



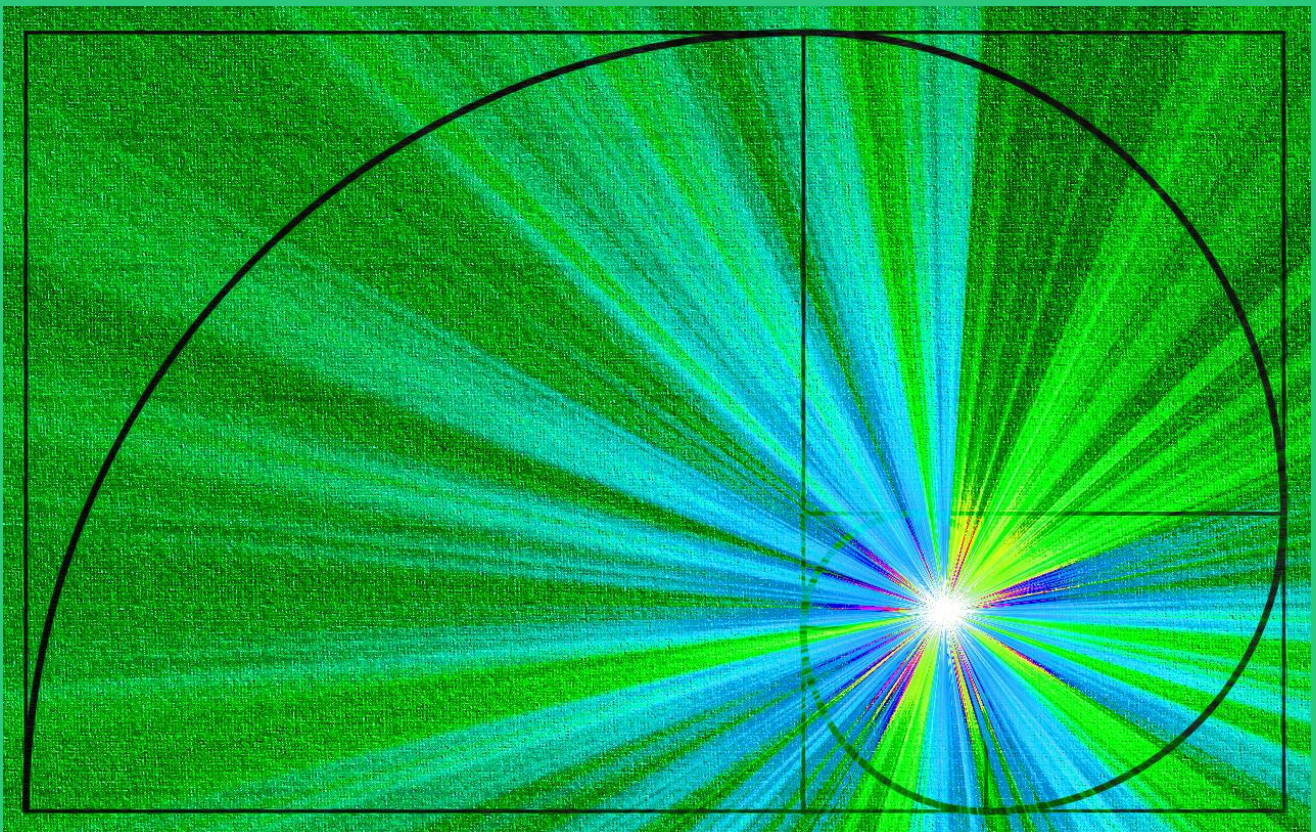
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 2 (2020)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία – Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access Journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν (download) το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL	4
The role of training regarding teacher's evaluation: A survey with second-grade teachers at the regional unit of Achaia	6
Giotopoulos Georgios.....	6
Μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μαθητής-Γονέας-Εκπαιδευτικός	17
Μπούρα Α. Στυλιανή	17
Ο ρόλος των ΣΔΕΥ- ΕΔΕΑΥ ως νέων θεσμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης	29
Μαλκόπουλος Δημήτριος.....	29
Τα μαθηματικά των νηπίων -παραλλαγές του πειράματος διατήρησης του Piaget.....	41
Στεφανίδου Φανή.....	41
Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών	53
Ιωάννης Ηλίας	53
Κοινωνικές Πτυχές αξιολογικών καλλιτεχνικών εκφάνσεων στο μάθημα της μουσικής.....	64
Χίζαρης Κωνσταντίνος.....	64
Πειραματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία εννοιών του ηλεκτρισμού σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας- Μελέτη περίπτωσης.....	72
Τσιχουρίδης Χαρίλαος,Κατσάνου Θάλεια,Βαβουγιός Διονύσιος,Μπατσίλα Μαριάνθη.....	72
The teaching of textual genres through the "Portal for the Greek Language". An inductive method of acquiring writing skills: The textual genre of the Letter.....	84
Konstantina Kalaouzi	84
Education for active citizenship: a learning intervention carried out in a primary school concerning the history lesson based on Kolb's learning cycle	91
Kafka Dimitra	91
Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ): Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες.....	103
Βασιλείου Δημήτριος,Μπαγάκης Γεώργιος	103
Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Λάρισας	112
Πούρικας Χρήστος.....	112
Απόψεις των Διευθυντών Λυκείων για την καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών.....	124
Λίντζιου Ιωάννα.....	124
Φυτά και Ζώα στο Ελληνικό Λαϊκό Παραμύθι: Οι σχέσεις τους με τον άνθρωπο.	135
Τριανταφύλλου Μαρία	135

Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων: οφέλη και δυσκολίες	145
.....	
Μαγγόπουλος Γεώργιος, Σόλα Κ. Αναστασία	145
Η διευθυντική εμπειρία παράγοντας διαμόρφωσης του προφίλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η περίπτωση της περιφέρειας Θεσσαλίας	154
.....	
Τσιχουρίδης Χαρίλαος,Μπατσίλα Μαριάνθη,Κολοκοτρώνης Δημήτριος	154
Αποτελέσματα ερευνών για το ρόλο της εργασιακής αυτονομίας στη σχέση μεταξύ σύγκρουσης ρόλων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας	166
.....	
Ξυνοπούλου Ελένη – Μαρίνα	166

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το τρίτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) είναι στη διάθεσή σας, σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έκδοση του δεύτερου τεύχους, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνει αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The third issue of the *International Journal of Educational Innovation* (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK) is available shortly after the publication of the second issue, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to

establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Θεσσαλίας, Αρχισυντάκτης
Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly
Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης
Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

The role of training regarding teacher's evaluation: A survey with second-grade teachers at the regional unit of Achaia

Giotopoulos Georgios

Deputy Director at Patras Public Vocational Training Institute

ggiotop@gmail.com

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the views of second grade teachers of the prefecture of Achaia in Greece regarding the relation between the training teachers receive and their evaluation on their teaching performance (teacher's training and evaluation). More specifically the relationship between the training programs teachers have attended and their attitude towards evaluation is investigated. The obstacles teachers meet regarding their participation in training programs is also investigated. The research was carried out with the tool of questionnaire while the analysis of the data collected was made with the statistical package SPSS. The results showed that there is a neutral to negative attitude towards the evaluation process, while regarding the obstacles encountered in attending training programs, the most important one was the lack of support on behalf of the state.

Keywords: Evaluation, Assessment, School evaluation, training

Introduction

In a rapidly developing and increasingly globalized world, where technology has influenced all types of domains and fields of the human activity, education is called upon to play a special role. On the one hand, the smooth transition to the digital educational age should take place and, on the other hand, a constant updating of teachers' training should be applied. The latter is more urgent, as the demands on education differ year after year, while at the same time the teachers' role changes. In relation to Greece, the European Commission notes in its annual report the absence of data concerning the quality of education provided and notes that it is worrying that the procedures for the evaluation of schools and teachers (self-evaluation for schools and individual teachers' evaluation), even in private education have been suspended (OECD, 2016) · (European Commission, 2016).

Moreover, in primary and general secondary education, participation in professional development is optional in Denmark, Greece, Ireland, the Netherlands and Sweden (European Commission, 2019, p.31). In most EU countries, teacher appraisal is common practice (reference years 2016/2017). In many cases, it is regulated by top-level education authorities, such as ministries of education while in other cases, schools or local authorities have been given full autonomy in this matter (e.g. Czechia, Denmark, the Netherlands). Greece, Ireland and Malta are the only countries that do not carry out in-service teacher appraisals (European Commission, 2019, p.34). Although legislation on in-service teacher appraisal exists, its implementation is currently suspended pending a review (European Commission, 2019, p.35). According to the bibliographic review, several masters and doctoral theses on teacher evaluation have been written.

Teachers should be trained in the new educating approaches and methods and after they have explored their usefulness, they should implement them in their classes. Thus, teachers are offered the opportunity to share their experiences with colleagues through an open procedure of self-reflection and cooperative building of knowledge (Anastasiadis, 2011, p.693). Through the above procedure, "training aims at systematically influencing the teachers' knowledge, skills, values, concepts and attitude. This influence can lead to a change in their educational ways, which, in turn, can cause positive changes in the wider educational or societal frame in the long run" (Maniatis, 2014). From the plain proposal to the cooperative

learning tools – for example, web 2.0 – teachers' training encounters a multidimensional, ever-evolving environment. Evaluation not only of the programs but also of the teachers and educators, as they are directly involved in the procedure, can be achieved through training programs (Giotopoulos, 2014, pp.26-27).

The new data presented by this research deal with the role of training towards evaluation and on the other hand with teachers' points of view concerning evaluation. Since the interaction with other teachers affects what one does, relations are critical. The change implies that a teacher is willing to learn something new, and the interaction is the primary basis for social learning. New concepts, new behaviors, new skills and new beliefs / attitudes, directly depend on whether teachers work as isolated individuals or not. Teacher isolation and collegiality provide the best starting point for examining what works best for the teacher (Fullan, 2007).

Theoretical underpinning

Although teachers are responsible for shaping the school reality and contributing to the promotion of educational changes and the effectiveness of the Education Act (Pedagogical Institute, 2009, p.3), in Greece a deficit is recorded concerning the systematic training of teachers in daily school practice (didactic, pedagogical, administrative) (Komninou et al., 2016, p.200). The implementation of the training activities is fragmentary and does not meet the expectations of the majority of Greek teachers (Koumentos, 2015, p.390).

In surveys conducted in fifty US states (Darling-Hammond, 2000) that had to do with case-study analyses, there was a correlation between the qualifications of teachers and the performance of students. The findings of the qualitative and quantitative analysis suggest that the investment policies in the quality of education are associated with improvements in the performance of students (Darling-Hammond, 2000) and that certified teachers (who had attended training several weeks), improved the performance of their students than teachers who did not attend this training (Darling-Hammond et al., 2005). Even a relatively small increase in the financial resources of the school can relate to a significant improvement of students' performance (Greenwald et. al., 1996).

Professional development

Evans (2002, p.13) believes that very little attention has been given to the question of what professional development means. As Papanauou argues (2008, p.57) training, in any form, has to do with knowledge, skills and attitudes of teachers and aims to improve their work. According to Xochellis (2006, pp.117-119), the basic training of Secondary-school teachers is conducted at university level, while it is still geared towards preparing scientists without any professional preparation as future teachers. Secondary school teachers in their majority are not prepared for the future scope of their professional activity (Xochellis, 2006, p.118). According to Nikoloudi (2016, pp.246-254), in her research regarding the professional development of teachers as a result of in-school training, it seems "there is improvement in the professional development of the kindergarten teachers, the relations among colleagues and in how the educational environment is shaped in the classroom". In-school training was recognized as one of the most positive parts of the self-evaluation pilot in a research conducted among secondary education school directors in five (5) educational districts in our country (Marabea & Darra, 2016, p.48). In addition, it seems it is the most appropriate form of training when it comes to both self-evaluation and the professional development of the teachers, while at the same time it constitutes an element of instrumental autonomy and self-management of the school-units. Hence, substantial subsidiarity of school units can be achieved (Marabea & Darra, 2016, p.48).

In such a competitive and international environment in which we live in nations are compared to the performance of their students and the results are used as potential economic indicators. Therefore, the politicians and policy makers – want to avoid unforeseen

implications caused by external assessments, such as the OECD or other external organizations with great influence. Therefore, the 'Know thyself' is extremely important in the international arena (MacBeath, 2005, p.34). According to the "Redesign of Education" (European Commission, 2012), it is emphasized that the well-established continuous professional development of teachers should include regular feedback and support from teacher trainers. This assessment can be used to help teachers recognize their strengths and to address their weaknesses in terms of their teaching methods. This support also enhances their self-esteem towards society.

Nias et al. (1989) and Leithwood (1992) have noted three dimensions in the process of personal development which supports professional development. The first dimension involves the idea that the evolution of a person goes through different stages, with the highest levels not achieved until several years after this person enters teaching. The second dimension involves the idea that teachers at different points in the life cycle have different attitudes towards change and improvement as well as different demands in terms of professional development. Personal development issues, which are specific to the teaching career, constitute a third dimension. Whereas promotion is accompanied by rewards and incentives, those who suffer denial of promotion may become discouraged and feel undervalued by their management for the work they offer. If commitment and enthusiasm are withdrawn, it will have an obvious impact on the classroom performance. It might be argued that these aspects of personal and professional development place an overemphasis on the importance of personal factors in teaching.

Moreover, the implementation of educational transformation efforts from 2010 onwards, even though they had been legislated and funded (Koumentos, 2015, pp.397-398), was unsuccessful. Eventually, the entire effort of this educational "roadmap" was not developed as initially planned, was deconstructed and finally abandoned (Koumentos, 2015, p.399).

Fullan & Hargreaves (1992) point out that many factors can help or hinder the development of educational initiatives. The possible lack of resources for instance, may limit the provision of basic daily materials of the school, which would prevent in its turn the planning and implementation of attending to workshops or give the opportunity for the teacher to listen to their colleagues while teaching and cooperate with them. Hargreaves & Fullan (1992) argue that the context of teaching is the focus and the epicenter for teacher development. They urge the development of collaborative school culture in which teachers support and learn from each other. In this way, the above framework will work for the benefit of the successful implementation of educational change, best practices in professional development and focus on the positive results of student's achievements. Avalos (2011) made a review of papers published in the journal 'Teaching and Teacher Education' for a period of ten years (2000-2010) on the professional development of teachers. In the second part of her research, she selected nine articles for closer examination. The work highlights the complexity and multifactorial professional learning of teachers and especially that research, having taken note of all these parameters, can provide optimism for the results. What remains is to ensure their sustainability over time.

Self-evaluation is considered to serve professional development through the tools used by teachers to record their own performance and professional development and, thus, gain greater self-awareness, become more thoughtful and exercise greater self-criticism (MacBeath, 2005, p.35). A framework for self-evaluation of school units as it operates in England, is presented by MacBeath (2005: pp.36-49 ·Faubert, 2009) in which, when organizations share the sense of a common goal, they function in a concrete context, use concrete criteria and have the necessary tools for teaching, schools are reinforced to tell their own story. Greece faces some of the challenges that are widespread in OECD countries such as initial teacher education, effective induction and continuous professional development, but also some very country-specific challenges (OECD, 2017).

Methodology - Research aim

The purpose of this survey is to explore the views and attitudes of teachers concerning training and especially its role in relation to teacher's self-evaluation.

Research questions

The research questions posed to investigate the role of training towards the assessment and self-evaluation of school units are:

1. What are teachers' personal opinions on evaluation?
2. What are the obstacles encountered by teachers when they evaluate the school unit?
3. What are teachers' personal opinions on training in relation to the assessment and self-evaluation of schools?

Sample of research, distribution and collection of the methodological tool

The questionnaire used consisted of six sections and a total of 118 questions. The choice of the quantitative sample of teachers was made from the website of ELSTAT (Greek Statistical Authority). According to ELSTAT and the latest published data relating to the year 2014 for secondary schools and high schools, it seems that 750 persons work as teachers in secondary high schools in the prefecture of Achaia, while in secondary junior high schools there are 1057 teachers. Overall, in Achaia for the school year 2014, 1807 people served teaching positions. The filling of the questionnaire was either written on printed sheets, or electronically via Google forms. In total, 251 questionnaires were collected in the survey conducted from April 15, 2018 to 31 May 2018. The responses were digitized and anonymized and then processed with SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 21).

In the second section, after the demographic questions, both positive and negative attitudes of teachers towards evaluation were investigated through Likert-type questions. Using appropriate statistical operations, two new quantitative variables were created to investigate their positive and negative attitude towards evaluation. The reliability of the scale was controlled, using Cronbach's Alpha, the statistical index of internal consistency (0.925 for the positive attitude and 0.871 for the negative attitude) which represented a satisfactory quality of the measurement. Through descriptive statistics the measures of Central Tendency, Position and Dispersion were processed.

Results of the Survey

In the present survey, the structured questionnaire (Cohen et al., 2008, p.418) was utilized, consisting of 5 parts and 33 questions in total, 28 of which are structured, closed ended and 6 structured, open ended questions in order for participants to answer freely, expressing their opinion or views (Cohen et al., 2008, p.419).

Starting from the sex of the participants teachers, we see that 40% of the sample is male teachers and the rest 60% female teachers. Regarding the age of the participating teachers, the majority (42%) was over 50 years old. Just 20% of the sample was teachers younger than 41 years old at the time of the survey. The vast majority of the participating teachers, 89%, almost 9 out of 10 were living in Patras at the day of their participation in the survey. The majority of the teachers that participated in the present survey were graduates of a university, without an additional postgraduate degree, 45.42%. 12.35% were TEI (Technological Educational Institute) graduates. 36.25% were teachers with a postgraduate degree. 4% had completed a doctoral thesis and just 2% had had postdoctoral studies. Eight out of ten of the participating teachers (81%) worked as tenured teachers. 6% worked as full-time substitutes, 11% as hourly teachers while just 1% of the sample worked as either part-time substitutes or something else. The majority of the sample worked in high school at the time of their participation in the survey, 39%. One out of three participants (33%) was a teacher in a general upper secondary school (Lyceum School). 19% of the participating teachers worked in a vocational upper secondary school, 6% in a VTI and finally, 2% in primary education.

In the 2nd section, there are 16 Likert-type questions (ordinal 5-point scale), separated into two sub-sections, aiming at depicting the positive or negative attitude of the teachers towards the evaluation procedure. Specifically, 8 questions with a positive expression towards evaluation were asked. The results of these questions are presented in the following aggregated table.

Table 3: Results of the positive expression questions

QUESTIONS (POSITIVE EXPRESSION)	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
Teachers receive feedback regarding their work in order to improve its quality.	8%	22%	30%	24%	16%
Student performance is improved	21%	31%	25%	16%	7%
Teachers that lag behind receive proper support	22%	29%	26%	16%	7%
Teachers who do not work systematically will increase efforts	12%	30%	29%	19%	10%
Real weaknesses and inadequacies may surface	7%	19%	34%	29%	12%
Teachers are obliged to work together even when the interpersonal relations are poor	16%	27%	32%	20%	5%
It provides results that reflect the real needs of the teachers for improvement	11%	27%	27%	28%	7%
It aims at securing and evaluating the quality of education	14%	24%	26%	28%	8%

Table 4: Reliability Statistics. Evaluation of the internal consistency using Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha Based on Standardized		
Cronbach's Alpha	Items	N of Items
,925		8

The result of the above survey demonstrates that the internal consistency of the 8 elements – questions is secured. More specifically, Cronbach's Alpha index was calculated as equal to 0.925, a number close to the unit and is significantly higher than 0.70, with is essentially considered the minimum acceptable value.

In the following histogram, the distribution of the teachers' positive expression scores regarding the evaluation procedure is presented. A slightly negative shift of the scores can be seen, that is towards lower grading. Just one in four teachers has a score higher than 29 out of 40.

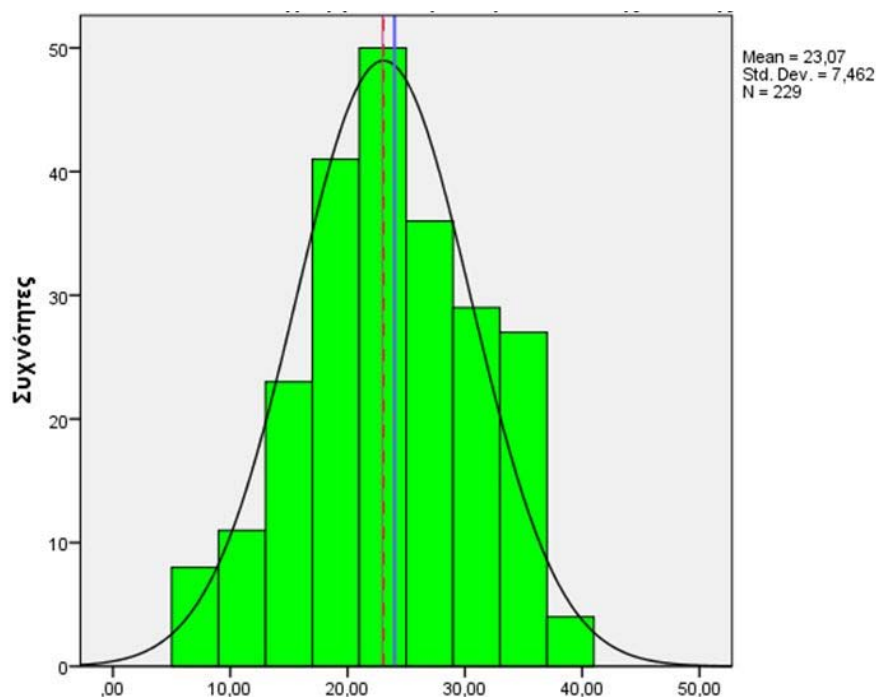


Image1: Histogram of the positive expression scores

Table1: Results of the negative expression questions

Questions (Negative expression)	Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
Individualism and rivalry are promoted rather than the cooperation of teachers	24%	24%	21%	19%	12%
The teachers' autonomy is limited so their role is downplayed	32%	33%	17%	11%	7%
It is used as a means of controlling the teachers by the Ministry of Education	15%	23%	28%	17%	17%
It is a means to dismiss teachers	25%	22%	16%	18%	19%
It is devised and applied without seeking the teachers' assent	12%	13%	25%	24%	26%
It is conducted by evaluators whose scientific knowledge and objective judgment are disputed	11%	17%	22%	28%	22%
It is not necessary as teachers work responsibly and systematically	30%	34%	22%	11%	3%

Table 7: Reliability Statistics Evaluation of internal consistency using Cronbach's alpha

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,871	,871	7

The result of the above survey demonstrates that the internal consistency of the 7 elements – questions is secured. More specifically, Cronbach's Alpha index was calculated as equal to 0.871, a number close to the unit and is significantly higher than 0.70, with is essentially considered the minimum acceptable value.

In the histogram below the distribution of the negative expression scores of the teachers is presented. It is easy to observe that the scores of the teachers shift in their majority towards

negative, towards lower scores that is. The blue dotted line defines the position of the median while the green continuous line the position of the arithmetic mean

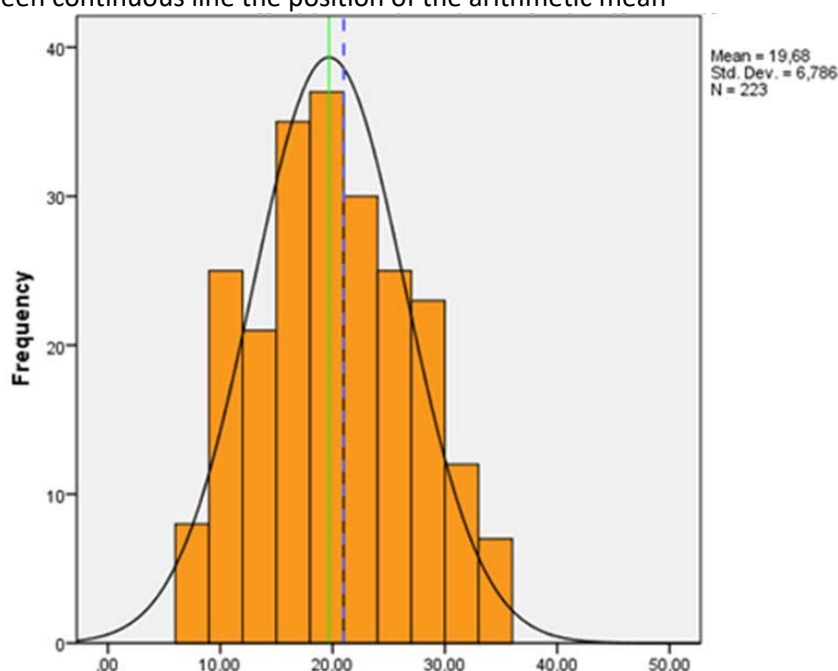


Image 11: Histogram of the negative expression scores

The statistical analysis and presentation of results of the present survey is divided into two parts, the univariate and the multivariate analysis (Giotopoulos, 2018). In the first part of the research, that of the univariate analysis, the distributions of responses of the participants were presented to all the closed questions cited in the questionnaire. In the second part of multivariate analysis an investigation of the potential impact of specific factors on how teachers responded was made. More specifically, the effects of the factors such as sex, age, educational level and employment status were investigated.

In the second section, after the demographic questions, Likert-type questions explored the positive and negative attitude of teachers towards evaluation. Both positive attitude scale together with the negative attitude scale demonstrated a neutral to negative attitude of teachers towards the evaluation process, which does not seem to be verified by Zouganeli et al. (2008, p.433), where the majority of respondents perceive positively the evaluation of teachers.

The influence of gender factor did not appear to significantly affect the attitude of teachers towards the assessment as it is verified by researchers Kasimati and Gialama (2003, p.4), while it is not verified in Charakopoulos' research (1998, p.216).

The influence of the age factor seemed to affect significantly the attitude of teachers. Teachers from 26-35 years were significantly more positive towards evaluation in relation to other teachers, which is not verified by the research of Kasimati and Gialama (2003, p.4), who argue that in terms of years of teaching, those who work several years as teachers are in favor of the evaluation (11-20 years and over 26), while teachers with less years of work (1-5) and (6-10) are against evaluation. Charakopoulos' (1998, p.212) findings are similar to the above researchers' stressing that teachers with over 25 years of work are more positive to both the evaluation of the teaching work at the school, together with the individual evaluation of teachers. On the contrary, teachers with work experience from 6 to 15 years have the most negative attitude.

Moreover, the level of education seemed to significantly affect the teachers participating in the present study. Teachers who had only graduated from university had a less positive attitude compared to those with a master's or a doctoral thesis (e.g. M.Sc. or PhD graduates).

In addition, the employment status greatly influenced the attitudes evaluation scores of teachers towards evaluation. Teachers holding a tenure (i.e. with an open contract) had considerably less positive attitude towards others, which is also verified by Kasimati and Gialama (2003, p.4) where they note that substitute teachers are mostly in favor of evaluation compared to teachers.

In the third section of the questionnaire, questions about the barriers that may exist for (self-evaluation of schools) in-school self-evaluation were investigated. According to teachers' answers the sorting of the obstacles from more significant to less significant showed that the lack of training in the school accounted for the most important obstacle. The second most important obstacle was the reduction of state financial resources. The above finding is in agreement with Passias et al. (2013, p.10) where they argue that the indices with negative valuation (which were assessed as areas with quite serious problems or had more negative than positive indices), the index 'Financial resources of the school' appeared as the first obstacle by 60%. As third and fourth obstacles the lack of school culture and the lack of teachers were highlighted. The age factor has largely determined the responses of teachers in assessing the significance of obstacles. Also, the assessment of obstacles was differentiated for teachers with different educational levels and different working time contracts.

In the fourth section, the concept of teacher training was mainly investigated. The most important obstacle for attending seminars had to do with the lack of state support which is confirmed by Katsarou & Dedouli (2008, p.97), while the lack of free time and the use of the training programs as a vehicle for the trainer's self-promotion and not as an opportunity to learn new things were also highlighted.

Additionally, in this case, the teachers' answers were significantly determined by the factors of age, educational level and employment status, which are confirmed by Katsarou and Dedouli (2008, p.76). The majority of teachers had attended until the time of the survey ICT training (A level) or training from Regional Trainings Centers for teachers. Monitoring in person was evaluated by teachers as the most appropriate training type, followed in order of importance, by repeated cycles of in-person seminars at regular time intervals and lastly the mixed model. Of course, different types were assessed by teachers according to their age, their educational level and their employment contract. The vast majority of teachers argued that they want to attend training that deals with the development of skills and enhances their knowledge which is confirmed by Matsagouras et al., (2014, p.139). The forthcoming evaluation appeared to be the least significant reason for attaining training sessions. Teachers said they would like to be trained mainly on classroom management and various teaching methods, also put forward by Passias et al. (2013, p.20), as well as Katsarou & Dedouli (2008, p.74).

In the fifth section combinatorial questions related to the concepts of evaluation and training were addressed to participants. 60% of teachers consider that there must be training on the evaluation of educational and in-school self-evaluation before they start, something confirmed by the Greek law 152/2013, according to which there must be a direct link between evaluation and training (Matsagouras et al., 2014, p.17). Also, the majority of teachers consider that the training should be continuous throughout teachers' careers, according to Katsarou & Dedouli (2008, p.98), while additionally, a large percentage of teachers argued that the training should be done with exemption of the teacher from his teaching duties, which is confirmed by Katsarou & Dedouli (2008, p.98). Finally, teachers noted that training should start before the assessment, for purposes of better information and also for directly addressing their concerns and queries, a claim also made by Matsagouras et al., (2014, p.17).

Discussion

According to Fullan & Hargreaves (1992), a highly developed and informal culture of cooperation can be just the frame needed for schools to be more effective. In the above phrase there is an agreement with the results of the answers as recorded in this investigation. More specifically, according to the answers regarding the Question 'I think that the evaluation: a) forced teachers to work together, even if they don't have good interpersonal relations among them, ("Not at all" and "Slightly" was responded by 43.43%, while "Very" and "Extremely" by 25.09%) and b) promotes individualism and competition rather than cooperation among teachers ("Not at all" and "Slightly" was responded by 47.41% while "Very" and "Extremely" by 32.27%). It seems that teachers have a positive tendency towards cooperation between them.

According to Koumentos (2016, p.123) we need an education policy that is scientifically proven, has duration, continuity, control and evaluation that has been redrawn and adjusted to concerning all the changes that are linked to social and productive needs of Greek society. In the above proposal, teachers can assist by thinking that their being informed in assessment may promote educational change. More specifically, according to the question 'To what extent do you consider that training in evaluation issues can support educational changes and reforms?', "Not at all" and "Slightly" was selected by 27.30%, while "Very" and "Extremely" by 37.90%. There is a tendency of approximately 38% arguing that the implementation of training concerning assessment can be realized so as to support the necessary changes and reforms.

The role of education in particular, should play precisely this role: the continuous renovation with all that happens in education. The institution of the evaluation can be tapped through training so that teachers may acquire a positive or more positive attitude towards it. According to the question 'To what extent do you consider that training can affect the attitude of teachers in the evaluation?', "Not at all" and "Slightly" was responded by 24.50%, while "Very" and "Extremely" by 36.80%. Also, according to the question 'To what extent do you consider that training can create a positive attitude while implementing?', "Not at all" and "Slightly" was responded by 27.80%, while "Very" and "Extremely" by 36.10%. There is a tendency of approximately 37% arguing that training can affect teacher's attitude towards evaluation and more specifically create a positive attitude by 36.10%.

Additionally, to the question 'Training should be continuous throughout the course of teaching career, for specific periods', "Not at all" and "Slightly" was responded by 11.15%, while "Very" and "Extremely" by 61.35%. Consequently, there is a fairly large percentage of teachers wishing their continuous training, which is confirmed by relevant researches (Katsarou & Dedouli, 2008 ·Kasimati & Gialama, 2003 ·Matsagouras, 2012, p.6).

Implications to Research and Practice

An aspect that could be investigated in the future is exploring the views of school executives (namely, of principals/directors and assistant principals) on the same questionnaire in order to compare their views against teachers' responses.

Furthermore, a future research study focused on detecting training needs of teachers on the evaluation and in-school self-evaluation, with a detailed description of the educational frame (i.e. means of training, teacher's motivation) would help to improve the implementation of the evaluation.

Additionally, conducting future research on a larger sample size, either at regional level or at country level, will allow the fulfillment of the criteria of validity and reliability. In this way, the results could be generalized and become a reference point for the entire educational community in order to make corrections or interventions by the Ministry of Education, Research and Religious Affairs.

References

- Anastasiadis, P. (2011). "National Teacher Training Program of Greece": Basic Design and Implementation Principles. *Proceedings of the 6th International Conference in Open & Distance Learning* (pp. 685-701). Loutraki, Greece.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 1, 10-20. ISSN 0742-051X.
- Charakopoulos, K. (1998). *Exploring the perceptions and attitudes of Greek teachers in secondary education regarding their assessment and evaluation of the teaching work at the school level*. Doctoral thesis. Athens: University of Athens.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. Athens: Metaichmio.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Educational Policy Analysis Archives, 8 (1).
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, SJ & Heilig, JV. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness*. Education Policy Analysis Archives, 13 (42), 16-17.
- European Commission (2019). *Education and Training MONITOR 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016). *Monitoring exposure of education and training in 2016*. Greece. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. 2012 Edition. [Online].
- Evans, L. (2002). *What is teacher development?* Oxford Review of Education, 28 (1), 123-136.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/218816547156>.
- Fullan, M. (2007). *New Meaning of Educational Change.4th Edition*. Columbia: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in your School*. Buckingham: Open University Press.
- Giotopoulos, G. (2018). *The role of training in teacher evaluation and self-evaluation of the school. Opinions and attitudes of teachers in the prefecture of Achaia*. Master Thesis. Patras: T.E.I. of Western Greece.
- Giotopoulos, G. (2014). *Transformative Learning Through Aesthetic Experience in the framework of the Typical (Second Grade) and Non-Typical Education*. Master Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66 (3), 361-396.
- Hargreaves, A. & Fullan, MG (Eds). (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Kasimati, A., & Gialamas, B. (2003). *Evaluating teachers: views of Greek teachers. Proceedings of the 2nd Congress of Mathematics in Secondary Education*. Athens: University of Athens and University of Cyprus.
- Katsarou, E. & Dedouli, M. (2008). *Training and evaluation in education*. Athens: Ministry of Education and Pedagogical Institute.
- Komninou I. Leoutsakos, S. Pavlidou, S. (2016). *The professional development of teachers and the development of school unit through the design of in-school training in*, Bagakis, C. (Ed.). *Methodology, Policies, Training Practices and Professional Development of Teaching based school (School Based)*. Athens: Grigoris.

Koumentos, I. (2016). *The policy of 'Sisyfos' at the Greek educational system - Educational Leadership: In the stage of redefining the institutional and operational framework*. Proceedings of the 3rd Panhellenic Association of School Counselors Scientific Conference. Vol. B. Athens: PESS.

Koumentos, I. (2015). *Expectations, Needs and Barriers in Training and Professional Development of Teachers or the suspended step of the training policy of the "New School"*. Proceedings of the 2nd scientific conference of the National Union of School Councils "Educational policies for the 21st century school". Vol III. Thessaloniki: University of Macedonia.

Leithwood, K. (1992). The principal role in teacher development, in MG Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

MacBeath, J. (2005). *Self-assessment: It's time for a big idea*, in Bagakis, C. (Ed.). School self-evaluation unit. By Joseph Solomon project in the current efforts in Greece and elsewhere. Athens: Metaichmio.

Maniatis P. (2014). Evaluation of training: the example of a training seminar for differentiated teaching. In Papanaooum, Z., & Liakopoulou, M., *Supporting the professional development of the teachers: training manual*, p. 161-195. Salonika: Ministry of Education and Religion. Recovered on 28/05/2018 from: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis

Marabea, A. & Darra, M. (2016). The contribution of the existing institutional framework in the effective implementation of the self-evaluation of the educational work pilot at school units. Investigative findings, in Bagakis, G., *Methodology, Policies, School-Based Teacher Training and Professional Development (SchoolBased)*. Athens: Grigoris.

Matsagouras, H., Gialouris, P., & Kouloumparitsi, A. (2014). *Training Material for the Evaluation and Management of Primary and Secondary Education Teachers* (Law 152/2013). Athens: IEP.

Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.

Nikoloudi, T. (2016). Professional development of teachers as a result of in-school training – Teachers' Views, at Bagakis, G. *Methodology, Policies, School-Based Teacher Training and Professional Development (SchoolBased)*. Athens: Grigoris.

OECD. (2017). *Education Policy in Greece A Preliminary Assessment*. Available at <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

Papanaooum, Z. (2008). For a better school: The role of teacher training, in *Education and Quality in Greek school*. (pp.54-61). Athens: Pedagogical Institute.

Passias, C., Lamnias, K., Matthaiou, D., Dimopoulos, K., Papachristos, K. & Mercouris, S. (2013). *Self-Assessment at a glance. Project: Evaluation of the Educational Project of the school unit: Self-Assessment Process*. Athens: YPAITH / IEP.

Pedagogical Institute (2009). *Proposal for teacher training. Interdepartmental Committee for Cultural autonomy of the Lyceum and dialogue on education*.

Xochellis, P. (2006). *The teacher in the modern world: The role and professional profile of today, training and evaluation of his project*. Athens: Typothito.

Zouganeli, A., Kafetzopoulos, K., Sofou, E. & Tsafos, B. (2007). *Evaluation of Educational Work*. Topics Education Inspectorate. 13: 135-151.

Μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μαθητής-Γονέας-Εκπαιδευτικός

Μπούρα Α. Στυλιανή

Νηπιαγωγός, M.Sc

M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
stellampoura@gmail.com.gr

Περίληψη

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου η μάθηση θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα και αναπτύσσεται κατά τη συναναστροφή του παιδιού με άλλους και με την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Ευνοείται και ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων τόσο ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες όσο και μεταξύ των παιδιών (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2019, σελ. 10). Μέσω των σύγχρονων εκπαιδευτικών ερευνών έχει αποκαλυφθεί, για την πρώιμη παιδική ηλικία, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες της μάθησης (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2019, σελ. 49). Οι εκπαιδευτικοί με την υψηλή τους επιστημονική αλλά και εκπαιδευτική κατάρτιση συντελούν στη βελτίωση όχι μόνο των μαθητικών επιδόσεων αλλά και στην ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών επικοινωνίας και συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον. Η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας προκύπτει και από τη συνταγματική θεμελίωση του δικαιώματος που έχει ο γονιός και που δημιουργείται από το συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων 9 και 21 του Συντάγματος (2008). Ο γονιός έχει υποχρέωση, δικαίωμα, προσωπική επιθυμία αλλά και ενδιαφέρον να ενημερώνεται για το παιδί του. Το άρθρο θα προσπαθήσει με τη βοήθεια των βιβλιογραφικών αναφορών αλλά και της έρευνας όχι μόνο να αποσαφηνίσει τον ρόλο του κάθε ενός από τους εμπλεκόμενους αλλά και να προτείνει τις βέλτιστες πρακτικές συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητής, Γονέας, Εκπαιδευτικός, Σχολικός Οργανισμός

Εισαγωγή

Ένα σύγχρονο σχολείο καλείται και πρέπει να είναι αποτελεσματικό και ένας από τους κύριους παράγοντες που συντελούν στο να το επιτυγχάνει είναι η ικανότητά που έχει να συνεργάζεται με τους γονείς (Παμουκτσόγλου, 2001). Το άρθρο 9 αναφέρει ότι «*η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη*» και στο άρθρο 21 ότι «*η οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους*». Οι διατάξεις αυτές συνδυαστικά δίνουν στους γονείς την ελευθερία τόσο για την ανατροφή όσο και για τη μόρφωση των παιδιών τους, έναντι κάθε άλλου φορέα παιδαγωγικής αρμοδιότητας. Ταυτόχρονα, το κράτος είναι υποχρεωμένο να λαμβάνει θετικά μέτρα που να συμπληρώνουν και να βελτιώνουν τον πολύπλευρο και ποικίλο χαρακτήρα της οικογενειακής ζωής καθώς γονείς και σχολείο οδηγούνται στην αναγκαία συνάντησή τους, με κύριο στόχο την αρμονική τους συνύπαρξη προς όφελος των παιδιών (Ματσαγκούρας, 2003). Σε επίπεδο κοινών διατάξεων η συνταγματική αναγκαιότητα που προκύπτει για μία ορθή και ολοκληρωμένη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας υλοποιείται και από τα άρθρα 48-53, κεφάλαια ΙΔ, ΓΕ του Ν. 1566/1985 και το άρθρο 2, παράγραφος 1 του Ν. 2621/1998 που θεσμοθετούν και ρυθμίζουν τον τρόπο της ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ειδικότερα, προβλέπεται τη συγκρότηση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολείου, η Ένωση Γονέων σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας, η Ομοσπονδία Γονέων σε επίπεδο νομού και η Συνομοσπονδία Γονέων σε εθνικό επίπεδο. Εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές, καθώς και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας, στις δημοτικές και

κοινοτικές επιτροπές παιδείας, και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, όπου εξετάζονται θέματα λειτουργίας των σχολείων και θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Επειδή η λειτουργία τους έχει αποδειχθεί κατά την εφαρμογή της ότι είναι αναποτελεσματική, κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθεί ο ρόλος τους ώστε να αντιπροσωπεύουν τη σύγχρονη ανάγκη που υπάρχει, για συλλογικό προγραμματισμό καθώς και εκδημοκρατισμό του σχολείου (Μπρούζος, 1998; Σαϊτής, 2005). Το σημαντικό είναι ότι ο νομοθέτης αναγνωρίζει τους γονείς ως σημαντικούς εταίρους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Γκόβαρης, 2001; Fullan 1982). Έχουμε κατά συνέπεια τρεις παράγοντες που συντελούν στην λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τον κάθε ένα από αυτούς να έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης στην καλή του λειτουργία. Κρίνεται απαραίτητος ένας καλός στρατηγικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, που να ενισχύει την εμπλοκή της οικογένειας στις δράσεις του σχολείου, ώστε να μπορέσουν να υποστηριχθούν καλύτερα οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

Στρατηγικός σχεδιασμός στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο.

Με τον όρο στρατηγικό σχεδιασμό εννοούμε την επιδίωξη της σχολικής μονάδας να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα που θα του παρέχει κατεύθυνση και προσανατολισμό για το μέλλον. Είναι δηλαδή η «*διαδικασία ανάπτυξης και συντήρησης ενός σχεδίου, ανάμεσα στους στόχους και τις δυνατότητες του οργανισμού και τις μεταβαλλόμενες ευκαιρίες μάρκετινγκ*» (Πασχαλούδης, σελ. 82, 2018). Στην εκπαίδευση ο στρατηγικός σχεδιασμός πρέπει να αφορά στη δημιουργία υποδομών και την παροχή υπηρεσιών κοινής ωφέλειας με στόχο την εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου.

- **Εμπερικλείει τη σαφή αποστολή της σχολικής μονάδας.** Να εκπαιδεύσει ορθά και σε ένα ήρεμο και παιδαγωγικό περιβάλλον, τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό, έχοντας ταυτόχρονα αρμονική σχέση με το οικογενειακό τους περιβάλλον.
- **Προσδιορίζει τους στόχους, βραχυπρόθεσμα με πολύ μικρή διάρκεια ή μακροπρόθεσμα με διάρκεια από 3 έως 25 χρόνια.** Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο προγραμματίζονται, κυρίως στόχοι εκπαιδευτικοί και εξοπλισμού ή στόχοι βελτίωσης του δομικού περιβάλλοντος. Βραχυπρόθεσμα προγραμματίζει την εξελικτική πορεία των μαθητών από την αρχή της φοίτησής τους έως το πέρας αυτής.
- **Σχεδιάζει ένα ισχυρό χαρτοφυλάκιο στόχων.** Στόχοι καινοτόμοι και προσαρμοσμένοι στη σύγχρονη κοινωνία και τις ανάγκες της.
- **Συντονίζει τις λειτουργικές στρατηγικές.** Τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.
- **Εξετάζει το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του φορέα.** Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, ευκαιρίες, απειλές.

Επικεντρώνεται η προσοχή στον πελάτη, αλλά πρέπει να γίνει και ένα βήμα παραπάνω επικέντρωσης της προσοχής στους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν πχ. Δήμοι, σχολικές επιτροπές, κονδύλια ΕΣΠ (Μπουραντάς, Βαθής, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999).). Το εύρος του στρατηγικού σχεδίου ποικίλει από 3-25 χρόνια για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και από λίγους μήνες έως 3 χρόνια για τον βραχυπρόθεσμο. Και οι δύο είναι απαραίτητοι και αναγκαίοι, ώστε να γίνει: ορισμός του προβλήματος-θέματος και των αντικειμενικών στόχων, σχεδιασμός της έρευνας της επίλυσης και του χειρισμού, να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες προς αξιοποίηση πληροφορίες, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν τα δεδομένα, να γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η τελική αξιολόγηση (Πασχαλούδης, 2003). Επίσης να γίνει ο εντοπισμός, η δημιουργία και η επικερδής ικανοποίηση, η ανάλυση περιβάλλοντος για να τεθούν οι στόχοι που να είναι εφικτοί, μετρήσιμοι, με χρονικό ορίζοντα, ορθή και δίκαιη ιεράρχηση, να βρεθεί η στρατηγική υλοποίησης των στόχων ανάλογα με το κόστος, τη διαφοροποίηση, εστίαση και τέλος να γίνει

έλεγχος των 4 τελευταίων βημάτων ώστε να βλέπουμε εάν χρειάζεται ανατροφοδότηση και συνεχίζουμε να διαφοροποιούμε αναλόγως.

Ερευνητικό πλαίσιο

Προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις των γονέων απέναντι στις υπάρχουσες αλλά και τις προσδοκώμενες σχέσεις, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα αποτελέσει βασικό εργαλείο μέτρησης των δυνατών αλλά και των αδύνατων σημείων λειτουργίας ως προς την καλλιέργεια των προσδοκιών:

1. Με βάση την «Ενσυναίσθηση - Προσδοκίες» όπου θα φανεί η άποψη των γονέων και κηδεμόνων για τις προσδοκίες τους στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος
2. Με βάση τη «Γονεϊκή Ικανοποίηση» όπου θα απαντηθεί το ερώτημα του κατά πόσο υπάρχει ικανοποίηση των γονέων και κηδεμόνων από τον ήδη υπάρχων τρόπο λειτουργίας στην προσπάθεια επίτευξης αρμονικών συνεργασιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο εκ των τεσσάρων Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων ΤΟΥ Νομού Λάρισας, ένα δείγμα που αντιπροσωπεύει το 50% παρόμοιων σχολείων του Νομού. Σε σύνολο 136 νηπίων, με 270 γονείς-κηδεμόνες, απάντησαν οι 182. Το δείγμα αντιπροσωπεύει το 67,4% του πληθυσμού και θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα ως εργαλείο αποτύπωσης, προκειμένου να αποτυπωθούν οι σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δόθηκαν 14 ερωτήσεις «κλειστού τύπου» 5/βάθμιας κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Είναι μια συνεργασία που χτίζεται σταθερά, χρειάζεται χρόνο, ενέργεια, διάθεση καθώς και συστηματική προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Στις μέρες μας η συνεργασία αυτή δεν πατάει σε γερά θεμέλια και δεν έχει αναπτυχθεί έτσι όπως θα έπρεπε. Κυριαρχούν οι τυπικές σχέσεις και περιορίζονται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις πχ. συμμετοχές των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, ενημερώσεις από το σχολείο... Αργότερα στο Δημοτικό η συνεργασία παίρνει και τη μορφή παρακολούθησης των εργασιών που το παιδί θα πρέπει να ετοιμάσει στο σπίτι. Βέβαια υπάρχουν και εκείνοι που συμμετέχουν σε περισσότερες δράσεις του σχολείου όπως σύσταση συλλόγου γονέων, παρακολούθηση συνεδριάσεων αλλά αποτελούν την μειοψηφία. Σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν τέτοιου είδους επικοινωνίες είναι:

- Η έλλειψη χρόνου από πλευράς γονέων, άρα και μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στα παιδιά αφού πολλοί γονείς ασχολούνται με περισσότερες από μία δουλίες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις
- Ο αυξημένος αριθμός μονογονεϊκών οικογενειών (διαζύγια, γονείς που αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν για λόγους εργασίας, απώλεια γονέα λόγω ασθένειας ή ατυχήματος)
- Πολλοί επίσης, είναι και εκείνοι οι γονείς που αισθάνονται άβολα στο χώρο του σχολείου. Εμπόδιο ίσως για πολλούς να αποτελεί το ότι δεν μιλούν σε καλό βαθμό την ελληνική γλώσσα, άρα δυσκολεύονται και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς
- Πολλοί είναι και εκείνοι οι γονείς που ταυτίζουν την συμπεριφορά τους ως γονείς με τις δικές τους μαθητικές εμπειρίες. Παρερμηνεύσεις και αντιπαραθέσεις σχετίζονται με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ή την εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων επειδή οι πρακτικές που εισάγονται είναι διαφορετικές από εκείνες που βίωσαν οι γονείς όταν οι ίδιοι έπαιζαν το ρόλο του μαθητή.

- Κακώς μεν υπαρκτό δε, είναι και το φαινόμενο γονέων που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή βίαιες συμπεριφορές να αποφεύγουν την επαφή τους με το σχολείο (Οδηγός Γονέα, ΥΠΠΕΘ, 2008).

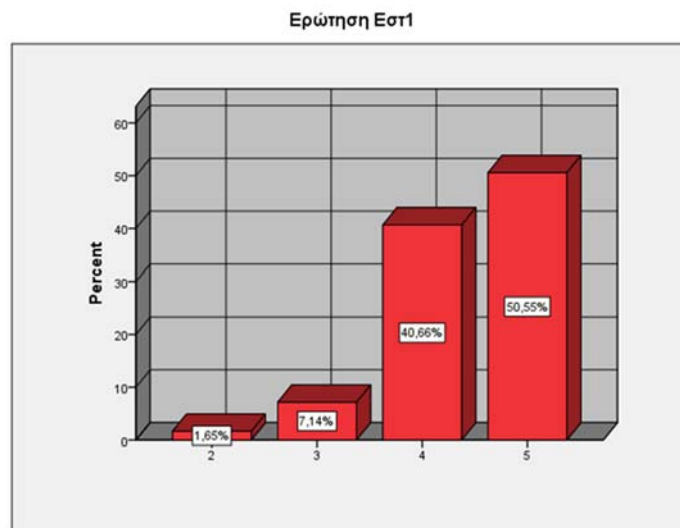
Από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν αφού:

- ✓ Οι οικογένειες είναι εκείνες που γνωρίζουν πολύ σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους και βοηθούν τον εκπαιδευτικό, να οργανώσει καλύτερα τις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για τα ίδια και που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους, τις ανάγκες τους και τις ικανότητές τους.
- ✓ Τα δύο πιο σημαντικά περιβάλλοντα των μικρών παιδιών αυτής της ηλικίας, γονείς και εκπαιδευτικοί, μοιράζονται την ευθύνη της μάθησης καθώς και της όλης εξέλιξής τους τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.
- ✓ Η μάθηση για εκείνους σημαίνει μέρος της ζωής τους και όχι μόνο του σχολείου. Οι γονείς είναι εκείνοι που παίζουν τον ρόλο του πρώτου δασκάλου (Οδηγός Γονέα, ΥΠΠΕΘ, 2008).
- ✓ Η διαδικασία της μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο γίνεται ευκολότερη και την διαχειρίζονται καλύτερα, αφού και οι δύο πλευρές θέτουν κοινούς στόχους και ακολουθούν κοινές πρακτικές (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Ερευνητικά Ερωτήματα

Α. Ενσυναίσθηση- Προσδοκίες

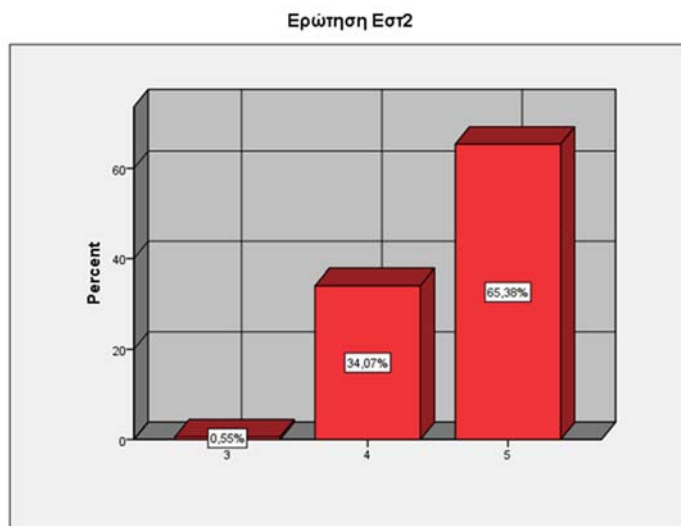
Ερώτηση Α1.«Πιστεύετε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να έχετε χαράξει κοινή πορεία με κοινό στόχο το καλό των παιδιών» που κωδικοποιήθηκε ως Εστ1 και από την οποία αποδεικνύετε η επιθυμία των γονέων για τη χάραξη της κοινής πορείας, αφού από τους 182 οι 92 απάντησαν ότι συμφωνούν απολύτως ένα ποσοστό της τάξεως του 50,55%, ενώ οι 74 δηλαδή το 40% απάντησε ότι συμφωνεί.



Συμφωνώ Απόλυτα 50,55%, Συμφωνώ 40,66%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 7.14%, Διαφωνώ 1.65%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 1. Χάραξη κοινής πορείας

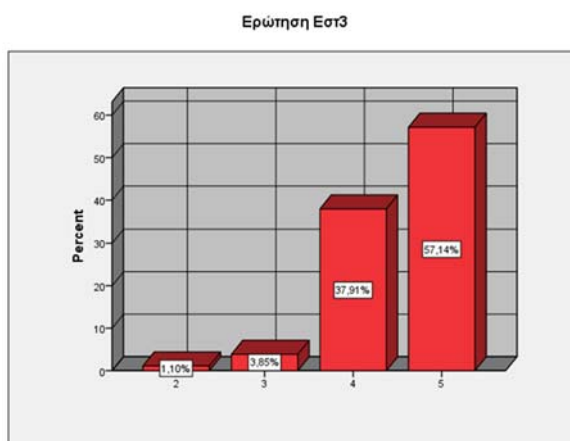
Ερώτηση Α2.«Θεωρείτε ότι ώρες συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο και ενημέρωσης του γονέα είναι απαραίτητες» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ2. Παρατηρούμε την ξεκάθαρη άποψη των γονέων αφού το 65,38% δήλωσε την απόλυτη σύμφωνη γνώμη του, θεωρώντας απαραίτητες τις ώρες συνεργασίας.



Συμφωνώ Απόλυτα 65,38%, Συμφωνώ 34,07%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 0,55%, Διαφωνώ 0%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 2. Αναγκαιότητα ωρών συνεργασίας

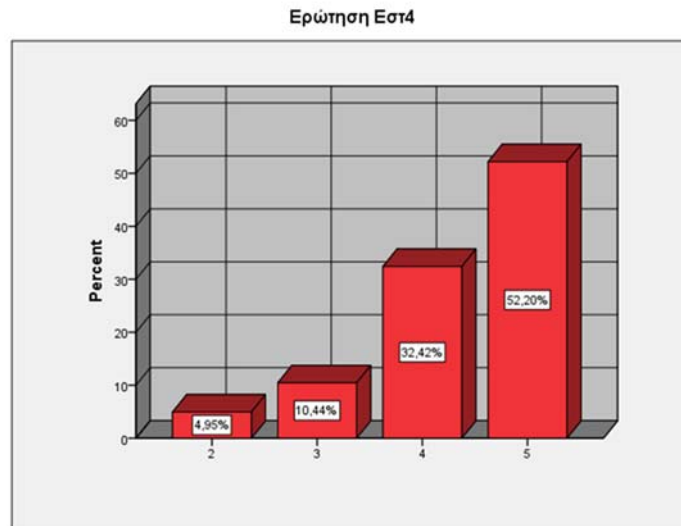
Ερώτηση Α3.«Το Νηπιαγωγείο που ανήκετε έχει τη μορφή του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου (συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, εκδηλώσεις, επισκέψεις, εμπλοκή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες..)» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ3, προκειμένου να βγει στην επιφάνεια ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου. Σε σύνολο 152 γονέων οι 173 δηλαδή ποσοστό 85,05% απάντησαν θετικά στην προσπάθεια από πλευράς των νηπιαγωγείων για την καλλιέργεια θετικών συνεργασιών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Αποτυπώνεται η προσπάθεια από πλευράς σχολικής μονάδας να έχει τη μορφή ενός Σύγχρονου Νηπιαγωγείου.



Συμφωνώ Απόλυτα 57,14%, Συμφωνώ 37,91%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 3,85%, Διαφωνώ 1,10%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 3. Μορφή Νηπιαγωγείου

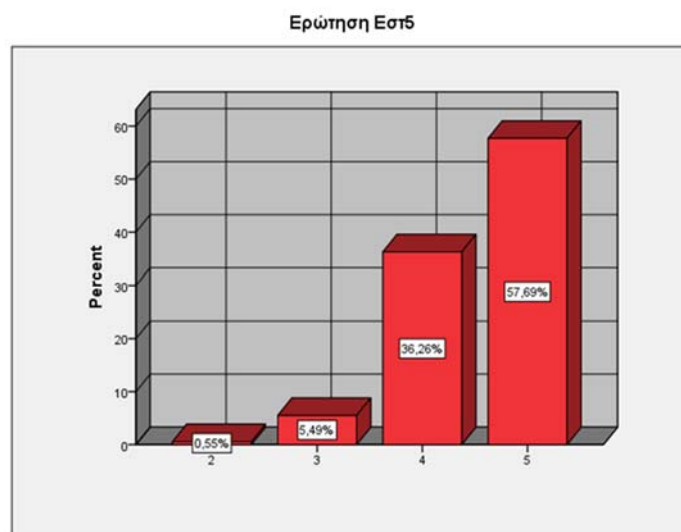
Ερώτηση Α4.«Πιστεύετε ότι το κλίμα εμπιστοσύνης είναι απαραίτητο ώστε να βοηθήσει στην αμφίδρομη επικοινωνία καθώς και στο να ξεπεραστούν εκείνες οι στερεότυπες παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο σχολείου και οικογένειας» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ4 αποδεικνύει την επιθυμία των γονέων για καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αμφίδρομης επικοινωνίας (84,62% συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).



Συμφωνών Απόλυτα 52,20%, Συμφωνών 32,42%, Ούτε Διαφωνών Ούτε Συμφωνών 10,44%, Διαφωνών 4,95%, Διαφωνών Απόλυτα 0%

Σχήμα 4. Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης

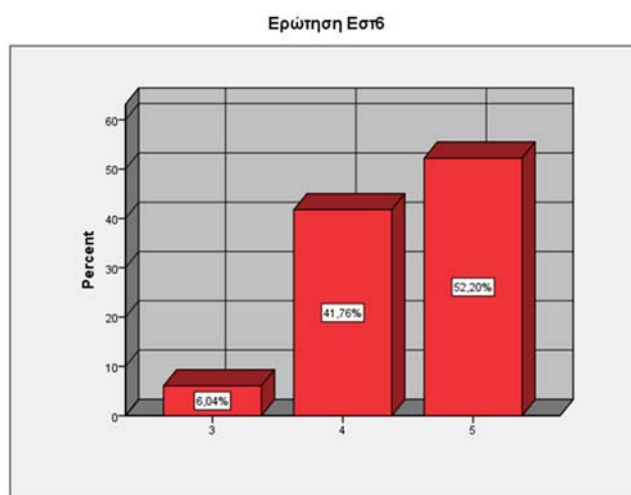
Ερώτηση Α5.«Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για την υγεία, την ασφάλεια αλλά και για την σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους » που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ5, το 36,26% δήλωσαν την σύμφωνη γνώμη τους ενώ το 57,69% την απόλυτη συμφωνία τους δηλαδή σύνολο 93,95%. Αποδεικνύεται ότι η γονείς ενδιαφέρονται για την εξέλιξη των παιδιών τους και θεωρούν το σχολείο αρμόδιο για την ορθή και πολύπλευρη ενημέρωσή τους.



