νιώθουν από το εκπαιδευτικό τους έργο (MO=4,32, TA=0,77), η αναγνώριση της προσφοράς τους μέσα στη σχολική μονάδα (MO=4,22, TA=0,76), η ελευθερία πρωτοβουλιών για την εισαγωγή νέων ιδεών και πρακτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο (MO=4,13, TA=0,82). Επιπλέον, τους παρακινεί η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συνέδρια (MO=4,08, TA=0,78), η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (MO=4,06, TA=0,66), αλλά και η πλήρης αξιοποίηση των ικανοτήτων τους (MO=4,04, TA=0,91). Επιπρόσθετα, τους παρακινεί αρκετά η διάθεση επαρκών πόρων για το εκπαιδευτικό τους έργο (MO=3,83, TA=1,05), η ικανοποίηση που νιώθουν από το κύρος και το σεβασμό που τους αποδίδονται από την κοινωνία (MO=3,81, TA=1,04), η προβολή του εκπαιδευτικού τους έργου στην κοινωνία (MO=3,70, TA=0,89), η ικανοποιητική αμοιβή τους (MO=3,61, TA=1,18) και τέλος, η προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης τους (MO=3,59, TA=1,06).

Πίνακας 3. Ενότητα Δ –Προσωπικάκίνητρα που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	MO	TA
Δ1. Η συμμετοχή σας στη λήψη αποφάσεων.	4,06	0,66
Δ2. Η αναγνώριση της προσφοράς σας εντός της σχολικής μονάδας.	4,22	0,76
Δ3. Η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια κ.α.	4,08	0,78
Δ4. Η προβολή του εκπαιδευτικού σας έργου στην κοινωνία (Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ιστοσελίδα σχολείου, blogs, κοινωνικά δίκτυα-facebook, MME)).	3,70	0,89
Δ5. Η ικανοποιητική αμοιβή σας.	3,61	1,18
Δ6. Η διάθεση επαρκών πόρων για το εκπαιδευτικό σας έργο.	3,83	1,05
Δ7. Η συναισθηματική πλήρωση που νιώθετε από το εκπαιδευτικό σας έργο.	4,32	0,77
Δ8. Η πλήρης αξιοποίηση των ικανοτήτων σας.	4,04	0,91
Δ9. Η ελευθερία πρωτοβουλιών για την εισαγωγή νέων ιδεών και πρακτικών στο εκπαιδευτικό σας έργο.	4,13	0,82
Δ10. Η προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης σας.	3,59	1,06
Δ11. Η ικανοποίηση που νιώθετε από το κύρος και το σεβασμό που σας αποδίδονται από την κοινωνία.	3,81	1,04

Σχετικά με την πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου τα κίνητρα από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι τους παρακινεί η επικαιροποίηση των γνώσεων τους στο διδακτικό τους αντικείμενο (ΜΟ=4,00, ΤΑ=0,93). Επιπλέον, τους παρακινεί αρκετά η επιμόρφωση τους στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (ΜΟ=3,88, ΤΑ=0,97), η δυνατότητα κινητικότητας τους για την απόκτηση μαθησιακής εμπειρίας σε μια άλλη χώρα (ΜΟ=3,69, ΤΑ=0,99), και η δυνατότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και διαμοιρασμού έργων με σχολεία της Ευρώπης μέσω διαδικτύου (ΜΟ=3,63, ΤΑ=1,01). Τέλος, τους παρακινεί σε μέτριο βαθμό ο ικανοποιητικός μισθός και οι διάφορες αυξήσεις (ΜΟ=3,54, ΤΑ=1,43) καθώς και τα διάφορα επιδόματα και παροχές (ΜΟ=3,48, ΤΑ=1,33).

Πίνακας 4. Ενότητα Ε - Κίνητρα από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	ΜΟ	ΤΑ
Ε1. Ικανοποιητικός μισθός-αυξήσεις.	3,54	1,43
Ε2. Διάφορα επιδόματα και παροχές.	3,48	1,33
Ε3. Επιμόρφωση σας στη χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (Επίπεδο Α' και Β').	3,88	0,97
Ε4. Επικαιροποίηση των γνώσεων σας στο διδακτικό σας αντικείμενο.	4,00	0,93
Ε5. Δυνατότητα κινητικότητας σας για την απόκτηση μαθησιακής εμπειρίας σε μια άλλη χώρα (Erasmus+).	3,69	0,99
Ε6. Δυνατότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και διαμοιρασμού έργων με σχολεία της Ευρώπης μέσω διαδικτύου (e-twinning).	3,63	1,01

Όσον αφορά την έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου τις πρακτικές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι σχεδόν το ένα τέταρτο (σε ποσοστό 24,5%) των ανδρών εκπαιδευτικών θεωρούν ως την πιο σημαντική πρακτική στην παρακίνηση τους το Συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, ως τη δεύτερη σε ιεραρχία σημαντική πρακτική που συνεισφέρει στην παρακίνηση τους επιλέγουν και πάλι το Συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους τους (σε ποσοστό 18,4%). Τέλος, προκύπτει ότι ένας στους πέντε άνδρες εκπαιδευτικούς θεωρούν ως την τρίτη σε ιεραρχία σημαντική πρακτική παρακίνησης τη Σύνδεση της απόδοσης τους με τις ανταμοιβές (σε ποσοστό 20,4%).

Πίνακας 5. Πρακτικές παρακίνησης εκπαιδευτικών - Άνδρες Εκπαιδευτικοί

	Πολύ σημαντικές		Σημαντικές		Λιγότερο σημαντικές	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρακτικές που συνεισφέρουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών						
Ξεκάθαροι λειτουργικοί στόχοι	13	13,3	7	7,1	11	11,2
Συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους	24	24,5	18	18,4	8	8,2

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	6	6,1	13	13,3	8	8,2
Έπαινος στην εξαιρετική επίδοση	4	4,1	5	5,1	11	11,2
Αυτονομία στο διδακτικό έργο	10	10,2	8	8,2	7	7,1
Δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή	14	14,3	17	17,3	16	16,3
Προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης	4	4,1	16	16,3	8	8,2
Σαφής καθορισμός των καθηκόντων	7	7,1	10	10,2	9	9,2
Σύνδεση της απόδοσης με ανταμοιβές	16	16,3	4	4,1	20	20,4
Σύνολο	98	100	98	100	98	100

Σχετικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι πάνω από το ένα τέταρτο των γυναικών εκπαιδευτικών θεωρούν ως την πρώτη σε ιεραρχία σημαντική πρακτική που συνεισφέρει στην παρακίνηση τους το Συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους τους (σε ποσοστό 26,4%). Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 22,4% θεωρούν ως την δεύτερη σε ιεραρχία σημαντική πρακτική παρακίνησης τη Δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή. Τέλος, το 16,8% των γυναικών εκπαιδευτικών θεωρούν ως την τρίτη σε ιεραρχία σημαντική πρακτική παρακίνησης το Σαφή καθορισμό των καθηκόντων.

Πίνακας 6. Πρακτικές παρακίνησης εκπαιδευτικών - Γυναίκες Εκπαιδευτικοί

	Πολύ σημαντικές		Σημαντικές		Λιγότερο σημαντικές	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρακτικές που συνεισφέρουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών						
Ξεκάθαροι λειτουργικοί στόχοι	17	13,6	19	15,2	9	7,2
Συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους	33	26,4	26	20,8	16	12,8
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	9	7,2	13	10,4	13	10,4
Έπαινος στην εξαιρετική επίδοση	6	4,8	8	6,4	8	6,4
Αυτονομία στο διδακτικό έργο	11	8,8	9	7,2	12	9,6
Δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή	16	12,8	28	22,4	14	11,2
Προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης	12	9,6	3	2,4	12	9,6
Σαφής καθορισμός των καθηκόντων	10	8,0	8	6,4	21	16,8
Σύνδεση της απόδοσης με ανταμοιβές	11	8,8	11	8,8	20	16,0
Σύνολο	125	100	125	100	125	100

Αναφορικά με την έβδομη ενότητα του ερωτηματολογίου τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι σε ποσοστό 30,6% των ανδρών εκπαιδευτικών θεωρούν ως το πιο σημαντικό εμπόδιο στην παρακίνηση τους τη Μη ικανοποιητική αμοιβή και τις ελάχιστες αυξήσεις. Επιπλέον, ως δεύτερα σε ιεραρχία εμπόδια παρακίνησης οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις Ελάχιστες πιθανότητες ανέλιξης (με ποσοστό 14,3%). Τέλος, σε ποσοστό 17,5% οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως το τρίτο κατά σειρά παράγοντα που λειτουργεί ως εμπόδιο στην παρακίνηση τους τις Ελάχιστες πιθανότητες ανέλιξης.

Πίνακας 7. Εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών - Άνδρες εκπαιδευτικοί

	Πολύ σημαντικά		Σημαντικά		Λιγότερο σημαντικά	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών						
Ανύπαρκτη αναγνώριση και επιβράβευση	13	13,3	12	12,2	16	16,5
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	6	6,1	8	8,2	9	9,3
Ελάχιστες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3	3,1	13	13,3	8	8,2
Κακές συνθήκες εργασίας	23	23,5	12	12,2	9	9,3
Έλλειψη αυτονομίας στο διδακτικό έργο	3	3,1	8	8,2	5	5,2
Μη ικανοποιητικός μισθός και ελάχιστες αυξήσεις	30	30,6	10	10,2	16	16,5
Μη δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή	9	9,2	12	12,2	8	8,2
Ελάχιστες πιθανότητες ανέλιξης	3	3,1	14	14,3	17	17,5
Λογομαχίες και συγκρούσεις με τους συναδέλφους	8	8,2	9	9,2	9	9,3
Σύνολο	98	100	98	100	97	100

Στη συνέχεια, από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι σχεδόν μία στις τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως το πιο σημαντικό εμπόδιο στην παρακίνηση τους τις Κακές συνθήκες εργασίας (σε ποσοστό 24,2%). Επιπρόσθετα, ως δεύτερα σε ιεραρχία εμπόδια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Μη δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή (σε ποσοστό 18%). Τέλος, σε ποσοστό 16% οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως το τρίτο κατά σειρά παράγοντα που λειτουργεί ως εμπόδιο στην παρακίνηση τους την Ανύπαρκτη αναγνώριση και επιβράβευση.

Πίνακας 8. Εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών - Γυναίκες εκπαιδευτικοί

	Πολύ σημαντικά		Σημαντικά		Λιγότερο σημαντικά	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών						
Ανύπαρκτη αναγνώριση και επιβράβευση	18	14,5	18	14,4	20	16,1
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	14	11,3	9	7,2	18	14,5
Ελάχιστες ευκαιρίες επιμόρφωσης	11	8,9	9	7,2	11	8,9
Κακές συνθήκες εργασίας	30	24,2	10	8,0	13	10,5
Έλλειψη αυτονομίας στο διδακτικό έργο	8	6,5	12	9,6	11	8,9
Μη ικανοποιητικός μισθός και ελάχιστες αυξήσεις	15	12,1	21	16,8	13	10,5
Μη δίκαιη συμπεριφορά από το διευθυντή	13	10,5	23	18,4	8	6,5
Ελάχιστες πιθανότητες ανέλιξης	4	3,2	6	4,8	16	12,9
Λογομαχίες και συγκρούσεις με τους συναδέλφους	11	8,9	17	13,6	14	11,3
Σύνολο	124	100	125	100	124	100

3.2. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων αρχικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια με τη θέση ευθύνης για όλες τις ερωτήσεις των τεσσάρων διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται καθόλου από το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, όσον αφορά τη θέση ευθύνης προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Διευθυντές-Υποδιευθυντές και στους εκπαιδευτικούς με την ηγεσία του σχολείου να εμφανίζει πιο θετική άποψη έναντι των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) ανέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιών όσον αφορά τις διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζει ο Διευθυντής και την ηγετική συμπεριφορά που ακολουθεί αλλά και σε σχέση με τα προσωπικά κίνητρα που τους παρακινούν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν πιο αρνητική στάση σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Ακόμη, όσον αφορά το κύρος και το σεβασμό που τους αποδίδονται από την κοινωνία οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν σημαντικά αρνητική άποψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης ανέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών τύπων σχολείων καθώς, επίσης, και μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών δήμων εργασίας.

Κεφάλαιο 4ο - Συμπεράσματα- Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, με βάση την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ευρήματα σχετικών ερευνών, ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Πέλλα, αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση τους.

Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά υψηλό το επίπεδο της ατομικής τους παρακίνησης καθώς η συμφωνία των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλη και στις τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, κατά κοινή ομολογία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών εκπαιδευτικών η πιο σημαντική πρακτική παρακίνησή τους είναι το συνεργατικό κλίμα με τους συναδέλφους τους. Επομένως, ο Διευθυντής ως ο συνδετικός κρίκος μέσα στη σχολική μονάδα όλων των εμπλεκομένων πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια ενός θετικού εργασιακού κλίματος με ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και ειρηνική επίλυση των διαφορών τους.

Επιπρόσθετα, επιβάλλεται να επιδεικνύει δίκαιη και ισότιμη συμπεριφορά προς όλους τους εκπαιδευτικούς εμπλέκοντας τους στη λήψη αποφάσεων με το σχεδιασμό των δράσεων της σχολικής μονάδας συνεργατικά. Επιπλέον, να προωθεί ενδοσχολικές επιμορφώσεις με θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνει αλλά και να τους παρακινεί με ένα ρεαλιστικό και ελκυστικό όραμα που θα συνδέεται με την καθημερινότητα τους. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένα αφού οι εκπαιδευτικοί θέλουν να γνωρίζουν επακριβώς τι υποχρεώσεις έχουν. Αναντίρρητα, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εισαγωγή νέων μεθόδων και πρακτικών και να προσπαθεί συνεχώς να αποτελεί πρότυπο μίμησης με τη συμπεριφορά του για τους εκπαιδευτικούς του. Επίσης, πρέπει να φροντίζει ανελλιπώς για να υπάρχει ένα καλό εργασιακό περιβάλλον στη σχολική μονάδα που διευθύνει. Ακόμη, με στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία θα μπορούσε να καλλιεργήσει σχέσεις με επιστημονικούς φορείς, συμβούλους και άλλα σχολεία.

Όσον αφορά το βαθμό που συμβάλλει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από την περιγραφική στατιστική ανάλυση προκύπτει γενικότερα ότι ο Διευθυντής τους παρακινεί σε μεγάλο βαθμό κάτι το οποίο αποτυπώθηκε στις απαντήσεις τους από τις Διοικητικές πρακτικές και την ηγετική συμπεριφορά που εφαρμόζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία και

με άλλες έρευνες (Saiti, 2007·Κλαδής, 2017). Η παρακίνηση από το Διευθυντή βρίσκεται αμέσως μετά την παρακίνηση τους από το Θετικό σχολικό κλίμα. Παράλληλα, όμως, από την επαγωγική στατιστική προέκυψε διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα στην ηγεσία του σχολείου (Διευθυντές-Υποδιευθυντές) και στους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης οι οποίοι εμφανίζουν πιο αρνητική στάση, οπότε χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια, πιθανόν και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού από την πλευρά της ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μικρότερης ηλικίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας πιθανόν να οφείλεται στη μεγαλύτερης διάρκειας σχέση εμπιστοσύνης που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο Διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και στο ότι λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Επίσης, όσον αφορά το σεβασμό από το κράτος η διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιών μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί παλαιότερα λάμβαναν το σεβασμό που τους αναλογούσε, από τα ανώτερα ιεραρχικά στελέχη, τους γονείς, τους μαθητές και από την κοινωνία γενικότερα σε αντίθεση με τις τελευταίες δεκαετίες όπου το επάγγελμα-λειτουργήμα του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται ολοένα και περισσότερο.

Ειδικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχοντας γνώση από την παρούσα εμπειρική έρευνα των πρακτικών και των παραγόντων που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς μπορεί να τις εφαρμόσει για να κινητοποιήσει θετικά το προσωπικό της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι έχοντες την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τις αποφάσεις της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον, όσον αφορά την κρατική εκπαιδευτική πολιτική υπάρχει μια επιτακτική ανάγκη το κράτος να δαπανήσει για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία σε αντάλλαγμα μπορεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα προτείνονται:

- Εξωτερική ανταμοιβή δηλαδή σύνδεση του μισθού με τα προσόντα των εκπαιδευτικών και τις ικανότητες τους και όχι μόνο με τα έτη υπηρεσίας.
- Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου όσο και σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών πρακτικών για την επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι η ραχοκοκαλιά των εκπαιδευτικών οργανισμών και το μέλλον των μαθητών και αυριανών πολιτών του κράτους βρίσκεται στα χέρια τους.
- Περισσότερες προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών καθώς οι πιθανότητες προαγωγής αυξάνουν την απόδοσή τους.
- Απόδοση του σεβασμού που τους αναλογεί από την κοινωνία.

Αναφορικά με μελλοντικές έρευνες σχετικές με το θέμα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών ο ερευνητής θα μπορούσε να αυξήσει το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, επεκτείνοντας την έρευνα σε περισσότερους νομούς και επιπλέον να πραγματοποιήσει και

συνεντεύξεις τόσο Διευθυντών όσο και εκπαιδευτικών εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα των δεδομένων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος το θετικό σχολικό κλίμα και τους παράγοντες που το επηρεάζουν μιας που προέκυψε από την παρούσα έρευνα ως ο πιο σημαντικός παράγοντας παρακίνησης για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας,
η εκπαίδευση χρειάζεται ένα διαρκή επαναπροσδιορισμό τόσο του γενικότερου οράματός της όσο και των επιμέρους στόχων με τους οποίους θα το επιτύχει Πατσιομίτου, (2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων* (1η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζάχαρης, Δ. Γ. (2003). *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος Γεώργιος (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 4(3), 169-207. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου, 2018, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf

Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 99-100, σσ. 96-113.

Κλαδής, Ν Π. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροσχθέντων Διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2018, από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/anaptyxi_koultouras_klimatos.pdf

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελλην.

Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα. Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

- Μπουραντάς, Δ. Κ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν. Πρακτικά συνεδρίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 23-24 Μαΐου 2015, (σσ 1267-1290). Αθήνα: Ευγενίδειο Ίδρυμα.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008β). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008γ). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. Ν. (2004). *Ηγεσία και Ποιότητα σε Ιδιωτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ξενογλώσση

- Alam M. T., Farid S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1), 298-304. Retrieved April 4, 2018 from http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._1%3B_January_2011/30.pdf
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Gkolia, A., Koustelios, A. & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176-196. doi: 10.1080/13603124.2015.1094143
- Hayes, N. & Stratton, P. (2017). *A Student's Dictionary of Psychology and Neuroscience*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart A. (1996). *International handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1993). Secondary schools Teachers’ Commitment to change: The contributions of Transformational Leadership, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. Retrieved May 26, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360701.pdf>
- NationalSchoolClimateCouncil(2012).TheSchoolClimateImprovementProcess:EssentialElements. SchoolClimateBrief,No.4.Retrieved May 26, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573705.pdf>
- Saiti, A. (2007). Main factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education* 21(2), 28-32. doi: 10.1177/0892020607076658
- VandenBos, G. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. NewYork: Wiley.

Προσεγγίζοντας... την Ιστορία και την Τοπική Ιστορική Μνήμη στην Εκπαίδευση

Approaching... History and Local Historical Memory in Education

Μαρία Μαραγκού, Δασκάλα, Msc. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Msc. Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία, Πανεπιστήμιο Frederick, maragkouma@yahoo.gr

Maria Maragkou, Teacher, Msc. Faculty Philosophy of Ioannina University, Msc in Curriculum Development and Instruction, Frederick University, maragkouma@yahoo.gr

Abstract: History, construed as an approaching form of human experience, memory, oblivion/silence or of human deeds and their outcomes, acquires great importance in the contemporary era within schooling framework, as request of both self-determination and the determination of the “Other”, come to surface in a crucial way. A modern and multimodal approach along with the study of Local Historic Memory seems to contribute to this direction, since it is argued that “human memories and thoughts are considered to be one of the richest sources of information concerning the recent past”. An approach of that kind makes history to be thought not only as the science of the past comprehension and contemporary conscience but as a science of the change and reformation. In this regard, the certain article approaches the teaching method of the course of Local History aiming at fruitful dialogue and further several consideration.

Keywords: history, local historic memory, education

Περίληψη: Η Ιστορία, εκλαμβανόμενη ως μια μορφή προσέγγισης της ανθρώπινης εμπειρίας, της μνήμης, της λήθης/σιωπής ή των πράξεων που επιτέλεσαν οι άνθρωποι, όπως και των «προϊόντων» αυτών των πράξεων, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη εποχή μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς παρουσιάζεται «επιτακτικό» το αίτημα του «Αυτοπροσδιορισμού», όπως και του προσδιορισμού του «Άλλου». Προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να συμβάλλει η σύγχρονη, πολυτροπική προσέγγιση και σπουδή της Τοπικής Ιστορικής Μνήμης, όπως και της προφορικής παράδοσης, αφού υποστηρίζεται ότι «οι αναμνήσεις και οι σκέψεις των ανθρώπων αποτελούν μια από τις πλουσιότερες πηγές πληροφόρησης για το πρόσφατο παρελθόν». Μια τέτοια προσέγγιση είναι που καθιστά εντέλει, την Ιστορία ως επιστήμη της κατανόησης του παρελθόντος, ως συνείδηση της εποχής, αλλά και ως επιστήμη της αλλαγής και του μετασχηματισμού. Υπό το πρίσμα αυτό, το συγκεκριμένο άρθρο προσεγγίζει τη διδακτική του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, στοχεύοντας σε ένα γόνιμο διάλογο και σχετικό προβληματισμό.

Λέξεις κλειδιά: ιστορία, τοπική ιστορική μνήμη, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ως ιστορική γνώση ορίζεται οτιδήποτε έχει σχέση με τις ενέργειες των ανθρώπων και τις παραδόσεις τους. Κατά περιόδους υπάρχουν συσχετίσεις του μαθήματος της Ιστορίας με αναφορές στην Ιστορία του πολιτισμού, του παρελθόντος και των ιχνών του. Εντοπίζονται επίσης, αναφορές και συσχετίσεις της Ιστορίας με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, καθώς η λέξη Ιστορία, για τις γλώσσες που προήλθαν από τα Ρωμαϊκά, σημαίνει την ίδια την έρευνα πάνω στις πράξεις που επιτέλεσαν οι άνθρωποι, όπως και των «προϊόντων» αυτών των πράξεων (LeGoff, 1998). Ο Αριστοτέλης δε θεωρούσε την Ιστορία ως επιστήμη, ενώ στα πανεπιστήμια του Μεσαίωνα δεν εντάσσονταν στα διδασκόμενα μαθήματα. Στα κολέγια των Ιησουιτών και των Ρητορικών η Ιστορία όμως, παίρνει θέση. Η διάδοση της ιστορικής παιδείας γίνεται μετά τη Γαλλική Επανάσταση, με τις παράλληλες προόδους και τις αντίστοιχες απαιτήσεις που σημειώνονται στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μέχρι το 19^ο αιώνα επίσης, η Ιστορία εξακολουθεί να μην αποτελεί διακριτό εκπαιδευτικό αντικείμενο. Έτσι, Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Ιστορίας συντάσσονται αργότερα, προς το τέλος του 19^{ου} αι.. Από το τμήμα του «*σχολείου ηθικής*», μέχρι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1881, όταν η Ιστορία γίνεται αυτόνομο μάθημα για πρώτη φορά, οι αντιλήψεις για την Ιστορία αλλάζουν μέσα στα χρόνια και προσαρμόζονται έκτοτε, στα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα (Αβδελά, 1998), οπότε καθίσταται και ως αναγκαίος ο ιστορικός εγγραμματισμός και η ανάλογη καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων και γραμματισμών (<http://www.pi-schools.gr/programs/> και Μητσικοπούλου, 2001).

Ο τρόπος με τον οποίο «*το παρελθόν γίνεται Ιστορία*» (Λιάκος, 2007) και κατ' επέκταση η σπουδή της (<http://www.pi-schools.gr/programs/>), φαίνεται να επηρεάζονται πολλές φορές από τις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές καταστάσεις και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες, προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς έπρεπε να αντιμετωπιστούν οι πτυχές της σχολικής ιστορίας, που ήταν δυνατό να γεννήσουν δυσκολίες στην καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας (Αβδελά, 1998).

Το έντονο ενδιαφέρον για θέματα που σχετίζονται με την Ιστορία στα πλαίσια σπουδής του σχολείου φανερώνεται επίσης, από σχετικές εκδηλώσεις, εκδόσεις ή επιστημονικές έρευνες, που γίνονται ιδιαίτερα γνωστές τις δεκαετίες του 1980 και 1990 (και πιο συγκεκριμένα από το 1976-1991), διάστημα κατά το οποίο σε οκτώ, τουλάχιστον εκπαιδευτικά περιοδικά εντοπίζονται δεκάδες δημοσιευμένα άρθρα για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Αβδελά, 1998).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, ο στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδειχτεί η σπουδαιότητα της διδασκαλίας και σπουδής της Τοπικής Ιστορικής Μνήμης, ως μέρος της γενικότερης Ιστορίας, όπως αυτή αποτυπώνεται είτε από τα επίσημα ιστορικά στοιχεία, είτε από την προφορική παράδοση, μέσα στο σχολικό πλαίσιο με πολυτροπικές/διαθεματικές προσεγγίσεις και μάλιστα στη σύγχρονη εποχή των πολυεθνικών κοινωνιών, όπου τίθεται επιτακτικότερο το ζήτημα του προσδιορισμού της ταυτότητας, καθιστώντας πιο δύσκολη

αλλά και επίμονη την αναζήτηση της «Ιδιαιτερότητας» και ταυτόχρονα του προσδιορισμού του «Άλλου» (Γκέφου-Μαδιανού, 2003).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

α. Ιστορία και Τοπική Ιστορική Μνήμη στην Εκπαίδευση

Η μελέτη, η έρευνα και η σπουδή της παράδοσης ενός λαού, και ευρύτερα των πολιτιστικών στοιχείων και φαινομένων του, όπως και της Ιστορικής του Μνήμης (Φραγκουδάκη-Δραγώνα 1997 και Κόκκινος 1998), που άλλοτε μεταδίδεται μέσα από τις τελετουργίες και τις προφορικές αφηγήσεις και άλλοτε μέσα από την «επίσημη ιστοριογραφική αφήγηση», παίζοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, αλλά και στην παγίωση κοινωνικών ή πολιτιστικών σχέσεων (Μπενβενίστε, 1999), αποτελεί αντικείμενο των ανθρωπιστικών, των κοινωνικών, των ανθρωπολογικών και λαογραφικών επιστημών (Βαρβούνης, 1997). Οι σχετικές ενασχολήσεις και τα παραγόμενα αποτελέσματα/απαντήσεις αποτελούν για τον σύγχρονο άνθρωπο ένα είδος πυξίδας, που τον βοηθούν να προσδιορίσει την ύπαρξή του και την ταυτότητά του στο χωροχρόνο.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, ενέχουν εξ’ ορισμού τους την έννοια της κίνησης/ “currere”. Η προσφερόμενη γνώση, μέσα από αυτά, δεν τα συνιστά ένα απλό κείμενο πάνω στο οποίο αποτυπώνονται και κωδικοποιούνται στοιχεία που πρόκειται να μεταδοθούν ως μάθηση-γνωστικές πληροφορίες στους μαθητές, αλλά αποτελεί μια ολιστική θεώρηση που επιλεκτικά ή όχι συγκεκριμενοποιείται με ευρύτερα κοινωνικο-πολιτισμικά, πολιτικο-οικονομικά και ιστορικά πλαίσια (Χριστοδούλου, 2017). Συνεπώς, αποτυπώνουν ό,τι κρίνεται ιστορικά σημαντικό ή ασήμαντο για το παρελθόν ή το παρόν, καταγράφοντας λήθες ή σιωπές, παραλήψεις ή υπογραμμίσεις ή εμπειρίες – ατομικές ή συλλογικές/κοινωνικές- και δεδομένα με βάση τα οποία συγκροτείται η «επίσημη ιστορία» κάθε εποχής. Με αυτό τον τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας καθίστανται επίσης, και πεδία μελέτης της ιστορικής νοοτροπίας, και των «λειτουργικών τόπων» της συλλογικής μνήμης. Επεκτείνοντας, ο LeGoff (1975) διακρίνει αυτούς τους τόπους συλλογικής μνήμης, σε τόπους τοπογραφικούς, όπως είναι τα αρχεία, οι βιβλιοθήκες και τα μουσεία, σε τόπους μνημειακούς, όπως είναι τα νεκροταφεία ή σε τόπους συμβολικούς, όπως είναι οι επέτειοι ή τα εμβλήματα, καθώς και σε τόπους λειτουργικούς, όπως είναι τα εγχειρίδια, οι αυτοβιογραφίες ή οι σύλλογοι. Τέτοιοι τόποι, άλλοτε μετέχουν δυναμικά τον σχηματισμό ταυτοτήτων και άλλοτε μετασχηματίζονται σε σημεία αναφοράς (Μπάδα, Ματσούκη, 2010), αντικατοπτρίζοντας όχι μόνο το είδος της πολιτικής ανάγνωσης που γίνεται κατά καιρούς από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των ευρύτερων σχετικών σκοπών και στόχων που τίθενται.

Στα ευρωπαϊκά πλαίσια τα σχολικά βιβλία με το περιεχόμενό τους, έτσι όπως αυτό αποτυπώνεται μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα (<http://www.pi-schools.gr/programs/> και http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata), είναι αυτά που στη σύγχρονη εποχή αναλαμβάνουν μια προσπάθεια για κάθε επιτυχία σε οποιαδήποτε

εκπαιδευτική αλλαγή ή προσανατολισμό, ώστε να εξασφαλιστεί κατ' επέκταση, μέσα από την εκπαίδευση η ταυτότητα, η συνοχή και η ιδιαιτερότητα των διαφόρων επιμέρους εθνικών ομάδων, καλλιεργώντας επίσης μια διεθνιστική «ευρωπαϊκή ιδέα», ενάντια όμως σε μια αντίληψη ευρωπαϊκής ανωτερότητας και έντονου εθνοκεντρισμού (Αβδελά, 1998).

Η σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής συστηματικής ιστορικής σκέψης, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος της Ιστορίας στη διαπαιδαγώγηση ή στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, ταυτότητας και αυτογνωσίας. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης πιο συγκεκριμένα, αφορά *«στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον»* και επομένως στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών, αφού ο μαθητής, προσλαμβάνοντας και κατακτώντας πολλαπλές δεξιότητες και γραμματισμούς, καθίσταται ικανός της επίγνωσης του ότι ο κόσμος που τον περιβάλλει αποτελεί συνέχεια των περασμένων, αλλά και *«της αντίληψης ότι ο σύγχρονος προς αυτόν ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του»*. Σχετικά με τον όρο «Τοπική Ιστορία» εννοούμε *«τη συνολική(κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική) Ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου σε συσχετισμό με την Ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκεται, αλλά και σε σχέση με την εθνική και παγκόσμια Ιστορία, όσο αυτό είναι εφικτό»*. Η «Τοπική Ιστορία», εντασσόμενη στα πλαίσια του μαθήματος της γενικής Ιστορίας, αν και αποτελεί διακριτό αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, αποτελεί ταυτόχρονα και διδακτικό αντικείμενο με διαθεματικές προσεγγίσεις. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), με Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03 καταρτίστηκε το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκεί αναφέρεται ότι η Τοπική Ιστορία διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο από τη Μυθολογία και θεσμοθετείται διάθεση διδακτικού χρόνου για αυτήν, ενώ καθορίζονται σαφείς σχετικοί στόχοι και σχετικές μεθοδολογικές διδακτικές υποδείξεις. Με τη διδακτική της Τοπικής Ιστορίας στοχεύεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με εύληπτα και ερευνήσιμα ιστορικά δεδομένα του τόπου τους. Έτσι, στη συνέχεια θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τη γενική Ιστορία, θα μάθουν να σέβονται τις συλλογικές προσπάθειες και θα αποκτήσουν πολύπλευρες δεξιότητες, απαραίτητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα(file:///AppData/Local/Temp/Rar\$DI40.800/9deppsaps_Istorias και http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika).