Συμφωνών Απόλυτα 57,60%, Συμφωνών 36,26%, Ούτε Διαφωνών Ούτε Συμφωνών 5,49%, Διαφωνών 0,55%, Διαφωνών Απόλυτα 0%

Σχήμα 5. Ενημέρωση γονέων

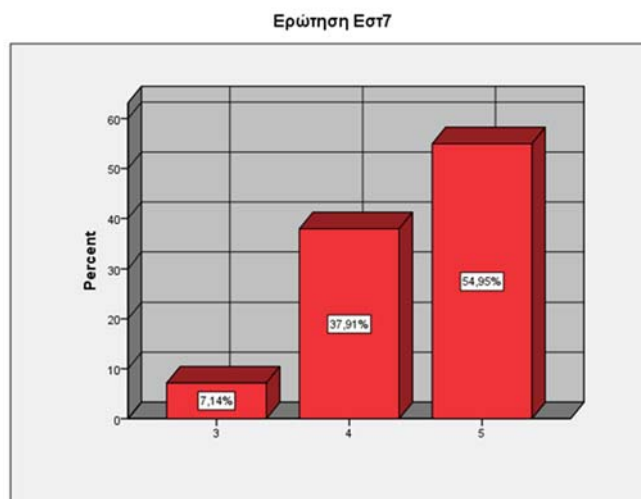
Ερώτηση Α6.«Θα πρέπει οι γονείς να αξιολογούν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ενημέρωση που έχουν από τον/την νηπιαγωγό σεβόμενοι την επιστημονική κατάρτισή του/της, είτε είναι θετική είτε έχει αρνητικά στοιχεία. Όλες αποτελούν εφελκυστικά για την πρόοδο του παιδιού» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ6 και αποδεικνύει την θετική στάση των γονέων (93,96% συμφώνησαν και συμφώνησαν απόλυτα). Οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ενημέρωση από τον/την εκπαιδευτικό αφού αυτό αποβαίνει τελικά προς όφελος του παιδιού τους.



Συμφωνώ Απόλυτα 52,20%, Συμφωνώ 41,76%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 6,04%, Διαφωνώ 0%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 6, Ενημέρωση γονέων από εκπαιδευτικούς

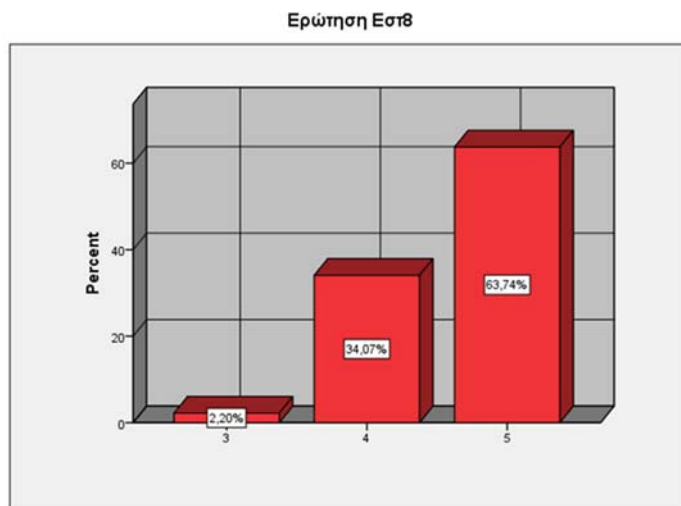
Ερώτηση Α7.«Κρίνετε απαραίτητη την ενεργή συμμετοχή του γονέα σε δράσεις του σχολείου» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ7, οι 169 από τους 182 ποσοστό 92,87% συμφώνησαν και συμφώνησαν απόλυτα ενώ μόνο 13 ποσοστό 7,14% ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν. Έκδηλη η επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου και το μεγάλο ποσοστό αποδεικνύει ότι είναι ικανοί να παρακάμπτουν τις τυχόν δυσκολίες πχ εργασία.. προκειμένου να είναι κοντά στα παιδιά τους.



Συμφωνώ Απόλυτα 54,95%, Συμφωνώ 37,91%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 7.14%, Διαφωνώ 0%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 7. Συμμετοχή γονέα σε εκπαιδευτικές δράσεις

Ερώτηση Α8.«Θεωρείτε ότι το σχολείο εφαρμόζει τεχνικές καλής συνεργασίας ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Εστ8, αποδεικνύει την προσπάθεια από την πλευρά του σχολείου. Από τα ποσοστά αποδεικνύεται η προσπάθεια που καταβάλει το σχολείο στο να εφαρμόζει τεχνικές συνεργασίας πχ εκδηλώσεις κοινωνικού χαρακτήρα, βελτιωτικές δομές...

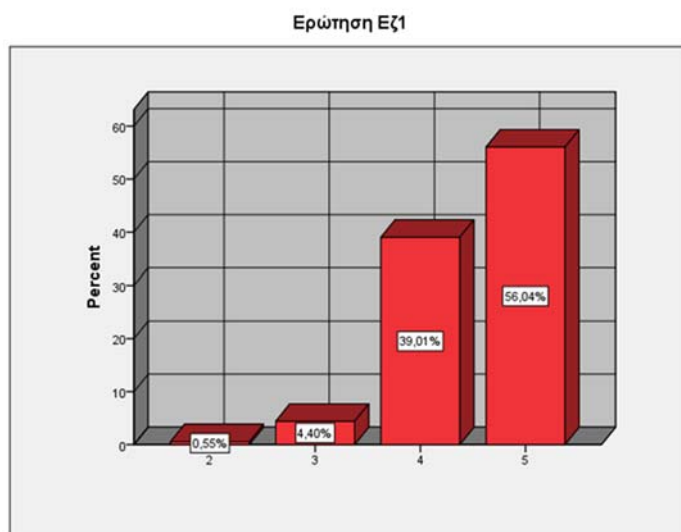


Συμφωνώ Απόλυτα 63,74%, Συμφωνώ 34,07%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 2,20%, Διαφωνώ 0%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 8. Εφαρμογή τεχνικών καλής συνεργασίας

Β. Γονεϊκή ικανοποίηση

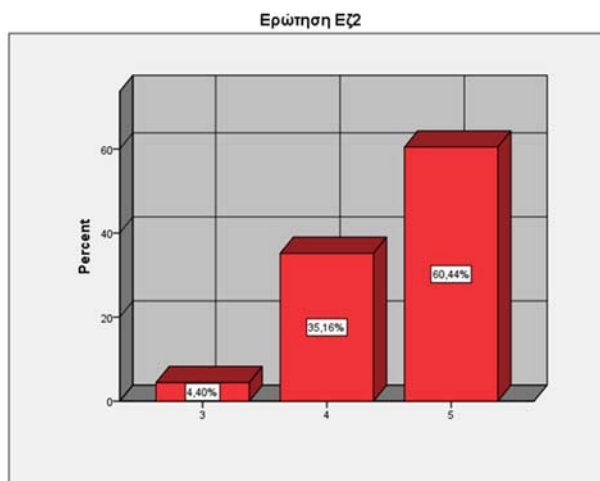
Ερώτηση Β1. «Στο νηπιαγωγείο που ανήκετε αποδέχονται τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες πχ. οικονομικές, συναισθηματικές, έλλειψης χρόνου...» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση ΕΖ1, αποτυπώνετε η ορθή στάση του σχολείου απέναντι στις ιδιαιτερότητες της κάθε οικογένειας καθώς και η επιθυμία των γονέων για αλληλοκατανόηση.



Συμφωνώ Απόλυτα 56,04%, Συμφωνώ 39,01%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 4,40%, Διαφωνώ 0,55%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 9. Αποδοχή δυσκολιών

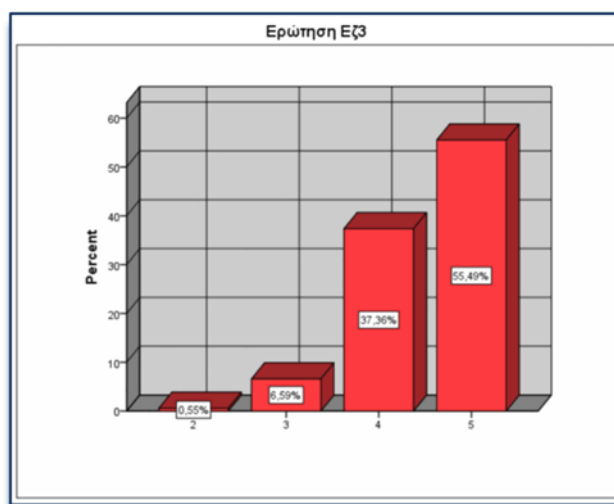
Ερώτηση Β2. «Θα επέλεγα ξανά τη φοίτηση του παιδιού μου σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση ΕΖ2, σε ποσοστό 96,6% δήλωσαν ότι θα την επέλεγαν. Ολοφάνερη η στάση των γονέων που αποδεικνύει και ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής σχολικής μονάδας. Η ουσιαστική επαφή με τη μονάδα συντελεί στο να γνωρίζουν καλύτερα το χώρο αλλά και τις εκπαιδευτικές δομές και να νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.



Συμφωνώ Απόλυτα 60,44%, Συμφωνώ 35,16%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 4.40%, Διαφωνώ 0%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 10. Επιλογή σχολείου

Ερώτηση Β3.«Νιώθετε ικανοποίηση από τη διαδικασία μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο αφού και οι δύο πλευρές έθεσαν κοινούς στόχους και ακολούθησαν κοινές πρακτικές» που κωδικοποιήθηκε με το όνομα Ερώτηση Ε3, φάνηκε η απόλυτη επιτυχία διαχείρισης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αφού οι 169 από τους 182 συμφώνησαν και συμφώνησαν απόλυτα, ενώ μόλις ένας διαφώνησε απόλυτα και 3 διαφώνησαν. Η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο θεωρείται ένα δύσκολο στάδιο της προσχολικής ηλικίας και απαιτεί ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή τόσο από τους γονείς όσο και από το σχολείο.



Συμφωνώ Απόλυτα 55,49%, Συμφωνώ 37,36%, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ 6,59%, Διαφωνώ 0,55%, Διαφωνώ Απόλυτα 0%

Σχήμα 11. Μετάβαση νηπίου

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα ορθής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Συμπερασματικά, η ουσιαστική συνεργασία των γονέων με το σχολείο συντελεί όχι μόνο στη βελτίωση των σχέσεων παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων, αλλά και σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της εικόνας που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας. Η μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο πρώτο οργανωμένο εκπαιδευτικό σύνολο γίνεται ομαλά εξασφαλίζοντας την καλή συναισθηματική κατάσταση τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και του γονέα. Οι γονείς αισθάνονται πιο δυνατοί αφού

αποκτούν περισσότερες γνώσεις για την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών τους μέσω της ενημέρωσης, της συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και λόγω της εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές δράσεις.. Λειτουργώντας ο γονιός ως υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας, του δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσει τον ρόλο του νηπιαγωγείου, εκτιμώντας ταυτόχρονα το έργο που παρέχει στην εκπαίδευση των παιδιών. Ως απόρροια των προηγούμενων είναι ο σεβασμός και η βελτίωση της συνεργασίας. Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους γονείς, αλλά και οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο και τέλος όλοι μαζί βοηθούν το παιδί και έναν αξιόλογο ενήλικα.

Προτάσεις βέλτιστων πρακτικών καλής προσέγγισης από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Στον τρόπο που η οικογένεια εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαντικό είναι να μην υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στη φυσική παρουσία και την ουσιαστική συμμετοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών (Μπίκος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί από πλευράς τους θα ήταν καλό να:

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για την υγεία, την ασφάλεια αλλά και για την σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους
- Να ακούν με μεγάλη προσοχή τις πληροφορίες αλλά και τις επιθυμίες που μπορεί να έχουν οι γονείς και να τις εντάσσουν μέσα στο πρόγραμμά τους.
- Να φροντίζουν να δίνουν αξία στη συνεισφορά των γονέων τονίζοντας και προωθώντας έτσι την «γονεϊκή ενδυνάμωση» (ΥΠΠΕΠΘ, Οδηγός Γονέα, σελ. 93)
- Να δείχνουν κατανόηση καθώς και αποδοχή για την υποκειμενική εικόνα που έχουν οι γονείς για το παιδί τους
- Να αποδέχονται και να σέβονται τους διαφορετικούς στόχους και τις προσδοκίες που μπορεί να θέτει η κάθε οικογένεια
- Να αποδέχονται ακόμη τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες πχ. οικονομικές, συναισθηματικές, έλλειψης χρόνου....
- Δεν θα πρέπει να ξεχνάει ο εκπαιδευτικός ότι οι γονείς δεν αποτελούν μία ομάδα αλλά πολλές υπο-ομάδες με διαφορετικές ανάγκες, κουλτούρες, τρόπους διαπαιδαγώγησης. Ενδεικτικά αναφέρονται: γονείς που εμπλέκονται με ιδιαίτερο ζήλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι όχι, γονείς με έντονα προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα υγείας, γονείς μετανάστες άλλοι που δεν προλαβαίνουν να επισκεφτούν το σχολείο λόγω των υποχρεώσεων τους
- Η ανάπτυξης της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών μιας τάξης θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Το κλίμα εμπιστοσύνης που θα πρέπει να καλλιεργηθεί θα βοηθήσει στην αμφίδρομη επικοινωνία καθώς και στο να ξεπεραστούν εκείνες οι στερεότυπες παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο σχολείου και οικογένειας.
- Η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που χαροποιεί συνήθως τους γονείς και τους εντάσσει στην σχολική πραγματικότητα, έτσι όπως αυτή οργανώνεται από το πρόγραμμα σπουδών.
- Η ενθάρρυνση των γονέων να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς, ώστε και οι ίδιες οι οικογένειες να έρθουν σε επαφή με τις πηγές πληροφόρησης της τοπικής κοινωνίας και τις διάφορες υπηρεσίες, πάντα έχοντας ως στόχο την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Προτάσεις πρακτικών καλής συνεργασίας από πλευράς γονέων

Σημαντικό βέβαια είναι στα πλαίσια της αναγνώρισης «του δικαιώματος όλων των οικογενειών να γνωρίζουν τους στόχους του προγράμματος και να έχουν τακτική και συστηματική ενημέρωση για την πρόοδο, την εξέλιξη και τις μεθόδους αξιολόγησης του παιδιού τους» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 51). Εξάλλου είναι δικαίωμα

των γονέων αφού ορίζεται ότι «Οι γονείς και οι κηδεμόνες επισκέπτονται το σχολείο κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και εκτάκτως όταν κρίνεται αναγκαίο, ύστερα από συνεννόηση και επικοινωνία μαζί τους» (ΠΔ 79/2018 άρθρο 14). Απαραίτητο είναι να εφαρμόζονται καλές πρακτικές συνεργασίας όπου θα πρέπει οι γονείς:

- ❖ Να σέβονται πάντα την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και την επιστημονική του κατάρτιση. Θα πρέπει να ξέρουν ότι απέναντί τους έχουν έναν επιστήμονα που οι παρατηρήσεις, οι εκτιμήσεις αλλά και οι απόψεις του είναι μόνο και μόνο για όφελος του παιδιού
- ❖ Να διευκρινίζουν στον εκπαιδευτικό πριν την συνάντησή τους το σκοπό που επιθυμούν την συνάντηση, ώστε να του δίνουν την ευκαιρία της προετοιμασίας άρα και της καλύτερης παροχής πληροφοριών.
- ❖ Να ακούν πολύ προσεκτικά την άποψή του/της νηπιαγωγού και να την λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν. Ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται από την άποψη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να μην αντιδρούν βιαστικά και να είναι ψύχραιμοι και αντικειμενικοί.
- ❖ Να αξιολογούν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ενημέρωση που έχουν από τον/την νηπιαγωγό είτε είναι θετική είτε έχει αρνητικά στοιχεία
- ❖ Να είναι αποδέκτες όχι μόνο των δικαιωμάτων του αλλά και των υποχρεώσεών τους
- ❖ Να επιδιώκουν με το νηπιαγωγείο τη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που να καθιερώνουν μία συνεργασία αποτελεσματική και εποικοδομητική. Οι συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι μικρές σε διάρκεια και συχνές ενώ καλό θα ήταν να αποφεύγονται οι μακροσκελείς συζητήσεις που στερούνται σαφήνειας.
- ❖ Να συμμετέχουν και ο ίδιος σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που μπορεί να διοργανώνει είτε το σχολείο του είτε άλλοι φορείς (Κολιάδης, 1991).

Ως τεχνικές καλής συνεργασίας μπορούν να προταθούν:

- ✓ **Ενεργή συμμετοχή του γονέα σε δράσεις του σχολείου.** Είναι κάτι που μπορεί να γίνει είτε σε προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε έκτακτα όταν τα παιδιά υλοποιούν και ολοκληρώσουν ένα project (σχέδιο εργασίας) πχ. μία έκθεση βιβλίου που έχουν ετοιμάσει ή να περιεργαστούν το υλικό που έχει παραχθεί από κάποιες δράσεις τους έχοντας έτσι μια έγκαιρη πληροφόρηση για το παιδί τους αφού οι ίδιοι θα είναι αξιολογητές των δραστηριοτήτων του.
- ✓ **Ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.** Θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία-δυνατότητα στους γονείς να ενισχύουν στο σπίτι τις δεξιότητες που απέκτησε το παιδί τους και να δίνουν αυτές τις πληροφορίες στον/στην νηπιαγωγό του. Με την ευκαιρία που δίνεται να δουλέψει ο γονιός και στο σπίτι με το παιδί του, τα αποτελέσματα στις επιδόσεις είναι καλύτερα αφού ο χρόνος που του αφιερώνεται είναι περισσότερος καθώς και οι ευκαιρίες για ενίσχυση. «Χωρίς την άμεση και συνεχή συμμετοχή των γονέων, το παιδί δεν μπορεί να διατηρήσει τα οφέλη που απέκτησε στο νηπιαγωγείο» (ΥΠΠΕΠΕΘ, Οδηγός Γονέα, σελ. 94).
- ✓ **Ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων.** Κατόπιν ερευνών διάρκειας δεκαετιών έχει αποδειχθεί (Οδηγός Γονέα, 2008) ότι η ενεργός συμμετοχή συντελεί: α) στην βελτίωση της εικόνας του παιδιού στη μαθητική ομάδα, την ομαλή εξέλιξη των σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το παιδί, την ακαδημαϊκή του επίδοση να έχει αυξανόμενη τάση και τέλος οι σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια να βελτιώνονται β) στην καλύτερη κατανόηση από πλευράς των γονέων για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας τόσο σε εποπτικό και υλικοτεχνικό υλικό όσο και στην καλύτερη κατανόηση στις προκλήσεις που έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους

- ✓ **Ενεργή συμμετοχή των γονέων στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.** Σε συνδυασμό της ενημέρωσης που έχουν σήμερα οι γονείς αλλά και της επαφής τους με τη σχολική μονάδα πετυχαίνεται η καλύτερη κατανόηση της κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. (Μπουζάκης, 2001).

Αναφορές

Βρυνιώτη, Π.: Κυρίδης, Α.; Σιβροπούλου-Θεοσιάδου, Ε. ; Χρυσαφίδης, Κ. (2008). Οδηγός Γονέα, Αθήνα: Φορέας υλοποίησης: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ).

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ε. Ατραπός.

Κολιάδη, Ε. (1991). *Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγκούρας, Γ. (2003). *Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα.

Μπουζάκης, (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίκος, Κ. (2007). *Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Μπουραντάς, Δ. Βαθής, Α. Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Οργανισμών και Υπηρεσιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Αποτελεσματικό Σχολείο, Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησής του*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασχαλούδης Δ. (2003). *Marketing ακούω και marketing δεν βλέπω*. Αθήνα: Β. Γκιούρδας.

ΥΠ. Αριθ. 21072β/Γ2 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) *Εφημερίδα Κυβέρνησης* (2003, 12/3) Νο 4069. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Π.Δ. 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1-8- 2017). Νο 109. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

**Ο ρόλος των ΣΔΕΥ- ΕΔΕΑΥ ως νέων θεσμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο.
Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης**

Μαλκόπουλος Δημήτριος

ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, Δ/ντής ΕΝΕΕΓΥΛ Αλεξανδρούπολης, Δ/βάθμια Εκπ/ση Έβρου
malko7d@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών οκτώ σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης για την αποτελεσματικότητα του θεσμού των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 164 διευθυντές και εκπαιδευτικοί. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τέσσερα ερωτηματολόγια, από τα οποία δύο συμπλήρωσαν οι διευθυντές και δύο οι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των σχολείων, στα οποία στελεχώθηκαν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ., εκφράζουν την ικανοποίησή τους για το έργο του προσωπικού τους. Όμως και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, στα οποία οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκαν, αποτιμούν πως στα σχολεία δημιουργήθηκαν πολλά προβλήματα με τη φοίτηση των μαθητών, τα οποία θα μπορούσαν να επιλύσουν τα στελέχη των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., εφόσον θα είχαν στελεχωθεί.

Λέξεις-κλειδιά: Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία.

Εισαγωγή

Με τον νόμο 4115/2013 η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.) μετονομάζεται σε Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και χαρακτηρίζεται καινοτόμος θεσμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ προβλέπεται ότι οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) θα αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως βαθμίδας. Αυτές οι ενότητες αποτελούν αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της Ε.Α.Ε., ενώ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.).

Ακόμη, προβλέπεται ότι σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης, η οποία ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ., λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ., η οποία συγκροτείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από έναν ψυχολόγο και από έναν κοινωνικό λειτουργό.

Σχετικά με τις γενικές αρμοδιότητες της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αυτές είναι πολυδιάστατες. Αρχικά, διενεργεί αξιολόγηση για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του σχολικού δικτύου. Στον ν. 315/2014 επισημαίνεται ότι οι αποφάσεις των μελών της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα και η διαδικασία της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης οργανώνεται από τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στο σχολείο, ενώ στόχο έχει την υποστήριξη των μαθητών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια και να επιλυθούν τα προβλήματα, για να αναπτυχθεί ένα σχολείο για όλους. Ακολούθως, διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας των μαθητών σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, το οποίο στη συνέχεια παρακολουθεί και πραγματοποιεί

συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη γενική τάξη. Επιπλέον, στο πλαίσιο των καθηκόντων της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αναφέρεται πως συνεργάζεται με την Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες υπηρεσίες, με κοινωνικές υπηρεσίες και τις αρμόδιες δικαστικές αρχές.

Βέβαια, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δεν περιορίζονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία, αλλά προβλέπεται πως έχει τη δυνατότητα να συντονίζει καθώς και να παρακολουθεί δράσεις που αποσκοπούν στην αποτελεσματική στήριξη τόσο του μαθητή όσο και της οικογένειάς του. Προς την κατεύθυνση αυτή οργανώνει προγράμματα στήριξης των οικογενειών των μαθητών.

Επιπρόσθετα, αποβλέποντας στην άμβλυνση των προκαταλήψεων και στη μείωση του στιγματισμού διαμορφώνει προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, ενώ παραπέμπει στο Κ.Ε.Σ.Υ. πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για διάγνωση τους μαθητές, οι οποίοι παρά την υποστήριξη συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Με γνώμονα λοιπόν τη συνεργατικότητα και τις αρχές της διεπιστημονικής λειτουργίας τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ., πέρα από την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών, μεριμνούν και για τη δημιουργία του ατομικού φακέλου του μαθητή, στον οποίο καταχωρίζονται οι εργασίες, τα φύλλα αξιολόγησης, τα πορίσματα των συναντήσεων, τα σχόλια αλλά και κάθε παρατήρηση που αφορά στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών/τριών, των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών), καθώς και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού (Ε.Β.Π.) των σχολικών μονάδων της πόλης της Αλεξανδρούπολης, στις οποίες λειτούργησαν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ., και αυτών, στις οποίες δε λειτούργησαν λόγω μη στελέχωσής τους, ως προς την αποτελεσματικότητα των Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι να εκφράσουν οι διευθυντές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, το ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό την άποψή τους για τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία αφορούν στον σκοπό, στην οργάνωση της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. καθώς και στις Γενικές Αρμοδιότητες και Γενικές Αρχές λειτουργίας των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., όπως καθορίζονται με τον ν. 315/12 Φεβρουαρίου 2014. Αναλυτικά:

1. Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών
 - 1.1. Διαμορφώνουν πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς;
 - 1.2. Παραπέμπουν μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες και γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;
 - 1.3. Οργανώνουν δράσεις κοινωνικής στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους;
 - 1.4. Διαμορφώνουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης;
 - 1.5. Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κοινές δραστηριότητες για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό σχολείο;
2. Όσον αφορά στις απόψεις των διευθυντών/τριών
 - 2.1. Υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα Τμήματα Ένταξης;
 - 2.2. Υποστηρίζουν αποτελεσματικά την παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση και την κατ' οίκον διδασκαλία μαθητών;
 - 2.3. Συνεργάζονται με φορείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των σχολείων;
 - 2.4. Οργανώνουν παρεμβάσεις στα σχολεία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές;

Μέθοδος και δείγμα της εργασίας

Η παρούσα έρευνα είναι δειγματοληπτική. Χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να κατανοηθούν και να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού των σχολικών μονάδων σχετικά με τον σκοπό και την οργάνωση της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του δομημένου ερωτηματολογίου

(Κυριαζή, 2002), ενώ όσον αφορά στην καταγραφή των απόψεων των διευθυντών/τριών επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση δομημένης συνέντευξης. Οι διευθυντές/τριες απάντησαν στις ερωτήσεις αναπτύσσοντας γραπτώς τις απόψεις τους με κείμενο ευρείας ανάπτυξης. Έτσι είχαν τον χρόνο να απαντήσουν με νηφαλιότητα, περιορίζοντας τις θυμικές τοποθετήσεις και τη διστακτικότητα.

Διαμορφώθηκαν συνολικά τέσσερα ερωτηματολόγια. Δύο αφορούσαν σχολεία, στα οποία λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., και δύο ερωτηματολόγια αφορούσαν σχολεία, στα οποία η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε λειτούργησε. Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στην πρώτη ομάδα των σχολείων, δηλαδή σε εκείνα στα οποία λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., το ένα ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, οι οποίοι έπρεπε να απαντήσουν σε δεκαεπτά (17) ερωτήσεις με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ενώ οι διευθυντές/τριες των ίδιων σχολείων κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού απαντώντας σε πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σχετικά με την ομάδα των σχολείων, στα οποία η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε λειτούργησε, οι εκπαιδευτικοί, το ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε εικοσιοκτώ (28) ερωτήσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ενώ οι διευθυντές/τριες των σχολείων, όπως και οι συνάδελφοί τους στην πρώτη ομάδα, κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού απαντώντας σε πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Πίνακας 1). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι και για τα τέσσερα ερωτηματολόγια μέλημά μας ήταν να αποφευχθούν λέξεις και εκφράσεις στιγμιστικές και απορριπτικές, ενώ έπρεπε να εξασφαλίζουν σαφήνεια, πληρότητα και αλληλουχία.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στα σχολεία

Σχολεία	Εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό	Διευθυντές/τριες
Λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ.	Ερωτηματολόγιο με δεκαεπτά (17) ερωτήσεις με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert	Ερωτηματολόγιο με πέντε (5) ερωτήσεις ανοικτού τύπου
Δε λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ.	Ερωτηματολόγιο με εικοσιοκτώ (28) ερωτήσεις ΝΑΙ ή ΟΧΙ	Ερωτηματολόγιο με πέντε (5) ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, όσον αφορά στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, τα οποία, όπως αναφέραμε, περιείχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ακολούθησε η καταχώριση των δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των απόψεων των διευθυντών/τριών ήταν η ανάλυση περιεχομένου (Κορρές, 2007).

Ως δείγμα της έρευνας ορίστηκε το διδακτικό προσωπικό, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και οι διευθυντές /τριες οκτώ σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 από τις οκτώ σχολικές μονάδες στις τέσσερις οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στελεχώθηκαν, ενώ στις άλλες τέσσερις οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκαν. Διευκρινίζεται ότι στην Αλεξανδρούπολη προβλέπεται να λειτουργήσουν τα Σ.Δ.Ε.Υ. του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου – Λυκείου.

Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 164 διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί σε σύνολο 173. Από τους συμμετέχοντες 156 ήταν εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό και οι 8 διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν αποτελούσαν 40 (25,6%) άνδρες και 116 (74,4%) γυναίκες,

ενώ οι 74 (47,4%) υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν σε Ε.Δ.Ε.Α.Υ. που δε στελεχώθηκε, και οι 82 (52,6%) σε σχολικές μονάδες, στις οποίες η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στελεχώθηκε. Τέλος, την ομάδα των 8 διευθυντών/τριών αποτελούσαν 4 άνδρες και 4 γυναίκες και από αυτούς οι 4 ήταν διευθυντές/τριες σε σχολεία, στα οποία οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στελεχώθηκαν, και 4 διευθυντές/τριες στις σχολικές μονάδες, στις οποίες οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκαν (Πίνακες 1, 2).

Πίνακας 2: Υπηρεσιακή ιδιότητα και φύλο συμμετεχόντων στην έρευνα

Υπηρεσιακή Ιδιότητα	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρες	γυναίκες	
Εκπαιδευτικοί, Ειδικό Εκπαιδευτικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	40 (25,6%)	116 (74,4%)	156 (100%)
Διευθυντές/τριες	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
Σύνολο	44	120	164

Πίνακας 3: Υπηρεσιακή ιδιότητα και λειτουργία ή όχι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στη σχολική μονάδα

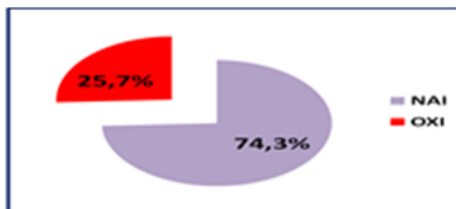
Υπηρεσιακή Ιδιότητα	Υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν σε Ε.Δ.Ε.Α.Υ. που δε λειτουργήσει	Υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, στις οποίες η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. λειτουργήσει	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί, Ειδικό Εκπαιδευτικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	74 (47,4%)	82 (52,6%)	156 (100%)
Διευθυντές/τριες	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
Σύνολο	78	86	164

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Απόψεις των εκπαιδευτικών

Διαμορφώνουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

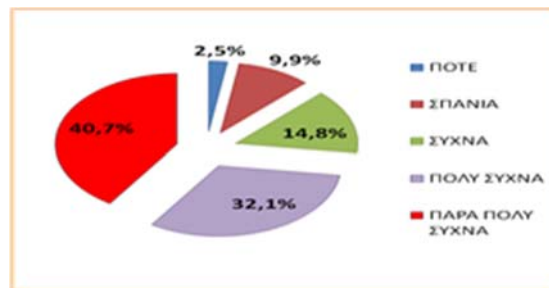
Το 74,3% (55) του προσωπικού των σχολικών μονάδων, στις οποίες οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκαν, διαπίστωσαν πως κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους προέκυψαν προβλήματα με τη διαμόρφωση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς. Παράλληλα, όμως 95% αξιολογούν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θα μπορούσαν στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους να διαμορφώσουν πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.



Σχεδιάγραμμα 1: Διαμόρφωση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ανάλογες ήταν και οι αξιολογήσεις του προσωπικού των σχολικών μονάδων, στις οποίες στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. 33 (40,7%) επισημαίνουν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. του σχολείου τους καταρτίζει πάρα πολύ συχνά προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, 26 (32,1%) πολύ συχνά και 12 (14,8%) συχνά, ενώ μόνο 2 (2,5%) αναφέρουν ότι τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

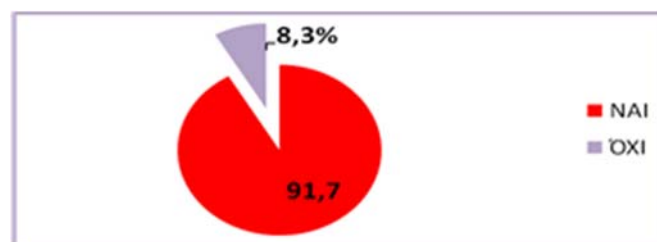
δε διαμορφώνουν ποτέ προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.



Σχεδιάγραμμα 2: Διαμόρφωση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Παραπέμπουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες και γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Ένα συντριπτικό ποσοστό που ανέρχεται στο 91,7%, δηλαδή 33 από το προσωπικό των σχολικών μονάδων, στις οποίες δε στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., επισημαίνουν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ θα μπορούσαν, εφόσον η υπηρεσία θα είχε στελεχωθεί, να παραπέμπουν μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη σε ειδικές εξωσχολικές υπηρεσίες και φορείς.

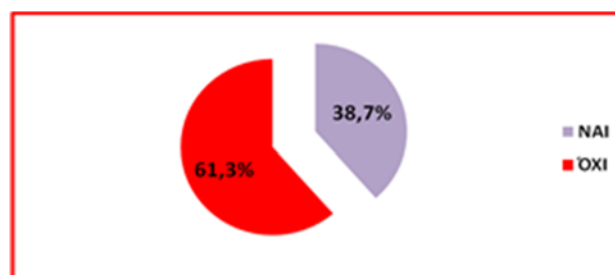


Σχεδιάγραμμα 3: Παραπομπή μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες και γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Ανάλογες ήταν και οι αξιολογήσεις του προσωπικού των σχολικών μονάδων, στις οποίες στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Τριάντα (30) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (36,6%) επισημαίνουν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. του σχολείου τους παραπέμπουν πάρα πολύ συχνά μαθητές για αξιολόγηση σε αξιολογικούς Φορείς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικό), 29 (35,4%) πολύ συχνά και 14 (17,1%) συχνά, ενώ μόνο 5 (6,1%) αναφέρουν ότι τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. παραπέμπουν σπάνια μαθητές για αξιολόγηση.

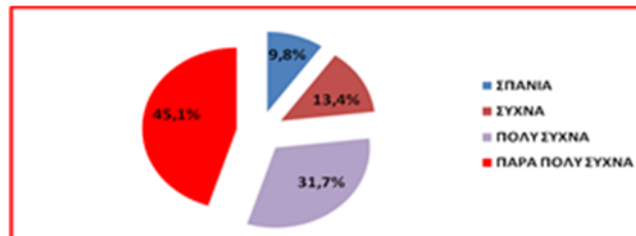
Οργανώνουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δράσεις κοινωνικής στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους ;

Ένα ποσοστό 61,3%, 43 άτομα από το προσωπικό των σχολικών μονάδων, στις οποίες δε στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., αναφέρουν πως δε διοργανώθηκαν στο σχολείο τους δράσεις που αποσκοπούσαν στην κοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους. Μάλιστα, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (94,1%) αισιοδοξούν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θα μπορούσαν να διοργανώσουν προγράμματα στήριξης, καθώς διαθέτουν τη θεωρητική γνώση, ενώ μόλις το 5,9% εκφράζουν αντίθετη άποψη.



Σχεδιάγραμμα 4: Οργάνωση δράσεων κοινωνικής στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους

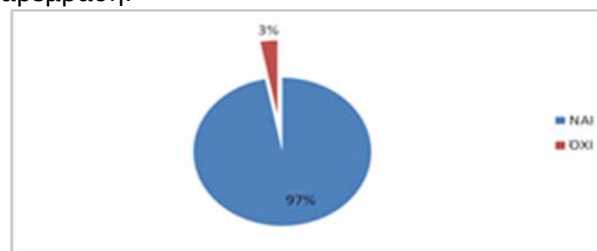
Από την πλευρά του το προσωπικό των σχολικών μονάδων, στις οποίες στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., εμφανίζεται ιδιαίτερα ικανοποιημένο, αφού επισημαίνουν πως πάρα πολύ συχνά τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε ποσοστό 45,1% υποστηρίζουν με δράσεις τους μαθητές αλλά και την οικογένειά τους, το 31,7% πολύ συχνά, το 13,4% συχνά και μόνο 8 (9,8%) εκφράσουν την άποψη πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. διοργανώνουν σπάνια προγράμματα στήριξης.



Σχεδιάγραμμα 5: Οργάνωση δράσεων κοινωνικής στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους

Διαμορφώνουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης;

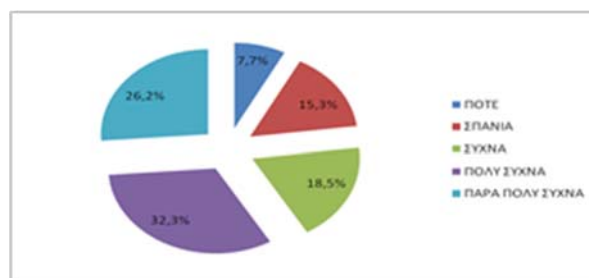
Όσον αφορά σε επιμορφωτικές δραστηριότητες προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, το 96,9%, δηλαδή 63 άτομα του προσωπικού των σχολικών μονάδων, στις οποίες δε στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., αναφέρουν με δυσανεμία πως κατά το τρέχον σχολικό έτος δε διοργανώθηκε στο σχολείο τους καμία επιμορφωτική δραστηριότητα με θέμα την προσχολική πρώιμη παρέμβαση.



Σχεδιάγραμμα 6: Διαμόρφωση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης

Μάλιστα, με συντριπτικό ποσοστό (95,2%) διατυπώνουν την αισιόδοξη πρόβλεψη πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θα μπορούσαν να διαμορφώσουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, ενώ ένα ισχνό ποσοστό, μόλις 4,8%, έχουν αντίθετη άποψη.

Αλλά και το προσωπικό των σχολικών μονάδων στις οποίες στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη διοργάνωση προγραμμάτων προσχολικής πρώιμης παρέμβασης που υλοποιούν τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. 17 (26,2%) επισημαίνουν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. του σχολείου τους διοργανώνουν πάρα πολύ συχνά προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, 32,3% πολύ συχνά, 18,5% συχνά, ενώ μόλις 5 (7,7%) εκφράζουν την άποψη πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε διοργανώνουν ποτέ προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης.

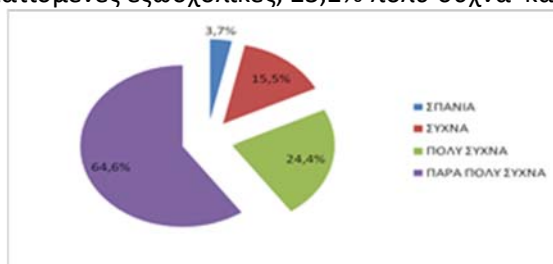


Σχεδιάγραμμα 7: Διαμόρφωση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης

Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κοινές δράσεις για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο;

Ένα συντριπτικό ποσοστό (94,3%) του προσωπικού των σχολικών μονάδων, στις οποίες η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκε, ευελπιστούν πως το επιστημονικό προσωπικό της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θα μπορούσε να σχεδιάσει και να εφαρμόσει κοινές δραστηριότητες για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο.

Όμως, και το προσωπικό των σχολικών μονάδων στις οποίες στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε ποσοστό 26,9% εκφράζει την άποψη πως πάρα πολύ συχνά τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κοινές δραστηριότητες, 33,3% πολύ συχνά, 24,4% συχνά, ενώ 15,5% σπάνια. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 64,6% διαπιστώνουν πως πάρα πολύ συχνά ασκούν τα καθήκοντά τους σε ιδιαίτερο χώρο ή μέσα στην τάξη, όταν χρειάζεται, σε προγραμματισμένη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στον χώρο προαυλισμού αλλά και στις προγραμματισμένες εξωσχολικές, 23,2% πολύ συχνά και μόλις 3,7% σπάνια.



Σχεδιάγραμμα 8: Σχεδιασμός και εφαρμογή κοινών δράσεων για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο

Απόψεις των διευθυντών/τριών

Αποτελεσματική υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης

Την υποστήριξη που προσφέρουν τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στα Τμήματα Ένταξης αναγνωρίζουν και αναδεικνύουν χωρίς κανέναν δισταγμό οι διευθυντές/τριες που στο σχολείο τους η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στελεχώθηκε. Στις μαρτυρίες τους καταθέτουν την άποψη πως η συνεργασία ήταν «τέλεια και αγαστή», «αποτελεσματική» αλλά και «στενή». Επιπλέον, μία διευθύντρια εκφράζει την ικανοποίησή της τονίζοντας πτυχές του έργου της Ε.Δ.Ε.Α.Υ., που τα μέλη της επικεντρώνονται όχι μόνο στους μαθητές των Τμημάτων Ένταξης, αλλά στο έργο τους περιλαμβάνονται και οι «ανάγκες... που αφορούν σε μαθητές των γενικών τάξεων, που υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη».

Ταυτόσημη είναι και η άποψη που διατυπώνουν και οι διευθυντές/τριες στο σχολείο των οποίων η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκε. Από τις επιστημονικές τους διαφαίνεται ότι είναι πεπεισμένοι για την αποτελεσματικότητα του έργου που επιτελούν τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ., αφού με έμφαση τονίζουν «οπωσδήποτε ναι!», «είναι βέβαιο», «θα λειτουργούσε πιο αποτελεσματικά το Τμήμα Ένταξης».

Ακόμη, ένας από τους συμμετέχοντες διευθυντές τονίζει πως η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θα «ενίσχυε οπωσδήποτε αποτελεσματικότερα την αντιμετώπιση των προβλημάτων». Ταυτόχρονα μία διευθύντρια δηλώνει τη δυσaréσκειά της, αναφέροντας πως «δυστυχώς» το Τμήμα Ένταξης καταργήθηκε τον Αύγουστο 2017, όταν ανέλαβε τα καθήκοντά της, και με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύει περίτρανα και στηλιτεύει την έλλειψη συνέχειας στη λειτουργία των θεσμών, που οργανώνονται και είτε δε στελεχώνονται έγκαιρα είτε το επόμενο σχολικό έτος αναστέλλεται η λειτουργία τους.

Αποτελεσματική υποστήριξη της παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης και της κατ' οίκον διδασκαλίας μαθητών

Τρεις από τους/τις τέσσερις διευθυντές/τριες, που στο σχολείο τους η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στελεχώθηκε, δηλώνουν ότι στο σχολείο τους δε λειτούργησε η παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση, γιατί δεν εξασφαλίστηκαν οι αναγκαίες πιστώσεις, ώστε να διατεθούν ειδικοί παιδαγωγοί για την υποστήριξη των μαθητών. Ωστόσο, ένας από τους συμμετέχοντες

διευθυντές δημοτικού, στο σχολείο του οποίου εγκρίθηκε παράλληλη στήριξη, εκφράζει την ικανοποίησή του και αναφέρει πως «διαφάνηκε πνεύμα συνεργασίας και υποστήριξης».

Όσον αφορά και στη λειτουργία της κατ' οίκον διδασκαλίας για τη στήριξη των μαθητών, και οι τέσσερις διευθυντές/τριες που στο σχολείο τους στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αναφέρουν ότι στο σχολείο τους δεν εφαρμόστηκε η κατ' οίκον διδασκαλία. Μάλιστα, από την πλευρά τους και οι διευθυντές/τριες που στο σχολείο τους δε στελεχώθηκε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. εκφράζουν την πεποίθησή τους για την ενδεχόμενη επιτυχία των παρεμβάσεων που δρομολογούν τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Μάλιστα, μολονότι στο σχολείο και των τεσσάρων διευθυντών δεν υπήρχαν μαθητές με κατ' οίκον διδασκαλία, όμως και στην περίπτωση αυτή με έμφαση αναφέρουν ότι «ναι!! θα βοηθούσε», αλλά και «... προφανώς και θα ήταν αποτελεσματικότερη με την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε λειτουργία», εφόσον υπήρχε η ανάγκη της κατ' οίκον διδασκαλίας.

Συνεργασία με φορείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των σχολείων

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των τεσσάρων διευθυντών/τριών, που η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. του σχολείου τους δε στελεχώθηκε, στην περίπτωση που αντιμετώπισαν προβλήματα στο σχολείο τους δεν απευθύνθηκαν για υποστήριξη και εξασφάλιση βοήθειας σε έναν μόνο φορέα, αλλά αξιοποίησαν κάθε διαθέσιμο δημόσιο φορέα που λειτουργεί στην πόλη μας.

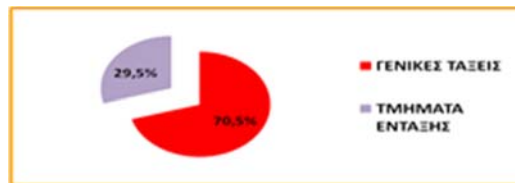
Συγκεκριμένα, σε δύο περιπτώσεις οι διευθυντές/τριες αναφέρουν πως απευθύνθηκαν στους Σχολικούς Συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ ένας άλλος φορέας, στον οποίο αναζήτησαν υποστήριξη οι διευθυντές/τριες, ήταν το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Έβρου. Επίσης, άλλοι φορείς, στους οποίους απευθύνθηκαν οι διευθυντές ήταν η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία, η Επιμελήτρια Ανηλίκων Εισαγγελίας Αλεξανδρούπολης, ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιώτες επιστήμονες (κοινωνιολόγοι, παιδοψυχολόγοι).

Ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητας που είχε η συνεργασία με τους φορείς, ώστε να αντιμετωπιστούν εποικοδομητικά οι δυσκολίες, οι απαντήσεις των τεσσάρων διευθυντών/τριών, που στο σχολείο τους η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δε στελεχώθηκε, διαφοροποιούνται. Ένας διευθυντής δημοτικού δηλώνει την απογοήτευσή του επισημαίνοντας πως το αίτημά του ήταν «... χωρίς ανταπόκριση» και «όταν τελικά την είχαμε ήταν αργά», ενώ, όπως τονίζει, και «... τα αποτελέσματα δεν ήταν εμφανή». Μάλιστα, τα ισχνά αποτελέσματα από την παρέμβαση που ζήτησαν μία διευθύντρια τα συνδέει αιτιολογικά με το γεγονός πως στο σχολείο τους «δεν λειτουργεί η Ε.Δ.Ε.Α.Υ...» όχι μόνο το τρέχον σχολικό έτος αλλά και στα προηγούμενα.

Απεναντίας, οι άλλοι δύο διευθυντές εκφράζουν την ικανοποίησή τους και τονίζουν πως η συνεργασία καρποφόρησε και ήταν εποικοδομητική. Μάλιστα, δηλώνουν με έμφαση πως «Ναι, βοήθησε σημαντικά!», ενώ χαρακτηρίζουν τη συνεργασία με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας και τους νομικούς «εξαιρετική» και με διάχυτη αισιοδοξία ευελπιστούν πως «τα αποτελέσματα θα φανούν σε «βάθος» χρόνου, καθώς κάποιες δράσεις λειτουργούν μακροπρόθεσμα».

Παρεμβάσεις των Σ.Δ.Ε.Υ. στα τέσσερα σχολεία, στα οποία λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Ένα άλλο εύρημα της εργασίας μας αφορά στη δραστηριοποίηση των μελών των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και περιλαμβάνει την υλοποίηση στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών το προσωπικό των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. πραγματοποίησε συνολικά στα τέσσερα σχολεία της Αλεξανδρούπολης 61 εξατομικευμένες παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής στήριξης σε μαθητές. Από αυτές 18 αφορούσαν μαθητές των τμημάτων ένταξης και 43 των γενικών τάξεων.



Σχεδιάγραμμα 6: Παρεμβάσεις των Σ.Δ.Ε.Υ. στα τέσσερα σχολεία, στα οποία λειτούργησε η Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη σκόπευε να καταγράψει τις απόψεις διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού για την αποτελεσματικότητα των Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «διαμορφώνουν οι Ε.Δ.Α.Υ. πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς» από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί, το ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το έργο των μελών των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα μέλη των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. διαμορφώνουν προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα οποία στη συνέχεια παρακολουθούν και πραγματοποιούν συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «παραπέμπουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες και γνωμάτευση», οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι τα μέλη των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συνεργάζονται επικοινωνητικά με υποστηρικτικές υπηρεσίες, προκειμένου να υποστηριχτούν αποτελεσματικά και να αξιολογηθούν οι μαθητές, για να αποκτήσουν γνωμάτευση. Η αξιολόγηση ενός μαθητή προκύπτει μετά την αξιοποίηση πληροφοριών, οι οποίες αντλούνται από ποικίλες πηγές (γονείς, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες υγείας κ.λπ.). Η ομάδα των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. που την οργανώνει αποτελείται από ειδικούς και αποσκοπεί στο πώς θα ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά ο μαθητής στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Όσον αφορά στη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση, υπάρχει η άποψη πως η καλύτερη πρακτική για την αξιολόγηση, τη διάγνωση και την αναγνώριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι να δέχονται πριν από την ψυχο-εκπαιδευτική αξιολόγηση μια σειρά από εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Αναλυτικά, οι περισσότεροι μαθητές, οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, θα αναγνωρίζονται από το σχολείο με διαδικασίες προοδευτικής αξιολόγησης και επαρκή πάντοτε τεκμηρίωση που θα περιλαμβάνει τη συνολική αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών και τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τη συνεργασία με τον γονέα και τον μαθητή, αλλά και τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, με αποτέλεσμα την παραπομπή στην υποστηρικτική ομάδα του σχολείου, η οποία θα μεριμνήσει για την παροχή περαιτέρω βοήθειας στον μαθητή αλλά και για τον συντονισμό των υπηρεσιών υποστήριξης και τέλος την πιθανή παραπομπή του μαθητή για ψυχο-εκπαιδευτική αξιολόγηση, ώστε να αξιολογηθούν η ύπαρξη, η φύση, η σοβαρότητα και οι εκπαιδευτικές συνέπειες μιας ενδεχόμενης μαθησιακής δυσκολίας.

Ακόμη, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Μανδέλλου, Μαργίδου, Γκουντή, 2015), τα οποία αφορούν στην αποτίμηση της υποστήριξης των ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών σε σχολικές μονάδες που συγκροτούν Ε.Δ.Ε.Α.Υ., αφενός διαπιστώνονται οι τεράστιες ανάγκες των γενικών σχολείων για υποστήριξη από ψυχοκοινωνική υπηρεσία και αφετέρου αποτιμάται ως ουσιαστική η σημασία της εκπόνησης βιωματικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η συμπερίληψη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Σε επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες από τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, τα οποία οργάνωσαν ομαδικές βιωματικές δράσεις, διαπιστώθηκε πως τα

αποτελέσματα ήταν θετικά για γονείς, μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς (ενημέρωση, επικοινωνιακή συνεργασία), γεγονός που οδήγησε στην ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στον σχεδιασμό της ενταξιακής διαδικασίας, στην άρση προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν δηλαδή οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. οργανώνουν δράσεις κοινωνικής στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και των οικογενειών τους, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ικανοποίησή τους και υποστηρίζουν πως τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συντονίζουν την κοινωνική στήριξη των μαθητών αλλά και της οικογένειάς τους. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους αντιμετωπίζουν στο σχολείο μεγαλύτερα προβλήματα, τα οποία σε συνδυασμό με τα ατομικά, τα οικογενειακά και τα κοινωνικά προβλήματα μπορεί να τους οδηγούν σε δυσκολίες προσαρμογής, σε χαμηλές επιδόσεις ή σε σχολική αποτυχία και σε εγκατάλειψη της φοίτησης (Παπαδόπουλος, 1998). Για τον λόγο αυτόν το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στην υλοποίηση του βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, στην εξειδίκευση των βασικών αξόνων των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μαθητών καθώς και στην υποστήριξη και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής πορείας των μαθητών, προτείνει τη σύσταση ομάδων εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών/τριών στις σχολικές μονάδες, στις οποίες δε λειτουργεί η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., και τον διορισμό ψυχολόγων στα ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τον Νόμο Φ25γ/137911/Δ4/23-8-2018 (ΦΕΚ 3622/Β/24-8-2018).

Όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. διαμορφώνουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους και υποστηρίζουν ότι το έργο των μελών των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. που αναφέρεται στα προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης είναι αποτελεσματικό. Σχετικά με την πρώιμη παρέμβαση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005), στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι καλύτερη, όταν γίνει πρώιμη ανίχνευση (Καραπέτσας, Βούλγαρη, 1999) και όταν τα προγράμματα παρέμβασης προσαρμόζονται στον βαθμό γλωσσικής ωρίμανσης των μαθητών (Τζουριάδου, Χριστοπούλου, Φιλιππίδου, 1995). Αυτό συμβαίνει, γιατί, μολονότι η πλειονότητα των μικρών μαθητών που ξεκινούν το νηπιαγωγείο προσαρμόζονται απρόσκοπτα στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, ένα χαμηλό ποσοστό νηπίων αντιμετωπίζει δυσκολίες, με αποτέλεσμα να υστερούν συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στο να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής (Κυπριωτάκη, Φραγγογιάννη, 2010).

Σχετικά με το ερευνητικό πέμπτο ερώτημα αν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κοινές δραστηριότητες για μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν σε γενικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν δημιουργικό το έργο των μελών της διεπιστημονικής ομάδας. Η υλοποίηση δράσεων συνεργασίας γενικών σχολείων και σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προωθεί τη γόνιμη αλληλεπίδραση, την κατανόηση μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα συνεισφέρει και στην άμβλυνση προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ακολούθως, αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων για το έργο των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα «αν τα μέλη τους υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα Τμήματα Ένταξης, την παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση και την κατ' οίκον διδασκαλία μαθητών» οι απόψεις που εκφράζονται είναι ικανοποιητικές. Θεωρούν πως οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα τμήματα ένταξης, την παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση και την κατ' οίκον διδασκαλία, ενώ εισηγούνται τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται οι μαθητές τους σε όλα τα επίπεδα με τη σύμφωνη γνώμη των συλλόγων διδασκόντων.

Επίσης, όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το δίκτυο συνεργασίας των Ε.Δ.Ε.Α.Υ με φορείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των σχολείων και αν η

συνεργασία ήταν αποτελεσματική, και πάλι οι αξιολογήσεις των διευθυντών εκφράζουν την ικανοποίησή τους, γιατί προωθούν τη συνεργασία με φορείς, συντονίζουν το έργο των σχολικών μονάδων και ενδυναμώνουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία, ενώ διενεργούν αξιολόγηση για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Οργανώνουν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. παρεμβάσεις στα σχολεία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές» οι απόψεις που διατυπώνονται εκφράζουν και πάλι την ικανοποίηση των διευθυντών/τριών, καθώς πιστεύουν ότι το έργο της υποστήριξης των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δεν επικεντρώνεται μονοδιάστατα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία, αλλά είναι πολύπλευρο και περιλαμβάνει όλους τους μαθητές των σχολικών μονάδων χωρίς διακρίσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια και να επιλυθούν τα προβλήματα που αναφύονται.

Από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι το έργο των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θεωρείται εποικοδομητικό, καθώς συγκλίνουν οι απόψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών των σχολείων τόσο αυτών στα οποία λειτούργησαν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. όσο και αυτών στα οποία δε λειτούργησαν. Έτσι, τεκμηριώνεται αδιάσειστα ο χαρακτηρισμός των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ως νέου καινοτόμου θεσμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να υποστηριχτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και γενικά να οργανωθεί η παροχή εκπαίδευσης και η λειτουργία του σχολείου.

Επιπλέον, με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι με την ίδρυση των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. εγκαταλείπεται το ιατροκεντρικό μοντέλο ερμηνείας που προωθεί την άποψη ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλονται σε ενδογενείς αδυναμίες και ελλείψεις του μαθητή και για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιεί τυποποιημένες κλινικές δοκιμασίες, ενώ συγκρίνει τον μαθητή με κριτήριο τις επιδόσεις, τους μέσους όρους και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά (Πολυχρόνη, 2011).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε με γνώμονα τα ευρήματα της μελέτης μας να επισημάνουμε πως η λειτουργία των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις που απορρέουν από τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (UNESCO, 1994). Παράλληλα, καθώς οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αναπτύσσουν πρακτικές υποστήριξης και επιπρόσθετες συμπληρωματικές υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενισχύουν με διεπιστημονικό τρόπο τη σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, γεγονός που αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης όλων των μαθητών χωρίς στιγμιστικές διακρίσεις και παραγκωνισμούς.

Αναφορές

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των Καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές Απόψεις και Συστάσεις*. Βρυξέλλες: Victoria Soriano.

Θεοδωρίδου, Ζ. (2008). Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. *Μέτρο 1.1.: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών». «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών – γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες»*. (σ.σ. 263-275). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. *«Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο»*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450. Αθήνα: 2015. Επιμέλεια: Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη.

Καραπέτσας, Α.Β., Βούλγαρη, Κ. (1999). Επιδημιολογική έρευνα πρόβλεψης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β., Νικόδημος, Σ. (Επιμελητές έκδοσης). *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, 343-344. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντοπούλου, Μ. (2001). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζουριάνου (επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ.σ. 160-183). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Κορρές, Κ. (2007). Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια Νέων Τεχνολογιών. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κυπριωτάκη, Μ. & Φραγγογιάννη, Μ.-Ε. (2010). Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Στο *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση*. (Επιστημονική Επιμ.) Α.Ν. Κορνηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσης (σ.σ.125-142). Αθήνα.

Κυπριωτάκη, Μ. (2009). Πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση: Για μια αισιόδοξη έκβαση σε κάθε μορφή ανεπάρκειας. *Επιστήμες της αγωγής*, 2(2), 21-32.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανδέλλου, Μ., Μαργίδου, Σ. & Γκουντή, Π. (2015). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 789-797.

Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 906-913.

Παπαδόπουλος, Ν. (1998). Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος – Επιστημονικές, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης. Στο: Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο

Τζουριάνου, Μ., Χριστοπούλου, Λ., Φιλίππιδου, Σ. (1995). Προβλήματα λόγου στην προσχολική ηλικία. Έγκαιρη διάγνωση-πρόληψη (ερευνητική μελέτη). Στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (Επιμελητές έκδοσης). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β', 508. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάνου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ. & Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο: Μ. Τζουριάνου (επιμ.). *Πρώιμη Παρέμβαση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.

Νόμος 4115/30 Ιανουαρίου 2013, Άρθρο 39 «Θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Νόμος 315/12 Φεβρουαρίου 2014, Αριθμ. 17812/Γ6, «Νόμιμη σύσταση των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών».

Εγκύκλιος 220703 /Δ3/ 21/12/2018 «Σύσταση ομάδων εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών/τριών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Νόμος Φ25γ/137911/Δ4/23-8-2018 (ΦΕΚ 3622/Β/24-8-2018) «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».

Τα μαθηματικά των νηπίων -παραλλαγές του πειράματος διατήρησης του Piaget

Στεφανίδου Φανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών

fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσεγγίζεται μια επανάληψη με παραλλαγές του πειράματος διατήρησης του Piaget. Σκοπός της έρευνας είναι η βιωματική προσέγγιση με τη μέθοδο του πειραματισμού προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Μεθοδολογικά οι διεργασίες έγιναν με δειγματοληψία μεταξύ μελέτης περίπτωσης, μέσω ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης με τη μέθοδο του πειράματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 3 μαθητές νηπιαγωγείου ηλικίας 5-6 ετών. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα ακολούθησαν πιστά τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπήρχε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων όσον αφορά τα 3 ή τα 8 αντικείμενα. Συμπερασματικά το πλήθος των αντικειμένων επηρεάζει το αποτέλεσμα του πειράματος ανεξάρτητα από την καταμέτρηση ή μη των αντικειμένων από τα παιδιά. Θα μπορούσαν να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες με περαιτέρω μετρήσεις σε ευρύτερο τοπογραφικό και ποσοτικό πλαίσιο με διόρθωση των περιορισμών της μελέτης λαμβάνοντας και το απαιτούμενο χρονικό διάστημα που θα μπορούσε να εκθέσει την εξέλιξη μέσα στο χρόνο.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιακή ηλικία, Piaget, Διδακτική των Μαθηματικών

Εισαγωγή

Τα έτη 1982-3 τα βιβλία μαθηματικών πλαισιώθηκαν με δραστηριότητες σειροθέτησης, ταξινόμησης και διάταξης βασισμένες στο έργο του J. Piaget οι οποίες, ονομάστηκαν προ-αριθμητικές/προ-μαθηματικές (Καψάλης, Λεμονίδης 1999; Φιλίππου, Χρίστου, 2002).

Ο Piaget (1972) ενδιαφέρεται για τα γνωστικά χαρακτηριστικά που έχει μία αναπαράσταση και εστιάζει περισσότερο στη γνώση, την νοημοσύνη και τα πνευματικά σχήματα δηλαδή τις γνωστικές δομές που φτιάχνει το παιδί με την πραγματικότητα (Σαρρής, 2009). Ο Piaget υποστηρίζοντας «κατά την ενέργεια επί του κόσμου» εξηγεί πως τα παιδιά αντλούν γνώσεις μέσα από τις δικές του πράξεις καθώς «προχωρούν με μια ακολουθία ποιοτικών μεταμορφώσεων» (Cole & Cole, 2002: 283). Σύμφωνα με την σημειωτική ή συμβολική λειτουργία του Piaget σημαντικός παράγοντας της νοημοσύνης, της λογικής και της σκέψης αποτελεί η λογική αφομοίωση της έννοιας του συμβόλου ή του σημείου, καθώς χωρίς σύμβολα το παιδί δεν καταλαβαίνει τον κόσμο, ενώ μέσα από το σημαίνον δημιουργείται η πνευματική εικόνα του σημαινόμενου (Σαρρής, 2009). Μέσα από τη γενετική επιστημολογία υποστηρίζει πως η συμβολική ή σημειολογική σκέψη εξελίσσεται προοδευτικά μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Ο Piaget, μέσα από τη γενετική επιστημολογία υποστηρίζει πως η συμβολική ή σημειολογική σκέψη εξελίσσεται προοδευτικά μέσα από συγκεκριμένα στάδια (Σαρρής, 2009). Ορίζει, λοιπόν, τέσσερις χρονολογικές μονάδες ως κύρια στάδια ανάπτυξης από τη γέννηση έως και την ενηλικίωση τα οποία είναι (Craig & Baucum, 2007; Schacteratal., 2018; Παπαντωνίου, 2019 στο <http://ecourse.uoi.gr>, Παρασκευόπουλος; 1985; Σαρρής, 2009): 1. Αισθησιοκινητική ή αισθησιοκινητικής νόησης (0-3 ετών). 2. Προενοιολογική περίοδος ή στάδιο προ-ενεργητικής νόησης ή προλογικής ή προσυλλογιστικής σκέψης ή προενοιολογικής σκέψης ή νοημοσύνης (3-7 ετών). 3. Συγκεκριμένου συλλογισμού ή στάδιο ενεργητικής νόησης (6-11). 4. Τυπικής-Αφαιρετικής Σκέψης ή στάδιο ενεργητικής νόησης (12 - 15 ετών).

Σύμφωνα με τον Chevallard (1986 όπ. αναφ. στο Κασσιμάτη 2003) τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να μην γνωρίζουν πώς να κατονομάσουν έννοιες που εμπλέκονται στα μαθηματικά, αλλά είναι σε θέση να κατανοήσουν, να χρησιμοποιήσουν και να τις εφαρμόσουν σε ένα πρωτογενές επίπεδο όταν αυτές εμπλέκονται στην δράση τους. Βασική έννοια της θεωρίας του Piaget αποτελεί η αναστοχαστική αφαίρεση βάσει των οποίων δημιουργείται η κατασκευή των μαθηματικών εννοιών. Για τη λογικομαθηματική διαδικασία, που σύμφωνα με τον Piaget κατασκευάζει το νήπιο προκειμένου να κατανοήσει έναν αριθμό απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση των εννοιών της διατήρησης, ταξινόμησης και της σειριοθέτησης (Λεμονίδης, 2001). Όταν δοθεί μια λογικομαθηματική εμπειρία στο νήπιο, αυτό επενεργεί και χρησιμοποιώντας την αναστοχαστική αφαίρεση ανασύρει τις πληροφορίες που χρειάζεται από τις ενέργειες που εκτελούνται πάνω τους. Αυτό που θα προκύψει ως αποτέλεσμα αποτελεί τη μαθηματική έννοια. Για παράδειγμα η οι αριθμοί δεν αποτελούν για το νήπιο αφηρημένες έννοιες, αλλά εμπεδώνονται μέσα από τον συνδυασμό ενέργειας δράσης και αναστοχαστικής αφαίρεσης δηλαδή από τη μέτρηση συγκεκριμένων συνόλων των οποίων προκύπτει πάντα το ίδιο αποτέλεσμα ασχέτως των ιδιοτήτων ή της διάταξης των αντικειμένων που μετρά (Βοσνιάδου, 2011; Σαπταλίδου, Σάλτα, 2016). Ο αριθμός δηλαδή για το νήπιο είναι μια σύνθεση δύο ειδών σχέσεων (διάταξη και ιεραρχικός εγκλεισμός) ανάμεσα στα αντικείμενα (Κοτρώτσου & Πιπιλή, 2014). Σύμφωνα με τον Piaget (1953, όπ. αναφ. στο Mayer, 2005) «Είναι μεγάλο λάθος να θεωρούμε ότι το παιδί κατακτά τη γνώση των αριθμών και άλλες μαθηματικές έννοιες μόνο από τη διδασκαλία. Αντίθετα, κατά ένα μεγάλο βαθμό τις αναπτύσσει μόνο του, ανεξάρτητα και αυθόρμητα»

Ωστόσο, η θεωρία του Piaget σε ό,τι αφορά τα ηλικιακά όρια αλλά και τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί προκειμένου να κατανοήσει το νόημα ενός αριθμού, αμφισβητήθηκε από αρκετούς ερευνητές (Ντουνούση, 2015). Σε νεότερες έρευνες και θεωρίες τονίζεται πως η αυτόματη αναγνώριση αριθμών που συνοδεύονται από μία αναπαράσταση (Liebeck, 1990) και αναπτύσσονται με διαδοχική και σταθερή σειρά από το νήπιο, οδηγούν στην κατάκτηση αφηρημένων εννοιών, όπως αυτή του αριθμού (Καψάλης & Λεμονίδης, 1999). Αντίστοιχες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως κάθε ανθρώπινη ύπαρξη (βρέφος, νήπιο, παιδί ή ενήλικας) ως μοναδική προσωπικότητα έχει ένα μοναδικό δικό του τρόπο σκέψης και λογικής (Sarama & Clements 2009; Τζεκάκη, 1998,2007), που σύμφωνα με το Λεμονίδη (2000,2013) οδηγεί σε αυθόρμητες διαδικασίες ανάπτυξης εννοιών πριν την επαφή του με την εκπαίδευση, η οποία καλείται να τις συστηματοποιήσει. Έρευνες (Donaldson, 1991; Gelman, Baillargeon, 1983; Gallistel, 1978; Donaldson, McGarrigle, 1974; Siegler, 2002) σε παιδιά ηλικίας από 4-6 ετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παραδοσιακές διαδικασίες υποτιμούν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών καθώς τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του πειραματιστή, και ειδικότερα οι ενέργειές του προς τα υλικά εργασίας, μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία των δηλώσεων από παιδιά όπως για παράδειγμα παρερμηνεία των οδηγιών. Έρευνες των Hughes F. P. (1991), Hughes B. (1996) και Borke (1992) συμπέραναν πως όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν να λύσουν προβλήματα με οικεία δεδομένα δεν έχουν τον εγωκεντρισμό που περιγράφει ο Piaget. Ενώ ο Piaget θεωρεί ότι η μάθηση είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό δίνοντας έμφαση στο γενετικό, στην υποχρεωτική δηλαδή πορεία του παιδιού μέσα από στάδια, ο Vygotsky (1978,1999,2000) θεωρεί ότι η κοινωνική ζωή έχει τον πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία παραλλαγή του πειράματος «διατήρησης του αριθμού» του Piaget. Το χαρακτηριστικό παράδειγμα πειράματος του J. Piaget προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η θεωρία του για την διατήρηση του πλήθους ήταν ένα σύνολο από ξύλινες χάντρες, από τις οποίες οι περισσότερες ήταν καφέ και οι λιγότερες άσπρες, και η ερώτηση που γινόταν στα παιδιά ήταν ποιες είναι πιο πολλές, οι καφέ ή οι ξύλινες χάντρες.

Στο παρακάτω πείραμα υπήρξε η παραλλαγή στα αντικείμενα όπου το υλικό και το χρώμα και των δύο σειρών ήταν ίδια.

Στο συγκεκριμένο πείραμα λαμβάνουν μέρος τρία παιδιά ηλικίας που κυμαίνεται από τα 5 μέχρι τα 5,8 έτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- ✓ Ισχύουν οι υποθέσεις του Piaget για τη διατήρηση του πλήθους;
- ✓ Υπάρχουν διαφοροποιήσεις όταν το πλήθος των αντικειμένων αλλάξει;
- ✓ Είναι η καταμέτρηση αρκετή για να αποφασίσει το παιδί ότι διατηρείται το πλήθος;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στο πείραμα συμμετείχαν 3 παιδιά δημόσιου νηπιαγωγείου της ανατολικής Θεσσαλονίκης ηλικίας (5,1), (5,2) και (5,8) χρονών σε αντιστοιχία ένα αγόρι και δύο κορίτσια. Τα παιδιά είχαν Έλληνες γονείς και τα ελληνικά ήταν η μητρική τους γλώσσα. Τα συγκεκριμένα παιδιά φοιτούσαν στο ίδιο νηπιαγωγείο.

Υλικά

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή του πειράματος ήταν:

1) 16 καπάκια από πλαστικά μπουκάλια νερού χρώματος γαλάζιο και ίδιου μεγέθους, 2) φωτοτυπίες για το έντυπο ενημέρωσης συμμετέχοντα, γονικής άδειας για συμμετοχή ανήλικων παιδιών στο πείραμα και για την καταγραφή των λεγόμενων των παιδιών και του δείγματος που λάμβανε η φοιτήτρια, 3) ένα κινητό τηλέφωνο προκειμένου να φωτογραφηθεί η διαδικασία του πειράματος, 4) ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής για την ανάλυση, την καταγραφή των αποτελεσμάτων και τη συγγραφή της εργασίας, 5) τα προγράμματα word, excel και powerpoint.

Διαδικασία

Αρχικά αναζητήθηκε σχετική βιβλιογραφία σε βιβλιοθήκες των Ιωαννίνων, της Θεσσαλονίκης και στο διαδίκτυο. Έπειτα μελετήθηκαν και καταγράφηκαν σε χαρτί τα απαραίτητα έντυπα (Εικόνα 1,2) «το αρχικό έντυπο ενημέρωσης συμμετέχοντα», «το κείμενο άδειας γονέων» και το «φύλλο παρατήρησης».

Έντυπο Αρχικής Ενημέρωσης Υποψήφιου Συμμετέχοντα	Άδεια γονέα για συμμετοχή ανήλικου παιδιού σε παραλλαγή του πειράματος του Piaget.
Το παρόν ενημερωτικό έντυπο δημιουργήθηκε από φοιτήτρια, στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος του μαθήματος «Τα Μαθηματικά των νηπίων και των προνηπίων» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών με υπεύθυνη καθηγήτρια την κ. Βαμβοκούση. Στην παρούσα ερευνητική εργασία πρόκειται για μια επανάληψη με παραλλαγές ενός παλαιότερου διατήρησης του Piaget. Σκοπός της έρευνας είναι η βαθμιακή προσέγγιση με τη μέθοδο του πειραματισμού προκειμένου να αποκτηθεί το ερευνητικό πρόβλημα για το εάν υπάρχει «η διατήρηση του αριθμού» σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Η διαδικασία θα προκύψει μέσα από την ανάλυση των καταγραφών της παρατήρησης. Για την όλη διαδικασία αρκούν τα 10 λεπτά. Σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας που διέκον την εν λόγω έρευνα δεσμευόμαστε για την ανωνυμία των συμμετεχόντων, την αντικειμενική ταπεινότητα, διερεύνηση και αξιοποίηση των δεδομένων και αποτελεσμάτων. Για οποιαδήποτε περαιτέρω απορία ή πρόκληση στα συνολικά τελικά αποτελέσματα μπορείτε να επικοινωνήσετε στα κάτωθι: Στεφανίδου Φανή, 6957833617, fanoulastefanidou@gmail.com Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας.	Ο/Η κηδεμόνας του/της δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στον γιο/κόρη μου που φοιτά στο να λάβει μέρος σε παραλλαγή του πειράματος του Piaget το οποίο θα διεξαχθεί στις από τη φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων, για Νηπιαγωγών για ερευνητικούς σκοπούς για την εργασία της στο μάθημα «Τα Μαθηματικά των νηπίων και των προνηπίων». Στο συγκεκριμένο πείραμα θα τηρηθεί η ανωνυμία του παιδιού στα αποτελέσματα και τη συγγραφή της εργασίας καθώς και οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή του πειράματος. Ημερομηνία Υπογραφή κηδεμόνα/

Εικόνα 1. Απαραίτητα έντυπα για τη διεξαγωγή του πειράματος

Φύλλο Παρατήρησης

	Έργο	Επιτυχία/ αποτυχία	Εξήγηση του παιδιού	Παρατηρήσεις
1.α	•••••••• ••••••••			
1.β	•••••••• ••••••••			
2.α	••• •••			
2.β	••• •••			
3.	•••••••• ••••••••	Καταμέτρηση: Διατήρηση:		

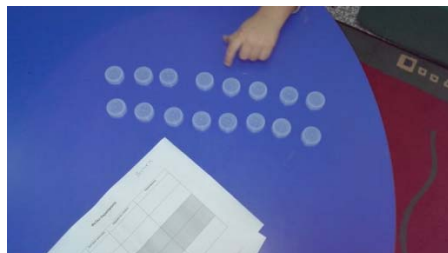
Εικόνα 2. Φύλλο παρατήρησης

Εν συνεχεία επιλέχθηκε συγκεκριμένη σειρά βημάτων και ερωτήσεων προκειμένου να επαναλαμβάνεται το πείραμα με τις ίδιες προϋποθέσεις και στις 3 μελέτες περίπτωσης. Διεξήχθη μία τηλεφωνική επικοινωνία με το νηπιαγωγείο για τη διεξαγωγή του πειράματος προκειμένου να ενημερωθεί η υπεύθυνη νηπιαγωγός για τις προθέσεις μας σε ό,τι αναφορά το πείραμα. Στάλθηκαν στο νηπιαγωγείο τα απαραίτητα έντυπα αφενός για να ενημερωθούν οι γονείς των παιδιών και να δώσουν ενυπόγραφα τη σχετική άδεια και αφετέρου για να τηρηθούν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Κλείστηκε συγκεκριμένο ραντεβού στο δεύτερο δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου. Στη συνέχεια έγινε η μετάβαση στην πόλη της Θεσσαλονίκης και στο νηπιαγωγείο όπου είχε οριστεί συγκεκριμένο ραντεβού για τη διεξαγωγή του πειράματος. Ακολούθως, έγινε η μετάβαση στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Κατά την προσέλευση αφού έγιναν οι σχετικοί χαιρετισμοί και οι συστάσεις για τους λόγους που βρίσκεται εκεί ένα νέο πρόσωπο έτσι ώστε να μην υπάρξει διατάραξη των παιδιών, ξεκίνησε η εκτέλεση του πειράματος. Η εκτέλεση έγινε μεμονωμένα για το κάθε παιδί και σε διαφορετικό χώρο από αυτόν του νηπιαγωγείου (σε διπλανή αίθουσα) έτσι ώστε αφενός να μην υπάρχει φασαρία και αποπροσανατολίζεται το παιδί και αφετέρου τα άλλα δύο παιδιά που θα έπαιρναν μέρος να μην γνωρίζουν την διαδικασία.

Εκτέλεση του πειράματος

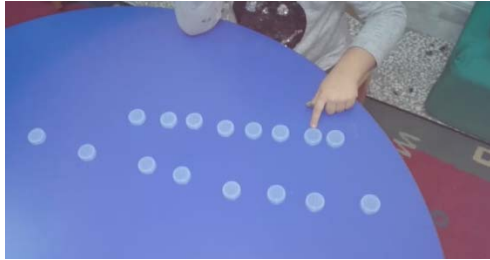
Μελέτη περίπτωσης 1^η.

Βήμα 1^ο: Τοποθετήθηκαν σε ένα στρογγυλό τραπέζι δύο σειρές από 8 όμοια μπλε καπάκια νερού όμοιου σχήματος και χρώματος σε αντιστοιχία 1-1. (Εικόνα 3) Απέναντι κάθισε το πρώτο παιδί Α. Β. ηλικίας 5,1 ετών.



Εικόνα 3. Τοποθέτηση 8 όμοιων αντικειμένων σε αντιστοιχία 1-1

Η πρώτη ερώτηση ήταν: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;» (η φοιτήτρια έδειχνε με το δάχτυλο). Η Α. Β. μετρώντας «1,2,3...» φωναχτά δύο φορές την κάθε σειρά έπειτα από λίγα δευτερόλεπτα σκέψης απάντησε: «και οι δύο σειρές έχουν ίσα καπάκια». **Βήμα 2°:** Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Α. Β. απάντησε: «Αφού είναι 8... και οι δύο σειρές». Η Α. Β. για να επιβεβαιώσει τον εαυτό της τα ξαναμέτρησε πριν απαντήσει. **Βήμα 3°:** Στη συνέχεια λέγοντας: «Για κοίτα τι κάνω εδώ» αραίωσε τη σειρά από τα καπάκια που βρισκόταν από τη μεριά της. **Βήμα 4°:** Έπειτα ξαναρώτησε την Α. Β.: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Α. Β. απάντησε άρχισε πάλι να τα μετράει δείχνοντας με το δάχτυλό της και έπειτα απάντησε «αυτά!» (Εικόνα 4) εννοώντας πως περισσότερα είναι τα καπάκια που ήταν από τη μεριά της φοιτήτριας.



Εικόνα 4. Η μαθήτρια δείχνει τα περισσότερα καπάκια

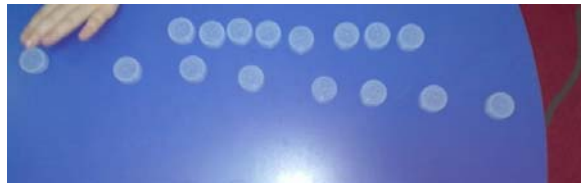
Βήμα 5°: Η αμέσως επόμενη ερώτηση από τη φοιτήτρια ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Α. Β. απάντησε: «είναι πιο πολλά πάνω στο τραπέζι σου». Η Α. Β. κατά τη διάρκεια της απάντησης έδειχνε με το δάχτυλό της το μέρος του τραπεζιού που καταλάμβαναν τα αραιωμένα καπάκια σε σχέση με τα μαζεμένα σε σειρά. Η Α. Β. κατά τη διάρκεια της απάντησης έδειχνε με το δάχτυλό της το μέρος του τραπεζιού που καταλάμβαναν τα αραιωμένα καπάκια σε σχέση με τα μαζεμένα σε σειρά. **Βήμα 6°:** Επειδή η Α. Β. απέτυχε στο έργο του πειράματος, το πείραμα επαναλήφθηκε με 3 αντί για 8 καπάκια στην κάθε σειρά. **Βήμα 7°:** Η πρώτη ερώτηση ήταν: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Α. Β. αφού μέτρησε φωναχτά «1,2...» απάντησε: «και οι δύο σειρές είναι ίσα» (Εικόνα 5). **Βήμα 8°:** Η δεύτερη ερώτηση ήταν : «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Α. Β. αφού τα ξαναμέτρησε για να επιβεβαιώσει τον εαυτό της απάντησε: «Το ξέρω από μόνη μου».



Εικόνα 5. Η Α.Β. δείχνει την ισότητα των δύο σειρών

Βήμα 9°: Στη συνέχεια η φοιτήτρια αραίωσε τη σειρά από τα καπάκια που βρισκόταν από τη μεριά της και ξαναρώτησε την Α. Β.: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Α. Β. απάντησε «Χμ... Είναι τα ίδια». Η απάντηση δόθηκε έπειτα από 3-4 δευτερόλεπτα όπου το παιδί έβλεπε το κεφάλι του σκεπτόμενο και μέτρησε δύο φορές και τις δύο σειρές από τα καπάκια. **Βήμα 10°:** Η αμέσως επόμενη ερώτηση από τη φοιτήτρια ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Α. Β. απάντησε: «αφού τα βλέπω». Η έκφραση του προσώπου του παιδιού έδειχνε σιγουριά. **Βήμα 11°:** Στη συνέχεια η φοιτήτρια έβαλε τις δύο σειρές από τα 8 καπάκια και πάλι στο τραπέζι, όχι σε 1-1 αντιστοιχία. **Βήμα 12°:** Δείχνοντας με το δάχτυλο ξαναρώτησε το παιδί: «Πόσα καπάκια έχει αυτή η σειρά; Πόσα έχει η άλλη;».

Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε. **Βήμα 13^ο:** Η φοιτήτρια παρότρυνε την Α. Β.: «Θέλεις να τα μετρήσεις;». Μετρώντας το παιδί και τις δύο σειρές ανακάλυψε πως έχουν και οι δύο από 8 καπάκια. (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Η Α.Β. μετράει τις δύο σειρές με τα 8 καπάκια

Βήμα 14^ο: Τέλος, η φοιτήτρια ξαναρώτησε: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή, ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Α. Β. απάντησε χαμογελώντας με σιγουριά: «Η πρώτη!». Δηλαδή η σειρά που ήταν από τη μεριά του παιδιού (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Η Α.Β. δείχνει τη σειρά με τα περισσότερα καπάκια

Έπειτα από την τελευταία απάντηση η φοιτήτρια ευχαρίστησε την Α. Β. και μετέπειτα από μια αγκαλιά με την Α. Β. το πείραμα ολοκληρώθηκε. Σε όλη τη διάρκεια του πειράματος η φοιτήτρια σημείωνε τις απαντήσεις του παιδιού «στο φύλλο παρατήρησης» και φωτογράφιζε τη διαδικασία με το κινητό της διασφαλίζοντας για λόγους ηθικής και δεοντολογίας να μην φαίνονται τα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Μελέτη περίπτωσης 2^η.

Η φοιτήτρια σε ένα στρογγυλό τραπέζι τοποθέτησε δύο σειρές από 8 όμοια μπλε καπάκια νερού όμοιου σχήματος και χρώματος σε αντιστοιχία 1-1. Απέναντι κάθισε το δεύτερο παιδί Γ. Ε. ηλικίας 5,2 ετών. **Βήμα 1^ο:** Η πρώτη ερώτηση ήταν «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Γ. Ε. μετρώντας «1,2,3...» από μέσα της την κάθε σειρά έπειτα από λίγα δευτερόλεπτα σκέψης απάντησε: «και οι δύο σειρές έχουν ίσα καπάκια» (Εικόνα 8).



Σχήμα 8. Η Γ.Ε. διατηρεί την ποσότητα

Βήμα 2^ο: Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Γ. Ε. απάντησε: «Επειδή είναι ένα-ένα, ένα-ένα...». Την ώρα που απαντούσε επιβεβαίωνε τη σκέψη της ταιριάζοντας τις αντιστοιχίες (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Επιβεβαίωση σκέψης της Γ.Ε για την ισότητα

Βήμα 3^ο: Στη συνέχεια η φοιτήτρια λέγοντας στο παιδί: «Για κοίτα τι κάνω εδώ» αραιώσε τη σειρά από τα καπάκια που βρισκόταν από τη μεριά της. **Βήμα 4^ο:** Έπειτα ξαναρώτησε την Γ. Ε.: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Η Γ. Ε. από τη θέση της με σιγουριά και χαμόγελο χωρίς να ακουμπήσει τα καπάκια απάντησε: «Είναι ίσα!» (Εικόνα 10).

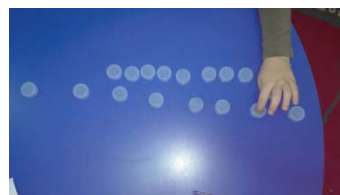


Εικόνα 10: Η Γ.Ε. διατηρεί την ποσότητα έπειτα από την αραιώση των καπακιών

Βήμα 5^ο: Η αμέσως επόμενη ερώτηση από τη φοιτήτρια ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Η Γ. Ε απάντησε και πάλι με χαμόγελο: «επειδή είναι πάλι τα ίδια!». Επειδή η Γ. Ε. πέτυχε στο έργο του πειράματος, το πείραμα δεν επαναλήφθηκε με 3 αντί για 8 καπάκια στην κάθε σειρά. Σε όλη τη διάρκεια του πειράματος η φοιτήτρια σημείωνε τις απαντήσεις του παιδιού στο χαρτί που είχε μαζί της και φωτογράφιζε τη διαδικασία με το κινητό της διασφαλίζοντας για λόγους ηθικής και δεοντολογίας να μην φαίνονται τα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Μελέτη περίπτωσης 3^η.

Η φοιτήτρια σε ένα στρογγυλό τραπέζι τοποθέτησε δύο σειρές από 8 όμοια μπλε καπάκια νερού όμοιου σχήματος και χρώματος σε αντιστοιχία 1-1. Απέναντι κάθισε το τρίτο παιδί αγόρι Γ. Ν. ηλικίας 5,8 ετών. **Βήμα 1^ο:** Η πρώτη ερώτηση ήταν «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Ο Γ. Ν. μετρώντας «1,2,3...» από μέσα του δύο φορές την κάθε σειρά έπειτα από λίγα δευτερόλεπτα σκέψης απάντησε: «και οι δύο σειρές έχουν ίσα – ίσα καπάκια».(Εικόνα 11).



Εικόνα 11: Ο Γ.Ν μετράει με το δάχτυλο τα καπάκια και απαντά δείχνοντας

Βήμα 2^ο: Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Ο Γ. Ν. απάντησε: «Αφού είναι 8 και οι δύο σειρές!». Ο Γ. Ν. για να επιβεβαιώσει τον εαυτό του τα ξαναμέτρησε πριν απαντήσει. **Βήμα 3^ο:** Στη συνέχεια η φοιτήτρια λέγοντας στο παιδί: «Για κοίτα τι κάνω εδώ» αραιώσε τη σειρά από τα καπάκια που βρισκόταν από τη μεριά της. **Βήμα 4^ο:** Έπειτα ξαναρώτησε τον Γ. Ν.: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Ο Γ. Ν. μετρώντας δύο φορές χαμηλόφωνα απάντησε «αυτά!» εννοώντας πως περισσότερα είναι τα καπάκια που ήταν από τη μεριά της φοιτήτριας. **Βήμα 5^ο:** Η αμέσως επόμενη ερώτηση από τη φοιτήτρια ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Ο Γ. Ν. δεν απάντησε αλλά

κούνησε τους ώμους πάνω-κάτω έχοντας την έκφραση πως δεν γνωρίζει πως το ξέρει. **Βήμα 6°:** Επειδή ο Γ. Ν. απέτυχε στο έργο του πειράματος, το πείραμα επαναλήφθηκε με 3 αντί για 8 καπάκια στην κάθε σειρά. **Βήμα 7°:** Η πρώτη ερώτηση ήταν «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;» (η φοιτήτρια έδειχνε με το δάχτυλο). Ο Γ. Ν. αφού μέτρησε φωναχτά «1,2,...» απάντησε: «όλα είναι τρία! Αυτό ήταν πανεύκολο!». **Βήμα 8°:** Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Ο Γ. Ν. απάντησε «Το ξέρω! Από μόνος μου!». **Βήμα 9°:** Στη συνέχεια η φοιτήτρια αραιώσε τη σειρά από τα καπάκια που βρισκόταν από τη μεριά της και ξαναρώτησε τον Γ. Ν.: «Ποια σειρά έχει περισσότερα καπάκια, αυτή ή αυτή; Ή έχουν και οι δύο τα ίδια;». Ο Γ. Ν. αφού τα μέτρησε με το χέρι του δύο φορές απάντησε «αυτά!» δείχνοντας τα καπάκια που ήταν από τη μεριά του. (Εικόνα 12).



Εικόνα 12: Ο Γ.Ν μετράει με το δάχτυλο τα καπάκια και απαντά δείχνοντας

Βήμα 10°: Η αμέσως επόμενη ερώτηση από τη φοιτήτρια ήταν: «Γιατί; Πώς το ξέρεις;». Ο Γ. Ν. απάντησε: «αφού τα βλέπω!». Επειδή υπήρξε αποτυχία του πειράματος και στην μείωση των καπακιών από 8 σε 3, το πείραμα δεν προχώρησε στα επόμενα βήματα. Έπειτα από την τελευταία απάντηση η φοιτήτρια ευχαρίστησε τον Γ. Ν. και ύστερα από μια αγκαλιά με τον Γ. Ν. το πείραμα ολοκληρώθηκε. Σε όλη τη διάρκεια του πειράματος η φοιτήτρια σημείωνε τις απαντήσεις του παιδιού στο χαρτί που είχε μαζί της και φωτογράφιζε τη διαδικασία με το κινητό της διασφαλίζοντας για λόγους ηθικής και δεοντολογίας να μην φαίνονται τα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Στη συνέχεια υπήρξε η μετάβαση στην πόλη των Ιωαννίνων για μελέτη των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε συγκεντρωτικό πίνακα για κάθε παιδί.

Αποτελέσματα

Το πείραμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας σχεδιάστηκε προκειμένου να μελετήσει η φοιτήτρια μία παραλλαγή του πειράματος «διατήρησης του αριθμού» του Piaget σε τρία τυχαία δείγματα παιδιών (δύο κορίτσια και ένα αγόρι) που φοιτούσαν στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου. Η φοιτήτρια, σε ένα στρογγυλό τραπέζι, τοποθέτησε δύο σειρές από 8 όμοια μπλε καπάκια νερού όμοιου σχήματος και χρώματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τη *Μελέτη περίπτωσης 1* της Α. Β. ηλικίας 5,1 ετών, παρατηρήθηκε πως: 1. Υπήρξε καταμέτρηση των αντικειμένων σε όλα τα βήματα και τις εναλλαγές του πειράματος, 2. Υπήρξε η διατήρηση του αριθμού στο πείραμα με τα 8 αντικείμενα, 3. Δεν υπήρξε διατήρηση όταν η μία από τις δύο σειρές αραιώθηκε, 4. Υπήρξε η διατήρηση της ποσότητας και του αριθμού όταν τα αντικείμενα ήταν 3 ακόμη κι όταν η δεύτερη σειρά αραιώθηκε σε σχέση με την πρώτη, 5. Στην επανάληψη του πειράματος με τα 8 αντικείμενα έπειτα από την επιτυχία ολοκλήρωσης των τριών, δεν υπήρξε διατήρηση της ποσότητας-αριθμού, 6. Το παιδί μετρούσε κατ' επανάληψη προκειμένου να επιβεβαιώσει την απάντησή του. Κατά συνέπεια, στη *Μελέτη περίπτωσης 1* υπήρξε η διατήρηση του αριθμού για τα 3 αντικείμενα, αλλά όχι για τα 8 ακόμη κι όταν το πείραμα επαναλήφθηκε. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τη *Μελέτη περίπτωσης 2* της Γ. Ε. ηλικίας 5,2 ετών, παρατηρήθηκε πως: 1. Υπήρξε καταμέτρηση των αντικειμένων την πρώτη φορά αλλά δεν υπήρξε καταμέτρηση όταν τα αντικείμενα αραιώθηκαν, 2. Υπήρξε η διατήρηση του αριθμού στο πείραμα με τα 8 αντικείμενα, 3. Υπήρξε

διατήρηση όταν η μία από τις δύο σειρές αραιώθηκε, 4. Το παιδί εκφραζόταν με άνεση και σιγουριά και οι απαντήσεις που έδωσε ήταν χωρίς ιδιαίτερη σκέψη. Συνεπώς, σε αυτήν τη Μελέτη περίπτωσης υπήρξε η διατήρηση του αριθμού στο πείραμα με τα 8 αντικείμενα από την πρώτη φορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τη Μελέτη περίπτωσης 3 του Γ. Ν. ηλικίας 5,8 ετών, παρατηρήθηκε πως: 1. Υπήρξε καταμέτρηση των αντικειμένων σε όλα τα βήματα και τις εναλλαγές του πειράματος, 2. Δεν υπήρξε η διατήρηση του αριθμού στο πείραμα με τα 8 αντικείμενα, 3. Δεν υπήρξε διατήρηση όταν η μία από τις δύο σειρές αραιώθηκε, 4. Υπήρξε η διατήρηση της ποσότητας και του αριθμού όταν τα αντικείμενα ήταν 3, 5. Δεν υπήρξε η διατήρηση της ποσότητας και του αριθμού όταν η δεύτερη σειρά αραιώθηκε σε σχέση με την πρώτη, 6. Στην επανάληψη του πειράματος με τα 8 αντικείμενα έπειτα από την επιτυχία ολοκλήρωσης των τριών, δεν υπήρξε διατήρηση της ποσότητας-αριθμού, 7. Το παιδί ξαναμετρούσε για να επιβεβαιώσει την απάντησή του, 8. Το παιδί έδειχνε πολύ σίγουρο για τις απαντήσεις του, ωστόσο έδειχνε σκεπτικό πριν δώσει την κάθε απάντηση. Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις, η φοιτήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως στη Μελέτη περίπτωσης 3 υπήρξε αποτυχία και στα 8 και στα 3 αντικείμενα δεν υπήρξαν τα επόμενα βήματα. Εν συνεχεία δημιουργήθηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας προκειμένου να αναλυθούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές σε κάθε μελέτη περίπτωσης (Εικόνα 13).

Έργο Μελέτη περίπτωσης 1 (Α.Β)	καταμέτρηση	όχι καταμέτρηση	διατήρηση	όχι διατήρηση	πέτυχε	
8 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
3 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
3 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά. Επανάληψη						
Έργο Μελέτη περίπτωσης 2 (Γ.Ε)	καταμέτρηση	όχι καταμέτρηση	διατήρηση	όχι διατήρηση	πέτυχε	
8 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
3 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
3 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά. Επανάληψη						
Έργο Μελέτη περίπτωσης 3 (Γ.Ν)	καταμέτρηση	όχι καταμέτρηση	διατήρηση	όχι διατήρηση	πέτυχε	
8 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
3 αντικείμενα σε δύο σειρές και αντιστοιγία 1-1						
3 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά						
8 αντικείμενα χωρίς αντιστοιγία και αραιωμένη μία σειρά. Επανάληψη						

Εικόνα 13. Συγκεντρωτικός πίνακας καταγραφής αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το 66,6% των παιδιών που έλαβαν μέρος στο πείραμα (2/3) δεν διατήρησαν την ποσότητα των 8 αντικειμένων, αλλά των τριών. Το 33,3% (1/3) κατάφερε με επιτυχία τη διατήρηση της ποσότητας /αριθμού των 8 αντικειμένων.

Σύμφωνα με τα ποσοστά επιτυχίας τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις υποθέσεις του Piaget για τη διατήρηση του πλήθους. Η διαφοροποίηση του πειράματος με την εναλλαγή των 3 ή 8 αντικειμένων έδειξε πως το πλήθος των αντικειμένων συμβάλλει στη διατήρηση ή μη του πλήθους καθώς υπήρξε σε ποσοστό 66,6% (2/3) επιτυχία όταν τα αντικείμενα ήταν 3. Η καταμέτρηση δεν ήταν αρκετή για να αποφασίσει το παιδί ότι διατηρείται το πλήθος καθώς και στις 3 περιπτώσεις τα παιδιά καταμετρούσαν, είτε από μέσα τους είτε απ' έξω τους. Στην παρούσα εργασία οι περιορισμοί που υπήρξαν στην έρευνα ήταν: 1. Το δείγμα ήταν μικρό, 2. Επειδή υπήρξαν διαφορετικά αποτελέσματα και στις 3 περιπτώσεις δεν μπορούν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα και δεν θα μπορούσαμε να προβούμε σε γενίκευση, 3. Η αντιστοιχία κοριτσιών – αγοριών δεν αποδίδει σαφή συμπεράσματα εάν το φύλο είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των παιδιών στο παρόν πείραμα και θα μπορούσε να μελετηθεί σε επόμενη έρευνα, 4. Ο τόπος που έγινε η διεξαγωγή του πειράματος ήτανε πόλη και δεν γνωρίζουμε εάν η τοπογραφική θέση γέννησης μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα, 5. Επίσης, τα δείγματα των μαθητών προέρχονταν από Έλληνες γονείς και δεν γνωρίζουμε εάν η καταγωγή των μαθητών (π.χ. το πείραμα με αλλοδαπούς) θα μπορούσε να επηρεάσει το αποτέλεσμα κάτι που θα πρέπει να ερευνηθεί σε επόμενη έρευνα.

Σύμφωνα με τον J. Piaget (1960) τα παιδιά κατά την προεγνωστική περίοδο, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, είτε στο σύνολο, είτε στο υποσύνολο, αλλά δεν μπορούν ποτέ να τα λάβουν υπόψη τους και τα δύο συγχρόνως (Λεμονίδης, 2001). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τον Piaget οφείλονται σε 3 κύρια χαρακτηριστικά της σκέψης ενός παιδιού 4-6 ετών (Hirschfeld, Gelman, 1994; Piaget, Inhelder, 1956): α. Εγωκεντρισμού, β. Σύγχυσης μεταξύ φαινομενικού και πραγματικού κόσμου, γ. Μη λογικών συλλογισμών.

Συμπεράσματα

Το παράδειγμα πειράματος του J. Piaget ήταν ένα σύνολο από ξύλινες χάντρες, από τις οποίες οι περισσότερες είναι καφέ και οι λιγότερες άσπρες, και η ερώτηση που γινόταν στα παιδιά ήταν ποιες είναι πιο πολλές, οι καφέ ή οι ξύλινες χάντρες. Στο συγκεκριμένο πείραμα υπήρξε η παραλλαγή στα αντικείμενα όπου το υλικό και το χρώμα και των δύο σειρών ήτανε ίδια. Βάση των δύο εκ των τριών περιπτώσεων θα μπορούσαμε να πούμε πως όταν τα αντικείμενα είναι πολλά δεν υπάρχει διατήρηση της ποσότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν υπήρξε αδυναμία της διατήρησης της έννοιας του αριθμού όταν είχαμε δυο σειρές από οχτώ καπάκια σε ακριβή αντιστοιχία. Και τα τρία παιδιά απάντησαν σωστά ότι οι δύο σειρές είναι ίσες. Όταν όμως αραιώσαμε τη μια σειρά, τότε τα παιδιά απάντησαν ότι η σειρά αυτή είχε περισσότερα καπάκια γιατί καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο. Η διατήρηση της έννοιας του αριθμού και της ποσότητας επιβεβαιώθηκε από τα παιδιά, όταν τα καπάκια μειώθηκαν σε τρία. Μόνο στη μία από τις τρεις περιπτώσεις, αν και ήταν μεγαλύτερης ηλικίας το παιδί, δεν επιτεύχθηκε η διατήρηση της ποσότητας ή του αριθμού σε κανένα βήμα του πειράματος όταν υπήρχε αραίωση. Συμπερασματικά, τα παιδιά δεν συγκρίνουν το μέρος με το όλο, αλλά το ένα μέρος με το άλλο μέρος. Ωστόσο, θα μπορούσαν να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες για επανάληψη της έρευνας, με διόρθωση των περιορισμών της μελέτης λαμβάνοντας υπόψη και την ερευνητική εμπειρία των ερευνητών.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Borke, H. (1992). Μια επαναθεώρηση των βουνών του Piaget: Αλλαγές στο εγωκεντρικό τοπίο. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.) Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας. Τόμος Β'. Gutenberg.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμος Β'). Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Craig, J. G, & Baucum, D. (2007). *Η Ανάπτυξη Του Ανθρώπου*. Ένατη αμερικανική έκδοση. Τόμος Α'. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα: 2008.(σελ. 371-374)
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. Gutenberg.

Donaldson, M., & McGarrigle, J. (1974). Some clues to the nature of semantic development. *Journal of Child Language*, 1(2), 185-194.

Gelman, R & Baillargeon R. (1983). A review of some Piagetian concepts, P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol III. Cognitive development, J. Flavell E. M. Markman (Volume Eds). New York: John Wiley and Sons.

Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (Eds.). (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press.

Hughes, B. (1996). A Playworker's Taxonomy of Play Types. Playlink.

Hughes, F.P. (1991). *Children, Play and Development*. Massachusettes: Allyn and Bacon.

Liebeck, P. (1990). Scores and forfeits-an intuitive model for integer arithmetic. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 221-239.

Mayer, S. J. (2005). The early evolution of Jean Piaget's clinical method. *History of Psychology*, 8(4), 362.

McGarrigle, J., & Donaldson, M. (1974). Conservation accidents. *Cognition*, 3(4), 341-350.

Müller, U. & Kesselring T. (2011). *The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory*. *New Ideas in Psychology*, 29 (2011), 327-345

Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. (J. Tomlinson & A. Tomlinson, Trans.) London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1926)

Piaget, J. (1965). *The child's conception of number*. (C. Gattegno & F.M. Hodgson, Trans.) New York: Norton & Co. (Original work published 1941)

Piaget, J. (1972). Development and learning. In Lanattely, C. S. Estendler, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich,

Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). *Early childhood mathematics education research. Learning trajectories for young children*. London, New York: Routledge

Siegler, R. S.(2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, (92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S (1999). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης – Μια νέα προσέγγιση. Στο *Συλλογή ανατύπων κειμένων για τη θεματική ενότητα «εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον»*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξενογλωσσες Μεταφρασμένες στην Ελληνική

Borke, H. (1992). Μια επαναθεώρηση των βουνών του Piaget: Αλλαγές στο εγωκεντρικό τοπίο. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.) *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Τόμος Β'. Gutenberg

Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (τ. Α'). Μετάφραση ΣΟΛΜΑΝ ΜΑΡΙΑ Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος

Schacter, D., Gilbert, D., Nock, M., Wegner, D. (2018). Μεταφ. Κανελλοπούλου, Β., Λυπουρλή, Ε., Μανιαδάκη, Α., Μιλιένος, Φ., Παλαιολόγου, Α., Παναγής, Γ., Παπαντωνίου, Γ., Παυλόπουλος Β. *Ψυχολογία*. 4η Αμερικάνικη-2η Ελληνική έκδοση. Εκδόσεις: ΥΤΟΡΙΑ. Σελ.528-538

Ελληνόγλωσσες

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Gutenberg

Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Το 6 πρώτα χρόνια της ζωής, ε'* έκδοση, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κασιμάτη, Κ.(2003). Η δόμηση της μαθηματικής σκέψης στην προσχολική ηλικία. *Πρακτικά 20ου Πανελλήνιου συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*. Βέροια. Διαθέσιμο στο: <http://www.hms.gr/apothema/?s=se&i=818>. Ανακτήθηκε 11/11/2019.

Καψάλης Α. & Λεμονίδης, Χ., (1999). Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών. *ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ*, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ. Τεύχος 6, σ.σ. 95-115.

Λεμονίδης, Χ. (2000). *Στοιχεία αριθμητικής και θεωρίας αριθμών για το δάσκαλο*. Αθήνα: Πατάκης

Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας των Μαθηματικών στις Πρώτες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Πατάκης.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμοι (1, 2 και 3, 4,) Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας* (Ολική Προσέγγιση). Τόμος Α'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σαπλαμίδου, Σ., & Σάλτα, Μ. (2016). Διδασκαλία των Μαθηματικών υπό το πρίσμα του Κονστрукτιβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1207-1215.

Σαρρής, Κ. Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζεκάκη, Μ. (1998). *Μαθηματικές Δραστηριότητες για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg

Φιλίππου, Γ. & Χρήστου, Κ. (2002). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ιστοσελίδες

Καψάλης, Α., Λεμονίδης, Χ. (1999). Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών. *ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ*, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ. 6 95-115. Διαθέσιμο στο: http://mathslife.eled.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/14_2.pdf. Ανακτήθηκε 1/11/2019.

Κοτρώτσου, Μ., & Πιπιλή, Ε. (2014). Αξιολόγηση ενός έντυπου και ενός ηλεκτρονικού παιδαγωγικού υλικού. Μαθητικές έννοιες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο: <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/765>. Ανακτήθηκε 23/11/2019.

Λεμονίδης, Χ. (1998). Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών. *Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*, Τεύχος 3. Περιοδική έκδοση [54] του Παραρτήματος Κεντρικής Μακεδονίας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. σσ.87-122. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/6861133-Didaskalia-ton-proton-arithmitikon-ennoion.html> Ανακτήθηκε 11/11/2019.

Ντουνούση Α. (2015). Ανίχνευση δυσκολιών στα Μαθηματικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας: μία πιλοτική εφαρμογή ανιχνευτικού κριτηρίου μέσης επίδοσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στο: <https://ikee.lib.auth.gr/record/281041/files/GRI-2016-15692.pdf> Ανακτήθηκε 11/11/2019.

Παπαντωνίου, Α.Γ. (2018). *Ψυχολογία κινήτρων*. E-course Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1080> Ανακτήθηκε 12/11/2019

Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών

Ιωάννης Ηλίας

Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Λιβαδειάς
gkili@sch.gr

Περίληψη

Διαχρονικά οι έρευνες τεκμηριώνουν ότι οι μαθητές που επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν στο σχολείο κατά κανόνα προέρχονται από τα ανώτερα ή τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αντίστοιχα. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κυρίως η αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελούν σοβαρό πρόβλημα με αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και συνδέονται με αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα. Η επίδοση των μαθητών πιστοποιείται και επικυρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται και με τον ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας και κυρίως αξιολόγησης - βαθμολόγησης που εφαρμόζουν. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και για τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, ακούσια ή εκούσια, γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Αντισταθμίζονται επίσης τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση και οι πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν επηρεάζονται και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική αναπαραγωγή, σχολικές επιδόσεις, εκπαιδευτικοί, αξιολόγηση

Εισαγωγή - Περιγραφή του πεδίου & πλαίσιο προβληματισμού

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο εμφανίστηκε και κυριάρχησε η αντίληψη για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Ματθαίου, 1997). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες να προοδεύσουν και αν κάποιοι δεν τις εκμεταλλεύονται, ευθύνονται οι ίδιοι και όχι το σχολείο και η κοινωνία, (Husen, 1991). Η βασιμότητα των ισχυρισμών και η αποτελεσματικότητα των σχετικών πολιτικών επιλογών, διαψεύστηκαν καθώς οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν.

Τα αποτελέσματα οδήγησαν στην εμφάνιση της ριζοσπαστικής θεωρίας για τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης και ουσιαστικά στην εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του '50 ο Bernstein ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής αναπαραγωγής, (Bernstein, 1971). Ο Bourdieu ανέπτυξε τις έννοιες του «Πολιτισμικού κεφαλαίου» του «Έθους» και του «Πεδίου», (Bourdieu & Passeron, 1977) και οι θεωρητικοί Apple (1993), Giroux (1983), Grinion (1971), (Baudelot & Establet, 1971), Sarup (1982), Willis (1977), ανέπτυξαν τις έννοιες της «Σχετικής Αυτονομίας» και της «Αντίστασης».

Αυτές, και πολλές άλλες ακόμα θεωρητικές προσεγγίσεις, σχεδόν στο σύνολό τους, αν και συχνά από διαφορετική σκοπιά, ανέδειξαν το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, που μέσω της σχολικής επίδοσης, αναπαράγει και νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα. Κατέδειξαν επίσης το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή της ανισότητας, οι οποίοι παρότι δεν εξυπηρετούν σκόπιμα την αναπαραγωγή, συμμετέχουν με καθοριστικό ρόλο, σ' ένα σύστημα που την αναπαράγει (Κωνσταντίνου, 1994), (Apple, 1986).

Ειδικότερα και σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις, «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν ιδιαίτερους λόγους ευαισθησίας και ανησυχίας για την επίδοση των μαθητών και

ιδιαίτερα για τη σχολική αποτυχία τους» (Φραγκουδάκη, 1985). «Η κακή σχολική επίδοση συνδέεται και με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης που εφαρμόζουν και «διασφαλίζει» τη δυσμενή επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών» (Πλειός, 1999).

Εν τούτοις, ορισμένοι ισχυρίζονται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, «προϊόντα ενός συστήματος και επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του [...] στη σχολική τους ζωή ελιτίζουν και σκέπτονται με βάση το «φυσικό χάρισμα» (Φραγκουδάκη, 1980). Έτσι την στιγμή που αξιολογούν τους μαθητές τους, εστιάζουν ή στην «έκταση κατά την οποία οι στόχοι της διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί» (ΟΛΜΕ, 1983), ή «στην ικανότητα απομνημόνευσης της παρεχόμενης γνώσης και στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αξίες του αστικού σχολείου και της κοινωνίας» (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Η Φραγκουδάκη υποστηρίζει σχετικά, ότι «όσο οι εκπαιδευτικοί αποσυνδέουν τη σχολική επίδοση από την κοινωνική επιρροή, διαιωνίζουν την ανισότητα και τη νομιμοποιούν στα μάτια των μη προνομιούχων μαθητών. Τους εγκλωβίζουν στη λογική της «ουδέτερης» αξιολόγησης και τους ωθούν να εσωτερικεύσουν ή να εξατομικεύσουν την αποτυχία» (Φραγκουδάκη, 1985).

Εκτιμούμε ωστόσο ότι ο εκπαιδευτικός ως ενήλικος και ενεργό υποκείμενο – στοχαζόμενο κριτικά (Mezirow, 2007), δύναται να συνειδητοποιήσει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη και ότι ο ίδιος συμμετέχει εκούσια ή ακούσια σε μια πράξη βαθιά πολιτική, αυτήν της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η κατανόηση αυτής της διεργασίας, του πώς η κοινωνική προέλευση επιδρά στην διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών και αυτή με τη σειρά της, στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων, είναι προϋπόθεση για την αλλαγή, ή τουλάχιστον την άμβλυνσή τους (Apple, 1986).

Σε αντίθεση με την τεκμηριωμένη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τις σχολικές επιδόσεις, οι παραπάνω προσεγγίσεις για τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται, άλλοτε σε ισχυρισμούς και άλλοτε σε εμπειρικά δεδομένα, όχι πάντα επίκαιρα, δεν τεκμηριώνονται διεξοδικά και αυτοτελώς από σύγχρονες έρευνες, με αποτέλεσμα αυτό το πεδίο να θεωρείται πλημμελώς διερευνημένο. Αυτό αποδεικνύεται και από την εξαιρετικά συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί. Επιπλέον εξ' αυτού συνάγεται η σπουδαιότητα και η συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές & έρευνες για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης

Δεκάδες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της σχέσης της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση. Οι σημαντικότερες από αυτές στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η «Έκθεση» του James Coleman, η «Ανισότητα» του Jenks, (οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), η έρευνα των Bowles και Gintis (1972, 1973). Στην Ελλάδα η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Λαμπίρη-Δημάκη (1974, τ'Α), ακολούθησαν οι έρευνες του Περισυνάκη (1975), της Ηλιού (1976), του Τσουκαλά (1992), του Κασσωτάκη (1981), της Τζάνη (1983), του Δανασσή- Αφεντάκη (1988), του Μπασλή (1988), του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), στο (Χρυσάκης, 1990), της Λαρίου -Δρεττάκη (1993), του Παλαιοκρασά κ. ά. (1996), του Κυρίδη (1997), της Φραγκουδάκη (1988), του Μυλωνά (1999), της Τομαρά - Σιδέρη (1999), του Κολιάδη κ. ά., (1999), του Παπακωνσταντίνου (2000), του Πυργιωτάκη (2000), της Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη (2000, 2000^α, οπ. αναφ. στο Φραγκούλης, 2008), του ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, στο (Μουζέλης, 2006), των Μάρδα & Κωστόπουλου (2008).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι η οικονομική, κοινωνική, μορφωτική, και πολιτισμική προέλευση των μαθητών συνδέεται με τη σχολική τους επίδοση. Προκύπτει ακόμη, έστω και έμμεσα, η «χρέωση αδυναμίας ή και επιλογής» στο σχολείο να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, που τεκμηριωμένα αναπαράγονται στα πλαίσια της λειτουργίας του. Το σχολείο όμως προσωποποιείται στον εκπαιδευτικό, κατά συνέπεια κάθε αναφορά σ' αυτό, αφορά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στον ρόλο και στις πρακτικές τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές & έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης & για τις πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούν

Αναζητώντας έρευνες, από την ελληνική ερευνητική παραγωγή, σχετικές με το θέμα, διαπιστώθηκε ότι είναι εξαιρετικά λίγες και το κύριο ερευνητικό αντικείμενο είναι διαφορετικό από το διερευνώμενο στην παρούσα έρευνα. Είναι οι έρευνες των Βαϊκούση-Βεργίδου (1994), Σωτηροπούλου (1998), Ξωχέλη (2000) και της Παπαναούμ (2003). Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτουν δυο αλληλένδετες, διαδοχικές υποθέσεις: πρώτον, ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει/ αντιλαμβάνεται/ έστω και πολύ αόριστα, το ρόλο της κοινωνικής προέλευσης στη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και δεύτερον, ότι η ασαφής αναγνώριση ίσως σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν συχνά τους πολύπλοκους μηχανισμούς με τους οποίους η κοινωνική προέλευση των μαθητών επιδρά στη διαφοροποίηση της σχολικής τους επίδοσης, με αποτέλεσμα, έμμεσα να επηρεάζονται και οι πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούν.

Άλλες, διεθνείς μελέτες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική θέση των μαθητών τους, καθώς υποστηρίζουν, χωρίς να τεκμηριώνουν ταυτόχρονα, ότι οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν άμεσα τις πρακτικές τους και κατά συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών (Nash, όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 2000), (Bernstein, 1991), (Fijalkow, 1998), (Weinstein, 2002). Χαρακτηριστικές της καθοριστικής σημασίας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, είναι και οι έρευνες των Rist (1970), Becker (1952), Keddie (1971), (Sharp & Green, 1978).

Σύνοψη. Οριοθέτηση του θέματος

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών τεκμηριώνεται η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοσή τους. Αντίθετα, από την επισκόπηση των σχετικά περιορισμένων αναφορών για τις αντιλήψεις τους και για τις πρακτικές αξιολόγησης, συνάγεται ότι:

α) δεν προκύπτει με σαφήνεια ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διερευνώμενη συσχέτιση,

β) δεν έχει απαντηθεί ακόμη ξεκάθαρα, αν και πώς αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τους πολύπλοκους και εν πολλοίς δυσδιάκριτους μηχανισμούς που συνδέουν την κοινωνική προέλευση με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και τον τρόπο που διαμορφώνουν/ συγκροτούν τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους. Να «αναλύσει» το έδαφος στο οποίο «καλλιεργείται» η σχολική επιτυχία και αποτυχία, να ανιχνεύσει την «ταυτότητά» της και να αναδείξει τη διαδικασία γέννησης του «καλού» και του «κακού» μαθητή.

Με βάση τα προηγούμενα και προσπαθώντας να καταστεί ο σκοπός λειτουργικός, επιχειρήθηκε η μετατροπή του σε παρατηρήσιμα στοιχεία (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλο, 2004), (Cohen, κ. ά., 2007) και αποτυπώθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη κάποιας σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών;
2. Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, (για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση), διαμορφώνουν /συγκροτούν τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους στα μαθήματα;

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα αναλύθηκαν σε επτά (7) επιμέρους ανοικτές ερωτήσεις. Με σκοπό την αποφυγή της επανάληψης, οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στην ενότητα: «Παρουσίαση ευρημάτων και ερμηνεία», πριν από τις σχετικές απαντήσεις και τα ευρήματα.

Στη συνέχεια επιχειρείται συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και ακολουθεί η παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα.

Θεωρητική προσέγγιση

Κάθε σχετική απόπειρα ανάλυσης του ρόλου του σχολείου βασίζεται στην κοινή για το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διαπίστωση ότι το σχολείο δεν αποτελεί εκπαιδευτικό θεσμό ίσων ευκαιριών για όλους, αλλά εξαρτάται άμεσα και προσδιορίζεται από την κοινωνική δομή μέσα στην οποία λειτουργεί. Την άποψη αυτή αναλύουν οι λειτουργιστές - φονξιοναλιστές, (Durkheim, 1973), (Parsons, 1959), που υποστηρίζουν ότι το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των κοινωνικών δομών, οι μαρξιστές θεωρητικοί, (Γλωσσικοί Κώδικες, Ορατή & Αόρατη Παιδαγωγική, (Bernstein, 1971), Πολιτισμικό Κεφάλαιο, (Bourdieu & Passeron, 1977), Αντίσταση & Αυτονομία, (Apple, 1993, 1986), (Giroux, 1983), (Grinion, 1971), (Baudelot & Establet, 1971), (Sarup, 1982), (Willis, 1977), που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική αναπαραγωγή συντελείται και στα πλαίσια του σχολείου, όσο και οι υποστηρικτές των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων, (Φαινομενολογική Κοινωνιολογία, (Schultz, 1968), (Berger & Luckmann, 2003), Συμβολική Αλληλεπίδραση, (Goffman, 1996), Εθνομεθοδολογία, (Ritzer, 1996), που για να δώσουν απαντήσεις στο ζήτημα, εστιάζουν στον ενεργό ρόλο των δρώντων υποκειμένων και στη μικρο- ανάλυση του σχολείου.

Η παρούσα έρευνα, τοποθετείται στην ευρύτερη προβληματική για το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή ανισοτήτων, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, επιλέγονται, διορίζονται, επιμορφώνονται και εργάζονται στην εκπαίδευση της οποίας οι κοινωνικές λειτουργίες ευνοούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Οι κοινωνικές αυτές λειτουργίες επιτελούνται και με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υιοθετούν κατά την άσκηση του έργου τους κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν το συνειδητοποιούν ή όχι.