β. Διδακτικές Προσεγγίσεις

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο των βασικών σκοπών και στόχων της διδακτικής της γενικής Ιστορίας, όπως και της Τοπικής Ιστορίας, αυτήστις μέρες μας σκόπιμο κρίνεται να υλοποιείται σύμφωνα με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς υποστηρίζεται ότι οι καινοτομίες στην παιδαγωγική συμβάλουν στην αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών, αλλά

και των δασκάλων (Fullan, 2001). Η διδακτική επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζει, τους σύγχρονους τρόπους και τα εργαλεία έρευνας (Cohen&Manion, 2008, Μάγος, 2005), τους νέους τρόπους προσέγγισης, μελέτης και ερμηνείας των πηγών, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην παραγωγή της ιστορικής γνώσης (file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar\$DI40.800/). Ως εκ τούτου, χρήσιμο φαίνεται να αξιοποιούνται όλα τα περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης και εκτός του σχολικού θεσμού, όπως είναι οι αρχαιολογικοί χώροι, τα μνημεία, τα τέμπλα, οι επιγραφές, τα έργα λαϊκής τέχνης, το ιστορικό τοπίο και γενικότερα οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς. Πρόκειται για περιβάλλοντα στα οποία το παρελθόν είναι «πανταχού παρόν» και τα οποία μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικές πληροφοριακές, μνημονικές και ερμηνευτικές εν τέλει διαστάσεις, ώστε να καθίστανται ως περιβάλλοντα κατανόησης, όχι ενός αυθεντικού και αδιαπραγμάτευτου παρελθόντος, αλλά ενός δυναμικού παρόντος. Ενόσ παρόντος του οποίου η σχέση με το παρελθόν μας προκαλεί συναισθήματα συγκίνησης, ενώ άλλοτε μας καθορίζει, και μερικές άλλες φορές μας απελευθερώνει (Νικονάτου κ.α. 2008).

Ακολουθώντας την οπτική και στοχοθεσία που παρατίθεται, το μάθημα της Ιστορίας δύναται να καταστεί ελκυστικό και ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα γίνεται εμφανής η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης και φιλοσοφίας στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, περιορίζοντας το ρόλο του διδάσκοντα, μεγιστοποιώντας όμως, ταυτόχρονα την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002 (α), (β), Αγγελάκος κ.α., 2004). Κατά την Νάκου (2009, 2002, 2000) ουσιαστική για τα παιδιά κρίνεται η συμβολή της επιστήμης της Ιστορίας, όταν αυτή προσεγγίζεται πολυτροπικά ή/και βιωματικά, καθώς η «απομυσειοποίησή» της προσφέρει ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Μάλιστα, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών σε χώρους μουσείων και γενικότερα σε πολιτιστικούς χώρους ή χώρους μνήμης, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν πολλά θετικά σημεία στην άσκηση τους εκεί, καθώς τέτοια πεδία προσφέρουν τη δυνατότητα να προσεγγιστούν και να ερμηνευτούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, που είναι περισσότερο ανοιχτά σε εναλλακτικές ερμηνείες από τα αντίστοιχα γραπτά κατάλοιπα, ενώ επιπλέον βοηθούν στην επανασύνδεση με την υλικότητα, τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος, στοιχείο που συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών (Νάκου, 2004). Πάντα βέβαια, ωφέλιμο είναι να λαμβάνονται υπόψιν οι βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, γιατί όπως υποστηρίζει και ο Bruner (1960) «κάθε θέμα μπορεί να διδαχτεί ικανοποιητικά, με κάποια έντιμη διανοητική μορφή, σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, εφόσον προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στις δυνατότητες των παιδιών, σεβόμενοι παράλληλα, την ιδιαίτερη φύση του θέματός μας». Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει και η ενσωμάτωση και τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (Μητροπούλου, 2015), αφού έρευνες έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε κάθε βαθμίδα της παιδαγωγικής διαδικασίας, συμβάλλουν τα μέγιστα (Τοκμακίδου, 2010, Τσιωτάκης κ.α., 2012 και Ετεοκλέους, & Μάνιου, 2012). Επίσης, υποστηρικτική είναι και η αξιοποίηση της τέχνης, ως μορφής έκφρασης ιδεών, αξιών και πολιτισμού (Κόκκος, & συν. 2011), οδηγώντας ταυτόχρονα σε σχετική γνωστική ευελιξία και ερμηνευτική γνώση (Gardner, 1990). Αυτός ο πολυμεσικός τρόπος διδακτικής φαίνεται ως ιδιαίτερα απαιτητικός στην εποχή μας, μιας και η απομνημόνευση, ως αξία ή ως τρόπος

μάθησης, αντικαταστάθηκε στη σχολική πραγματικότητα από την κρίση και τη δημιουργική φαντασία (Slavin, 2007), γεγονός που κάνει αναγκαίο να συνδεθούν οι δυο προηγούμενες παράμετροι (κρίση και δημιουργική φαντασία) με διάφορα ιστορικά γεγονότα, πολιτιστικά φαινόμενα ή πολιτισμικούς κανόνες (Μπενβένιστε, 1999).

Σήμερα, η παιδαγωγική επιστήμη, αντίθετα από ότι υποστήριζε η θεωρία του Πιαζέ, εκτιμά ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να μυηθούν στις επιστημονικές μεθόδους εργασίας (Eysenck, 2010 και Κολιάδης, 2002). Μια τέτοια μορφή εργασίας είναι η έρευνα και η μελέτη της τοπικής ιστορικότητας και της προφορικής παράδοσης. Έτσι, οι μαθητές μελετούν τη γειτονιά τους, ή την κοινότητά τους, την εντάσσουν στην περιοχή στην οποία βρίσκονται, διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της, καταγράφουν τα ίχνη από το παρελθόν. Κατασκευάζουν εννοιολογικούς χάρτες, τοπογραφικούς χάρτες και σχεδιαγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003), κάνουν επισκέψεις και συγκεντρώνουν υλικό, γραπτό ή προφορικό, που έχουν μελετήσει άλλοι πριν από αυτά. Προσφέρεται επίσης, η προσέγγιση αυτή για να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο αλλάζει μέσα στο χρόνο ο δομημένος χώρος και οι δραστηριότητες των ανθρώπων.

Συνήθως, ως κοινωνία, δίνουμε μεγάλη σημασία στην Τοπική Ιστορία των τελευταίων χρόνων, γιατί έχουμε γι' αυτήν μαρτυρίες/προφορική παράδοση, την προφορική ιστορία, η οποία αν και δεν είναι πάντα ή τόσο όσο θα έπρεπε αξιόπιστη, εν τούτοις μπορεί να γίνει πηγή πολλών σημαντικών στοιχείων. Άλλωστε, ο Thompson (2002) αναφέρει ότι *«οι αναμνήσεις και οι σκέψεις των ανθρώπων αποτελούν μια από τις πλουσιότερες πηγές πληροφόρησης για το πρόσφατο παρελθόν»*. Η σημασία και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στο σχολείο την έχουν αναδείξει σε έντονα ενδιαφέρον και ελκυστικό πεδίο μελέτης (<https://www.slideshare.net/despkins/ss>). Η μελέτη της τοπικής Ιστορίας και Μνήμης στα σχολικά πλαίσια ενδείκνυται, γιατί σε αντίθεση με τη γενική Ιστορία η οποία ασχολείται με το μακρινό και απαιτεί αφαιρετική ικανότητα σκέψης, αυτή προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να διεισδύσει στο δυσδιάκριτο παρελθόν μέσα από το απτό. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τα ιστορικά τεκμήρια του τόπου του, να αυτενεργήσει, να μάθει να παρατηρεί και να περιγράφει, να κατανοεί το παρόν συγκρίνοντάς το με το παρελθόν και έτσι με αυτόν τον τρόπο να αναπτύσσει την επαγωγική και ιστορική του σκέψη. Επιπροσθέτως, σφυρηλατούνται, σε έλλογη βάση, οι δεσμοί του μαθητή με τον δομημένο τόπο (Σταυρίδης, 1990 και 2006), μέσα στον οποίο ζει. Ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος έχοντας επιστημονική επάρκεια και γνώση του διδακτικού του αντικείμενου (Φλουρής, 2008) παραμένει σημαντικός, αφού είναι κυρίως υποστηρικτικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός για την πρόσβαση και για την απόκτηση της γνώσης. Ο μαθητής ωφέλιμο θεωρείται να διδάσκεται τον τρόπο που τον οδηγεί στη μάθηση/μεταγνωστική ικανότητα (Ι.Ε.Π., 2017), από συνειδητές ενέργειες αξιοποίησης των εμπειριών του (Χριστοδούλου, 2017). Η αξιολογική διαδικασία, προσανατολισμένη σε μια ολιστική προσέγγιση του μαθητή, με την όποια μορφή της: διαγνωστική, διαμορφωτική ή τελική, οφείλει να είναι συνδυαστική, ώστε να καθίσταται πιο αποτελεσματική και να προσανατολίζεται κυρίως στις προσδοκίες για τις αποκτημένες δυνατότητες των μαθητών,

αλλά και στην ποιότητα του παραγόμενου έργου (Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3Α) & Π.Δ. 121/1995 (ΦΕΚ 75Α) και ΥΑ αριθμ. Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/4-12-2017,ΦΕΚ4358Β (<https://www.esos.gr/arthra/58591/>). Έτσι, το μαθητικό λάθος στο Νέο ΑΠΣ αποτελεί δείκτη επίτευξης ή όχι της επιτυχίας των στόχων και των σκοπών της διδασκαλίας και είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αναπροσαρμογή της, αν αυτό κριθεί σκόπιμο (Ι.Ε.Π., 2017, Καρυδά 2009 και Χριστοδούλου, 2017).

Η επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με την Τοπική Ιστορία είναι δυνατόν να ενταχθούν στα πλαίσια υλοποίησης «Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων», που ως στόχο έχουν τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, αυτό θα επιτευχθεί καταρχάς, μέσα από μαθητοκεντρικές διαδικασίες ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών, το δημοκρατικό διάλογο, τη χρήση και εφαρμογή συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών. Έπειτα, σημαντικό ρόλο παίζει η συνεργατική μάθηση (κλίμα ουσιαστικής, ενεργητικής συμμετοχής σε δράσεις), η συνεργασία (μεταξύ μελών ομάδων και ομάδων μεταξύ τους), όπως και η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση και ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση πηγών πρωτογενούς προέλευσης (έρευνα, μελέτη πεδίου, μελέτη αρχείων κλπ.), (<https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/1037>). Η ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση, έχοντας τις ρίζες της στις αρχές του κονστρουκτιβισμού, θα μπορούσε να αποτελέσει την κύρια μέθοδο για την πραγμάτωση του διδακτικών στόχων, προκειμένου να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα σχετικά με ότι αφορά στην καλυτέρευση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην αναγνώριση της αξίας της ατομικότητας, στην καλλιέργεια δημοκρατικών συμπεριφορών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην αλληλοαποδοχή, στον αναστοχασμό, στην καλλιέργεια μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ένταξη των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης (Χριστοδούλου 2017, Καραμηνάς, 2010 και Ματσαγγούρας, 2002). Σε αυτήν την περίπτωση η μάθηση δεν είναι μηχανικής μορφής, αλλά μάθηση κατανόησης, διότι οι καινούριες πληροφορίες σχετίζονται με προϋπάρχουσες έννοιες ή/και γνώσεις και επιπλέον, διότι η πρόσληψη γνώσεων/πληροφοριών δεν αποτελεί μια απλή παθητική κατάσταση, καθώς απαιτείται και προσωπική συμμετοχή/εμπλοκή, σύμφωνα με τις αρχές της Γνωστικής Θεωρίας και του Εποικοδομητισμού/Κονστρουκτιβισμού (Slavin, 2006).

Επεκτείνοντας, ο Thompson (2002) αναφέρει ότι η άμεση και προσωπική εμπλοκή του μαθητή στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας, με την παράλληλη βοήθεια της προφορικής ιστορίας τον βοηθά να αποκτήσει γνώσεις, να αναπτύξει δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις που θα του δίνουν την δυνατότητα:

- να αντιμετωπίζει σαν ένας μικρός ερευνητής τον χώρο που τον περιβάλλει διατυπώνοντας επιστημονικές υποθέσεις και ιδέες.
- να κατανοεί το φυσικό του περιβάλλον, τόσο αυτό με τη δομημένη μορφή, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να εντάσσεται έτσι, δημιουργικά σε αυτό.
- να εντοπίζει, να επιλέγει, να αξιολογεί και αξιοποιεί τις κατάλληλες πηγές που του προσφέρουν οποιαδήποτε πηγή πληροφόρησης.

- να είναι παρατηρητικός, να καταστεί ικανός να περιγράψει προφορικά και γραπτά, με συγκριτική τεκμηρίωση και να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους τα πράγματα έλαβαν την παρούσα μορφή τους στο συγκεκριμένο χώρο,
- να ενεργοποιεί δημιουργικά και δυναμικά τις προσπάθειες διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου του.
- να σφυρηλατεί ισχυρά τους δεσμούς με τον τόπο μέσα στον οποίο ζει.

Έρευνα και σπουδή της τοπικότητας με διάφορες τεχνικές, καθώς και τα αποτελέσματά/συμπεράσματά της σε οποιοδήποτε βάθος από τα παιδιά, χρήσιμο κρίνεται να ανακοινώνονται σε μορφή μελέτης/πραγματείας, είτε ενδοσχολικά είτε εξωσχολικά, με εύληπτο και ευχάριστο τρόπο (Αβδελά, 1998). Άλλοι τρόποι μπορεί να περιλαμβάνουν δημιουργία λευκωμάτων, εκθέσεις υλικού σε προθήκες, ανακοινώσεις/διαλέξεις στην τάξη ή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και πάντα μέσα στα πλαίσια της αναστοχαστικής διαδικασίας με μεταγνωστικές προοπτικές (Καραμηνάς, 2010), όπως και στην οπτική της διάχυσης των καλών πρακτικών(Κυριακώδη, & Τζιμογιάννης, 2015). Έτσι, προωθείται το άνοιγμα, η διασύνδεση και η συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, όπως και η συνεργασία με διάφορους εγκεκριμένους φορείς, κυβερνητικούς ή μη, δημόσιους οργανισμούς, φορείς τοπικής ή περιφερειακής αυτοδιοίκησης, ΑΕΙ ή ΚΠΕ (<https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/1037>). Μέσα σε τέτοια πλαίσια η διδασκαλία, όπως υποστηρίζει ο Dewey (1987), προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή του αυριανού/μελλοντικού πολίτη και υπό αυτήν την έννοια μετατρέπεται σε μια «διαδικασία ζωής», προικίζοντάς το με πλήθος από δεξιότητες.

2. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσε γενικά, να υποστηριχθεί ότι μια μορφή έρευνας/αναζήτησης, σπουδής, και διδασκαλίας της Ιστορίας και ειδικότερα της Τοπικής Ιστορικής Μνήμης, προφορικής ή γραπτής, η οποία στηρίζεται στο παρατιθέμενο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και σε σχετικές καινοτόμες διαθεματικές/πολυτροπικές εφαρμογές(Μερακλής, 2008, Λεοντσίνης κ.α. 2001 και Ο.Ε.Δ.Β., 1991), απομακρύνει από παραδοσιακές, στείρες και παθητικές μεθόδους εκπαίδευσης, μυνώντας τους μαθητές σε σύγχρονες μεθόδους προσέγγισης, μελέτης και κατανόησης του ιστορικού αντικειμένου. Ο μαθητής, υποστηριζόμενος από το δάσκαλό του, σύμφωνα πάντα με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τους σκοπούς και στόχους του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, έτσι όπως αυτοί αποτυπώνονται μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα, αποκτά τη δυνατότητα οικείωσης με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον του, καθώς και άμεση γνώση με σχετικές προσφερόμενες πηγές. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι το μανθάνων υποκείμενο κοινωνικοποιείται, όχι μόνο με την έννοια ότι εντάσσεται ενεργά και δυναμικά στο χώρο του και στον χρόνο, αλλά και επιπλέον στο δομημένο περιβάλλον διαβίωσής του, εκπληρώνοντας έτσι την ανάγκη του «Αυτοπροσδιορισμού» του, του προσδιορισμού του «Άλλου», του «συνανήκειν» και του «συναντιλαμβάνεσθαι». Ακόμη, κεντρίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών για γνωριμία με την

συνέχεια της ιστορικής ζωής του τόπου τους, στην πορεία του χρόνου. Επιπλέον, αναδεικνύεται και γίνεται αντιληπτή η περιβαλλοντική ευαισθησία και το ζωτικό βάρος του οικονομικού, του περιβαλλοντικού, και του πολιτιστικού παράγοντα στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι, αφού το περιβάλλον και ο χώρος στην Ιστορία δεν έχουν μόνο την οικολογική τους έννοια, αλλά μια πληθώρα ανθρωπογενών πτυχών και διαστάσεων (Νιτσιάκος 2008), οι οποίες δεν είναι πάντα αυτονόητες και στην κατανόηση αυτή είναι που συμβάλλει η μελέτη και η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας (/Users/User/AppData/Local/Temp/Rar\$DI40.800/9deppsaps_Istorias και Ακτύπης, κ.α.1991).

Η αναζήτηση του διάσπαρτου τοπικού ιστορικού υλικού μπορεί να γίνει πάντοτε σε συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τους ευρύτερους πολιτιστικούς φορείς κάθε τόπου και μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα/Project, έτσι όπως υποστηρίζονται στην Ελλάδα και από το ισχύον νομικό πλαίσιο (Ν. 1566/85, Καρυδά, 2009, ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003, και Π.Ι., 2008), καθώς μια καινοτομία-εφαρμογή (project) αντιμετωπίζεται ως πρόκληση και ως μια ενέργεια πρωτοποριακής αντίληψης της πραγματικότητας. Τα σενάρια/projects όσον αφορά στην εκπαίδευση, *«αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία ενός νέου κύκλου μάθησης ή παράγοντα για την προώθηση ευρύτερων αλλαγών»* στην παιδεία με στόχο τη συνεχή βελτίωσή της (www.pi-schools.gr/download/programs, Χριστοδούλου, 2017 και Καρυδά 2009). Σε αυτό το στάδιο λοιπόν, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η προφορική ιστορία, ως ένας ελκυστικός τρόπος για τη διερεύνηση της τοπικότητας. Γιατί, αν χρησιμοποιηθεί σωστά η προφορική ιστορία μπορεί να αποδώσει χρώμα και βάθος στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, καθώς οι ατομικές και οι συλλογικές μνήμες μπορούν να προσθέσουν μια νέα διάσταση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν την Ιστορία, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές βοηθούνται στην εξοικείωση της χρήσης της σύγχρονης τεχνολογίας: ψηφιακά μαγνητόφωνα, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, βιντεο-κάμερα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Thompson 2002). Της υλοποίησης σχετικών δράσεων/προγραμμάτων μπορεί να ακολουθήσουν ενδοσχολικές και εξωσχολικές ανακοινώσεις, με διάφορους τρόπους: παρουσιάσεις εντός του σχολείου, ανακοινώσεις στον τοπικό τύπο ή με χρήσεων Η/Υ και του Ιστολογίου της σχολικής μονάδας. Με όλες αυτές τις δράσεις το σχολείο καθίσταται ως ζωντανό πολιτιστικό κύτταρο συνδέοντάς το με την τοπική κοινωνία και την παράδοση του τόπου, κάτι που αποτελεί και βασικό στόχο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα όταν πραγματοποιούνται *«Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων»* (<https://edu.klimaka.gr/drastrhiothtes/genika/1037->). Αξιολογώντας τη μάθηση σε αυτήν την περίπτωση, αυτή φαίνεται να γίνεται περισσότερο σταθερή και να αποκτά πιο μόνιμο χαρακτήρα με μεταγνωστικές και μετασχηματιστικές προεκτάσεις (Κολιάδης, 2002).

Μακριά από τη στεία απομνημόνευση και με αναστοχαστικό προσανατολισμό οι μαθητές μέσα σε κλίμα ομαδοσυνεργατικού τρόπου δουλειάς (Ματσαγγούρας, 2002), αλληλοενσυναίσθησης και αλληλοαποδοχής, εποικοδομητικό είναι να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συνδιαλέγονται, καθώς ο ειλικρινής διάλογος και μάλιστα ο

δημοκρατικός, φαίνεται να αποτελούν σημαντικά δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης. Και είναι αυτή η λογική που κυριαρχώντας στο σύγχρονο, καινοτόμο σχολείο, θα απομακρύνει τη σκέψη των μαθητών από προκαταλήψεις, λανθασμένες θέσεις, άσχημα κακέκτυπα, και «παθογόνες» στερεότυπες ιδέες, οι οποίες δε συνάδουν στον παροντικό μας χώρο-χρόνο (Κυριακίδης, 2006). Ταυτόχρονα δε, καλλιεργούνται σχετικές δεξιότητες συστηματικής μελέτης και μεταγνωστικές ικανότητες, οι οποίες κατά τον Κολιάδη (2002) βοηθούν το μαθητή να εμπλακεί με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, επιτυγχάνοντας έτσι τη μακροπρόθεσμη συγκράτηση των πληροφοριών, την ταχύτερη ανάσυρσή τους, αλλά και τη σωστή χρήση τους αν αυτό απαιτηθεί.

Η Τοπική Ιστορική μνήμη, ατομική ή συλλογική, είναι σημαντική πηγή Ιστορίας, που σε ορισμένες περιπτώσεις μέσα από συγκρούσεις, αντιφάσεις ή και αμφισβητήσεις συμπορεύεται με την επίσημη θεσμοθετημένη Ιστορία, συγχωνεύοντας χωροχρονικά δεδομένα σε αρμονικές αποδεκτές, από τις κοινωνίες, ολότητες και αυτό είναι δείγμα δημοκρατίας και ελευθερίας, που αξίζει «τον κόπο» να μετασχηματιστεί σε παιδευτικό αντικείμενο. Γενικότερα, μια τέτοια προσέγγιση της Ιστορικότητας κεντρίζει το ενδιαφέρον για τη μελέτη της τοπικότητας, εξοικειώνει με τις τεχνικές της ιστορικής έρευνας και της έρευνας στο εκπαιδευτικό πεδίο γενικότερα, ενώ δίνει προτάσεις μελέτης πτυχών της Τοπικής Ιστορίας, σύμφωνα με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και τις ανάγκες που πραγματικά εμφανίζονται στο χωροχρόνο (Αβδελά, 1998), χωρίς να παραγνωρίζεται, όπως σημειώνουν ο LeGoffet Nora (1975), ότι «η Ιστορία ως επιστήμη της κατανόησης του παρελθόντος και συνείδηση της εποχής, θα πρέπει ακόμα να ορίζεται και ως επιστήμη της αλλαγής, του μετασχηματισμού».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.), (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Χωρεάνθης, Κ. (1991). *Στα Αρχαία χρόνια, Ιστορία Δ' Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α. Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ. (1991). *Στα Νεότερα χρόνια, Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βαρβούνης, Μ.Γ. (1997). *Θεωρητικά της Ελληνικής Λαογραφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). «Εννοιολογήσεις του εαυτού και του "άλλου"»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία», στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού

(επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος»*. Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο. Αθήνα: Gutenberg.

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

Ετεοκλέους, Ν., & Μάνιου, Θ.Α. (2012). Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση σε φοιτητές στην Κύπρο. *Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 171 (4), σελ. 29-59.

Eysenck, M. (2010). *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg

Καραμηνάς, Ι. (2010). Ο Αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). 5ο πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.

Καρυδά, Ε.Χ. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»*. Αθήνα: Σαββάλα.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις πηγές. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος, Α & συν., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη*. Δ' τόμος. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Κυριακίδης, Π. (2006). Κριτική Σκέψη. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.

Λεοντσίνης Γ. και Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Δ.

Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.

Le Goff J. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.

Λε Γκοφ Ζ. και Νορά Π. (1975). *Το έργο της Ιστορίας*, τόμ. α'. Αθήνα: (Ράππα), Κέδρος.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση. Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 4-19.

Μπάδα Κων/να, Ματσούκη Ευαγγελία, «Προσεγγίσεις στην Υλική Μνήμη και στους

- Μνημονικούς Τόπους», στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Έρευνα και Διδασκαλία του Υλικού Πολιτισμού των Νεωτέρων Χρόνων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, (Αθήνα 7-8 Μαΐου 2007), Αθήνα, 2010.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) (α). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002) (β). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερακλής, Μ. (2008). «Παράδοση και παγκοσμιοποίηση-Λαογραφία», στο Ματσαγγούρας, Η., *Βλέπω το σημερινό κόσμο, «Πολυθεματικό» βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Δ.
- Μητροπούλου, Β., (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης: προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Ostrakon Publising, Θεσσαλονίκη.
- Μητσκοπούλου, Β., (2001). Γραμματισμός, στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμελημένο από τον Αναστάσιο- Φοίβο Χριστίδη, 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπενβενίστε Ρ. (1999). «Μνήμη και Ιστοριογραφία», στο *Διαδρομές και Τόποι της Μνήμης, Ιστορικές και Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης στο τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Φεβρουάριος 1995), επιμ. Ρ. Μπενβενίστε – Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.11-26.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2004). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*, (επιμ.) Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2002). *Μουσεία, εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικονάτου Ν. και Κασβίκης, Κ. (2008). «Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς», στο *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο, εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Ν. Νικονάτου, Κ. Κασβίκης (επιμ.), Αθήνα: Πατάκη.
- Νιτσιάκος, Β. (2008). *Χτίζοντας το χώρο και το χρόνο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σταυρίδης, Σ. (2006). *Μνήμη και εμπειρία του χώρου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η συμβολική σχέση με τον χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- Συγγραφική Ομάδα ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπέλαση: 15-4 -2019).

- Slavin, R., (2007). (μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκμακίδου, Ε., Καλογιαννίδου, Α., & Τσιτουρίδου, Μ. (2010), Το διαδίκτυο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προσεγγίσεις εκπαιδευτικών. Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», τόμος ii, σελ. 609-616. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Τσιωτάκης, Π., Ρούσσινος, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2012). Μελέτη της Μαθησιακής Παρουσίας φοιτητών σε μια κοινότητα ιστολογίων χρησιμοποιώντας την ανάλυση των κοινωνικών Δικτύων. Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- Thompson P. (2002). *Φωνές από το Παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, επιμ. Κωνσταντίνα Μπάδα-Ρ. Βαν Μπουσχότεν, μτφρ. Ρ. Βαν Μπουσχότεν-Ν. Ποταμιάνος. Αθήνα: Πλέθρον.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., (2008). *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές –Διαθεματικές Δραστηριότητες για την ευέλικτη ζώνη του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Συγγραφική Ομάδα, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)(προσπέλαση: 15-4 -2019)
- Φλουρής, Ν. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη Α.- Δραγώνα Θ. (επιμ.), (1997) «Τί είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. New York: Vintage Books.
- Dewey, John (1897) "My Pedagogic Creed", *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), σελ. 77-80.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. L.A.: The Getty Education Institute for the Arts.
- Le Goff, J. et Nora P. (1974). "Introduction", *Faire de l'histoire, Nouveaux problèmes*, sous la direction de Jacques Le Goff et Pierre Nora, v.i, ed. Gallimard, Paris, p.xiii-xvi.

Ιστοβιβλιογραφία

- http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria
(ανάκτηση:12-5-2019).
- <http://palio.antibaro.gr/society/BiblioDaskalou.pdf>, (ανάκτηση:23-3-2020),
BIBLIODASKALOYΣΤ΄τάξη, (ανάκτηση:12-5-2019).
- <https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/1037-sxediasmos-ylopoihs-programmatwn-scholikwn-drasthriothtwn>, (ανάκτηση:13-4-2020).
- www.pi-schools.gr/download/programs, (ανάκτηση:15-4-2020).
- http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf, (ανάκτηση:14-4-2020).
- <https://www.esos.gr/arthra/58591/>, (ανάκτηση:15-4-2020).
- <http://ikee.lib.auth.gr/record/107980/files/gri-2008-1738.pdf>, (ανάκτηση:14-4-2020).
- <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon> (ΙΕΠ, Πρόγραμμα Σπουδών στα
Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου ΦΕΚ 2104-19.06-2017), (ανάκτηση:17-4-
2020).
- <https://www.slideshare.net/despkins/ss-47040064>, (ανάκτηση:17-4-2020).

**‘Οι διακοπές έφτασαν’: Μία διδακτική προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Σχολείο
Δεύτερης Ευκαιρίας**

**‘The holidays are here’: A teaching approach to English Language in Second Chance
Schools**

Μαρία Καμπέρη, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, Εκπαιδευτικός, ΒΑ Αγγλικής και Γαλλικής
Γλώσσας, ΜΑ Λογοτεχνίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, mariakamperi1@gmail.com

Maria Kamperi, Directorate of Primary Education of Piraeus, Educator, BA in English and French, MA in
Literature, National and Kapodistrian University of Athens, mariakamperi1@gmail.com

Abstract: The operating framework of the Second Chance Schools in Greece, in complete alignment with the principles of Adult Education, is based on empirical teaching approaches which take into account both the age of the target group, as well as its distance from formal education. The present article presents a teaching approach to English language aimed at adult learners of Second Chance Schools. The teaching methodologies followed are those of Group Learning and Project-based Learning, which help transform the role of the educator, from mentor to coordinator and animator. They also promote initiative, self-action, learning by discovery and personalized learning. Finally, a Portfolio-type questionnaire is used both as a tool for self-evaluation for the learners and as an evaluation tool of the educator’s choices.

Keywords: Second Chance School, Adult Education, English Language

Περίληψη: Οι προδιαγραφές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., σε πλήρη συνάρτηση με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στηρίζονται σε βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τόσο την ηλικία, όσο και την απόσταση της ομάδας-στόχου από την τυπική εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία διδακτική προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας που απευθύνεται σε ενηλίκους εκπαιδευόμενους Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι διδακτικές μεθοδολογίες που ακολουθήθηκαν είναι αυτές της Ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και του Σχεδίου Εργασίας, οι οποίες μετασχηματίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, από καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της εργασίας, και προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική μάθηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Τέλος, ένα ερωτηματολόγιο τύπου Portfolio, αξιοποιήθηκε ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων και συνάμα αξιολόγησης των επιλογών του εκπαιδευτή

Λέξεις κλειδιά: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αγγλική Γλώσσα

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ.86-93), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, όπως επαγγελματικοί εξέλιξη, εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση κύρους. Οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο εμπνευστικό και διευκολυντικό στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ.105), ο εκπαιδευτής χρειάζεται να βρει μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο.

Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού, να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων και να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, ο οποίος την παρουσιάζει ως «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, 1978, σ.28 στο Cross, 1981, σ.223). Η καινοτομία της Ανδραγωγικής έγκειται στην έμφαση την οποία έδωσε στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα στην τάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, δια μέσου της οποίας οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα της αυτό-βελτίωσης και στην ανάδειξη του διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Cross, 1981, Κόκκος, 2005).

Οι προδιαγραφές λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, απαιτούν συμμετοχικές και βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2003). Από τους εκπαιδευτές απαιτείται να γνωρίζουν και να θέτουν σε πράξη τις αρχές αυτές, όχι μόνο λόγω της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων, αλλά και λόγω της απόστασης που έχει η ομάδα-στόχος από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 2009). Ο Jarvis (2004), θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους εκπαιδευόμενους και ότι χρειάζεται πέρα από γνώσεις να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), είναι «να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων χωρίς να τραυματίζουν την αυτοεκτίμησή τους».

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005, σ.75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Έτσι, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη

γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου κριτικής αυτόνομης σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990, σ.368). Στις διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία περιλαμβάνονται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, ο ελεύθερος διάλογος, ο καταιγισμός ιδεών, η συνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project κ.ά (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Οι Lewis και Williams (2006) υποστηρίζουν ότι εμπειρική εκπαίδευση είναι εκείνη που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό επάνω σε αυτήν ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003). Έχοντας, συνεπώς, υπόψη τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, κρίθηκε σκόπιμο, στην παρούσα διδακτική προσέγγιση, να ακολουθηθούν οι διδακτικές μεθοδολογίες της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και της μεθόδου project μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Οι πρακτικές ασκήσεις αντιμετωπίζονται συλλογικά και αξιοποιείται η διαλογική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Με αυτή τη διαδικασία, επιδιώκεται να συντελεστεί μάθηση μέσω του διαλόγου και της αξιολόγησης της διαδικασίας που προηγήθηκε. Τα μέλη των ομάδων παρουσιάζουν, μέσω των εκπροσώπων τους, τις απόψεις τους στους συνεκπαιδευόμενους τους και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκήσουν κριτική, να συζητήσουν εποικοδομητικά και να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει τη γνώση, τη συγκρίνει και αρχίζει να παράγει ο ίδιος γνώση. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η συζήτηση μπορεί εύκολα να εκφυλισθεί σε μία δραστηριότητα χωρίς στόχους. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι καθορισμένος ο σκοπός της ομάδας, πριν να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000, σ. 66).

Μέσα από μια τέτοια διεργασία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Επιπροσθέτως, η ενεργητική συμμετοχή συντελεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, οι οποίοι αποκτούν αυτοπεποίθηση και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται, επικοινωνούν, σκέφτονται κριτικά, επεξεργάζονται εναλλακτικές λύσεις, και ωθούνται στη «μεταγνώση», δηλαδή «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Κατά συνέπεια η ενεργός συμμετοχή στην πορεία της μάθησης θέτει τους εκπαιδευόμενους στο επίκεντρο και γίνεται αφετηρία ώστε να πλησιάσουν περισσότερο στο ιδανικό της ενηλικιότητας, δηλαδή να γίνουν πιο ώριμοι, υπεύθυνοι και αυτοπροσδιοριζόμενοι (Rogers, 1999). Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι παραγκωνίζουμε τον εκπαιδευτή, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωμένη μάθηση (Καψάλης

& Παπασταμάτης, 200, σ. 67-68). Ο εκπαιδευτής, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που προκύπτουν, δεν χάνει τον τελικό στόχο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Πρέπει να έχει, συνεπώς, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τους ρόλους που κάθε φορά αναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι και τις λειτουργίες που συντελούνται στα πλαίσια της ομάδας, εφαρμόζοντας τις τεχνικές εμπύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων (Courau, 2000).