Βασική παραδοχή της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο δεν συνιστά απλώς και μόνο το μηχανισμό διανομής των κυρίαρχων γνώσεων και αξιών, αλλά και το πεδίο εκείνο, στο οποίο επιτελείται η παραγωγή τους. Συνεπώς είναι αναγκαίο να υπολογιστεί επίσης ότι αποτελεί χώρο «διαμόρφωσης» ανθρώπων και όχι απλά κατάταξής τους. Σ' αυτή τη διαδικασία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί δέκτες προκατασκευασμένων ρόλων.

Θεωρητική αφετηρία για τη μελέτη των ζητημάτων που τίθενται προς διερεύνηση, σε αυτήν την εργασία, αποτελούν οι θεωρίες της «Αναπαραγωγής» και ιδιαίτερα το έργο των θεωρητικών της «Αντίστασης» και της «Σχετικής Αυτονομίας» των Willis, Apple, Grinion, Giroux, Baudelot & Establet και Sarup, του «Πολιτισμικού Κεφαλαίου» του Bourdieu.

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς επιδιώχθηκε η διερεύνηση και η ερμηνεία πρακτικών στο πραγματικό περιβάλλον, το σχολείο. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η επισκόπηση, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράψει «συνθήκες ή σχέσεις που υπάρχουν, πρακτικές που υπερισχύουν, πεποιθήσεις και απόψεις ή συμπεριφορές που επικρατούν, διαδικασίες που συνεχίζονται, επιδράσεις που γίνονται αισθητές, ή τάσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη», (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Πεδίο της έρευνας αποτέλεσαν δεκαοκτώ (18) γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Λιβαδειάς, (τρία (3) από αστική, οκτώ (8) από ημιαστική και επτά (7) από αγροτική περιοχή) και το δείγμα

απαρτίζονταν από είκοσιένα (21) εκπαιδευτικούς. Η συναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων επιτεύχθηκε χάρη στην ποιοτική ομοιογένεια της ομάδας. Κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτέλεσε η αντιπροσωπευτική συμμετοχή με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, την ηλικία, το φύλο, την εμπειρία και τον τόπο υπηρεσίας. Η συλλογή των στοιχείων έγινε το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2017. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιελάμβανε τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του υλικού. Αρχικά έγινε ακρόαση και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση. Το περιεχόμενο επεξεργάστηκε με βάση τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και επιχειρήθηκε η δημιουργία κατηγοριών και υποκατηγοριών, με τρόπο ολοκληρωτικό, εξαντλητικό, λογικό και περιεκτικό, προκειμένου να καταστούν διαχειρίσιμα τα δεδομένα.

Καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια ώστε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία να διασφαλιστούν σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες της έρευνας, (έλεγχος των βιβλιογραφικών αναφορών, των θεωρητικών προσεγγίσεων, διατύπωση εννοιών και ορισμών με ορθότητα και σαφήνεια, προσπάθεια αντιπροσωπευτικής επιλογής του δείγματος, τήρηση του πλαισίου επικοινωνίας χωρίς ηθικές, ιδεολογικές ή άλλες κρίσεις, των πράξεων και των λόγων των ερωτώμενων), (Bell, 1997), (Bird, κ. ά., 1999), (Cohen, κ. ά., 2007), (Ιωσηφίδης, 2006).

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Παρουσίαση ευρημάτων και ερμηνεία

- Πρώτο ερευνητικό ερώτημα
Ο Η διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του «καλού» και του «κακού» μαθητή, επιχειρήθηκε με την υποβολή σχετικής ερώτησης και την προσπάθεια λήψης αυθόρμητων απαντήσεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται αυθόρμητα σαν βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» μαθητή τη νοημοσύνη και την ευφυΐα του. Ίσως αυτοί «οι εκπαιδευτικοί να διαπνέονται από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, με την έννοια της υψηλής νοημοσύνης και θεωρούν την σχολική επιτυχία των «καλών» μαθητών τους, ως προϊόν του» (Ανθογαλίδου, 1990), (Καΐλα, 1999), (Ξωχέλης, 2000), (Μυλωνάς, 1999), (Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1999).

Οι υπόλοιποι αναφέρουν σαν γνωρίσματα, την επιμέλεια, την οργανωτικότητα, και τη συνέπεια του μαθητή στις σχολικές του υποχρεώσεις. Σύμφωνα όμως με τους Κάτσικα & Καββαδία και «αυτή η άποψη και ερμηνεία, αποστασιοποιείται μόνο φαινομενικά, από το φυσικό χάρισμα», (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Οι αυθόρμητες αναφορές στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, με όρους οικονομικούς – κοινωνικούς, που ενδεχόμενα συμβάλλουν στις επιδόσεις τους, είναι εξαιρετικά μειοψηφικές και αυτές ακόμη αφορούν μόνο στο σύστημα αξιών και στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Εκτιμούμε ότι η σύνδεση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με την επίδοσή τους στο σχολείο, τουλάχιστον σε πρώτη φάση και αυθόρμητα, είναι έξω από την οπτική των εκπαιδευτικών. Ίσως και να επαληθεύονται οι ισχυρισμοί κάποιων ερευνητών ότι, «οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή κάνουν πως δεν αντιλαμβάνονται, ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα», (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Από την οπτική των ερωτώμενων απουσιάζουν η σύνδεση του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών με την επίδοση. Αντίθετα, από τις απαντήσεις προκύπτει η αναγνώριση ύπαρξης κάποιας σχέσης της επίδοσης με τον μαθητή και την οικογένειά του. Στην πρώτη περίπτωση [μαθητής], ίσως πρόκειται για μια απόπειρα μετατόπισης της ευθύνης, από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, σύμφωνα με το Γκοτοβό (1986). Στη δεύτερη περίπτωση [οικογένεια], οι αναφορές είναι αόριστες και γενικές.

Ο Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν την αρίστευση των μαθητών.

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να αριστεύσουν και προσδιόρισαν ως κύριο εμπόδιο τους ίδιους τους μαθητές. Από ορισμένους αναφέρθηκε ως σημαντικός παράγοντας η νοημοσύνη από μόνη της. Κατατέθηκαν ακόμη απόψεις που συνδέουν την νοημοσύνη με τις κλίσεις. Οι απόψεις που αφορούσαν στην οικογένεια του μαθητή, μάλλον εστίαζαν χρησιμοποιώντας γενικά κοινωνικά –οικονομικά κριτήρια. Κατατέθηκαν επίσης κάποιες απόψεις που εκτός από την κοινωνική προέλευση των μαθητών, εστίασαν και στο ίδιο το σχολείο και την ανάγκη λειτουργίας αντισταθμιστικών πολιτικών.

Επιχειρώντας κάποιος να ερμηνεύσει, τις εντυπωσιακά πολλές απαντήσεις για τον καταλυτικό ρόλο της νοημοσύνης και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών του μαθητή, στην επίτευξη της αριστείας, ίσως εντόπιζε κάποιες απαντήσεις στους ισχυρισμούς ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, «προϊόντα ενός συστήματος και επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του στη σχολική τους ζωή ελιτίζουν και σκέπτονται με βάση το «φυσικό χάρισμα» (Φραγκουδάκη, 1980). Και ότι «η προσωπική τους ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και το γεγονός ότι διαχειρίζονται, διανέμουν και πιστοποιούν την επίσημη κουλτούρα, δημιουργεί τις κοινωνικο - ψυχολογικές προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας» (Ανθογαλίδου, 1990), που «φυσιοποιεί» την εκπαιδευτική και κοινωνική διαφοροποίηση. Αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να σχετίζονται και με το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν, αυθόρμητα τουλάχιστον, την κοινωνική προέλευση με την επίδοση των μαθητών και ακόμη λιγότεροι με τους ίδιους [τους εκπαιδευτικούς] και το σχολείο.

Ο Η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ολοκληρώνονταν με την προσπάθεια να ανιχνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της διαφοροποιημένης επίδοσης των μαθητών.

Οι περισσότερες απόψεις που διατυπώθηκαν αφορούσαν κυρίως στην ευθύνη των μαθητών και των οικογενειών τους, ενώ ήταν σημαντικά λιγότερες αυτές που εστίασαν στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό.

Συνοψίζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εκτιμάται ότι, κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι πως η σχολική επίδοση είναι κατά κύριο λόγο, έργο και ευθύνη του καλού μαθητή και καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του (νοημοσύνη, κλίση, μεράκι, εργατικότητα, επιμέλεια, οργανωτικότητα). Στη συνέχεια γίνεται μάλλον αντιληπτό, ότι η ευθύνη της επίδοσης του μαθητή συνδέεται και με την οικογένειά του. Οι αναφορές όμως στην οικογένεια, στο περιβάλλον του μαθητή, συχνά είτε είναι ασαφείς, είτε προσεγγίζουν την κοινωνική διαφοροποίηση «με όρους κοινωνικής παθογένειας, [οικογένειες με ή χωρίς προβλήματα], παρά πολιτισμικής ετερότητας» (Keddie, 1971), με αποτέλεσμα να οδηγούνται σ' έναν κοινωνικό ντετερμινισμό και εν τέλει στην παθητική αποδοχή της «ειμαρμένης».

Οι απόψεις που επιχειρούν να εισχωρήσουν βαθύτερα για να ανιχνεύσουν τις συνδέσεις με όρους κοινωνικούς, οικονομικούς, μορφωτικούς, πολιτισμικούς είναι λίγες. Ίσως όμως είναι οι μόνες που επιτρέπουν την ερμηνεία της σχέσης της οικογένειας με τη σχολική επίδοση, όπως προκύπτει και από τη διαμεσολάβηση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτές οι απαντήσεις [όταν δεν διαπνέονται επίσης από κοινωνικό ντετερμινισμό], δέχονται συνήθως ως σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της επίδοσης του μαθητή, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, στους οποίους αναγνωρίζουν ευθύνες, αλλά και δυνατότητες παρέμβασης.

- Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήθηκε διεξοδικότερη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και καταβλήθηκε προσπάθεια να

συνδεθούν οι αντιλήψεις τους με τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους.

Ο Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαριθμήσουν αυθόρμητα τους παράγοντες/ παραμέτρους που λαμβάνουν υπόψη όταν βαθμολογούν τους μαθητές τους.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι καθοριστικά γι' αυτούς είναι τα τεστ που αξιολογούν τους μαθητές τους, από μόνα τους ή σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η νοημοσύνη, η συμμετοχή στο μάθημα, η σχετική εύνοια. Από τις αυθόρμητες απαντήσεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν αξιολογούν τους μαθητές τους δεν συνδέουν την επίδοσή τους με την κοινωνική τους προέλευση, σαν να είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι, ή σαν να είναι μηχανές και όχι άτομα με διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, μορφωτικές αφετηρίες. Φαίνεται ότι δεν συνδέουν τις επιδόσεις, ούτε με τη συνεισφορά του σχολείου, ούτε με τη δική τους. Εστιάζουν μόνο στα γραπτά, στις προφορικές εξετάσεις, στην «κίνηση» στην τάξη, ή ακόμη και στη συμπεριφορά, (βλέπε πειθαρχία) των μαθητών τους.

Ο Στη συνέχεια τους ζητήθηκε η άποψη για την σχέση της σχολικής επίδοσης με το οικονομικό, μορφωτικό, πολιτισμικό επίπεδο και το κύρος της οικογένειας των μαθητών.

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μιας κάποιου είδους συσχέτισης. Αν και οι απόψεις δεν είναι ενιαίες, καθώς προσεγγίζουν το οικογενειακό περιβάλλον άλλοτε με όρους οικονομικούς, μορφωτικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και άλλοτε με όρους κοινωνικής παθογένειας, αρχίζουν σταδιακά να ερμηνεύουν τις διαφορές στις επιδόσεις, έστω και γενικά, με τις διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ακούσια ή εκούσια, με διαφορετικές προσεγγίσεις και προσλαμβάνουσες, ακόμη και αν ενεργητικά «δεν θέλουν να ξέρουν», ακόμη και αν «σβήνουν» και δεν θυμούνται τις πληροφορίες που τους έρχονται από πολλές πηγές, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και αντιλαμβάνονται τις υπάρχουσες συσχετίσεις. Στη συνέχεια αυτές οι αντιλήψεις φαίνεται να διαμορφώνουν και τις αντίστοιχες πρακτικές βαθμολόγησης που υιοθετούν και εφαρμόζουν.

Ο Ακολούθως ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εκτιμήσουν εάν η γνώση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών θα ωφελούσε ή και θα επηρέαζε γενικότερα τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά την βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Οι περισσότεροι δήλωσαν πως η γνώση της κοινωνικής προέλευσης και θα ωφελούσε και θα επηρέαζε τους συναδέλφους τους [και εμμέσως τους ίδιους], κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών, με ενίσχυση των πιο αδύναμων συνήθως, [άσχετα αν οι ίδιοι μόλις πριν φάνηκε να μην τη λαμβάνουν υπόψη όταν βαθμολογούν]. Πολλοί εκπαιδευτικοί που πριν λίγο στη συζήτηση εκθείαζαν την αντικειμενικότητα του τεστ και του διαγωνίσματος, δήλωναν ότι μάλλον θα τροποποιούσαν τη βαθμολογία των μαθητών τους, αν γνώριζαν την κοινωνική τους προέλευση.

Ο Συνεχίζοντας, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, αν την λαμβάνουν, οι ίδιοι, υπόψη όταν τους βαθμολογούν και τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις πρακτικές που ακολουθούν.

Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Γενικά οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι οι πρακτικές τους θα επηρεάζονταν από τη γνώση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, θα μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Σ' αυτούς που δηλώνουν «αντικειμενικοί», αλλά στους πιο αδύναμους μαθητές, χαρίζουν βαθμούς και παράλληλα δεν αναγνωρίζουν καμιά δική τους συμβολή στη διαμόρφωση της επίδοσης, ούτε δημιουργική και διαρκή σύνδεση της βαθμολόγησης με το εκπαιδευτικό έργο. Και σ' αυτούς που είναι πιο απαιτητικοί, πρώτα από τον εαυτό τους και μετά από τους μαθητές τους, που δεν δηλώνουν αντικειμενικοί, καθώς αντιλαμβάνονται και

τη δική τους συνεισφορά στη διαμόρφωση των επιδόσεων και αποβλέπουν ευρύτερα στην ενδυνάμωση των μαθητών τους.

Ειδικότερα στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν κάποια «συμπάθεια» για τους αδύναμους συνήθως μαθητές τους και σχεδόν «ιεραποστολικά» τους «φιλοδορούν» με βαθμούς για να «περάσουν την τάξη». Δεν ανέφεραν ότι καταβάλλουν οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου, ούτε ότι αντιλαμβάνονται οποιαδήποτε δική τους ευθύνη. Αντίθετα την εντοπίζουν στον «αναξιοπαθούντα» μαθητή και την οικογένειά του. Από τη συσχέτιση των απαντήσεων προκύπτει ότι, αυτές τις πρακτικές αξιολόγησης εφαρμόζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την «χαμηλή» κοινωνική προέλευση με την ταυτόχρονη ή μη ύπαρξη προβλημάτων στην οικογένεια, ή που δήλωσαν ότι δεν τη λαμβάνουν υπόψη.

Όσοι εκπαιδευτικοί από την αρχή είχαν μια αρνητική στάση απέναντι στο ζήτημα της γνώσης και της συσχέτισης της κοινωνικής προέλευσης και «ενοχλούνταν» από την ακούσια γνώση της, κατατάσσονται και αυτοί στην ίδια κατηγορία, καθώς και αυτών οι πρακτικές συχνά καταλήγουν στη «φιλανθρωπία».

Εκτιμούμε πως οι «αξιοκρατικές» πρακτικές που αναφέρθηκαν και οι κατά δήλωσή τους αντικειμενικοί εκπαιδευτικοί, «καθώς αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ίσους, παρότι προέρχονται από διάφορες κοινωνικές αφετηρίες, με την ουδέτερη κοινωνικά προσέγγιση που υιοθετούν και εφαρμόζουν για την αξιολόγηση, αναπαράγουν, νομιμοποιούν και δικαιώνουν την ανισότητα» (Κάτσικας& Καββαδίας, 2006), «ευνοώντας του ήδη ευνοημένους και αδικώντας τους ήδη αδικημένους μαθητές» (Bourdieu, οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), ακόμη κι αν για τους δεύτερους νιώθουν κάποια «συμπάθεια» και τους «φιλοδορούν» με βαθμούς.

Στη δεύτερη κατηγορία τοποθετούνται κυρίως οι εκπαιδευτικοί που το ζήτημα της βαθμολόγησης το συνδέουν με το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν και αποβλέπουν όχι στην κατάταξη, αλλά στην ενδυνάμωση και εν τέλει στη χειραφέτηση κάθε μαθητή. Αυτές τις πρακτικές φαίνεται να εφαρμόζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν ότι οι διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες κάθε μαθητή, [τις οποίες λαμβάνουν υπόψη], σχετίζονται με την υψηλή ή τη χαμηλή επίδοση. Δείχνουν να συναισθάνονται τη δική τους ευθύνη, προκειμένου αυτές οι διαφορές/ ανισότητες να μειωθούν. Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο εντάσσουν και τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν, οι οποίες ουσιαστικά ξεκινούν από τις προσπάθειες των ίδιων μέσα στη τάξη, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι τελευταίες απόψεις για τη βαθμολόγηση και γενικότερα για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εξαιρετικά μειοψηφικές. Όμως, ίσως είναι οι μόνες που ξεφεύγουν από τα όρια της παραίτησης, της μοιρολατρίας και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο για την άμβλυνση των ανισοτήτων που αναπαράγονται και μέσα στις σχολικές τάξεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί, ακούσια ή εκούσια, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό, έστω και αν δεν το αποδέχονται πάντα ρητά, την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μιας κάποιου είδους σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση, αλλά δεν θεωρούν την πρώτη καθοριστική ή και σημαντική για τη διαφοροποίηση της δεύτερης. Οι πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν επηρεάζονται και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική προέλευση.

Ειδικότερα:

Όσοι προσεγγίζουν τη «χαμηλή» κοινωνική προέλευση με όρους κοινωνικής παθογένειας, μάλλον μοιρολατρικά θεωρούν αναμενόμενη την «χαμηλή» επίδοση των μαθητών τους. Εκτιμούν ότι οποιαδήποτε δική τους παρέμβαση είναι καταδικασμένη, γιατί «πάντα θα υπάρχουν ανισότητες». Έτσι συνήθως δικαιολογούν την αποποίηση οποιαδήποτε δικής τους

ευθύνης, ή του σχολείου στη διαμόρφωση της επίδοσης. Επιδιώκουν να είναι «αντικειμενικοί» και παράλληλα «φιλοδωρούν» με βαθμούς τους αδύναμους μαθητές.

Οι υπόλοιποι προσεγγίζουν την κοινωνική προέλευση κυρίως με κοινωνικο-οικονομικούς –πολιτισμικούς όρους. Δείχνουν ν’ αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές δυνατότητες κάθε οικογένειας και αφετηρίες κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις, οι οποίες όμως, είναι δυνατόν να βελτιωθούν. Συνήθως συνδέουν το ζήτημα της βαθμολόγησης, με το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν στο σχολείο και δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη δική τους ευθύνη για τη διαιώνιση, για τον περιορισμό, ή και την εξάλειψη των ανισοτήτων, μέσω κυρίως της συνεχούς παροχής κινήτρων με σκοπό την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των μαθητών.

Αναφορές

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Baudelot, C., Establet, R. (1971). *L'écolecapitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Becker, H.S. (1952) «The Career of the Chicago Public Schoolteacher». In: *The American Journal of Sociology*, Vol 57, No 5: 470-477.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Bernstein, B. (1991). Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές. Στο: Σολομών, Ι. (επιμ.) *B. Bernstein Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol.I. London: Routledge.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Blackledge, D., Hunt B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education and culture*. Sage: London
- Bowles, S., Gintis, H. (1972, 1973). IQ in the U.S. class structure. In: *Social Policy* Nov. – Dec. 1972, Jan. – Feb. 1973.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Durkheim, E. (1973). Virtual School, Education et Sociologie. *PUF*, σ.σ. 41-68.
- Fijalkow, J. (1998). *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Grinon, C. (1971). *L'ordre les choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Les editions de Minuit.
- Husen, T. (1991). Η αμφισβήτηση του σχολείου. Αθήνα: Προτάσεις.
- Keddie, N. (1971) «Classroom Knowledge». In: Young, M.F.D (επιμ.) *Knowledge and Control*. London: Mackmillan.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parsons, T. (1959). The school- class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Education Review*, 1959, No 4: 297-318.
- Rist, R.C. (1970). «Student Social Class and Teacher expectations». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No 3: 411-451.
- Ritzer, G. (1996). Φαινομενολογική κοινωνιολογία και εθνομεθολογία. Στο: *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schultz, T. (1968). *Capital Human*. New York: International Encyclopedia of the Social Sciences.

- Sharp, R., Green, A. (1978). *Education and Social Control*. London: Routledge.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαϊκούση- Βεργίδου, Δ. (1994). *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι σε παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στην γραφή και την ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΝ- ΑΠΘ.
- Γκοτοβός, Θ. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δανάσσης - Αφεντάκης Α. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ηλιού, Μ. (1976). «Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 259-268.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Θεμελιωμένη θεωρία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Θ. Ιωσηφίδης, Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα-Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καϊλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Καϊλα Μαρία.
- Καϊλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ.(1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως σε σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. Κ. (2006). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://Katsikas.8K.com/artra.html>. (Ανακτήθηκε 22/10/2019).
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε, Βαλσάμη, Ν, Βάρφη, Β, Κουμπιάς, Ε, Σπαντιδάκης, Ι. (1999) *Συνάφεια των Αναγνωστικών Δυσκολιών με το Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο και την Σχολική Επίδοση των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Στο: Κωνσταντίνου, Χ, Πλειός Γ, (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Πρακτικά 'Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*. (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας (Τ'Α και Τ'Β)*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Λαρίου - Δρεττάκη, Μ. (1993) *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάρδας, Γ., Κωστόπουλος, Τ. (2008). «*Η οικογένεια και οι επιδόσεις στο σχολείο: Ποιοι είναι καλοί μαθητές;*». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.madata.gr. (Ανακτήθηκε 16/01/2018).
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ματθαίου.
- Μουζέλης, Ν. (2006). *Οι εκπαιδευτικές ανισότητες*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.tovima.dolnet.gr. (Ανακτήθηκε 16/01/2018).
- Μπασλής Ι. Ν.(1988). *Κοινωνική- γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. Νέα Παιδεία*.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, - Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Έκδοση Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- ΟΛΜΕ, (1983). *Πρακτικά Β' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, 26-27/3/1983. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Περισυνάκης, Ε. (1975). *Επάγγελμα του πατέρα και σχολική επίδοση*. Αθήνα.
- Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό-επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*. Διπλωματική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ.
- Τζάνη, Μ. (1983) *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τομάρα-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική Πορεία και Κοινωνική Καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 183-198.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, (α' εκδ. 1977). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1980). Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Στο: Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Α' Συνέδριο Παιδείας ΟΙΕΛΕ, β' έκδοση. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1998). Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.). Στο: *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση*. Διπλωματική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ.
- Χρυσάκης, Μ. (1990). Φτώχεια και εκπαίδευση: η φτωχογόνος δράση και ο φτωχογενής χαρακτήρας του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. *Εκλογή*, 83/84, 254-257.
- Ψαρρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοινωνικές Πτυχές αξιολογικών καλλιτεχνικών εκφάνσεων στο μάθημα της μουσικής

Χίζαρης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 79.01

Ph.D - Σύνθεση Ενόργανης και Φωνητικής Μουσικής

M.Sc Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

chizaris@gmail.com

Περίληψη

Θεωρώντας ως δεδομένη την αναγκαιότητα της ύπαρξης των τεχνών στην εκπαίδευση, των μαθημάτων δηλαδή της αισθητικής αγωγής (μουσική, θέατρο, εικαστικά) και της καθοριστικής τους συνεισφοράς στην επαύξηση όχι μόνο των ορίων της γνώσης, της νόησης και σκέψης, αλλά και της επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης, στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής, όπου μέσα από την παρουσίαση, διαπραγμάτευση και κριτική ανασκόπηση της δημοφιλούς μουσικής (popular music) επιχειρείται η κινητοποίηση και το κέντρισμα του ενδιαφέροντος των μαθητών, με απώτερο σκοπό την αισθητική τους αφύπνιση και τη δημιουργία κριτικού προβληματισμού σε ζητήματα που σχετίζονται με τη μουσική δημιουργία όπως: το ζήτημα της πνευματικής αξίας των μουσικών έργων, την υποκειμενικότητα της αισθητικής κρίσης και το ρόλο της μουσικής βιομηχανίας στην εμπορευματοποίηση της μουσικής τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, ενεργητική μάθηση, κριτική ακρόαση.

Εισαγωγή

Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση είναι πολύπλευρος και πολυπρισματικός από τη φύση του. Επηρεάζει το σύνολο των πεδίων της αγωγής και στοχεύει στην καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Κείμενα στοχαστών όπως των Gardner, Dewey, Perkins κ.ά. καταδεικνύουν ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην πραγματοποίηση ολοκληρωμένης μάθησης στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι ενεργοποιείται ταυτόχρονα με το γνωστικό μέρος η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική έκφραση και η φαντασία των εκπαιδευομένων (Αρντουέν, 2000).

Ο Bruner (1996) θέτει το ζήτημα του πολιτισμικού καθορισμού της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι μ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται και επαυξάνονται όχι μόνο τα όρια της νόησης και της σκέψης αλλά και της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης. Οι τέχνες στην εκπαίδευση επιχειρούν μια ανθρωπολογική επισκόπηση του ίδιου του θεσμού αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Θεωρώντας ως δεδομένη την αναγκαιότητα της ύπαρξης των τεχνών στην εκπαίδευση, των μαθημάτων δηλαδή της αισθητικής αγωγής (μουσική, θέατρο, εικαστικά) για μια ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διαφορετική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής, όπου μέσα από την παρουσίαση, διαπραγμάτευση και κριτική ανασκόπηση της δημοφιλούς μουσικής (popular music) επιχειρείται η κινητοποίηση και το κέντρισμα του ενδιαφέροντος των μαθητών, με απώτερο σκοπό την αισθητική τους αφύπνιση και τη δημιουργία κριτικού προβληματισμού. Η παρούσα διδακτική πρόταση δεν παραπέμπει σε νέες γνωστικές προσεγγίσεις ή σε αύξηση της διδακτέας ύλης. Έτσι, είναι εφικτό, ακόμα και με το δεδομένο ότι το μάθημα της Μουσικής στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων είναι μονόωρο, να πραγματοποιηθεί αξιοποιώντας πολλές πτυχές της ύλης (π.χ. μουσικές του κόσμου, παραδοσιακές μουσικές κ.ά.). Η γνωριμία με διάφορα μουσικά στυλ προβλέπεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της μουσικής, οπότε δε χάνονται διδακτικές ώρες η διαφορά εδώ

έγκειται στην αφετηρία της παρέμβασης και τον τρόπο παρουσίασης αυτών, ως μια λογική συνέχεια του αρχικού προβληματισμού.

Η αποστολή του σημερινού σχολείου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού και της ανταγωνιστικής αγοράς, αλλά πρέπει να ενεργοποιεί την κριτική σκέψη και κυρίως να εκτείνεται και στην προσφορά ανθρωπιστικής παιδείας σε τέτοιο ποσοτικό και ποιοτικό βαθμό, ώστε να αποφευχθεί η μονομέρεια από την οποία απειλείται η επιστήμη και η κοινωνία σήμερα (Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010). Είναι πλέον κοινός τόπος ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι, και δεν πρέπει να είναι, αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Μουσική και διαπολιτισμικότητα

Αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές τάξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να σημειωθεί ότι η μουσική είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμικότητα, αφού ενώνει τους λαούς με την παγκόσμια οικουμενική γλώσσα της τέχνης και προωθεί πνεύμα αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεγγύης. Ως ένα σημαντικότατο παζλ στον πολιτισμό των λαών είναι πολύ μεγάλη ευκαιρία και συγχρόνως πρόκληση, το μάθημα της μουσικής να δράσει καταλυτικά στη λειτουργία πνευματικά πλουσιότερων σχολείων. Μέσα από την παρουσίαση, συζήτηση, κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, άρα και των μουσικών παραδόσεων των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, η μουσική μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης (Αθανασίου, 2007).

Δεδομένου ότι η παγκόσμια κληρονομιά δεν είναι έργο ενός λαού, η εξέταση των διαφόρων μουσικών στυλ υπό το πρίσμα του σεβασμού και της κριτικής σκέψης μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια ικανοτήτων κατανόησης και αξιολόγησης των πολιτισμικών διαφορών στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση του σεβασμού και της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των ανθρώπων. Το ζητούμενο είναι η καλλιέργεια αμοιβαίων συναισθημάτων αποδοχής της διαφορετικότητας και της κουλτούρας όλων ανεξαιρέτως των μαθητών μας.

Ένα σημαντικό και συνάμα λεπτό σημείο είναι η ανάδειξη εκείνων των μουσικών στοιχείων που κάνουν τον κάθε πολιτισμό μοναδικό και πολύτιμο. Η απλή φολκλορική παρουσίαση μουσικών στυλ δεν θα προσφέρει την ευκαιρία για έναν βαθύ κριτικό προβληματισμό, ενώ ταυτόχρονα δεν θα αποτελέσει γνήσια διαπολιτισμική προσέγγιση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των «άλλων» ομάδων, αλλά μάλλον μια στοχοποιημένη διαφοροποίηση.

Στόχοι και ερωτήματα της διδακτικής πρότασης

Οι στόχοι και τα ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν μέσα από τη παρούσα διδακτική πρόταση είναι τα εξής:

- Πώς και σε τί βαθμό μια τέτοια προσέγγιση συμβάλλει στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιεί τη φαντασία και τη συναισθηματική τους έκφραση;
- Με ποιο τρόπο η ακρόαση διαφόρων ειδών μουσικής μπορεί να ενθαρρύνει και να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη;
- Ποιος ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου στη διαμόρφωση μουσικών προτιμήσεων των μαθητών; Ο LeBlanc (1982) αναφέρει ότι στην ηλικία 5 ως 12 χρονών οι νευρώνες αναπτύσσουν συνάψεις που καθορίζουν τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών στη μουσική.
- Υπάρχει ζήτημα αντικειμενικής πνευματικής αξίας ενός μουσικού έργου; Η υποκειμενικότητα της αισθητικής κρίσης (Russell, 1997): τα κριτήρια και οι παράγοντες προσδιορισμού της αισθητικής κρίσης εξαρτώνται από την κοσμοθεωρία

του ατόμου, δηλαδή τη ψυχοσύνθεση και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαπλάστηκε.

- Ποιοι οι μηχανισμοί προπαγάνδας της μουσικής βιομηχανίας και εμπορευματοποίησης της μουσικής τέχνης; Το ζήτημα της τεχνητής διάκρισης υψηλής και χαμηλής τέχνης (Gans, 1974).

Μεθοδολογία - Ερευνητικά εργαλεία – υπόβαθρο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Τα δεδομένα προήλθαν από την εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης σε τέσσερα (4) τμήματα της Γ' τάξης σε γενικό γυμνάσιο της Ξάνθης, όπου εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός μουσικής και διήρκεσε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες για κάθε τμήμα.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της συζήτησης στην τάξη καταγράφονταν παρατηρήσεις, σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη διδασκαλία, όπως επίσης ανησυχίες και προβληματισμοί που αναδύονταν. Πάρθηκαν επίσης «άτυπες» συνεντεύξεις από τους μαθητές, πριν και μετά τη διδακτική αυτή παρέμβαση, οι οποίοι κλήθηκαν να σχολιάσουν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις πιθανές ωφέλειες που κατά τη γνώμη τους αποκόμισαν από αυτήν. Κατά τη διάρκεια αυτών των «άτυπων» συνεντεύξεων γινόταν καταγραφή των αντιδράσεών τους. Τα ερωτήματα που τέθηκαν είχαν άμεση σχέση με τους στόχους που περιγράφηκαν παραπάνω.

Στην έρευνα αυτή διασφαλιζόταν ένας ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας, καθότι γνωρίζαμε πολύ καλά τους μαθητές. Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η αξιοπιστία (credibility) της έρευνας μπορεί να ενισχυθεί με τη μακρόχρονη ανάμειξη του ερευνητή στο χώρο έρευνας. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην τεθούν στο στόμα των παιδιών οι «επιθυμητές» απαντήσεις. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν και άλλες τεχνικές όπως η τριγωνποίηση, έτσι ώστε να επιδιωχθεί μεγαλύτερη αληθοφάνεια (trustworthiness) των δεδομένων.

Αρχικά, τα δεδομένα εξετάστηκαν εγκάρσια, για να γίνει επιβεβαίωση ότι τα διάφορα θέματα αναδύονταν μέσα από τις πολλαπλές μεθόδους συλλογής τους (παρατήρηση, άτυπες συνεντεύξεις, εκθέσεις μαθητών). Έπειτα, διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα, εξετάζοντάς τα από πολλαπλές γωνίες, δηλαδή από διαφορετική προοπτική και εναλλακτικά ενδεχόμενα, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα, αφού μια από τις βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας είναι ότι δεν υπάρχει μια, αντικειμενικά μετρήσιμη πραγματικότητα, αλλά τόσες όσες και οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα.

Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τριγωνποίησης και συγκεκριμένα συζητήσεις για την εν λόγω πρακτική όχι μόνο με τους μαθητές αλλά και τους καθηγητές τους, τόσο κατά τις εβδομάδες που έλαβε χώρα αυτή αλλά και ύστερα από ένα διάστημα περίπου δύο (2) μηνών για λόγους ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της αξιοπιστίας.

Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές της Γ' τάξης γενικού γυμνασίου της Ξάνθης. Το σύνολο ήταν 104 μαθητές (τέσσερα τμήματα), εκ των οποίων τα 61 ήταν κορίτσια και τα 43 αγόρια. Από το σύνολο των παραπάνω μαθητών, οι 9 είχαν αλλοδαπούς γονείς (ποσοστό 8,65%), οι οποίοι μετανάστευσαν στην Ελλάδα την τελευταία πενταετία. Επίσης, οι 53 ήταν μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα (ποσοστό 50,96%), ενώ οι υπόλοιποι χριστιανοί ορθόδοξοι.

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Η πρόταση αυτή αξιοποιεί και χρησιμοποιεί ως αφετηρία το μεγάλο ενδιαφέρον των μαθητών για τη δημοφιλή μουσική (popular music). Αρχικώς, παρουσιάστηκαν τραγούδια, τα οποία ζητήθηκαν από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας άτυπης έρευνας που προηγήθηκε για τις μουσικές τους προτιμήσεις, και τα οποία ανήκουν στο χώρο της ελληνικής και ξένης δημοφιλούς - ποπ μουσικής, όπως και στο λαϊκό (ελληνικό) τραγούδι. Τα τραγούδια αυτά

αρέσουν στο σύνολο των μαθητών του δείγματος και όπως ήταν αναμενόμενο ο ενθουσιασμός ήταν εμφανής.

Στη συνέχεια, ως αφετηρία προβληματισμού τέθηκε το ερώτημα για το κοινωνικό πλαίσιο δημιουργίας αυτών των ειδών μουσικής, τις ανάγκες που ικανοποιούν και το κοινό στο οποίο στοχεύουν. Υπήρξε ένας καταγίγισμος ιδεών και διατυπώσεις γνώμων από τα περισσότερα μέλη της τάξης. Αφού καταλήξαμε σε κάποιες κοινές διατυπώσεις, τέθηκε το ερώτημα της ύπαρξης άλλων μουσικών στυλ, κατά πόσο είναι γνωστά και ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σε μια αυξημένη ή όχι προβολή στα Μ.Μ.Ε. ενός μουσικού στυλ ή ακόμη πιο ειδικά ενός καλλιτέχνη. Η συμμετοχή εδώ ελαττώθηκε ποσοτικά, καθώς υπήρχε μια άγνοια για την πληθώρα και ποικιλία των μουσικών στυλ αλλά και μια ποιοτική εμβάθυνση στον προβληματισμό που ανέκυψε από κάποιους μαθητές.

Ως σημείο επανεκκίνησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος έλαβε χώρα η ακρόαση γνωστών και σχετικά «εύκολων» στη λήψη μουσικών έργων που ανήκουν σε άλλα στυλ: τζαζ, ελληνική δημοτική-παραδοσιακή, λαϊκό και ρεμπέτικο τραγούδι, έντεχνο ελληνικό τραγούδι, λόγια δυτική-κλασική, ηλεκτρονική-ambient, ethnic, μουσικές του κόσμου και τέλος μουσικά ρεύματα του 20ού αιώνα, όπως μινιμαλιστικά έργα, σύγχρονα έργα διεθνούς λόγιας μουσικής και επιλεγμένα έργα των λεγόμενων εθνικών σχολών. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι σκοπός δεν ήταν να καλυφθούν όλα τα είδη της μουσικής έκφρασης, καθώς αυτό είναι αδύνατο λόγω χρονικής στενότητας, αλλά να δοθεί ένας ενδεικτικός βαθμός της ποικιλίας της μουσικής έκφρασης. Αφιερώθηκαν δύο (2) διδακτικές ώρες στην ακρόαση των παραπάνω έργων, ενώ παράλληλα ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για κάθε έργο που ακούγανε.

Στις επόμενες συναντήσεις μας συζητήθηκαν τα παρακάτω:

- Παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές επιλογές των ατόμων:
 - α) Μουσικοί: πολυπλοκότητα σύνθεσης, μελωδία, ρυθμός, αρμονία κ.ά.
 - β) Κοινωνικοί: οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, Μ.Μ.Ε.
 - γ) Ατομικοί: φύλο, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, καταγωγή, μουσική εκπαίδευση κ.ά.
- Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφόρων μουσικών στυλ. Συζήτηση για το κοινό στο οποίο στοχεύουν, τα συναισθήματα που εκφράζουν, το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν και άκμασαν.
- Συνειδητοποίηση ότι ο χώρος της καλλιτεχνικής έκφρασης δεν έχει σύνορα.
- Σχέση ποιότητας και εμπορικότητας ενός μουσικού στυλ. Ζήτημα καλλιτεχνικής αξίας και προβολής από τα ΜΜΕ. Η εμπορική κατάσταση σήμερα: σύγχρονο λαϊκό τραγούδι, ποπ, ροκ, έντεχνο, χιπ χοπ, δημοτικό τραγούδι, ρεμπέτικο, παλιό λαϊκό τραγούδι, τζαζ, κλασική.
- Μουσική βιομηχανία: μηχανισμοί προβολής, διαφήμισης και διανομής. Κριτική συζήτηση για τη σημερινή εμπορευματοποίηση της μουσικής τέχνης.
- Σύνδεση της μουσικής ακρόασης με μάθηση (κάλυψη γνωστικών αναγκών, π.χ. στο σχολείο) και ευχαρίστηση-ψυχαγωγία (κάλυψη συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών, π.χ. στο σπίτι).
- Πόλωση υψηλής και χαμηλής τέχνης (high & low art). Παγκοσμιοποίηση και επιπτώσεις στη μουσική δημιουργία.
- Διαγωνισμοί και βραβεία μουσικής τόσο από την εμπορική μουσική (π.χ. Eurovision, MTV) όσο και από άλλα λιγότερα προβεβλημένα είδη μουσικής.
- Γνωριμία με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του εαυτού τους, αλλά και των «άλλων», μέσα από την αντίστοιχη γνωριμία των διαφόρων μουσικών στυλ και ειδών μουσικής. Δημιουργία ταυτότητας. Οι μουσικές προτιμήσεις αποτελούν πηγή πληροφοριών για τις προσωπικές και ομαδικές αξίες και συμπεριφορές των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων.

- Τα μουσικά στυλ ως αξιακές εκφάνσεις πολιτισμού.

Η συνεισφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σ' αυτήν την προσέγγιση μέσα από τη χρήση πηγών του διαδικτύου, τόσο για την εύρεση πληροφοριών που αφορούσαν καλλιτέχνες ή/και είδη μουσικής όσο και για την ακρόαση μουσικών έργων (YouTube) λειτούργησε επικουρικά, ώστε η πρόταση αυτή να καταστεί ακόμη πιο λειτουργική, δημιουργική και θελκτική για εφαρμογή στη σχολική τάξη. Η τεχνολογία είναι ένα πολυδύναμο γνωστικό εργαλείο στην παιδαγωγική, καθώς αμβλύνει τις φυλετικές, μαθησιακές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, ευνοεί τη συνεργασία και επικοινωνία, ενώ επιπρόσθετα μπορεί να λειτουργήσει και ως καταλύτης καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας.

Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Κατά τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις πολλαπλές μεθόδους, κάποια θέματα εμφανίζονταν διαρκώς. Προχωρήσαμε στις παρακάτω ενέργειες: οργάνωση, ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση σε θεματικές κατηγορίες και κωδικοποίησή τους, ώστε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές.

Οι ισχυρισμοί στους οποίους καταλήξαμε είναι:

Οι μαθητές διακατέχονται από στερεότυπα – προκαταλήψεις έναντι συγκεκριμένων μουσικών στυλ-ειδών σε ποσοστό 87%. Επίσης, οι μαθητές αγνοούν την ύπαρξη κάποιων μουσικών στυλ-ειδών σε ποσοστό 100%. Τέλος, αποδείχτηκε ότι η παρουσίαση, ακρόαση και κριτική συζήτηση ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς επίσης τους παρακινούν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους στην πληθώρα των μουσικών στυλ-ειδών που υπάρχουν σε ποσοστό 78%.

Αποτελέσματα και επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές - αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής

Κατά τη διεξαγωγή της παραπάνω διδακτικής πρότασης επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο γόνιμου προβληματισμού, ώστε να ακουστούν οι απόψεις και εντυπώσεις όλων των μαθητών. Ενεργοποιήθηκε το μουσικό τους αισθητήριο και ο συναισθηματικός τους κόσμος μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τη συζήτηση που την ακολουθούσε. Η ενεργητική ακρόαση και η σχετική παρατήρηση οπτικοακουστικού υλικού συμβάλλει στην ενεργοποίηση του στοχασμού. Από τα σχόλια των μαθητών, αλλά και από την παρατήρηση που λάμβανε χώρα, είδαμε ότι αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών και ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη μέσα από έναν κοινό προβληματισμό και συζήτηση. Αυτός άλλωστε ήταν ο στόχος αυτής τη παρέμβασης και όχι η στείρα μετάδοση ενός φορτίου γνώσεων.

Ο σχολιασμός των μαθητών ζητήθηκε τόσο αμέσως μετά από το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, όσο και μετά από ένα χρονικό διάστημα δύο περίπου μηνών, για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπήρχε σύμπτωση των απόψεων.

Η προτεινόμενη βιωματική διδακτική πρόταση αποσκοπεί στη δημιουργία κριτικού προβληματισμού στους μαθητές που θα εγείρει ερωτήματα σχετικά με την πνευματική αξία των διαφόρων μουσικών στυλ όπως και το ρόλο της μουσικής βιομηχανίας και χειραγώγησης των Μ.Μ.Ε. Η Σεραφετινίδου (2005) υποστηρίζει ότι τα Μ.Μ.Ε. έχουν γίνει όχι μόνο μέσα παραγωγής και διανομής της κουλτούρας και του πολιτισμού, αλλά έχουν μετατραπεί και σε πρωτογενείς και πρωταγωνιστικούς φορείς κοινωνικοποίησης, διαπαιδαγώγησης και διαμόρφωσης ανθρώπινων συνειδήσεων, συμπεριφορών και προτιμήσεων. Ήδη από το 1940 ο Adorno (1991) έκανε λόγο για ψευδαίσθηση ελεύθερης επιλογής και "προεπιλογή" της μουσικής, και γενικότερα των πολιτιστικών προϊόντων που προβάλλονται μέσα από τα Μ.Μ.Ε.

Για τις ανάγκες της συζήτησης αναφέρθηκαν οι ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης, και συγκεκριμένα των δύο Γερμανών θεωρητικών, του Theodor Adorno και Max Horkheimer, ότι τα σπουδαία έργα τέχνης συχνά δε γίνονται εύκολα κατανοητά. Ο παρατηρητής χρειάζεται να ενεργοποιήσει τις διανοητικές και ψυχικές του δυνάμεις, προκειμένου να διεισδύσει στην ουσία του. Χρειάζεται να εμπλακεί στη διεργασία ανίχνευσης των νοημάτων που υπάρχουν πίσω από την επιφάνεια και να δώσει τη δική του ερμηνεία (Horkheimer, 1983). Η επαφή με επιδερμικά έργα τέχνης αποστειρώνει τη σκέψη και στερεί τη δυνατότητα να ατενίζουμε πέρα από τις δεδομένες συνθήκες της πραγματικότητας (Κόκκος, 2011). Συζητήθηκαν εκτενώς οι απόψεις του Adorno(1991), όπου μεταξύ άλλων αναφέρει ότι: «...η νοοτροπία στην οποία η δημοφιλής μουσική απευθύνεται, από την οποία τρέφεται και την οποία ακατάπαυστα ενδυναμώνει είναι εκείνη της αναψυχής και έλλειψης προσοχής. Οι ακροατές ζητούν να αποσπαστούν από τις απαιτήσεις της πραγματικότητας με μια μορφή διασκέδασης που δεν απαιτεί καν προσοχή».

Τα μουσικά έργα που συζητήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και στοχασμού, επάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα της διδασκαλίας, αυτό της πνευματικής αξίας των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Για παράδειγμα, ξεκινώντας από το χώρο της παραδοσιακής μουσικής με το δημοτικό τραγούδι της Ηπείρου «Γιάννη μου το μαντήλι σου», καταλήξαμε στο χώρο της λόγιας μουσικής ακούγοντας τον «Ηπειρώτικο» από τους «36 Ελληνικούς Χορούς για ορχήστρα» του Νίκου Σκαλκώτα. Συζητήσαμε το γεγονός της χρήσης μουσικών στοιχείων από το χώρο της ελληνικής παράδοσης σε άλλα στυλ - είδη μουσικής και τη συνακόλουθη μετάλλαξή τους. Ερευνήσαμε την ύπαρξη παρόμοιων στοιχείων – δανείων σε σημερινά είδη μουσικής, όπως π.χ. στα τραγούδια του διαγωνισμού της Eurovision, καθώς και την αξιακή σχέση που έχουν όλα τα παραπάνω.

Παρόμοιες διαδρομές ακολουθήθηκαν και με άλλες μουσικές αφετηρίες και προορισμούς, με στόχο πάντα να αποκρυσταλλωθεί η πνευματική αξία κάθε έργου. Για λόγους πρακτικότητας δόθηκε έμφαση στα μουσικά στυλ – είδη του 20^{ου} αιώνα που αναφέρονται στο βιβλίο μουσικής της Γ' τάξης γυμνασίου, ενώ υπήρξαν και προτάσεις από τους μαθητές για ακρόαση έργων που γνώριζαν οι ίδιοι. Εκτός της αισθητικής αφύπνισης των μαθητών, που είναι και ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του μαθήματος της μουσικής, επιδίωξή μας ήταν πάντα να αναδειχθεί μέσα από τη συζήτηση ο ρόλος της μουσικής βιομηχανίας, μέσα από τους μηχανισμούς προβολής και διαφήμισης, στη διαμόρφωση των προσωπικών αισθητικών προτιμήσεων. Συνακόλουθη διαπίστωση αποτέλεσε η συχνά μη αναλογική σχέση μεταξύ ποιότητας και εμπορικότητας ενός μουσικού έργου.

Το ζητούμενο είναι, και αυτό επιτεύχθηκε κατά τη γνώμη μας, να διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη ένα πλαίσιο επικοινωνίας που να διαφυλάσσει τη γνησιότητα και την αμεσότητα, το πηγαίο και συγκινησιακό χαρακτηριστικό κάθε μηνύματος, ώστε να ενθαρρύνεται η προσωπική εμπλοκή του κάθε μαθητή (Σαλτερής, 2008). Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενεργοποιήσει τον εμπειρικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και να προάγει τις γόνιμες συναλλαγές μεταξύ των τελευταίων (Αθανασίου, 2007).

Πρόσθετες διαθεματικές προτάσεις

Η παραπάνω διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε, όπως αναφέρθηκε, σε ένα σύνολο τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών για κάθε τμήμα. Επιπρόσθετα, μπορεί να εμπλουτιστεί, αναλόγως με τη διάθεση των διδακτικών ωρών, με επιπρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- *Θρησκευτικά:* Βυζαντινή μουσική, βυζαντινοί ύμνοι, θρησκευτική μουσική απ' όλο τον κόσμο, θρησκευτικά τραγούδια, προσευχές.
- *Ελληνικά:* Μελοποίηση στίχων, πρόσθεση στίχων σε γνωστό τραγούδι, τραγούδια σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας.

- **Μαθηματικά:** Μουσικές εξισώσεις, ο ρυθμός ως μαθηματική έκφραση, δομή ενός έργου.
- **Εικαστικά:** Σύνδεση ήχου – εικόνας, ακρόαση έργων προγραμματικής μουσικής βασισμένα σε εικόνες και πίνακες ζωγραφικής.
- **Ιστορία:** Γνωριμία με τη μουσική και τα όργανα αρχαίων λαών, με τη δημοτική-παραδοσιακή μουσική του τόπου μας, με άλλους μη ευρωπαϊκούς μουσικούς πολιτισμούς.
- **Γεωγραφία:** Σύνδεση της ηχητικής εμπειρίας ενός μουσικού είδους με τα όργανα και τη χορογραφία της μουσικής (π.χ. μουσική φλαμένκο – Ισπανία).
- **Γυμναστική:** Παραδοσιακοί και μοντέρνοι χοροί, μουσικά παιχνίδια με κίνηση.
- **Φυσική (Επιστήμη – Περιβάλλον):** Φυσικοί και τεχνητοί ήχοι στα σύγχρονα μουσικά έργα.
- **Πληροφορική:** Μουσική τεχνολογία και προγράμματα δημιουργίας, επεξεργασίας και σύνθεσης ήχου(ων), δημιουργία μουσικών έργων στην τάξη με τη συνδρομή Η/Υ και εικονικών οργάνων (virtual instruments).

Συμπεράσματα

Η κριτική σκέψη που καλλιεργείται και ενθαρρύνεται στους μαθητές μέσα από τέτοιου είδους προσεγγίσεις μεγιστοποιεί το όφελος της παρούσης διδακτικής πρότασης. Σύμφωνα με τους Ennis & Norris (1989), μεταξύ άλλων, ο κριτικά σκεπτόμενος αναζητά τα αίτια και τα ζητούμενα ενός προβλήματος, προσπαθεί να είναι καλά πληροφορημένος, χρησιμοποιεί αξιόπιστες πηγές, λαμβάνει ολιστικά υπόψη ένα θέμα, αλλάζει την άποψή του αν νέα στοιχεία τεκμηριώνουν αυτήν την αλλαγή. Οι μαθητές μετατρέπονται σε ερευνητές.

Γενικώς, οι τέχνες αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο στοχασμού. Αποτελούν ένα πλούσιο και δυναμικό πληροφοριακό υλικό που ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Σύμφωνα με τον Κόκκο (ό.π.) η παρατήρηση –ακρόαση των έργων τέχνης στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος «χαρίζει» στο μαθητή γνωστική ευελιξία, αναπτύσσει τη φαντασία του, ωθεί τη σκέψη του σε πολλαπλές ερμηνείες, τον ενδυναμώνει πολιτισμικά και τον ευαισθητοποιεί αισθητικά. Έτσι, η οικοδόμηση της γνώσης μετουσιώνεται σε μια βιωματική μάθηση που περνάει στους μαθητές με τρόπο μη λεκτικό.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται στο ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη των συναισθημάτων, της φαντασίας και του κριτικού στοχασμού. Ο Dewey ήταν τόσο πεπεισμένος για τη σημασία της επαφής με τις τέχνες, ώστε ισχυρίστηκε ότι κάθε διανοητική δραστηριότητα, για να είναι πλήρης, χρειάζεται να παρέχει την αισθητική εμπειρία (Χριστόπουλος, 2005).

Εν κατακλείδι, η πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία εναρμονίζεται με τη νέα εκπαιδευτική άποψη που επιζητά την καθημερινή έρευνα στην τάξη, τη δημιουργική και κριτική εμπλοκή των μαθητών σε καινοτόμες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τη διαθεματικότητα των δραστηριοτήτων.

Αναφορές

- Adorno, T. (1991). Για τη δημοφιλή μουσική, *Τρία Κείμενα Μουσικής Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Πρίσμα
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Cambridge, M.A.: Harvard University
- Ennis, R. & Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software
- Horkheimer, M. (1983). Τέχνη και μαζική κουλτούρα, Th.Adorno κ.α. *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, Αθήνα, Ύψιλον
- Russell, P.A. (1997). Musical taste and society, In Hargraves, D. και North, A. (ed.) *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press

Gans, H.J. (1974). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste*, New York, Basic Books.

Le Blanc, A. (1982). An interactive theory of music preference, *Journal of Music Therapy*, 28-45.

Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες, προβλήματα, προοπτικές, Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*, Αθήνα, Ατραπός, 236-254.

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

Κανελλόπουλος, Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Τέχνη στη εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη*, Αθήνα, Νήσος.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, στο: Αργυρίου Μ. (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*, Πρακτικά Συμποσίου, Αθήνα, Διάπλαση, 81-85.

Σεραφετινίδου, Μ. (2005). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας: Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Χριστόπουλος, Χ.,Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι φιλοσοφικές-παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*, Αθήνα, Γρηγόρης

Πειραματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία εννοιών του ηλεκτρισμού σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας- Μελέτη περίπτωσης

Τσιγουρίδης Χαρίλαος
ΕΔΙΠ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hatsihour@uth.gr

Κατσάνου Θάλεια
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
ekatsanou@uth.gr

Βαβουγιός Διονύσιος
Καθηγητής-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dvanou@uth.gr

Μπατσίλα Μαριάνθη
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
marbatsila@gmail.com

Περίληψη

Οι έννοιες της φυσικής όπως αυτές του ηλεκτρισμού παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κατανόησή τους από μαθητές γενικότερα και από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ειδικότερα. Ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών γενικά για όλους τους μαθητές, οι οποίες οδηγούν σε γνωστικά εμπόδια. Η αποτελεσματική τους αντιμετώπιση αποτελεί πρόκληση τόσο από τους επιστήμονες-ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, ανεξάρτητα από βαθμίδα και τύπο σχολείου. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις μαθητή της Α' Γυμνασίου με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) σε έννοιες του ηλεκτρισμού και παρατηρεί την ανταπόκρισή του σε πειραματικές εξατομικευμένες δραστηριότητες σε πραγματικά και εικονικά περιβάλλοντα, με σκοπό να αξιολογήσει το γνωστικό αποτέλεσμα που προκύπτει μετά τις παρεμβάσεις. Η αρχική συνέντευξη που προηγήθηκε της παρέμβασης έδειξε ότι ο μαθητής αφενός δεν συμμετείχε ενεργά στην σχολική τάξη, αφετέρου είχε παρόμοιες εναλλακτικές ιδέες για τις έννοιες του ηλεκτρισμού με τους συνομηλίκους του. Τα αποτελέσματα διδακτικών πειραματικών παρεμβάσεων ανέδειξαν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην πειραματική διαδικασία, την ενίσχυση της εννοιολογικής αλλαγής και τελικά την κατανόηση σε ικανοποιητικό βαθμό εννοιών του ηλεκτρισμού, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής της σχολικής του βαθμίδας.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, πειράματα, ηλεκτρισμός, μαθησιακές δυσκολίες, Δ.Ε.Π.Υ.

Εισαγωγή

Οι φυσικές επιστήμες (Φ.Ε.) θεωρούνται ότι αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης κουλτούρας με αποκορύφωμα τη δυνατότητά τους να οδηγούν τον άνθρωπο σε αναλυτική και συνδυαστική σκέψη. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι οι εξηγήσεις που παρέχουν για την συμπεριφορά και τις οντότητες του υλικού κόσμου και τις ιδιότητές τους (Millar, 2004). Η σπουδαιότητα που έχει ο ρόλος των φυσικών επιστημών του 21^{ου} αιώνα τονίζεται ιδιαίτερα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εκπαίδευση η οποία αναφέρει ότι

η ευημερία ενός έθνους δεν εξαρτάται μόνο από το πόσο καλά εκπαιδεύονται οι μαθητές γενικότερα αλλά πόσο καλά αυτό γίνεται στις φυσικές επιστήμες οι οποίες πρέπει, ανάμεσα σε άλλα, να έχουν ως στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιστημονική σκέψη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού πρέπει να υιοθετηθεί μια ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη επιστημονική μέθοδος η οποία να οδηγήσει στην ανακάλυψη της νέας γνώσης και της εξέλιξής της, ακολουθώντας ορισμένα βήματα και μια συγκεκριμένη πορεία. Αυτή ξεκινά με τη δημιουργία ενός επιστημονικού ερωτήματος ή μιας υπόθεσης, μέσω πειραματικής διαδικασίας, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να ελέγξει την υπόθεση, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του πειράματος, την ερμηνεία των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η πειραματική διδασκαλία θεωρείται το βασικότερο μέσο για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων, γεγονός που αναφέρεται στα περισσότερα βιβλία για τις φυσικές επιστήμες, όπως σε αυτά της Φυσικής για παράδειγμα (Στύλος κ.ά., 2016). Τα οφέλη που καταγράφηκαν στο παρελθόν για τους μαθητές από την πειραματική διαδικασία παραμένουν τα ίδια και σήμερα (Travers, 1973 όπως αναφ. στην Blosser, 1990): α) διερευνητικές, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, β) ικανότητα επεξεργασίας εννοιών - δημιουργία υποθέσεων - χρήση επιστημονικών μοντέλων, γ) γνωστικές ικανότητες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, δ) κατανόηση της φύσης της επιστήμης, γνώση και κατανόηση της επιστημονικής μεθόδου, γνώση της σχέσης μεταξύ επιστήμης και τεχνολογίας, ε) πρόκληση ενδιαφέροντος, ενίσχυση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντικειμενικότητα σκέψης, ακρίβεια ενεργειών, επιμονή, ανάληψη ευθυνών, συναίνεση, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση και άλλα πολλά (Marshall & Young).

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω πειραμάτων καθώς συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι τους δίνονται οι ευκαιρίες να κάνουν ερωτήσεις και συζητήσεις για θέματα που τους ενδιαφέρει να ερευνήσουν και να εμπλουτίσουν τη γνώση τους για τα φαινόμενα που τους περιβάλλουν. Καθώς τα παιδιά χρειάζεται να χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις στη μάθηση, οι πρακτικές εργαστηριακές-πειραματικές δραστηριότητες τους επιτρέπουν να βασίσουν τη γνώση τους σε πολυαισθητηριακό επίπεδο ενισχύοντας την κατανόηση των εννοιών που μελετούν. Έρευνες αναφέρουν ότι τα πειράματα έχουν σημαντική παιδαγωγική αξία ενώ έχει βρεθεί πως σε σύγκριση με το παραδοσιακό μάθημα, το πείραμα, όταν εντάσσεται στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, ενισχύει τη μετάδοση της γνώσης και την κατανόηση ιδιαίτερα των δύσκολων και αφηρημένων εννοιών που διέπουν τα φαινόμενα και τους νόμους των φυσικών επιστημών (Etkina, et al., 2002). Επιπλέον, μέσω του πειράματος και της χρήσης των οργάνων αναπτύσσονται τεχνικές δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές τόσο στην σχολική όσο και στην ενήλικη ζωή τους. Παράλληλα με τις τεχνικές δεξιότητες και τον επιστημονικό και αντικειμενικό τρόπο σκέψης, οι μαθητές βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με δεδομένο ότι μαθαίνουν να συνεργάζονται για να οδηγηθούν στην αποτελεσματική επίλυση ενός προβλήματος (Τσιχουρίδης κ.ά., 2017; Tsihouridis et al., 2018).

Η χρήση των πραγματικών εργαστηρίων αποτελεί μια από τις βασικές πρακτικές πειραματικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο παρά τις διαφορούμενες απόψεις της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας ως προς τα πλεονεκτήματά της, σε σύγκριση με τα πειράματα που παρέχονται ή προσφέρονται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφέρουν ότι τα πραγματικά πειράματα προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους πραγματικές και βιωματικές εμπειρίες που άλλα είδη πειραμάτων δεν μπορούν να προσφέρουν ή να τα αντικαταστήσουν. Από την άλλη, έχουμε πειράματα τα οποία πραγματοποιούνται με νέες τεχνολογίες με τη βοήθεια διάφορων εφαρμογών, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των Φ.Ε., με σημαντικότερες τις πολυμεσικές, τις προσομοιώσεις και τον πειραματισμό με διασύνδεση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (μέσω αισθητήρων και απτήρων) (Μικρόπουλος, 2002; Καλκάνης, 2004).

Έχει βρεθεί πως η χρήση των νέων τεχνολογιών και οι αλληλεπιδραστικές τους δυνατότητες ενισχύουν τη μάθηση των Φ.Ε. και παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα μεταξύ των οποίων η ενίσχυση της μελέτης και της κατανόησης των πολύπλοκων φυσικών φαινομένων που μελετώνται, και ιδιαίτερα όσων δεν δύνανται να μελετηθούν σε συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος λόγω πολύπλοκων οργάνων, και δυσκολίας χειρισμού τους (Abdulwahed, & Nagy, 2009; Tsihouridis et al., 2018). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η ενασχόληση και με τα δύο είδη των πειραμάτων (πραγματικά και εικονικά) βοηθά στην εννοιολογική κατανόηση (Tsihouridis et al., 2013; Tsihouridis et al., 2015; Tsihouridis et al., 2017; Tsihouridis et al., 2019). Έρευνες επίσης δείχνουν ότι τα πειράματα ενισχύουν ιδιαίτερα την αντιμετώπιση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται από την προσωπικές τους εμπειρίες, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους καθώς και από μαθήματα, η διδασκαλία των οποίων δεν είναι τόσο αποτελεσματική (Κουμαράς κ.ά., 1990). Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε για τις εναλλακτικές ιδέες μαθητών σχολείων για το ηλεκτρικό ρεύμα, βρέθηκε ότι, τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν την έννοια του ανοιχτού και κλειστού κυκλώματος, ούτε έχουν αναπαραστάσεις για την σύνδεση των ηλεκτρικών συσκευών ή δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το ρεύμα από την ενέργεια (Κολτσάκης και Πιερράτος, 2006). Γενικά, οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) σε εννοιολογικές, β) σε εναλλακτικές ιδέες, γ) σε λάθος χρήση γλώσσας και λογικής (Teixeira Dorneles et al., 2010). Οι κυριότερες εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σχετίζονται με την φύση του ηλεκτρικού ρεύματος με επικρατούσες ότι το ρεύμα εξαρτάται από την κατεύθυνση και την σειρά των στοιχείων ή ότι καταναλώνεται στο κύκλωμα (Kallunki, 2009).

Έννοιες του ηλεκτρισμού ή και άλλες της Φυσικής, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να κατακτηθούν από μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), που αποτελεί μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας και εμφανίζεται στο 5-7% του μαθητικού πληθυσμού με 3:1 υπέρ των αγοριών. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών είναι ότι δυσκολεύονται να παραμείνουν καθισμένοι, στριφογυρίζουν συνεχώς, δεν σκέφτονται πριν αντιδράσουν, απαντούν πριν ολοκληρωθεί μια ερώτηση, δεν ακολουθούν κανόνες ενώ συχνά διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν. Η ανταπόκριση των μαθητών αυτών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών αποτελεί μία πρόκληση για την πλειοψηφία τόσο των ερευνητών όσο των εκπαιδευτικών τους. Μπορεί να αποτελέσει όμως ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση για τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση και διατήρηση των γνώσεων τους, καθώς και την επίδειξη των ικανοτήτων τους (Brigham et al., 2011).

Μέθοδος

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα Δ.Ε.Π.Υ. για το φαινόμενο του ηλεκτρισμού. Παράλληλα, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης της εναλλαγής των εικονικών και πραγματικών περιβαλλόντων στη διδασκαλία εννοιών του ηλεκτρισμού. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρέμβασης στο μαθητή ήταν: α) Να αναγνωρίζει τους διάφορους τύπους ηλεκτρικών πηγών – να πειραματιστεί με μπαταρίες και να τις μετρήσει με βολτόμετρο – να κατασκευάσει ένα απλό ηλεκτρικό στοιχείο – να πραγματοποιήσει ηλεκτρικά κυκλώματα – να αναγνωρίσει περιπτώσεις "βραχυ"-κυκλωμάτων και να προσδιορίσουν τις θέσεις τους — να γνωρίζει τους κινδύνους τους – να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας και τη χρησιμότητα της "ασφάλειας" στα ηλεκτρικά κυκλώματα).β) Να σχεδιάζει και να κατασκευάζει απλά Η/Κ. γ) Να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά των συνδεσμολογιών αντιστατών και δ) Να χρησιμοποιεί σωστά τα όργανα μέτρησης.

Δείγμα της έρευνας

Ο συμμετέχων μαθητής της έρευνας αυτής, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν μαθητής τμήματος ένταξης της Α' Γυμνασίου γενικού σχολείου της Λάρισας. Ο συγκεκριμένος μαθητής, 13 ετών, έχει διάγνωση Δ.Ε.Π.Υ., με βάση την οποία οι μαθησιακές του δυσκολίες εστιάζονται στη γλώσσα και στα μαθηματικά καθώς και στην ομιλία. Οι οδηγίες που έχουν δοθεί από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ αφορούν σε διδασκαλία μειωμένης ύλης, εξατομικευμένους στόχους και μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένους στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, διαφοροποιημένοι από τα άλλα παιδιά της τάξης του.

Αξιολόγηση της εικόνας του μαθητή

Ο μαθητής γενικά δυσκολεύεται να κατανοήσει σχετικά απλά ερωτήματα, δεν κατανοεί (και συνήθως παρερμηνεύει) την εκφώνηση προβλημάτων φυσικής-χημείας-μαθηματικών που του δίνονται και συνεπώς δε δείχνει ενδιαφέρον για την επίλυση αυτών. Ζητά την πολλαπλή επανάληψη των ερωτημάτων που του υποβάλλονται, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη και δεν ολοκληρώνει πλήρως την σκέψη του. Είναι σχετικά καλός στις μαθηματικές πράξεις και κυρίως διαθέτει πρακτικές δεξιότητες στα εργαστηριακά μαθήματα στα οποία συμμετέχει. Έχει πολύ καλές γνώσεις στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον οποίο χειρίζεται με άνεση. Με βάση το DSM-IV, ο μαθητής έχει διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα. Ειδικότερα, ο μαθητής δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, αποσπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα, δεν φαίνεται να ακούει, δε δίνει σημασία στις λεπτομέρειες, κάνει λάθη απροσεξίας, δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες, αποφεύγει εργασίες που απαιτούν συστηματική πνευματική προσπάθεια, ξεχνά τις σχολικές εργασίες, χάνει πράγματα και γενικά είναι ανοργάνωτος. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να οφείλονται σε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στην έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου αλλά και στον τρόπο με τον οποίο παιδιά με τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να προσεγγίζουν τη διαδικασία της μελέτης, δηλαδή στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν (Moats, 1998).

Είδος παρέμβασης

Η παρέμβαση στον μαθητή της έρευνας ήταν εξατομικευμένη με εναλλαγή πραγματικών και εικονικών περιβαλλόντων εποικοδομητικού και διερευνητικού τύπου (Τσιχουρίδης κ.ά., 2012; Panagouroulou et al., 2018). Επιλέχθηκε η εξατομικευμένη προσέγγιση λόγω προβλήματος συνεργασίας με τους συμμαθητές του, της χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ σε περιπτώσεις που στην τάξη βρίσκεται σε ομάδα, παραμένει αμίλητος και δεν συμμετέχει ούτε μοιράζεται την άποψή του. Τα εικονικά περιβάλλοντα προσομοίωσης επιλέχθηκαν επειδή ο μαθητής έχει ψηφιακές δεξιότητες (π.χ. στη χρήση Η/Υ) ενώ τα πραγματικά επιλέχθηκαν επειδή ο μαθητής έχει κατασκευαστικές δεξιότητες και ορισμένες από τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες αποφασίστηκε να έχουν σαν βάση πραγματικά αντικείμενα από το εργαστήριο. Η εποικοδομητική - διερευνητική τύπου διδασκαλία θεωρήθηκε κατάλληλη για να προκαλέσει στον μαθητή την απαραίτητη εννοιολογική αλλαγή, να αναδείξει τις προϋπάρχουσες ιδέες του και να τον βοηθήσει να υιοθετήσει το επιστημονικό μοντέλο.

Παρέμβαση - φάσεις - δραστηριότητες

Προ-πειραματική φάση:

Η πρώτη φάση της παρέμβασης ολοκληρώθηκε σε δύο διδακτικές ώρες. Στον μαθητή προβλήθηκε ένα βίντεο διάρκειας σχεδόν έξι λεπτών (<https://www.youtube.com/watch?v=BzAj5Xtw47g>) προκειμένου να εισαχθεί ομαλά στο θέμα. Η επιλογή του βίντεο έγινε με βάση το γεγονός ότι, μετά από σχετική ανάλυση του προφίλ του, φάνηκε ότι η παρακολούθηση βίντεο με εκπαιδευτικές σειρές βρίσκεται ανάμεσα στις προτιμήσεις του, γεγονός που θεωρήθηκε ως κατάλληλο κίνητρο για την πρόκληση του ενδιαφέροντος του. Ο μαθητής πράγματι ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό στην προβολή του βίντεο και το παρακολούθησε με ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, στον μαθητή δόθηκε σχετικό φύλλο εργασίας

με τέσσερις δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Πριν δοθούν οι απαντήσεις, στον μαθητή έγινε η παρουσίαση των ερωτημάτων για σχετικές διευκρινήσεις. Πιο συγκεκριμένα έγιναν οι ακόλουθες ερωτήσεις στον μαθητή ανά δραστηριότητα:

Πρώτη δραστηριότητα:

1Α: Τι νομίζεις ότι είναι η μπαταρία;



συμβολισμός:



1Β: Μπορείς να περιγράψεις γιατί ανάβει η λάμπα;



συμβολισμός:



Δεύτερη δραστηριότητα

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητάει από το μαθητή να παρατηρήσει κάποιες εικόνες που απεικονίζονται στο φύλλο εργασίας και να προβλέψει εάν ο λαμπτήρας θα ανάψει ή όχι ,δικαιολογώντας την επιλογή του στο αντίστοιχο πλαίσιο που του παραχωρείται δίπλα από τις εικόνες (Εικόνα. 1).



Εικόνα 1.: Απεικόνιση μπαταριών συνδεδεμένων με λαμπτήρες (απλό κύκλωμα).

Τρίτη δραστηριότητα

Η δραστηριότητα αυτή θέτει ως ζητούμενο από το μαθητή να παρατηρήσει πάλι κάποιες εικόνες και να προβλέψει εάν ο λαμπτήρας θα ανάψει ή όχι δικαιολογώντας την επιλογή του στο πλαίσιο που του δίνεται (Εικόνα 2).

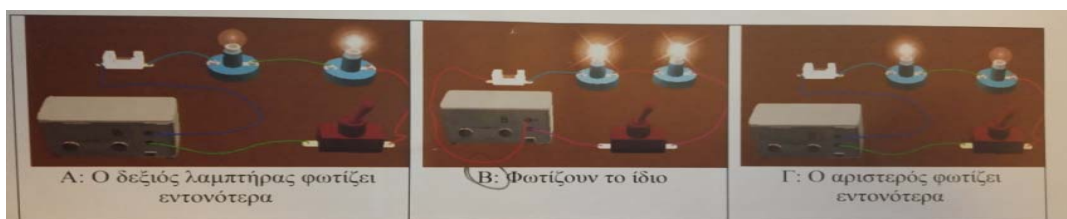


Εικόνα 2: Απεικόνιση μπαταριών συνδεδεμένων με λαμπτήρες (σύνθετο κύκλωμα).

Τέταρτη δραστηριότητα:

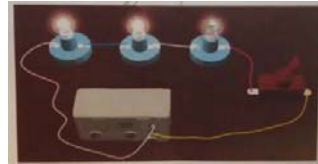
Πρόβλεψη φωτεινότητας: Υποθετικά, ζητείται συνδυασμός δύο ίδιων λαμπτήρων σε σειρά στους ακροδέκτες του τροφοδοτικού και ακολουθούν οι ερωτήσεις 1-3.

1. Ποιο από τα παρακάτω σχήματα θεωρείς ότι αναπαριστά την πραγματικότητα; (Εικόνα 3).



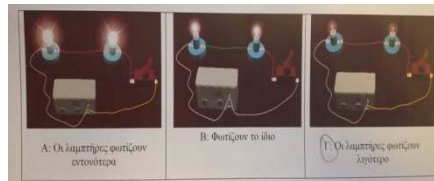
Εικόνα3: Συνδεσμολογία λαμπτήρων σε σειρά

2. Δίνεται το παρακάτω ηλεκτρικό κύκλωμα που περιλαμβάνει τρεις λαμπτήρες σε σειρά συνδεσμολογία. Αν αφαιρεθεί ο μεσαίος λαμπτήρας να προβλέψεις τι θα συμβεί ως προς τη φωτεινότητα των λαμπτήρων επιλέγοντας το σωστό σχήμα που αντιστοιχεί στην επιλογή σου (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Λαμπτήρες σε σειρά.

3. Ποιο είναι το σωστό σχήμα (Εικόνα 5):



Εικόνα 5: Λαμπτήρες σε συνδεσμολογία σε σειρά

Πέμπτη δραστηριότητα:

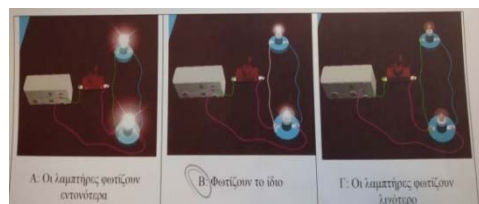
Σε αυτή την τελευταία δραστηριότητα ζητείται να προβλεφθεί η φωτεινότητα με τις ερωτήσεις 1-2:

1. Ποιο από τα παρακάτω σχήματα θεωρείς ότι αναπαριστά την πραγματικότητα (Εικόνα 6):



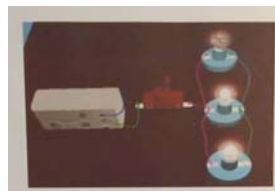
Εικόνα 6: Συνδεσμολογία λαμπτήρων σε παράλληλη συνδεσμολογία

2. Δίνεται το παρακάτω ηλεκτρικό κύκλωμα που περιλαμβάνει τρεις λαμπτήρες σε παράλληλη συνδεσμολογία (Εικόνα 7)



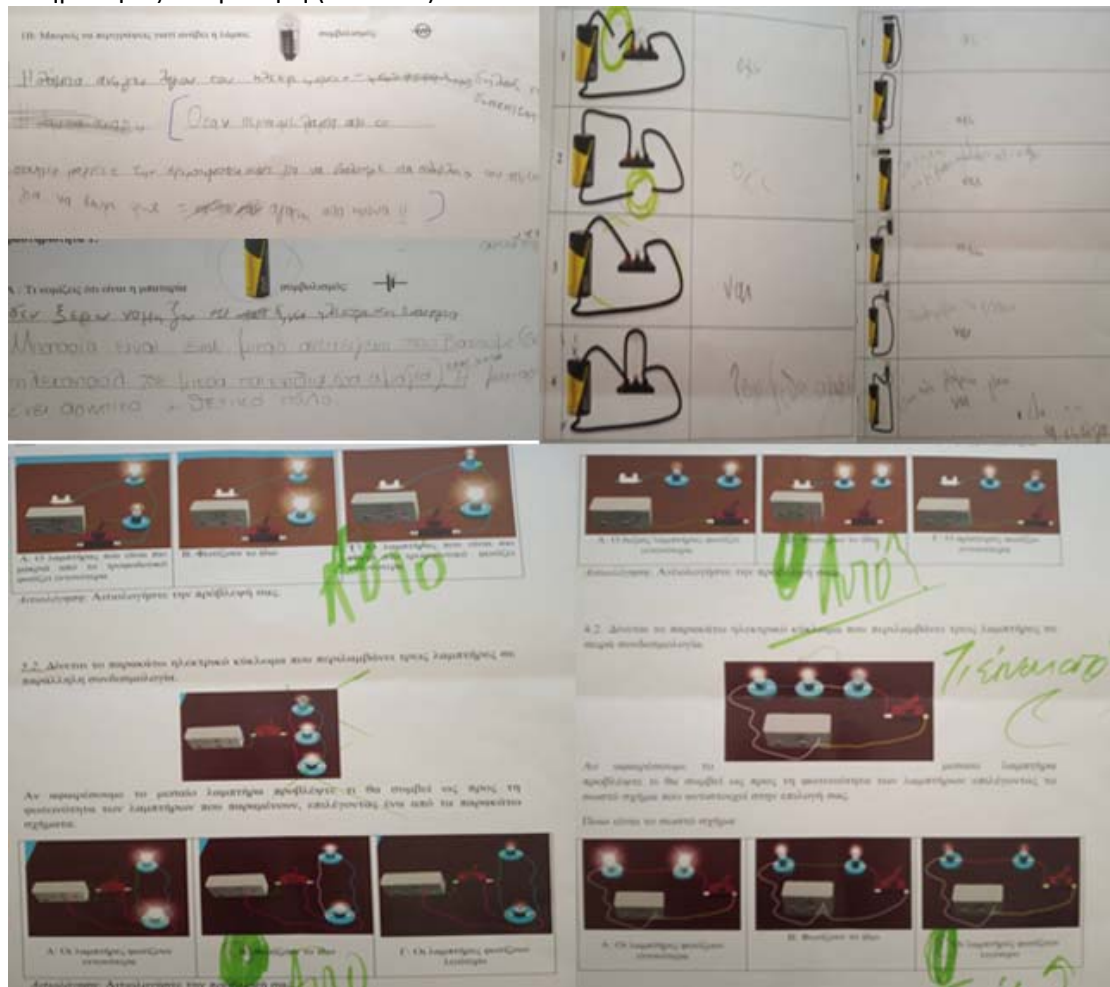
Εικόνα 7: Λαμπτήρες σε παράλληλη συνδεσμολογία.

Αν αφαιρεθεί ο μεσαίος λαμπτήρας μπορείς να προβλέψεις τι θα συμβεί ως προς τη φωτεινότητα των λαμπτήρων που παραμένουν, επιλέγοντας ένα από τα παρακάτω σχήματα:



Εικόνα 8: Παράλληλη συνδεσμολογία-Λαμπτήρες φωτισμένοι και μη.

Σε όλη την διαδικασία, προσφέρθηκε στον μαθητή η απαραίτητη καθοδήγηση και διευκρίνιση σε απορίες που προέκυπταν. Υπήρξε επίσης μέριμνα οι δραστηριότητες να είναι προσαρμοσμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να του επιτρέψουν να αποδώσει ελεύθερα το σκεπτικό του. Ο μαθητής πρώτα ανακοίνωνε προφορικά τη σκέψη του και κατόπιν απαντούσε γραπτώς στις ερωτήσεις. Ακολουθεί φωτογραφικό υλικό από τις απαντήσεις στις δραστηριότητες του μαθητή (Εικόνα 9):

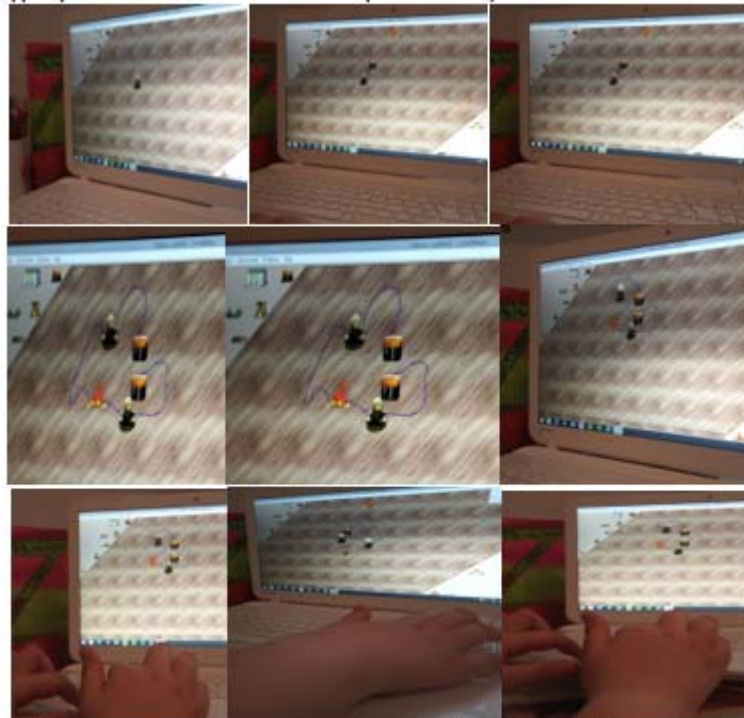


Εικόνα 9: Απαντήσεις σε δραστηριότητες του μαθητή για τον ηλεκτρισμό

Πειραματική φάση:

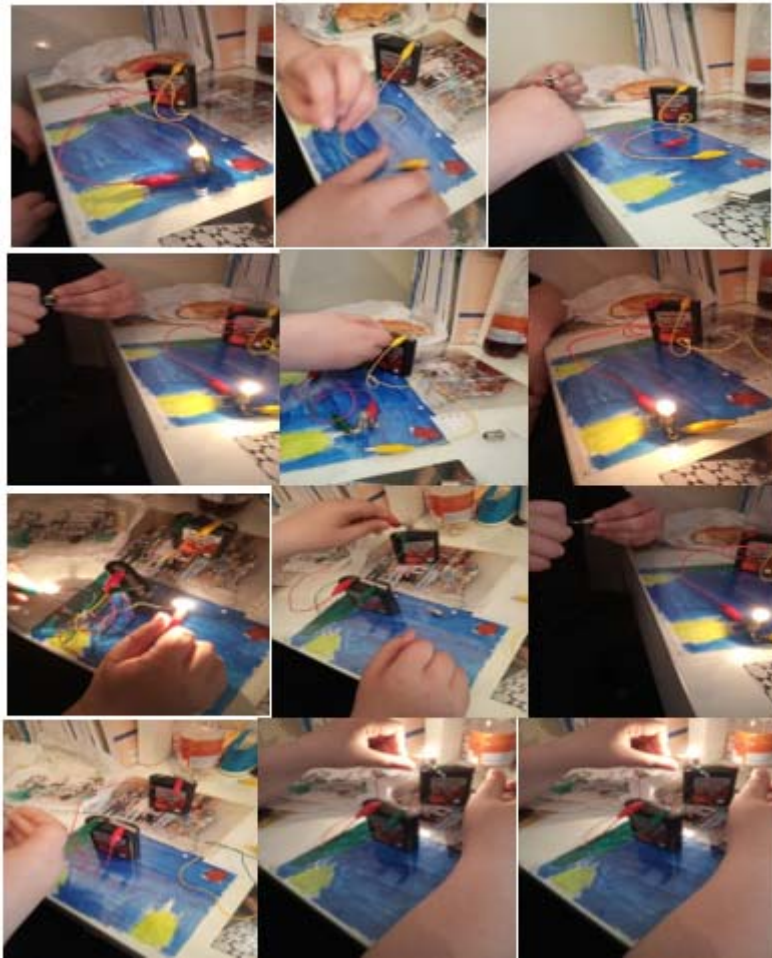
Το 2^ο και 3^ο στάδιο της πειραματικής φάσης αφορά στο εικονικό πείραμα και διήρκεσε 4 ώρες. Για την πραγματοποίηση των στόχων σχετικά με τις έννοιες που πλαισίωσαν την έννοια του ηλεκτρισμού χρησιμοποιήθηκε το τρισδιάστατο λογισμικό EDISON, το οποίο αναπτύχθηκε για τη μελέτη ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών κυκλωμάτων. Το λογισμικό προσφέρει στον χρήστη τη δυνατότητα δημιουργίας δικών του εικονικών κυκλωμάτων και εξέταση του τρόπου λειτουργίας τους (συμπεριφέρονται σαν να ήταν πραγματικά) και προτιμάται από τους μαθητές για τη διδασκαλία των εννοιών των ηλεκτρικών κυκλωμάτων έναντι άλλων λογισμικών (Τσιχουρίδης και Βαβουγιός, 2007). Στη διάθεσή του χρήστη, υπάρχουν δύο περιβάλλοντα εργασίας για το σχεδιασμό κυκλωμάτων: το τρισδιάστατο που ονομάζεται «Edison 4» και το δισδιάστατο περιβάλλον του «Σχεδιαστικού Αναλυτή». Και στα δύο αυτά περιβάλλοντα μπορεί να γίνει χρήση εξαρτημάτων και οργάνων και λήψη αποτελεσμάτων μετρήσεων. Η διδασκαλία και σε αυτή τη φάση ήταν εξατομικευμένη για τον μαθητή. Επιλέχθηκε η συμμετοχή του σε εργαστηριακές δραστηριότητες με τη χρήση του λογισμικού προσομοίωσης Edison 4, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Από τον μαθητή ζητήθηκε να ενεργοποιήσει το λογισμικό, και ενισχύθηκε κατά το σχεδιασμό και τη λειτουργία του

προγράμματος προσομοίωσης, ενώ παράλληλα του τονίστηκε πόσο σημαντικό είναι να παίρνει κατάλληλα μέτρα προστασίας, ανεξάρτητα από το εάν το κύκλωμα είναι «εικονικό» ή όχι (π.χ. κλείσιμο διακόπτη και έλεγχο του κυκλώματος). Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν η εξοικείωση του μαθητή με τα ανωτέρω λογισμικό η «κατασκευή» εικονικών Η/Κ, καθώς και η δυνατότητα μετρήσεων. Πριν ο μαθητής υλοποιήσει τη δική του δραστηριότητα έγινε επίδειξη κυκλώματος με σκοπό να εξοικειωθεί ο μαθητής με τη δημιουργία του. Ειδικότερα, οι στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν α) να πειραματιστεί ο μαθητής με μπαταρίες και να τις μετρήσει με βολτόμετρο, β) να κατασκευάσει ένα απλό ηλεκτρικό στοιχείο, γ) να πραγματοποιήσει ηλεκτρικά κυκλώματα, δ) να αναγνωρίσει περιπτώσεις "βραχυ" κυκλωμάτων και να προσδιορίσει τις θέσεις τους, ε) να προβλέπει βραχυκυκλώματα στην καθημερινή ζωή και να τα αποτρέπει – να γνωρίζει τους κινδύνους τους – να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας και τη χρησιμότητα της "ασφάλειας" στα ηλεκτρικά κυκλώματα. Ακολουθεί φωτογραφικό υλικό από το Edison (Εικόνα 10).



Εικόνα 10: Δραστηριότητες του μαθητή σε εικονικό περιβάλλον.

Οι δύο τελευταίες φάσεις της παρέμβασης ολοκληρώθηκαν σε 4 διδακτικές ώρες. Σκοπός των φάσεων αυτών ήταν να γνωρίσει ο μαθητής την πραγματική διάσταση της πειραματικής φυσικής υπό την ευρεία έννοια του παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας πραγματικά υλικά. Ειδικότερα, στόχος των δραστηριοτήτων ήταν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για να περάσει από την απλή θέαση στη συστηματική παρατήρηση, να προκαλέσουν τον προβληματισμό του και να προάγουν τη μάθηση, να αναδείξουν τις ιδέες του για τον ηλεκτρισμό, να ελέγξουν τις εναλλακτικές του ιδέες. Στις εικόνες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι δραστηριότητες των τελευταίων φάσεων.



Εικόνα 11: Δραστηριότητες του μαθητή σε πραγματικό περιβάλλον

Συμπεράσματα - συζήτηση

Οι έννοιες που σχετίζονται με τον Ηλεκτρισμό αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα και σύνθετα πεδία της επιστήμης και ταυτόχρονα, ένα από τα πιο δύσκολα και αφηρημένα για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Για το μαθητή της συγκεκριμένης εργασίας με πολλές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα διαμορφωμένες πειραματικές δραστηριότητες, ώστε να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις δικές του δυνατότητες και ενδιαφέροντα. Για τους σκοπούς της έρευνας, δόθηκαν στο μαθητή συγκεκριμένα προ-πειραματικά έργα σχετικά με τις προς μελέτη έννοιες του Ηλεκτρισμού, πριν από την υλοποίηση της κάθε διδακτικής – πειραματικής παρέμβασης, προκειμένου να αξιολογηθούν οι εναλλακτικές του ιδέες σε συνδυασμό με την ήδη κατεκτημένη γνώση του στο γνωστικό επίπεδο. Σημειώνεται ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είχε ξαναέρθει αντιμέτωπος σε τόσο ενεργό βαθμό με πειραματικές διαδικασίες και (εξ)ασκήσεις, γεγονός που έπαιξε επίσης πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην ανταπόκρισή του σε αυτές όσο και στην ίδια τη διαμόρφωσή τους.

Αρχικά ο μαθητής, ήταν αρκετά διστακτικός και επιφυλακτικός καθώς χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Στη συνέχεια προσαρμόστηκε και συμμετείχε ενεργά στην πειραματική διαδικασία στην οποία χρησιμοποιήθηκε το Ερευνητικό Εξελισσόμενο Μοντέλο, μία σύγχρονη μορφή της διερευνητικής μάθησης, που βασίζεται στις πρότερες γνώσεις του μαθητή. Στο μοντέλο αυτό ο μαθητής διατυπώνει υποθέσεις, προβλέπει, παρατηρεί, πειραματίζεται και φτάνει στο σημείο να διατυπώσει δικά του συμπεράσματα. Κατά τη διαδικασία της παρέμβασης για τις έννοιες του Ηλεκτρισμού, έλαβαν χώρα πειράματα του εικονικού πρώτα περιβάλλοντος με

τη χρήση του λογισμικού EDISON 4, όπου ο μαθητής με συνεχή καθοδήγηση υλοποίησε τις δραστηριότητες. Ακολούθησαν τα πειράματα σε πραγματικό επίπεδο. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό και προσπάθησε να υλοποιήσει δικά του πειράματα και «καινούργιες εφευρέσεις» όπως ο ίδιος τις αποκάλεσε.

Γενικά, ο μαθητής διαχειρίστηκε με εποικοδομητικό τρόπο την ακολουθία των πειραματικών διαδικασιών εικονικό –πραγματικό και αυτή η ακολουθία (πρώτα τα εικονικό και μετά το πραγματικό) φάνηκε ότι τον βοήθησε να επιχειρήσει τα πραγματικά πειράματα χωρίς τον φόβο που τον διακατείχε για το άγνωστο, και να εισέλθει ομαλότερα στις διαδικασίες του πραγματικού περιβάλλοντος (για τις έννοιες του ηλεκτρισμού) (Τσιχουρίδης κ.ά., 2020).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μετά την πραγματοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης σημαντικές εννοιολογικές αλλαγές σημειώθηκαν, καθώς και αρκετά ικανοποιητικός βαθμός κατανόησης των εννοιών που διδάχθηκαν. Παρατηρήθηκε ικανοποιητική βελτίωση του συγκεκριμένου μαθητή με ΔΕΠΥ ως προς τη μαθητική του επίδοση στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο λαμβάνοντας υπόψη τη πρότερη κατάσταση. Επιπλέον, ο μαθητής μπορούσε και μετά το πέρας κάποιων ημερών να ανακαλέσει με ικανοποιητικό τρόπο έννοιες που τέθηκαν στο «προσκήνιο» της πειραματικής διαδικασίας. Εκείνο όμως που ήταν πολύ ενθαρρυντικό ήταν ότι παρατηρήθηκε και αλλαγή στη στάση του μαθητή καθώς συμμετείχε στο μάθημα περισσότερο ενεργά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ότι στο παρελθόν.

Συμπερασματικά, ο μαθητής ανταποκρίθηκε πολύ θετικά σε όλη την διαδικασία της παρέμβασης, με πολύ καλά μαθησιακά αποτελέσματα, ως προς τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, παρουσιάζοντας βέβαια και πολλές συναισθηματικές διακυμάνσεις. Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι κατά τη διδασκαλία εννοιών των φυσικών επιστημών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν αφενός μεν, ο κατάλληλος σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων και αφετέρου η μέθοδος διδασκαλίας η οποία πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών και κυρίως των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abdulwahed, M. & Nagy, Z. K. (2009). The Impact of the Virtual Lab on the Hands-on Lab Learning Outcomes, a Two Years Empirical Study, *20th Australasian Association for Engineering Education Conference*, 255-260.

Blosser, P., E. (1990). The Role of the Laboratory in Science Teaching, *Research Matters – to the Science Teacher*, N. 9001, March 1, 1990, Retrieved February 2, 2020 from <https://www.narst.org/publications/research/labs.cfm>.

Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science education and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (4), 223-232.

Etkina E., Van Heuvelen A., Brookes D.T., Mills D. (2002). Role of experiments in physics instruction—a process approach. *The Physics Teacher*, 40, 6, 351–355

Kallunki, V. (2009). *A Historical Approach to Children's Physics Education: Modelling of DC-circuit Phenomena in a Small Group*. Dissertation, Department of Physics. University of Helsinki, Finland.

Marshall, J.A. & Young, E.S. (2006). Pre-service teachers' theory development in physical and simulated environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 9, 907-937.

Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science, Paper prepared for the Committee: High School Science Laboratories: Role and Vision*, National Academy of Science, Washington, DC, The University of York, Department of Educational Studies, October 2004.

Panagopoulou, M.S., Tsihouridis, Ch., Panagopoulou, A.s., Verevi, A., Papalexopoulos, P. and Vavougiou, D. (2018). Science education adaptations for non-textbook instruction to students with Learning and Other Disabilities: A chronological literature review, *US-China Education Review A*, April 2018, 8, 4, 135-144.

Teixeira Dorneles, P., F., Veit, E.A. & Moreira, M.A. (2010). A study about the learning of students who worked with computational modeling and simulation in the study of simple electric circuits. *Revista Electronica de Ensenanza de las Ciencias*, 9 (3), 569-595.

Tsihouridis, Ch., Vavougiou, D., & Ioannidis, G., S. (2007). Evaluation of educational software regarding its suitability to assist the laboratory teaching of electrical circuits. In Auer M. (Eds.) *Proceedings of ICL2007 workshop: Interactive Computer aided Learning*, 1-15, Villach, Austria, Kassel University Press, ISBN: 978-3-89958-279-6.

Tsihouridis, C., Vavougiou, D., Ioannidis, G (2013) *The effectiveness of virtual laboratories as a contemporary teaching tool in the teaching of electric circuits in Upper High School as compared to that of real labs*. Proceedings of 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 25-27 September 2013, Kazan National Research Technological University, 816-820, Kazan, Russia.

Tsihouridis, Ch., Vavougiou, D., Ioannidis, G.S., Alexias, A., Argyropoulos Ch., Poulis, S. (2015). The effect of teaching electric circuits switching from real to virtual lab or vice versa – A case study with junior high-school learners. International Conference of Interactive Collaborative Learning and Engineering Pedagogy, (ICL), 20-24 September, 634-640, Florence, Italy.

Tsihouridis, Ch., Vavougiou, D., & Ioannidis, G., S. (2017). The effect of switching the order of experimental teaching in the study of simple gravity pendulum-A study with junior high-school learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning. IJET*, 12, 3 128-141.

Tsihouridis, Ch., Vavougiou, D., Ioannidis, G.S. (2018). The timeless controversy between virtual and real laboratories in science education - "And the winner is..." *International Conference of Interactive Collaborative Learning and Engineering Pedagogy, (ICL)*, 25-28 September, Kos, Greece.

Tsihouridis, Ch., Vavougiou, D., Batsila, M., & Ioannidis, G., S. (2019). The optimum equilibrium when using experiments in teaching – Where virtual and real labs stand in science and engineering teaching practice. *International Journal of Emerging Technologies in Learning. IJET. Vol 14, No 23 (2019)*, pp. 67-84

Ελληνόγλωσσες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, Στρασβούργο, 20.11.2012, COM (2012) 669 final.

Καλκάνης, Γ.Θ. (2004). Οι Τεχνολογίες Προσομοίωσης και Πειραματισμού (και) στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες – Επί του πρακτέου. Στο Ι. Κεκές (Επιμ.). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές – Κοινωνικές προεκτάσεις*, 203-248, Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Ατραπός

Κολτσάκης Ε. και Θ. Πιερράτος, (2006). Σχεδιασμός Διδακτικών Παρεμβάσεων με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών για το ηλεκτρικό κύκλωμα. *11ο Συνέδριο Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*, Λάρισα.

Κουμαράς, Π., Ψύλλος, Δ., Βαλασιάδης, Ο. και Ευαγγελινός, Δ. (1990). Επισκόπηση των απόψεων Ελλήνων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή των ηλεκτρικών κυκλωμάτων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 125-154.

Μικρόπουλος, Τ., Α. (2002). Προσομοιώσεις και οπτικοποιήσεις στην οικοδόμηση της γνώσης στις φυσικές επιστήμες. Στο Α. Μαργετουσάκη & Π. Γ. Μιχαηλίδης (επιμ.) *Πρακτικά*

3ου Συνεδρίου: «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», 371-376, Ρέθυμνο.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. και Μαυρίδης, Δ. (2016). Ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός εργαλείου για τη μέτρηση των στάσεων των φοιτητών στην αξιοποίηση των πειραμάτων στη διδακτική πρακτική. Στο: Θ. Πιερράτος, Π. Κουμαράς, Χ. Πολάτογλου (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτικές προσεγγίσεις και πειραματική διδασκαλία στις Φυσικές Επιστήμες»*, 147-156, Θεσσαλονίκη.

Τσιχουρίδης, Χ., & Βαβουγιός, Δ. (2007). Το λογισμικό μέσα από τα μάτια των μαθητών και των μαθητριών. Αξιολογώντας εκπαιδευτικό λογισμικό διδασκαλίας ηλεκτρικών κυκλωμάτων. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Τεύχος Γ, σελ. 1104-1113, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιχουρίδης, Χ., Βαβουγιός, Δ., Παπαλεξόπουλος, Π.Φ. (2012): Διαφοροποιημένη διδασκαλία εννοιών ηλεκτρισμού σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΦ*, 29/3-1/4/2012, Καμένα Βούρλα, ISBN: 978-960-9457-20-0, σ.σ. 450-458.

Τσιχουρίδης Χ., Βαβουγιός Δ., Ιωαννίδης Γ. Σ.,. (2017). Η εναλλαγή διαφορετικών τύπων πειραματικών περιβαλλόντων ως αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας. Μελέτη περίπτωσης, στο Σταύρου Δ., Μιχαηλίδη Α. & Κοκολάκη Α. (2017). *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Γεφυρώνοντας το Χάσμα μεταξύ Φυσικών Επιστημών, Κοινωνίας και Εκπαιδευτικής Πράξης*, 682-688, Ρέθυμνο

The teaching of textual genres through the "Portal for the Greek Language". An inductive method of acquiring writing skills: The textual genre of the Letter.

Konstantina Kalaouzi

PhD in Modern Greek Literature, Aristotle University of Thessaloniki

Philology Consultant in the Dodecanese - Greece

kalaouzi@sch.gr – kalaouzi@hotmail.com

Abstract

This paper focuses on the methodology of using the tools provided by the "Greek Language Portal" for teaching textual genres to High school students with the goal of exercising and improving their writing skills. The educational material provided in 'Portal' helps the language teacher to rearrange and manage in the best possible way the daunting and sometimes dense and hard to organize, educational material of the existing textbook. Teachers are able to delve deeper into the methodology of speech production by inductively guiding students to understand the basic structure of the textual genre being taught, to consciously choose the appropriate style and vocabulary, drawing on a variety of textual examples. In practice, this combination helps to carry out a student-centered teaching that makes the educational mediator that helps students to acquire knowledge through the use of searching techniques and teamwork. Within this context, an example of teaching the textual genre of the Letter is proposed.

Keywords: Genres, Letter, Portal for the Greek Language, Inductive teaching approach

Introduction

According to the theoretical model developed here, "text" is the set of phrases that make up an integrated meaning and constitute a socially defined message. The text, as Kress (1989, 18) says, is what constitutes the important unit of language, regardless of whether we deal with it in its aesthetic, social or educational dimension. Each text is formed by the discourse in which it is included, echoing the social contexts of communication and the concepts developed by participants in those contexts. The concepts are negotiable within the texts during the social interaction. In other words, the text is a material realization of the word. That is why the meanings of the texts are partly the meanings of the reasons from which they originate and are formed.

By adopting this particular concept of text, we understand that we can talk about "genres" of texts. That is, we can speak of "textual genres" - a term rendered as genre (French and English) and which refers to texts that each fall into specific categories. The textual categories are defined on the basis of the conventions under which the text is composed. Textual species contain forms and concepts that derive and document the functions, purposes, and meanings of social circumstances. They are thus a kind of index and list of all the social circumstances of a community at a given historical moment. Among the many textual types that we encounter daily, we can mention interviewing, advertising, newspaper article, preaching, anecdote, memoir, short story, class lesson or lecture, instructions for using an object, cooking recipe, textbook of physics textbook, history, etc.

Each textual genre, as defined here, is a special form of knowledge and action, characterized by a specific thematic content, style and structure (Bakhtin 1986). To function constructively in any communication situation, it is not enough to know the rules of grammar, to have rich vocabulary and writing and reading skills. He / she must be aware of the rules and conventions of writing different kinds of text, which are intertwined with the cultural dimension of the language, in order to be able to participate in social activities. To learn their

rules, conventions and techniques, one must learn how to acquire types of rules and knowledge. To be able to prepare an article, a brochure to promote or present an event, to conduct an interview, to produce a text similar to that appearing in a sociology or biology textbook, one must know how these textual texts are structured and what rules apply.

The concept of textual genre, as mentioned here, developed significantly in the context of systematic functional linguistics and was defined as a culturally and ideologically defined textual social process, used for various purposes in various contexts. Several scholars (e.g. Cope & Kalantzis 1993; Hasan 1995; Martin 1989; Rothery 1996; Threadgold 1989) have worked with primary and secondary education teachers in Australia to develop educational programs, where texts are an integral part of the curriculum. studies at school.

Text-based instruction has in some cases become the main purpose of the school curriculum in the language teaching of pupils through the whole course, on the grounds that the textual types of pedagogical discourse vary according to the subject being taught. This type of education is seen as a means of empowering students with linguistic "resources", not only for their school success but also for their future social success. Adopting the view that the teaching of texts is a matter of social justice, the promoters of "genre-based education" argue that as long as the student population is not familiar with the social uses of language, there will be a significant problem of social justice. The above assumption stems from the finding that certain textual types give their users access to specific areas of social influence and authority. In their effort to provide all students with equal opportunities to learn the techniques and rules governing different textual types, teachers who applied such research-based programs developed a specific approach to teaching their mother tongue, which was then used for education of new immigrants in the language of the place of residence.

The purpose of this approach is to transfer knowledge of reading and writing successfully from school to work, as well as to various other social activities. The process of "from teaching to learning" (Rothery 1996) is divided into four stages: First is the stage of presenting the "model", in which the teacher explains what are the characteristics of a textual genre and its subcategories, functions. what these features of the elements accomplish, the ways in which information is organized and structured. It also explains the kind of vocabulary choices that are common in the particular textual genre. Second is the "co-synthesis" stage, where the teacher helps students develop their own text based on the principles that apply to the particular textual item. The third is the stage of "autonomous synthesis", where students attempt their own, independent writing of text, while the fourth and last stage is the stage during which the development of knowledge of the social conditions of production of the textual component is sought. Of course, this does not mean that language education should focus on sterile reproduction of the predetermined form and structure of the textual species. On the contrary, the textual genre should be approached as an ever-changing category, which is entirely related to the also constantly changing social factors.

The philosophy of the Greek Curriculum and the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework, the structure of the Greek language textbook and the multiple objectives.

The Modern Greek Language textbook taught in the First Grade in Greek High School, is one of the textbooks that have been written to serve the new Curriculum which was implemented since 2003, and to support and promote the goals of the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework which points, among other things, to the acquirement of the essential communication tools of the language community in order to help students develop mentally and emotionally. (Government Gazette 303B / 13-03-2003, p. 47). In addition, with regard to the specific achievement of reading / comprehension objectives, learners through language courses should be able to easily recognize messages from written codes and communication signals by identifying each time the intentions of the transmitter, distinguish the differences between textual genres, understand their organization and particular style, and evaluate their effectiveness, depending on the context of communication the text offers.



Finally, as far as the speech production is concerned, students should be able to understand and write texts that belong to different genres, taking into consideration the recipient of the message and the communication situation, gradually adjusting and customizing their personal style depending on the text (GG 303B / 13-03- 2003, p. 48).

We note, therefore, that the language course aims for the students to acquire language skills through studying multiple text genres. In order to achieve this goal, the new curriculum gives the instructor great flexibility as far as the educational material is concerned so as to enable him/ to choose from a huge variety of textual types depending on the interests of his class. (Government Gazette B 2334 / 03-10-2011) <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

The philosophy of the 1st Grade High School textbook could be described as an effort to abolish teacher-centered orientated teaching by promoting inquiry, discovery processes and critical thinking, especially since the texts cover a wide range of communication skills (Richards, Platt, & Platt, 1992: 65; Georgakopoulou & Goutsos, 1999: 36; Korres, 2010: 52-58). The first grade Language textbook is of immense importance as it introduces students to a multifaceted yet demanding learning environment. This difficulty is largely due to the abundance of new elements being massively introduced as the first three chapters which deal with the issues of oral-written differences, concepts such as multimodality, communication conditions, textual genres, narration and description, as well as making text summary. If we take into account the huge divergence in the level of achievement of linguistic goals of pupils coming from primary education, but also of the increasingly complex conditions in the classroom (increasing bilingual and foreign students, children with learning disabilities) which are a large part of school reality, we realize the difficulty of managing the dynamics contained in the school textbook. In many cases, teachers themselves have expressed their dissatisfaction or embarrassment at managing the material in the book. The book is characterized as "dense", the issues raised are many and important so that the teacher can only address them in the extreme. (Lakassas, A. 2007).

The criticism expressed, explicitly or implicitly, could only be described as fair if we received the textbook as a self-contained, closed-ended book. However, its philosophy, as we have already mentioned, is not that at all. The textbook is actually structured to allow the teacher to self-act. Self-action requires clear targeting, always taking into account the goals and objectives of the Curriculum and the communication objectives that need to be achieved, depending on the potential of the classroom team. It also requires selection and redirection. The problem that arises, in other words, stems from the textbook itself. Diversity creates ambiguity in goals, which can, however, be circumvented in a very creative way. Combining the manual with Web.02's dynamic online research environments, such as the 'Portal for the Greek Language', can be a great help in such a way.

The advantages of the "Portal for the Greek Language" tool

The modernization of language teaching in secondary education is a very important issue. Curricula attempt to introduce Information and Communication Technologies (ICTs) into schools and link them to everyday teaching practice. One of the goals of the "Portal" tool is the functional integration and effective utilization of ICTs. in education. Its use, of course, is by no means an end in itself, but a framework for the creation of a unified pedagogical environment with the aim of transforming the content of teaching. This may be because the Portal provides digitized authentic material with sophisticated inquiry tools that allow students to escape the passive position and become actively involved in the research and reasoning process by developing their own strategies (Cohen, 1988: 9, Chamot & O 'Malley, 1990: 3-8). Among the many tools it offers, we will focus on "Text Corpora", which draw on material from two Greek newspapers "The News" and "The Macedonia" while, at the same time, encompassing the educational discourse of all of the Greek Institute's textbooks. What is offered is the unity of textual genres in authentic communication conditions. The utilization of the 'Portal' tool therefore contributes to the linguistic-learning environment and helps to

exploit it as a functional technological literacy environment (Koutsogiannis, D., 2007) which at the same time offers a way to differentiate teaching (Tomlison, 2010: 6). It familiarizes students with the new practical literacy tools and enables them to acquire, in addition, metacognitive skills by fostering inquiry and critical approach to linguistic phenomena.

Students, especially in the first grade of high school, should practice through a text-centric and communicative approach (McCarthy & Carter, 1994: 32 Matsangoura, 2001: 28) and on the basis of linguistic literacy considerations (Cope & Kalantzis, 2000: 10) not only in the structure of language, but also in its use at various levels and types of discourse through the observation of texts. In other words, students need to study texts at a long-term level by associating the characteristics of the organization with their logical form (Georgakopoulou & Goutsos 1999: 23, 97-100) in order to be able to compose their own texts. That is to say, a constructive view of knowledge must be pursued (Vygotsky, 1993: 30). This dimension that is often not achieved as a goal, particularly when teachers are restricted only in the use of the mail textbook, can prove particularly successful when the book is combined with online textbooks or language tools.

The teaching approach below demonstrated is intended to propose a way / example of approaching the textual genre of the "Letter" contained in the 2nd chapter of Modern Greek Language textbook of the 1st Grade, through the online portal tool. The approach follows the inductive discovery method, while proposing to organize the class based on heterogeneous groups. The use of a computer lab is a prerequisite for students to access a computer and internet connection.

The reason the textual genre of the Letter was chosen is because its structure is easily detectable by students, and it offers a variety of stylistic variations depending on the transmitter, the transmitted message and the recipient (friendly letter, official letter, protest letter). By this approach in the awareness of the learners could easier realize that texts are the product of social choices and power relations. Therefore, it is easier to achieve metacognitive goals. In addition, it puts students at the forefront of real-world communication and offers learning strategies that make it easy for them to produce personal reasoning because it is easily linked to their personal experiences.

Teaching proposal based on the "Portal of Greek Language" Text Corpora.

Phase one: Students, having elaborated on the differences in oral and written language in the previous section, are motivated by the teacher to be divided into five to four-member groups that are not homogeneous in terms of language proficiency. The teacher presents five envelopes of different colors that have the students' details written in the standard mail order and distributes them to the leader of each group. Children are invited to look at the envelopes and fill in a worksheet that has been distributed to them, in which they must carefully observe and then describe the layout used to record the sender and recipient information. With the help of the teacher they should link the role of the sender to the transmitter and the receiver to the receiver and categorize this type in written communication. Then they are invited to open their envelopes. Each group is given a short letter by the sender who in this case is the teacher who explains using different style in each letter the mission of the different groups. The mission is described as decoding and synthesizing letters. For this reason, they should visit the "Portal of Greek Language" website, following the route: Modern Greek→Tools→Text Corpora→Institute of Educational Policy Books. There they should study the site and pay attention to the multiple textual genres that exist. Then, they will have to choose the textual type of the Letter.

The letters contained in the Portal are eight in all, a sufficient number so as to help the students come into conclusions as far as the main characteristics of the textual genre is

concerned, and not too large to overwhelm them. The Letters included have a variety as far as their content (friendly, formal / formal, letter of protest), their style (some appear in a thoughtful, literary or even simpler, everyday style) and the goal for which they were written. While in all, with one exception, the basic structure of the Letter is easily detected, something which could help the students in their research.

Phase two: All groups are asked to study the eight letters and complete electronic worksheets, which in fact guide them gradually as to what to look out for when editing. Each student in the group reads two letters, while the fifth member records the conclusions in the first worksheet. The first worksheet deals with the structure of the letter. Thus, students having read the texts will have to answer whether each letter sets out a) the spatial context b) whether it contains an address c) if the address is always expressed in the same way d) if it has multiple paragraphs e) what is the content / goal of the first paragraph f) what is the content / goal in the second paragraph g) how the letter ends h) if there is a decree i) if there is a signature.

After completing the worksheets in pairs in each group, they are then asked to observe whether there are convergences in their observations. Once they understand the structure of all the letters they share, they are asked to record the basic structure of the letter in their worksheet. They then proceed to the second Worksheet, which seeks to separate letters based on their style, their vocabulary, and the way sentences are linked to one another. This activity aims at helping students to classify letters in two big categories, that is into friendly and formal. Again, the group works on two letters, different this time compared to the ones they processed previously and they are asked to answer questions which will help them realize the different styles of the letters according to the writer and the receiver, such as: a) What relationship does the transmitter and receiver of the letter seem to have? B) What particular words do they use to indicate their relationship? C) Do all the letters deal with a single central theme or do they spread to other sub-topics? d) Record keywords from each letter in the table given to you. How would you characterize the vocabulary used in writing the letter? Simple or complex? E) Observe the sentences. Are they short or long? F) In which letters do you meet the second plural and in which the second singular? G) By what words are the sentences linked? H) Which punctuation points are used?

Phase 3: Upon completion of the 2nd Worksheet students will be able to classify the letters into two main categories, formal / informal - friendly. They should present their conclusions in the classroom where they should be aware that formal / official letters are addressed to recipients who hold some office / authority, are older, or belong to a specific social group, while the friendly letters are addressed to relatives or friends. The presentation will also show the conquest of formal structure as well as linguistic differentiation, the thematic rigor of the formal letter and the openness of friendliness of the informal letter where slight deviations from the main theme are more easily observed while the expression of personal emotions are welcomed.

Phase 4: The groups will complete the third Worksheet where they will write two letters in a collaborative document. The subject of the letters that the groups will be working on should be the same for everyone. The first will be a letter to a friend who is invited to visit for the Christmas holidays. The second will be formal and will be addressed to the headmaster on a matter that concerns the students. Students should write the collaborative document using the preceding worksheet details. At the end of the process they give their letters to the members of the other groups, who should evaluate the letters of their classmates based on the criteria given by the teacher. The rubrics evaluate in depth the effort to produce an informal and a formal letter by examining a) structure compliance b) selecting appropriate

stylistic addressing depending on the communication situation c) correct paragraph structure (clear expression of the topic - process analysis - objective / (d) adapting the vocabulary, type of proposals and writing to the type of letter; (e) choosing an appropriate statement. Hetero-evaluation helps significantly in the self-assessment and achievement of meta-objective goals.

Phase 5: At the end of the process, the best letters will be used as templates and after they are carefully selected, will be posted on the school's website, or given directly to the headmaster so as to display the link between the text and its communication function. Finally, all the students will be asked to write a responsive letter to their teacher in order to express, in formal way, what they have learned from the process that was followed and will be invited to comment on the learning process itself expressing their opinion according to the skills they believe they acquired.

Conclusions - Suggestions

The foregoing tutorial leads students to the inductive approach and the acquisition of knowledge by helping them to comprehend the textual context of the letter and to understand its communicative role. The combination of teaching with the inquiry / induction method gives them an active role in the learning process, while the 'Portal' environment provides them with a sufficient number of authentic texts, which they collectively process by comparing and quoting elements that concern them. At the same time, they integrate ICT, which emerge as a literacy and research medium in their work creatively. They understand the social and communicative dimension of language and its usefulness, as well as the fact that the production of texts is an important social act. They understand that speech production can be a result of fruitful cooperation, which, in order to be achieved, students must adopt specific strategies. In addition, special roles are assigned to all students something that gives the opportunity even to the "weak" students to integrate into the educational process. As a result, the development of both linguistic and interpersonal intelligence is achieved (Gardner, 1999; Flouris, 2006). Gradually, the students' cognitive and metacognitive skills are cultivated, while their critical thinking and their social development are developed.

On the other hand, by applying this teaching method the teacher saves ways, approaches and procedures that can not only be selectively followed in the following sections, but they can also be applied in the subsequent classes. Also, regarding the value and role of the goals achieved, it must be pointed out that the "deciphering" of the text genres could successfully guide, but also ensure the cultivation of both the analytical and synthetic method, in the basis of the student-centered organization, facilitating and renewing the educational process itself. In this way, the "dense" book is harnessed and used as a means of realizing the spirit of the general and specific aims of the Curriculum (Government Gazette 303 / 13-03-03: 3778, 3779-3780) which will be transformed from theoretical to practical tool.

References

- Angelakos, K., Katsarou, E., Mangana, A., *Modern Greek Language, 1st Grade of High School*, Athens, OEDB.
- Bakhtin, M. (1986). "The Problem of speech genres". In *Speech genres and other long essays* (pp. 60- 102). Austin: University of Texas Press.
- Chamot, A. & O'Malley, J.M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Cohen, A. (1988). *Strategies in learning and using a second language*. Longman: London.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Ed.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

Flouris, G. (2006). «The Theory of Multiple Types of Intelligence and its Teaching Extensions», in *Education Sciences, Thematic Issue*, 3, 2006, pp. 125-154.

Gardner, H. (1999). *Refreshed Intelligence: Multiple Intelligences in the 21st Century*. New York: Basic Books.

Georgakopoulou, A. & Goutsos, D. (1999). *Text and communication*. Athens: Hellinika Grammata.

Hasan, R. (1995). "The conception of context in Text". In P.H. Fries & M Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives* (pp. 183 -284). Norwood, N. J: Ablex.

Korres, Air. (2010). «The 'new' in the New Greek Language School Textbooks for the Gymnasium». *Philological*, 112, 52-58.

Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in sociocultural practice*, Oxford: Oxford University.

Matsagouras, El (2001). *Text-centric Approach to Written Word*. Athens: Grigori.

McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse*. London: Longman.

Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Threadgold, T. (1989). *Talking about genre: Ideologies and incompatible discourses*, Cultural Studies 3(1).

Tomlinson, C.A. (2010). *Differentiation of classroom work. Meeting the needs of all students*. Theofilidis, Chr. & Martidou Forsie, D., MTF, Athens: Grigori.

Vygotsky, L. (1993). *Thought and language*. Rodi, A. & Rodi A. Mt., Athens: Gnosi

Webography

Curriculum for Modern Greek Language Teaching in Compulsory Education (Elementary-Secondary School), Athens 2011. Retrieved 14/12/2018 from <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Greek Language Portal at: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/index.html

Interdisciplinary Single Curriculum Framework. (2003). Pedagogical Institute of Education, Athens. Retrieved December 14, 2018 from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

Koutsogiannis, D. (2007). *Didactic Use of Dictionaries and Texts: Theoretical Framework*, Retrieved 14/12/2018 from http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html

Lakasas, A. (2007). *Evaluation Now in School Textbooks*, Online Article of Kathimerini Newspaper, Retrieved 14/12/2018 from <https://www.kathimerini.gr/280714/article/epikairothta/ellada/a3iologhsh-twra-sta-sxolika-vivlia>

Mitsikopoulou, B. (2006). *Text and Textual genres, Theory and History of Greek Language*, Greek Language Portal, Retrieved on the 11/27/19 http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Education for active citizenship: a learning intervention carried out in a primary school concerning the history lesson based on Kolb's learning cycle

Kafka Dimitra

MSc in History teaching & PhD in modern Greek history.
dimitrakauka@gmail.com

Abstract

This paper aims at highlighting the ways under which the concept of citizenship is built in primary school. In particular, it studies the learning processes which function as grounds of building experience and which are crucial for developing the perception of relations between the self and the community within the context of the concept of active citizen. Therefore, the essential issue of how to build the concept of active citizen in school concerning of the learning process, highlights the need to develop learning environments that are supported by experiential practices that reflect essential messages and cultivate expectations for active individual public action. By adopting Kolb's model of learning cycle, we form learning bridges with history as context and present the application and results of the teaching intervention in the classroom.