2. Η Διδακτική Προσέγγιση

2.1. Τίτλος Διδακτικής Ενότητας:

The holidays are here! - Οι διακοπές έφτασαν!

2.2. Χρονική διάρκεια:

2 διδακτικές ώρες διάρκειας 40 λεπτών

2.3. Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων:

16 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ ηλικίας 25 – 45 χρόνων. Η ομάδα των εκπαιδευομένων αποτελείται από άνδρες και γυναίκες με επίπεδο στην Αγγλική γλώσσα: A2+ του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης.

2.4. Θέμα:

Το θέμα της παρούσας διδακτικής προσέγγισης, αφορά στις διακοπές και το καλοκαίρι στην Ελλάδα. Επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να γνωρίσουν μερικές από τις ομορφιές της χώρας μας, να τις περιγράψουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους για πιθανούς προορισμούς διακοπών και να κάνουν προτάσεις.

2.5. Σύντομη περιγραφή και λογική του σεναρίου:

Αυτό το μικροσενάριο αποτελείται από δύο φάσεις και έχει προγραμματιστεί να ολοκληρωθεί μέσα σε δύο ώρες διδασκαλίας. Επικεντρώνεται στις ευρετικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, καθώς και στη στοχευμένη απόκτηση λεξιλογίου και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Εμπλουτίζει το λεξιλογικό πεδίο των διακοπών, στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να εντοπίσουν και να ανταλλάξουν πληροφορίες όπως επίσης και να δώσουν τις δικές τους απόψεις για πιθανούς προορισμούς διακοπών.

2.6. Χώρος διδασκαλίας και εξοπλισμός:

Η μάθηση χρειάζεται πολλά μέσα για να επιτευχθεί. Για τις διάφορες δραστηριότητες και προσπάθειες μάθησης χρειάζονται και διάφορα μέσα. Τα μέσα αυτά εξασφαλίζουν από τη μία πλευρά μεγαλύτερη εποπτικότητα και από την άλλη βοηθούν στη διάρθρωση και την έμμεση καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000, σ. 49). Στην προκειμένη περίπτωση, το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας, διαθέτει 8 Η/Υ. Έτσι κάθε εκπαιδευόμενος μοιράζεται έναν Η/Υ με έναν συνεκπαιδευόμενο του. Όλοι οι Η/Υ είναι συνδεδεμένοι σε δίκτυο και υπάρχει σύνδεση Internet.

2.7. Εκπαιδευτικοί στόχοι:

2.7.1. Γνώσεις:

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο των διακοπών στην Αγγλική Γλώσσα
- Να χρησιμοποιήσουν προστακτική και μέλλοντα στην Αγγλική Γλώσσα για να πείσουν κάποιον να επισκεφτεί την Ελλάδα

2.7.2. Ικανότητες:

- Να χρησιμοποιούν το Internet ως πηγή πληροφοριών
- Να μεταφράζουν απλά κείμενα από τα Αγγλικά στα Ελληνικά
- Να συντάσσουν ένα απλό κείμενο στην Ξένη Γλώσσα
- Να χρησιμοποιούν τα διάφορα εργαλεία που προσφέρει το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint για να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν την εργασία τους.

2.7.3. Στάσεις:

- Να υιοθετήσουν θετική στάση προς την Ξένη Γλώσσα
- Να παροτρυνθούν στη χρήση της Ξένης Γλώσσας σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, σύμφωνα με τις ανάγκες τους, έτσι ώστε να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους και να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε νέες εργασιακές ευκαιρίες.
- Να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά στην Ξένη Γλώσσα
- Να ενθαρρυνθεί το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους από τη μεταξύ τους επικοινωνία και από ομαδικές εργασίες που θα αναλάβουν στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας.

3. Εφαρμογή

3.1. Α΄ Διδακτική Ώρα

3.1.1. Α΄ Στάδιο

Στα πλαίσια της παραπάνω συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας η ομάδα των εκπαιδευομένων καλείται να χωριστεί σε τέσσερις υποομάδες των τεσσάρων μελών. Δίνεται φύλλο εργασίας σε κάθε εκπαιδευόμενο που περιλαμβάνει γραπτές οδηγίες στα Ελληνικά και στα Αγγλικά.

3.1.2. Β΄ Στάδιο

Στην εργασία 1 του φύλλου εργασίας οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εργαστούν ομαδικά μεταφράζοντας διαφορετικά σύντομα αποσπάσματα από το site του ΕΟΤ www.visitgreece.gr και να τα χρησιμοποιήσουν για να φτιάξουν το δικό τους διαφημιστικό φυλλάδιο.

3.2. Β΄ Διδακτική Ώρα

3.2.1. Α΄ Στάδιο

Ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια το διαφημιστικό φυλλάδιο που δημιουργήθηκε την 1^η διδακτική ώρα.

3.2.2. Β΄ Στάδιο

Στην εργασία 2 του φύλλου εργασίας ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν ανά υποομάδες ώστε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο στα πρότυπα του Portfolio, αναφορικά με το τι απέκομισαν κατά την διάρκεια της ομαδικής προσπάθειάς τους και να κρίνουν τα οφέλη της συνεργασίας τους.

4. Φύλλο Εργασίας

4.1. Creative Writing Activity – Group work (4 people)

Your class organizes its summer vacation. Which is the best holiday island? You have to work in groups of four, collect information on the Internet about five Greek islands and support your choice in order to convince your classmates. The result of this will be the writing of holiday brochures, which you will present to the class in order to promote the most popular destination.

You are asked to visit the official website of the Greek Tourism Organization (www.visitgreece.gr), read the information provided and note down interesting ideas which you think will help you design a holiday brochure.

4.2. Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής - Ομαδική εργασία (4 άτομα)

Η τάξη σας διοργανώνει τις καλοκαιρινές της διακοπές. Ποιο είναι το καλύτερο νησί για διακοπές; Εργαστείτε σε ομάδες των τεσσάρων, συλλέξτε πληροφορίες στο Διαδίκτυο για πέντε ελληνικά νησιά και υποστηρίξτε την επιλογή σας για να πείσετε τους συνεκπαιδευόμενούς σας. Το αποτέλεσμα αυτού, θα είναι η σύνταξη ενημερωτικών φυλλαδίων, τα οποία θα παρουσιάσετε στην τάξη για να προωθήσετε τον πιο δημοφιλή προορισμό.

Επισκεφθείτε την επίσημη ιστοσελίδα του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (www.visitgreece.gr), διαβάστε τις πληροφορίες που παρέχονται και σημειώστε ενδιαφέρουσες ιδέες που νομίζετε ότι θα σας βοηθήσουν να σχεδιάσετε ένα φυλλάδιο διακοπών.

4.3.Ερωτηματολόγιο τύπου Portfolio				
4.3.1. Γλωσσική ικανότητα				
4.3.1.1 Ποιες καινούργιες λέξεις σχετικές με τις διακοπές έμαθα μέσα από την εργασία στην οποία συμμετείχα;				
1.	2.	3.	4.	5.
4.3.1.2 Ποιες γλώσσες με βοήθησαν στην κατανόηση των καινούργιων λέξεων;				
Η Ελληνική	Η Αγγλική	Άλλη (ποια)		
4.3.2. Γνώση του κόσμου				
4.3.2.1 Ποιες καινούριες πληροφορίες έμαθα για τα ελληνικά νησιά;				
4.3.3. Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες				

4.3.3.1 Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο Σχέδιο Εργασίας με βοήθησε να αναπτύξω κάποιες δεξιότητες. Ποιες;		
Δεξιότητες συνεργασίας	Ναι	Όχι
Δεξιότητες λήψης απόφασης	Ναι	Όχι
Δεξιότητες διερεύνησης και αξιολόγησης πληροφοριών	Ναι	Όχι
4.3.3.2 Βοήθησα όσο μπορούσα την ομάδα μου;	Ναι	Όχι (γιατί)
4.3.3.3 Αυτό που δημιούργησα, πιστεύω ότι το πέτυχα:		
Με την οργανωτική μου ικανότητα	Ναι	Όχι
Με την ερευνητική μου ικανότητα	Ναι	Όχι
Με την καλή επικοινωνία που είχα με τους συνεκπαιδευομένους μου	Ναι	Όχι
Με τη δημιουργική μου φαντασία	Ναι	Όχι

5. Επισημάνσεις –Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας ενός ΣΔΕ, τις οποίες συνοπτικά περιγράφουν οι Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου (2007, σ.25) : «Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα σχολείο που προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων συνολικά, που ενσωματώνει τις εμπειρίες τους, που δίνει βάρος στην ανάκτηση της αυτοεκτίμησής τους, που τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν, πώς να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων». Βασική αρχή της φιλοσοφίας των Σ.Δ.Ε. είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτή τη παιδαγωγική αρχή, αποτελεσματικές μέθοδοι που θα

μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς των Σ.Δ.Ε., οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες «μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν» και τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτημένη γνώση και εμπειρία, είναι η μέθοδος project και η ομαδοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθησιακές αυτές διαδικασίες επιτρέπουν στον καθένα να μάθει από τους άλλους, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται η ανάγκη που μπορεί κάποιες φορές να εκδηλώνεται από τους εκπαιδευόμενους για πιο καθοδηγούμενη μάθηση (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτής απομακρύνεται από την τεχνική της μετωπικής εισήγησης και αποκτά τον ρόλο του διευκολυντή (Rogers, 2002). Ο ρόλος του διευκολυντή αφορά την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις επιδιώξεις των εκπαιδευομένων. Καλείται να γίνει ερευνητής στην τάξη του και από στεγνός αναμεταδότης γνώσεων γίνεται συν-παραγωγός γνώσης μαζί με τους εκπαιδευόμενους. Αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού από ρόλο καθοδηγητή, σε συντονιστή και εμπνευστή της εργασίας, και προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική μάθηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα από μαθησιακές διαδικασίες με έμφαση σε διερευνητικές μεθόδους όπως project, θεματικά σχέδια δράσης, ομαδικές εργασίες και συνεργασίες.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν κατέχουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, ο εκπαιδευτής προτείνει ιστοσελίδα στο Internet ως πηγή ιδεών. Αυτή είναι μια πολύ χρήσιμη προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απεικόνιση μίας 'καλής' παραγωγής και ενός αποτελεσματικού στυλ και περιεχομένου.

Όσον αφορά στην ομαδοκεντρική διδασκαλία, ένα βασικό συστατικό που αποτελεί εγγύηση για την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία κάθε ομάδας είναι η άριστη διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της (Jaques, 2001). Το παραπάνω στοιχείο παίζει πρωτεύοντα ρόλο και ειδικότερα σε μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον τρόπο μάθησης, καθώς εμφανίζουν έντονη τάση για εκπλήρωση του δυναμικού τους και για αυτοκαθορισμό μέσα σε κλίμα ενεργητικής συμμετοχής, αυτονομίας, δράσης, παρατήρησης και αλληλεπίδρασης (Jaques, 2001). Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας και λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας των εκπαιδευομένων ενηλίκων πρέπει να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς και τεχνικές εμπύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων.

Σε μία εκπαιδευτική ομάδα ορισμένοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος κάθε φορά που καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους. Άλλοι προβάλλουν αντιστάσεις σε κάθε δραστηριότητα την οποία δεν έχουν προτείνει οι ίδιοι (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Προκειμένου να ξεπεραστούν τα αναμενόμενα προβλήματα ασθενέστερων εκπαιδευομένων που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν και να εκθέσουν το έργο τους, ο εκπαιδευτής τονίζει στους εκπαιδευόμενους τη σημασία της ομαδικής εργασίας και της συνεισφοράς όλων ώστε να επιτευχθεί καλύτερο αποτέλεσμα.

Κατά την διάρκεια της επεξεργασίας των δύο προτεινόμενων εργασιών στο φύλλο εργασίας ο εκπαιδευτής ενεργεί σύμφωνα με τις βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της λειτουργίας της ομάδας και μοιράζει το φύλλο εργασίας που περιέχει τις γραπτές οδηγίες των δύο εργασιών, εξηγεί τους διδακτικούς στόχους και την διαδικασία, ορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για την επίτευξη της κάθε εργασίας, καλεί τους εκπαιδευόμενους να προβούν στον χωρισμό σε υποομάδες. Σε περίπτωση δυσκολίας σύνθεσης των υποομάδων παρέχει την βοήθεια του. Κατά την διάρκεια των δύο εργασιών, ο εκπαιδευτής δεν επεμβαίνει αλλά απλά παρατηρεί και παρέχει βοήθεια μόνο σε περίπτωση που του ζητηθεί. Παρατηρεί αν συμμετέχουν όλα τα μέλη της υποομάδας και λίγο πριν το τέλος της εργασίας υπενθυμίζει στις υποομάδες τα χρονικά όρια.

Η αξία μιας βιωματικής δραστηριότητας είναι ακόμη μεγαλύτερη όταν καταφέρνει να ενεργοποιήσει όχι μόνο τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη –όπως αυτό συμβαίνει συνήθως στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης- αλλά καταφέρνει να φέρει στο προσκήνιο και να κινητοποιήσει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευόμενων (Gardner, 1993, όπ. αναφ. στο Δεδούλη, 2004). Προϋπόθεση για ένα θετικό αποτέλεσμα είναι κατ’ αρχήν η ακριβής περιγραφή των «προβλεπόμενων αποτελεσμάτων» (Jaques, 2004), των στόχων, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και διαμορφωμένους –λιγότερο ή περισσότερο- στόχους. Είναι, συνεπώς, απαραίτητο μετά από κάθε δραστηριότητα να δίνεται ο χρόνος στους εκπαιδευόμενους αλλά και το έναυσμα να σκεφτούν τι έκαναν, πώς αισθάνθηκαν, πώς αντέδρασαν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, πώς συνεργάστηκαν με τους συνεκπαιδευόμενούς τους, πώς πρόκειται να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση. Ο εντοπισμός και η κινητοποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και γνώσεων βοηθά τους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν την εμπειρία τους. «Σε διαφορετική περίπτωση το όλο εγχείρημα θα μοιάζει να στερείται προσανατολισμού και θα διακρίνεται από ασάφεια και προχειρότητα που εύκολα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε απογοήτευση και ανία» (Δεδούλη, 2004). Το ερωτηματολόγιο τύπου Portfolio, χρησιμοποιείται ως εργαλείο αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων και συνάμα αξιολόγησης των επιλογών του εκπαιδευτή. Ο σκοπός της αξιολόγησης που εφαρμόζεται, είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει καλύτερα και τον εκπαιδευτικό να διδάσκει καλύτερα. Με άλλα λόγια στοχεύει να δώσει πληροφορίες για την ατομική πορεία των εκπαιδευομένων και για το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου συνολικά, να υποστηρίξει και να βοηθήσει το εκπαιδευτικό έργο (διδασκαλία και μάθηση), να δώσει κατευθύνσεις για τις περαιτέρω επιλογές του εκπαιδευτικού προγράμματος (Χατζηθεοχάρους, 2010)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας – Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

- Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σσ. 25-26.
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (Μτφρ. Ε.Μουτσοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Δεδούλη, Μ. (2004). Βιωματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, σσ. 145-159.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες – Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (Μτφρ. Ν. Φίλιπς), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (Μτφρ.Α. Μανιάτη), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων*. Τεύχος Β', Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 2nd Edition, Houston, Gulf.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Lewis, L. & Williams, C. (2006). Experiential Learning: Past and Present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994 (62), pp.5 - 16.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Παπαγεωργίου, Η. (2009). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεργίδης Δ. και Κόκκος Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 306-328.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Τσάκος, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ, σσ.41-46.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων – Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα, ΥΠΔΒΜΘ/ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας– Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα, ΥΠΔΒΜΘ/ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

**Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα
Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.**

**The participation of Secondary Education Teachers in Professional Development
Programs during the period of the financial crisis in Greece.**

Παρασκευή Κοτταρά, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλόλογος, *kottarap@gmail.com*

Γεώργιος Μπαγάκης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής,
Καθηγητής, Διευθυντής ΠΜΣ, *gbag@uop.gr*

Paraskevi Kottara, Secondary Education Teacher, Philologist, *kottarap@gmail.com*

George Bagakis, University of Peloponnese, Faculty of Social and Education Policy, Professor, Director of
Master's Program, *gbag@uop.gr*

Abstract: This article summarizes the findings of a qualitative research carried out by fifteen (15) teachers in the regional units of Argolida and Corinth on the subject of the participation of Secondary Education Teachers in Professional Development Programs during the period of the financial crisis in Greece. The research with a semi-structured interview attempted to explore the followings: a) the conceptual approach of “Professional Development” by Secondary School Teachers, b) the impact of financial crisis in the teachers’ professional development, c) their attendance in Professional Development Programs, d) the efficiency of the Professional Development Programs during the period of economic crisis and the teachers’ suggestions. As a result of the research, Secondary Education Teachers consider their Professional Development as component of Lifelong Learning. During this period of financial crisis, teachers tend to participate in Professional Development Programs, focusing on self - training activities and on distance learning, while they propose ways of improving the existing Professional Development Programs, aiming on their professional improvement and development.

Key words : financial crisis, professional development, professional development programs, new professionalism

Περίληψη: Το παρόν άρθρο αποτελεί τη σύνοψη των πορισμάτων μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς των περιφερειακών ενοτήτων Αργολίδας και Κορινθίας με θέμα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί με ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) : α) η εννοιολογική προσέγγιση της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης» από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) η επίδραση της

οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, γ) Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης, δ) η αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη ως συνιστώσα της Δια Βίου Μάθησης. Την περίοδο της οικονομικής κρίσης συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση σε διαδικασίες αυτομόρφωσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ προτείνουν τρόπους βελτίωσης των προσφερόμενων Προγραμμάτων στοχεύοντας στην επαγγελματική τους βελτίωση και εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική κρίση, επαγγελματική ανάπτυξη, Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, νέος επαγγελματισμός

Εισαγωγή

Η μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην κοινωνία της οικονομίας εγείρει νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Day, 2003· Κοντογεωργίου κ.α., 2015) επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα (European Commission / EACEA/Eurydice, 2013). Η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, οφείλει να συμβάλει στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, στην εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με θέματα έρευνας και τεχνολογίας, και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Παράλληλα δίνεται έμφαση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Χάδου, 2016).

Ωστόσο τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα μια πρωτοφανής οικονομική κρίση έπληξε τον ευρωπαϊκό νότο, ιδιαίτερα την Ελλάδα, με επιπτώσεις εμφανείς στον εργασιακό και εκπαιδευτικό τομέα, αφού οι δαπάνες για την Παιδεία μειώθηκαν, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών ανεστάλησαν και οι οικονομικές τους αποδοχές συρρικνώθηκαν (Krugman, 2009· Ντούρου, 2014· OECD, 2017).

1. Οικονομική κρίση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο Πανηγυράκης (2001) ορίζει την «κρίση» ως μια κατάσταση δύσκολη και επικίνδυνη, η οποία κυμαίνεται από μια κατάσταση απλής διαταραχής ως την εκδήλωση μη ελεγχόμενων εκρηκτικών γεγονότων και την πρόκληση συνθηκών χάους και πανικού. Ο Κουφάρης (2010) επισημαίνει πως η οικονομία χαρακτηρίζεται από διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας, ήτοι της απασχόλησης, του εθνικού προϊόντος, των τιμών και των επενδύσεων, η αυξομείωση των οποίων συμπαρασύρει και τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη.

Οι οικονομικές διακυμάνσεις ή οικονομικοί κύκλοι «business cycles» διακρίνονται από διαδοχικές αυξομειώσεις της οικονομικής δραστηριότητας, διάρκειας από επτά (07) ως έντεκα (11) χρόνια (European Commission, 2009) και περιλαμβάνουν τέσσερις φάσεις, τη φάση της ύφεσης, της οικονομικής άνθισης, της κρίσης, η οποία αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της οικονομικής άνθισης, και τέλος τη φάση της καθόδου, οπότε μειώνονται οι επενδύσεις, η κατανάλωση, το εισόδημα.

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C117/130/944,3455/>

Η πιο γνωστή οικονομική κρίση του 20^{ου} αιώνα ήταν η κρίση του 1929-1935. Ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και οι συνέπειές της επηρέασαν την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του πλανήτη (Κότιος & Παυλίδης, 2012). Σήμερα μια νέα οικονομική κρίση ταλανίζει το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα (Krugman, 2009). Ξεκίνησε στις ΗΠΑ το 2008 ως χρηματοοικονομική κρίση, επεκτάθηκε στις χώρες της Ευρωζώνης το 2010 (Κότιος & Παυλίδης, 2012), ενώ ιδιαίτερα έχουν πληγεί οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, Πορτογαλία, Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, που σκωπτικά αποκαλούνται P.I.G.S. ή P.I.I.G.S., συμπεριλαμβάνοντας και την Ιρλανδία (Bellucci et al., 2012).

Από το 2010 η Ελλάδα θεωρείται επισήμως μια από τις οικονομικά δυσπραγούσες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα πλαίσια της οικονομικής επιτήρησης, έχει πραγματοποιήσει οικονομικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις, που περιλαμβάνουν περικοπές μισθών και συντάξεων, και μείωση προσωπικού. Η δημόσια εκπαίδευση έχει υποβαθμιστεί λόγω μειωμένου προϋπολογισμού, συγχώνευσης σχολικών μονάδων και αύξησης των μαθητών ανά τμήμα (Ματσαγγούρας, 2005). Η αναστολή των διορισμών αύξησε τον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευτικών (OECD, Education at a glance 2017) και η αύξηση του διδακτικού ωραρίου (N.4152/2013 ΦΕΚ Α 107/2013) επιβάρυνε το εργασιακό τους πρόγραμμα (Ντούρου, 2014). Οι ελλείψεις υλικοτεχνικές υποδομές δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι περικοπές των αποδοχών παρεμποδίζουν την κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών (Κεκκές, 2004 & Δημητρακοπούλου, 2004: στο Ντούρου, 2014). Οι μισθοί των Ελλήνων εκπαιδευτικών μειώθηκαν, ενώ η ανάληψη πρόσθετων υποχρεώσεων, όπως η συμβουλευτική των μαθητών, η επικοινωνία και η συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες, η επίβλεψη των μαθητών κατά τα διαλείμματα, η επικοινωνία και η ομαδική εργασία με συναδέλφους εντός ή εκτός σχολείου, και η καθοδήγηση (mentoring) άλλων εκπαιδευτικών, καταδεικνύει την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στα δημόσια σχολεία (OECD, 2017).

Παράλληλα, εθνικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν μεταρρυθμίσεις εστιάζοντας στη διοίκηση του σχολείου, στην απόδοση λόγου στους γονείς – πελάτες και στην παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων, που συνδέονται με επιδόσεις σε εξετάσεις και με διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Meghir et al., 2010· OECD, 2017· Eurydice, 2013). Οι συνθήκες οικονομικής ύφεσης όμως δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα άγχους, σχετιζόμενα με το φόβο επικείμενων απολύσεων (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011). Η επαγγελματική ζωή τους γίνεται πιο πολύπλοκη, ενώ η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας συνδέεται με την ανταπόκριση στις νοεπιβληθείσες

εργασιακές συνθήκες (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011· Hulme & Menter, 2014· Day, 2000).

2. Επαγγελματισμός (Professionalism) - Νέος Επαγγελματισμός (New Professionalism) -Επαγγελματική Ανάπτυξη

Τις δεκαετίες του 1950 και 1960 οι κοινωνιολόγοι καθιέρωσαν την έννοια του «επαγγελματισμού» (professionalism) προκειμένου να καθορίσουν αντικειμενικούς δείκτες που διαφοροποιούν τον επαγγελματία από τον απλό εργαζόμενο (Yeom & Ginsburg, 2007: στο Φωτοπούλου, 2013· Whitty, 2000). Οι επαγγελματίες πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένες και πιστοποιημένες θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες, να διακρίνονται από διάθεση κοινωνικής προσφοράς, ενώ καθορίζουν τους δικούς τους κώδικες πρακτικής, δεοντολογίας, επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών τους, με στόχο την αναβάθμιση του κοινωνικού τους status, την αύξηση των απολαβών τους και τη βελτίωση εργασιακών συνθηκών. (Ματσαγούρας, 2005· Millerson, 1964: στο Whitty, 2000· Esland, 1980: στο Φωτοπούλου, 2013).

Η παγκοσμιοποίηση και η επικράτηση των όρων της αγοράς τον 20^ο και 21^ο αιώνα, έχουν διαφοροποιήσει τους όρους εργασίας, εισάγοντας τον «Νέο Επαγγελματισμό» (New Professionalism) (Hargreaves, 2002· Day, 2000· Whitty, 2000). Το «επάγγελμα» αντικαθίσταται από την «απασχολησιμότητα». Αναφύεται τώρα η «Πρωτεύκη» ή «χωρίς όρια» σταδιοδρομία (boundaryless career), η οποία εστιάζει στον ευμετάβολο χαρακτήρα της επαγγελματικής πορείας των ατόμων (Hall, 1976 & Παλαιοκρασάς, 2006: στο Λασκαράκης, 2012). Οι εργαζόμενοι οφείλουν να αναζητούν ευκαιρίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα σε ομαδικό επίπεδο (Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική εξέλιξη συσχετίζεται με την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση και συνδυάζει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες του εργαζομένου, ενώ τα άτομα και οι οργανισμοί επενδύουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Ginzberg, 1972, Sears, 1982, Brown & Brooks, 1990, Amundson, 2005: στο Patton & McMahon, 2006) ως μια δια βίου διαδικασία, η οποία συνεκτιμώντας ψυχολογικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς και τυχαίους παράγοντες, επιτρέπει στα άτομα να κάνουν την αρχική επαγγελματική επιλογή και να συνεχίζουν να επιλέγουν το κατάλληλο επάγγελμα κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Κάντας & Χατζή, 1991). Οι νέοι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες, και να αντιληφθούν πως η επένδυση στη γνώση θεμελιώνει την επαγγελματική εξασφάλιση και εξέλιξη (Patton & McMahon, 2006).

2.1. Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών - Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development)

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού σχετίζεται άμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005· Tomuletiu, 2011· Ξωχέλλης, 2005). Διαμορφώνεται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, ο οποίος προωθεί την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, τον γραμματισμό, τον αριθμητισμό και την επικοινωνία (Day, 2000), ως προϋποθέσεις για την προετοιμασία εργατικού δυναμικού με βασικές δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν στη γεφύρωση του κοινωνικού χάσματος που επιφέρουν οι οικονομικές ανισότητες, και στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας στους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Day, 2000· Hargreaves, 2002), ενώ επιδιώκεται η επίτευξη συγκεκριμένων ποιοτικών δεικτών αξιολογώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Jones & Moore 1993, Adams & Tulasiewicz 1995: στο Whitty, 2000). Παράλληλα η εκπαίδευση στηλιτεύεται πανταχόθεν, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για τις δυσλειτουργίες του θεσμού και της κοινωνίας (Whitty, 2000). Ο επαγγελματισμός αποτελεί όμως προσωπικό χαρακτηριστικό, καθώς προσδιορίζει μια συγκεκριμένη στάση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από επιστημονική γνώση, κρίση, δεξιότητες, ακεραιότητα ήθους, διάθεση κοινωνικής προσφοράς.

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις διεθνείς πολιτικές επιταγές, και να επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση (Φωτοπούλου, 2013). Οι Fullan & Hargreaves (1992) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Day (2003: στο Ματσαγούρας, 2005) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ αποσκοπεί και στην ανάπτυξη ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, προκειμένου να προωθηθούν οι μαθησιακοί, αναπτυξιακοί, ηθικοί, κοινωνικοπολιτικοί σκοποί της εκπαίδευσης.

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development: CPD) των εκπαιδευτικών εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Επηρεάζεται από το προσωπικό και επαγγελματικό συγκείμενο, και από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (Fraser et al., 2007). Επιβάλλεται επομένως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔΒΜ, καθώς συνεισφέρουν στην προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ μυσούν τους μαθητές σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης μάθησης και εξέλιξης (Haberman, 2004). Τα επαγγελματικά συνδικάτα προωθούν διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης για τους εκπαιδευτικούς ως μέσο πιστοποίησης των εργασιακών τους προσόντων (Friedman et al.,

2000: στο Fraser et al., 2007). Παράλληλα χρησιμοποιείται ο όρος «επαγγελματική εξέλιξη» (professional growth), συμπεριλαμβάνοντας τη διάσταση της βαθμολογικής και υπηρεσιακής εξέλιξης, η οποία οδηγεί στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων και ηγετικών ρόλων (Μαυρογιώργος, 2005· Λασκαράκης, 2012). Γίνεται φανερό πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία, στην οποία αλληλεπιδρούν η ηλικία, η εμπειρία, η προσωπικότητα του ατόμου, το ευρύτερο πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και η ίδια η φύση της διδασκαλίας (Γκοτοβός, 1982: στο Ντούρου, 2014· Fullan & Hargreaves, 1992).

2.2. Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Επιδιώκοντας τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, τα οποία αποτελούν συστηματικές προσπάθειες προκειμένου να αλλάξουν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών αιθουσών (Guskey, 2002). Για το σκοπό αυτό πραγματοποιούνται επιμορφωτικά Προγράμματα με ακαδημαϊκό προσανατολισμό, που εστιάζουν στη θεωρητική κατάρτιση και την ενημέρωση σχετικά με τις νέες τεχνικές διδασκαλίας (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Υπάρχουν προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο (school – based), τα οποία προωθούν τις κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995· Μπαγάκης, 2011). Ιδιαίτερης σημασίας είναι τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, στα οποία καθοδηγητικό - μεντορικό ρόλο αναλαμβάνουν πιο έμπειροι συνάδελφοι (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995). Παράλληλα αναζητούνται νέες θεσμικές παρεμβάσεις, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές, υιοθετώντας τρόπους μάθησης που προσιδιάζουν σε μαθητές, όπως η μάθηση μέσα από την εφαρμογή (learning by doing), την παρατήρηση, τον αναστοχασμό.

Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να μοιραστούν τη γνώση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε συνεργατικές μεθόδους μάθησης, αναζητούν ευκαιρίες μάθησης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ επιζητούν από θεσμικά όργανα την ανάληψη καθοδηγητικών ρόλων, όπως του κριτικού φίλου (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995). Οι Akiba & Liang (2016) αναφέρονται σε έξι τύπους δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης: α) Οργανωμένα Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, β) Συνεργασία εκπαιδευτικών και διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης, γ) Παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων – μεταπτυχιακών προγραμμάτων, τα οποία πιστοποιούν την επαγγελματική εξέλιξη παρέχοντας ανάλογες πιστωτικές μονάδες (ECTS), δ) Επαγγελματικές συσκέψεις, ε) Άτυπη επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, και στ) Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες.

Στην Ελλάδα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με επιμορφωτικές διαδικασίες. Τα τελευταία χρόνια μεγάλα κονδύλια διατέθηκαν από το ΚΠΣ και το ΕΣΠΑ για την υλοποίηση του πάγιου αιτήματος των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση

(Μπαγάκης, 2011), ενώ διεξάγεται διάλογος αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων, ώστε να είναι σύγχρονα και αποτελεσματικά (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

2.3. Αποτελεσματική και αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη

Διεθνείς έρευνες (Pais- Ribeiro, 2016 & Jesus & Resende, 2009: στο Mendes et al., 2016) επισημαίνουν πως το βιοτικό επίπεδο και η υγεία συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς του επιτρέπουν να ασχοληθεί απρόσκοπτα με την επίτευξη των επαγγελματικών του στόχων. Είναι σημαντικό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να συντελείται εντός σχολείου συνεκτιμώντας τις ανάγκες τους, ενώ οι ίδιοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο αποτελεσματική η συνεργασία με συναδέλφους, που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους, όπως του διευκολυντή (facilitator) ή του μέντορα, καθώς προάγουν τη συναδελφική αλληλεγγύη, ενώ προτιμώνται οι bottom – across διαδικασίες, που εναρμονίζονται με τα μοντέλα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Coolahan , 2002: στο Fraser et al., 2007).

Η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να διέπεται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Hunzicker, 2010). Απαιτούνται δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια, σαφή στοχοθεσία, συνοχή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και καθοδηγητικές στρατηγικές. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και η παροχή πιστοποιήσεων συνδέονται με τις απαιτήσεις του Νέου Επαγγελματισμού και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας.

Σημαντικός αναφαίνεται ο ρόλος σχολικής ηγεσίας, καθώς οι διευθυντές των σχολείων είναι ταυτόχρονα διαχειριστές (stewards), υποδείγματα (models), ειδήμονες (experts) και καθοδηγητές σε εκπαιδευτικά ζητήματα (instructional leaders) (Glasman et al., 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015· Bredeson & Johansson, 2000: στο Φωτοπούλου, 2013). Σημαντική είναι επίσης η σχολική κουλτούρα, διότι συνδέεται με τις ιδιαίτερες αξίες κάθε οργανισμού (Cameron & Quinn, 1994: στο Φωτοπούλου, 2013), ενώ διαμορφώνει την αντίληψη των συμμετεχόντων για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Hargreaves, 1994). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν οργανικό μέρος της τοπικής κοινωνίας, γι’ αυτό είναι σημαντική η σύνδεση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε περιοχής (Peterson, 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015). Τέλος, καθοριστική είναι η ποιοτική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο διδακτικό, διοικητικό, οικονομικό τομέα, καθώς συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Eurydice, 2013· OECD, 2017).

Αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών αποτυγχάνουν, καθώς δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τα στοιχεία που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποζητήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, και τις διαδικασίες με τις οποίες συντελείται η αλλαγή (Guskey, 1986: στο Guskey, 2002). Τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν ως σημείο εκκίνησης επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις για την

πολιτική, την κοινωνία και την οικονομία (Ματσαγγούρας, 2005). Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους δεν ανταποκρίνεται στις συνθήκες ζωής του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Hunzicker, 2010). Συχνά διακρίνονται από προχειρότητα και έλλειψη συντονισμού, ενώ κίνητρα για την υλοποίησή τους είναι η απορρόφηση κονδυλίων και η παροχή τυπικών προσόντων (Μπαγάκης, 2011). Παράλληλα, ενώ οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και η σχολική ηγεσία επιδιώκουν αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να εναρμονίζονται με τις θεσμικές επιταγές, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως τέτοιες αλλαγές ελάχιστα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης (Guskey, 2002). Τέλος, η απουσία θετικού κλίματος και η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Mendes et al., 2016).

3. Ερευνητικό πλαίσιο

Η διεξαχθείσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αντιλαμβάνονται, βιώνουν και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό την επίδραση των ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών της περιόδου 2010-2017. Συγκεκριμένα διερευνώνται: (α) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»; (β) Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.; (γ) Ποιες Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης επιλέγονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης; (δ) Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική εμπειρική έρευνα. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) (Cohen, Manion & Morrison, 2008), ενώ συντάχθηκε ένας οδηγός – σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης, που κατηύθυνε τη διεξαγωγή της. Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις, διάρκειας τριάντα (30) λεπτών, οι οποίες διεξήχθησαν το διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2018. Προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έντεκα (11) γυναίκες και τέσσερις (04) άνδρες, εργαζόμενοι σε Γυμνάσια των νομών Αργολίδας και Κορινθίας, μόνιμοι και αναπληρωτές, χωρίς περιορισμούς ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης ή τις σπουδές πέραν του απαραίτητου τίτλου σπουδών. Επιλέχθηκαν καθηγητές Γυμνασίου, διότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η δομή και η στοχοθεσία διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αντίστοιχα στο Λύκειο.

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα εμφάνισής τους (Braun & Clarke, 2012: στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας (credibility) και της εγκυρότητας (validity) της έρευνας, εφαρμόστηκε η «τριγωνοποίηση» (triangulation)

μεθόδων και δεδομένων, δηλαδή η βιβλιογραφική επισκόπηση, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων της συνέντευξης (Creswell, 1998· Cohen, Manion & Morisson, 2008). Αποσαφηνίστηκαν με λειτουργικούς ορισμούς οι απαραίτητοι όροι και συστάθηκε το κατάλληλο ερευνητικό δείγμα (Mason, 2003). Ο βαθμός αντικειμενικότητας επιχειρήθηκε να διασφαλισθεί με το μέγεθος του δείγματος, την καταλληλότητα των ερωτήσεων, την περιγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων.

4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Επιχειρήθηκε αρχικά να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς ο όρος "Επαγγελματική Ανάπτυξη". Οι ληφθείσες απαντήσεις καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική μάθηση με τη Δια Βίου Μάθηση. Προκρίνουν την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς και την ικανοποίηση επαγγελματικών και προσωπικών στοχεύσεων. Ενδιαφέρονται για τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ επιδιώκουν συνεργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, προκειμένου να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις, να ενισχύσουν το κοινωνικό τους status και να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

(Ε8): «[...] Η συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι σημαντική για την επαγγελματική μας ταυτότητα (...) για την επιστημονική μας κατάρτιση, την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς μας, την κατανόηση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, Αναπληρωτές, Μόνιμοι, όσοι έχουν θέσεις ευθύνης, οφείλουμε να ενημερωνόμαστε, αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του επαγγέλματός μας.»

Σύμφωνα με τους συνευεξιαζομένους, το γεγονός ότι πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους με υψηλό γνωστικό υπόβαθρο, οι παγιωμένες αντιλήψεις τους και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου επιβάλλουν τον άρτιο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν Επιμορφωτικά Σεμινάρια και Ημερίδες που οργανώνει ο εργασιακός τους φορέας και σχετιζόμενα με αυτόν θεσμικά όργανα, όπως το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στους Σχολικούς Συμβούλους, λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται και του καθοδηγητικού τους ρόλου.

Συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την αυτομόρφωση και την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση αναδεικνύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατομική διαδικασία, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Προτιμούν τη χρήση του διαδικτύου, τη συμμετοχή σε μαθήματα μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης και τη συγκρότηση ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης για την αυτομόρφωσή τους. Ωστόσο σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή των Κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, που στηρίζονται στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ενημερώνονται μελετώντας την επιστημονική βιβλιογραφία ή συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικές έρευνες, ενώ αναγνωρίζουν τη

σημασία των Πανεπιστημιακών σπουδών. Προκρίνουν την επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, διότι συνδέονται με τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ σημαντική θεωρούν και τη γλωσσομάθεια, λόγω της συνεργασίας των σχολείων στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Για την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης καταδεικνύουν ως το πλέον κατάλληλο διάστημα την έναρξη του σχολικού έτους, ή τους θερινούς μήνες, λόγω του διαθέσιμου χρόνου και της ανάγκης για προγραμματισμό και οργάνωση της ύλης.

Οι επιδιώξεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Συγκλίνουν ωστόσο στην ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, οι οποίοι διακατέχονται από μεγαλύτερο άγχος για τη γνωστική, διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια. Στο στάδιο της «Σταθεροποίησης» οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Κατά το διάστημα του «Πειραματισμού» επιθυμούν να ανανεώσουν τη διδασκαλία τους, ενώ φιλοδοξούν να ανελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Κατά το διάστημα της «Γαλήνης – Συντηρητισμού», και της «Αποδέσμευσης» οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ηλικιακής απόστασης από τους μαθητές, γίνονται πιο συντηρητικοί. Αντιμετωπίζουν με ρεαλισμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα και επιδιώκουν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να ενημερωθούν σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές.

4.1. Επιλογή Δραστηριοτήτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης σε σχέση με το προηγούμενο διάστημα.

Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιλέγουν «παραδοσιακούς» τρόπους επιμόρφωσης. Παρακολουθούν σεμινάρια και ημερίδες, ενώ επιχειρώντας να μειώσουν το κόστος, προτιμούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σημαντική διαφαίνεται η ατομική έρευνα, μέσω διαδικτύου και μελέτης επιστημονικής βιβλιογραφίας. Η επαφή με σχολεία του εξωτερικού και η επιβολή διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση πως το διάστημα που διανύουμε η γλωσσομάθεια είναι προϋπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αναδεικνύεται παράλληλα η σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης. Οι νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, ενώ οι μεγαλύτεροι δίνουν έμφαση στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής κοινότητας, αναδεικνύοντας την αξία της εμπειρίας. Δευτερευόντως γίνεται αναφορά στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο μετατρέπεται σε χώρο μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τονίζεται επίσης η ανάγκη αξιοποίησης των διαδικασιών Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταδειχθούν και να βελτιωθούν τα κακώς κείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό, μας επιτρέπεται να συνάγουμε πως διαφαίνεται μια αμυδρή

διαφοροποίηση ως προς την αντιμετώπιση της Αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης και όχι τιμωρίας.

(Ε1): «[...]Από την άλλη πλευρά, οι διαδικασίες Αξιολόγησης, είτε ως κίνητρο συμμετοχής, λόγω της αυξημένης ανησυχίας που προκαλούν, είτε ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού θεσμού και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού, μπορούν να λειτουργήσουν ως δραστηριότητες και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης! (...) Αναγκαστικά οδηγείσαι στην αναγνώριση και διόρθωση των σφαλμάτων και των ελλείψεών σου.»

4.2. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Συσχετίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα αντίστοιχα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, απορρέει πως οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διακρίνουν την επαγγελματική τους πορεία σε τρία στάδια: α) Εισαγωγή στο επάγγελμα, β) Υπόλοιπη θητεία και γ) Αφυπηρέτηση.

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης προκύπτει πως επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρωτίστως για την επαγγελματική τους βελτίωση σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, και εν συνεχεία, λόγω της επαγγελματικής ανασφάλειας, που έχει επιβάλλει η οικονομική και κοινωνική συγκυρία, με το ενδεχόμενο των Απολύσεων και την αμφίβολη και αδιευκρίνιστη λειτουργία της Αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι Αναπληρωτές ενδιαφέρονται πρωτίστως να διοριστούν στη Δημόσια Εκπαίδευση, οι Μόνιμοι να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους θέση, να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους status, να αντιμετωπίσουν τη ρουτίνα και να εξελιχθούν μισθολογικά. Τα στελέχη εκπαίδευσης και όσοι επιδιώκουν την ανάληψη θέσεων ευθύνης προσδοκούν τη συγκέντρωση μετρήσιμων προσόντων, που θα συμβάλουν στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγουν πιο προσεκτικά τα Προγράμματα που παρακολουθούν, ενώ το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων διαφαίνεται αυξημένο, λόγω των οικονομικοκοινωνικών συνθηκών, των επιβαλλόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, και της αναστολής των διορισμών. Διερευνώντας δε, την αναγκαιότητα πιστοποίησης οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τώρα επιδιώκουν Προγράμματα που οργανώνουν θεσμικοί φορείς, και προκρίνουν την παροχή πιστοποίησης εν όψει μιας επικείμενης αξιολόγησης.

4.3. Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Διερευνώντας το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά το διάστημα της οικονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για προγράμματα σχετικά με το Γνωστικό Αντικείμενο, τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα, τις Νέες

Τεχνολογίες και τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διαστάσεις ιδιαίτερες σημαντικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που η μετάδοση της γνώσης αναδεικνύεται σε πρωτεύον μέλημα. Αυξανόμενο εμφανίζεται το ενδιαφέρον τους για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα ERASMUS, αλλά και για όσα σχετίζονται με τις βιωματικές δράσεις, τις Συνθετικές Εργασίες και τη Θεματική Εβδομάδα.

(Ε6): «Προσωπικά βρίσκω πολύ ενδιαφέροντα τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία, όπως τα ERASMUS+ και τα COMMENIUS, και βλέπω πως τα τελευταία χρόνια οργανώνονται κάποια σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Έχει αυξηθεί άλλωστε και ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτά.»

Προτιμώνται επίσης Προγράμματα Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς οι οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες έχουν αναδείξει κοινωνικές και οικογενειακές δυσλειτουργίες, που επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα και χρήζουν άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Επισημαίνεται πως την περίοδο της Οικονομικής Κρίσης οργανώνονται αρκετά προγράμματα με θέμα την Αξιολόγηση, την Ειδική Αγωγή, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ως απόρροια αντίστοιχων ευρωπαϊκών πολιτικών, και τονίζεται πως η αυξανόμενη ζήτησή τους σχετίζεται με τη συγκέντρωση προσόντων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική τους εξασφάλιση.

Όταν πρόκειται για την ανάληψη θέσεων ευθύνης, τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης εστιάζουν σε θέματα Διοίκησης, Ηγεσίας, Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού και εξασφαλίζουν μετρήσιμα και αξιολογήσιμα προσόντα για όσους φιλοδοξούν να αναλάβουν τέτοιες θέσεις. Η αναστολή βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης, τους οδηγεί στην επιλογή προγραμμάτων, ιδίως πραγματοποίηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών, τα οποία προσδοκούν πως θα συμβάλουν στη μισθολογική και ιεραρχική τους εξέλιξη, και στην ενίσχυση του κοινωνικού τους status.

Από το 2009 και εξής η επιλογή των Προγραμμάτων εξαρτάται σημαντικά από το κόστος τους, αλλά και από τα απαιτούμενα έξοδα μετακινήσεων και διανυκτερεύσεων. Ειδικότερα για τις συμμετέχουσες στην έρευνα Περιφερειακές Ενότητες, Αργολίδα και Κορινθία, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν τα Πανεπιστημιακά τμήματα και η ΑΣΠΑΙΤΕ, που λειτουργούν στο Ναύπλιο, το Άργος και την Κόρινθο, καταδεικνύοντας τη σημασία που έχει για τις αντίστοιχες και τις όμορες περιοχές η λειτουργία μιας Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής, καθώς περιορίζει τον παράγοντα «απόσταση». Για να αποφύγουν τις μετακινήσεις οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση όμως εμφανίζονται πιο προσεκτικοί σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτών και το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Τέλος, τονίζουν πως η απόφασή τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζεται και από τις προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές τους ανάγκες.

4.4. Ποιότητα και αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Ερωτώμενοι για την ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης μετά το 2009, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι. Εστιάζουν στο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τους και την πρόχειρη οργάνωση, καθώς θεωρούν πως εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις κάποιοι βρίσκουν τα παρεχόμενα προγράμματα στοχευμένα, διότι ανταποκρίνονται σε ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η οικονομική δυσπραγία και το κόστος της επιμόρφωσης, η απόσταση από τον τόπο υλοποίησης των Προγραμμάτων, οι αυξημένες οικογενειακές, προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι δυσλειτουργίες στην οργάνωση και το περιεχόμενο των προσφερόμενων προγραμμάτων, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

(Ε3): «Δεν έχω πλέον την οικονομική άνεση για να καλύπτω και το κόστος συμμετοχής [...], γιατί εκτός από τη δουλειά μου, έχω και άλλες ανάγκες [...]. Επιπλέον δεν γίνονται εκπώσεις και διευκολύνσεις οικονομικές, οπότε αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. [...] Κόστος δεν είναι μόνο το κόστος συμμετοχής, αλλά και το πήγαινε-έλα. [...] Βάλε και κάποια μικρότερα ή μεγαλύτερα έξοδα που θα κάνεις εκεί..... διατροφή, διανυκτέρευση ή διανυκτερεύσεις αν πρόκειται για μεταπτυχιακά μακριά από τον τόπο κατοικίας, ή διημερίδες και πολυήμερα συνέδρια.»

Ως προς την παρεχόμενη Πιστοποίηση, τονίζουν πως πλέον όλα τα προσφερόμενα προγράμματα παρέχουν πιστοποίηση. Επισημαίνουν πως όσα οργανώνονται από Δημόσιους φορείς είναι περιορισμένα αριθμητικά, ενώ αυτά που οργανώνονται από Ιδιωτικούς εστιάζουν στην απόκτηση μετρήσιμων προσόντων παραγκωνίζοντας ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Παράλληλα προβληματίζονται ως προς τις ιδιοτελείς σκοπιμότητες αναφορικά κυρίως με την απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, που εικάζουν πως εξυπηρετούν κάποια από τα προσφερόμενα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, και εκφράζουν αμφιβολίες για το ουσιαστικό αντίκρισμα της πιστοποίησης, καθώς πιστεύουν πως έχει μόνο ονομαστική αξία.

Για την άρτια λειτουργία των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης επισημαίνουν πως τα προσφερόμενα προγράμματα πρέπει να έχουν ευέλικτα ωράρια, ενώ τονίζουν την ανάγκη «επαναφοράς» των εκπαιδευτικών αδειών, ιδίως όταν πρόκειται για την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων ή την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών.

Προτιμούν προγράμματα εστιασμένα στο γνωστικό αντικείμενο και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνοντας την ανάγκη διασύνδεσης θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων. Παράλληλα εκφράζεται η ανάγκη αξιοποίησης των πορισμάτων

της Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και των διαδικασιών Αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή επισημαίνουν την ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων και προτείνουν τη συγκρότηση περισσότερων τμημάτων και την άρση της κλήρωσης ως μεθόδου επιλογής επιμορφούμενων. Προκρίνουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων στο σχεδιασμό Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών.

Καταδεικνύουν επίσης την ανάγκη αξιοποίησης των αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνεκτιμώντας το υψηλό γνωστικό επίπεδο και τις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση του αυξημένου κόστους των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προτείνεται η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων, η αύξηση των δωρεάν προγραμμάτων και η οργάνωση επιδοτούμενων από θεσμικούς φορείς. Προτείνεται επίσης η αύξηση των εξ αποστάσεως Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η Τεχνολογία, δίνοντας έμφαση στις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προσκόμματα που δημιουργεί η απόσταση, ενώ δηλώνουν ότι προτιμούν Προγράμματα οργανωμένα από την Πολιτεία έναντι του ιδιωτικού φορέα.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα πορίσματα της έρευνας ταυτίζονται με διεθνείς έρευνες ως προς τη σύνδεση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τη Δια Βίου Μάθηση (Ginzberg 1972, Sears, 1982, Brown & Brooks, 1990 & Amundson, 2005: στο Patton & McMahon, 2006), την επιδίωξη συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία (Hargreaves, 2002· Hoyle, 1974: στο Whitty, 2000). Παράλληλα επιβεβαιώνεται το ερευνητικό έργο της Παπαπροκοπίου (2002), το οποίο επισημαίνει πως στην Ελλάδα η έλλειψη εκπαιδευτικής αποκέντρωσης εμποδίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η οικονομική κρίση έχει προκαλέσει αισθήματα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδίως για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πολύπλοκης δομής της. Οι νεοεπιβληθείσες εκπαιδευτικές πολιτικές καθιστούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών επιτακτική την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο τους εντός της σχολικής αίθουσας και να διαχειριστούν ενδεχόμενες κρίσεις. Παράλληλα επισημαίνεται πως απαιτείται επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς αποδέκτες της διδακτικής πράξης είναι έφηβοι μαθητές, στην οικογενειακή και σχολική ζωή των οποίων οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης έχουν άμεσο αντίκτυπο, ενώ επιφορτίζουν τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετους ρόλους.

Ανεξαρτήτως υπηρεσιακής ιδιότητας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε πιστοποιημένα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης προκειμένου να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα. Ωστόσο οι επιδιώξεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, την εμπειρία και τις ανάγκες τους. Έτσι στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας

εμφανίζονται πιο ενθουσιώδεις ενώ τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας τους αναδιπλώνονται σε πιο συντηρητικές τάσεις. Ως προς το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, προκρίνονται τα σχετικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και πιο εξειδικευμένοι τομείς, όπως η Ειδική Αγωγή. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους παίζει το κόστος και η απόσταση από τον τόπο κατοικίας ή εργασίας, λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Για την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης προτείνεται η σύνδεσή τους με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η μείωση του κόστους και η ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση να αξιοποιηθούν τα πορίσματα της Αξιολόγησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο την Πολιτεία ως προς την υλοποίηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, έναντι του ιδιωτικού φορέα, ο οποίος εικάζουν πως εξυπηρετεί κυρίως τους νόμους της Αγοράς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Akiba, M. & Liang, G. (2016). Effects of teachers professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 21(1), 1-12.
- Bellucci, P., Lobo, M.C., Lewis – Beck, M.S. (2012). Economic crisis and elections: The European periphery. *Electoral Studies* 31, 469-471.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* 76, no 8, 597-604.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-First century: Time to renew the vision, *Teachers and Teaching* 6(1), 101-115.
- Day, C., Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continual professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice.
Ανακτήθηκε 16/01/2018 από:
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf
- European Commission (2009). Economic and Financial Affairs: Economic Crisis in Europe: Causes, consequences and responses. *European Economy*, 7, Brussels, p.p. 1-87.
Ανακτήθηκε 13/01/2018 από

http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication15887_en.pdf

- Flores, M.A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal? In Cheryl, J. Craig, Paulien, C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking To Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 405-425.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., McKinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press
- Guskey, T. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4).
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hulme, M., Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16.
- Hunzicker, J. (2010). Viewpoint Article. Effective professional development for teachers. a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.
- Krugman, P. (2009). *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. New York: W.W. Norton & Company: ISBN: 978-0-393-33780-8.
- Meghir, C., Vayanos, D., Vettas, N. (2010). The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity. Ανακτήθηκε 14/01/2018 από <http://greekeconomistsforreform.com/the-economic-crisis-in-greece-a-time-of-reform-and-opportunity-2/>
- Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Mosquera, J., Stobäus, C. (2016). Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education* 7, 1444-1445. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150>
- OECD (2017). “Greece”, in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-49-en>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practise, 3rd Edition, Vol.:6*. Sense Publishers.
- Tomuletiu, E.-A., Pop, A., David, D., Solovastu, A. & Buicu, G. (2011). The impact of the

world financial crisis on romanian educational system case study on teachers' professional motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 1497-1501.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. DOI: 10.1080/13674580000200121

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 1.

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Μετάφραση Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Κάντας, Α. & Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμπίνη, Π., Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα - επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ., Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μια ποιοτική έρευνα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 178- 193. Ανακτήθηκε 26/12/2017 από <http://www.erkyna.gr>.

Κότιος, Α., Παυλίδης, Γ. (2012). *Διεθνείς Οικονομικές Κρίσεις – Κρίσεις του Συστήματος ή της Πολιτικής*. Εκδόσεις Rosili.

Κουφάρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. *Περιοδικό Χρήμα*, Ιανουάριος – Μάρτιος 2010.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης,

- Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- N.4152/2013: Παρ. Θ'. Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΦΕΚ 107/09-05-2013). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(3), 79-98.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Πανηγυράκης, Γ. (2001). *Σύγχρονη Διοικητική Δημοσίων Σχέσεων*. Αθήνα : Εκδόσεις Μπένου.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης& Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 2015. Σελ. 473-498
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ψηφιακό Σχολείο, «Οικονομικές Διακυμάνσεις – Πληθωρισμός – Ανεργία». Ανακτήθηκε 14/1/2018 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C117/130/944,3455/>
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χάδου, Ν. (2016). Δια Βίου Μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 163-172. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Καινοτομία και Οικονομία»*, Αθήνα: 1-3 Ιουλίου 2016. Ανακτήθηκε 28/12/2017 από <http://epublishing.ekt.gr>

**Απόψεις Γονέων Ατόμων με Αναπηρία (Νοητική Ανεπάρκεια –Αυτισμός)
Προσβασιμότητας τους σε Πολιτιστικούς Χώρους**

**Views of parents of persons with disabilities (Mental insufficiency- Autism) regarding
the accessibility to cultural sites**

Σωτηρία Γαρίνη, Φιλολόγος Ελληνικής Γλώσσας, MSc Ειδική Εκπαίδευση s.garini@yahoo.gr

Ευάγγελος Κανταρτζής, Πολιτικός Μηχανικός, MSc Ειδική Εκπαίδευση vaggeliskantartzis69@gmail.com

Nína Χαρατσίδου, Ιστορικός, ninaxaratsidou@hotmail.com

Sotiria Garini, Greek Philologist, MSc Special Education, s.garini@yahoo.gr

Euaggelos Kantartzis, Civil Engineer, MSc Special Education, vaggeliskantartzis69@gmail.com

Nina Xaratsidou, Historian ninaxaratsidou@hotmail.com

Abstract: This article was conducted to investigate the issue of the accessibility of people with disabilities and autism as a recognized social group in cultural settings. By extension, it is examined whether state care exists with legislative measures to facilitate the daily routine of this social group. In order to gather the information, which involve problems faced by people with disabilities and autism as well as the suggestions for improvement of measures, research has been carried out on in the prefecture of Thessaloniki, in which took part parents with children with disabilities and autism. The resulting conclusions show some attempts to improve accessibility, but they have not worked efficiently. In addition, it was considered essential to involve people with disabilities and autism in cultural spaces, as their contact with culture contributes to improving their abilities.

Keywords: Accessibility, Disability, Persons with Mental Deficiency and Autism and Behavioral Problems.

Περίληψη: Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ερευνήσει το ζήτημα της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία και αυτισμό, ως αναγνωρισμένη κοινωνική ομάδα, σε πολιτιστικούς χώρους. Κατ' επέκταση εξετάζεται κατά πόσο υφίσταται η κρατική μέριμνα με νομοθετημένα μέτρα που να διευκολύνουν την καθημερινότητα της εν λόγω κοινωνικής ομάδας. Για την συγκέντρωση των πληροφοριακών στοιχείων, για τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία και με αυτισμό καθώς και τις προτάσεις μέτρων βελτίωσης, πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη στην ημι-δομημένη συνέντευξη εντός του Νομού Θεσσαλονίκης, σε γονείς που έχουν παιδιά με αναπηρία και αυτισμό. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν φανερώνουν ορισμένες απόπειρες βελτίωσης της προσβασιμότητας, που όμως δεν απέδωσαν αποτελεσματικά. Επίσης, κρίθηκε

επιτακτική ανάγκη συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία και αυτισμό σε χώρους πολιτισμού, καθώς η επαφή τους με τον πολιτισμό συμβάλλει στην βελτίωση των ικανοτήτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: Προσβασιμότητα, Αναπηρία, Άτομα με Νοητική Ανεπάρκεια και Αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς.

Εισαγωγή

Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια και αυτισμό αποτελούν μια αναγνωρισμένη κοινωνική ομάδα που μεταξύ άλλων έρχεται αντιμέτωπη με το θέμα της προσβασιμότητας σε πολιτιστικούς χώρους. Η ασφαλής και αυτόνομη μετακίνηση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί μείζον ζήτημα που αφορά μεγάλο μέρος της κοινωνίας μας. Αυτό οφείλεται στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος και των υπηρεσιών, ο οποίος εξυπηρετεί μόνο τον μέσο άνθρωπο και όχι τα άτομα με αναπηρία. Για αυτό το λόγο, ο όρος που χρησιμοποιήθηκε για να υποδηλώσει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο με αναπηρία εξαιτίας του λανθασμένου σχεδιασμού περιβάλλοντος χώρου είναι «εμποδιζόμενο άτομο» (Γεωργακά & Δούκα, 2008).

Παρά τις προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών από τους κρατικούς φορείς της χώρας μας, το θέμα της προσβασιμότητας της εν λόγω ομάδας, εξακολουθεί να ταλαιπωρεί τα άτομα αυτά καθώς και τις οικογένειές τους (Γεωργακά, & Δούκα, 2008).

Υπό το πρίσμα αυτού του προβληματισμού, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση και στη σύγκριση των ιδεών, των δυσκολιών και των αντιλήψεων των γονέων που έχουν παιδιά με αυτισμό και με νοητική ανεπάρκεια, σχετικά με την προσβασιμότητά τους σε πολιτιστικούς χώρους.

Επιπλέον, σκοπός είναι να διαπιστωθεί ο τρόπος που συμβάλλει η ελληνική πολιτεία με τη συμμόρφωση συγκεκριμένων φορέων με την ισχύουσα νομοθεσία.

1. Η έννοια της προσβασιμότητας.

Με τον όρο προσβασιμότητα καθορίζεται η δυνατότητα όλων των πολιτών ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας ή κάποιας αναπηρίας να μπορούν να κινούνται και να χρησιμοποιούν με ασφάλεια και με αυτονομία όλους τους πολιτιστικούς χώρους και τις υπηρεσίες (Μιχαηλίδου, 2010 · Τζαναβάρα, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να δραστηριοποιηθούν τα κινήματα, ώστε να κατέστη σαφές το δικαίωμα της φυσικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία σε δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους. Έτσι, τα τελευταία χρόνια οι χώροι αυτοί διαμορφώνονται με τρόπο που να εξυπηρετεί την προσβασιμότητα τους. Η δημιουργία μπαρών, ανελκυστήρων, θέσεων παρκινγκ διευκόλυνε την μετακίνηση των ατόμων με αναπηρία ώστε να λειτουργούν τρόπον τινά αυτόνομα και με ασφάλεια. Καταβάλλονται αξιοσημείωτες προσπάθειες ώστε όλα τα κτήρια, οι εγκαταστάσεις, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι στο σύνολό τους να διαμορφωθούν ώστε τα άτομα με αναπηρία να μην

αποκλείονται από τις δραστηριότητές τους (Βαρδακαστάνης, et al. 2008). Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η φυσική τους προσβασιμότητα. Για να εξασφαλιστεί η ομαλή και υγιής πορεία τους στη ζωή, ο Warner (213) επισημαίνει την ανάγκη να υπάρχει μια πιο δημιουργική διάδραση σε αυτούς τους χώρους. Το ζητούμενο είναι η ενεργή συμμετοχή στις πολιτιστικές δραστηριότητες, μέσα από την κατανόηση εννοιών, πληροφοριών και ιδεών.

Όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο και την κινητοποίηση των κρατικών λειτουργιών, η χώρα μας με γνώμονα το κοινωνικό μοντέλο, θεσμοθέτησε μια σειρά από άρθρα του Συντάγματος (1975/1986/2001) , που αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, το άρθρο 21 του 2001 ορίζει «*τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και την συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας*» (Σταματάκη, 2010). Με την σειρά του, το Υπουργείο Περιβάλλοντος και Χωροταξίας, μερίμνησε για τον σχεδιασμό κτιρίων που να εξυπηρετούν της ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, ώστε η μετακίνησή τους να είναι αυτόνομη χωρίς να απαιτείται η συνοδεία από οικεία πρόσωπα (Σταματάκη, 2010). Το κοινωνικό μοντέλο της σύγχρονης κοινωνίας, προσπαθεί να εμψύσησει στους ανθρώπους ότι η αναπηρία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ταμπού. Για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δομής, πρωτίστως επιβάλλεται η απαλλαγή προκαταλήψεων και στερεότυπων (Σταματάκη, 2010).

Δεδομένου, ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, γίνεται αντιληπτό πως βρίσκονται αντιμέτωποι με διαφορετικά εμπόδια, ως προς την προσβασιμότητα τους στους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, το σύνολο των ατόμων με προβλήματα αναπηρίας έρχεται αντιμέτωπο με τα κοινωνικά στερεότυπα όπως αρνητική συμπεριφορά και απόρριψή τους από δραστηριότητες. Η ανεπαρκής χρηματοδότηση από τους κρατικούς φορείς, στερεί τα άτομα αυτά από κατάλληλες τεχνολογίες και υπηρεσίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους (WHO, 2011 · WHO, 2013).

2. Ορισμός της αναπηρίας.

Παρά τις προσπάθειες των ερευνητών να αποσαφηνίσουν τον ορισμό της αναπηρίας, μόλις το 1981 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στην έκθεση ICIDH, κατέληξε στον διαχωρισμό της αναπηρίας σε τρεις κατηγορίες:

- α.** το μειονέκτημα: η απώλεια ή η αλλοίωση μιας δομής ή μιας ανατομικής ή ψυχολογικής λειτουργίας
- β.** την ανικανότητα: υπάρχει μια μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελέσει μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο
- γ.** το ελάττωμα: το αποτέλεσμα μιας ανικανότητας ή ανεπάρκειας που απαγορεύει ή αναστέλλει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου (Νοβάσκος, 2011).

Η έκθεση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική με αποτέλεσμα, στην πιο πρόσφατη έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας να γίνει μια προσπάθεια αναδιατύπωσης του όρου (WHO, 2002).

Ακολούθησαν κι άλλες προσπάθειες ερευνητών να αποδώσουν τον ορισμό της αναπηρίας. Έτσι, το 1995 η Disability Discrimination Act που γενικευμένα χαρακτηρίζει ως αναπηρία κάθε σωματική ή πνευματική βλάβη που εμποδίζει το άτομο να επιτελέσει τις καθημερινές του δραστηριότητες. Γίνεται, ωστόσο, αντιληπτό πως ο παραπάνω ορισμός εμπερικλείει πολλές μορφές αναπηρίες, που όπως προαναφέρθηκε η κάθε μια χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης από τις αρμόδιες υπηρεσίες που μεριμνούν για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε κτηριακές εγκαταστάσεις.

Το 2006 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών υπογράφει την νέα Διεθνή Σύμβαση για τα **Δικαιώματα** των Ατόμων με Αναπηρία. Στο άρθρο 9 της Σύμβασης γίνεται ειδική αναφορά στην προσβασιμότητα των ατόμων, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού ενός περιβάλλοντος που μεριμνεί για την ενσωμάτωση, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη που πρέπει να χαίρει η ευαίσθητη ομάδα των ατόμων με αναπηρία (Τζαναβάρα, 2013). Η σπουδαιότητα της εν λόγω Σύμβασης έγκειται στην αποδοχή της δικαιωματικής προσέγγισης των ΑμεΑ ως υποκειμένων παρά ως ιατρικό μοντέλο., όπως συνηθιζόταν να προσεγγίζεται (Ουσουλτζόγλου, 2016). Η Σύμβαση που κυρώθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 2010, αποτελεί σημείο αναφοράς για την στρατηγική που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την αναπηρία 2010-2020.

Στην Ελλάδα η Σύμβαση κυρώθηκε τον Απρίλιο του 2010 με τον Νόμο 4074 (Μιζαμτσή, Νικολαΐδης & Μουρούζης 2012).