Keywords: Citizenship, Kolb's learning cycle, school subject.

Introduction

Since the concept of citizenship is not merely a matter of conceptual and theoretical approach, but a process of identifying and self-determining the individual in relation to others, education for active citizenship should be accompanied by education practices for understanding, respect and solidarity and, at the same time, aim at cultivating attitudes for action, participation and intervention (Koutselini, 2007).

Targets for students' education should be formulated so that they can answer questions such as: what kind of citizens modern society needs? what kind of students should a modern education system create? what is the mission of the modern school?

School and the classroom, as areas of social and institutionalized education, are playing an important role in developing social interaction skills (Holland, D., et al., 1998). On the basis of this perspective, school can be seen as a community of practice. The school area and daily teaching practice should be a safe ground for the cultivation and development of active citizenship in order for students to commit themselves to defending the human rights (UNESCO, 2007). As a result, through the participatory actions, students are trained to evaluate their conceptualisations for their position and role, both within the school community and in the wider community in general (Wenger, 1998).

In Greek school the concept of citizenship, at a first level, is approached theoretically through the teaching of basic knowledge and experience in order for students to gain an image of themselves as members of an organized society. State-citizen relations and understanding of the institutions and their functioning are indicative topics for forming modern and active citizens within the context of humanities and social sciences (5th and 6th Grade of Primary & Junior High School Social and political education).

The theoretical knowledge about these issues, however, is it enough (Engle & Ochoa, 1988), or do we need an educational framework to train the individual in taking on roles of social interest? The scientific community are given us answers to these questions which claim that what we need is an organized and targeted learning environment (Kassotakis & Flouris, 2013), to build on experience, create experiences, lead to conceptualisation, to the acquisition

of skills and attitudes. By using of our teaching intervention, we attempt to create targeted teaching environment, within the context of the history subject, using as a methodological tool Kolb's model of learning cycle, in order for learners to gain a coherent and sufficient body of knowledge, attitudes and skills for managing individuals and collectives.

This paper is organized in two axes. In the first axis, which is the theoretical part of the paper, we attempt to glean the theoretical insights which are embedded to the research question. In the second axis we present the structure of teaching intervention, as applied to a school class of the 6th grade. We unfold a specific learning environment where certain steps of activities take place under the framework stages of Kolb's learning cycle.

Theoretical framework

The definition of the term Citizenship

At the core of the term citizenship, the concept of citizen is central. The citizen is a status that refers to notions such as, common benefit, social action, individual and social rights. Within this cadre, the characteristic of active participation, with the aim of improving the conditions of social coexistence at a global level, remains dominant.

The status of a citizen, in its dual dimension, involves both the concepts of participating in the local community and the understanding of other communities. The constant shifts, changes and transformations of modern societies, however, create conditions for seeking conditions of national embrace and abandoning processes of interconnection with the international reality (Beck, 1996).

Therefore, education's priority should be to support students' active involvement in social activities, giving them the necessary cognitive tools to be able to act with a critical and dialectical attitude.

The cultivation of citizenship requires an interconnection between the learning process and the wider society in order to develop social responsibility skills.

If we study the international and Greek literature, we apprehend that the statements the scientific community converge on that the citizen is the active subject and citizenship is a triptych which declares first, the official relationship of the individual with the politically sovereign state, second, the emotional bonds that the individual develops and which are summarized in the sense of belonging and, third, the individual's involvement in public decision-making processes (Osler & Starkey 2005a, Kontogiorgis 2003, Keating, A.2014)

In light of the above approach, respect and solidarity education should become a priority in order for learners to realize their role within the global community (Banks, 2001).

Citizenship as part of education

As about the education systems of the 18th and 19th centuries, the concept of citizenship was closely intertwined with mechanisms to enhance the social and political cohesion of the nation state (Schissler & Soysal, 2004; Banks, 2009a). These educational imperatives support the nation-state's operation by reinforcing national identity (Kymlicka, 2003), while education for citizenship focuses on ethnocentric teaching approaches (McCowan, 2009).

However, within a multicultural society, education should and must promote the concept of active citizenship through education practices for human rights, for peace (Osler & Starkey, 2005), as well as for the otherness and the acknowledgement of the other as a legitimate "Other" (Panayides, 2007).

Banks argues that modern social and cultural conditions necessitate a review of the objectives of citizenship education in order to promote integration, equality and recognition (Banks, 2009a). It should be conceptualised within the context of a two-fold scheme, which concerns, first, citizenship as a 'status' and second, citizenship as the feeling of 'belonging' (Osler & Starkey, 2005). In addition, the response of education to the conditions of globalised

society, in terms of the concept of citizenship, should go beyond the mere theoretical dimension and lead to structural changes in the curricula (Alderson, 2000).

Kolb's learning cycle

According to David A. Kolb (Kolb, 1984), learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Kolb's theoretical model follows a spiral movement, during which are formed and developed grounds of thinking, reflection, assessment and application.

In the first stage, experiences are presented and new ones are added. In the second stage, existing and recently acquired experiences are reviewed and interpreted after careful observation, conclusions are drawn and the consequences of specific actions are foreseen. In the third stage, the framework of experiences is classified and linked to theoretical schemes, and in the fourth stage, the learner is released from the teaching context and acts in the context of new orientations.

Experiential education and the environment it creates, forms principles of participatory culture, where being self-motivation, respect for different views and critical thinking, proved to be its main characteristics among others. In the context of practice of Kolb's learning cycle, interaction is achieved through an experiential and oriented process and the students learn through experience, reflection, generalization and application.

The contribution of history subject to the formation of active citizenship

The narratives and the creation of the nation state have formed and enhanced practices of social introversion towards creating a strong national identity. In light of this rationale were utilized subjects, such as history and geography, which could promote the vision of creating a based on specific principles citizen and rules capable of creating a nationally determined society.

However, the gradual coexistence of planetary, national, and local elements have formed the dialectic of globalization and broadened public debate on social issues that moved towards the construction of new socio-political identities and the protection of human rights. Consequently, the purpose of history subject needs to be redefined in order collective memory (Liakos, 2007) and historical awareness to be formed on the basis of cognitive, political, and state goals (Barber, 1992).

Barton and Levstik emphasize the inclusion of history education in the promotion of the common good for the beneficial existence of the community members and the proper functioning of world society based on the values of democratic humanism (Barton & Levstik, 2004). Under these terms, the main focus of history teaching should be to educate today's students on important human issues, so that they will be able to confer with each other, negotiate, make decisions and maintain a responsible and active involvement towards a targeted collective action.

Questions such as, what students feel about poverty, slavery and human abuse, the extermination of peoples, and how they justify them; how and under what conditions persons in history are treated, constitute a learning environment that elicits ethical responses. On the basis of reasoning we present a teaching proposal and hope that it will broaden the perspectives and practices where the concept of active citizenship is viewed and cultivated.

Pilot implementation

The purpose of the teaching intervention

The purpose of this intervention was to investigate the possibility of cultivating active citizenship in the context of the history lesson using as a methodological tool Kolb's model of learning cycle.

Research question



Can active citizenship be taught in the context of the subject of history?

Individual questions

a. Can the thematic context of history become an educational ground for the cultivation of active citizenship?

b. Can the targeted learning environment at the basis of Kolb's learning model produce the expected results of cultivating active citizenship?

Methodology

Our teaching intervention was implemented at two 6th Grade classes of a Primary School unit during the 2019-20 school year, intervening for eight hours, four hours for each class.

On the occasion of 6th grade's history textbook chapter entitled "The German Attack and World War II", we formed the learning environment of the teaching intervention entitled "Citizen of my country and citizen of the world: feeling, watching, thinking and acting", which was implemented to a total of 31 students. To implement the intervention, we used the historical information, the pictures and the historical resources of the textbook in order to create a historical database that students would use to prepare themselves cognitively and emotionally for the learning environment that would follow.

The teaching environment is based on Kolb's learning cycle and the target framework on Gagné's taxonomy model (Flouris, 2005), which was selected based on the fact that the particular taxonomy system includes all types of learning (Flouris, 2005). For the needs of this paper we focused on learning information and knowledge, learning cognitive skills and in particular on learning concepts, as well as attitudes.

Concerning the type of learning that involves information and knowledge, the aim was for the students to understand the general historical context, the historical events of a particular period, as well as to be informed and learn about the role of the historical persons of that period. With regard to the type of learning that involves mental skills, and in particular learning concepts, the aim was to conceptually decipher the content of historical terms and concepts such as anti-Semitism, the Holocaust, etc. and lastly, with regard to the type of learning that involves attitudes, the goal was to cultivate positive attitudes towards the "other and the different", to become aware of the responsibility towards society.

At the heart of the intervention activity we put the credibility of implementation, applying a common mode of intervention in both classes. In addition, we took into account factors such as the systematicity of the intervention, the combination of methods, the duration of the intervention and the prospects for continuing it (Barry, 2013).

The sample

The intervention was carried out at two 6th Grade classes of the 2nd Directorate of Primary Education of Athens, to 31 students where no special educational needs students detected. The demographics of the participants are listed in the following table (Table 1).

Table 1
6th Grade

	Class 1	Class 2	General total
Boys	6	6	12
Girls	9	10	19
Total	15	16	31

Research tools



During the research design, in particular at the stage of data collection (Creswell, 2002), the two classes of the 6th grade formed an experimental group, which became the main pillar of the process and greatly helped in drawing conclusions. At the stages of data analysis and result assessment reporting, we adopted the focus group technique in the context of qualitative research (Vaughn, ed al 1996). Education scholars defined this technique as “a carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment” (Krueger, 1988), as an environment in which researchers are presented with the multilevel and dynamic nature of human perception, with the fluidity, contrasts, and plurality of respondents’ opinions, emotions, and experiences (Wilkinson, 1998). At the same time, it is characterized as a research tool which offers access to the ways people think or to the reasons why they think as they think (Kitzinger, 1994), where actually, according to the scientific community, it is “a way of listening to people and learning from them” (Morgan, 1998).

Mode of data collection

In order to gather the research data, we adopted a two-fold scheme. A pre-test was preceded, i.e. an assessment of students prior to the beginning of teaching intervention, followed by a post-test, an evaluation of the research data after the completion of teaching intervention.

With regards to the pre-test, first of all, the investigation of students’ pre-existing knowledge of the concepts of 'citizen' and 'active citizen' constituted the starting points for the development of the teaching intervention.

A question sheet was organized, as described in the relevant form in Table 2 below, in which each of the students recorded his/her views. To support this process, we mostly used the brainstorming technique in order to capture students’ knowledge and experiences.

Table 2
Pre-test

Assessment sheet given before the beginning of teaching intervention

Questionnaire	
Question 1	What words automatically come to mind when you hear the word citizen?
Question 2	What are the characteristics of a citizen?
Question 3	Is there a difference between a citizen and an active citizen?

Secondly, it was also deemed important to investigate students’ pre-existing knowledge of the main issues of the module, based on the types of learning we set out, as described in Table 3 below.

Table 3
Pre-test

Assessment sheet given before the beginning of teaching intervention

Type of learning	Question
Information and knowledge	Say you are given the word “Holocaust”, can you name the most important historical events related to it?
Mental Skills: Learning concepts	Can you define the meaning of the words: anti-Semitism, concentration camp, holocaust?
Attitudes	1. If you were asked to state your position on the Holocaust against the Jewish people during World War II, what would be your position?

2. Could you express in words the result of the actions taken against the Jews?

At this point, it should be noted that the above questions are distributed within the context of Kolb's learning cycle stages, as shown from the stages we will describe below.

With regard to the post-test, students were given the pre-test forms, as described in tables 2 and 3, as well as an assessment sheet on the methodological framework that we followed, as described in Table 4 below.

Table 4
Post-test
Question sheet given after the completion of teaching intervention

Questionnaire	
Question 1	Did the lesson of history help you understand who an active citizen is?
Question 2	Was the way of teaching helpful in making you understand the concept of active citizen and why?
Question 3	Do you believe that this lesson' teaching could be enhanced with extra material and other steps to better understand the concept?

In the stage of post-test also, students' responses were processed at a class group level and recorded in a relevant sheet. The students answered all questions, and the answers shed light on the aspects of the questions we asked, as detailed in our conclusions.

Implementation of the teaching intervention

First stage

By focusing on the first stage (stage of concrete experience), during the first hour, in the immediate environment of the students, we attempt to highlight their experiences and create new ones. We bring to light the existing knowledge of the concepts of citizen and active citizen, based on the topic "The homeless people in my neighbourhood». Answers are recorded on paper roll, a discussion framework is formed based on their views, and light is shed on issues that require solutions. Following a debate on the role of citizens in the immediate environment, general conclusions were recorded.

Second stage

During the second stage of reflective observation (watching), in the second hour, communication bridges were created with the history class of the 6th Grade, as part of the chapter "The German attack and World War II". In this stage, we investigated issues that reflect the realities of the wider social environment and worked on specific activities, as described in Table 5 below.

The aim was to show the student's experiences about the role of citizen in the wider social environment, while focusing on the role of citizens towards the anti-social policies of each country. In this activity also, the answers were recorded on paper roll and a discussion framework was formed based on their views. Following a debate on the role of citizens in the wider social environment, general conclusions were recorded.

Table 5



Learning environment of the second stage			
First stage	Subject	Educational techniques	Educational means
Reflective observation (watching) Reviewing experiences, forecasting. [The citizen in the wider social environment]	Convicted persons	Brainstorming Q&A Completing the worktable (paper roll)	Use of the historical sources and photographic material of the relevant chapter in school's history textbook, p.210. Use of additional visual and historical material, at the discretion of the teacher. PC and projector for watching John Boyne's movie - "The Boy in the Striped Pyjamas" (Students watch the film at a time chosen by the teacher).

In the second stage, we used cinema as an additional educational tool, in combination with printed and photographic material, in an effort to enhance the students' experiences and to create new ones.

The cinema activity was selected on the basis that art can creatively link national history with the international circumstances, "translate" history, and turn historical reality into a living experience, by utilizing even the subjective perspective of the film maker.

After all, art reflects the world and the world is a source of inspiration for art. In this case also, a film can mobilize both the cognitive as well as the emotional perspective of the learners in the effort to create rational judgement and ethical responses of the students (Husbands, 2005).

In this stage, after watching the film, subject areas are noted, followed by the recording and analysis of the students' moral responses, a process that activates mechanisms for assuming responsibility and taking active roles. The living conditions at the concentration camp, focusing on the daily lives of these people and their emotional load, are topics for discussion and investigation. In the context of this activity, the students go beyond simply quoting words. They have the opportunity to argue and formulate views, in the environment of 'speech' that is formed in the classroom (Englezou, 2014).

Third stage

The third stage (abstract conceptualisation), during the third hour, focuses on conceptualisation, as described in Table 6 below. The specific synapses that can be created between the theoretical and practical dimension, are expected to be completed in the fourth stage.

Table 6

Learning environment of the third stage			
Third stage	Subject	Educational techniques	Educational means
Abstract conceptualisation (thinking) [The citizen in the wider	Interpretation of concepts and terms:	Brainstorming Completing the worktable (paper roll)	Table



**social
environment]** anti-Semitism,
concentration
camp, Holocaust

Through the brainstorming technique, students' answers are recorded on paper roll, grouped together and placed at a prominent place at the classroom for further search and processing. The learning concepts of this stage form secure conceptual networks and conceptual synapses which are reflected in the wider social environment and gradually lead to the core of the topic being discussed.

Fourth stage

In the fourth stage (active experimentation) during the fourth hour, the students apply and test the new knowledge. They use the new knowledge more effectively, as it now forms part of their way of thinking. At this stage, the aim is to link the concept of active action with the respective matters of modern reality and school life, as well as to issues such as racism, diversity, peaceful coexistence, etc., evaluating their importance for people's life, as described in Table 7 and in the indicative activity sheet below.

Table 7

Learning environment of the fourth stage

Fourth stage	Subject	Educational techniques	Educational means
Active experimentation (doing) [The citizen in the wider social environment]	Actions and deeds of the active citizen	Completing the worksheets and the general worktable (paper roll)	Table, projector

Students complete the worksheets based on specific questions about their role as citizens of the world. Their answers are first recorded individually, and then processed in a group level in order to be announced to the plenum.

Indicative activity sheet

How can I express my respect for diversity?	What can I do against a racist behaviour?	How can I persuade the people around me that we need peaceful coexistence?
--	---	--

The answers

In that framework, students have the opportunity to produce texts by creating print material, with letters and suggestions to the competent agencies, and to propose solutions in support of any human right.

Data analysis - writing a research report

The evaluation of the answers that students gave us prior to our teaching intervention showed that students should be educated on the concept of citizenship and active citizenship.

In the first and second questions, "What words automatically come to mind when you hear the word citizen?" and "What are the characteristics of a citizen?", respectively, the decoding of the students' answers showed a very simple theoretical approach. For reasons of economy,

students' answers were grouped together and recorded in their original form, as formulated by the students: *"He who stays in a country, who works, studies, travels"*.

Their answers on the third question of whether there is a difference between a citizen and an active citizen showed, also, a very simple theoretical approach. The answers they gave us do not reflect the divisions between the two concepts. Their answers were the same as the ones they gave us in the previous question: *"He who lives in a country, who works, studies, travels."*

Relatively to the level of knowledge that the students gained based on the types of learning that were developed, we will present a comparative presentation of the pre-tests and post-tests, as described in Table 10 below, for which we would like to make the following comments.

With regard to the type of learning involving information and knowledge, specifically the post-test process, students were able to fully render the content of the lesson, to put the historical events of World War II in chronological order, to render the main historical information placing particular emphasis on the Holocaust, as opposed to the pre-test process in which students presented an overview of historical events based on what they had heard about the subject. The learning performance in the post-test phase is justified by the fact that the additional material in the first and second stages worked additively as opposed to the students' initial pre-test performance. Concerning the type of learning that involves mental skills and learning concepts, the answers given by students in the post-test process were more complete in terms of rendering than the answers given in the pre-test process. They focused on the subtle conceptual nuances of the terms, as detailed in the table below. At the same time, of particular importance is the fact that upon the completion of the teaching intervention, the students focused on the Holocaust and its analysis, since the learning process was targeted and based on a specific teaching model. Concerning the type of learning involving attitudes, students of both classes were opposed to the Holocaust. Their ethical answers were verbally expressed, fully justifying their attitude. The students' answers during the post-test process were verbally enriched and conceptually charged, as shown in the comparative presentation of their answers in the table below.

Table 8
Comparative presentation of pre-tests and post-tests on the learning types

Type of learning	Question	Evaluation of student pre-test answers	Evaluation of student post-test answers
Information and knowledge	Say you are given the word "Holocaust", can you name the most important historical events related to it?	General knowledge	1. Deep understanding of historical content 2. Focusing on the Holocaust
Mental Skills: Learning concepts	Define the meaning of the words: anti-Semitism, concentration camp, holocaust.	Anti-Semitism: anti-social behaviour Concentration camp: A place where a large number of people is held. Holocaust: Destruction of peoples	Anti-Semitism: Hostility and hatred towards the Jewish race Concentration camp: a place where a large number of people are held without a trial.

Attitudes	1. If you were asked to state your position on the Holocaust against the Jewish people during World War II, what would your position be?	1. Negative attitude towards the Holocaust.	Holocaust: systematic persecution of people by the state 1. Negative attitude towards the Holocaust.
	2. Could you express in words the result of the actions taken against the Jews?	2. Destruction	2. Hatred, savagery, pain, extermination, frustration, abuse.

Conclusions

Regarding the methodological framework that was followed, after our teaching intervention, the students' answers recorded the positive contribution of History to the cultivation of active citizenship. On the first question, "Did the lesson of history help you understand who an active citizen is?" the students' answers, which, for reasons of economy, were grouped together and recorded in their original form, show History's positive contribution, recognizing its powerful role in inciting thinking, reflection and in activating their emotional load. *"History was a window to other things. History is not just about facts. It is as if a light was shed on people's actions. We learn through History"*. With regards to the second question, "Was the way of teaching helpful in making you understand the concept of active citizen and why?", the students highlighted a number of positive points about stimulating interest, the effective flow of teaching. *"There was a sequence to the course. We only proceeded to the next only when we had "learned" the previous one. We gained knowledge and used it. It was not an ordinary lesson. I understood the lesson and I can justify something with arguments"*, were the answers of the students who, for reasons of economy, are grouped together and recorded in their original form.

In summary, we could say that the learning outcomes of the teaching intervention within the chosen methodological and teaching framework - Kolb's learning cycle - learning styles, covering the absence of lived historical experience through cinema, created the basis for the acquisition of knowledge and targeted skills.

As it arises from the implementation of research and teaching intervention, school can be transformed into a carrier of humanism and ideas that promote the peaceful coexistence of the human community. Linking the past with the present consolidates and reinforces our understanding of the concept of 'active citizenship' and highlights the continuities and discontinuities in the course of history. The incorporation of the concept of active citizenship can indeed be a valuable orientation in forming the attitudes and values of modern citizens.

References

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: *Implications for Teacher Education*, First Published January 1, 266.

Banks, J. A. (2009a). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In: J. A Banks (ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge, 313-14

- Barber, B. R. (1992). *An aristocracy of everyone: the politics of education and the future of America* (1st ed.). New York: Ballantine Books.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beck, U. Giddens, A. Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Oxford: Polity Press, 142
- Bernardo, L.C. & Martinez, J.A. (2006). "Qui es eso de la educacion intercultural?" In: *Didac, Universidad Iberoamericana*, 47, 4-8.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gellner, E. (2006). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hand, V. (2006). Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities, *Human Development*, 49, 36-41.
- Hobsbaum, E. (1997). *On History*. London: Abacus.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-12.
- Holland, D., Lachiotte, Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 43
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of health and illness*, 16, 103-121.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Krueger, R. A. (1998). Moderating focus groups: Focus group v. 4. London: Sage, 18.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169.
- Nakou, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid: Graficas Rógar, S. A.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magendzo, A. K. (2004). "En la construcción de una Sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra". *Altablero*, No. 28, Marzo-Abril, 2004. In: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London, New York : Continuum.
- Marchesi, A. & Martyn, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira, D. (2007). The Discourses and Practices of Social Groups outside of School as Developing Student Identities Related to Schooling and Mathematics. In: *Proceedings from the 2nd Sociocultural Theory in Education Conference: theory, identity and learning*. Manchester: Manchester University.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage, 9
- Osler, A., & Starkey, H. (2005a). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press, 87
- Renan, E. (1994). Qu'est ce qu'une nation. In: Hutchinson, J. and A. D. Smith (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.

Shirley Engle & Anna Ochoa, (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Schissler, H., & Soysal, Y. N. (eds.), (2004). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books, 266

Schlesinger, A. M. Jr. (1995). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*, London: W.W. Norton.

Smith, A.D. (1991). *National Identity*. London: Penguin Books.

Squella, A. (2000). *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera.

Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.

Walzer, M. (1995). The Civil Society Argument, In *Theorizing Citizenship*, ed. R. Breiner, Albany: SUNY press, 153 – 174.

In Greek, translated

Arendt, H. (2006). *On revolution* Athens: Alexandria.

Beck, U. (1996). *The Reinvention of Politics*, translated by C. Kavoulakos Athens: Nea Sinora

Husbands C. (2005). *What it means teaching history*. Athens: Metaixmio, p.90-93

Unesco. (2007). *Universal Declaration on Cultural Diversity*

Taylor, T. (2006). *Multiculturalism* Athens: POLIS

Ferro M. (2001). *How history is told to children of the world*. Athens: Metaixmio, p. 9.

Creswel, J. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative researched*. Ch. Tsormatzoudis, Athens: Ion.

Lipovetsky, G. (1999). *The Twilight of Duty*, translated by V. Migiakis, preface, editing, D. Potamianos Athens: Kastaniotis

Marshall. T.H. & Bottomore, T. (1995). *Citizenship and Social Class*. Athens: G. Dardanos.

In Greek

Egglezou, F. (2014). *Η διδασκαλία της επιστημολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. The cultivation of argumentation in primary education*, Athens: Grigoris, p. 36.

Kassotakis, M., Flouris, G. (2013). *Mathisi kai didaskalia* [Learning and teaching] Athens.

Kontogiorgis, G. (2003). *Πολίτης και πόλη. Citizen and city*. Athens: Papazizi

Koutselini, M. (2007). *Εκπαίδευση για ανάπτυξη της πολιτότητας. Education for developing citizenship*. Newsletter, Athens, POLIX, 1,

Liakos, A. (2007). *Πως το παρελθόν γίνεται ιστορία; How the past becomes history?* Athens: Polis, p. 274-282.

Nakou, E. (2000) *Τα παιδιά και ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία. Children and history. Historical thinking, knowledge and interpretation*. Athens: Metaixmio.

Flouris, G. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. The architecture of teaching and the learning process*, Athens: Grigoris.

Frydaki, F. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Teaching in the intersection of modern and post-modern thinking*, Athens: Kritiki, pp. 73-102

Universal Declaration of Human Rights, (1948), Greece: United Nations Information Centre.

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ): Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες.

Βασιλείου Δημήτριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.sc, M.ed, Υποψήφιος διδάκτορας
dvas1411@gmail.com

Μπαγάκης Γεώργιος

Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αξιοποίηση της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες για την ΑΣΜ στο παρελθόν (2010-2014). Με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού Λυκείου, προκειμένου να αντιληφθούμε τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ και μέσω αυτών τις δεξιότητες που μπορεί να διαθέτουν, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα νέο πρόγραμμα ΑΣΜ. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ κρίνεται διεκπεραιωτική, χωρίς να αναδεικνύεται η σημασία της ΑΣΜ για τη σχολική βελτίωση, καθώς οι δεξιότητες που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Φαίνεται ότι εκτέλεσαν απλά τις οδηγίες που εστάλησαν, αφού δεν διέθεταν ιδιαίτερες γνώσεις, για να κατασκευάσουν δικά τους εργαλεία, που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική πολιτική, σχολική βελτίωση.

Εισαγωγή

Όπως επισημαίνουν οι Verma & Mallick (2004), η αξία μιας έρευνας δεν προσδιορίζεται από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, αλλά από τον εντοπισμό ενός προβλήματος και την προσπάθεια επίλυσής του. Άλλωστε, πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι η έρευνα διεξάγεται όχι για να ανακαλύπτει γεγονότα, αλλά για να εντοπίζει και να διαμορφώνει το πρόβλημα, το οποίο επιζητεί να επιλύσει (Verma & Mallick, 2004: 271). Υπό αυτό το πρίσμα θα προσπαθήσουμε να θέσουμε και την προβληματική της παρούσας έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι έχουν μεσολαβήσει εννέα χρόνια από την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής της ΑΣΜ, πέντε χρόνια, στα οποία έχει σταματήσει η οποιαδήποτε διαδικασία ΑΣΜ, την απαξίωσή της, αλλά και την επαναφορά του ζητήματος από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ιδιαίτερα τη φετινή σχολική χρονιά (2019-20), και θεωρώντας ότι οδεύουμε προς την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ κατά την επόμενη σχολική χρονιά, θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενες διαδικασίες και μέσω αυτών τις δεξιότητες που μπορεί να διαθέτουν, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα νέο πρόγραμμα ΑΣΜ. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Βασιλείου, 2018), στο πλαίσιο της οποίας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αναγκαιότητα και οι προοπτικές εφαρμογής ενός συστήματος ΑΣΜ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προτιμήσαμε να εστιάσουμε σε ένα Πειραματικό σχολείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό συμμετείχαν σε διαδικασίες ΑΣΜ και αξιολογήθηκαν και οι ίδιοι. Εξάλλου, με το άρθρο 50 του Ν. 3966 (24/05/2011), προβλέπεται η συστηματική εσωτερική

και εξωτερική αξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών σχολείων, με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, θεωρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενός Πειραματικού σχολείου μπορεί να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη από τους εκπαιδευτικούς ενός άλλου σχολείου για το ζήτημα της ΑΣΜ.

Ωστόσο, η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και ο ορισμός του γίνονται παράλληλα, καθώς αποτελούν συγχρονικές δραστηριότητες (Verma & Mallick, 2004) με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το αντικείμενό της είναι να διερευνήσει ποιοι ερευνητές στην επιλεγμένη επιστημονική περιοχή έχουν κάνει ή εξακολουθούν να κάνουν έρευνα και να επιλυθεί το πρόβλημα που πρόκειται να ερευνηθεί, καθώς διαβάζοντας προηγούμενες έρευνες είναι δυνατόν να εντοπίσουμε και να αποφύγουμε προβλήματα από την αρχή, τα οποία θα συναντούσαμε στη διάρκεια της έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Με αυτό το πνεύμα, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας επισημαίνεται η μετάβαση από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ΑΣΜ, η οποία αποτελεί τον πυλώνα πάνω στον οποίο εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της (MacBeath, 2005b). Ο βασικός της στόχος εντοπίζεται στη βελτίωση του σχολείου στο σύνολό του, γεγονός που συνδέεται με διαδικασίες αλλαγής και καινοτομίας, κουλτούρας, επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας (MacBeath, 2005a:33).

Θεωρητικό πλαίσιο

Από τον βασικό στόχο προκύπτει η ανάγκη για τη θεωρητική πλαισίωση της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί η αποστασιοποίηση της ΑΣΜ από λογικές ποσοτικές, γραφειοκρατικές και λογοδοσίας και να αναδειχθεί σε διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στη μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», με την προϋπόθεση βέβαια της καλλιέργειας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, όπως αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από τη σύνδεση της διαδικασίας ΑΣΜ με την καινοτομία, τη σχολική βελτίωση και τη σχολική ηγεσία (Μπαγάκης, 2017).

Η ΑΣΜ ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, Maeyer, & Petegem, 2011) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, Petegem, & Maeyer, 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (Guskey & Huberman, 1995; MacBeath, 2005a), που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Hofman, Dijkstra, & Hofman, A. 2009; Κουτούζης, 2008), συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2005c) και περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, τον σχεδιασμό, τον έλεγχο (Hofman et al., 2009) και τη συλλογή πληροφοριών (Schildkamp, 2007) από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) (Κουλαϊδής & Ταμπακοπούλου, 2005). Αποτελεί ένα από τα περισσότερο προβεβλημένα μοντέλα της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», σύμφωνα με το οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου, στο πλαίσιο της λογικής της οικονομίας, ενώ ταυτόχρονα η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (MacBeath, 2005b).

Η ΑΣΜ δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), μια διαδικασία που επιλέγουν να την πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί (Μπαγάκης, 2017). Η διεξοδική παρακολούθηση των σχολείων και η ανατροφοδότηση που θα προκύψει κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ μπορούν να προάγουν τη σχολική βελτίωση (Coe & Visscher, 2002). Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν: η δέσμευση, η αξιοποίηση των δυνάμεων για δράση, η ηγεσία, η εστίαση και το ασφαλές περιβάλλον/κλίμα. Οποσδήποτε, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις (Fullan, 1991). Τότε και μόνο θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους καθώς η βελτίωση της ποιότητας της

εκπαίδευσης εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως από τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά ζητούμενα της ΑΣΜ.

Η σύνδεση της ΑΣΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ανάπτυξη της «αυτογνωσίας» τους, που επιτυγχάνεται με την άσκηση του στοχασμού και της αυτοκριτικής τους, μέσω της χρήσης των εργαλείων της (MacBeath, 2005a). Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών, την αμφισβήτηση παρωχημένων αντιλήψεων (Τσατσαρώνη, 2005) και την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση στο πλαίσιο των διαδικασιών της ΑΣΜ (Μπαγάκης, 2017).

Μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ και των γνώσεων/δεξιοτήτων που απέκτησαν, προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα μελλοντικό πρόγραμμα ΑΣΜ. Πρόκειται για μια εμπειρική διερεύνηση των απόψεων μιας μικρής ομάδας δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από έντεκα (11) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες, εκπαιδευτικούς ενός Πειραματικού Λυκείου, οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες ΑΣΜ, που πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2010 έως 2014. Ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η μέθοδος της συνέντευξης «πρόσωπο με πρόσωπο» αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδος άντλησης ποιοτικού υλικού και διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης, παρόλο που η δομή της μοιάζει με αυτήν του ερωτηματολογίου, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει σε βάθος αρκετές λεπτομερείς πτυχές, όπως είναι τα κίνητρα συμπεριφοράς του ερωτώμενου, οι οποίες δεν αποκαλύπτονται από το ερωτηματολόγιο. Βέβαια, ο ερευνητής πρέπει να είναι έτοιμος να εφευρίσκει καινούριες ερωτήσεις, κατά την εξέλιξη της συνέντευξης, καθώς οι ερωτώμενοι δεν αντιδρούν με τον προβλεπόμενο τρόπο (Verma & Mallick, 2004). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν πληροί τις προϋποθέσεις μιας εμπεριστατωμένης μελέτης περίπτωσης, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, όπως αυτές προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ, οι οποίες έχουν παρέλθει χρονικά και δεν μπορούν να διερευνηθούν εμπειρικά ως συγκεκριμένο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συγκεκριμένη εργασία θα μας απασχολήσουν πέντε από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίες διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Με ποιους συνεργαστήκατε κατά τη διαδικασία ΑΣΜ;
2. Εμπλουτίσατε τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία που προτείνονταν βάσει των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας ή κατασκευάσατε καινούρια;
3. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, διευκόλυναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;
4. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, δυσχέραναν τη διαδικασία της ΑΣΜ;
5. Θα συμμετείχατε ξανά σε μια διαδικασία ΑΣΜ, εάν ήταν προαιρετική;

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η **πρώτη ερώτηση** τέθηκε για να διερευνηθεί η σημασία που έδιναν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με άλλους συναδέλφους τους, με τον διευθυντή ή με τον σχολικό σύμβουλο. Πολλές φορές, ο ερευνητής χρειάστηκε να κάνει μια συμπληρωματική ερώτηση, προκειμένου να διαπιστωθεί

η πιθανή ανάπτυξη συνεργασιών με τη διεύθυνση του σχολείου, με τον σχολικό σύμβουλο, τους μαθητές ή τους γονείς τους, καθώς οι ερωτώμενοι έδιναν κυρίως έμφαση στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους μόνο. Από τις απαντήσεις δεν προκύπτει μόνο με ποιους συνεργάστηκαν, αλλά και με ποιους δεν συνεργάστηκαν. Η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου αναφέρεται από τρεις, ενώ με τον σχολικό σύμβουλο από δύο ερωτώμενους. Σε υποτυπώδη συνεργασία με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο αναφέρονται δύο ερωτώμενοι, ενώ μόνο ένας κάνει λόγο για συνεργασία με μαθητές και γονείς.

Η **δεύτερη ερώτηση** τέθηκε, για να διερευνηθεί η παρέμβαση ή μη των ερωτώμενων στη χρήση των προτεινόμενων εργαλείων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, προέκυψαν τα εξής ζητήματα: α) αποδοχή των προτεινόμενων εργαλείων με κάποιες τροποποιήσεις, και β) χρήση άλλων εργαλείων. Η πλειοψηφία του δείγματος (10 από τους 14 ερωτώμενους) δηλώνει ότι χρησιμοποίησε τα προτεινόμενα εργαλεία με κάποιες τροποποιήσεις. Ένας ερωτώμενος επισημαίνει την έλλειψη γνώσεων ως ανασταλτικό παράγοντα για την κατασκευή ενός νέου αξιόπιστου εργαλείου. Τρεις ερωτώμενοι αιτιολογούν τον εμπλουτισμό ή την τροποποίηση των ήδη υπαρχόντων εργαλείων λόγω των αναγκών που προέκυψαν, κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ, ενώ μόνο δύο αναφέρονται στην κατασκευή νέων εργαλείων, έχοντας ως βάση βέβαια τα προτεινόμενα εργαλεία.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην **τρίτη ερώτηση** προκύπτουν οι απόψεις των ερωτώμενων για τους παράγοντες που ευνόησαν τη διεξαγωγή της διαδικασίας της ΑΣΜ τη δεδομένη χρονική στιγμή στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι παράγοντες, εφόσον εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου, είναι κατεξοχήν εσωτερικοί, όπως:

- Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών: Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εστιάζουν στην εμπιστοσύνη τους αναφορικά με τη διαδικασία της ΑΣΜ, στις εμπειρίες τους από καινοτόμα προγράμματα, στη στάση τους απέναντι σε οτιδήποτε νέο και στη διάθεσή τους να υλοποιηθεί, στην αποδοχή της διαδικασίας και στην «ανοιχτότητά» τους, καθώς και στην αποδοχή της ανατροφοδότησης για την αυτοβελτίωσή τους.
- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών: Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτουν οι βασικές προϋποθέσεις, όπως το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, το κλίμα εμπιστοσύνης, η επικοινωνία, η ενεργοποίηση, ο διάλογος, παρόλο που η διαδικασία της ΑΣΜ δεν εξελίχθηκε σε «διαδικασία αλλαγής» και η συνεργασία προέκυψε από την κοινή στόχευση και «γραμμή πλεύσης» ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.
- Η διεύθυνση του σχολείου: Οι αναφορές των ερωτώμενων μοιράζονται σχεδόν ανάμεσα στην ευνοϊκή στάση (έξι), αλλά και στη διεκπεραιωτική στάση (οκτώ) της διεύθυνσης του σχολείου.
- Ο χαρακτήρας του σχολείου: Δίνεται έμφαση από την πλειοψηφία των ερωτώμενων (9 από τους 14) στη σημασία που είχε ο πειραματικός χαρακτήρας του σχολείου σε σχέση με τη διαδικασία της ΑΣΜ. Δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διαδικασιών, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χαρακτήρας του σχολείου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων-δεικτών που θα πρέπει να διερευνηθούν κατά τη διαδικασία της ΑΣΜ.
- Η αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (11 από τους 14) αναφέρεται στην αναγκαιότητα αποσύνδεσης της ΑΣΜ από την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με «ειλικρίνεια».

Με τις απαντήσεις τους στην **τέταρτη ερώτηση** οι ερωτώμενοι υποδεικνύουν τις αδυναμίες επιτυχούς υλοποίησης των διαδικασιών ΑΣΜ. Ως ανασταλτικοί παράγοντες εντοπίζονται:

- Οι ιδεολογικοπολιτικοί λόγοι: Αναφέρεται η επίδραση των εκπαιδευτικών από συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους που πρέσβευαν συγκεκριμένες αντιλήψεις, όπως και οι «εξωσχολικές παρεμβάσεις» των συνδικαλιστών.
- Η «εκ των άνωθεν» επιβολή της διαδικασίας: Επιρρίπτεται στην παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας για την οργάνωση της διαδικασίας η ευθύνη για τη δημιουργία εντάσεων και επικρίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ΑΣΜ που λειτούργησε αποτρεπτικά για την οικειοποίηση της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η αναγκαιότητα της ΑΣΜ δεν προήλθε από την ίδια τη σχολική μονάδα.
- Ο μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών ΑΣΜ: Υποστηρίζεται ότι η χρήση κοινών κριτηρίων ΑΣΜ για όλα τα σχολεία δεν συμβάλλει στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας, καθώς τα προτεινόμενα εργαλεία δεν άφηναν περιθώρια τροποποίησης ανάλογα με το περιβάλλον του κάθε σχολείου και επισημαίνεται ο αποσπασματικός χαρακτήρας των διαδικασιών και ο περιορισμός της ελεύθερης επιλογής των κριτηρίων από τη σχολική μονάδα.
- Η αδυναμία σύνδεσης της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία.
- Η απουσία καθοδήγησης και επιμόρφωσης.
- Η ανάπτυξη «φοβικών συνδρόμων».

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην **πέμπτη ερώτηση** προκύπτουν τα εξής ζητήματα: α) η θετική ή η αρνητική επιλογή τους να συμμετάσχουν σε μια νέα διαδικασία ΑΣΜ, β) οι απόψεις τους για τον προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, και γ) οι πρόσθετες προϋποθέσεις που θέτουν για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ.

Ως προς το πρώτο ζήτημα της συμμετοχής, οι απαντήσεις μπορούν να διακριθούν στις απόλυτα καταφατικές (έξι ερωτώμενοι) και σε αυτές που εκφράζουν επιφυλάξεις και θέτουν κάποιους όρους (οκτώ ερωτώμενοι).

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε όσες θεωρούν πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΑΣΜ (επτά ερωτώμενοι) και σε όσες αντιμετωπίζουν ως μειονέκτημα τον προαιρετικό και αναγκαίο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα (επτά ερωτώμενοι). Με τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας ΑΣΜ διασφαλίζεται η συμμετοχή στη διαδικασία όσων πραγματικά το επιθυμούν και όχι αυτών που θα δημιουργήσουν προβλήματα, ενισχύονται τα κίνητρα για βελτίωση και αποσυνδέεται η διαδικασία της ΑΣΜ από τα χαρακτηριστικά του ελέγχου/λογοδοσίας, εφαρμόζεται η πιλοτική φάση, που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΣΜ, ενώ τέλος προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής και στάθμισης των υπολοίπων παραγόντων. Από την άλλη μεριά, ο προαιρετικός χαρακτήρας της διαδικασίας ΑΣΜ αποτελεί μειονέκτημα γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της, καθώς δεν υπάρχει αναπτυγμένη κουλτούρα αυτοαξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ως προς το τρίτο ζήτημα, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, προκύπτουν οι εξής προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ:

- Η ελευθερία τροποποίησης και διαμόρφωσης των στόχων, των αξόνων και των εργαλείων.
- Η σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση.
- Η δυνατότητα συνεργασίας.
- Η ύπαρξη στόχων, κινήτρων και υποστήριξης.
- Η απόκτηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις/δεξιότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ (2010-2014), προκειμένου να συμμετάσχουν εποικοδομητικά σε ένα πρόγραμμα ΑΣΜ στο μέλλον. Με βάση τις συνεργασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν,

κατά την εφαρμογή των διαδικασιών ΑΣΜ αναζητήσαμε, εάν απέκτησαν κάποια ιδιαίτερη «τεχνογνωσία» ή εξειδικευμένη γνώση, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές διαδικασίες ΑΣΜ.

Η ανάπτυξη συνεργασιών αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή των διαδικασιών της ΑΣΜ, καθώς αποτελούν συστατικό της στοιχείο. Το ζήτημα, βέβαια, είναι εάν αυτές οι συνεργασίες συστήνονται ως επιβεβλημένες από τη διαδικασία ή αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αναγκαιότητας της ΑΣΜ για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης. Πρόκειται για συνεργασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Στην ουσία υπαγορεύονται στο πλαίσιο εκτέλεσης μιας ακόμη εξωδιδασκτικής δραστηριότητας, που τους έχει ανατεθεί και συναποφασίζονται σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώσαμε ότι δεν επιχειρείται κανενός είδους αιτιολόγηση της ένταξης των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες ομάδες, αλλά γίνεται μόνο αναφορά στον σκοπό της σύστασής τους και στη συγκέντρωση των απαραίτητων εμπειρικών δεδομένων (ποσοτικών κυρίως) για τη σύνταξη της έκθεσης της ΑΣΜ του σχολείου τους.

Οι συνεργασίες περιορίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και δεν αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πρωταγωνιστές του όλου εγχειρήματος της ΑΣΜ, το οποίο φαίνεται να επωμίζονται εξολοκλήρου. Συνεπώς, αποτελεί δικό τους έργο και συνάμα δική τους υποχρέωση. Παρόλο που αφορά στην αυτοαξιολόγηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας και όχι μόνο του δικού τους εκπαιδευτικού έργου, φαίνεται ότι βαρύνει κυρίως τους ίδιους, ενώ η διεύθυνση του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος απλά παρακολουθούν, ελέγχουν και αναθέτουν. Επίσης, δεν παρατηρείται ανάπτυξη συνεργασιών με τους μαθητές και τους γονείς, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία της ΑΣΜ εξαντλείται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή την παραχώρηση συνεντεύξεων.

Η διαδικασία, όμως, της ΑΣΜ προϋποθέτει και τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, η αποστολή των οποίων μαζί με τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή των διαδικασιών της ΑΣΜ, συμπληρώνει τη διαδικασία ανάθεσης της συγκεκριμένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας. Από τα είδη των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την ΑΣΜ και τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν βελτιωτικά σε αυτά ή να χρησιμοποιήσουν νέα εργαλεία, μπορέσαμε να διαπιστώσουμε εάν η υλοποίηση της ΑΣΜ απαιτεί συγκεκριμένη τεχνογνωσία και εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν με τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν. Τα εργαλεία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) σε ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, φύλλα παρατήρησης, φόρμες παρατήρησης), και β) στο πληροφοριακό υλικό που μπορεί να προκύψει από τα βιβλία του σχολείου (πρακτικό, βιβλίο εσόδων-εξόδων, βιβλίο υλικού, ημερολόγιο σχολικής ζωής). Στην ουσία δεν απαιτούν ιδιαίτερη τεχνογνωσία, όμως οι γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη χρήση τους δεν είναι αρκετές προκειμένου να διευκολυνθούν στην κατασκευή νέων εργαλείων.

Ως προς την αποδοχή και τη χρήση των εργαλείων διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (11 από τους 14) χρησιμοποίησε τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας και το Ι.Ε.Π. εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης σε σχέση με τη διαδικασία της ΑΣΜ, δεν διαθέτουν τις αντίστοιχες δυνατότητες και τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να κατασκευάσουν νέα εργαλεία. Τα προτεινόμενα εργαλεία προβάλλονται περισσότερο ως αξιόπιστα και στην ουσία επιβάλλεται η χρήση τους, όπως και όλες οι άλλες διαδικασίες που σχετίζονται με την ΑΣΜ. Ακόμη και αυτοί που αναφέρονται στη χρήση νέων εργαλείων εννοούν κάποιες απαραίτητες τροποποιήσεις που έκαναν στα προτεινόμενα εργαλεία. Υπό τις υπάρχουσες συνθήκες, διαπιστώνεται ότι δεν μπορούσε να γίνει ουσιαστική παρέμβαση για την τροποποίησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ανάλογη επιμόρφωση.

Με τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της ΑΣΜ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέεται ο προβληματισμός τους αναφορικά με τους

παράγοντες που επηρέασαν τη διαδικασία της ΑΣΜ κατά την εφαρμογή της, καθώς επιχειρούν να εντοπίσουν τους ανασταλτικούς και να αναδείξουν τους παρωθητικούς αντίστοιχα. Ως παρωθητικοί προβάλλονται: η κουλτούρα αξιολόγησης με βασικά της χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη στη διαδικασία, την αποδοχή και τη διάθεση υλοποίησής της, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της, ο ρόλος της διεύθυνσης και του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και η αποσύνδεση της ΑΣΜ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στον αντίποδα, ως ανασταλτικοί παράγοντες της ΑΣΜ υποδεικνύονται: η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, ο επιβεβλημένος και μαζικός χαρακτήρας των διαδικασιών, η αδυναμία σύνδεσης με τη σχολική βελτίωση και την καινοτομία και η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στους ιδεολογικοπολιτικούς λόγους και στις παρεμβάσεις των συνδικαλιστών.

Ιδιαίτερη σημασία αποτελεί η δήλωση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών του δείγματος να συμμετάσχουν σε μια προαιρετική διαδικασία ΑΣΜ. Και οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτή. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πλεονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα της διαδικασίας, καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή όσων το επιθυμούν, αποσυνδέει τη διαδικασία από τη λογοδοσία, συνδέοντάς την με τη σχολική βελτίωση, ενώ παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής και επιλογής της συμμετοχής. Οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν μειονέκτημα τον προαιρετικό χαρακτήρα, καθώς εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά όσον αφορά την εφαρμογή της. Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι τίθενται ως προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΣΜ: η δυνατότητα ελεύθερης διαμόρφωσης και τροποποίησης στόχων, αξόνων και εργαλείων, η σύνδεση της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, η δυνατότητα συνεργασίας, η απόκτηση κουλτούρας, όπως και η ύπαρξη κινήτρων και υποστήριξης.

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι εξολοκλήρου αντιπροσωπευτική των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ΑΣΜ. Θα μπορούσε όμως να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, όπως και να θέσει ως προαπαιτούμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε νέου συστήματος ΑΣΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση και την εμπειρία μας από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι δεξιότητες, οι γνώσεις και η κουλτούρα που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και των άλλων σχολείων από τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ.

Είναι σημαντικό ότι από την παρούσα έρευνα διαφαίνονται προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τους ρόλο στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός σχολείου, που χαρακτηρίζεται πειραματικό, αλλά δεν μπορεί επαρκώς να εκπληρώσει τον ρόλο του. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τον χαρακτήρα του σχολείου τους και πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στη διατύπωσή τους διαδραμάτισαν ρόλο τα αυξημένα τυπικά τους προσόντα.

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος ΑΣΜ που να μην εμπεριέχει τη διάσταση της λογοδοσίας. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ στις οποίες συμμετείχαν. Άλλωστε, αυτό επιχειρήσαμε και στην παρούσα έρευνα, να διερευνήσουμε δηλαδή, εάν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος, αποκόμισαν ένα είδος κουλτούρας, από την οποία να προκύπτει η αναγκαιότητα και να αναζητηθούν οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, η αντιμετώπιση της ΑΣΜ ως επιβεβλημένης εξωδιδασκτικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα και η ταύτισή της με εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται στο πλαίσιο της μακράς περιόδου οικονομικής κρίσης που διανύουμε, δεν ανταποκρίνονται

στον βασικό στόχο της διαδικασίας που είναι η σχολική βελτίωση και δεν της προσδίδουν χαρακτηριστικά καινοτομίας και αλλαγής. Τα οποιαδήποτε φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα, τα οποία αναπτύχθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα από τη συμμετοχή της στις διαδικασίες της ΑΣΜ στο παρελθόν, δεν μπορούν να εξαλειφθούν με την αντικατάσταση του όρου «αυτοαξιολόγηση» από τους όρους «προγραμματισμός» και «αποτίμηση», αν και ως στάδια είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της. Η συζήτηση για την ΑΣΜ θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο επανεξέτασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως να περιληφθεί στην εκπαιδευτική κουλτούρα η αναγκαιότητα διαδικασιών αναπροσαρμογής μέσα από την αξιοποίηση των λόγων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μην παρουσιάζεται απόκλιση από την πολιτική των προθέσεων στην πολιτική της εφαρμογής (Καλεράντε, 2016). Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να μην ληφθούν υπόψη, στο πλαίσιο της εφαρμογής της, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, τα χαρακτηριστικά και οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαγάκης, 2017).

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όχι μόνο από τη διαδικασία της ΑΣΜ αλλά και από τη συμμετοχή τους σε άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Οι απόψεις αυτές είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εφαρμογή αντίστοιχων με την ΑΣΜ καινοτόμων προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2017). Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο, τις συνεργασίες, την κουλτούρα και την εισαγωγή της καινοτομίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να στραφούν οι μελλοντικές έρευνες, καθώς η ΑΣΜ και τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να προάγουν τη σχολική βελτίωση.

Αναφορές

- Coe, R. & Visscher, A. J. (2002b). Drawing up the balance sheet for school performance feedback systems, in: A. J. Visscher & R. Coe (Eds) *School improvement through performance feedback* (Lisse, Swets & Zeitlinger B. V.), 221–254.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149–170.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente.
- Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.
- Vanhoof, J. Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies* 37(3), 277–287.
- Βασιλείου, Δ. (2018). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναγκαιότητα και προοπτικές*. Διπλωματική εργασία. ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιδρυματικό Αποθετήριο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, amitos.library.uop.gr.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

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

Καλεράντε, Ε. (2016). Δομική ερμηνευτική προσέγγιση της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Κοινωνική λειτουργία και θεσμική δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.24-31). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ.σ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (Επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

MacBeath, J. (2005a). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ.29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. Schratz, M. Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005c). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαετινιάχρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Τσατσαρώνη Α.(2005).Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο: Μπαγάκης Γ.(επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω

Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Λάρισας

Πούρικας Χρήστος

Εκπαιδευτικός, M.Sc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
M.Ed Συγκινησιακές – Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση,
Διευθυντής 1ου Ε.Κ. Ελασσόνας,
chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επίκεντρο της έρευνας αποτέλεσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές, τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο, τις εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και, τέλος, τις πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία στοιχεία με τη σειρά τους οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της επιμόρφωσης ή ακόμη και της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, μετανάστες, προσφυγικό

Εισαγωγή

Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και η καθημερινή επαφή με μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα προκάλεσαν το ενδιαφέρον ώστε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να διερευνήσουμε ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και να αναδυθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).

Αιτιολόγηση της έρευνας

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους, που η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη στο χώρο του σχολείου και να αφορά όλους τους μαθητές, αφού η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά απευθύνεται και αφορά τόσο του μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Παπαχρήστος, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, όσον αφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, πρωτίστως, της

πολιτείας που φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη, είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους γηγενείς μαθητές. Μπορεί, λοιπόν, με τη στάση του να καλλιεργήσει ένα κλίμα αρνητικό ή θετικό απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς απόψεων, οι οποίες συμβάλλουν στη δόμηση των διδακτικών πρακτικών και παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο να εφοδιάσουν τους μαθητές από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα με δυνατότητες και ευκαιρίες για να μια πετυχημένη σχολική επίδοση (Γρίβα Α. Ε. & Στάμου Α., 2014).

Η έρευνα είχε ως αφορμή μια προσωπική εμπειρία. Ο ερευνητής το σχολικό έτος 2015-2016 εργάστηκε ως υπεύθυνος σε ένα από τα 5 συνολικά Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας. Στην καθημερινή επικοινωνία του με Διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων διεπίστωσε ότι πολλοί εξ αυτών δεν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα και τις ικανότητες, δηλαδή την ανάλογη «διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα» που χρειάζεται, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους.

Εντός του σχολείου επικρατούν ανισότητες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβεί για να τις διαχειρίζεται. Επίσης πρέπει να φροντίζει ώστε να διασφαλίζονται κυρίως:

- Η ομαλή μετάβαση των μαθητών από διαφοροποιημένο γλωσσικό, κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές.
- Η επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.
- Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ασφάλειας εντός του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους, μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες για τον πολιτισμό το δικό τους και αντλούν στοιχεία από τον πολιτισμό των συμμαθητών τους, έξω από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Evans, 2002).

Με δεδομένο το γεγονός ότι οι δημογραφικές αλλαγές έχουν προφανώς αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών και τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη μεθοδολογία και να εφαρμόζουν τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι αποτελεσματικό, παρουσιάζει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την απαιτούμενη για τον παραπάνω σκοπό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή να ασχοληθεί με την παρούσα θεματική εξαιτίας του επαγγέλματος του, συνέβαλαν αποφασιστικά στο να ξεκινήσει η εργασία αυτή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερώτημα είναι ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια και το διαπολιτισμικό έργο που επιτελείται. Η έρευνα πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επάρκεια της εκπαίδευσης και κατάρτισης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής, τις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζουν για τη στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών τους, την άποψη που έχουν για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών, την άποψη τους για τις σχέσεις των γηγενών μαθητών με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια και τη συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαλή περάτωση των σπουδών τους.

Ειδικότερα στοχεύουμε στο:

- να καταγράψουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα
- να αναδείξουμε τις σχέσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα μέσα από το την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών
- να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον των μεταναστών γονέων για τη μαθησιακή διαδικασία
- να ερευνήσουμε την άποψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του και κατά πόσο συμβάλει στην ομαλή συμπίεση γηγενών μαθητών και μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα
- να αποτυπώσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για ζητήματα επιμόρφωσης.

Ερευνητική Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση ή αλλιώς ποσοτική έρευνα με σκοπό να αναπαραχθούν συχνότητες δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Βεργίδης κ.α., 1998). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών απαντούν στο γενικότερο προβληματισμό της μελέτης, αντλήθηκαν δε, από προσωπικές εμπειρίες, συζητήσεις με συναδέλφους, τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε αλλά και αντίστοιχα ερωτηματολόγια από σχετικές έρευνες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας, στους οποίους εφαρμόστηκε η μέθοδος του μη πιθανοτικού Δείγματος. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις Likert με πεντάβαθμη κλίμακα η οποία θεωρείται αντικειμενική και δεν προδιαθέτει τους ερωτώμενους στο τι να απαντήσουν, καθώς παρουσιάζει ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών (Creswell, 2003). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, που κατηγοριοποιούνται, ερμηνεύονται και αναλύονται καλύτερα (Βεργίδης κ.α., 1998), αλλά και δημιουργούν συνθήκες για γρηγορότερες απαντήσεις, οπότε είναι και πιο «δελεαστικές» στους ερωτώμενους (Orpenheim, 1992). Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν σε περαιτέρω συμπεράσματα.

Πληθυσμός και δείγμα

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002) οι μέθοδοι δειγματοληψίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα δείγματα πιθανότητας και τα δείγματα μη πιθανότητας. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη κατηγορία κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει ίση πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα, ενώ στην δεύτερη δεν μπορεί να υπολογιστεί η πιθανότητα που έχει κάθε στοιχείο να περιληφθεί στο δείγμα.

Ο τρόπος επιλογής του δείγματος στη συγκεκριμένη εργασία θέτει την μέθοδο δειγματοληψίας σε μη πιθανοτικό δείγμα. Με σκόπιμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία κατά κρίση) κατά την οποία οι μονάδες που παρατηρήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει της κρίσης του ερευνητή όσον αφορά στο ποιες μονάδες θα είναι πιο χρήσιμες ή πιο αντιπροσωπευτικές (Babbie, 2011).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στα δέκα (10) ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%.

Εργαλεία της έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η στατιστική συμπερασματολογία (επαγωγική στατιστική), η μέθοδος του Δείγματος Ευχέρειας και η συμπλήρωση Ερωτηματολογίου κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο μας επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και της γεωγραφικής διασποράς των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα ενασχόλησης των ερωτώμενων (Δημητρόπουλος, 2001). Το ερωτηματολόγιο, όπως επισημαίνει η Κυριαζή (1999), «αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για την έρευνά του και να τυποποιήσει τα στοιχεία που συλλέγονται με στατιστικές μεθόδους διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς του».

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου ταξινομημένες σε πέντε άξονες. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με:

- α) Τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα
- β) Τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές
- γ) τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο
- δ) Τις εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού
- ε) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε όλους τους άξονες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, το αν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ή (και) επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences – SPSS 23, με το οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα στατιστικά και εκτιμήθηκαν οι μεταξύ τους συσχετίσεις.

Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα που διεξάχθηκε είναι ποσοτική και πρωτογενής και όπως αναφέρθηκε πιο αναλυτικά παραπάνω, τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Επειδή ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων είναι πολύ μεγάλης σημασίας και ο προκαταρκτικός έλεγχος είναι πολύ σημαντικός για την επιτυχία τους, προτού ξεκινήσει η «επίσημη» έρευνα έγινε μία πιλοτική έρευνα σε δέκα πέντε (15) εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Babbie E. (2011) «ανεξάρτητα από το πόσο προσεκτικά έχουν σχεδιάσει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, όπως το ερωτηματολόγιο, οι ερευνητές, είναι βέβαιο ότι έχει γίνει κάποιο σφάλμα....Η πιο σίγουρη προφύλαξη έναντι αυτών των σφαλμάτων είναι ο προέλεγχος ολόκληρου του ερωτηματολογίου ή μέρους του.».

Έτσι, στο στάδιο αυτό της έρευνας έγινε ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου. Δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί η διαύγεια και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και των οδηγιών, εξαλείφθηκαν τυχόν αμφισημίες και έγινε μια ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διεξαγωγή τόσο της πιλοτικής όσο και της «κύριας» έρευνας, έγινε αποστολή του τυπωμένου ερωτηματολογίου στα σχολεία, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα της προσωπικής παρουσίας του ερευνητή στα σχολεία αυτά. Έτσι, στάλθηκε σε κάθε σχολείο, συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και το ερωτηματολόγιο.

Η πιλοτική έρευνα διήρκεσε μία (1) εβδομάδα και, αφού ελέγχθηκαν όλες οι παραπάνω παράμετροι, ξεκίνησε η κανονική αποστολή ερωτηματολογίων, η οποία κράτησε από τις 9 Σεπτεμβρίου 2019 ως τις 20 Σεπτεμβρίου 2019. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στα

δέκα (10) ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%.

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω στατιστικού προγράμματος (χρήση προγράμματος excel και SPSS23).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία οι άντρες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν περισσότεροι από τις γυναίκες με ποσοστό 56%. Οι ειδικότητες των ερωτηθέντων στην συντριπτική πλειοψηφία τους ανήκει στις λεγόμενες Τεχνικές Ειδικότητες με ποσοστό 81,1% (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ/ΘΕΟΛΟΓΟΙ	8	5,6	5,6
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	7	4,9	10,5
ΦΥΣΙΚΟΙ - ΧΗΜΙΚΟΙ	3	2,1	12,6
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	,7	13,3
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	6	4,2	17,5
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	1,4	18,9
ΤΕΧΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	116	81,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας το 60,8% απάντησε ότι εργάζεται από 11 έως και 25 χρόνια (Πίνακας 2). Ακολουθεί η κατηγορία των εργαζομένων με πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 28% και, τέλος, αυτοί που εργάζονται από 1 έως και 10 χρόνια με ποσοστό 11,2%, κάτι που δείχνει σαφώς το «γερασμένο» εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί αυτή τη στιγμή στα ΕΠΑΛ της χώρας.

Πίνακας 2. Χρόνος Υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
1 ΕΩΣ 10	16	11,2	11,2
11 ΕΩΣ 25	87	60,8	72,0
26 +	40	28,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Περίπου ένας στους τέσσερεις έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ένας στους έξι έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με σύγκριση των δύο κατηγοριών βλέπουμε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ μεταπτυχιακών σπουδών και παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα ποσοστό 28,2% όσων έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές έχουν ασχοληθεί και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό σε αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αγγίζει μόλις ένα 13,5% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο ΔΕ Crosstabulation (διπλής εισόδου)

	Σεμινάριο ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΟΧΙ	ΝΑΙ	

Μεταπτυχιακό	OXI	Count	90	14	104
		% within Μεταπτυχιακό	86,5%	13,5%	100,0%
	NAI	Count	28	11	39
		% within Μεταπτυχιακό	71,8%	28,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	118	25	143
		% within Μεταπτυχιακό	82,5%	17,5%	100,0%

Από την άλλη, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού τόσο οι γυναίκες με ποσοστό 17,7% όσο και οι άντρες με ποσοστό 17,3% φαίνεται ότι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχες επιμορφώσεις.

Όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι όσοι έχουν μεταξύ 11 και 25 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους σεμινάρια σε σχέση με τους νεότερους ή ακόμη και τους αρχαιότερους συναδέλφους τους με ποσοστό μόλις 11,5%. Το αξιόλογο ποσοστό του 31,3% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν από 1 έως και 10 έτη υπηρεσίας και το επίσης μεγάλο ποσοστό 25,0% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας.

Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Ο στόχος της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει την επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στην ερώτηση αν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πραγματικά διχασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν/μάλλον διαφωνούν με ποσοστό 38,5%. Συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν με ποσοστό 41,3%. Ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί το 20% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	19	13,3	13,3
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	38,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	20,3	58,7
Μάλλον συμφωνώ	31	21,7	80,4
Συμφωνώ απολύτως	28	19,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε παλαιότερη έρευνα σχετική με τα ΕΠΑΛ (Ψωφάκα, 2014) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι από αυτούς, είναι ίδιες με αυτές των γηγενών συμμαθητών τους ενώ το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα της Wright (Μάγος, 2005) που διαπιστώνει ότι η καταγωγή των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα επιθυμούσαν μια ομοιογενή τάξη, χωρίς την ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τα πράγματα ξεκαθαρίζουν στις επόμενες ερωτήσεις, όπως για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποσοστό 58,8%. Την ίδια στιγμή ένα 79,1% λέει ότι υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά

περιβάλλοντα που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (39,2%) απαντά θετικά στο αν προετοιμάζονται – διαβάζουν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στο σπίτι σε αντίθεση με το 27% που θεωρεί ότι αυτό δεν ισχύει. Προβλήματα φαίνεται να συναντούν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο για το μάθημα των μαθηματικών και τα μαθήματα ειδικότητας των Επαγγελματικών Λυκείων, όπου οι μαθητές αυτοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν θέματα. Οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα δεν είναι αναγκαία, ενώ σε μαθήματα όπου αυτή απαιτείται, η επίδοσή τους υστερεί. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της ενότητας συμφωνούν σε γενικές γραμμές με προγενέστερες έρευνες στο θέμα αυτό.

Οι σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές

Ο στόχος της δεύτερης ενότητας των ερωτήσεων είναι να εξετάσει τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% απαντούν ότι οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στην ώρα του διαλείμματος και ότι μοιράζονται το ίδιο θρανίο μέσα στην τάξη. Μόλις ένα 20% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τις παραπάνω προτάσεις, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ισχυρίζονται ότι οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι 58,1% με μόλις ένα 16% να διαφωνεί. Από τις απαντήσεις όμως των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται ξεκάθαρα αν οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή αν συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Το ίδιο ισχύει και για το αν οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	15	10,5	10,5
Μάλλον διαφωνώ	28	19,6	30,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	32,9	62,9
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	90,2
Συμφωνώ απολύτως	14	9,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι οι γηγενείς μαθητές κατά την ώρα του διαλείμματος συμμετέχουν στο παιχνίδι μαζί με τους συμμαθητές τους από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (ποσοστό 61%) με μόλις ένα 18% να διαφωνεί. Η ίδια θετική σε γενικές γραμμές στάση καταγράφεται και σε προηγούμενες έρευνες (Ψωφάκα, 2014) θέτοντας κάποια σχετικά ερωτηματικά όσον αφορά τη ζωή των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα εκτός σχολικού περιβάλλοντος όπου άλλοι παράγοντες φαίνεται πως επηρεάζουν τις - μεταξύ των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια και γηγενών μαθητών - κοινωνικές σχέσεις.

Η σχέση των γονιών των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με το σχολείο

Στην Τρίτη ενότητα ερωτήσεων διερευνάται η σχέση των γονιών των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με το σχολείο. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι γονείς σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες

(Πρέντζα, 2007) ενδιαφέρονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό για την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και για τις παρέες που κάνουν στο σχολείο (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	9	6,3	6,3
Μάλλον διαφωνώ	29	20,3	26,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	27,3	53,8
Μάλλον συμφωνώ	41	28,7	82,5
Συμφωνώ απολύτως	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και το ίδιο μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν να έχουν και για τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία πάντως των γονέων δε φαίνεται ότι βοηθάει τα παιδιά του στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικές / διδακτικές πρακτικές και ο ρόλος του καθηγητή

Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές / διδακτικές πρακτικές και το ρόλο του καθηγητή. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα από την εκπαίδευση. Δηλώνει πως έχει επαρκή προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση μαζί τους, ενώ θεωρεί πως, η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο το 30% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στα διαλείμματα πρέπει να μιλούν την ελληνική γλώσσα ενώ μόλις ένα 11,2% (Πίνακας 7) θεωρεί πως είναι καλύτερο και στο σπίτι να μιλούν μόνο την Ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 7. Στο σπίτι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	41	28,7	28,7
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	53,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	35,0	88,8
Μάλλον συμφωνώ	11	7,7	96,5
Συμφωνώ απολύτως	5	3,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Την ίδια στιγμή όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν (ποσοστό 90,9%) συμφωνούν ότι η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη, ενώ σε ποσοστό 65,1% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητη (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	3	2,1	2,1
Μάλλον διαφωνώ	14	9,8	11,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	23,1	35,0
Μάλλον συμφωνώ	46	32,2	67,1
Συμφωνώ απολύτως	47	32,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ένα ποσοστό 48,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, ενώ δηλώνει πως τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον στα διαπολιτισμικά (αρνητικά απάντησε μόνο το 13,3%). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τα διαπολιτισμικά σχολεία φαίνεται και από το γεγονός πως ένα ποσοστό 83,3% πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων αφορά τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καθολική σχεδόν αποδοχή έχει η άποψη πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ το 90% των ερωτηθέντων ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας / σύγχρονες διδ. Τεχνικές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	6,3	10,5
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	37,8
Συμφωνώ απολύτως	89	62,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων έδειξε το 86%, ενώ τα θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού ενδιαφέρουν το 89% των ερωτηθέντων. Παρ' όλα αυτά το κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα σχολικής ψυχολογίας, όπου το ενδιαφέρον για επιμόρφωση άγγιξε το 93%, ενώ το 66,4% θεωρεί την επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα επιβεβλημένη (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ψυχολογίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	2,8	7,0
Μάλλον συμφωνώ	38	26,6	33,6
Συμφωνώ απολύτως	95	66,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Συμπεράσματα

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια και η προσέλευση πολλών ξένων διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, επιτάσσουν την άμεση προσφορά σε αυτούς τους ανθρώπους αλλά και στις τάξεις υποδοχής καθώς, φυσικά, και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δομές της αντίστοιχης διδακτικής - ψυχολογικής - συμβουλευτικής και κοινωνικής στήριξης. Την κατάσταση επιδεινώνει η τεράστια εισροή προσφύγων που παρουσιάζεται στην χώρα μας το τελευταία έτη προερχόμενοι κυρίως από τις διάφορες ζώνες τις Ν.Α. Μεσογείου λόγω των πολεμικών συγκρούσεων ή των οικονομικών αναταραχών ανά τον κόσμο.

Οι μαθητές και μαθήτριες, όπως δείχθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι δάσκαλοι και οι καθηγητές στο σχολείο καλούνται, να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να διαχειριστούν τα προβλήματα τους και να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική ως πρόταση μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους πληθυσμούς, αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται ή μπορεί μελλοντικά να ενταχθούν. Η - σε μεγάλο βαθμό - άγνοια των εκπαιδευτικών, όμως, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα σχολικής – διαπολιτισμικής συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας έχει καταγραφεί σε διάφορες έρευνες.

Οι Σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί, όπως για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει την ετήσια ειδίκευση-επιμόρφωση στο πρόγραμμα συμβουλευτικής της ΑΣΠΑΙΤΕ (ΠΕΣΥΠ) έχουν κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να εδραιώνουν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους μέσω προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και καινοτόμων προσεγγίσεων της συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2008). Έτσι, μπορούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιούς κοινωνικού κλίματος για τα παιδιά καθώς οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και τους συνομήλικους επηρεάζουν την μάθηση και την επίδοση.

Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν, αλλά και να συμβάλλουν στην εξέλιξη των άλλων. Έτσι, τα παιδιά γαλουχούνται με παγκόσμια συνείδηση πρόθυμα και έτοιμα για σύναψη διαπολιτισμικών και διεθνικών σχέσεων. Κρίνεται απαραίτητη η διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που αυτή περιλαμβάνει εκτός από τις τοπικές αρχές (Δήμο, εκκλησία, πολιτιστικούς συλλόγους) και την οικογένεια του κάθε παιδιού από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 2008)

Από την άλλη, ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιοτεροτήτων, η παράβλεψη των αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις (Μπρούζος& Ράπτη, 2001). Η

διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι σύγχρονες διδακτικές τεχνικές επιβάλλονται σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι σε κάθε περίπτωση ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο και είναι κρίμα να εγκαταλείπεται. Θα πρέπει, μάλιστα, από τη γενίκευση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα που θεωρούμε επιβεβλημένη, να επωφελούνται, αν το επιθυμούν και οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2000). Η γνώριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα είναι, επίσης, ένα στοιχείο που βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό στο έργο του (Γεωργογιάννης, 2008).

Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της επιμόρφωσης ή ακόμη και της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Η εκπαίδευση των μεταναστών και κατ' επέκταση των προσφύγων δεν αφορά μόνον τους ίδιους, αλλά συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται ορισμένες ερευνητικές εργασίες και θεωρητικές μελέτες σχετικά με την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής υποστήριξης στην εκπαίδευση γενικά καθώς και κάποιες για την υποστήριξη των μαθητών. Οι περισσότερες, όμως, από αυτές είναι γενικές και δεν αφορούν στοχευμένα συγκεκριμένες δομές, όπως είναι το Δημοτικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ή το νηπιαγωγείο), το Γυμνάσιο και το Λύκειο στην δευτεροβάθμια.

Με την συγκεκριμένη έρευνα επιχειρούμε πέρα από την ανάδειξη του μεγάλου αυτού προβλήματος της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, να θέσω τη βάση για μια μελλοντική στοχευμένη έρευνα σχετικά με τις ανάγκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες δομές της εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα είναι και η Τεχνική ή αλλιώς Επαγγελματική Εκπαίδευση) στις οποίες από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, φαίνεται η συστηματική προτίμηση και αυξανόμενη παρουσία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Παϊδούση, 2016).

Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα να αξιοποιηθεί ως πιλοτική σε αντίστοιχες έρευνες σε πανελλαδικό πλέον επίπεδο. Έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και των γονέων τους αναφορικά με τη χρησιμότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, θα μπορούσαν να προσφέρουν ακόμα πιο σημαντικά ευρήματα για τον χώρο αυτό, επίσης, σε πανελλαδικό επίπεδο. Θα ενδιέφερε, επιπλέον, να παρουσιαστούν συγκρίσεις για τα ίδια θέματα μεταξύ αποφοίτων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως αναφορικά με τη σχολική συμβουλευτική, τη σχολική ψυχολογία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα προσέφεραν χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς θα πρέπει να κινηθεί στο μέλλον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφορές

- Babbie, E. (2011), *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, επιμέλεια Κώστας Ζαφειρόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε..
- Creswell, J.W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, vol.28
- Βεργίδης Δ., Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., & Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τόμος Α': Θεσμοί και λειτουργίες)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τομ.7., Πάτρα.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Αν.(2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2014), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Ι, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παϊδούση Χ., (2016). Ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Άρθρα/Μελέτες 11/2016, *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας Ανθρώπινου Δυναμικού*.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πρέντζα, Ε. (2007). *Διερεύνηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (Πρώην Τ.Ε.Ε.) του Νομού Φθιώτιδας Σχετικά με την Αντιμετώπιση των Αλλοδαπών Μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης ηλικίας (σ12-13 & 28)*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ψωφάκα, Α. (2014). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ζητήματα φοίτησης αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών των επαγγελματικών λυκείων του Ν. Λάρισας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Απόψεις των Διευθυντών Λυκείων για την καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών

Λίντζιου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ04.01, M.Sc. στις Επιστήμες Αγωγής
Joan.lintziou@gmail.com

Περίληψη

Το 2016 εισήχθηκε εντός ωρολογίου προγράμματος στο Γενικό Λύκειο, η καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών (Δ.Ε.). Το άρθρο προσπαθεί να αναδείξει τις απόψεις των Διευθυντών (Δ/ντων) ΓΕΛ για το βαθμό επίτευξης των στόχων του μαθήματος αυτού, ενώ επιχειρεί μια συγκριτική μελέτη των δύο θεσμικών πλαισίων εφαρμογής της καινοτομίας το 2016, την 1^η χρονιά εφαρμογής και από το 2017 και μετά που άλλαξε. Η ερευνητική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο έως Μάιο του 2019, χρησιμοποιώντας την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης με 11 Διευθυντές Λυκείων της χώρας. Οι Διευθυντές παρατηρούν πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή της συγκεκριμένης καινοτομίας όπως καλλιέργεια διερευνητικής, βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, που μετασχηματίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε διαδικασία ανακάλυψης και αυτενέργειας από το μαθητή. Η εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών από το 2017 και μετά, φαίνεται λύνει το πρόβλημα της αναστάτωσης του σχολείου. Παρόλα αυτά ίσως το αρχικό πλαίσιο το 2016 να ήταν πιο εναρμονισμένο με τους στόχους των Δημιουργικών Εργασιών.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτομία, Δημιουργικές Εργασίες, Διευθυντής.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν εισαχθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκτός από τα καινοτόμα προαιρετικά προγράμματα όπως, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά προγράμματα, η Αγωγή Σταδιοδρομίας κλπ. και τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci κ.α. (Βότση, 2016), οι υποχρεωτικές καινοτομίες θεματική εβδομάδα στα Γυμνάσια και το project και οι Δημιουργικές Εργασίες στα Λύκεια (Τάτσιου, 2017). Οι αλλαγές στην παιδαγωγική θεωρία και η είσοδος της τεχνολογίας στην διδακτική πράξη διαμορφώνουν ένα διαφορετικό περιβάλλον στην εκπαίδευση (Βλάχος κ.α., 2008). Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο τη δημιουργία ενός νέου σχολείου με προσανατολισμό όχι μόνο επιστημονικό, αλλά και κοινωνικό, διαπολιτισμικό και περιβαλλοντικό, συνδέοντας την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας.

Στα πλαίσια του κελεύσματος για ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που προάγουν την δημιουργικότητα και την καινοτομία, σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (αριθ. 1350/2008/ΕΚ), με στόχο την ικανότητα προσαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέες καταστάσεις, τη δημιουργία νέων κοινωνικών αξιών, την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και την επίλυση προβλημάτων με καινοτόμες μεθόδους, η Ελληνική πολιτεία εισήγαγε στο Γενικό Λύκειο τις Δ.Ε., που είναι υποχρεωτικές στις δύο πρώτες τάξεις και προαιρετικές στην τελευταία (ΠΔ 46/2016, άρ. 8).

Οι Δ.Ε. σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ για το έτος 2016-17 (Αρ. Πρωτ. 220473/Δ2/23-12-2016) αφορούν όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα του Γενικού Λυκείου. Οι μαθητές υποχρεούνται να αναλάβουν μια δημιουργική εργασία, στο γνωστικό αντικείμενο που τους ενδιαφέρει και να την εκπονήσουν εντός προγράμματος, στο διήμερο που προβλεπόταν η δράση. Η αξιολόγησή τους γίνεται από τον καθηγητή και συνυπολογίζεται στους βαθμούς του μαθήματος στο τετράμηνο. Το συντονισμό τον αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός που προτείνει τα θέματα στους μαθητές, αλλά την επιτήρηση όλοι, ανάλογα με το τροποποιημένο

πρόγραμμα του διημέρου. Οι εργασίες παρουσιάζονταν στο τμήμα. Όμως μετά από τις αντιδράσεις για διατάραξη του προγράμματος και μετά από αξιολόγηση του ΙΕΠ τροποποιήθηκε το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής των δημιουργικών εργασιών με το Π.Δ. 46/2016 (Αρ. Πρωτ. 194027/Δ2/10-11-2017). Έτσι εντάσσονται πια στο ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος στο οποίο γίνεται η εκπόνηση της Δ.Ε.. Κάθε μαθητής εκπονεί δύο (2) Δ.Ε., μία σε καθένα από τους δύο πυλώνες που προβλέπονται. Οι δύο πυλώνες είναι ένας των θετικών και ένας των ανθρωπιστικών επιστημών και αξιολογείται μόνο θετικά για τους μαθητές. Αντί των δύο ημερών εκπόνηση τώρα αφιερώνονται έως 8 ώρες, ενταγμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος. Η όλη δράση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των εργασιών στην τάξη ή σε εκδήλωση του σχολείου. Το παραδοτέο είναι ένα ppt ή ένα καλλιτεχνικό έργο (λογοτεχνικό, εικαστικό, θεατρικό, κόμικς, κινούμενο σχέδιο) (Αρ. Πρ.194027/Δ2/10-11-2017).

Η εφαρμογή των δημιουργικών εργασιών όπως και των ερευνητικών εργασιών βασίζεται σε τέσσερις παιδαγωγικές αρχές (Ματσαγγούρας, 2011):

1. Στη Διερευνητική Μάθηση,
2. Στη Συνεργασία των Καθηγητών
3. Στην Διαφοροποιημένη Μάθηση
4. Στην Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Με αυτές τις παιδαγωγικές αρχές αλλάζουν οι παραδοσιακοί ρόλοι μαθητών και εκπαιδευτικών και εφαρμόζονται νέες εκπαιδευτικές τεχνικές διερευνητικές και συνεργατικές δημιουργώντας ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, τον πειραματισμό, την κριτική θεώρηση και την ανάληψη ευθυνών (Ματσαγγούρας, 2011). Ο μαθητής από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας (Κουλουμπαρίτση, 2002). Οι Δημιουργικές Εργασίες αποσκοπούν στην μαθητοκεντρική, διεπιστημονική, προσέγγιση της γνώσης και μετατρέπουν τη διαδικασία της μάθησης από απομνημονευτική και ατομική, σε ομαδοσυνεργατική και διερευνητική, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών σε εναρμόνιση με το Ν. 1566/1985 για την εκπαίδευση, αλλά και στα πλαίσια της ισότητας ευκαιριών που επιδιώκει η UNICEF μέσω της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στις σημειώσεις του ΙΕΠ (2017). Με αυτές γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης παθογενειών, του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, όπως η μετωπική διδασκαλία, η απομνημόνευση της ύλης των σχολικών βιβλίων, και η αδυναμία σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τον πραγματικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2011).

Σε σχολικές μονάδες όπου εφαρμόζονται παρόμοιες δράσεις, παρατηρούνται στάσεις και συμπεριφορές, σε θέματα του περιβάλλοντος και διατροφής που οδηγούν σε αναβάθμιση της ποιότητας ζωής (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Βελτιώνεται η επικοινωνία τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και διευρύνεται το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Λεμονή, 2015). Συγκεκριμένα μετά την πρώτη χρονιά εφαρμογής των Δ.Ε. με την δειγματοληπτική έρευνα του Ι.Ε.Π. προέκυψαν τα εξής στοιχεία (Ι.Ε.Π., 2017):

- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν υψηλή
- Υπήρξε η άποψη ότι η εφαρμογή των Δ.Ε. δίνει χαρά και ικανοποίηση στους μαθητές

Στα μειονεκτήματα καταμετρώνται, η αναταραχή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου ενώ έγιναν επισημάνσεις και προτάσεις, για βελτίωση υποδομών (σχολικές βιβλιοθήκες, εργαστήρια και υπολογιστές), για εκπόνηση και παραχώρηση υποστηρικτικού υλικού, ενώ τέθηκε για μια ακόμη φορά, το θέμα της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της Φοινίτση (2018) οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

- Η συνεργασία που ήταν απαιτούμενο κατά την υλοποίηση των Δ.Ε., συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργατικότητας στους μαθητές.
- Δημιουργήθηκε ένα αποδοτικό μαθησιακό κλίμα, με ενεργή συμμετοχή της πλειονότητας των μαθητών.

- Υπήρξε κατά τη διάρκεια των εργασιών, ορατή βελτίωση της εμπλοκής μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Όλοι συμφωνούν ότι οι καινοτομίες είναι απολύτως απαραίτητες, ώστε το σχολείο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος.
- Αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξοικειώνονται σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών, απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και σύνδεση με την νέα τεχνολογία.
- Ακόμη διαπιστώνεται ότι τα καινοτόμα αυτά προγράμματα είναι μια ευκαιρία για μάθηση με διαθεματική προσέγγιση και συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, αλλά και για αδελφοποίηση σχολείων με άλλα σχολεία όπως άλλωστε υποστηρίζει και η Κουλουμπαρίτση (2006).
- Έτσι το σχολείο μετατρέπεται σε εργαστήριο πολιτισμού, τέχνης, επιστήμης χρησιμοποιώντας βίντεο, θεατρικές παραστάσεις, ζωγραφική, πειράματα κτλ., αυξάνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, αλλά και για το σχολείο γενικότερα.
- Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων αλλά και η εξωστρέφεια των αποτελεσμάτων, πολλές φορές επιτυγχάνει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.

Καταλυτικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του διευθυντή, στη εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας για την παραγωγή μαθητών υψηλής απόδοσης (TALIS 2018). Η διεύθυνση ενός σχολείου παρέχοντας τα κατάλληλα εφόδια συμβάλει στην επιτυχημένη εφαρμογή της αλλαγής, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Fullan, 1993). Βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι η δημιουργία και η διάδοση του οράματος για τον οργανισμό, η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα του χαρακτήρα, η δικαιοσύνη, η οργανωτικότητα, το υψηλό γνωστικό επίπεδο, η θέσπιση καινοτόμων στόχων, αλλά και η καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, με σκοπό την καλή επικοινωνία, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008· Yukl, 1994· Σαΐτης, 2008).

Οι έρευνες για τις Δ.Ε. είναι ελάχιστες αφού η εφαρμογή τους ως υποχρεωτική καινοτομία, επιβάλλεται από το υπουργείο παιδείας στην Ελληνικά Λύκεια, μόλις από το σχολικό έτος 2016-17. Το ίδιο το Ι.Ε.Π., στο πλαίσιο δειγματοληπτικής έρευνας μετά την πρώτη χρονιά εφαρμογής, έδωσε τα πρώτα αποτελέσματα αξιολόγησης. Μία ακόμη έρευνα της Φοινίτση, (2018), πραγματοποιήθηκε στο 13^ο Λύκειο Πειραιά, με δείγμα τους εννέα εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου. Με την παρούσα έρευνα, επιδιώκεται μια αποτίμηση της εφαρμογής των Δημιουργικών εργασιών σε Λύκεια, διασπαρμένων σε διάφορα σημεία της ελληνικής επικράτειας, διαφορετικής δυναμικότητας ως προς τους εκπαιδευτικούς και το μαθητικό πληθυσμό, η οποία αναμένεται να οδηγήσει στην ανάδειξη του ρόλου της ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διερευνάται η άποψη των διευθυντών Λυκείων, για τα οφέλη από την εφαρμογή τους. Πιο συγκεκριμένα αναζητούνται τα εμπόδια και οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην εφαρμογή της καινοτομίας των Δ.Ε., οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων αυτών και καλές πρακτικές που βοήθησαν την εφαρμογή τους στα Λύκεια που έγινε η μελέτη. Θα διερευνηθεί αν σύμφωνα με την άποψη των Διευθυντών επιτεύχθηκαν οι στόχοι της καινοτομίας των Δ.Ε., σε σύγκριση με αυτούς που είχε θέσει το ΙΕΠ (ΠΔ 46/2016, άρ. 8). Η γνώση αυτή αναμένεται να χρησιμοποιηθεί, σε περαιτέρω μελέτες και τα συμπεράσματα, ίσως οδηγήσουν σε βελτιωτικές αλλαγές της διαδικασίας των Δ.Ε. Η μελέτη αυτή αναμένεται να καλύψει το σχετικό ερευνητικό κενό της βιβλιογραφίας για την εφαρμογή, των Δ. Ε. στα Γενικά Λύκεια.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν μεικτή, βασίστηκε δηλαδή αφενός στην σχετική βιβλιογραφία, ενώ για το θέμα έγινε παράλληλα μελέτη των νομοθετικών κειμένων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και τέλος ακολούθησε η ποιοτική έρευνα με 11 Διευθυντές λυκείων της χώρας και προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα. Εκτός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελετήθηκαν διεξοδικά η απόφαση Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της κυβέρνησης Αρ. φύλου 1340/16-10-2002 Άρθρο 27 σχετικά με τα καθήκοντα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 46 Άρθρο 8 ΦΕΚ 74/ 22-4-2016 για τις Δημιουργικές Εργασίες και τις οδηγίες εκπόνησής τους. Ακολούθησε η ποιοτική έρευνα στο καινοτόμο πρόγραμμα Δ.Ε. που εκπονείται από το 2016 στα γενικά Λύκεια της χώρας μας και επιδιώκει να εξετάσει τις πρακτικές του Διευθυντή ενός Λυκείου, που μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Με την ποιοτική έρευνα επιδιώκεται η εμβάθυνση στο φαινόμενο που μελετάται και τη άντληση πλούσιων πληροφοριών, η κατανόηση και ερμηνεία των αντιλήψεων ενώ αναδεικνύει διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των υποκειμένων και παρέχει πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία σκοπιμότητας, κατά την οποία επιλέχθηκαν τα άτομα που θα συμμετάσχουν και θα συμβάλλουν στην κατανόηση του φαινομένου που μελετάται (Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008). Έγιναν τρεις (3) μετωπικές συνεντεύξεις οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν και οκτώ (8) τηλεφωνικές εξ αποστάσεως συνεντεύξεις που επίσης καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικές συσκευές, με Διευθυντές γενικών Λυκείων που εργάζονται σε σχολεία των Νομών Φθιώτιδας, Βοιωτίας, Αργολίδας, Μεσσηνίας, Αττικής και Κυκλάδων. Το δείγμα αποτελείται από 6 άντρες και 5 γυναίκες ηλικιών από 46 και πάνω, με τους μισούς από 56 και πάνω, διαφόρων ειδικοτήτων με εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 18 ετών έχοντας οι περισσότεροι μεγάλη εμπειρία και ως Διευθυντές. Οι αντίστοιχες Λυκειακές σχολικές μονάδες, είναι (2) μικρού και (9) μεσαίου μεγέθους έως 150 μαθητές.

Έγινε χρήση ημι-δομημένου ερωτηματολογίου, προσαρμοσμένου στα ερευνητικά ερωτήματα. Με το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο ο ερευνητής περιορίζει την ελευθερία του ερωτώμενου, η οποία βέβαια είναι αρκετά μεγάλη για να διευκολύνει να εξαχθούν συμπεράσματα και να μπορούν να συγκριθούν τα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Έγινε δοκιμαστικός έλεγχος με σκοπό την αξιολόγηση της καταλληλότητας και της εγκυρότητας του εργαλείου (Cohen, Manion & Morrison, 2002). Απαιτείται άδεια καταγραφής των απαντήσεων η οποία εξασφαλίστηκε, ενώ δόθηκαν διαβεβαιώσεις χρήσης αυτών, μόνο για την έρευνα, διασφαλίζοντας παράλληλα την ανωνυμία. Η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, συμβάλει στην αύξηση της αξιοπιστίας (Creswell, 2011). Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής, διασφαλίζει τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και το κύρος της έρευνας χωρίς να υπάρχει πιθανότητα αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων. Για την αύξηση της εγκυρότητας, τα κείμενα της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, ελέγχτηκαν και επιβεβαιώθηκαν από τους ερωτηθέντες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η εγκυρότητα αυξάνεται καθώς το δείγμα συνιστάται, από άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, ειδικότητας, εμπειρίας, περιοχής.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές στην ποιοτική έρευνα που εντοπίζει και καταγράφει τις επαναλαμβανόμενες έννοιες, τις κατηγοριοποιεί βρίσκοντας τα θέματα, που αποτελούν το βασικό εργαλείο της ποιοτικής μελέτης (Braun & Clark, 2006 · Roulston, 2001, οπ. Αναφ. στο Ίσαρη, & Πουρκός, 2015). Έτσι γίνεται απόδοση

νοημάτων από τα δεδομένα, που οδηγούν στην γενίκευση ιδεών, πεποιθήσεων και ενεργειών (Braun & Clarke, 2006).

Αποτελέσματα

Από την έρευνα και τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα όπως ότι:

- «έγινε ερευνητική προσπάθεια από τους μαθητές και το ευχαριστήθηκαν»
- «ήταν πολύ ωραία η διαδικασία, τα παιδιά χαίρονται πάρα πολύ, βοηθάει στη συνεργατική μάθηση, στη δημιουργικότητα, στην ερευνητική μάθηση»
- «Τα παιδιά μαθαίνουν τι σημαίνει επεξεργασία της πληροφορίας, γιατί ωραία η μνήμη αλλά η κρίση είναι αυτό μας λείπει»
- «επιτυγχάνονται η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία»
- «βοηθάει και να μην παπαγαλίζεις και στην απομνημόνευση, επιτυγχάνονται η συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνθετικής ικανότητας»
- «Επιτυγχάνονται η διερευνητική, η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η σύνδεση».
- «επιτυγχάνεται η συνεργατικότητα, είναι ευεργετικό για τους μαθητές, το ζητάνε, τους αρέσει και αποτελεί και μια εικόνα του σχολείου στην κοινωνία αυτό.»
- «στο βαθμό που ο συνάδελφος έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την ερευνητική μάθηση, το παιδί μαθαίνει κάποια βήματα της ερευνητικής διαδικασίας»
- Όταν εφαρμόζεται σωστά «Επειδή ακριβώς είδαμε άλλες προοπτικές του μαθήματος, τα παιδιά χάρηκαν και τους άρεσε. Οι μαθητές στους οποίους δίνεται ένα άλλο κίνητρο, μπορούν πάρα πολύ ωραία να αναπτύξουν διαφορετικά έτσι πρωτοβουλίες, να αναπτύξουν διαφορετικά τον τρόπο που σκέφτονται και να έχουν πολύ θετικό αποτέλεσμα.»
- «οι μαθητές ψάχνουν, ερευνούν, αναπτύσσετε σιγά σιγά αυτή η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα και η συνεργατικότητα»

Σχετικά με το αν οι Δημιουργικές εργασίες τράβηξαν το ενδιαφέρον των αδύναμων στις επιδόσεις μαθητών, είχαμε τις παρακάτω αναφορές:

«μαθητές που ενώ στα άλλα ήταν αδιάφοροι, στο μάθημα αυτό παρακινήθηκαν», «δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον, νομίζουν ότι εκείνο το εμπόδιο της μάθησης, της προόδου τους, είναι το βιβλίο το καθημερινό, το μάθημα της ημέρας, τα συνηθισμένα», «με τις Δημιουργικές Εργασίες βοηθάμε και τα αδύναμα σε δυνατότητες παιδιά, να συμμετέχουν και να εκφραστούν και εκείνα», «έχουν εντυπωσιαστεί, μας εκπλήσσουν και μαθητές οι οποίοι είτε τους έχουμε παρεξηγήσει, είτε τους έχουμε κατατάξει στους αδύναμους, είτε στους αδιάφορους και μας εκπλήσσουν θετικά», «αυτό που εννοούμε κακός μαθητής σε μας, είναι ο μαθητής που αρνείται την παπαγαλία, ή δεν τα καταφέρνει σε αυτήν, ή είναι ο μαθητής που δεν θεωρεί το σχολείο ενδιαφέρον και το διδακτικό αντικείμενο ενδιαφέρον»

Οι απόψεις των Διευθυντών για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των Δημιουργικών συνοψίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Απόψεις Δ/ντων για τα Αποτελέσματα από την Εφαρμογή των Δ.Ε.

Δ/ντές	Αποτελέσματα	Οφέλη για το σχολείο
Δ1	Θετικά αξιολογούν μαθητές και εκπαιδευτικοί την εφαρμογή της δράσης. Παρατηρείτε ότι οι μαθητές που ενώ στα άλλα ήταν αδιάφοροι, από αυτό παρακινήθηκαν.	Είναι ένα διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, που ανανέωσε μαθητές και καθηγητές

Δ5	Πετύχαμε συνεργατική μάθηση, ερευνητική μάθηση και δημιουργικότητα.	Η σχολική μονάδα όχι αφού το κάνουν όλοι δεν είναι κάτι ξεχωριστό.
Δ2	Θετικά, μαθαίνουν να επεξεργάζονται την πληροφορία, οι μαθητές οι αδύναμοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον	Από απομνημονευτικό, το σχολείο μετατρέπεται σε δημιουργικό
Δ4	Προάγεται η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Βοηθάμε και τα αδύναμα σε δυνατότητες παιδιά	Κερδίζει με τη συμμετοχή, τη συνεργατικότητα και τη σύνδεση του μαθήματος με την κοινωνία Συμμετέχουν και παιδιά που στα άλλα μαθήματα δε συμμετέχουν.
Δ7	Επιτυγχάνεται η συνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνθετικής ικανότητας. Να μην παπαγαλίζεις και στην απομνημόνευση. Οι χαμηλού επιπέδου μαθητές ασχολούνται περισσότερο.	Το σχολείο κέρδισε την ανάπτυξη των μαθητών σε ένα νέο τρόπο προσέγγισης της γνώσης.
Δ10	Επιτυγχάνεται η διερευνητική, η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η σύνθεση.	Διαμόρφωση καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές.
Δ11	Ευεργετικό για τους μαθητές προάγει τη συνεργατικότητα και είναι εικόνα του σχολείου στην κοινωνία. Οι αδύναμοι και οι αδιάφοροι μαθητές μας εκπλήσσουν θετικά.	Βάζει τα παιδιά να σκεφτούνε, να δουλέψουν με έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης να διευρύνουν τη σκέψη τους την ευρηματικότητά τους και να προσεγγίσουν τη γνώση.
Δ6	Μαθαίνει βήματα της ερευνητικής διαδικασίας, την αναζήτηση στο διαδίκτυο, τη διάκριση των αξιόπιστων από τις μη αξιόπιστες ιστοσελίδες.	Οι δημιουργικές εργασίες δεν βοηθούν στην επίδοση των μαθητών στις πανελλαδικές, αλλά η αποτελεσματικότητα του σχολείου μετριέται με την επίδοση
Δ3	Τα παιδιά χάρηκαν και τους άρεσε, λειτούργησε πάρα πολύ καλά. Δείχνουν ενδιαφέρον οι μαθητές που αδιαφορούν για τα άλλα μαθήματα.	Κερδίζει πρώτα από όλα το ενδιαφέρον των παιδιών και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς. Κερδίζει στις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους.
Δ8	Οι μαθητές ψάχνουν, ερευνούν αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη, η κριτική ικανότητα και η συνεργατικότητα. Σκοπός είναι να τους αρέσει το σχολείο. Σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τους αρέσει πάρα πολύ.	Κερδίζει, αναπτύσσει τους μαθητές.
Δ9	Αρέσει πολύ η διαδικασία των δημιουργικών σε παιδιά με ειδικές δεξιότητες.	Νομίζω ότι είναι νωρίς να πούμε αν κέρδισε το σχολείο, από την εφαρμογή τους.

Το θεσμικό πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών άλλαξε το 2017 μετά τις διαμαρτυρίες για την προβληματική εφαρμογή το έτος 2016-2017 (ΙΕΠ, 2017). Ζητήθηκε από τους Διευθυντές να κάνουν σύγκριση σχετικά με την εφαρμογή των δημιουργικών με τα δύο διαφορετικά θεσμικά πλαίσια. Αποσπάσματα από τα λεγόμενα των Δ/ντων δίνονται παρακάτω:

«το 2^ο 2^ο έτος, είχε θέβαια και τα θετικά του με την έννοια ότι τελειώνανε, ολοκληρώνανε μέσα στο διήμερο και κάνανε και την παρουσίαση της εργασίας», «Όσον αφορά το Λύκειο αυτό, ήτανε θετικό», «Βέβαια το θετικό αυτού που γίνεται τώρα είναι ότι δεν αναστατώνεται το

σχολείο και η οργάνωση είναι πιο αποτελεσματική, έχει λιγότερες απαιτήσεις», «ως διευθυντής με βολεύει καλύτερα το 2^ο», «Νομίζω ότι είναι πολύ μεγάλο λάθος το γεγονός ότι πια δουλεύονται στα τμήματα και κατάρτησαν το βασικό συστατικό που πρέπει να έχουν οι δημιουργικές και πού είναι η ελευθερία επιλογής», «επειδή δημιουργήθηκαν κάποια προβλήματα οργανωτικά στην αρχή τους περάσαμε στη διαδικασία μέσα στην τάξη στις ώρες που έχουμε μάθημα», «τα οργανωτικά προβλήματα θα μπορούσαν να λυθούν δίνοντας αυτό το πλαίσιο που υπήρχε στην αρχή», «τη 2^η χρονιά λειτούργησε επίσης αλλά είχα τη δυσκολία να το παρακολουθήσω», «το δούλεψε ο κάθε συνάδελφος στην τάξη του, δεν φάνηκε ποιο ήταν το αποτέλεσμα», «την 1^η χρονιά επικράτησε ένας πανικός, το κυρίως πρόβλημα ήταν με το πρόγραμμα, που έγινε μεγάλη ανακατωσούρα», «τώρα δεν βλέπω να υπάρχουν ουσιαστικά προβλήματα», «Εγώ νομίζω ότι οι μέρες οι καθορισμένες οι δύο, είναι καλύτερο γιατί έχουμε έναν πιο καθορισμένο στόχο, τελειώνει και το εισπράττουμε πιο έντονα νομίζω», «Την πρώτη χρονιά είχαμε ζητήματα ανοιχτά», «στο πως θα γραφτούν στο ποιος θα επιβλέπει, ποιος θα είναι μέσα στην τάξη τη συγκεκριμένη ώρα», «τα δύο πλήρη εξάωρα που προβλεπόταν καταρχήν δεν ήταν και επαρκή», «Την πρώτη χρονιά υπήρχε πολλή γκρίνια, ίσως επειδή δεν είχαν διευκρινιστεί κάποια σημεία». «Από τη στιγμή που τροποποιήθηκε και μετά από το 2017 δεν νομίζω ότι υπήρχε πρόβλημα», «τη δεύτερη χρονιά είχαμε ήδη την εμπειρία», «ο εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος για το πώς θα την οργανώσει, σε ποιες ώρες, τι ακριβώς θα γίνει σε κάθε ώρα και είχε αυτός τα παιδιά του», «την 1^η χρονιά μια ανακατωσούρα υπήρξε στο ωρολόγιο πρόγραμμα», «Δεν έχουμε δυσκολίες από το 2017 και μετά», «τώρα είναι καλύτερα.», «Την πρώτη χρονιά υπήρξαν δυσκολίες, οι συνάδελφοι δεν είχαν ενημέρωση», «Τώρα έτσι όπως έχει τροποποιηθεί, δεν υπάρχει μεγάλη δυσκολία», ««η νέα διαδικασία υλοποίησης νομίζω ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα και έλυσε κάποια προβλήματα», «Ναι λύθηκε από το 2017 και μετά. Μπήκαν μέσα στο μάθημα και άρχισαν πλέον, να καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν, τι έκταση πρέπει να δώσουμε, στο θέμα εξαρχής», «με τις δύο μέρες ανακατεύεται το πρόγραμμα πάρα πολύ», «οι καθηγητές μεταφέρονται από το ένα σχολείο στο άλλο», «οι καθηγητές είναι πολύ ευχαριστημένοι τώρα, που το εντάσσουν μέσα στο πρόγραμμά τους», «είναι καλύτερα τώρα, ήταν λίγο ασφυκτικό το 2 ημερών», «από το 2017 μπαίνει μέσα στη ρουτίνα του σχολείου και είναι κάτι καθιερωμένο όσο περνάει ο καιρός». Από τις θέσεις των Διευθυντών σε αυτό το θέμα διαμορφώθηκε ο πίνακας 2:

Πίνακας 2: Σύγκριση της Εφαρμογής των Δ.Ε. βάση των Θεσμικών Πλαισίων 2016 και 2017

Δ/ντης	Σύγκριση εφαρμογής των Θεσμικών Πλαισίων		Καλύτερη
	του 2016	του 2017	
Δ1	Τελείωνε σε 2 ημέρες, ήταν φιέστα για το Λύκειο ίσως καλύτερο	Ευκολότερη οργάνωση, χωρίς απαιτήσεις. Το σχολείο δεν αναστατώνεται	Ως Δ/ντης το 2017
Δ2	Ανακατεύεται το πρόγραμμα, δεν λειτουργεί καλά γιατί μετακινούνται οι εκπαιδευτικοί	Οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι, λύθηκαν τα προβλήματα	Από το 2017 και μετά
Δ3	Υπήρξαν οργανωτικά προβλήματα που μπορούσαν να λυθούν με καθοδήγηση	Έχει χάσει το χαρακτήρα του, δεν φαίνεται το αποτέλεσμα, ξανακλείσαμε την πόρτα	Το 2016
Δ4	Δεν το είδα ήμουν σε γυμνάσιο	Δεν υπάρχουν προβλήματα	Από το 2017 και μετά
Δ5	Ασφυκτικό το 2 ημερών	Μπαίνει στη ρουτίνα σιγά σιγά, καθιερώνεται	
Δ6	Ο χρόνος δεν ήταν επαρκής, επικράτησε αλαλούμ	Εύκολη οργάνωση χωρίς προβλήματα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για το πότε και πως	Από το 2017 και μετά

Δ7	Υπήρξε ανακατωσούρα	Δεν έχουμε προβλήματα	Από το 2017 και μετά
Δ8	Σύντομο, χωρίς ενημέρωση, υπήρξε δυσλειτουργία	Έχει καλύτερο αποτέλεσμα, ο χρόνος μπορεί να αυξηθεί	Από το 2017 και μετά
Δ9	Υπήρξε ανακατωσούρα, δεν απέδωσε, ήταν ανεπιτυχές	Δεν έχουν πολύ χρόνο, αυτό τους πιέζει	Από το 2017 και μετά
Δ10	Είναι καθορισμένος ο στόχος, τελειώνει και το εισπράττουμε πιο έντονα	Χωρίς προβλήματα	Το 2016
Δ11	Ανακατεύτηκε το πρόγραμμα αλλά για το Λύκειο καλύτερο	Πρέπει να έχουμε και την υλοποίηση των δημιουργικών και να βγάλουμε την ύλη	Το 2016

Συμπεράσματα

Από την έρευνα προκύπτει ότι τα παιδιά χάρηκαν τη διαδικασία μέσω μεθόδων διαφοροποιημένης διδακτικής, που μπορούν να αξιοποιηθούν στις Δ.Ε., ώστε κάθε παιδί να ωφεληθεί με συγκεκριμένο τρόπο όπως αναφέρει και το ΙΕΠ (2017). Παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, αλλά και για το σχολείο συνολικά. Επιπλέον διαπιστώθηκε βελτίωση της συμμετοχής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκπόνηση των Δ.Ε. πράγμα που συνάδει και με τα πορίσματα κι άλλων σχετικών ερευνών (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · ΙΕΠ, 2017). Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι πολλοί από τους στόχους που τέθηκαν με το θεσμικό πλαίσιο Π.Δ. 46/2016 (Αρ. Πρωτ. 194027/Δ2/10-11-2017), επιτυγχάνονται άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, η διερευνητική και συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα, κτλ. Όμως καλό είναι να δούμε και τις ενστάσεις που διατυπώθηκαν. Καταρχήν υπήρξαν από αρκετούς Διευθυντές αντιρρήσεις όσο αναφορά τη σύνδεση του σχολείου με τον πραγματικό κόσμο μέσω της εφαρμογής των Δ. Ε. Γιατί για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα έπρεπε να βγούμε στον πραγματικό κόσμο να το κάνουν μας είπαν (C.I.D.R.E.E., 1999 · ΠΔ46, Άρθρο 8 /Φ.Ε.Κ. 74/22-4-2016). Ακόμη όταν προβλέπονται ατομικές εργασίες, αυτό έρχεται σε αντίθεση με το στόχο της ομαδοσυνεργατικότητας. Ακόμη ακούστηκε η άποψη ότι η εκπόνηση και τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό, το θέμα της εργασίας, τους στόχους που θα θέσει και τον τρόπο προσέγγισης της εργασίας. Άλλο ένα θέμα που αναδείχθηκε είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν αποτελεσματικά τη διαδικασία, όπως τονίζεται από τη Φοινίτση (2018), αλλά και άλλους ερευνητές που μελέτησαν την εφαρμογή προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων (Καφεσάκη, 2014· Αβραμίδου, 2016· Σπυροπούλου κ.α., 2008 ·ΙΕΠ, 2017). Επίσης τα αποτελέσματα συνδέονται και από τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις Δ. Ε. και την εμπειρία που έχει. Έτσι «αν δεν θέλω να κάνω τη Δημιουργική Εργασία, δεν αντιλαμβάνομαι το όφελος», «το αποτέλεσμα δεν θα επιτευχθεί» αναφέρθηκε χαρακτηριστικά.

Δ/ντες ανέφεραν ότι το σχολείο κέρδισε έναν διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και ανανέωσε καθηγητές και μαθητές. Οι Δ.Ε. οδηγούν σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, εστιάζουν στη γνώση ως έρευνα, χαρά και όχι ως παπαγαλία. Πρέπει όμως τα μηνύματα αυτά να πάνε σε αυτούς που μας σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική (Κουλουμπαρίτση, 2002). Άλλωστε βασικός στόχος του ΙΕΠ (2017) για τις Δ.Ε. είναι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινωνία και τις αναπτυξιακές της ανάγκες, η διάπλαση πολιτών που εξελίσσουν το νου με δημιουργική και κριτική σκέψη, αξιοποιούν με σεβασμό τους πόρους, ασκούν το σώμα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις, και να βοηθήσουν μελλοντικά στην ανασυγκρότηση και την ανάπτυξη της χώρας. Επίσης επισημάνθηκε ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν πιο εξωστρεφή καθώς υπάρχει έλλειψη ανατροφοδότησης (Καφεσάκη, 2014). Όλοι λοιπόν συμφωνούν ότι τα οφέλη για όλο το σχολείο, μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι πολλαπλά από την εφαρμογή των Δ. Ε. και

οδηγούν σε έναν άλλο τρόπο τη διαδικασία της μάθησης, εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς με νέες πρακτικές. Όμως αν δεν αλλάξει η στόχευση του Λυκείου και παραμείνει στον προπαρασκευαστικό ρόλο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποιαδήποτε καινοτομία θα είναι πάντα στο περιθώριο.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων έγινε σύγκριση μεταξύ της εφαρμογής του αρχικού θεσμικού πλαισίου των Δ.Ε. το 2016, με το τροποποιημένο από τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής και μετά. Οι περισσότεροι Διευθυντές συμφωνούν ότι από το 2017 και μετά που άλλαξε το θεσμικό πλαίσιο η οργάνωση είναι πιο αποτελεσματική, με λιγότερες απαιτήσεις, από ότι η οργάνωση του 2ημερου. Το σχολείο δεν αναστατώνεται και οι καθηγητές είναι πιο ευχαριστημένοι τώρα, που το εντάσσουν μέσα στο πρόγραμμά τους. Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΕΠ (2017), οι αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν την ανατροπή ωρολογίου προγράμματος. Τελικά το πρόσημο για το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο είναι 7 (+) συν και 4 (-) πλην. Παρόλα αυτά από τις αντίθετες απόψεις των Δ/ντων για το ίδιο θέμα, προκύπτει ένα συμπέρασμα, μια προσωπική εκτίμηση, ότι αν η οργάνωση του αρχικού πλαισίου και η ενημέρωση ήταν καλύτερη, οι δύο ή τρεις μέρες εκπόνησης θα ήταν καλύτερο, όσο παραμένει φορτωμένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Λύκειο.

Οι προτάσεις που εξάγονται από τις απόψεις των Διευθυντών, ίσως βοηθήσουν στη βελτίωση της υλοποίησης των Δημιουργικών εργασιών. Έτσι θα πρέπει:

- Να αναλάβουν αυτές τις δράσεις οι εκπαιδευτικοί που θέλουν, αλλά να θεσπιστούν κάποιου είδους κίνητρα.
- Καλό είναι να ικανοποιούμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις επιθυμίες των μαθητών «καλό είναι και οι μαθητές να κάνουν κάτι που τους αρέσει».
- Να επανεξετάσουμε το αρχικό πλαίσιο των δημιουργικών «οι δημιουργικές εργασίες θα πρέπει να γίνονται σε δύο μέρες. Δύο μέρες που να είναι μέρες γιορτής για κάθε λύκειο».
- Να υπάρχει μια καλύτερη οργάνωση, ένας συντονισμός.
- Να γίνεται παρουσίαση των εργασιών και ίσως «να πρέπει να θεσμοθετήσουμε κάποιες επιβραβεύσεις κάποιους επαίνους στα παιδιά για τις εργασίες».

Από τα ευρήματα της έρευνας κρίνεται αναγκαίο, να υπάρχει καλύτερη οργάνωση και επιμόρφωση, σε συνδυασμό με την επανεξέταση στάσεων για την αντιμετώπιση των ελλείπων υλικοτεχνικών υποδομών. Επιπλέον η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η παρουσίαση των εργασιών είναι καλές πρακτικές εφαρμογές που μπορούν να βελτιώσουν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των Δ.Ε και θα ήταν καλό να ληφθούν υπόψη των μελετητών. Βέβαια το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για αυτό θα ήταν καλό να γίνουν ανάλογες ποσοτικές έρευνες για το ίδιο θέμα στο μέλλον.

Αναφορές

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*, (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκος). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Talis (2008). *The Teaching and Learning International Survey*. OECD 2016
- Yukl, G., (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. Α., Γκλαβάς, Σ., Καρατάσιος, Γ. Δ., Καραμήτρου, Α. Ε., Παπαναούμ, Ζ., ... & Αναστασάκη, Α. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*. Ανακτήθηκε στις 28/1/2019 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/333/91.pdf>
- Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- ΙΕΠ (2017). *Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο. Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2018 από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Genika/2017-08-30_odigos_epimorfosis_basika_shmeia.pdf
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καφεσάκη, Α. (2014). *Ο ρόλος του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή της καινοτομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευσης». Πάτρα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 66-73). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λεμονή, Γ. (2015). Αποτελεσματική Ηγεσία και Καινοτομία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Μια μελέτη περίπτωσης. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ./ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανακτήθηκε στις 28/01/2019 από: <http://www.economics.edu.gr/project-biblio-ekpaideftikou.html>
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83. Ανακτήθηκε στις 28/01/2019 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος13/069-083.pdf>
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Ανακτήθηκε στις 17/3/2019 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>
- Τάτσιου, Ε. (2017). *Διαχείριση της καινοτομίας στη σχολική μονάδα*, [Πτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα.
- Φοινίτση, Κ. (2018). *Εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία: Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως φορείς εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα. Η*

περίπτωση των Ερευνητικών και των Δημιουργικών Εργασιών στο 13ο Γενικό Λύκειο Πειραιά.[Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Αθήνα.

Νομοθεσία

Υ.ΠΑΙ.Θ., Υπ. Αποφ. Αριθ. Φ353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». ΦΕΚ Ανακτήθηκε στις 13-5-19 από:[https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta armodiotites-stelechoi-ekpaideysis](https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis)

Υ.Π.Ε.Θ., ΠΔ46/2016 (ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011· ΠΔ 46/2016, άρ. 8)«Δημιουργικές εργασίες». Ανακτήθηκε στις 20-4-19 από:http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas-PD46_2016_Me_Oles_Tis_Allages.pdf

Φυτά και Ζώα στο Ελληνικό Λαϊκό Παραμύθι: Οι σχέσεις τους με τον άνθρωπο.

Τριανταφύλλου Μαρία

Φιλολόγος

Υποψ. Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης

marik.55@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τον τρόπο παρουσίασης των φυτών και των ζώων και των σχέσεων που αναπτύσσει ο άνθρωπος με αυτά σε θέματα και μοτίβα του ελληνικού, λαϊκού, μαγικού παραμυθιού. Η εν λόγω έρευνα εντάσσεται στον κλάδο της Φιλολογικής Λαογραφίας. Το προς μελέτη υλικό εξετάστηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και με την κλασική μέθοδο ανάλυσης κειμένων, ακολουθώντας τη φιλολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση. Σχετικά με τον γενικότερο προβληματισμό της εργασίας αναδείχθηκε η έννοια της φύσης μέσα από ένα αναμφίβολα πλούσιο, ποιοτικό, εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι το λαϊκό, μαγικό παραμύθι, ενώ επισημάνθηκε και η οικολογική διάστασή του. Τέλος, επιβεβαιώθηκε και επεκτάθηκε η διδακτική αξία του, ενώ αναδείχθηκε η δυνατότητα για την παιδαγωγική αξιοποίησή του υπό ένα νέο πρίσμα.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλολογική Λαογραφία, Οικολογική Λαογραφία, παραμύθι (λαϊκό, μαγικό), σχέση ανθρώπου-φύσης.

Εισαγωγή

Το λαϊκό παραμύθι αναμφίβολα είναι ένα εξέχον είδος της λαϊκής λογοτεχνίας και του λαϊκού πολιτισμού γενικότερα. Στο πλαίσιο της λαογραφικής επιστήμης έχουν μελετηθεί το ανθρωπολογικό βάθος του, το συμβολικό δυναμικό του, η μεταφορικότητα των θεμάτων και των μοτίβων του. Είναι ένα υλικό του οποίου η χρησιμότητα και εφαρμογή έχει αποδειχθεί σε διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια. Ιδιαίτερα, τα μαγικά παραμύθια, σύμφωνα με τον Ζ. Ζαν (1996:115) «έχουν τις ιδιότητες με τις οποίες μια αφήγηση μπορεί να φτάσει στα σκοτεινά στρώματα του υποσυνείδητου και από αυτό το επίπεδο να συμβάλλει στην «αλλαγή στη ζωή μας». Ο Max Lüthi (στο Μερακλής, 1996:57) γράφει: «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει είναι παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ένας καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου». Με τη θετική, καθαρή και κατανοητή ηθική τους, τα παραμύθια ως «κειμενικό είδος εξουσίας» (με την έννοια ότι μεταφέρει αντιλήψεις, ιδέες και στάσεις) (Fairclough, 2003:32) ενισχύουν στα παιδιά τη διάπλαση της ηθικής τους συνείδησης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των πεποιθήσεών τους (στο βαθμό σαφώς που τους επιτρέπει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο Bettelheim (στο Ζαν, 1996:71) θεωρεί τα παραμύθια «ηθικό και παιδαγωγικό φάρμακο». Τα παραμύθια ως φορείς αξιών δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις βρίσκοντας λύσεις με την κατάλληλη καθοδήγηση, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ικανοποιούν το αίσθημα δικαιοσύνης προβάλλοντας τα οφέλη της ηθικής συμπεριφοράς (Nortonetal.,2003). Κάθε είδους ηθική ασχήμια παραμερίζεται στο λαϊκό παραμύθι, αναφέρει ο Μερακλής (1993:144), και «θριαμβεύει η ηθική ομορφιά η οποία κατά έναν ίσως ανεπανάληπτο σε άλλα είδη τρόπο, ταυτίζεται με τη φυσική ομορφιά».