Ο ΟΗΕ, το 2007 στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, στο άρθρο 2 με ειδικές παρεμβάσεις καλεί τα κράτη μέλη που επικυρώνουν την Σύμβαση, να υιοθετήσουν την τακτική *«των εύλογων προσαρμογών»*. Την λήψη δηλαδή, μέτρων και προγραμμάτων που θα εξαλείψουν την διακρίσεις, προωθώντας ταυτόχρονα την ισότητα. Σημειώνεται δε, ότι η έννοια της «εύλογης προσαρμοστικότητας», είναι διαφορετική σε κάθε χώρα, δεδομένου ότι ισχύει διαφορετικό νομοθετικό πλαίσιο, όπως επίσης διαφορετική πολιτισμική προσέγγιση και πολιτικές προστασίας περί δικαιωμάτων (Ουσουλτζόγλου, 2016).

Στην Ελλάδα, τα άρθρα 9 και 10 του Ν. 3304/2005 (ΦΕΚ 16 Α/ 27.01.2005), εισάγουν τον όρο «εύλογη προσαρμογή» που αναφέρεται στην *«εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής καταγωγής ή θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ή ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού»*. Στο ίδιο άρθρο γίνεται ρητή αναφορά στην υποχρέωση που έχει ο εργοδότης να λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα στο χώρο εργασίας που να εξυπηρετούν τα άτομα με αναπηρία ώστε να μην αποκλείονται από την επαγγελματική κατάρτιση, εφόσον τα μέτρα αυτά δεν συνεπάγονται δυσανάλογη επιβάρυνση για τον εργοδότη.

3. Άτομα με νοητική ανεπάρκεια.

3.1. Άτομα με οριακή νοημοσύνη ή και ήπια νοητική ανεπάρκεια.

Ανάμεσα στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, η πολυπληθέστερη ομάδα είναι τα άτομα με οριακή ή ήπια νοητική ανεπάρκεια με ποσοστό 85% (Χρηστάκης, 2006). Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια αντιμετωπίζουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν της περιοχές της γνωστικής λειτουργίας (Πολυχρονοπούλου, 2001). Επιπλέον τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στην επεξεργασία πληροφοριών, στην επικοινωνία καθώς και στην αυτορρύθμιση. Συν τοις άλλοις αδυνατούν να ταξινομήσουν αντικείμενα, εικόνες και να βρουν τις διαφορές ή τις ομοιότητες (Χρηστάκης 2006 ·Σαλβαράς, 2013). Συνέπεια των άνω αδυναμιών είναι ο περιορισμός της ανεξαρτησίας των ατόμων αυτών κατά την ενηλικίωσή τους.

Η διάκριση των παιδιών με ήπια νοητική ανεπάρκεια από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, είναι σχεδόν αδύνατη να γίνει κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Μόνο αργότερα, στην προσχολική και σχολική ηλικία, όταν δηλαδή ως μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, γίνεται αντιληπτή η αδυναμία τους.

Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση του χρώματος, του σχήματος, του βάρους κτλ. των αντικειμένων και γενικώς κάποιου ερεθίσματος. Επίσης, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προστίθεται η αδυναμία του εγκεφάλου τους στην οργάνωση των εισερχόμενων πληροφοριών. Στερούνται μνημονικών δεξιοτήτων σε όλες τις θεμελιώδεις μορφές ή δεν μπορούν να θυμηθούν διότι δεν ενεργούν κατάλληλα στην πληροφορία, φέρ'επειν δυσκολεύονται να θυμηθούν λέξεις και έννοιες.

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, τα άτομα με ήπια νοητική ανεπάρκεια, θεωρούνται ικανά να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του συνηθισμένου σχολείου, αναπτύσσοντας ακαδημαϊκές δεξιότητες αντίστοιχες της ΣΤ΄ τάξης όσο το δυνατόν, με την βοήθεια της κατάλληλης διδασκαλίας να λειτουργήσουν ανεξάρτητα μέσα στην τάξη.

3.2. Μέτρια νοητική ανεπάρκεια.

Όσον αφορά, τα άτομα που χαρακτηρίζονται με μέτρια νοητική ανεπάρκεια, αντιπροσωπεύουν το 10% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια. Η ανεπάρκειά τους προκλήθηκε είτε από ατυχήματα, τραυματισμούς είτε από μολυσματικές ασθένειες κατά την ενδομήτρια, την περιγεννητική, την βρεφική ή και την νηπιακή περίοδο (Ηλιοπούλου et al. 2014: 13). Η κατηγορία αυτή έχει την δυνατότητα με την βοήθεια της κατάλληλης εκπαίδευσης να επικοινωνήσουν και αλληλεπιδράσουν κοινωνικά (Μουρουζίδη, 2010:29).

4. Προβλήματα συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια.

Το βέβαιον είναι πως ανασταλτικός παράγοντας στην ενσωμάτωση των ατόμων με νοητική αναπηρία και την ανεξάρτητη λειτουργία τους στα κοινωνικά δρώμενα, αποτελούν τα προβλήματα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και συγκεκριμένα της προκλητικής συμπεριφοράς (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016). Οι επιστήμονες ορίζουν ως *προκλητική συμπεριφορά* την συμπεριφορά των ατόμων με αναπηρία που επηρεάζει τόσο την ποιότητα της ζωής των ίδιων των ατόμων όσο και του περιβάλλοντός τους. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά προβαίνουν σε ενέργειες και συμπεριφορές που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, οπότε χρήζουν ελέγχου. Πολλές φορές αυτές οι συμπεριφορές λόγω της έντασης της συχνότητας και της διάρκειας, μπορούν να απειλούν την σωματική ασφάλεια του ατόμου, με αποτέλεσμα είτε να τους περιορίζεται είτε να μην τους επιτρέπεται η πρόσβαση σε διάφορες κοινωνικές δομές (Zijmans et al. 2012).

Οι περισσότεροι μελετητές διατυπώνουν τρεις βασικούς τύπους προκλητικών συμπεριφορών:

α. Στερεοτυπική συμπεριφορά

β. Αυτοτραυματική συμπεριφορά

γ. Επιθετική συμπεριφορά

4.1. Στερεοτυπική συμπεριφορά.

Τα άτομα με προβληματικές συμπεριφορές παρουσιάζουν την τάση να επαναλαμβάνονται χωρίς όμως, ουσιαστικά να εξυπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.

Οι πιο συχνές μορφές στερεοτυπικής συμπεριφοράς είναι οι εξής:

- 1) Επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως περπάτημα στις μύτες, λίκνισμα κτλ.
- 2) Εμμονή στην ομοιότητα
- 3) Μονότονο παιχνίδι
- 4) Προσκόλληση στη ρουτίνα (Cunningman & Schreibman, 2008).
- 5) Δυστυχώς, οι στερεοτυπίες πολλές φορές στιγματίζουν το άτομο και η κοινωνία τι εκλαμβάνει ως μια ανάρμοστη συμπεριφορά του ατόμου, που κατά συνέπεια οδηγεί το άτομο στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην μείωση της επαφής με τους συνομηλίκους του (Cunningham & Schreibman, 2008).

4.2. Αυτοτραυματική συμπεριφορά.

Η αυτοτραυματική συμπεριφορά είναι ακόμα ένας τύπος προκλητικής συμπεριφοράς. Περιβαλλοντικοί και εσωτερικοί παράγοντες τους οδηγούν σε πράξεις αυτοτραυματικές, που ξεκινούν και καταλήγουν στο ίδιο το άτομο. Γίνεται βέβαια αντιληπτό ο βαθμός

επικινδυνότητας, λόγω των σωματικών βλαβών που μπορούν να προκαλέσουν τα άτομα στον εαυτό τους. Για παράδειγμα άτομα που παρουσιάζουν αυτοτραυματικές συμπεριφορές συνήθως χτυπάνε το κεφάλι τους στον τοίχο, τραβούν τα μαλλιά τους, τοποθετούν στο στόμα τους διάφορα αντικείμενα. Οι αλλόκοτες αυτές συμπεριφορές στιγματίζουν τα άτομα, προκαλώντας φόβο στους γύρω. Αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κακοποίηση, ο εγκλεισμός τους σε ιδρύματα, η παραμέλησή τους από τους εκπαιδευτές ή ακόμα και από τους ίδιους τους γονείς τους (Nissen & Haveman, 1997).

4.3. Επιθετική συμπεριφορά.

Τέλος, στα άτομα με αναπηρία, παρατηρείται επιθετική συμπεριφορά με πράξεις βίας που οδηγούν σε σωματικό τραυματισμό του άλλου. Αρκετές φορές ωστόσο, περιορίζονται σε ουρλιαχτά και κραυγές χωρίς βίαιες συμπεριφορές.

Οι Crocker et al. (2006) αναφέρουν ότι σε έρευνα που διεξήχθη στον Καναδά διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την λεκτική βία παρά τη σωματική.

Οι λόγοι που προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά ποικίλουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες αιτίες:

α. η απόκτηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή τροφής

β. η προσέλκυση της προσοχής των εκπαιδευτικών

γ. η αποφυγή εμπλοκής σε κάποιο έργο (Repp, Felce & Barton, 1988).

δ. η αλλαγή περιβάλλοντος

ε. η ρουτίνα της καθημερινότητας

στ. η επιθυμία για επικοινωνία και επαφή με τον κόσμο

(Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

5. Προσβασιμότητα των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια-αυτισμό σε πολιτιστικούς χώρους.

Οι κοινωνικές δυσκολίες με τις οποίες όπως προκύπτει από τα παραπάνω, έρχονται αντιμέτωπα καθημερινά τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, επιδρούν μοιραία στον ψυχισμό τους. Βιώνουν έντονες στιγμές μοναξιάς, θλίψης και κοινωνικού άγχους. Ως εκ τούτου κλονίζονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και ο εσωτερικός τους κόσμος.

Μια μορφή πανάκειας που θα οδηγούσε στην αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων των ατόμων αυτών, με επακόλουθο την εκτόνωση και την ελάφρυνση του ψυχισμού τους, είναι η δημιουργική απασχόληση με την τέχνη. Μέσω της δραστηριότητάς τους, καλλιεργούνται οι δεξιότητές τους και σαφώς αναδεικνύονται ικανότητες που ήταν κρυμμένες (Salom, 2008).

Έκδηλα λοιπόν, επιτάσσεται η συμμετοχή των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια στα πολιτιστικά δρώμενα, με την προϋπόθεση, ωστόσο της κατάλληλης υποδομής που θα εξασφαλίσει την προσβασιμότητά τους στο χώρο.

Τα οφέλη της ενασχόλησής τους με την τέχνη, πολλά, πολύτιμα και άκρως εποικοδομητικά. Όπως είναι ήδη αποδεκτό, η επαφή του κάθε ατόμου- με νοητική και μη ανεπάρκεια- με την τέχνη, επιφέρει στο ίδιο το άτομο εσωτερική πληρότητα μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων του. Πολύ περισσότερο στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, η τέχνη δρα θεραπευτικά σε σημείο που το άτομο εκτονώνεται και κατά συνέπεια δεν αποβάλλει τις πολλές εντάσεις που κουβαλάει μέσα του (Κοντογιάννη, 2000). Επιπλέον, γίνεται ευκολότερη η αφομοίωση και η κατανόηση των νέων στοιχείων που δέχεται ο εγκέφαλός τους. Κατά συνέπεια η επαφή με τα μουσειακά εκθέματα, με ειδικές σχεδιασμένες δραστηριότητες αλλά ακόμα και μέσω της δραματοποίησης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Τσιαούση, 2016:102).

6. Έρευνες με θέμα την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε πολιτιστικούς χώρους.

Στην χώρα μας παρατηρείται καθυστέρηση στην λήψη μέτρων από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, προς την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, καθώς μόλις το 2009 μελετήθηκε το πρόβλημα της προσβασιμότητας. Το Υπουργείο Εσωτερικών με την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου, διευκρίνισε κατά πόσο στην χώρα μας εφαρμόζεται η ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με την προσβασιμότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τελείως αποκαρδιωτικά. Το μεγαλύτερο μέρος του ποσοστού που συμμετείχε στην έρευνα δεν μπορούσε να αντιληφθεί την υποχρέωσή του να λάβει τα μέτρα της ισχύουσας νομοθεσίας. Η νοοτροπία αυτή οφείλεται προφανώς στην αδράνεια με την οποία αντιμετωπίζουν οι αρμόδιοι φορείς το συγκεκριμένο θέμα.

Συγκριτικά με χώρες της Ευρώπης, η προσβασιμότητα στην Ελλάδα δυστυχώς βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. **Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο**, μεταξύ 110 μουσείων, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα από αυτά διέθεταν ολοκληρωμένες υλικοτεχνικές υποδομές που εξασφάλιζαν την προσβασιμότητα στα άτομα με αναπηρία, καθώς επίσης διέθεταν τις κατάλληλες προδιαγραφές σχεδιασμού. Συν τοις άλλοις, τα μουσεία παρείχαν στους ευάλωτους επισκέπτες τους, ερμηνευτικές μεθόδους που τους βοηθούσαν να προσεγγίσουν το χώρο και τα εκθέματα, όπως επίσης να χρησιμοποιούν μαθησιακά μοντέλα κατά την διάρκεια της επίσκεψής τους. Για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη περιήγηση των ατόμων με αναπηρία στο χώρο του μουσείου, οι επισκέπτες είχαν στην διάθεσή τους οπτικοακουστικά συστήματα.

Οι υπεύθυνοι των μουσείων εκπονούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Όσο αφορά όμως, τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, μόνο το ποσοστό του 28,8% των μουσείων είχε καθιερωμένο προγραμματισμό με εξειδικευμένες δραστηριότητες.

Στην έρευνα συμμετείχε και η χώρα μας με 222 μουσεία, που στο σύνολό τους όμως δεν διευκόλυναν ούτε στο ελάχιστο την ξενάγηση των ατόμων με αναπηρία. Θεωρητικά, βέβαια μπορούμε να πούμε πως θεσμοθετήθηκαν κάποια μέτρα, που ωστόσο δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε ευρωπαϊκό επίπεδο, περίπου 80.000.000 άτομα - ποσοστό που αντιστοιχεί στο 15%-20%- παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας, αντιλαμβανόμαστε την έκταση του προβλήματος. Πρόκειται για ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των συνανθρώπων μας, που ταλαιπωρείται στην καθημερινότητά του, στερούμενες εύλογες απολαύσεις.

Η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών και σαφώς η ανεπαρκής ενημέρωση των πολιτών σε θέματα που απασχολούν τα άτομα με αναπηρία, καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την επιβίωσή τους (Mexmet & Uslu 2009).

7. Μεθοδολογία.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση, η περιγραφή, η επεξήγηση και η ερμηνεία των μη μετρήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, τις τάσεις και τα νοήματα των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα που εστιάζει στην διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων, συμπεριφορών και διαδικασιών όπου ο ερευνητής αντιλαμβάνεται και κατανοεί την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τα λεγόμενα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής έρευνας οφείλεται στην δυνατότητα απόδοσης μιας γλαφυρότερης αναπαράστασης της πραγματικότητας, καθώς θα υπάρξει σύγκριση με τη θεωρία ενώ παράλληλα μοναδικές και προσωπικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου θα εξαγάγουμε συμπεράσματα, που δεν θα μπορούσαν να συλλεχθούν με ποσοτικούς τρόπους. Καταληκτικά, με την ποιοτική κοινωνική έρευνα δίνεται έμφαση στη συζήτηση με τους γονείς που έχουν παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και παιδιά με αυτισμό, ώστε να διευκρινιστούν και να συγκριθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την προσβασιμότητάς τους σε πολιτιστικούς χώρους.

7.1. Ο σκοπός και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η σύγκριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς που έχουν παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και γονείς που έχουν παιδιά με αυτισμό, στο θέμα της προσβασιμότητας τους σε πολιτιστικούς χώρους αλλά και με τον τρόπο που διασφαλίζεται η προσβασιμότητα αυτή. Επίσης σκοπός της είναι να διαπιστωθεί ο τρόπος που συμβάλει η ελληνική πολιτεία στη συμμόρφωση συγκεκριμένων φορέων με την ισχύουσα νομοθεσία.

Τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- α.** Πώς διασφαλίζεται η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε πολιτιστικούς χώρους;
- β.** Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στους πολιτιστικούς χώρους;
- γ.** Πώς και κατά πόσο συμβάλλει η ελληνική πολιτεία στη συμμόρφωση συγκεκριμένων φορέων με την ισχύουσα νομοθεσία;

Ερευνητικό εργαλείο της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί η ημιδομημένη συνέντευξη, που περιλαμβάνει προκαθορισμένα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής στην προσπάθειά του να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο, ώστε ο ερευνητής να πάρει όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία επί του θέματος που τον απασχολεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η ημιδομημένη συνέντευξη θα δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν τις εμπειρίες τους για τον κόσμο και να εκφράσουν με τον δικό τους τρόπο την προσέγγιση της πραγματικότητας όπως την βίωσαν οι ίδιοι (Kvale, 2007 · Cohen et. Al., 2008). Ειδικότερα, ο ερευνητής δύναται να ανιχνεύσει συναισθήματα, κίνητρα και απόψεις που δεν θα είχε την ευκαιρία να αποκομίσει μέσα από ένα απρόσωπο ερωτηματολόγιο. Ακόμη, και μέσα από την φωνή, τις εκφράσεις του προσώπου του συμμετέχοντα ο ερευνητής εξαγάγει επιπρόσθετα στοιχεία (Bell, 1997).

7.2. Δειγματοληψία.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με δείγμα 13 γονέων που έχουν παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και αυτισμό, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Ωστόσο, το τυχαίο δείγμα ελλοχεύει τη δημιουργία διάφορων προβλημάτων διαχείρισης, οπότε προτιμήθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει δείγμα πληθυσμού με τυχαίο και αναλογικό τρόπο, ώστε να συμμετέχουν γονείς από όλα τα στρώματα του πληθυσμού (Mitchell & Jolley, 2007).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης, στο Κ.Δ.ΑΠ. "Όνειρο Ζωής".

7.3. Στάδια συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις ήταν σύντομες με διάρκεια 15'-20'λεπτών, με σκοπό αφενός να μην κουράζεται ο ερωτώμενος και αφετέρου να προσελκύσω το ενδιαφέρον του. Οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονταν από σαφήνεια, απλότητα, συντομία και ευκολία στην κατανόηση, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια ελλιπούς κατανόησης από τους συμμετέχοντες.

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας, αποτελείται από 19 βασικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες όμως οδήγησαν στην διατύπωση κάποιων επιπλέον ερωτήσεων.

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης καλείται ο γονέας να καθορίσει την σημασία που έχει στη ψυχосύνθεση του παιδιού του, η συμμετοχή του στους πολιτιστικούς χώρους, καθώς και πόσο συχνή είναι η επίσκεψή τους στα κέντρα πολιτισμού.

Στο δεύτερο μέρος ο γονέας ερωτάτε αν ο εξοπλισμός των πολιτιστικών χώρων επαρκεί στην εξυπηρέτηση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια και κατά πόσο τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα συμβάλλουν στην επαφή των παιδιών με τη Τέχνη, επιφέροντας εποικοδομητικά αποτελέσματα στην ψυχική και πνευματική τους εξέλιξη. Επίσης, τίθεται το ερώτημα της σημαντικότητας της επαφής και της αλληλεπίδρασης των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια με τα φυσιολογικά παιδιά, στους πολιτιστικούς χώρους. Ακολουθώς, ρωτώ τους γονείς κατά πόσο το προσωπικό των πολιτιστικών χώρων είναι καταρτισμένο στην κατάλληλη διαχείριση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια στην κατανόηση των εκθεμάτων.

Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης ζήτησα από το γονέα να μου αναφέρει τα κωλύματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά στην προσβασιμότητά τους, στους πολιτιστικούς χώρους.

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης, η συζήτηση προσανατολίστηκε στην δραστηριοποίηση της πολιτείας και του κράτους. Επιχείρησα να διαπιστώσω κατά πόσο η πολιτεία έχει διαμορφώσει κατάλληλες υποδομές και χώρους για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία μέσα στο πέρασμα των χρόνων και να μου δώσουν κάποια παραδείγματα. Καταληκτικά, η συζήτηση ολοκληρώθηκε με αναφορά στην στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

8. Ερμηνεία αποτελεσμάτων.

Επικεντρώνοντας στην ανάλυση των δεδομένων που συνέλλεξα από τις συνεντεύξεις, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε για την έρευνα, κατέληξα στα παρακάτω συμπεράσματα. Όταν ρώτησα του γονείς για το αν υπάρχουν ειδικά προγράμματα για τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια και με αυτισμό όλοι οι γονείς ανέφεραν ότι δεν έχουν διαπιστώσει αν υπάρχουν, εκτός από δύο γονείς, οι οποίοι αναφέρουν ότι υπάρχουν κάποια προγράμματα. Μέσα από την έρευνα της Τζαναβάρα (2013), διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν καθόλου προγράμματα, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο

υπάρχουν ειδικά προγράμματα σχεδιασμένα για τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, αλλά και κάποια μουσεία έχουν την δυνατότητα να υλοποιούν περιοδικά προγράμματα κατόπιν συνεννοήσεως με τις ομάδες αυτές.

Επιπλέον, οι γονείς ανέφεραν ότι το προσωπικό των πολιτιστικών χώρων είτε δεν υπήρχε είτε δεν ήταν ενημερωμένο πλήρως. Ενώ, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Τζαναβάρα (2013), αναφέρεται ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχουν ερμηνευτικές μέθοδοι για να μπορούν να προσεγγίσουν επικοινωνιακά και να χρησιμοποιούν μαθησιακά μοντέλα

κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά συστήματα και πολυμεσικές εφαρμογές.

Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς, ανέφεραν αρκετά παραδείγματα για τον αποκλεισμό τους από την κοινωνική ζωή της πόλης. Το ίδιο αναφέρεται και στην έρευνα που έγινε στην Ιρλανδία το 2005, η οποία ανατέθηκε από την Εθνική Αρχή σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία, διαπιστώθηκε δε ότι το πρόβλημα της προσβασιμότητας παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (τα άτομα με αναπηρία δεν έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες). Αυτό έχει ως συνέπεια, τα άτομα με αναπηρία να μην μπορούν να επισκεφτούν την οικογένεια και τους φίλους τους και έτσι να αισθάνονται ότι είναι αποκλεισμένοι και απομονωμένοι από την κοινωνία (Ε.Σ.α.με.Α., 2012).

Επιπροσθέτως, μέσα από τις έρευνες που έγιναν από την Ευρωπαϊκή Ένωση διαπιστώθηκε ότι πάνω από 15%-20% του πληθυσμού που αντιστοιχεί περίπου σε 80 εκατομμύρια άτομα στην ΕΕ έχουν κάποια αναπηρία, τα οποία αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια και δυσκολίες στην καθημερινότητά τους (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2010). Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές για να έχουν πρόσβαση τα άτομα με αναπηρία αλλά ταυτόχρονα υπάρχει ελλιπή ενημέρωση στους πολίτες για τα θέματα που απασχολούν αυτά τα άτομα (Mexmet Emit Baris et al., 2009).

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στη συμβολή της ελληνικής πολιτείας στη συμμόρφωση συγκεκριμένων φορέων με την ισχύουσα νομοθεσία., κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι έχουν γίνει μικρά βήματα βελτίωσης αλλά όχι αρκετά και μεγάλα, ώστε να παρέχουν διευκόλυνση και ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Το ίδιο προέκυψε και σε μία άλλη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, το 2009 με θέμα το πρόβλημα της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία, η οποία πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Εσωτερικών και ερεύνησε κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία εφαρμόζεται για την προσβασιμότητα. Μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των φορέων αντιλαμβάνονται την υποχρεωτικότητα αυτών των μέτρων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Ο λόγος ήταν ότι δεν υπήρχε καμία κινητοποίηση και δραστηριοποίηση από τους αρμόδιους φορείς (Μιχαηλίδου 2010 :10-11).

Τέλος, οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι σημαντικό ρόλο παίζει η παιδεία και αγωγή του κάθε ανθρώπου. Δυστυχώς έρευνα που έγινε, απέδειξε ότι σε οικογένειες, που έχουν παιδιά με νοητική υστέρηση, ποσοστό 25% βίωσε την απόλυτη άρνηση των γειτόνων, ενώ στο 53% οι γονείς δεν τόλμησαν να συναναστραφούν με τους γείτονες. Το συναίσθημα που είχε κυριαρχήσει στους γονείς ήταν ο φόβος για τα πιθανά σχόλια και την αρνητική στάση απέναντι σε αυτούς και στις οικογένειές τους. Αυτό είχε ως συνέπεια, τα παιδιά με νοητική υστέρηση να μην συναναστρέφονται με τα παιδιά της

γειτονιάς τους και να είναι αποκομμένα από την ενσωμάτωση τους μέσα στην κοινωνία (Ματινοπούλου, 1990).

9. Συμπεράσματα.

Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια και με αυτισμό αποτελούν αναγνωρισμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία δεν έχει διερευνηθεί εις βάθος η δυνατότητα πρόσβασής της σε πολιτιστικούς χώρους. Στην χώρα μας επιχειρήθηκαν κάποιες παρεμβάσεις με σκοπό την βελτίωση της προσβασιμότητας των συγκεκριμένων ατόμων αλλά στην πράξη δεν απέδωσαν.

Η ευάλωτη κοινωνική ομάδα παρά τα θεσπισμένα νομοθετικά μέτρα, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες προσέγγισης, αντίληψης, επικοινωνίας καθώς και προσαρμογής στα κέντρα πολιτισμού. Δεδομένου ότι τα άτομα με αναπηρία βιώνουν έντονα την μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση, προκαλούνται εσωτερικές ψυχικές συγκρούσεις που δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την επιβίωσή τους.

Οι γονείς λοιπόν, των παιδιών που συμμετείχαν στην συνέντευξη θεωρούν πως μέσω της Τέχνης και της Μουσικής τα παιδιά εκτονώνονται ψυχικά, εκφράζονται και ανακαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους, ενώ επισημαίνουν απαραίτητη την παρουσία του συνοδού.

Οι γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη ν επίσκεψή τους σε χώρους πολιτισμού. Όλοι τους έδειξαν προβληματισμό για τον χώρο στάθμευσης, την ηχορύπανση, την άγνοια των υπαλλήλων στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών καθώς και την παντελή έλλειψη των κατάλληλων υποδομών. Ενώ, ένα μικρό ποσοστό των γονέων αναφέρει πως έχουν γίνει κάποιες βελτιώσεις, όμως το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων φαίνεται αρκετά απογοητευμένο.

Κλείνοντας θα ήθελα αυτή η έρευνα να γίνει έναυσμα για τον καθένα από μας να σκεφτεί, να προβληματιστεί ή και ακόμα να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο που θα μπορούσαν να δίνονται ίσες ευκαιρίες στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια και με αυτισμό, διότι πολλές φορές με την συμπεριφορά μας ή ακόμα και με τον τρόπο που διαχειριζόμαστε διάφορες καταστάσεις μπορεί να τους απομονώσουμε και να τους απομακρύνουμε από το κοινωνικό σύνολο που ζούμε όλοι μαζί.

Προς το σκοπό αυτό θα πρέπει το πολιτικό σύστημα της Ελλάδος να αξιοποιήσει τα εργαλεία που της παρέχει η Ευρωπαϊκή Ένωση για να πετύχει την καθιέρωση των προτύπων που η ίδια έχει θεσπίσει, διότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις και δυσλειτουργίες στην καθημερινότητα αυτών των ανθρώπων.

Η χρήση ενός πολιτικού και πολιτισμικού σχεδίου θα δώσει τη δυνατότητα ένταξης των ατόμων αυτών σε μια κοινωνία που θα τη χαρακτηρίζει η ίση συμμετοχή αλλά και η προσβασιμότητα στα κοινά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α. Γκιαούρη, Σ. & Παυλίδου, Κ. (2016). *Προβλήματα Συμπεριφορά Σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία: Διαχείριση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρδακαστάνης, Ι. , Γούναρη, Ε., Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε. Παναός, Α. & Χριστοφή, Μ.(2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
- Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ε.Σ.Α.με.Α (2012). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*, Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου. Αθήνα: ΕσαμεΑ.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2010). *Τα άτομα με αναπηρία έχουν ίσα δικαιώματα: Η στρατηγική της ΕΕ για άτομα με αναπηρία 2010-2020*.
- Ηλιούπολη, Ε. Μ., Παρθενιώτη, Α., Τζώτζογλου, Ε. (2014). *Νοητική Υστέρηση και Συναισθηματικές ανάγκες: Ο ρόλος και η οπτική των μητέρων* Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επαγγελματιών υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην Ειδική Αγωγή, στο Αθήνα Ζωνίου-Σιδέρη, (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-56.
- Μανινοπούλου, Υ. (1990). *Εμπειρίες, προβλήματα και απόψεις οικογενειών που ανέθρεψαν παιδί με νοητική υστέρηση, κοινωνική εργασία.*, 145-157 Αθήνα.
- Μισαμτσής, Σ. ,Νικολαΐδης, Ε. & Μουρούζης, Α. (2012). *Συγκριτική Μελέτη Θεσμικού Πλαισίου για την «Προσβασιμότητα» και τα άτομα με αναπηρία*. Ε.Σ.ΑμεΑ.
- Μιχαηλίδου, Ν. (2010). *Κράτος Κοινωνικής Πρόνοιας και ΑμεΑ: Προσβασιμότητα των ΑμεΑ στους Δημόσιους Ασφαλιστικούς Οργανισμούς*. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.
- Μπάτου, Π. (2015). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες, Νοητική Στέρηση*. Πάτρα: Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής.
- Μουζουρίδη, Σ. (2009). *Το Βιβλίο και τα Παιδιά με Νοητική Υστέρηση*. Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

- Νοβάσκος, Ι. (2011). *Επισκόπηση της συμμετοχής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Θερμαϊκός.
- Νόμος 2963/2001/ΦΕΚ268Α/23.11.2001. *Οργάνωση και λειτουργία των δημοσίων επιβατικών μεταφορών με λεωφορεία, τεχνικός έλεγχος οχημάτων και ασφάλεια χειρσαίων μεταφορών και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος Υπ. ΑΡΙΘ.3304/2005/ΦΕΚ16/Α/27/1/2005. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*.
- ΟΗΕ, 2006. *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρίες, Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*.
- Ουσουλτζόγλου, Α. (2016). *Διερεύνηση επάρκειας κρατικών παροχών και υποδομών για την αποπεριθωριοποίηση των εμποδιζόμενων ατόμων βάσει των θεσμοθετημένων προτύπων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* 2η Έκδοση. Λευκωσία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Νοητική Υστέρηση-Ψυχολογική Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Τόμος, Β, αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σταματάκη, Ε. (2010). *Προδιαγραφές πρόσβασης ΑΜΕΑ σε κτιριακές υποδομές δημοσίων υπηρεσιών και η συμβολή του ΓΕΔΔ και άλλων ελεγκτικών σωμάτων*. Αθήνα: Οργάνωσης και Διοίκησης, Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Τζαναβάρα, Α. (2013). *Μουσείο και άτομα με αναπηρίες: προσβασιμότητα-εκπαίδευση-κοινωνική ενσωμάτωση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας.
- Τσιαούση, Ε. (2016). *Η πρόσβαση, η κοινωνική ενσωμάτωση και η εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες στα μουσεία. Η περίπτωση του "Αθανασάκειου" Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: τμήμα αρχιτεκτόνων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιτούρη, Α. (2005). *Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού: πραγματικότητα ή ουτοπία;*. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, σσ.37-42.
- Fertier, A. (2004). *EUCREA International: Πολιτική, στόχοι και πρόγραμμα δράσης στο Τσιτούρη, Α. (επιμ.), Πρόσβαση Ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη (30 Οκτωβρίου- 1 Νοεμβρίου, 2003), ΤΠΠΟ, Αθήνα, ΤΠΠΟ, σ.70-75.*

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Άτραπος.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Crocker, A.G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D. & Roy, M. E. (2006). Prevalence and types of aggressive behavior among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (9), 652-661.

Cuningham, A. & Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 469-479.

Emerson, E., Robertson, J., Fowler, S., Letchford, S., & Jones, M. (1996). The long-term effects of behavioral residential special education on children with severely challenging behaviors: Changes in behavior and skills. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 9, 240-255.

European Blind Union (2012). Report: Access to Culture Survey 2012: *Mapping current levels of accessibility to cultural venues and activities in Europe*, EBU.

Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement, στο Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (επιμ.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed), SAGE Publications: London, 695-727.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage publications.

Mexmet, E.B. & Uslu, A. (2009). Accessibility for the disabled people to the built Environment in Ankara, Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 4(9), 801-814.

Mitchell, M. L. & Jolley, J. M. (2007). *Research Design Explained* (6th edn). USA: Thomson Wadworth.

Nissen, J.M.J.F. & Haveman, M.J. (1997). Mortality and avoidable death in people with severe self-injurious behavior: Results of a Dutch study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 252-257.

Repp, A.c., Felce, D. & Barton, L.E. (1988). Basing the treatment of stereotypic and self injurious behaviors on hypotheses of their causes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 281-289.

Salom, A. (2008). The Therapeutic Potentials of a Visit Museum. *International Journal of Transpersonal Studies*

Wapner, J. (2013). Mission and low vision: A visually impaired museologist’s perspective on inclusivity. *Disability Studies Quarterly*, 33

WHO, (2002). *Towards a common language for Functioning, Disability and Health: (ICF) The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva : World Health Organization.

WHO, (2011). *World report on disability*. Geneva

WHO, (2013), Health topics: Disabilities. Geneva

Zijlmans, L., Embregts, P., Bosman, A. & Willems, A. (2012). The relationship among attributions, emotions and interpersonal styles of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1484-1494.

Πηγή του Διαδικτύου

Disability Discrimination Act, 1995.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj54YC9_43bAhVQCuwKHXMbP4QFgheMAY&url=http%3A%2F%2Fwww.equalrightstrust.org%2Fertdocumentbank%2FDDA1995.pdf&usg=AOvVaw1zHkb1R1GHZyGSf15oNTRV

«Σχολικός κήπος σε αστικό περιβάλλον». Καινοτόμο «εκπαιδευτικό εργαλείο» για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. «Η περίπτωση του πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλης των Τρικάλων».

“School garden in urban environment”. Innovative “Educational tool” for the awareness of students and learners in matters of environmental protection. “The case of the city of Trikala”.

Δημήτριος Αθ. Ζάμπρας, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, MASC “Οργάνωση και Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων”, dzampras@gmail.com

Dimitrios Zampras, Teacher of Physical education, Primary school Director, Titlos, MASC “Management and Organization of Educational Units”

Abstract: This paper focuses, presents and explains the shape, role and function of the garden garden and through scientific targeting, analysis and exploration attempts to highlight its importance as an innovative educational tool to raise pupils and students' awareness of the protection of the natural environment. The work is carried out on thematic units such as innovation in education and the course of good educational practices on environmental issues, the transition of school gardens, from rural areas to urban spaces. The school garden, as an innovative educational tool in education in various states and across Greece. The researcher's perceptual profile, research methodology and data analysis method are presented. Finally, the research results are presented. This qualitative work concludes with conclusions and discussion on the pedagogical and educational importance of the school garden as an innovative tool for sensitizing pupils and students to environmental issues at a time of constant change and evolving. In the last part there are suggestions for the use of school gardens in schools and in school environments. School gardens are ideal places for students to ask and answer on multifactorial issues of many sciences (Graves, Hughes, and Balgopal, 2016).

Keywords: School garden, primary school gardening, educational innovation, natural Environment.

Περίληψη: Το άρθρο μελετά, παρουσιάζει και εξηγεί το σχήμα, τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολικού κήπου και μέσω επιστημονικών προσπαθειών στόχευσης, ανάλυσης και εξερεύνησης, να τονίσει τη σημασία του ως καινοτόμου εκπαιδευτικού εργαλείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Η μελέτη διεξάγεται σε θεματικές ενότητες όπως η καινοτομία στην εκπαίδευση και η πορεία καλών εκπαιδευτικών πρακτικών για περιβαλλοντικά θέματα, η

μετάβαση των σχολικών κήπων, από αγροτικές περιοχές σε αστικούς χώρους. Ο σχολικός κήπος, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση σε διάφορα κράτη και σε ολόκληρη την Ελλάδα. Αναλύεται το αντιληπτικό περίγραμμα σκέψης του ερευνητή, η μεθοδολογία της έρευνας και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτή η ποιοτική έρευνα ολοκληρώνεται με συμπεράσματα και συζήτηση για την παιδαγωγική και εκπαιδευτική σημασία του σχολικού κήπου ως καινοτόμου εργαλείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών σε περιβαλλοντικά ζητήματα σε μια περίοδο συνεχούς αλλαγής και εξέλιξης. Στο τελευταίο μέρος υπάρχουν προτάσεις για τη χρήση σχολικών κήπων σε σχολεία και σχολικά περιβάλλοντα. Οι σχολικοί κήποι είναι ιδανικοί χώροι για τους μαθητές να ρωτούν και να απαντούν σε πολυπαραγοντικά θέματα πολλών επιστημών (Graves, Hughes και Balgopal, 2016).

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός κήπος, βασική σχολική κηπουρική, εκπαιδευτική καινοτομία, φυσικό περιβάλλον.

Εισαγωγή

Το σκεπτικό της παρούσας εργασίας θεμελιώνεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και στις εμπειρικές παρατηρήσεις του ερευνητή που θεωρούν την αστικοποίηση και τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις πόλεις εμπόδια στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. Πριν χρόνια, το εκπαιδευτικό μας σύστημα στόχευε να μας μάθει πολλά από τη βιολογία των φυτών ως έναν τρόπο εξοικείωσης με αγροτικές εργασίες. Σήμερα οι αυλές αποτελούν το πιο υποβαθμισμένο τμήμα του κτιριακού, απρόσωπου κατά κανόνα, συγκροτήματος των σχολείων. Σε συνδυασμό με τις κακοτεχνίες, τις ελλείψεις συντηρήσεις και τους υποτονικούς απρόσωπους χρωματισμούς του κτιρίου μεταδίδουν στα παιδιά ολική αδιαφορία, καμία εξειδικευμένη γνώση σε θέματα φυσικού περιβάλλοντος και αειφόρου διαχείρισης τού χώρου όπου περνούν δώδεκα χρόνια – (έξι χρόνια ως παιδιά και άλλα έξι ως προ έφηβοι και έφηβοι).

Το άρθρο θα προσπαθήσει να μελετήσει την ικανότητα των μαθητών μέσω της δράσης και της ενεργής συμμετοχής τους στη λειτουργία των σχολικών κήπων σε αστικά περιβάλλοντα, να αξιολογούν σύνθετες πληροφορίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να κάνουν προβλέψεις και σενάρια. Με την εικόνα της ανεξέλεγκτης τσιμεντοποίησης των σχολικών αυλών, οι μαθητές φεύγουν από το σχολείο χωρίς καμία εγγραφή και αποτύπωση στη μνήμη τους - μυρωδιών, εικόνων, χρωμάτων, εικόνων φύσης και εναλλαγής εποχών κ.λπ. – αλλά και δεν αφήνουν τίποτα δικό τους, καμία κατάθεση των παιδικών – εφηβικών χρόνων που πέρασαν σ’ αυτές. Η μεγάλη ευκαιρία και η δυνατότητα που είχαν οι μαθητές και μαθήτριες, ειδικά κατά την παιδική τους ηλικία για πολυσχηματική και πολύπλευρη αισθητική, συναισθηματική, κοινωνική καλλιέργεια μέσω της επαφής τους με το φυσικό περιβάλλον των κήπων στις σχολικές τους αυλές χάθηκε.

Στις σελίδες που ακολουθούν επιχειρούμε να παρουσιάσουμε μορφές και είδη σχολικών

κήπων και της βασικής σχολικής κηπουρικής (ΒΣΚ), θεωρώντας πως η ενασχόληση των μαθητών μ’ αυτούς, θα τους δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικά είδη φυτών, τα στάδια φύτευσης και ανάπτυξης των φυτών και το πολυπαραγοντικό φαινόμενο της ανάπτυξής τους. Θα εξετάσει και θα μελετήσει τη δυνατότητα φυσικής καλλιέργειας (μέθοδος της ελάχιστης παρέμβασης), σε περιορισμένους χώρους όπως οι σχολικές αυλές σε αστικό περιβάλλον και η οποία στηρίζεται σε τέσσερις άξονες:

- Όχι κατεργασία της γης,
- Όχι λίπασμα,
- Όχι βοτάνισμα,
- Όχι φυτοφάρμακα

Οι μαθητές να παρακολουθήσαν από πρώτο χέρι πώς το νερό, ο αέρας και το φως του ήλιου έρχονται στη ζωή τους μαζί ως τα τέλεια συστατικά για την ανάπτυξη των φυτών και να παρακολουθούν, πώς τα έντομα, τα ζώα και τα φυτά συνυπάρχουν σε ένα ισορροπημένο οικοσύστημα συμβίωσης και να καλλιεργήσουν την ευθύνη και την ομαδική εργασία καθώς συνεργάζονται για να φροντίσουν για αυτή την ανάπτυξη στο περιβάλλον μέσω της ΒΣΚ.

Στην περίπτωση του σχολικού κήπου, οι μαθητές μπορούν επιπλέον να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της βιολογικής καλλιέργειας και να υιοθετήσουν συνήθειες υγιεινής διατροφής. Στην Ελλάδα αρκετοί εκπαιδευτικοί και μαθητές δραστηριοποιούνται για τη διαμόρφωση σχολικών κήπων (Παναγιωτίδου, 2013).

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αλλαγή από τον όρο αειφόρα ανάπτυξη σε εκπαίδευση για την αειφόρα ανάπτυξη (ΕΑΑ), όπως αναφέρουν οι Φλογαΐτη και Λιαράκου (2009), παρουσιάζει συγχρόνως και τις εκπαιδευτικές έννοιες – στόχους της ΕΑΑ: Πρώτα ο μαθητής, η σύνδεση των μαθητών με το πραγματικό περιβάλλον που ζουν και μεγαλώνουν, το μέλλον και η ανάληψη δράσεων, η κριτική σκέψη και οι αξίες, η πολυπλοκότητα, η συμμετοχή. Αυτό οδήγησε στον όρο «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση δηλ. στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών». Στην παρούσα εργασία θα ερευνήσουμε κυρίως την καινοτόμα χρήση εκπαιδευτικών ή τεχνολογικών εργαλείων που αποτελεί έναν από τους άξονες της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Με τον δεύτερο άξονα, αυτόν της καινοτόμου εκπαιδευτικής προσέγγισης, η παρούσα εργασία θα αναφερθεί σχετικά με τη χρησιμότητά της ως τμήμα της γενικότερης άποψης των καινοτόμων προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την Παπαδονικολάκη (2018), έως και το 1980 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης τα παιδιά είχαν πληροφόρηση εξαρτημένη με το σύνολο των μαθημάτων τους για το φυσικό τους περιβάλλον (δηλ. τη ζωή στο σχολείο, στη φύση, στην πόλη ή το χωριό, για το τι είναι δάσος, ποτάμι, λίμνη, ζώο,

θάλασσα, χειμώνας, χιόνι, εποχές κ.λπ.). Ο μαθητής ακόμη κι αν ζούσε σε αστική περιοχή μάθαινε αρκετά για το φυσικό περιβάλλον. Οι καλές πρακτικές εφαρμογής καινοτόμων εργαλείων λειτουργούν μέσα στο περιβάλλον του αειφόρο σχολείου το οποίο έχει απορρίψει οριστικά και αμετάκλητα τον δασκαλοκεντρισμό. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή που ταιριάζει στο Αειφόρο Σχολείο, εμπλουτισμένη και με άλλες ενεργητικής μορφής διδακτικές προσεγγίσεις, (το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η προσομοίωση, η ιστοριογραφική, κ.ά.). Όπως αναφέρει ο Καπετάνιος (2014), η αλλαγή της νοοτροπίας του λαού ως προς το φυσικό περιβάλλον και την επαφή μ' αυτό, προκαλούμενη και μέσα από την εκπαίδευση, θα έδινε επιθυμητά αποτελέσματα αρκεί να γινόταν σωστά.

Η ιδέα για ανάπτυξη, λειτουργία και μικρής έκτασης καλλιέργεια σχολικών κήπων δεν είναι καινούργια. Μπορεί κανείς να αντλήσει πληροφόρηση από κείμενα ήδη από το 1929 - 1930 και να διδαχτεί τόσο από την οργάνωση και διαχείριση του σχολικού κήπου όσο και από τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών περιεχομένων μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επίσης την εφαρμογή μέσα στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα και τη σχολική ζωή ευρύτερα. Οι δε προτάσεις για το λαχανόκηπο στο σχετικό κείμενο του 1929 φαίνονται να είναι ενδιαφέρουσες και ακόμα επίκαιρες. Αξίζει να σημειώσουμε ότι, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι σχολικοί κήποι είχαν εφαρμοστεί θεσμικά και συστηματικά επί κυβερνήσεως Ελευθερίου Βενιζέλου το 1929, όταν αποφασίστηκε η ίδρυση και καλλιέργεια κήπου σε κάθε σχολείο.

Όπως αναφέρει ο Branden (2008), η ιδεολογία πίσω από την εκπαίδευση με βάση τον κήπο, μπορεί να ανακαλυφθεί στα γραπτά των φιλοσόφων του 17ου αιώνα όπως ο John Amos Comenius, ο οποίος υποστήριζε την καθολική, πρακτική και καινοτόμο μάθηση. Έγραψε: «Ένας σχολικός κήπος θα πρέπει να συνδέεται με κάθε σχολείο, όπου τα παιδιά μπορούν να έχουν την ευκαιρία να κοιτάζουν χαλαρά τα δέντρα, τα λουλούδια και τα βότανα, να διδάσκονται και να τα εκτιμούν». Τα πρώτα αρχεία σχολικών κήπων εμφανίζονται στις αρχές του 18ου αιώνα στην Ευρώπη και την Αυστραλία, αργότερα στον αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται στην ελληνική επικράτεια προγράμματα και δράσεις σχεδιασμού και υλοποίησης κήπων στα σχολεία. Όπως αναφέρουν οι Πλακονούρη et.al. (2015) για την υλοποίηση της περιβαλλοντικής ιδέας «Σχολείο με κήπο» η οποία ξεκίνησε το 2012 με ομάδα συντονισμού δράσης την Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Πελοποννήσου, έλαβαν μέρος για το διάστημα 2012 έως 2015: 63 Νηπιαγωγεία, 75 Δημοτικά σχολεία, 32 Γυμνάσια και 28 Λύκεια με προοπτική της δράσης της διασύνδεσής της με το παγκόσμιο κίνημα SlowFood. Ένα διαδραστικό και συμμετοχικό πείραμα σε σχολεία των ΗΠΑ, αύξησε την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά, ενώ τους έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν τον κόσμο της γεωργίας. Συνολικά 23 σχολεία πήραν μέρος, δημιουργώντας στον προαύλιο χώρο τους μικρούς κήπους. Το πείραμα περιλάμβανε όλες τις διαδικασίες της καλλιέργειας, από τη σπορά μέχρι τη συγκομιδή. Η «χρονιά κήπου», όπως ονομάστηκε το πρόγραμμα, διήρκεσε 2 σχολικά χρόνια, από τον χειμώνα μέχρι την άνοιξη (ΥΠΑΙΘΡΟΣ, 2017).

2. Έρευνα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι εάν η δημιουργία, η λειτουργία και η ύπαρξη του σχολικών κήπων (schoolgardens) και η εφαρμογή της Βασικής Σχολικής Κηπουρικής, (ΒΣΚ), σε σχολικά συγκροτήματα αστικού και ημιαστικού ιστού της περιοχής των Τρικάλων, αποτελούν καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. Το σκεπτικό της παρούσας εργασίας θεμελιώνεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και στις εμπειρικές παρατηρήσεις του ερευνητή που θεωρούν την αστικοποίηση και τον σύγχρονο τρόπο ζωής στις πόλεις εμπόδια στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σχετικιστικό κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα σκέψης (constructivist conceptual framework), σε άμεσο και έμεσο συσχετισμό με τις αξίες, εμπειρίες και προτεραιότητες του ερευνητή, ο οποίος έπαιρνε αποφάσεις σχετικά με τις κατηγορίες σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Creswell, 2011), που αναφέρεται στην Charmaz (1990). Το συγκεκριμένο περίγραμμα σκέψης που εφαρμόστηκε προσπάθησε να εξηγήσει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς βίωναν μία διαδικασία μέσω της Βασικής Σχολικής Κηπουρικής και από τα ευρήματα που συλλέχθηκαν μέσω της έρευνας στη συνέχεια να παραχθεί διαφωτιστική και πολυπαραγοντική επεξήγηση και προσέγγιση του θέματος της έρευνας (Μαντζούκας, 2003). Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα επειδή πραγματικά επιδιώξαμε να έχουμε δυναμική σχέση παρατηρητή – αναλυτή, άμεση και σε βάθος πρόσβαση στις απόψεις και ιδέες αλλά και στις εξηγήσεις του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος. χρησιμοποιώντας τον κονστρουκτιβιστικό σχεδιασμό, επιδιώκει να διερευνήσει και να τεκμηριώσει τους τους τρόπους με τους οποίους η Βασική σχολική Κηπουρική επηρεάζει και ευαισθητοποιεί τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών σε ζητήματα και θέματα που έχουν άμεση σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος. Η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει επίσης να ενημερώσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τα πολλαπλά οφέλη της ένταξης της Βασικής Σχολικής Κηπουρικής στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η περιφερειακή ενότητα Τρικάλων, τόπος επαγγελματικής ενασχόλησης του ερευνητή, και οποίος είχε και έχει ενεργή συμμετοχή σε δράσεις υλοποίησης σχολικών κήπων και στο σχολείο που υπηρετεί, αλλά και την εμπειρία από την υλοποίηση σχολικών κήπων σε άλλα ελληνικά σχολεία που υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τρία - (3), Δημοτικά σχολεία, δύο μέσα στο πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης των Τρικάλων και ένα - (1), περιφερειακά αυτής και στα οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές δημιούργησαν, λειτούργησαν και λειτουργούν σχολικούς κήπους.

2.2. Δείγμα έρευνας

Η θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling) χρησιμοποιήθηκε για να συλλέξουμε τα δεδομένα προκειμένου να αναπτύξουμε τις κατηγορίες οι οποίες δεν βασίζονται σε ποσοτώσεις αλλά σε θεωρητικές περισσότερες ανησυχίες. Εν προκειμένω η θεωρητική δειγματοληψία είναι στην παρούσα έρευνα σκόπιμη δειγματοληψία χωρίς όμως να τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων από το δείγμα να δημιουργούν κατηγορίες βασισμένες σε ποσοτώσεις. Επιλέχθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) (Creswell, 2011) και θεωρήθηκε επιστημονικά αξιόπιστη διότι έχει την γνώση, τα χαρακτηριστικά και την θέληση να δώσει σε βάθος και ολοκληρωμένες απαντήσεις.

Ο αριθμός των δειγμάτων – βασικά μέλη, είναι τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί (δύο άντρες και δύο γυναίκες), με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία, άριστοι γνώστες της Βασικής Σχολικής Κηπουρικής, με εμπειρία στην υλοποίηση περιβαλλοντολογικών προγραμμάτων, ευαισθητοποιημένοι σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος στην τοπική κοινωνία και οκτώ (8) μαθητές (τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια), των Δ' (τετάρτης), Ε' (πέμπτης), και ΣΤ' (έκτης), τάξεων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.3. Ερευνητικά εργαλεία και δεοντολογία της έρευνας

Επιλέχθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία η ημιδομημένη συνέντευξη με τα βασικά μέλη δηλαδή τους εκπαιδευτικούς (δημιουργούς σχολικών κήπων), η ημιδομημένη συνέντευξη με τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στη δράση δημιουργίας και συντήρησης των σχολικών κήπων. Η προσέγγιση στην εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τον Creswell (2011), είναι η **προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview)**, ως αξιόπιστη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τους Πουρκό και Ίσαρη (2015), ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά όλες τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί αρκετά διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα και σε άλλες. Εξασφαλίστηκαν οι συναινέσεις των «υποκειμένων» και για μεν τους εκπαιδευτικούς δόθηκε και υπεγράφη από τους ίδιους πριν την συνέντευξη έντυπο συναίνεσης για δε τους μαθητές υπεγράφη υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης από τους γονείς τους (δείτε Παράρτημα Ι). Στα έντυπα συναίνεσης και στις υπεύθυνες δηλώσεις συναίνεσης υπήρχε γραπτή αναφορά των σχεδίων, της χρήσης των αποτελεσμάτων και τη διαθεσιμότητα της περίληψης της μελέτης όταν ολοκληρωθεί η έρευνα. Αναπτύχθηκαν επίσης πρωτόκολλα συνέντευξης που περιείχαν:

- το θέμα της έρευνας,
- την ώρα, την ημερομηνία και τον τόπο συνέντευξης,
- το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη,
- το άτομο που δίνει τη συνέντευξη,

- τις ερωτήσεις,
- γραπτή αναφορά των σχεδίων, της χρήσης των αποτελεσμάτων και τη διαθεσιμότητα της περίληψης της μελέτης όταν ολοκληρωθεί η έρευνα,
- ευχαριστίες και αναφορά στην εμπιστευτικότητα της συνέντευξης.

3. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Στη παράγραφο αυτή παρουσιάζεται η μέθοδος με την οποία αναλύθηκαν τα δεδομένα, ο τρόπος επεξεργασίας τους και ο πίνακας με τις θεματικές ενότητες που προέκυψαν μετά την ανάλυση του περιεχομένου του λόγου των συνεντεύξεων. Στην φάση αυτή και μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, το υλικό που αρχείο αυτό αναγνώστηκε πολλές φορές για να κατανοηθεί..και να ξαναθυμηθεί ο ερευνητής τα δεδομένα. Η συλλέχθηκε, απομαγνητοφωνήθηκε και μετατράπηκε σε αρχείο κειμένου για να επεξεργαστεί και να αναλυθεί. Έγινε διαστάυρωση και συσχέτιση των απαντήσεων των μαθητών, των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των απόψεων του ερευνητή σε κάθε μία από τις ερωτήσεις αλλά και τις απόψεις του σχετικά με την κηπουρική Creswell, (2011). Στη συνέχεια η φάση αυτή της ανάλυσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική όπως λέει ο Ιωσηφίδης (2003) για να αποδοθούν τα νοήματα αλλά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ή άλλα που προέκυψαν στην διαδικασία. Μετά την ανάγνωση, δόθηκαν στο υλικό των συνεντεύξεων δεκαεννέα (19) ενεργητικοί κωδικοί (Creswell, 2011), (Πίνακας 1.).

4. Αποτελέσματα

Αυτοί οι δεκαεννέα (19) ενεργητικοί κωδικοί σύμφωνα με τον Creswell, (2011) που αναφέρεται στην Charmaz, (2000, 2006), κάλυπταν ενότητες του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

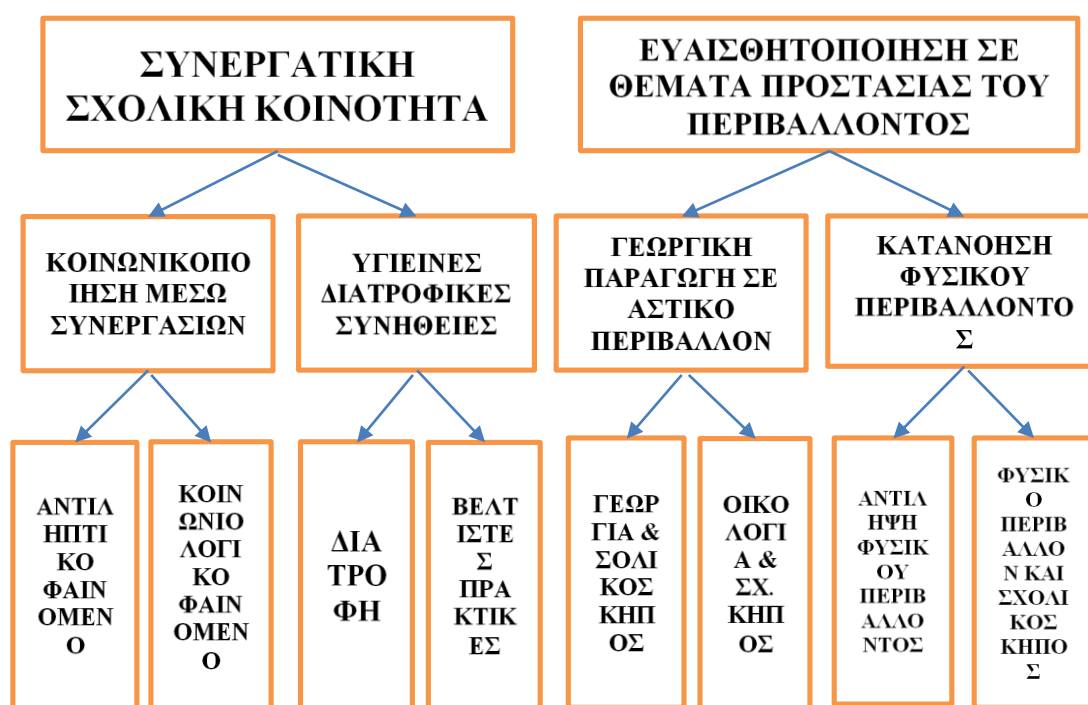
Πίνακας 1.

κωδικοί	κωδικοί λεκτικά
1	Παρατήρηση, (αιτιακές σχέσεις)
2	Καινοτόμο εργαλείο μάθησης
3	Αισθητική απόλαυση
4	Γεωργική παραγωγή
5	Διατροφικές συνήθειες
6	Οικοσύστημα, περιβάλλον
7	Δραστηριότητα στη φύση
8	Κοινωνικοποίηση
9	Συνεργατικότητα – συνεργατική κοινότητα

10	Κατανόηση φυσικού περιβάλλοντος
11	Προστασία της φύσης
12	Καλές, βέλτιστες πρακτικές
13	Περιβαλλοντική ευαισθησία
14	Πολυπολιτισμικότητα
15	Διατροφική αλυσίδα
16	Οικολογία
17	Απασχόληση – δράση
18	Φύση και εποχές
19	Δημιουργικό παιχνίδι

Μετά την ομαδοποίηση των κωδικών και την κατασκευή των κατηγοριών που περιελάμβαναν, το υλικό κατέληξε σε δύο θέματα με δύο κατηγορίες και τέσσερις υποκατηγορίες στο πρώτο θέμα και δύο κατηγορίες και τέσσερις υποκατηγορίες στο δεύτερο θέμα. (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2.



Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων βασικών μελών και παιδιών, η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικά στοιχεία κατανόησης του φυσικού περιβάλλοντος τόσο ως αντίληψη των μαθητών όσο και στη σύνδεσή του με το σχολείο όπου ο κήπος ήταν και είναι το φυσικό

περιβάλλον και λειτουργεί με τους κανόνες του φυσικού περιβάλλοντος και εμπνέει άλλη κουλτούρα στάσης μαθητών προς αυτό. Ένα βασικό στοιχείο που αναδείχθηκε είναι η δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά να μαθαίνουν και να μεγαλώνουν μέσω της κηπουρικής, εμπλέκοντας τη φυσική τους περιέργεια και το θαύμα των ικανοτήτων τους καθώς μεγαλώνουν.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο που αναδείχτηκε ήταν η κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος μέσω του παράγοντα για της στάσης της ηγεσίας του σχολείου που συνεχίζει τη στήριξη, ακόμα και όταν οι μεμονωμένοι συμμετέχοντες δάσκαλοι αλλάζουν. Τα παιδιά στεναχωριούνται όταν φεύγει κάποιος δάσκαλός τους που τους έμαθε πολλά στον κήπο, αλλά γρήγορα ανακάμπουν με την εμφάνιση άλλου δασκάλου με τα ίδια ή και αυξημένα ενδιαφέροντα για τη σχολική κηπουρική. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, οι συντονιστές περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι εθελοντές γονείς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να διατηρούνται και να παράγονται βέλτιστα αποτελέσματα σεβασμού και κατανόησης του φυσικού περιβάλλοντος.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώμε πως παρά τα όποια προβλήματα και δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη δημιουργία και ιδιαίτερα τη συντήρηση των κήπων στο χώρο του σχολείων, η ύπαρξή τους θεωρείται από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όλο και περισσότερο αναγκαία, γιατί εκτός από την αισθητική απόλαυση την οποία παρέχει στο σχολείο, την δυνατότητα για φυσική δραστηριότητα, κίνηση, σύνδεση με άλλα μαθήματα, καλή υγεία και την επαφή με τη φύση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολύ καλά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει σχέση με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Η αξιοποίησή της ΒΣΚ στην υλοποίηση των στόχων της διαχείρισης, ενεργειακής οικονομίας και κυκλικής παραγωγής μέσα σε ένα «αιεφόρο» σχολείο που κατανοεί το φυσικό περιβάλλον γύρω του σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του, την καθιστά σημαντικό καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκπαίδευση, την αειφορία, την οικολογική συνείδηση ιδιαίτερα στη σημερινή πραγματικότητα με τα έντονα περιβαλλοντικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες στις πόλεις. Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε πως η λειτουργία τέτοιων μοντέλων κήπων που αναδεικνύουν το φυσικό περιβάλλον, είχε ως αποτέλεσμα να αντιληφθούν οι μαθητές τις λειτουργίες της φυτικής παραγωγής και τους τρόπους που εμπλέκει φυσικές και περιβαλλοντικές διαδικασίες γενικότερα, καθώς και τους περιορισμούς, τα προβλήματα, τις συγκρούσεις που η ίδια η φύση δημιουργεί όταν οι παρεμβάσεις του ανθρώπου διέπονται από υπεράντληση των αποθεμάτων. Διαπιστώθηκε ακόμη η απόκτηση στάσεων σωστής διαχείρισης των φυτών και των οικοσυστημάτων, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις συνέχειας για τις μελλοντικές γενιές. Η ετήσια διαχείριση με βάση τα μοντέλα κήπων που διερευνήθηκαν δημιούργησαν θετικό πλαίσιο στο σχολικό χώρο για μια καλύτερη κατανόηση και αντίληψη για την προστασία των οικοσυστημάτων και του περιβάλλοντος. Από τις απαντήσεις προκύπτουν:

1. Ο ρόλος της σωστής επιλογή του χώρου και ο αισθητικός σχεδιασμός,

2. Ο σωστός προσανατολισμός αφού εξηγήθηκε στα παιδιά τι είναι τα βιοκλιματικά κτίρια, η εξοικονόμηση ενέργειας.

Η παρούσα μελέτη έδειξε πως οι ομάδες των σχολείων που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με τη ΒΣΚ ως καινοτόμο εργαλείο και που ερωτήθηκαν ανέδειξαν πως το πρασίνισμα των σχολικών αυλών δεν πρέπει μόνο να βελτιώνει το σχολικό αστικό περιβάλλον, πρέπει να γεννάει μια συνεχιζόμενη εκπαίδευση για την προστασία του περιβάλλοντος, να συνεχίζει την ολιστική παιδαγωγική διαδικασία, να προάγει τη διαθεματικότητα και να συνδέει συνεχώς την ενασχόληση «έξω» και «μέσα». Ο σχολικός κήπος εξωτερική αίθουσα διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των παιδιών και των δασκάλων μέσα από τη θεματολογία και τη μεθοδολογία της σχολικής κηπουρικής δείχνει ότι αξιοποίησε η δράση το μαθητικό δυναμικό δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα συμμετέχουν αποτελεσματικά στην προστασία του περιβάλλοντος. Οι μαθητές έδειξε η έρευνα έγιναν πιο ικανοί και στην αυτοαξιολόγησή τους και να στη βελτίωση της γενικότερης συμπεριφοράς τους, να διαχειρίζονται δυσκολίες. Δώθηκε η δυνατότητα στα βασικά μέλη και στα παιδιά αυτό το διάστημα της ασχολίας τους να αναστοχαστούν, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη. να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα προστασίας της φύσης, της φυτικής παραγωγής και να προσδιορίσουν ως ένα βαθμό, την υπερκατανάλωση του σήμερα.

Από τις απαντήσεις των βασικών μελών προέκυψαν:

- Να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ιδιαιτέρων ενδιαφερόντων των παιδιών και παράλληλα να τους μεταδώσουν τις γνώσεις τους για τη φύση, το φυσικό περιβάλλον και την τεχνογνωσία τους για τον σχολικό κήπο.
- Να μεταδώσουν στα παιδιά γνώσεις κατανόησης των σχέσεων των φυτών με τη διατροφή και με το φυσικό περιβάλλον και την οικοκαλλιέργεια.
- Εξήγησαν στα παιδιά και ασχολήθηκαν με την κομποστοποίηση.
- Ερμήνευσαν μαζί με τους μαθητές, πολλές αιτίες ασθενειών των κηπευτικών και την καταπολέμησή τους χωρίς φυτοφάρμακα.
- Επεξήγησαν τις συγκαλλιέργειες με τα αρωματικά φυτά μέσα στον κήπο.
- Προσπάθησαν να εξηγήσουν και το πέτυχαν σε ικανοποιητικό βαθμό, τις κατηγοριοποιήσεις υων λαχανικών – κηπευτικών.
- Πέτυχαν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά, σχετικά με την έλλειψη πράσινου στη γειτονιά και στις αυλές των σχολείων τους.
- Βοήθησαν τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία προστασίας του περιβάλλοντος και ότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στο περιβάλλον του σχολείου τους, να το διαμορφώσουν και να το προστατέψουν.

Από τις απαντήσεις των ομάδων εστίασης – (μαθητών), προέκυψαν:

- Ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών.

- Ευαισθητοποίηση σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, κατανόησαν τη σημασία και τη μεγάλη αξία της ατομικής αλλά και της συλλογικής συνεισφοράς στη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος.
- Αντιλήφθηκαν τη σημασία χρήσης του εδάφους, χρήσης του νερού και του ήλιου στην ανάπτυξη των φυτών και να καταλάβουν τη φροντίδα που έχουν ανάγκη τα φυτά, ανάλογα με τις εποχές του. (Κατανόηση τεσσάρων εποχών).
- Καλλιέργησαν δεξιότητες χειρισμού εργαλείων και άλλων υλικών κηπουρικής.
- Ένωσαν τη χαρά της δημιουργίας του κήπου τους στο σχολείο τους, αισθάνθηκαν περήφανοι όταν οι πληροφορίες τους διαχέονταν στους συμμαθητές τους και στα σπίτια τους.
- Βελτίωσαν την έκφρασή τους μέσω του γραπτού λόγου των εμπειριών και των εντυπώσεών τους από τις δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια δημιουργίας του σχολικού τους κήπου.
- Κατανόησαν καλύτερα μαθηματικές έννοιες όπως εμβαδόν, περίμετρος, ύψος, πλάτος, εκατοστό, μέτρο, αριθμούς.
- Εμπέδωση και βαθύτερη κατανόηση του γεγονότος ότι ο άνθρωπος είναι μέρος του περιβάλλοντος και έχει κάθε λόγο να το προστατεύει.
- Επιπρόσθετα, διαμορφώνονται πολίτες με κριτική σκέψη, που θα αναστοχάζονται, θα συμμετέχουν στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων της κοινότητάς τους.
- Μπαίνουν οι βάσεις και οι προβληματισμοί για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα και ισχυροποιούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα επιτρέπουν τα παιδιά ως αυριανοί ενήλικες πολίτες, να συμμετέχουν απρόσκοπτα στα δρώμενα μιας δημοκρατικής κοινωνίας εξασφαλίζοντας ένα βιώσιμο μέλλον στον πλανήτη γη.

5. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα αυτής της ποιοτικής μελέτης σχετικά με τους σχολικούς κήπους στα Τρίκαλα Θεσσαλίας παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογής των σχολικών κήπων και τις αντιλήψεις των βασικών μελών - εκπαιδευτικών και των παιδιών προς τον σχολικό κήπο. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη δίνει μια εικόνα για τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές – αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην οργάνωση και λειτουργία ενός σχολικού κήπου σε σχολεία που έχουν ελάχιστο ανοικτό χώρο για την υλοποίηση ενός σχολικού κήπου. Αυτή η πρόσθετη γεωγραφική ποικιλομορφία στην έρευνα του σχολικού κήπου οδηγεί σε πιο συγκεκριμένες συστάσεις, παρότρυνση για αύξηση των κήπων στα σχολεία. Σε γενικές γραμμές, τα βασικά μέλη και τα παιδιά ήταν θετικά, ενθουσιασμένα και με πολύ καλές εντυπώσεις για τον κήπο στο σχολείο.

Κάποια ευρήματα πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής. Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι

τα σχολεία της παρούσας μελέτης ξεκίνησαν τους σχολικούς κήπους για να συμπεριλάβουν τα παιδιά στη φύση και να γνωρίσουν το φυσικό περιβάλλον καλύτερα και σε βάθος και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στο «πρασίνισμα» των χώρων στα σχολεία τους. Μελέτες σε άλλες χώρες έδειξαν επίσης ότι οι υπάρχοντες σχολικοί κήποι χρησιμοποιούνται κυρίως για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ότι δεν έχουν αντίκτυπο στην υγεία των παιδιών. Οι υποσχόμενες επιδράσεις της σχολικής κηπουρικής στη φυσική δραστηριότητα αναφέρθηκαν επίσης στις απαντήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα από την έρευνα θα πρέπει να τύχουν κάποιας προσοχής και θα μπορούσαν να έχουν προστιθέμενη αξία αν τα σχολεία εισήγαγαν επίσης ένα υγιεινό τρόπο ζωής, εστιάζοντας τόσο στη διατροφή όσο και στη σωματική άσκηση, όταν ξεκινούν σχολικό κήπο.

Τα βασικά μέλη της παρούσας μελέτης συμφώνησαν ότι η ενθάρρυνση των παιδιών να ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες στη φύση, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσθετο στόχο του σχολικού κήπου. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τα θετικά αποτελέσματα των γνώσεων απέναντι στα λαχανικά, τα κηπευτικά και του φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα, τα οποία μπορεί να είναι σημαντικά για την επιτυχία του σχολικού κήπου. Επίσης, το πλαίσιο για την επιτυχή εφαρμογή δηλώνει ότι οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να πιστεύουν ότι ένα έργο θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα για να πετύχει. Οι σχολικοί κήποι στην παρούσα μελέτη ήταν πέρα για πέρα ερασιτεχνικοί και στηρίχτηκαν στην εμπειρία και στις γνώσεις κυρίως των εκπαιδευτικών. Μπορεί να υπάρξει και χρηματοδότηση (σχολικές επιτροπές, σύλλογοι γονέων), ώστε να ισχυροποιηθεί ο παράγοντας επιτυχίας της εφαρμογής του σχολικού κήπου.

Επιπλέον, τα βασικά μέλη και τα παιδιά, είναι γενικά θετικοί να συμμετάσχουν γονείς ή άλλοι εθελοντές να συνεργαστούν με τα παιδιά στον κήπο, μέσω οργανωμένων σχολικών δράσεων, για να μειώσουν την πίεση και το στρες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης χρόνου και ξεκούρασης. Επιπρόσθετα οι γονείς, τα παιδιά και οι τοπικοί φορείς, μπορούν να βοηθήσουν στη συντήρηση του κήπου κατά τη διάρκεια των διακοπών, κάτι που αναφέρθηκε ως πρόβλημα στα σχολεία. Η συμμετοχή γονέων θα είναι επίσης αναγκαία για την αύξηση των επιπτώσεων στην κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, καθώς η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανάλωση λαχανικών από παιδιά. Οι γονείς μπορούν να προσκληθούν να επισκεφτούν τον κήπο κατά τη διάρκεια ενός απογεύματος γονέων, μπορούν να σταλούν ενημερωτικά δελτία σχετικά με τα οφέλη για την υγεία από την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών και τις δυνατότητες αύξησης της πρόσληψης στο σπίτι ή να κάνουν εργασίες στο σπίτι μαζί με τα παιδιά τους σχετικά με την κηπουρική.

Τα βασικά μέλη και τα παιδιά πρότειναν ότι ένας μεγαλύτερος σχολικός κήπος θα ήταν ευεργετικός, αλλά υπήρχε έλλειψη χώρου για την επέκταση του κήπου. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή των τοπικών φορέων – Δήμων - μπορεί επίσης να βοηθήσει τα σχολεία να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα καθώς οι Δήμοι μπορούν να παρέχουν χώρο όπως ίσως σε πάρκα ή ανοιχτούς χώρους δίπλα στα σχολεία, για να επεκτείνουν τον κήπο τους. Οι σχολικοί κήποι προσαρμόζονται στον διαθέσιμο χώρο των σχολείων, καθώς μπορούν να υπάρχουν σε

σταθερό έδαφος ή σε παρτέρια. Αυτό είναι επίσης σύμφωνα με ένα πλαίσιο επιτυχούς εφαρμογής, το οποίο δηλώνει ότι η σχολική κηπουρική μπορεί να είναι πετυχημένη και να ισχυροποιηθεί στη σχολική κοινότητα, εάν προσαρμόζεται στις ανάγκες των σχολείων και των μαθητών. Ένας επιπλέον κήπος σε παρτέρια (ο οποίος είναι εξίσου αποτελεσματικός με έναν κήπο σε στέρεο έδαφος, μπορεί να αποτελέσει λύση όταν τα σχολεία δεν έχουν αρκετό χώρο, γεγονός που αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στην παρούσα μελέτη, καθώς τα σχολεία βρίσκονταν σε αστική περιοχή. Ένα άλλο εύρημα είναι ότι τα βασικά μέλη της παρούσας μελέτης έδειξαν δυσκολίες στην ενσωμάτωση του έργου στον σχολικό κήπο στο πρόγραμμα σπουδών.

Η ενσωμάτωση ενός νέου προγράμματος π.χ. ευέλικτης ζώνης, στις υπάρχουσες πρακτικές είναι σημαντική για την οικοδόμηση της οργανωτικής ικανότητας των σχολικών τάξεων. Η βασική σχολική κηπουρική μπορεί να συνδιαστεί στα βασικά μαθήματα διδασκαλίας με τη μέτρηση της ανάπτυξης των φυτών στα μαθηματικά, εύρεση του κόστους του κήπου, δημιουργία φανταστικής επιχείρησης, συσχετισμός παραδοσιακής καλλιέργειας και παραδοσιακών σπόρων, οικολογική λίπανση, ήθη και έθιμα της περιχής που έχουν σχέση με τον κήπο. Επιπλέον, ένας σχολικός κήπος μπορεί να συνδεθεί με τους εκπαιδευτικούς στόχους που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ για την επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς η φύση, η υγεία και το περιβάλλον είναι τα κύρια θέματα στον τομέα αυτό (π.χ. οι μαθητές μπορούν να εκτελούν ανεξάρτητα πράξεις κατά τη φροντίδα των φυτών στο φυσικό τους περιβάλλον). Η ενσωμάτωση των σχολικών κήπων στο πρόγραμμα σπουδών πιστεύουμε ότι θα είναι σημαντική για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στον κήπο, και στην κατανόηση – προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και η οποία θα είναι σημαντική για να τους δώσει κίνητρα.

Οι δάσκαλοι μπορεί να ενθαρρυνθούν περισσότερο όταν ο σχολικός κήπος δεν θα είναι πλέον ένας «επιπλέον» στόχος στη δουλειά τους. Ένα τελευταίο εύρημα είναι ότι τα βασικά μέλη θεώρησαν σημαντικό να είναι κάποιος υπεύθυνος για τον κήπο. Επίσης, το πλαίσιο για την επιτυχή εφαρμογή προτείνει την θετική στάση του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Μια πρόταση της παρούσας μελέτης είναι ότι το μάθημα της ευέλικτης ζώνης όπου αυτό είναι εφικτό, να δίδεται στους δασκάλους του σχολείου που επιθυμούν, έχουν τη γνώση και το μεράκι, ώστε να γίνουν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί που θα δραστηριοποιούνται με τα παιδιά στο σχολικό κήπο.

Η μελέτη αυτή έχει διάφορες επιπτώσεις στην πρακτική του σχολικού κήπου. Πρώτον, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στη συμμετοχή των παιδιών στη φύση, καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτό είναι σημαντικό. Εντούτοις, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη δυνατότητα εργασίας για έναν υγιεινό τρόπο ζωής (π.χ. υγιεινή διατροφή και σωματική άσκηση) ενώ εργάζονται στον κήπο του σχολείου. Παρόλα αυτά, λόγω του περιορισμένου χώρου στα σχολεία των Τρικάλων, είναι δυνατόν να επικεντρωθεί κυρίως σε υγιεινά διατροφή. Δεύτερον, πρέπει να βρεθούν λύσεις για την ελαχιστοποίηση του οργανωτικού φόρτου και της πίεσης οργάνωσης και λειτουργίας ενός σχολικού κήπου. Μια πιθανή στρατηγική είναι η παροχή επαρκούς εξωτερικής υποστήριξης (σύλλογος γονέων); Με το

ξεκίνημα. Τρίτον, για να αυξηθούν οι επιπτώσεις στις συμπεριφορές των παιδιών στην υγεία, θα είναι σημαντικό να εμπλακούν οι γονείς και να γίνει ελκυστικό ο σχολικός κήπος για τα παιδιά, κάνοντας τον κήπο πολύχρωμο, μοιράζοντας τη συγκομιδή και εμποδίζοντας την πρόσβαση στον κήπο από παιδιά που καταστρέφουν τα φυτά. Επιπλέον, συνιστάται η καλύτερη ενσωμάτωση της εργασίας στον σχολικό κήπο στο βασικό πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης και η αναζήτηση περισσότερου χώρου για τον σχολικό κήπο, προκειμένου να αυξηθεί η συγκομιδή και να δοθεί η δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά να εργαστούν στον κήπο. Η συνεκτίμηση όλων αυτών των παραγόντων πιστεύουμε ότι θα παρακινήσει και τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, αλλά και άλλους ενδιαφερόμενους γονείς και μπορεί τελικά να οδηγήσει σε καλύτερη συμμετοχή των μαθητών.

6. Περιορισμοί

Αυτή η μελέτη δίνει πολύτιμη γνώση στις πρακτικές εφαρμογής και τις αντιλήψεις των βασικών μελών και των παιδιών προς έναν σχολικό κήπο που αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και για την κατανόηση της φύσης αλλά και για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος αλλά έχει και κάποιους περιορισμούς:

- Πρώτον, δεδομένου ότι ο χρονικός περιορισμός ήταν ο κύριος λόγος να μην συμμετάσχουν στην έρευνα και άλλοι εκπαιδευτικοί και μαθητές, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά σε μη συμμετέχοντα σχολεία, να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη σημασία της βασικής σχολικής κηπουρικής ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Ωστόσο, οι διαφορές στα χαρακτηριστικά των σχολείων, όπως το σχολικό σύστημα και το μέγεθος, ο αριθμός των μαθητών και ο αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένος. Συνεπώς, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ των συμμετεχόντων και των μη συμμετεχόντων σχολείων είναι περιορισμένες.
- Δεύτερον, όλα τα σχολεία που περιλαμβάνονται συμπεριλαμβάνουν μια αστική περιοχή (πόλη των Τρικάλων), η οποία μπορεί να περιορίσει τη γενικευσιμότητα στα σχολεία στις αγροτικές περιοχές.
- Ένας τρίτος περιορισμός είναι ότι τα συμμετέχοντα παιδιά επιλέχθηκαν δειγματοληπτικά, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεροληψία καθώς είναι πιθανό να συμπεριληφθούν μόνο τα παιδιά με τα περισσότερα κίνητρα ή τα παιδιά με την μεγαλύτερη εμπειρία στο σχολικό κήπο.
- Τέταρτον, σε ομάδες μαθητών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι πιο κυρίαρχοι μαθητές παίρνουν συχνά μέρος σε ομιλίες, έρευνες και συζητήσεις κάτι που μπορεί να δώσει μια παραμορφωμένη εικόνα της γνώμης των υπόλοιπων μαθητών.

Τέλος, τα παιδιά επηρεάζουν και τις απαντήσεις των άλλων παιδιών, ώστε οι διαφορετικές απόψεις να είναι διαφορετικές.

7. Προτάσεις για επιπλέον έρευνα

Θα συνιστούσαμε επιπλέον εκπαιδευτικές έρευνες σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο απασχολημένοι, όπως κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού ή των διακοπών κατά τη σχολική χρονιά, προκειμένου να λάβουμε περισσότερες απαντήσεις. Δημιουργία επιπλέον προσωπικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς και μαθητές θα μπορούσαν επίσης να δώσουν περισσότερες απαντήσεις, επίσης και με τη χρήση των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, προτείνουμε να επισκεφθείτε προσωπικά τα σχολεία να δείτε πώς λειτουργούν οι σχολικοί κήποι και νπως εφαρμόζονται στρατηγικές όπως η χρήση της σχολικής αυλής. Τα οφέλη που προσφέρει η βασική σχολική κηπουρική στους μαθητές, τα σχολεία και την τοπική κοινωνία μπορούν να διερευνηθούν επιπλέον και στις τρεις ερευνητικές τεχνικές: Την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, την περεταίρω εκπαιδευτική έρευνα και τις συνεντεύξεις.

Η εκπαίδευση βασισμένη στον κήπο επηρεάζει τους μαθητές παρέχοντας ένα πλαίσιο στη μάθησή τους. Η σχολική κηπουρική μπορεί επηρεάζει τα σχολεία μας προσφέροντας μία καινοτόμο πλατφόρμα μάθησης που μπορεί να δραστηριοποιήσει όχι μόνο τους μαθητές μας, αλλά και τους δασκάλους. Προτείνουμε να υλοποιηθούν επιπλέον έρευνες προς την κατεύθυνση, πως η ΒΣΚ ενισχύει την κοινωνία ξεκινώντας από το σχολείο, δημιουργώντας περιβαλλοντικά συνειδητούς πολίτες με τις δεξιότητες και το πάθος να βελτιώσουν τις γειτονιές, να μειώσουν τα απόβλητα των τροφίμων και να παράγουν τοπικά, υγιή προϊόντα για την κοινωνία των πολιτών. Ενώ ο στόχος αυτής της έρευνας ολοκληρώθηκε, η διαδικασία δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στον κήπο δεν έχει τελειώσει. Αυτή τη στιγμή πολλά από αυτά που ερευνήσαμε παραμένουν θεωρητικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μαντζούκας, Σ., 2003. Έρευνα και αντιληπτικά περιγράμματα: Τα είδη και η χρησιμότητά τους για τους ερευνητές νοσηλευτές. Νοσηλευτική. τομ.42,(4).
- Παναγιωτίδου, Β., 2013. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κισσάβου - Ελασσόνας. [Ηλεκτρονικό] Available at: http://thess.pde.sch.gr/kpe/file_library/Seminario_Sxoliko_Kipoi_2013_Panagiotidou.pdf. (Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2018).
- Παπαδονικολάκη, Ε., 2018. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο από το 1970 έως σήμερα, Αθήνα: s.n.
- Πλακονούρη, Δ., Δημητρίου, Δ., Καραβά, Α., Χριστοπούλου, Α., (2013) 'Σχολείο με κήπο –

όταν ανθίζουν οι ιδέες', στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ. Βόλος, Ελλάδα, 08-10 Μαΐου, 2013.

Πουρκός, Μ. & Ίσαρη, Φ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Καπετάνιος, Α., 2014. Dasarxeio. Διαθέσιμο σε <https://dasarxeio.com/2014/09/07/> [Πρόσβαση 7 Σεπτεμβρίου 2018].

ΥΠΑΙΘΡΟΣ, 2017. (Ηλεκτρονικό)
Available at: <https://www.ypaithros.gr/sistithikan-me-tin-gewrgia-agapisan-tous-karpous-tis/> (Ανακτήθηκε 4 Οκτωβρίου 2018).

Φέρμελη, Κουζέλης Γ., 2018. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. [Ηλεκτρονικό]
Available at: http://www.iiep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/OSOS/2018-03-30_prosklisi_OSOS.pdf (Ανακτήθηκε 10 Ιανουάριος 2019).

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (Επ.), (2009) Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη. Ηράκλειο: ΚΠΕ Αρχανών/ENSI

Branden, W. (2008). Pajarito Environmental Education Center. Διαθέσιμο σε: <https://peecnature.org/> (Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου, 2018).

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα - Περιστέρι: Ίων/Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ" Γ. Παρίκος & ΣΙΑ Ε.Ε..

Graves, Hughes, Balgopal, . L. H. M. A. M., 2016. Teaching STEM through Horticulture: Implementing an Edible Plant Curriculum at a STEM-centric Elementary School. American Association for Agricultural Education, 3(57),.

Παράρτημα 1

Οι ερωτήσεις προς τα βασικά μέλη/εκπαιδευτικούς

Τα ερωτήματα, στα οποία κλήθηκαν τα βασικά μέλη – εκπαιδευτικοί, να εκφράσουν τις απόψεις τους από τη συμμετοχή, τη δράση και την ενασχόλησή τους με τους σχολικούς κήπους, είναι τα ακόλουθα:

- 1^ο Ερώτημα:** *«Πως γεννήθηκε η ιδέα να ξεκινήσει και να δημιουργηθεί ένας σχολικός κήπος»;*
- 2^ο Ερώτημα:** *«Ποιο είναι το χρονικό διάστημα που υπάρχει και λειτουργεί ο σχολικός κήπος; Αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής στάσης και περιβαλλοντικής ευαισθησίας στο σχολείο σας»;*
- 3^ο Ερώτημα:** *«Υπάρχουν άλλες δράσεις στο σχολείο σας για την επαφή των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον»;*
- 4^ο Ερώτημα:** *«Θεωρείτε τη δημιουργία και λειτουργία του σχολικού κήπου, καινοτόμο εργαλείο μάθησης και παιδαγωγικής ενασχόλησης»;*
- 5^ο Ερώτημα:** *«Μπορεί ένας σχολικός κήπος να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος»;*
- 6^ο Ερώτημα:** *«Αν η ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με τον σχολικό κήπο τους ευαισθητοποιεί σε θέματα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα στοιχεία που το τεκμηριώνουν»;*
- 7^ο Ερώτημα:** *«Ποιοι συνεργάζονται για την κατασκευή, στήριξη και λειτουργία του σχολικού σας κήπου»;*
 - *«Εκπαιδευτικοί, όλοι οι εκπαιδευτικοί»;*
 - *«Μαθητές; Από ποιες τάξεις; Όλοι οι μαθητές της τάξης ή μόνο λίγοι»;*
 - *«Συμμετέχουν οι γονείς; αν όχι γιατί»;*
- 8^ο Ερώτημα:** *«Πότε δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στον σχολικό κήπο»;*
 - *«Κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς; Επίσης κατά τη διάρκεια των διακοπών»;*
 - *«Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου»;*
- 9^ο Ερώτημα:** *«Καλλιέργεια λαχανικών, κηπευτικών ή και δέντρων»;*
 - *«Ποιος σας προμηθεύει τους σπόρους και τα φυτά»;*
 - *«Ποια λαχανικά, κηπευτικά ή φρούτα σπέρνετε στον κήπο»;*
 - *«Φυτρώνουν και αναπτύσσονται όλα; Αν όχι γιατί»;*
- 10^ο Ερώτημα:** *«Τι συμβαίνει με τη συγκομιδή και τη διάθεση των προϊόντων σας»;*

11^ο Ερώτημα: «Αντιλαμβάνεσθε τα οφέλη για τα παιδιά που δραστηριοποιούνται στον κήπο του σχολείου; Ποια θεωρείτε ότι είναι αυτά; (τα οφέλη)»;

12^ο Ερώτημα: «Ποια θεωρείτε ότι είναι τα εμπόδια δημιουργίας ενός σχολικού κήπου; Ποια από όλα είναι το βασικό»;

Παράρτημα 2

Οι ερωτήσεις προς τους μαθητές και τις μαθήτριες

1^ο Ερώτημα: «Με τι μοιάζει ο κήπος του σχολείου σας»;

2^ο Ερώτημα: «Πόσο καιρό ασχολείστε στον κήπο του σχολείου σας»;

3^ο Ερώτημα: «Ποια λαχανικά ή άλλα κηπευτικά φυτέψατε και καλλιεργήσατε στον κήπο του σχολείου; Θέλετε να καλλιεργήσετε άλλα λαχανικά στον κήπο»;

4^ο Ερώτημα: «Ασχολείστε με τον δάσκαλό σας στον κήπο, μόνοι σας ή με συμμαθητές σας»;

- «Σ’ ευχαριστεί να δουλεύεις μόνος στον κήπο; Αν ναι, γιατί»;
- «Επιθυμείτε και θέλετε τη βοήθεια και τη γνώση του δασκάλου σας στον κήπο; Γιατί»;

5^ο Ερώτημα: «Τι πιστεύετε για την ασχολία σας στον κήπο του σχολείου σας»;

- «Τι σας αρέσει σε αυτό»;
- «Τι δεν σας αρέσει σε αυτό»;

6^ο Ερώτημα: «Πιστεύετε ότι είναι καλό να είστε έξω στη φύση όταν εργάζεστε στον κήπο; Γιατί»;

- «Γνωρίζετε ότι τα χέρια σας λερώνονται όταν ασχολείστε και δημιουργείτε στον κήπο; Σας ενοχλεί αυτό»;

7^ο Ερώτημα: «Μιλάτε για τον κήπο του σχολείου σας με τους συμμαθητές σας, τους φίλους σας ή με τους γονείς σας στο σπίτι; Τι ακριβώς συζητάτε»;

8^ο Ερώτημα: «Συμμαθητές σας πρόσφυγες ή από άλλα κράτη συμμετέχουν μαζί σας στις εργασίες στον κήπο»;

9^ο Ερώτημα: «Θα συνεχίσεις να σκαλίζεις, να φυτεύεις και να ασχολείσαι με τον σχολικό κήπο»;

Η μεντορική στην εκπαίδευση. Εμπειρίες εκπαιδευτικών

Mentoring in education: teachers' experience

Βενετία Καπαχτσί, *Ph.D, post doc*

Δημήτριος Ρούσης, *Msc, PhD. Student, ΑΠΘ*

Venetia Kapachtsi, *secondary school principal, Med., PhD., post doc, bekapah@gmail.com*

Dimitrios Rousis, *bioinformatician, Msc, PhD. student darousis@auth.gr*

Abstract: The purpose of the present study was to actively involve teachers in mentoring in order their professional development to be achieved. Therefore, a peer group mentoring model (P.G.M) was implemented to six teachers as mentees and the researcher in the role of the mentor, at a secondary school unit of East Thessaloniki from October 2016 to May 2017. Data analysis, after implementing the mentoring model, revealed that mentor helps teachers' professional development and acts as a role model of behavior and implementation of new practices. Regarding the relationships built within participants' group, trust and honest communication in the context of respect and interaction are mentioned by the participants.

Keywords: cooperation, reflection, feedback, school unit, mentor

Περίληψη: Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μεντορική σχέση και στην προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, κατά το σχολικό έτος 2016-17, εφαρμόστηκε μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ) με μέντορα την ερευνήτρια και μαθητευόμενους έξι εκπαιδευτικούς σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Από την ανάλυση των δεδομένων μετά την εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου προέκυψε, πως ο μέντορας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφορών και εφαρμογής νέων πρακτικών. Αναφορικά με τις σχέσεις που δομούνται στην ομάδα των συμμετεχόντων, αναφέρεται η εμπιστοσύνη και η ειλικρινή επικοινωνία στο πλαίσιο του σεβασμού και της αλληλεπίδρασης.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, σχολική μονάδα, μέντορας

Introduction

Η καθοδήγηση (mentoring) των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός θεσμός στήριξης και ανάπτυξης τους και αναδεικνύεται ως «η νέα μάντρα για την εκπαίδευση» (Sundli, 2007, σ.

20)- ως μάντρα ορίζεται μια έντονη ψυχική δόνηση για απελευθέρωση της σωματικής συναισθηματικής έντασης με στόχο τον διαλογισμό -μέσω της εστίασης σε προγράμματα και μεθόδους που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους, τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών (Casale, 2011· Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011· Kapachtsi & Kakana 2014· Luo, 2013· Thousand, Villa & Nevin, 2006).

Η μεντορική υιοθετείται με εκρηκτική ταχύτητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και αφορά: α) στην καθοδήγηση νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από έμπειρο εκπαιδευτικό ατομικά (Bullough, 2005· Bullough, Young, Hall, Draper & Smith, 2008· Devos, 2010· Λασκαράκης & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2013· Orland-Barak, 2010· Σπυροπούλου, 2017· Wang & Odell, 2007) β) στην καθοδήγηση ομάδας νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από έμπειρο εκπαιδευτικό (Pennanen, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2014) και γ) στην καθοδήγηση ομάδας νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών μαζί, από έμπειρο εκπαιδευτικό- ομαδική συνεργατική καθοδήγηση- (peer-group mentoring) Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2015).

1. Οι έρευνες διεθνώς

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση οι έρευνες για τη μεντορική επικεντρώνονται: α) στη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών που έλαβαν κάποια καθοδήγηση(mentored) και αυτών που δεν είχαν ποτέ καθοδήγηση (non mentored), β)στις δραστηριότητες των μεντόρων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μέντορες και τους μαθητευόμενους και δ) στους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bayrakci, 2009· Stanulis, Little & Wibbens, 2012).

Η έρευνα των Richter et al. (2013) πραγματοποιήθηκε σε 546 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σε 4 κρατίδια της Γερμανίας, οι οποίοι αμέσως μετά τις σπουδές τους και για διάστημα 18 έως 24 μηνών έκαναν την πρακτική τους σε σχολικές μονάδες και ταυτόχρονα, φοιτούσαν υποχρεωτικά σε κέντρο εκπαίδευσης για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, με σκοπό τη μονιμοποίησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέντορες που έδωσαν ευκαιρίες στους μαθητευόμενους για πρακτική και αναστοχασμό, τους κατέστησαν πιο αποτελεσματικούς στη διδακτική διαδικασία και ως εκ τούτου τους οδήγησαν σε επαγγελματική ικανοποίηση και αποφυγή συναισθηματικής εξουθένωσης.

Οι συμμετέχοντες σε πρόγραμμα μεντορικής στην Κύπρο ανέφεραν ότι αποκόμισαν οφέλη, όπως την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος, την εκμάθηση νέων πρακτικών και την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσα στη σχολική μονάδα (Ulvik & Sunde, 2013). Τόνισαν ακόμη, πως η καθοδήγηση, οι γνώσεις και η ανάπτυξη του αναστοχασμού, που παρέχει ο μέντορας, ομαλοποιούν την ένταξη του καθοδηγούμενου στο επαγγελματικό του περιβάλλον και βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές. Επίσης, η συζήτηση ανάμεσα στο μέντορα και τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, συμβάλλει στην εξέλιξή του (Τσίγκου, Λευτεράτος & Νεοφωτίστου, 2016).

Αξιόλογο ενδιαφέρον σχετικά με το Πρόγραμμα μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, παρουσιάζει μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε εκ των υστέρων, με άξονα τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην υλοποίηση του προγράμματος κατά τα έτη 2013-2014 και 2014-2015. Οι απαντήσεις των μεντόρων και των μαθητευομένων εστίασαν αφενός στον αναστοχασμό που οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στη διεύρυνση των γνώσεων και αφενός στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Ως προς τα αποτελέσματα που αφορούσαν στη μάθηση των μαθητών, παρατήρησαν μια πιο ενεργητική συμμετοχή, λόγω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της καλύτερης δομής του μαθήματος και της συνεχούς ενθάρρυνσής τους από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα έρευνας στη Φινλανδία, σε 69 εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και 47 τεχνικής εκπαίδευσης, έδειξαν ότι μετά την εισαγωγή ομαδικής μεντορικής (PGM), υπήρξε βελτίωση στις τεχνικές διδασκαλίας, στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή του μοντέλου αναδείχτηκε σημαντική για την ανάπτυξη της συνεργασίας σε όλη τη σχολική κοινότητα (Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen & Gijbels, 2015).

Ερευνητές σε Αυστραλία, Σουηδία και Φινλανδία παρουσιάζουν τρεις διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής του θεσμού (Kemmis et al, 2014). Στην Αυστραλία, η μεντορική εφαρμόζεται για επιστασία και έλεγχο και απορρέει από τη γενική τάση της χώρας για μεγαλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών. Στη Σουηδία, η μεντορική είναι συνυφασμένη με τη στήριξη, ενώ στη Φινλανδία προωθείται η μεντορική, ως συνεργατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ομαδικής μεντορικής· εκεί, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται απ' τους ίδιους, εξ αιτίας της αυτονομίας που δίδεται στις σχολικές μονάδες (Kemmis et al, 2014, σελ. 163). Ο Kemmis θεωρεί ότι εξαρτάται από την πολιτική μιας χώρας η επιλογή του μοντέλου της καθοδήγησης, καθώς η μεντορική ως μορφή ελέγχου εισάγει « τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα σε γραφειοκρατικό πλαίσιο», η μεντορική με την έννοια «της στήριξης είναι συνυφασμένη με την απολυταρχία», ενώ η μεντορική «ως ομαδική συνεργατική ανάπτυξη οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμα πιο δημοκρατικά» (Kemmis et al, 2014, σελ. 164).

Σε έρευνα που υλοποιήθηκε με 27 έμπειρους μέντορες, οι οποίοι ενεπλάκησαν σε τριήμερο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Αυστραλίας σε α) θέματα σχέσης μεντόρων και μαθητευομένων, β) ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας, γ) επίλυσης προβλημάτων και δ) προώθησης της έρευνας δράσης, οι συμμετέχοντες κατέληξαν ότι οι αποτελεσματικοί μέντορες είναι άτομα που μοιράζονται γνώσεις με σκοπό την βελτίωση της διδασκαλίας· ανέφεραν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, τον αμοιβαίο σεβασμό ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της σχέσης (Hudson et al., 2013).

Σε μια άλλη έρευνα στην Ολλανδία, με συμμετέχοντες 13 μέντορες και 726 εκπαιδευτικούς, που αφορούσε στα κίνητρα των μεντόρων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητευομένων και των μεντόρων, τα ευρήματα έδειξαν πως όταν τα κίνητρα δεν είναι απλά

η αναπαραγωγή των ίδιων αρχών στις επόμενες γενιές «*generative outcome*» (Ginkel, Verloop & Denessen, 2016, σ. 103), αλλά η προσωπική ανάπτυξη και των δύο μέσω της συνεργασίας τους, το μοντέλο της μεντορικής που προτιμάται από τους συμμετέχοντες είναι «*το αναπτυξιακό*» (*developmental conception of mentored learning*) (σελ.111). Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της εύρεσης μεντόρων μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα και η επιμόρφωσή τους σε συνεργατικά, αναπτυξιακά μοντέλα μεντορικής μέσω της παροχής κινήτρων (Ginkel et al., 2016).

Σε τριετή έρευνα σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Σουηδία εφαρμόστηκε υποχρεωτικά από τη διεύθυνση του σχολείου συνεργατική ομαδική μεντορική. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, τα μέλη συζητούσαν για τα προβλήματα που αφορούσαν στη διαχείριση της τάξης και σε διδακτικά και οργανωτικά θέματα που εντόπιζαν. Αν και στη θεωρία της μεντορικής γίνεται λόγος για εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Langelotz, 2013), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ακόμη και σε μία ομάδα, της οποίας τα μέλη δεν είναι πρόθυμα να συμμετάσχουν και δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους, αναπτύσσεται συνεργασία και βελτιώνονται τόσο οι διδακτικές τους πρακτικές όσο και οι σχέσεις τους. Μάλιστα επισημάνθηκε, πως η βελτίωση των σχέσεων ήταν αποτέλεσμα της ανάπτυξης συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

2. Η έρευνα

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής μεντορικού μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε εθελοντική βάση και κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα, τόσο όσον αφορά στην ηλικία όσο και στην εμπειρία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην έρευνά μας είναι τα κάτωθι:

- α) Πώς επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου
- β) Ποιο είναι το προφίλ του μέντορα το οποίο απαιτείται για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων
- γ) Ποιες είναι οι σχέσεις που δομούνται με την εφαρμογή του μοντέλου.

Στην έρευνά μας, εφαρμόσαμε μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης σε ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων με μέντορα την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό στην ίδια σχολική μονάδα. Η καθοδήγησή τους αντιμετωπίστηκε με βάση την εποικοδομητική θεωρία της μάθησης και διδασκαλίας, μια δυναμική διαδικασία για την κινητοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων των μαθητευόμενων με την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε έρευνα δράσης συνδυάσαμε αφ' ενός την καθοδήγηση, την διδασκαλία, το σχεδιασμό και την παρατήρηση και αφ' ετέρου την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη

αναστοχαστικών διαδικασιών σε ένα ασφαλές για τον μαθητευόμενο περιβάλλον, τη σχολική μονάδα.

Για τη δημιουργία και εφαρμογή του μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης μοντέλου, (Ο.Σ.Κ), εστίασαμε σε τέσσερις βασικούς τομείς, όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία (Luo, 2013· Makland, 2008· Richter et al., 2013· Villa, et al., 2004):

- α) στην επιλογή του μέντορα
- β) στο πλαίσιο που αναπτύσσεται η μεντορική σχέση
- γ) στη δομή και στο περιεχόμενο του προγράμματος καθοδήγησης και
- δ) στη διαδικασία.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται για το ρόλο του μέντορα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Langelotz, 2013□ Luo, 2013· Villa, et al., 2004):

- η γνώση της συνεργατικής διδασκαλίας και η ανάπτυξη του αναστοχασμού
- η επικοινωνιακή ικανότητα του
- η διδακτική του εμπειρία
- η επίδειξη σεβασμού στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων και στα διαφορετικά κίνητρα τους.

Ως προς το πλαίσιο υλοποίησης της μεντορικής, αναφέρεται εκτενώς η εφαρμογή της μέσα στη σχολική μονάδα, καθώς εκεί υποστηρίζεται διαρκώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, της συνδιδασκαλίας και της αλληλοπαρατήρησης (Langelotz, 2013· MacGilchrist et al., 2004· Opfer, 2015).

Σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της καθοδήγησης, είναι απαραίτητη η τήρηση των κάτωθι στρατηγικών οι οποίες και επηρεάζουν τη δυνατότητα για μάθηση. Ο μέντορας καλείται:

- να σχεδιάσει το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες και τις παιδαγωγικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών
- να εισάγει νέες διδακτικές πρακτικές.
- να οξύνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές τους
- να δημιουργεί ευέλικτο πρόγραμμα στους συμμετέχοντες (Langelotz, 2013□ Luo, 2013· Villa, et al., 2004).

Τέλος, όσον αφορά στην υλοποίηση της ίδιας της διαδικασίας, από τη βιβλιογραφία (Casale, 2011· Villa, et al., 2004) προκύπτει ότι θα πρέπει :

- να στηρίζεται στην έρευνα

- να υλοποιείται εντός σχολικού πλαισίου(contextual teaching), ώστε οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν τις νέες πρακτικές σε οικείο περιβάλλον
- να υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότηση τους
- να αναπτύσσονται αναστοχαστικές διαδικασίες.

Με βάση τους προαναφερθέντες τομείς, η όλη διαδικασία της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου της έρευνάς μας, στηρίχτηκε στην έρευνα δράσης (Καπαχτσή, 2011·Kemmis, 2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης τα οποία ακολουθήσαμε, απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα (1):

Σκοπός	Βελτίωση της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης
Αφετηρία	Διερεύνηση αναγκών-Διαπίστωση υπαρκτού προβλήματος/δυσλειτουργίας
Ανάπτυξη πρακτικών	Από εξειδικευμένη ερευνήτρια
Βήματα	Σχεδιασμός, εφαρμογή, παρακολούθηση, αξιολόγηση, επανασχεδιασμός
Χαρακτήρας	Παρεμβατικός στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση
Πλαίσιο ανάπτυξης	Συνεργατικό – σχολική μονάδα
Κατεύθυνση	Bottom – up
Έννοιες – κλειδιά της έρευνας δράσης	Αναστοχασμός, αλληλοπαρατήρηση, συνεργασία

Πίνακας 1 : χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Το είδος της ποιοτικής έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε, είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς περιγράφει το πραγματικό πλαίσιο, όπου το μεντορικό μοντέλο δύναται να εφαρμοστεί και να διερευνηθεί η επίτευξη της επαγγελματικής βελτίωσης των συμμετεχόντων (Guba & Lincoln, 1981· Ιωσηφίδης, 2003).

Η κατηγορία της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι η explanatory case study «επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης» (USAID, 2013), η οποία μελετά την εφαρμογή ενός προγράμματος, (μοντέλο μεντορικής), απαντά σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» και εξετάζει τα θετικά και αρνητικά της εφαρμογής, ερευνώντας τους λόγους της επιτυχίας και αποτυχίας (σ.3). Παράλληλα όμως, καθώς στην έρευνά μας δημιουργήσαμε και ένα corpus γνώσεων, το μοντέλο μεντορικής, η μελέτη περίπτωση στην έρευνά μας έχει και τα χαρακτηριστικά της «theory seeking and theory testing case study» (αναζήτηση και έλεγχος της προϋπάρχουσας θεωρίας) (Basse, 1990, σελ.3), καθώς το μοντέλο δημιουργήθηκε, όχι μόνο μέσω της

συλλογής δεδομένων, αλλά και με βάση το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο (Bassey, 1990, σελ.3).

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του μεντορικού μοντέλου στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, μετά την εφαρμογή του μοντέλου, αξιοποιήθηκαν όλες οι πηγές για να υπάρξει διασταύρωση δεδομένων στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Mason, 2003).

Ειδικότερα:

α) οργανώθηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τους συμμετέχοντες στο τέλος της παρέμβασης

β) δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 88 μαθητές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διερεύνηση αλλαγών από τη μεριά των μαθητών στη διδακτική διαδικασία

γ) εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης απ' την ερευνήτρια, που είχε το ρόλο του μέντορα στην όλη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα φύλλα παρατήρησής της.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια των μαθητών και φύλλα παρατήρησης) είναι η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος «εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, των θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ 116).

Η πορεία που ακολουθήσαμε είναι η ακόλουθη:

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης έγινε μια προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων και των θεμάτων που κρίθηκαν χρήσιμα για το θέμα μας και καταγράφηκαν κάποιες αρχικές ιδέες.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης ακολούθησε η κωδικοποίηση. Σε κάθε σημείο του κειμένου αντιστοιχίσαμε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό-ένα κωδικό. Πολλές φορές όμως κάποιοι παρόμοιοι κωδικοί ενοποιήθηκαν. Οι κωδικοί αποτελούν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά «δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.118).

Στο τρίτο στάδιο η ανάλυση εστίασε στην αναζήτηση θεμάτων ή υποθεμάτων τα οποία προέκυψαν με κατάλληλους συνδυασμούς και συμπυκνώσεις κωδικών.

Στο επόμενο στάδιο έγινε επανεξέταση των θεμάτων, για να συγχωνευθούν επαναλαμβανόμενα θέματα και διαμορφώθηκε ο «*θεματικός χάρτης*» (διάγραμμα 1).

Το πέμπτο στάδιο ξεκίνησε με την ονομασία των θεμάτων και των υποθεμάτων τα οποία ήταν απαραίτητα για την οργάνωση του θέματος, καθώς παρουσίαζαν τα βασικά σημεία επιρροής του θεσμού του μέντορα.

Στο τελευταίο στάδιο με τη συγκέντρωση των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων έγινε η τελική ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων.

Τα θέματα δεν προήλθαν μόνο από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, αλλά και από τις απαντήσεις των μαθητών και τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας. Έτσι, αναδύθηκαν τα σημαντικά θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο θέμα που απεικονίζεται στο θεματικό χάρτη «επαγγελματική ανάπτυξη», συσχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο ο θεσμός του μέντορα είναι αποτελεσματικός για την υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού, με τη δομή και το περιεχόμενο του μεντορικού μοντέλου που προτείνεται». Το δεύτερο θέμα «το προφίλ του μέντορα» διαμορφώθηκε από το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με «το προφίλ του μέντορα, το οποίο απαιτείται για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων». Το τρίτο θέμα «σχέσεις», σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα «ποιες είναι οι σχέσεις που δομούνται κατά τη συνεργασία». Από το θέμα αυτό προέκυψαν τρία υποθέματα: το πρώτο αφορά στις σχέσεις του μέντορα με τους εκπαιδευτικούς, το δεύτερο στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και το τρίτο στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

3. Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης

3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη

Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της έρευνας και την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προκύπτει πως ο μέντορας συμβάλλει στην αλλαγή της διδακτικής διαδικασίας και οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τους βοηθά να γνωρίσουν «τον εαυτό τους» και να αντιληφθούν «την πραγματικότητα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο». Θεωρούν πως «ο μέντορας μπολιάζει τον εκπαιδευτικό με τις προτάσεις του, την εμπειρία, τη γνώση του σχετικά με τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, βελτιώνοντας έτσι και το status του εκπαιδευτικού».

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μέντορας «δίνει μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξειδικευμένη επιμόρφωση στον εργασιακό του χώρο».

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μέσω:

- α) «της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη»
- β) «της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης»
- γ) «της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού» και
- δ) «της συνεργασίας»

Πιο συγκεκριμένα:

- α) Η μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη επιτυγχάνεται γιατί «υπάρχει πρακτική

εφαρμογή (διδασκαλία σε τμήμα), αλληλοπαρατήρηση, ανταλλαγή εμπειριών με επισημάνσεις θετικών στοιχείων και αδυναμιών». Παράλληλα «ο μέντορας δίνει εργαλεία στην πράξη για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση». «Το γεγονός ότι ο μέντορας εστιάζει στην πράξη μέσα στην τάξη, σου δίνει την δυνατότητα, αφενός να αποκτήσεις μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να μάθεις για κάποια λάθη αλλά και για τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας σου». Οι συμμετέχοντες είδαν την εισαγωγή του θεσμού ως μια νέα τάση, «μιας εκπαίδευσης που αλλάζει, καθώς δίνονται ερεθίσματα για αναδιάρθρωση της εργασίας και της προετοιμασίας της διδασκαλίας».

β) Το δεύτερο βασικό στοιχείο της μεντορικής, το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτελεί «η συνεχής ανατροφοδότηση», τόσο από τον μέντορα όσο και από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς στην ομάδα. Μέσω της ανατροφοδότησης αντιμετωπίζονται καλύτερα «οι δύσκολες καταστάσεις με την αναζήτηση νέων κατευθύνσεων». Επιπλέον, ο μέντορας ως «μια άλλη ματιά» στηρίζει τον εκπαιδευτικό και βοηθά στο να ξεπεράσει «τον φόβο του αγνώστου και την απροθυμία για το καινούριο». Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ανανεώθηκαν «καθώς η συνεχής ανατροφοδότηση λειτούργησε ως πρόκληση».

γ) Αναφέρθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες «η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών» μέσω της εφαρμογής του θεσμού. Ειδικότερα επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς που κρατούσαν ημερολόγιο, ότι σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζαν στην τάξη, μέσω της συζήτησης στην ομάδα με τον μέντορα «αναζητούσαν τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας, για να μπορέσουν να βελτιωθούν». Δήλωσαν επίσης πως «η συζήτηση στην ομάδα ήταν εποικοδομητική, καθώς ο καθένας μπορούσε να την αξιοποιεί και να διορθώνει τα αδύναμα σημεία του». Επισημαίνουν πως οι παραινήσεις του μέντορα και η συζήτηση επάνω στις σημειώσεις του ημερολογίου ήταν η αφορμή για «γονιμοποίηση» του διδακτικού τους έργου.

δ) Η συνεργασία επίσης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες βοήθησε στην επαγγελματική βελτίωση, καθώς μέσα στην ομάδα υπήρξε ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, νέων πρακτικών. Αναφέρθηκε μάλιστα από συμμετέχουσα πως «η κοινότητα που μαθαίνει μπορεί πράγματι να γίνει πράξη μέσω της συνεργασίας».

3.2. Το προφίλ του μέντορα

Το προφίλ του μέντορα σκιαγραφείται ποικιλοτρόπως από τους συμμετέχοντες.

Ο μέντορας ορίζεται συνοπτικά ως «το άτομο που προσφέρει βοήθεια στον εκπαιδευτικό, για να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση ή να τον στηρίξει προς αναζήτηση νέων κατευθύνσεων και ευκαιριών». Λειτουργεί «ως πρότυπο συμπεριφορών ή εφαρμογής νέων πρακτικών» και «διαθέτει τις ικανότητες να διαβλέπει τα ταλέντα του άλλου, να τα αναδεικνύει και να τα στηρίζει»

Ως χαρακτηριστικά του μέντορα αναφέρονται «η καινοτομία», η «προσαρμοστικότητα» αλλά και «η οργάνωση». Ορίζεται «ως σύνδεσμος συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών», ο οποίος με «την επικοινωνιακή του δεξιότητα» γίνεται «αποτελεσματικός αλλά και ευχάριστος στους συμμετέχοντες». Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν πως κατάφεραν να συνεργαστούν μαζί του με επιτυχία γιατί «λειτουργούσε περισσότερο ως συνεργάτης παρά ως αυθεντία». Θεωρούν επίσης πολύ βασικό στην συνεργασία τους «το θεωρητικό υπόβαθρο του μέντορα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές σε συνδυασμό με την εμπειρία του». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, «οι σαφείς και επαρκείς γνώσεις για την επιτέλεση του ρόλου του, η ικανότητα μετάδοσής τους, το αληθινό ενδιαφέρον για ουσιαστική συμβολή στα εκπαιδευτικά πράγματα» αποτελούν θετικά στοιχεία του μέντορα.

3.3. Οι σχέσεις που δομούνται

3.3.1. Σχέσεις μέντορα-εκπαιδευτικού

Η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τους συμμετέχοντες «ως αμφίδρομη και μη στατική», «σχέση ευχάριστη και οριοθετημένη με στόχους καθορισμένους και σαφώς διατυπωμένους».

Η «εμπιστοσύνη» είναι χαρακτηριστικό που τονίζεται επανειλημμένα από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα επισημαίνεται πως οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον ίδιο μέντορα βοήθανε στο να μετατρέπουν τον κάθε εκπαιδευτικό «μέντορα των υπολοίπων, αναπτύσσοντας παράλληλα μια μεγαλύτερου βαθμού επικοινωνία και συνεργασία».

Η «συνεργασία και η αλληλεπίδραση» που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και των συμμετεχόντων «τροφοδοτούν» ο ένας το έργο των άλλων. Θεωρούν πως ο μέντορας αποτελεί «το φωτεινό παράδειγμα και βοηθά στο σχετίζεσθε με τους άλλους».

3.3.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους

Η αλληλοπαρατήρηση και οι συναντήσεις για αναστοχασμό και επικοινωνία αποτελούν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τις λέξεις κλειδιά στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και οικειότητας μεταξύ των συναδέλφων.

Η αίσθηση της ομάδας κάνουν τις σχέσεις πιο προσωπικές: «με τη δυνατότητα να γίνει πιο ανοικτή η επικοινωνία, αλλά και πιο δυνατή η αίσθηση πως κάναμε κάτι μαζί, ανήκαμε σε μια ομάδα με κοινό εμψυχωτή». Η αλληλοπαρατήρηση επίσης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αν και αρχικά δημιουργεί αμηχανία και άγχος, τους βοήθησε να εκτεθούν όσο το δυνατό περισσότερο, «σε κοινό, σε συναδέλφους, για την καλλιέργεια της δεξιότητας της παρουσίας». Δημιουργήθηκε περιβάλλον επικοινωνίας και συναδελφικότητας, με αποτέλεσμα να αναδυθούν οι δεξιότητες για προοδευτική ανάπτυξη». Μάθανε από τα λάθη των άλλων, με άμεσο αποτέλεσμα αφενός την προσωπική ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά «και την ανάπτυξη οικειότητας στην ομάδα».

3.3.3. Σχέσεις μαθητών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)

Οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είχαν αντίκτυπο και στους μαθητές, όπως επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες. Η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών, η βελτίωση σχέσεων, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τονίστηκε ιδιαίτερα στις απαντήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν βελτίωση, τόσο στο θέμα σχέσεων όσο και στο γνωστικό επίπεδο. Πέρα από την ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών, όπως *«της εμπιστοσύνης, της αίσθησης του ανήκειν σε μια ομάδα»*, πιστεύουν πως *«οι μαθητές γνωρίστηκαν καλύτερα, εκτέθηκαν με ασφάλεια και αυτό τις περισσότερες φορές προάγει ένα κλίμα χαράς και συναγωνισμού»*. Καλλιεργήθηκαν *«οι δεξιότητες της αυτοπαρουσίασης, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της επίλυσης προβλημάτων στην ομάδα»*. Μέσω της συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε ομαδικές εργασίες και συνθετικές εργασίες και *«η γνώση απλώθηκε στην ομάδα, καθώς το κάθε μέλος της ομάδας συναισθάνθηκε την προσωπική ευθύνη που φέρει για το παραδοτέο αποτέλεσμα»*.

Βεβαίως, οι αλλαγές, όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες δεν έγιναν αστραπιαία. Έγιναν δεκτές *«με περιέργεια και αμφιβολία στην αρχή»*. Ιδιαίτερα οι μαθητές που έχουν έντονο το ανταγωνιστικό πνεύμα, δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν.

Οι μαθητές στο σύνολό τους κέρδισαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σ' έναν εποικοδομητικό, διαφορετικό διδακτικό τρόπο εκμάθησης και έφτασαν στο τέλος να χαρακτηρίσουν τη διαδικασία *«όχι στείρα όπως είναι η μετωπική διδασκαλία»*, αλλά αντιθέτως *«ελεύθερη, πλούσια και λιγότερο αγχωτική»*. Παράλληλα, κατάφεραν να λειτουργούν ομαδικά, κάτι που τους βοήθησε να αναπτύξουν και *«πιο ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους»*, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε ότι *«αφομοίωσαν καλύτερα το αντικείμενο μάθησης»*.

Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν επίσης στις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου και ιδιαίτερα στις δεξιότητες *«της παρουσίασης και της συνεργασίας, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της επικοινωνίας»*.

3.3.4. Σχέσεις μαθητών (από την πλευρά των μαθητών)

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με την απήχηση των νέων πρακτικών στους μαθητές, έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων των 88 μαθητών.

Αρχικά, οι μαθητές απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με ποιες αλλαγές εντόπισαν στη διδακτική διαδικασία.

Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των μαθητών(44) αφορούσαν στις ομαδικές εργασίες και στην εναλλαγή μεθόδων(32). Εστίασαν *«στη συνεργασία»* που απαιτείται να αναπτυχθεί, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και εργασιών (21). Δήλωσαν ότι μαθαίνουν με *«ευχάριστο τρόπο»* (15), *«κατανοούν και αφομοιώνουν πιο εύκολα»* (12) και είναι ευχαριστημένοι γιατί πλέον το μάθημα *«δεν είναι μετωπικό αλλά ομαδοσυνεργατικό»*

(15). Βρήκαν τις μεθόδους «πρωτοπόρους»(11) καθώς επίσης θετική «την παρουσία άλλων εκπαιδευτικών στην τάξη» (8). Φάνηκαν ικανοποιημένοι από το γεγονός ότι πλέον «δεν αποστηθίζουν», καθώς οι εργασίες είναι «διαφορετικές» (6) και επιπλέον χρησιμοποιείται «εποπτικό υλικό» (4).

Σχετικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω των νέων μεθόδων εστίασαν κατά πλειοψηφία στην «συνεργασία» (48). Επίσης, αναφέρθηκε από πολλούς μαθητές (22) η καλλιέργεια «της επικοινωνίας», των δεξιοτήτων «της παρουσίασης και της συνεργασίας» (13), καθώς και η ανάπτυξη «του ομαδικού πνεύματος» (9).

Η δεξιότητα που φαίνεται πως αναπτύχθηκε, σύμφωνα με τους ερωτώμενους σε σημαντικό βαθμό, είναι αυτή της παρουσίασης: «στην αρχή δεν θέλαμε να παρουσιάζουμε εργασίες, αλλά ως το τέλος της χρονιάς δεν είχαμε πρόβλημα (7).

Όσον αφορά στις σχέσεις που καλλιεργήθηκαν μεταξύ των συμμαθητών, οι ερωτηθέντες ανέφεραν: «την ομαδικότητα, τις φιλικές σχέσεις και τη συνεργασία».

Αναλυτικότερα, δήλωσαν πως έμαθαν να δουλεύουν ομαδικά χωρίς διαφωνίες και συγκρούσεις (8). Ένας μαθητής δήλωσε: «Θα ήθελα να είμασταν και σε άλλα μαθήματα ομάδες, έτσι ώστε να μπορούσα να γνώριζα καλύτερα όλους τους συμμαθητές μου και να τους έβλεπα από μια άλλη οπτική» και ένας άλλος εντόπισε αλλαγή στην συμπεριφορά μέσα στην τάξη, εξ αιτίας της ομαδικότητας: «Η ομαδικότητα είχε σαν αποτέλεσμα καλύτερη συμπεριφορά από μέρους των μαθητών και έτσι γίνονταν καλύτερο το μάθημα».

Επίσης οι ερωτηθέντες μαθητές παρατήρησαν πως πολλές απορίες λύνονταν με τα άτομα στην ομάδα, γιατί όλοι εξέφραζαν τις απόψεις τους (15).

3.4. Με τη ματιά του μέντορα

Η αποδοχή της ερευνήτριας στο ρόλο του μέντορα και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους συμμετέχοντες ήταν πρωταρχικό μέλημα στην ερευνητική προσπάθεια, καθώς είναι ένας ιδιαίτερα λεπτός ρόλος.

Πέρα όμως από την προσπάθεια αποδοχής, βασικός στόχος ήταν να συμπεριληφθούν οι συμμετέχοντες σ' όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης, δηλ. στο σχεδιασμό, στην παρατήρηση στο στοχασμό και να δημιουργηθούν συνεργατικά περιβάλλοντα μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Τόσο με τις διδακτικές παρουσιάσεις, τις αλληπάλληλες συναντήσεις όσο και με τη συχνή παρουσία του μέντορα στις τάξεις, δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα για διάλογο, ενθαρρύνθηκε η στήριξη της αλλαγής και ενισχύθηκε η αίσθηση υπευθυνότητας. Συνεχές μέλημα υπήρξε η απόκτηση μεγαλύτερης αυτάρκειας και αυτοπεποίθησης από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να οδηγηθούν στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί σ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κινητοποιήθηκαν, αντάλλαξαν εμπειρίες, πειραματίστηκαν, δέχτηκαν ανατροφοδότηση και βοηθήθηκαν «σε θέματα ιδεών, στοχασμού και περιεχομένου», καθώς σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών:

«ο μέντορας βοήθησε να αντιληφθούμε την πραγματικότητα, γιατί δεν έμεινε σε θεωρητικό πλαίσιο».

Αλλά και για την ερευνήτρια, ο ρόλος του μέντορα αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, όχι απλά διότι συμμετείχε στη διαδικασία αυτή με το συγκεκριμένο ρόλο, αλλά και για την ανάπτυξη μιας ισότιμης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς με αμφίδρομη ανατροφοδότηση.

Πέρα από τη συνεργασία με τον μέντορα, αυτό που θεωρήθηκε εξ ίσου σημαντικό είναι η ικανότητα του μέντορα να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους στην αναγνώριση της εμπειρίας του συναδέλφου και της εξοικείωσης των συμμετεχόντων στα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης: το αποτέλεσμα ήταν, οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο δημιουργικοί και πιο ικανοί στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη και πιο δεικτικοί σε καινούριες ιδέες.

Με την παρουσία του μέντορα όλο αυτό το χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι δεν ήταν μόνοι. Μέσω της ανατροφοδότησης που τους δίνονταν στις ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις, εναλλάσσονταν ιδέες και λύνονταν απορίες με αποτέλεσμα να γίνονται όλο και πιο δεικτικοί στις νέες πρακτικές, αναπτύσσοντας αναστοχαστικές διαδικασίες. Ο μέντορας σύμφωνα με τους συμμετέχοντες *«μπορεί να δώσει εργαλεία για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση και στη στοχαστική ανάλυση αναφορικά με το τι έχουν μάθει»*. Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους ανακάλυψαν νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, ανανεώθηκαν ως προς τις διδακτικές τους πρακτικές και τις προσαρμόσαν *«μέσα σε πλαίσιο ελευθερίας, δημιουργικής μετουσίωσης και όχι δουλικής αναπαραγωγής»*. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είδαν θετικά τη συνεργατική μεντορική και μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία να υπάρξει ακόμη *«περισσότερος χρόνος για συζήτηση των προβληματισμών με τον μέντορα και τους συναδέλφους»*. Αυτό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις, είναι ότι είδαν την όλη εφαρμογή του θεσμού σαν *«μια οργανωμένη εμπειρία»*, αναγνώρισαν *«κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες του μέντορα, καλή γνώση των διδακτικών πρακτικών και της ανάπτυξης του αναστοχασμού»*.

Όσον αφορά στο αντίκτυπο των νέων διδακτικών πρακτικών στους μαθητές, φάνηκε από την παρατήρηση στις τάξεις, να είναι θετικό, καθώς αναπτύχθηκε η συλλογικότητα και η επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών. Δουλεύοντας σε ομάδες, φάνηκε σταδιακά να ωφελούνται οι μαθητές και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητα, την οποία κάθε μαθητής έκρυβε μέσα του. Είναι αξιοσημείωτη επίσης, η αλλαγή που παρατηρήθηκε με την πάροδο του χρόνου στην δεξιότητα της παρουσίας, ακόμη και από τους αδύναμους μαθητές. Μα πάνω από όλα ήταν εμφανές ότι τα παιδιά μέρα με την μέρα, διασκεδάσαν τη μάθηση, συμμετείχαν ενεργά, συνεργάζονταν, περνούσαν ευχάριστα και έπαιρναν ικανοποίηση από τα επιτεύγματά τους.

Εν κατακλείδι, το όφελος από την εφαρμογή ήταν μεγάλο για τον μέντορα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αξιοσημείωτη ήταν η άποψη της εκπαιδευτικού Μ.:

«ο μέντορας αποτελεί το φωτεινό παράδειγμα, που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να

γνωρίσουμε τον εαυτό μας και να αντιληφθούμε την πραγματικότητα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο· αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι ξέρει και μπορεί να μας πείθει και να μας εμπνέει».

4. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο μέντορας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών α) μέσω της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη, β) της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης, γ) της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού και δ) της συνεργασίας. Τα ευρήματα μας συμφωνούν με αυτά που εστιάζουν στη συνεχή ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη και στην άμεση και εξειδικευμένη επιμόρφωση εντός του εργασιακού χώρου (Orland-Barak, 2010).

Αλλά και η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχτηκε σε ισχυρό στοιχείο «γονιμοποίησης» του διδακτικού έργου, καθώς μέσω των ατομικών και ομαδικών συναντήσεων υπό την καθοδήγηση του μέντορα, εντοπίζονταν τα δυνατά και αδύναμα σημεία (Sundli, 2007· Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη δόμηση του προφίλ του μέντορα, από την ερευνά μας προέκυψε, πως ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφορών και εφαρμογής νέων πρακτικών. Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, πέρα από τον εμπλουτισμό του διδακτικού έργου, ο μέντορας τόνωσε την αυτοπεποίθηση, παρέχοντας ψυχολογική στήριξη, ειδικά στους δύο νεοεισερχόμενους στον χώρο της εκπαίδευσης· τους βοήθησε ως προς την ανάδυση των δεξιοτήτων τους και ως εκ τούτου στην προοδευτική τους ανάπτυξη, καθώς η διδακτική θεωρία που πρόσφατα έλαβαν στο Πανεπιστήμιο αναπλαισιώθηκε με την πραγμάτευση διλημματικών επιλογών, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και κυρίως μέσω της ανάπτυξης του αναστοχασμού. Τα ευρήματα μας συμπίπτουν με αυτά άλλων ερευνών (Richter, et al., 2013· Σπυροπούλου, 2017).

Επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μέντορας λειτούργησε και ως πρότυπο συμπεριφορών γιατί «διαθέτει τις ικανότητες να διαβλέπει τα ταλέντα των άλλων, να τα αναδεικνύει και να τα στηρίζει». Τα χαρακτηριστικά που του αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες, είναι αφενός αυτά του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς διαθέτει ανοιχτούς ορίζοντες για να χαράζει νέες διαδρομές, και αφετέρου του οργανωτικού και προσαρμοστικού ατόμου, το οποίο επιτυγχάνει τη ροή της διαδικασίας με τους κατάλληλους χειρισμούς και την ευελιξία σε απρόβλεπτες καταστάσεις και προβλήματα (Orland-Barak, 2010). Επίσης, τονίστηκε ιδιαίτερα, η επικοινωνιακή του δεξιότητα, η οποία τον βοηθά να γίνεται αποτελεσματικός και ευχάριστος.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά στις σχέσεις που δομούνται με την εφαρμογή του μοντέλου, οι ερωτηθέντες χαρακτήρισαν τη σχέση μεταξύ μέντορα και mentee «συνεργατική που σπάει τους φραγμούς της ιεραρχίας και της αυθεντίας» (Berliner, 2001· Cochran-Smith & Paris, 1992· Orland-Barak, 2010) γιατί ο μέντορας παίρνει το ρόλο

του κριτικού φίλου ο οποίος θεωρείται σημαντικός για τη δόμηση σχέσεων (Καπαχτή, 2011). Πράγματι, στην ερευνά μας ήταν πολύ σημαντικές οι σχέσεις που δομήθηκαν μέσα στην ομάδα της εποπτείας του μέντορα. Η αλληλοπαρατήρηση και οι συναντήσεις για συζήτηση και αναστοχασμό αποτέλεσαν βασικές διαδικασίες για την ανάπτυξη οικειότητας, συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές είχαν αντίκτυπο και στους μαθητές, τόσο στο θέμα των σχέσεων όσο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας, ως μελέτη περίπτωσης, δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης για όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά τα συμπεράσματά της θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνες ή και να αποτελέσουν την αφορμή για έναρξη συζητήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bassey, M. (1990). *Case study Research in Educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bayrakci, M. (2009.) In service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Berliner, C. D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Bullough, R.V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846-1858.
- Casale, M. A. (2011). *Teachers' perceptions of professional development: An exploration of delivery models* (Unpublished doctorate dissertation). Johnson and Wales University, North Miami, FL.
- Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smyth (Eds.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher Education*, 27(2), 320-331.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223.
- Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-37

- Ginkel, G., Verloop, N. & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conception. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22, (1), 101–116.
- Guba, F. G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. & Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291 – 1300.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. *Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κρητική
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3 (3), 58-64.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, (4), 459-476.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-16.
- Λασκαράκης, Γ., & Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2013). Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *ΕΛΕΣΥΠ, Επιστημονικό Περιοδικό*, 101, 284-295.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4, (2), 375–394.
- Luo, W-H. (2013). An exploration of professional development programs for teachers of collaborative teaching of EFL in Taiwan: A case study. *Asian Pacific Education*, 23, (3), 403-412.
- MacGilchricst, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Makland, A. (2008). In- service teacher training program. A comparative study between Egypt and Japan. *Journal of International Educational Cooperation* 3, 107-112.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κυριαζή (επιμ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπαγάκης, Γ. & Τσίγκου, Π. (2017). *Διερεύνηση του Θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Opfer, D. (2015). *Teachers learn better at school*. Ανακτήθηκε από <http://oacdeducationtoday.blogspot.gr>.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor –as-Praxis: Foundations for a curriculum in Teacher Education*. NY: Springer.
- Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjala, P. & Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland. Ανακτήθηκε από <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>.
- Richter, D., Kunter, M., Lódtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Σπυροπούλου, Α. (2017). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2008-2013). Η εμπειρία της Κύπρου. Στο Γ. Μπαγάκη & Π.Τσίγκου (επιμ) *Διερεύνηση του Θεσμού του Μέντορα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Stanulis, R.N., Little, S. & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32-43.
- Sundli, I. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, (2), 201-214.
- Thousand J, Villa, R. & Nevin, A. (2006) The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45, (3), 239-247.
- Τσίγκου, Π., Λευτεράτος, Χ. & Νεοφωτίστου, Ε. (2016). *Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον: Mentoring/Coaching στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα*. Εισήγηση στο 5ο Συμπόσιο Διερευνώντας τον θεσμό του μέντορα, Αθήνα.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- USAID from the American People (2013). *Technical Notes. Evaluative Case Studies*. United States Agency
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A.(2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teacher in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, (4),473-489.