Η υπόθεση του κάθε παραμυθιού αποτελεί, επί της ουσίας, ένα σενάριο ζωής που ξεκινά με τη γέννηση (σε πολλές περιπτώσεις) του ήρωα ή την παιδική του ηλικία και καταλήγει στην πλήρωση των στόχων και την αυτοπραγμάτωσή του. Ο ήρωας σε όλη αυτή τη πορεία ζωής έρχεται αντιμέτωπος με πλήθος ανατροπών και ματαιώσεων, οι οποίες είτε τον κάνουν να

επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις επιθυμίες του, είτε να αγωνιστεί ακόμα πιο εντατικά. Παρά το γεγονός ότι η πορεία προς την «κατάκτηση του θρόνου» είναι μια πορεία σχετικά μοναχική, ο ήρωας έχει ορισμένους συμπαραστάτες των οποίων η θετική στάση και βοήθεια, είναι, πολλές φορές, καθοριστική. Σε αυτούς τους συμπαραστάτες, ανήκουν φυτά, ζώα και άλλα φυσικά στοιχεία. Ο φυσικός κόσμος δηλαδή στο σύνολό του, έχει τη δύναμη να βοηθήσει ενεργά και καθοριστικά τον ήρωα ή την ηρωίδα στην επίτευξη των στόχων του/ της.

Η έννοια της φύσης είναι μια έννοια πολυσήμαντη. Η φυσική, η βιολογία, η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η θεολογία δίνουν διαφορετικούς ορισμούς, ανάλογα με το γνωστικό προσανατολισμό τους, οι οποίοι μπορεί να είναι και αντιφατικοί, γεγονός το οποίο σχεδόν αποκλείει τη δημιουργία ενός πλήρους και κοινά αποδεκτού ορισμού. Το ερώτημα «τι είναι φύση» απευθύνεται αρχικά στη φιλοσοφία, αφού αυτή ορίζει καθολικά την ουσία των πραγμάτων, θέτοντας εκτός τόπου και χρόνου - υπό το πρίσμα της αιωνιότητας - τα κριτήρια διαχωρισμού του φυσικού από το μη φυσικό (Κιντή & Ζήκα, 1999). Κατά συνέπεια, στη φιλοσοφία εντάσσεται και ένα από τα κύρια προβλήματα της ανθρωπότητας, η σχέση δηλαδή του ανθρώπου με τη φύση. Στην παρούσα εργασία με τον όρο *φύση* νοείται οτιδήποτε έμβιο βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον και δεν ανήκει στο ανθρώπινο είδος: ζώα (θηλαστικά, πτηνά, ψάρια), δέντρα, φυτά, άνθη και καρποί.

Το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα παραπάνω και, επιπλέον, ο προβληματισμός ως προς την οικολογική διάσταση της Λαογραφίας οδήγησε στη διαμόρφωση του σκοπού της μελέτης. Η εργασία αποτελεί επί της ουσίας μια παραμυθολογική μελέτη πάνω στη φύση και συγκεκριμένα στα φυτά και τα ζώα και στις σχέσεις που ο άνθρωπος αναπτύσσει με αυτά, όπως αυτές αντανακλώνται σε θέματα και μοτίβα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού.

Καθώς το λαϊκό παραμύθι δίνει την ευκαιρία να βιωθούν μοντέλα (επιτυχούς) διαβίωσης στη φύση και συμβίωσης με αυτήν, δημιουργεί προβληματισμούς και φέρνει στο προσκήνιο αξίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν, μέσα από την κατάλληλη παιδαγωγική τους αξιοποίηση, στην αλλαγή της στάσης του ανθρώπου απέναντι στη φύση. Ο λαϊκός άνθρωπος, ζώντας σε μια εποχή που η σχέση του με τη φύση δεν έχει διαρραγεί και μη έχοντας να αντιμετωπίσει ακόμα δυσεπίλυτα οικολογικά προβλήματα, μπορεί μέσω των δημιουργημάτων του (εν προκειμένω των παραμυθιών) να μας δώσει πολλαπλά δείγματα για τους τύπους αυτής της σχέσης, μέσα από την αφηγηματική διαδικασία. Έτσι, ο άνθρωπος δεν διστάζει να σχολιάσει επαινετικά, να βοηθήσει και να σεβαστεί τη φύση. Εκείνη, με τη σειρά της, νιώθοντας ευγνωμοσύνη, σπεύδει να τον συμβουλέψει, να τον προστατεύσει, να τον βοηθήσει, όταν αυτός χρειαστεί να βγει από μια δύσκολη ή δυσάρεστη κατάσταση. Μέσα από το παραμύθι δηλαδή, ο λαϊκός άνθρωπος σε αδρές γραμμές αλλά και με τρόπο έμμεσο κάνει φανερή τη συνύπαρξή του με το φυσικό κόσμο.

Σκοπός της μελέτης είναι η ανάδειξη της σχέσης της ζωής του ανθρώπου με τα φυτά και τα ζώα, μέσα από ένα εντυπωσιακά πλούσιο σε μηνύματα και αξίες υλικό, το ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η ανίχνευση, περιγραφή και ανάλυση του τρόπου παρουσίασης των φυτών και των ζώων καθώς και των τύπων σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά και τον άνθρωπο στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι, καθώς ο εντοπισμός αυτών των στοιχείων αναδεικνύει τον κατεξοχήν τρόπο με τον οποίο η φύση ενσωματώνεται στο παραμύθι.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο Νικόλαος Πολίτης χωρίζει τα λαογραφικά θέματα σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα «Μνημεία του λόγου» και τις «Κατά παράδοσιν πράξεις και ενέργειες» (Πολίτης, 1909: 9-14). Ο Λουκάτος (1992) ακολουθώντας τη γενική αυτή διάκριση ονομάζει την πρώτη κατηγορία «Φιλολογική Λαογραφία» και τη δεύτερη «Εθιμική». Στη φιλολογική λαογραφία εντάσσονται τα δημοτικά τραγούδια, τα ξόρκια, τις ευχές και τις κατάρες, τις εκφραστικές χειρονομίες και τις κινήσεις, τα αινίγματα, τις παροιμίες, τους μύθους, τις ευτράπελες διηγήσεις, τα παραμύθια, τις παραδόσεις και τέλος τις λαογραφικές λέξεις και τα ονόματα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, της Φιλολογικής Λαογραφίας, εντάσσεται και η παρούσα ερευνητική, ποιοτική, βιβλιογραφική εργασία, καθώς μελετά παραμύθια της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας.

Είναι γεγονός ότι εδώ και χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για το λαϊκό παραμύθι και αρκετές μελέτες έχουν γίνει γι' αυτό. Ο Α. Aarne ολοκλήρωσε και επέβαλε στην επιστημονική κοινότητα τη διαίρεση των παραμυθίων «κατά υποθέσεις», μέθοδο που ακόμα και σήμερα χρησιμοποιούν οι λαογράφοι στην επιστημονική τους επικοινωνία (Μαλαφάντης, 2006:56). Το 1910 δημοσίευσε μια πρώτη μορφή του διεθνούς συστηματικού *Καταλόγου Παραμυθίων*. Στη συνέχεια (1928) ο St.Thompson συμπλήρωσε τον κατάλογο αυτόν ο οποίος επανεκδόθηκε πολύ διευρυμένος το 1961, ενώ η τρίτη αναθεώρησή του έγινε από τον H.J.Uther το 2004 (Καπλάνογλου, 2014). Η εν λόγω ταξινόμηση των Aarne –Thompson-Uther (ATU) αποτελεί την «κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού» (Καπλάνογλου, ό.π.:6). Ο M. Lüthi έχει ασχοληθεί επισταμένως με το ευρωπαϊκό, λαϊκό παραμύθι και την αισθητική του. Ενδεικτικά αναφέρονται τα έργα: *The European Folktale* (1982), *The Fairytale as Art Form and Portrait of Man*(1984), ενώ η μελέτη του *Το λαϊκό παραμύθι ως ποίηση* μεταφράστηκε πρόσφατα (2018) στα ελληνικά από την Εμμ. Κατρινάκη. Οι μελέτες του V.Props *Μορφολογία του παραμυθιού* (1928 α' έκδ.) και *Ιστορικές ρίζες του μαγικού παραμυθιού* (1946 α' έκδ.) αποτελούν σημεία αναφοράς για πολλούς σύγχρονους μελετητές του είδους. Έλληνες μελετητές του παραμυθιού έχουν συμβάλλει επίσης στη βιβλιογραφία σχετικά με αυτό. Μετά το Γ. Α. Μέγα, ο οποίος οργάνωσε και συστηματοποίησε τη μελέτη του παραμυθιού, ο πολυγραφότατος Μ. Γ. Μερακλής, έχει συμβάλλει τα μέγιστα στη μελέτη του λαϊκού παραμυθιού (ενδεικτικά αναφέρονται: *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος* (2007), *Τα παραμύθια μας* (2001), *το Λαϊκό παραμύθι* (1999) κ.ά.). Δεν θα μπορούσε, φυσικά, να παραλειφθεί το έργο των Α. Αγγελοπούλου, Α. Μπρούσκου, Μ. Καπλάνογλου και Εμμ. Κατρινάκη (1999, 2002, 2007) οι οποίες συνέταξαν τους τόμους του Καταλόγου των Ελληνικών Παραμυθίων, βασισμένες στο υπόδειγμα του διεθνούς καταλόγου των λαϊκών παραμυθίων των Α.Aarne, St.Thompson και H.J.Uther. Όπως όμως προέκυψε από τη μέχρι τώρα έρευνα σχετικά με το θέμα δεν υπάρχουν ερευνητικές μελέτες που να εστιάζουν ακριβώς στον τρόπο εμφάνισης των φυτών και των ζώων και στις σχέσεις που δημιουργεί ο άνθρωπος σε αυτά στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι. Παρενθετικά σημειώνεται πως Τα *Μαγικά παραμύθια* αποτελούν την πρώτη υποκατηγορία της ευρύτερης κατηγορίας των *Καθαρών παραμυθίων*, σύμφωνα με την ταξινόμηση των παραμυθίων κατά τύπους των Aarne, Thompson και Uther. Ονομάζονται έτσι επειδή σε αυτά είναι κυρίαρχο το μαγικό/υπερφυσικό στοιχείο (υπερφυσικοί αντίπαλοι, μάγισσες, υπερφυσικοί βοηθοί, μαγικά αντικείμενα κ.λπ.). Στον κατάλογο των Aarne, Thompson και Uther έχουν προβλεφθεί 2.500 τύποι παραμυθίων (οι οποίοι συνεχώς εμπλουτίζονται) και χωρίζονται ως εξής: α. 1-299 Μύθοι Ζώων, β. 300-1199 Καθαρά παραμύθια, γ. 1200-1999 Ευτράπελες διηγήσεις, δ. 2000-2399 Τυπολογικά παραμύθια. Τα μαγικά παραμύθια καλύπτουν τους τύπους 300-749 (Μαλαφάντης, 2006).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στήριξε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το θεωρητικό σκελετό στον οποίο βασίστηκε η ερευνητική της πορεία στη συνέχεια. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επισημάνθηκε και η έλλειψη αντίστοιχων μελετών και ερευνών τεκμηριώνοντας την πρωτοτυπία της έρευνας και τη συμβολή της στη μελέτη του ελληνικού, λαϊκού, μαγικού παραμυθιού. Στοιχεία σχετικά με τη φύση στο λαϊκό πολιτισμό και τη σχέση της με τον άνθρωπο και, ειδικότερα, αναφορές για τη φύση στο λαϊκό παραμύθι, συναντώνται σε κείμενα Ελλήνων μελετητών, όπως στα έργα του Μ. Γ. Μερακλή. Δεν εντοπίστηκε, ωστόσο, μια μελέτη εστιασμένη αποκλειστικά στον τρόπο παρουσίασης των φυτών και των ζώων στο λαϊκό παραμύθι και στη σχέση του ανθρώπου με αυτήν. Το ίδιο ισχύει και για την Μ. Καπλάνογλου, στην οποία τα κείμενα υπάρχουν πάλι ορισμένες αναφορές επί του θέματος. Κρίνεται απαραίτητο εδώ να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η τυπολογική διάκριση των εμφανιζόμενων στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι ζώων που προτείνει η ίδια λαογράφος στο άρθρο της με τίτλο «Ο κόσμος των ζώων και η ζωολογία των

ελληνικών μαγικών παραμυθιών» (Καπλάνογλου, 2011). Ο Δ. Λουκάτος (1977 α' εκδ.) είχε επίσης κάνει αναφορές στη σχέση του ανθρώπου με το ζώο όπως αυτή αντανακλάται στο μύθο. Αλλά και ο Ε. Αυδίκος (1997) και ο Γ. Κατσαδώρας (2007, 2019 κ.α.) από τους σύγχρονους μελετητές του παραμυθιού, έχουν ασχοληθεί με την ίδια σχέση μιλώντας για την κατηγορία παραμυθιών «Μύθοι ζώων». Η Μ. Μηλίγκου - Μαρκαντώνη υπογραμμίζει ότι στο πόνημά της «Δέντρα, φυτά, άνθη στο λαϊκό πολιτισμό των νεώτερων Ελλήνων» έχουν παραλειφθεί σπουδαία κεφάλαια της δημόδους φιλολογίας, ανάμεσα σε αυτά και το παραμύθι, ενώ ο Μ. Γ. Μερακλής προλογίζοντας το εν λόγω βιβλίο επισημαίνει την ανάγκη της δημιουργίας ενός αναγκαίου κλάδου μιας Οικολογικής Λαογραφίας.

Οι όποιες, λοιπόν, αναφορές μελετητών στη φύση και στις σχέσεις της με τον άνθρωπο εντοπίζονται στο λαϊκό πολιτισμό γενικότερα και ελάχιστα ή καθόλου στο λαϊκό παραμύθι και μάλιστα το ελληνικό. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει, επομένως, στον εμπλουτισμό της γενικής βιβλιογραφίας η οποία αφορά στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι και επιδιώκει να καλύψει ένα μέρος της ανάγκης για μελέτες σχετικές με αυτό, το οποίο, όπως γράφει ο Μερακλής (1999:29), «περιμένει τους δικούς του Έλληνες μελετητές».

Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας βασίστηκε σε υλικό που αντλήθηκε, κατά κανόνα, από το πεδίο της Λαογραφίας και πιο συγκεκριμένα των λαογραφικών θεωριών σχετικά με το λαϊκό παραμύθι (δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των μεθοδολογικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων του παραμυθιού που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη του), αλλά και της φιλοσοφίας της Φύσης, στο βαθμό που αυτή χρειάστηκε ώστε να οριοθετηθεί η έννοια της φύσης.

Επιχειρήθηκε, επίσης, η σκιαγράφηση των ουσιαστών διαφορών ανάμεσα στο μύθο, την παράδοση και το παραμύθι, ενώ εξετάστηκαν τα γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού, εκείνα δηλαδή που το προσδιορίζουν ως είδος και το κάνουν να κατέχει μια ξεχωριστή θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα είδη του λαϊκού λόγου.

Στο επόμενο στάδιο της μελέτης γίνεται μία προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της φύσης αλλά και της σχέσης της με τον άνθρωπο, υπό το πρίσμα φιλοσοφικών θεωρήσεων μέσα από μία σύντομη ανασκόπηση από τα προϊστορικά χρόνια ως σήμερα.

Στο πλαίσιο αυτό ξεκίνησε και η συλλογή, η ανάγνωση και η μελέτη των παραμυθιών. Η αναζήτηση περιορίστηκε στην κατηγορία *Μαγικά* παραμύθια, όπως επέβαλλε το θέμα της έρευνας, κατά συνέπεια τα θέματα και μοτίβα που εξετάστηκαν ανήκαν σε παραμύθια των τύπων 300-749 σύμφωνα με την ταξινόμηση των Aarne-Thompson-Uther. Πηγή του προς μελέτη υλικού αποτέλεσαν οι τόμοι του Ελληνικού Καταλόγου Παραμυθιακών Τύπων και Παραλλαγών του Γ.Α. Μέγα και παραμύθια προερχόμενα από δημοσιευμένες συλλογές, παλαιότερες και νεότερες (ώστε οι καταγραφές να προέρχονται από διαφορετικές χρονικές περιόδους) λαϊκών παραμυθιών Ελλήνων -κυρίως- μελετητών.

Από ένα σώμα παραμυθιών που υπερβαίνει τα 800, επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν ακολουθώντας τη φιλολογική προσέγγιση, εκείνα στα οποία τα φυτά και τα ζώα κατέχουν έναν ικανοποιητικά ενεργό ρόλο δίπλα στον εκάστοτε παραμυθιακό ήρωα. Ένα ακόμα κριτήριο αποτέλεσε ο πλούτος των μοτίβων αλλά και η γεωγραφική προέλευση, ώστε να είναι δυνατό στα υπό ανάλυση παραμύθια να αντιπροσωπεύονται διαφορετικοί ελληνικοί τόποι και ιδιώματα. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, η έρευνα κατέληξε να συμπεριλάβει παραλλαγές από 68 τύπους και υπότυπους: ATU 300, ATU 301A, ATU 301B, ATU 302, ATU 304, ATU 310, ATU 311, ATU 313, ATU 313A, ATU 313C, ATU 314, ATU 327A, ATU 327, ATU 327B, ATU 329, ATU 400, ATU 402, ATU 403A, ATU 403B, ATU 407, ATU 408, ATU 409A, ATU *411, ATU 425, ATU 425A, ATU 425B, ATU 425C, ATU 425G, ATU 425K, ATU 425R, ATU 432, ATU 432K, ATU 432L, ATU 450, ATU 451, ATU 460B, ATU 465, ATU 480, ATU 510, ATU 510A, ATU 511, ATU 511A, ATU 514, ATU 514A, ATU *514B, ATU 532, ATU 545B, ATU 550, ATU 552, ATU 554, ATU 555, ATU 560, ATU 563, ATU 566, ATU 567, ATU 567A, ATU 612, ATU 670, ATU 671, ATU 675, ATU 676, ATU 700, ATU 706, ATU 707, ATU 709, ATU 715, ATU 725, ATU 735E.

Τα παραμύθια που επελέγησαν προς ανάλυση εξετάστηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου καθώς και την κλασική μέθοδο ανάλυσης κειμένων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται πάντοτε σε ένα σύνολο ή σώμα τεκμηρίων, που χρησιμεύουν ως βάση για τη σπουδή ενός φαινομένου. Επί της ουσίας, πρόκειται για μια μορφή αναλυτικής παρατήρησης του επικοινωνιακού υλικού (εδώ, των παραμυθιών). Στην περίπτωση μας, η ποιοτική ανάλυση του υλικού παρέχει δυνατότητες εμβάθυνσης στα επιμέρους σημαντικά στοιχεία των κειμένων. Η ανάλυση των παραμυθιών αντλεί και συνδυάζει στοιχεία από τις διάφορες μεθοδολογικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις του παραμυθιού (οι οποίες περιλαμβάνονται στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας).

Στην προκειμένη περίπτωση ως στόχος της ανάλυσης των κειμένων τέθηκε η ανίχνευση και στη συνέχεια η μελέτη των χαρακτηριστικών τα οποία παρουσιάζεται να έχει ο φυτικός και ζωικός κόσμος στα εξεταζόμενα κείμενα-παραμύθια ενώ παράλληλα, επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός, η μελέτη και η ανάλυση των τύπων των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των φυτών και των ζώων και του ανθρώπου.

Η πορεία της έρευνας

Η πρώτη κεντρική έννοια στη μελέτη αυτή είναι το ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι. Αρχικά λοιπόν, όσον αφορά τη δομή της εργασίας, παρουσιάζονται συνοπτικά βασικά θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με το αυτό, όπως: Οριοθέτηση της έννοιας του παραμυθιού, το ζήτημα της καταγωγής και η παγκοσμιότητά του, παρουσίαση των βασικότερων θεωριών καταγωγής, διάδοσης και εξέλιξής του (και συνοπτική ανάλυση αυτών των θεωριών), τα είδη αφηγήσεων (κατηγοριοποίηση και κατάταξη των παραμυθιών), το παραμύθι, ο μύθος, η παράδοση ως είδη του λαϊκού λόγου, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παραμυθιού, μέθοδοι ανάλυσής του (ιστορικογεωγραφική, δομική, εθνογραφική).

Στην πορεία της εργασίας η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια της φύσης και στη σχέση του ανθρώπου με αυτή από τα προϊστορικά χρόνια ως σήμερα. Η αναφορά αυτή κρίνεται απαραίτητη καθώς οριοθετείται η έννοια της φύσης η οποία είναι επίσης ουσιαστική στην παρούσα μελέτη, ενώ καθίσταται αντιληπτό το γεγονός ότι οι αντιλήψεις του ανθρώπου και, ευρύτερα, της κάθε ανθρώπινης κοινωνίας για τη φύση διαμορφώνονται και μεταβάλλονται μέσα στους αιώνες. Επίσης, αναδεικνύεται η σχέση ανθρώπου – φύσης ως ένα από τα βασικά θέματα που απασχόλησαν και εξακολουθούν να απασχολούν τον άνθρωπο. Τέλος, η ανασκόπηση αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μέσα από αυτήν (και λαμβάνοντας υπόψη όσα θα ακολουθήσουν στα επόμενα κεφάλαια) αρχίζει να διαφαίνεται ότι οι διάφοροι τύποι σχέσεων που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τη φύση, και που εν πολλοίς παρουσιάζονται και αναλύονται μέσα από τα φιλοσοφικά ρεύματα και τις φιλοσοφικές θεωρίες, ταυτίζονται στην πλειονότητα των περιπτώσεων με αυτούς που ο λαϊκός άνθρωπος (χωρίς να έχει τη γνώση αυτή) μας καταθέτει, μέσω των αφηγήσεών του.

Στη συνέχεια, η μελέτη εξετάζει ενδελεχώς στον τρόπο εμφάνισης των δέντρων, των ανθέων και των φυτών καθώς και τη σχέση του ανθρώπου με αυτά στη μυθολογία και τη λαϊκή παράδοση γενικότερα (μύθοι, πεποιθήσεις, θρησκευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες, δημοτικό τραγούδι). Το κεφάλαιο αυτό αναδεικνύει την παρουσία του φυτικού βασιλείου στη σκέψη του λαϊκού ανθρώπου και κατ' επέκταση στον καθημερινό του βίο και στα δημιουργήματα του λόγου του (τραγούδια, παραδόσεις κ.λπ.) και δημιουργεί μια συνολική και σαφέστερη εικόνα της λαϊκής αντίληψης για το υπό διερεύνηση θέμα. Τα φυτά αποτέλεσαν βασικά στοιχεία του λαϊκού μας πολιτισμού και ήταν κυρίαρχα στο φυσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οργάνωναν τη ζωή τους οι ελληνικές παραδοσιακές κοινότητες (Βαρβούνης, 2014). Στις διηγήσεις και στα τραγούδια ο λαϊκός άνθρωπος αποτύπωσε μια σχέση ηθική και ισορροπη, που αποτελεί παρακαταθήκη για τις νεότερες γενιές στις οποίες κυριαρχεί η εγωιστική αίσθηση παντοδυναμίας του ανθρώπου και ο ανεξέλεγκτος έλεγχός του πάνω στη φύση (Προύσαλης, 2009). Η λαϊκή λογοτεχνία λοιπόν εμπεριέχει δυνάμει το σπέρμα για την αναθεώρηση της στάσης του σημερινού, ορθολογικά σκεπτόμενου, ανθρώπου απέναντι στη

φύση και τα πλάσματά της, εφόσον ασχοληθεί κανείς με την ερμηνεία των συμβολισμών, την ανακάλυψη της αλήθειας που κρύβεται κάτω από τα μεταφορικά σχήματα, εφόσον θελήσει να εντυφλήσει στο βάθος των εννοιών που βρίσκονται πάντα κάτω από το επικάλυμμα της απλότητας που χαρακτηρίζει το λαϊκό λόγο. Στη συνέχεια, η έρευνα εξειδικεύεται στη μελέτη του φυτικού κόσμου στο λαϊκό παραμύθι, αποτέλεσμα της ανάλυσης του περιεχομένου του. Ειδικότερα, εξετάζεται η παρουσία και ο τρόπος εμφάνισης του δάσους, των δέντρων, των καρπών, των ανθέων και άλλων φυτών μέσα από θέματα και μοτίβα λαϊκών παραμυθιών. Το εν λόγω κεφάλαιο αποτελεί το βασικό σώμα της μελέτης αυτής μαζί με το ανάλογο κεφάλαιο των ζώων.

Ξεκινώντας τη μελέτη από το δάσος, μια άγρια, δηλαδή, πλευρά του φυσικού περιβάλλοντος, κατοικητήριο υπερβατικών όντων και άγριων ζώων που σοφά δανείζεται ο λαϊκός άνθρωπος για να εκφράσει το σκοτεινό και απειλητικό κόσμο του ασυνείδητου, περνάμε στο δέντρο (μηλιά, λεμονιά, συκιά, ελιά, ροδιά, πεύκο, κυπαρίσσι) που λειτουργεί ως σημείο ανάπαυσης για τους οδοιπορούντες ήρωες ή ως κατοικητήριο ή ασφαλές καταφύγιο νεαρών κοριτσιών, άλλοτε πάλι ως μαγική είσοδος που οδηγεί σε υπόγεια παλάτια με αμύθητους θησαυρούς, ενώ άλλες φορές το βλέπουμε εμψυχωμένο με έναν ιδιαίτερα φανταστικό τρόπο. Εμβαθύνοντας, μελετάται η λειτουργία των καρπών των δέντρων που συνήθως δίνονται ως δώρα στον ήρωα ή στην ηρωίδα, αλλά και τα εξωπραγματικά δέντρα, καθαρά δημιουργήματα της φαντασίας για να καταλήξουμε στα άνθη των οποίων η ομορφιά πολύ συχνά χρησιμοποιείται από το λαϊκό αφηγητή προκειμένου να αναδείξει την ομορφιά της ηρωίδας. Εν ολίγοις, το φυτικό βασίλειο παρουσιάζεται στην μελέτη αυτή στο μεγαλείο του μέσα από ένα άριστο παιδαγωγικό εργαλείο όπως είναι το λαϊκό, μαγικό παραμύθι και δη το ελληνικό.

Εν συνεχεία μελετήθηκε, σε αναλογία προς το κεφάλαιο του φυτικού κόσμου, η παρουσία των ζώων καθώς και η σχέση του ανθρώπου με αυτά στη μυθολογία και τη λαϊκή παράδοση ώστε να δοθεί η ευρύτερη εικόνα της λαϊκής αντίληψης για το υπό διερεύνηση θέμα. Κατόπιν, και πάλι αναλογικά προς το κεφάλαιο που αφορά στο φυτικό βασίλειο, μελετήθηκε η παρουσία των ζώων στο λαϊκό παραμύθι, ο τρόπος με τον οποίο εντάσσονται στην παραμυθιακή αφήγηση καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν στα παραμυθιακά δρώμενα σε σχέση με τον ανθρώπινο παραμυθιακό ήρωα.

Αποτελέσματα

Από τη γενική επισκόπηση της ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής μελέτης προκύπτουν τα κάτωθι:

Σχετικά με τον φυτικό κόσμο στα ελληνικά, λαϊκά, μαγικά παραμύθια εμφανίζεται το δάσος, μεμονωμένα δέντρα, φυτά και άνθη, καρποί, καθώς και ένα πλήθος από χόρτα και βότανα (που άλλα κατονομάζονται και άλλα όχι) λαχανικά και μυρωδικά. Όλα όσα συναντώνται είναι δέντρα και φυτά της ελληνικής γης τα οποία βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους ήρωες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα άνθη, ειδικότερα, είναι κυρίως εκείνα που φύτευαν οι άνθρωποι στις αυλές τους και άλλα αυτοφυή που φύτευαν στους αγρούς, δηλαδή ρόδα, γιασεμιά, γαρίφαλα, κρίνοι, παπαρούνες, χαμομήλια κ.λπ. Σε πολλές περιπτώσεις τα φυτά χρησιμοποιούνται ως δώρα στους ήρωες συνήθως από τους μαγικούς βοηθούς, ενώ σχεδόν πάντα απολαμβάνουν το σεβασμό του ανθρώπινου ήρωα. Αποτελούν, συχνά, πηγή έμπνευσης για το λαϊκό αφηγητή για να μεταφέρει τις ιδιότητές τους στους ήρωες με συνήθη το δανεισμό των στοιχείων τους για να παρομοιάσει την ανθρώπινη ομορφιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τα γνωστά καλλιεργούμενα οπωροφόρα δέντρα ή τα δέντρα της ελληνικής υπαίθρου εμφανίζεται και μια σειρά δέντρων, τα οποία είναι εντελώς ιδιαίτερα και εξωπραγματικά, καθαρά δημιουργήματα της φαντασίας.

Τα ζώα που εμφανίζονται στο ελληνικό μαγικό παραμύθι αντιπροσωπεύουν όλα τα είδη του ζωικού βασιλείου. Επικρατούν, όπως είναι φυσικό, τα ζώα της ελληνικής πανίδας, αλλά και ζώα που δεν συναντώνται στον ελλαδικό χώρο, όπως κροκόδειλοι, μαϊμούδες κ.λπ. όπως συμβαίνει

και στους μύθους ζώων (Μερακλής, 1987). Είναι ζώα της ξηράς, της θάλασσας και του αέρα, ήμερα και άγρια, μικρά και μεγάλα από το μυρμηγκί μέχρι το λιοντάρι και από το μικρό πουλί ως τον αητό. Το λαϊκό παραμύθι και συγκεκριμένα το μαγικό, το βασίζεται στην καθημερινή παρατήρηση των πραγματικών ζώων, στα οποία όμως προσδίδει συνήθως μαγική, χιμαιρική ή τερατώδη διάσταση. Τα εμφανιζόμενα στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι ζώα μπορούν να καταταγούν σε διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα και με τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ αυτών και του ανθρώπου, σύμφωνα με την τυπολογία που προτείνει η Καπλάνογλου (2011). Έτσι, συναντώνται: 1. Πραγματικά ζώα, κάτοχοι μιας μαγικής ιδιότητας ή μιας ανώτερης γνώσης, 2. Ζώα μαγεμένα, 3. Όντα κατά το ήμισυ ανάμεσα στον άνθρωπο και στο ζώο, 4. Όντα ανθρωπόμορφα, 5. Όντα ζωόμορφα, 6. Όντα προερχόμενα από το μύθο και το θρύλο.

Ο λαϊκός αφηγητής στο παραμύθι προσωποποιεί τη φύση σε κάθε έκφραση της. Ειδικότερα και ιδιαίτερα τα φυτά και τα ζώα παρουσιάζονται να έχουν ανθρώπινες ιδιότητες, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο λοιπόν της προσωποποίησης, ο λαϊκός άνθρωπος αποδίδει στη φύση ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά τα οποία στην πραγματικότητα αυτή δεν διαθέτει. Ένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά που φάνηκε από τη μελέτη να έχουν φυτά και ζώα είναι οι νοητικές και κοινωνικές ικανότητες- δεξιότητες. Δεν είναι λίγες μάλιστα οι φορές που, σε επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων, υπερέχουν του ανθρώπου. Η φύση σχεδόν σε όλες τις «μορφές» της επικοινωνεί με τον άνθρωπο μέσω του έναρθρου λόγου. Παράλληλα, τόσο τα φυτά, όσο και τα ζώα, έχουν συναισθήματα τα οποία είτε λεκτικοποιούν, είτε διαφαίνονται από τις πράξεις και τις αντιδράσεις τους, σε ορισμένες περιπτώσεις. Πέρα από τα συναισθήματα έχουν και ενσυναίσθηση, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο άνθρωπος, όχι απλά παρουσιάζει τα όντα της φύσης με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, αλλά και σαν όντα προικισμένα. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό που συναντούμε είναι η αυτοαντίληψη. Αυτή εκφράζεται μέσω της αυτοαποδοχής, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης ιδιότητες, που προσδίδονται σε φυτά και ζώα από το λαϊκό αφηγητή. Η εμφάνιση αυτού του στοιχείου παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς η ύπαρξη αυτοαντίληψης σε ένα ον, έχει προταθεί ως κριτήριο για την απόδοση εγγενούς αξίας σ' αυτό, από πολλούς υποστηρικτές του οικοκεντρισμού.

Ο άνθρωπος στο λαϊκό παραμύθι (ο παραμυθιακός ήρωας δηλαδή) αναπτύσσει πλήθος σχέσεων με τη φύση γενικά και, ιδιαίτερα, με το φυτικό και ζωικό κόσμο. Σχέσεις όπως η προστασία-φροντίδα από τον άνθρωπο, η ισότητα, η συνεργασία - αλληλεγγύη, ο σεβασμός του ανθρώπου στη φύση, οι οικογενειακοί δεσμοί και η ανταπόδοση/ δώρο του ανθρώπου στη φύση, αναδεικνύουν την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με αυτήν. Ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τη φύση στο πλαίσιο μιας ισότιμης σχέσης, θεωρώντας ότι αυτή, όπως άλλωστε και ο ίδιος, έχει ίσα δικαιώματα με αυτόν στη ζωή και στην εξέλιξη. Δεν είναι λίγες οι φορές που επιδεικνύει προστατευτική συμπεριφορά προς κάποιο φυτό ή ζώο και, παρέχοντας φροντίδα σ' αυτό, το βοηθά να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις. Η «σκέψη της φροντίδας», την οποία ο άνθρωπος διαθέτει σε ορισμένες περιπτώσεις, δίνει σ' αυτόν τη δυνατότητα να εγκαθιδρύσει ένα σύστημα αξιών που του επιτρέπει να οργανώνει τις αξιολογικές του κρίσεις και, κατ' επέκταση να συμπεριφέρεται με ανάλογο τρόπο.

Δεν μπορεί, ωστόσο, να παραλειφθεί το γεγονός ότι υπάρχουν και αναφορές της χρηστικής-εργαλειακής αξίας της φύσης και της εκμετάλλευσής της από τον άνθρωπο για την κάλυψη αναγκών του, όπως αυτή της τροφής. Είναι λογικό βέβαια να συναντώνται και τέτοια στοιχεία στο παραμύθι, αφού, όσο κι αν αυτό διηγείται μαγικά ή ασυνήθιστα συμβάντα, δεν μπορεί ο αφηγητής να μην βάζει μέσα σε αυτό και στοιχεία της πραγματικότητας που τον περιβάλλει.

Παράλληλα, στο παραμύθι φαίνεται και επιβεβαιώνεται ότι διασώζονται αρχαϊκά στοιχεία πολιτισμού μέσα από τη χρήση φυτών και ζώων. Στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι συναντώνται θέματα και μοτίβα που παραπέμπουν σε ζωοθυσίες (όπως στο παραμύθι «Το βουδοδέντρι»), σε διαβατήριες τελετές (όπως το μοτίβο της παραμονής της ηρωίδας στο δέντρο μέχρι να επιστρέψει το βασιλόπουλο να την πάρει ως «ο συμβολισμός μιας σύντομης περιόδου μύησης στη νέα ζωή της γυναίκας, το πέρασμα από την εφηβεία στην ωριμότητα που

πραγματοποιεί συμβολικά η ηρωίδα» (Δαμιανού 1985:45-46)), σε έθιμα σχετικά με την εναλλαγή των εποχών και τον κύκλο του χρόνου (μπορεί να σχετίζονται με καρπούς, όπως το ρόδι, ή με την πρόκληση βροχής). Ακόμα εμφανίζονται θέματα και μοτίβα που παραπέμπουν στην πρωτογονική πίστη σε ζώα προστάτες (όπως τα παραμύθια στα οποία τα ζώα αποτελούν πολύτιμο βοηθό για τον ήρωα, βάσει νοητικών ή σωματικών ικανοτήτων), στην πίστη για τη στενή συγγένεια ανθρώπου και ζώου (όπως η ικανότητα του παραμυθιακού ήρωα να κατανοεί την γλώσσα των ζώων), στη θεώρηση ότι άνθρωπος και ζώο ανήκουν στην ίδια κατηγορία όντων (στο παραμύθι συναντούμε το γάμο του ανθρώπου με το ζώο- το οποίο όμως παίρνει και την ανθρώπινη μορφή- ως μια προσπάθεια εξορθολογισμού και μετρίωσης της αποτρόπαιης ιδέας του γάμου με ένα ζώο), αλλά και στην πρωτόγονη αντίληψη πως ο άνθρωπος κατάγεται από τα ζώα (παραμύθια όπου ο ήρωας γεννιέται ή αναθρέφεται από ένα θηλυκό ζώο και αποκτά υπεράνθρωπη δύναμη ανάλογη του ζώου). Δεν είναι λίγες επίσης οι φορές που θέματα και μοτίβα του παραμυθιού παραπέμπουν στη μεταμόρφωση του ανθρώπου σε ζώο στην οποία πίστευε με τρόπο καθολικό ο αρχαϊκός άνθρωπος, εφόσον ήταν μια διαδικασία που έβλεπε να πραγματοποιείται στο φυτικό και το ζωικό βασίλειο (έχουμε στο παραμύθι τη μαγική μεταμόρφωση η οποία θεωρούμενη ως υπερφυσική πρέπει και να αιτιολογηθεί), αλλά και στην αρχαία αντίληψη ότι το ζώο είναι ανώτερο από τον άνθρωπο (στο παραμύθι το ζώο γνωρίζει τρόπους ίασης του ανθρώπου ακόμα και τρόπους και για την επαναφορά στη ζωή ή γίνεται το ίδιο μέσο ίασης (προσφέροντας οικειοθελώς στον άνθρωπο σημαντικά μέρη του σώματός του όπως αίμα, λίπος, συκώτι, μυαλό κ. ά,.).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι αναδεικνύονται στο παραμύθι κάποια από τα ποικίλα και, ενίοτε, πολύπλοκα κριτήρια τα οποία διαμορφώνονταν μέσα στο πλαίσιο των φιλοσοφικών θεωριών με το πέρασμα του χρόνου και σύμφωνα με τα οποία ένα ον θα ήταν άξιο ηθικής θεώρησης και αντιμετώπισης. Τα κριτήρια αυτά εμφανίζονται στο παραμύθι ως χαρακτηριστικά της φύσης (φυτών και ζώων) και ως αποτέλεσμα της ανθρωπομορφικής παρουσίας της, στο πλαίσιο του σχήματος της προσωποποίησης.

Παράλληλα, στο ελληνικό, λαϊκό, μαγικό παραμύθι φαίνεται και επιβεβαιώνεται ότι διασώζονται αρχαϊκά στοιχεία πολιτισμού μέσα από τη χρήση φυτών και ζώων, αφού συναντούμε πλήθος θεμάτων και μοτίβων που παραπέμπουν σε αυτά.

Τα αρχαία αυτά θέματα με την πάροδο τόσων αιώνων που επιβιώνει το παραμύθι και με την επίδραση της ηθικής εξέλιξης του ανθρώπου και του ορθολογισμού δέχθηκαν διαφοροποιήσεις και συνδέθηκαν διαφορετικά με τα άλλα στοιχεία της αφήγησης. Ωστόσο αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν είναι «τόσες και τέτοιες ώστε να μπορεί να παραβλεφθεί η ολοφάνερη συγγένεια των νεότερων θεμάτων με τα αρχαία θέματα, από τα οποία και κατάγονται», σημειώνει ο Μερακλής (2001:16). Ο άνθρωπος δηλαδή, αν και υποσυνείδητα, διατηρεί εκείνες τις αρχαϊκές και πρωτογονικές περιοχές της γνώσης με τρόπο έμμεσο μέσα στο λαϊκό, μαγικό παραμύθι.

Συμπερασματικά και, αναφορικά με το γενικότερο προβληματισμό της εργασίας, προέκυψε η ανάδειξη της έννοιας της φύσης μέσα από ένα αναμφίβολα πλούσιο, ποιοτικό και διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι το λαϊκό, μαγικό παραμύθι. Καταδείχθηκε, επίσης, μέσα από το υλικό που συλλέχθηκε, μελετήθηκε και παρουσιάστηκε, η οικολογική διάσταση του λαϊκού παραμυθιού. Τέλος, επιβεβαιώθηκε και επεκτάθηκε η διδακτική αξία του λαϊκού μαγικού παραμυθιού, ενώ αναδείχθηκε η δυνατότητα για την παιδαγωγική αξιοποίησή του υπό ένα νέο πρίσμα, αφού όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία, τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί, εφόσον, ως τέτοια, βοηθούν στην ευκολότερη πρόσληψη από το παιδί των μηνυμάτων του παραμυθιού που αφορούν στη φύση και στη σχέση της με τον άνθρωπο και μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ανάλογων στάσεων και συμπεριφορών.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω έρευνα και μελέτη επί του θέματος. Εξάλλου, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι αναδεικνύει καινούρια ερευνητικά ερωτήματα και είναι δυνατόν να οδηγήσει την έρευνα σε νέους δρόμους (Ιωσηφίδης, 2003). Έτσι, το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αναδειχθεί, ακόμη μια φορά, ως εξαιρετο παιδαγωγικό εργαλείο μέσα από παρόμοιες αναλύσεις που θα εστιάζουν στα λοιπά στοιχεία της φύσης, όπως ο Ήλιος, το νερό, τα ανόργανα στοιχεία της (πέτρες, βράχια κ.λπ.). Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Lüthi (1982:75), «η κεντρική μορφή, ο ήρωας του παραμυθιού εισδύει σε όλα τα βασίλεια της φύσης». Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης, η μελέτη του τρόπου εμφάνισης των φυτών και των ζώων σε μία άλλη κατηγορία παραμυθιών, όπως τα θρησκευτικά ή τα κλιμακωτά παραμύθια.

Αναφορές

- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Lüthi, M. (1982). *The European Folktale: Form and Nature*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University press.
- Lüthi, M. (1984). *The Fairytale as Art Form and Portrait of Man*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lüthi, M. (2018). *Το λαϊκό παραμύθι ως ποίηση. Αισθητική και Ανθρωπολογία*. (μτφ. Ε. Κατρινάκη). Αθήνα: Πατάκης.
- Norton, D. E., Norton, S. E., & McClure, A. A. (2003). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Propp, V. (1983). *Les racines historiques du conte merveilleux*. Paris: Gallimard.
- Propp, V. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού* (μτφ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Αγγελοπούλου, Α. & Μπρούσκου, Α. (1994). *Γεωργίου Μέγα, Επεξεργασία Παραμυθιακών Τύπων και παραλλαγών AT 700-749*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών.
- Αγγελοπούλου, Α. Μπρούσκου, Α. (1999). *Γεωργίου Μέγα, Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών, Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 300-499, τ. Α'.* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Αγγελοπούλου, Α. Μπρούσκου, Α. (1999). *Γεωργίου Μέγα, Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών, Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 300-499, τ. Β'.* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. Κατρινάκη, Ε. (2002). *Γεωργίου Μέγα, Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών, Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500-559*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. Κατρινάκη, Ε. (2007). *Γεωργίου Μέγα, Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών, Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 560-699*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις (β' έκδ.)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρβούνης, Μ. (2014). *Η σχέση του λαϊκού ανθρώπου με τη φύση*. Ανάκτηση στις 10/12/2015 από το δικτυακό τόπο: <https://www.remptousia.gr/2014/05/dendra-fita-ke-anthi/>.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η Δύναμη των παραμυθιών* (μτφ. Μ. Τζαφεροπούλου). Αθήνα: Κστανιώτης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στην κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καπλάνογλου, Μ. (2011). Ο κόσμος των ζώων και η ζωολογία των ελληνικών μαγικών παραμυθιών. Στο Α. Α. Λυδάκη & Γ.Ν. Μπασκόζος (επιμ.). *Περί ζώων. Με λογική και συναίσθημα*, (σ.σ. 213-222). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Καπλάνογλου, Μ. (2014). Η λαογραφική έρευνα για το παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών. *Κείμενα, Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.

18. Διαθέσιμο στην ηλ. δ/ση :

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefxos18&Itemid=98.

Κατσαδώρας, Γ. (2007). Η παιδαγωγική σημασία του μύθου. Στο Κ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (Επιμ.). *Η παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του παραμυθιού*, σσ.143-159. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαδώρας, Γ. (2019). *Αισώπειοι μύθοι. Πρόσληψη και μετάπλαση στη λαϊκή και τη λόγια παράδοση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιντή, Β. & Ζήκα, Φ. (1999). Η Φύση της φύσης. Μ. Μοδινός, & Η. Ευθυμιόπουλος, (επιμ.). (1999). *Η Φύση στην Οικολογία*. Αθήνα: Στοχαστής.

Λουκάτος, Δ.Σ. (1992, δ' έκδ., 1977 α' έκδ.). *Εισαγωγή στην ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Ε.Τ.Ε.

Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Μηλίγκου-Μαρκαντώνη Μ. (2006). *Δένδρα-Φυτά-Άνθη στον λαϊκό πολιτισμό των νεωτέρων Ελλήνων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μερακλής, Μ. Γ. (1987). Το αισώπειο ζήτημα. *Διαβάζω*, τ. 167, σ.σ. 23-29.

Μερακλής, Μ. Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μερακλής, Μ.Γ. (1996). Ζώα/Λαογραφία. Στο Θ. Κούβακας, Ν. Μπουγάς & Ε. Πουρνάρα (Επιμ.) (1996). *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα* (τόμ.26, σσ.170-172). Αθήνα: Πάπυρος.

Μερακλής, Μ.Γ. (1999). *Το Λαϊκό παραμύθι. Κείμενα Παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μερακλής, Μ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.

Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός.

Πολίτης, Ν. (1909). Λαογραφία. *Λαογραφία*, τόμ. Α' (1909), σ.σ. 9-14.

Προύσαλης, Δ. (2009). Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της αφήγησης μπολιάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου «*Η τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το δάσος/δέντρο και την ανακύκλωση*», σσ.359-369. 29-31 Μαΐου 2009. Αθήνα: Ευγενίδιο Ίδρυμα & Δ/ση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων: οφέλη και δυσκολίες

Μαγγόπουλος Γεώργιος

Διευθυντής 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κάρλας-Καναλίων

ΣΕΠ-ΕΑΠ,

maggopoulos@gmail.com

Σόλα Κ. Αναστασία

Master Επιστήμες της Αγωγής

sola938@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός, η ανάδειξη και η βαθύτερη κατανόηση των οφελών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά τη διαδικασία πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Η μελέτη υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και αξιοποιεί την ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 11 συμμετέχοντες, οι οποίοι είτε έχουν λάβει πρόσφατα την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας είτε συμμετέχουν την τρέχουσα περίοδο στη διαδικασία πιστοποίησης. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι χαρακτηρίζουν χρήσιμη, ωφέλιμη και αναγκαία τη διαδικασία πιστοποίησης. Αναδεικνύουν τα εκπαιδευτικά, τα επαγγελματικά και τα οικονομικά οφέλη. Δυσκολίες συναντούν σε σχέση με το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους και ιδιαίτερα με την ποιότητά του αλλά και με την ανάγκη αποστήθισης του διδακτικού υλικού. Θεωρούν ότι η διαδικασία πιστοποίησης θα βελτιωθεί σημαντικά αν ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. παρέμβει και δρομολογήσει αλλαγές αφενός στη δομή και το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους και αφετέρου στον περαιτέρω έλεγχο των φορέων που υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας, εκπαιδευτές ενηλίκων, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Προβληματική της έρευνας

Η συζήτηση για το ποιος είναι ο εκπαιδευτής ενηλίκων εξακολουθεί και σήμερα να είναι και πλούσια και ενδιαφέρουσα. Μελετητές (Rogers, 1999, Φλουρής, 2000, Garrison & Archer, 2000, Ντεμουντέρ, 2003, Βεργίδης, 2006, Καψάλης, 2006, Jarvis, 2006, Πηγιάκη, 2006, Steel, 2006, Κόκκος, 2008, Κεδράκα, 2009) περιγράφουν λεπτομερώς την κατατομή του εκπαιδευτή ενηλίκων και αναδεικνύουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει, τα οποία περιλαμβάνουν ένα πλήθος συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Δεν θα επεκταθούμε στη σχετική συζήτηση. Αξίζει, όμως, να επισημανθεί αφενός ο εξαιρετικά σύνθετος χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (πχ. εμπυχωτής, καθοδηγητής, εμπνευστής, φορέας αλλαγής, φίλος και άλλα συναφή) και αφετέρου ο ταχύτατος ρυθμός με τον οποίο επέρχονται αλλαγές στη φύση και το περιεχόμενο του ρόλου του. Ίσως το σημαντικότερο μέλημα όλων όσων δραστηριοποιούνται στο πεδίο (πχ πανεπιστημιακών δασκάλων, ερευνητών, στελεχών, εκπαιδευτών ενηλίκων, υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής) να αφορά στην έγκαιρη και έγκυρη προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ραγδαίες αλλαγές που υπεισέρχονται emphaticά πλέον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδεχομένως, η δυνατότητα προσαρμογής να εδράζεται περισσότερο στις ικανότητες που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και λιγότερο στις γνώσεις που διαθέτει. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν είναι αυτός που πρέπει να μεταδίδει γνώσεις, αλλά να συνδράμει στη διαμόρφωση μιας ερευνητικής εμπειρίας

γνώσεων. Να διαμορφώνει συνθήκες αλλά και να παρέχει τα κίνητρα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.

Στο σημερινό περιβάλλον της μετανεωτερικότητας ή της ύστερης νεωτερικότητας η επαγγελματική εξειδίκευση του εκπαιδευτή ενηλίκων (Μαγγόπουλος και συν., 2017) σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, πέρα αυτών που καλύπτει ο βασικός τίτλος σπουδών του, κρίνεται αναγκαία και επιτακτική προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματος του. Πολλές έρευνες των τελευταίων ετών (Jarvis, 2004, Κόκκος, 2005, Κιουλάνης & Μαντζανάρης, 2008) κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ανεξάρτητα από την επιστημονική αφετηρία του, αποζητά την περαιτέρω εξειδίκευσή του είτε επειδή αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του και την ανάγκη ανταπόκρισης και συγχρωτισμού του στις αλλαγές που υπεισέρχονται στο επαγγελματικό πεδίο του είτε επειδή ωθείται ή αναγκάζεται από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, η Λευθεριώτου (2005, 2010) αναφέρει ότι οι μεγαλύτερες ελλείψεις που εντοπίζονται στους επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων αφορούν: α) στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, β) την αμφίδρομη επικοινωνία της ομάδας, και γ) την ενημέρωση σε ζητήματα αξιολόγησης. Στη χώρα μας προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται είτε από ευρωπαϊκούς είτε/και από εθνικούς πόρους και διοργανώνονται τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικούς φορείς και βρίσκονται υπό την εποπτεία πλέον της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και εστιάζουν στην κάλυψη αυτών των αδυναμιών.

Η αναγκαιότητα της πιστοποίησης των προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων εγγράφεται στις πολιτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Φυσικά δεν αποτελεί προτεραιότητα με αυτόνομο και απομονωμένο χαρακτήρα, αλλά εντάσσεται στον ευρύτερο σχεδιασμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης που περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων και τη σύγκλιση οικονομιών και κοινωνιών. Υπό αυτό το πρίσμα η διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέεται και με πολιτικές που δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση και πιστοποίηση των επαγγελματικών ικανοτήτων. Προς επίρρωση των παραπάνω η Ευρωπαϊκή Επιτροπή νοηματοδοτεί την πιστοποίηση ως τη «διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές, για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και απονομής των αντίστοιχων προσόντων η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Eurydice, 2006). Στην περίπτωση, λοιπόν, της εκπαίδευσης ενηλίκων η πιστοποίηση προσόντων φαίνεται ότι περιλαμβάνει την αξιοποίηση εργαλείων, μεθόδων και πρωτοβουλιών προκειμένου έμπρακτα να τεκμηριωθεί ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατέχει συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται απαραίτητες ή αναγκαίες για την υλοποίηση του επαγγελματικού του ρόλου με πληρότητα και αποτελεσματικότητα (Συτζιούκη, 2009, Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Στη χώρα μας έχει ανατεθεί θεσμικά η διαδικασία πιστοποίησης στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων προέκυψε το 2010 από την συγχώνευση του Ε.Ο.Π.Π. (Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων) του ΕΚΕΠΙΣ (Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης) και του ΕΚΕΠ (Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ασχολείται με τη δανειοδότηση φορέων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Δια Βίου Μάθησης, της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και με την πιστοποίηση προσόντων που αποκτώνται εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. υλοποιεί τη σχετική διαδικασία σε εφαρμογή των διατάξεων της υπ' αριθ. ΓΠ/20082/23.10.2012 Υπουργικής Απόφασης «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής

Εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 2844/Β'/2012), όπως τροποποιήθηκε σύμφωνα με το άρθρο 67 του Ν.4386/2016 (Φ.Ε.Κ. Α'/ 83/11-5-2016). Το θεσμικό πλαίσιο ρυθμίζει τις λεπτομέρειες και τον τρόπο υλοποίησης της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία είναι συγκεκριμένη και περιγράφεται λεπτομερώς στην ιστοσελίδα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα σχετικά νομοθετικά κείμενα αποσαφηνίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενων όρων, όπως εκπαιδευτής ενηλίκων, εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων, γνωστική επάρκεια κ.α. Αναφέρονται, επίσης, στον τρόπο διεξαγωγής της πιστοποίησης, στα επαγγελματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων, στους σκοπούς του οργανισμού και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι πολίτες σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. προκηρύσσει ανά τακτά χρονικά διαστήματα εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας για εκπαιδευτές ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για εξετάσεις με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο. Στο θεωρητικό μέρος η διαδικασία αφορά σε βασικά ζητήματα που αφορούν στο θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υποστηρικτικά για τους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων λειτουργεί σχετική τράπεζα θεμάτων. Το πρακτικό τμήμα της πιστοποίησης περιλαμβάνει την παρουσίαση στους αξιολογητές μιας εικοσάλεπτης μικροδιδασκαλίας και ακολουθεί συνέντευξη, όπου παρέχονται πρόσθετες πληροφορίες και σύντομες διευκρινίσεις. Στα θεσμικά κείμενα περιγράφεται επίσης ποιες κατηγορίες υποψηφίων εντάσσονται απευθείας στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων (πχ μέλη ΔΕΠ), ποιες κατηγορίες υποψηφίων συμμετέχουν απευθείας στη διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας και ποιες κατηγορίες υποψηφίων οφείλουν να παρακολουθήσουν πιστοποιημένο από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, πριν συμμετάσχουν στη διαδικασία πιστοποίησης. Με βάση τις θεσμικές ρυθμίσεις της τελευταίας δεκαετίας (Νόμος 3879/2010 και Νόμος 4623/2019) η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια θεωρείται πλέον αναγκαία για κάθε ενδιαφερόμενο/η που επιθυμεί να εργαστεί ως εκπαιδευτής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους.

Η πιστοποίηση προσόντων φαίνεται ότι αποτελεί απαιτητική διαδικασία για τους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων. Οι εν λόγω υποψήφιοι αφενός αποκομίζουν σημαντικά οφέλη και αφετέρου αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Ενδεικτικά αναφέρονται η κατοχή της εκπαιδευτικής επάρκειας, αλλά και τα προβλήματα κατανόησης και διεκπεραίωσης της ύλης και της πρακτικής εξάσκησης τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά την διάρκεια των εξετάσεων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί ο εντοπισμός, η καταγραφή και η ανάδειξη των οφελών που αποκομίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και των αδυναμιών-δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της πιστοποίησης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας αποτελούν: α) ο εντοπισμός των οφελών που αποκομίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία πιστοποίησης, β) η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι κατά τη διαδικασία της πιστοποίησης, και γ) η ανάδειξη προτάσεων βελτίωσης της διαδικασίας.

Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση αναφορικά με το φύση και το είδος των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, σε μεθοδολογικό επίπεδο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008). Η έρευνα υλοποιήθηκε μεταξύ Μαρτίου-Απριλίου του 2019. Για πρακτικούς κατά κύριο λόγο οι συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές. Παράλληλα ελήφθησαν όλα τα αναγκαία μέτρα προκειμένου να διασφαλιστούν τα δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για

τη μαγνητοφώνηση της μεταξύ μας συνομιλίας, ελήφθησαν μέτρα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 11 εκπαιδευτές ενηλίκων, 9 γυναίκες και 2 άντρες, προερχόμενοι από τις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ποικίλει, καθώς 9 συνεντευξιαζόμενοι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και μάλιστα 5 εξ αυτών με μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ 2 άτομα έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν λάβει την πιστοποίηση. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που βρίσκονται στη διαδικασία παρακολούθησης του υποχρεωτικού σεμιναρίου. Από τους έντεκα συνεντευξιαζόμενους οι οκτώ παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο προετοιμασίας για τις εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας του Ε.Ο.Π.Ε.Π. Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση και τα δεδομένα αποτυπώνονται μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με τη μορφή γραπτού λόγου, αξιοποιήθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου, όπου ενότητα ανάλυσης αποτέλεσε η σημασία των δηλώσεων (Βάμβουκας, 2002). Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο και ευαίσθητο εγχείρημα (Πηγιάνη, 2004, Ιωσηφίδης, 2008). Τα δεδομένα πρέπει να αντιμετωπιστούν δίκαια προκειμένου να καταστεί εφικτός ο μετασχηματισμός τους σε νοήματα, συμπεράσματα και ισχυρισμούς (Basse, 1999). Οι κατηγορίες ανάλυσης δεν ήταν αυστηρά προκαθορισμένες, προκειμένου να παραμείνουν ευέλικτες και ευαίσθητες σε σχέση με τα νέα στοιχεία που υπεισέρχονταν στη μελέτη. Καταβλήθηκαν προσπάθειες, ωστόσο, έτσι ώστε η κατηγοριοποίηση να διασφαλίζει την αρχή της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιστημονικότητα της μεθόδου (Βάμβουκας, 2002, Robson, 2007). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ο ποιοτικός χαρακτήρας της ερευνητικής στρατηγικής δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Δεν είναι αυτός, εξάλλου, ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας. Η έμφαση δόθηκε στη ανάδειξη και τη βαθύτερη κατανόηση των οφελών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όσοι και όσες ενδιαφέρονται να αποκτήσουν την εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων προκειμένου η παρούσα έρευνα, στον βαθμό που της αναλογεί, να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο της έρευνάς μας που αφορά στα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία πιστοποίησης προκύπτει από τα ευρήματα ότι οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν δύο κατηγορίες οφελών: α) τα εκπαιδευτικά, και β) τα οικονομικά. Τα εκπαιδευτικά οφέλη αφορούν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατά κύριο λόγο αναφορικά με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και τη διαχείριση της ομάδας. Η μικροδιδασκαλία φαίνεται ότι έδωσε τη δυνατότητα αφενός να αξιοποιηθεί στην πράξη το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και αφετέρου να γίνει αντιληπτή η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα των εν λόγω τεχνικών. Αναφορικά με τα οικονομικά οφέλη αρκετοί ερωτώμενοι αναδεικνύουν το πλεονέκτημα που αποκτούν από την κατοχή της πιστοποίησης έναντι όσων δεν την έχουν λάβει κατά την πρόσληψη εκπαιδευτών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας φαίνεται ότι είναι σκληρός. Όσοι αποκτήσουν όχι μόνο τα περισσότερα αλλά και τα αναγκαία προσόντα θα επωφεληθούν όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο (απόκτηση εργασίας και εργασιακής εμπειρίας) αλλά και σε οικονομικό επίπεδο (μισθό). Εν κατακλείδι, οι ερωτώμενοι αναγνωρίζοντας το όφελος που αποκομίζουν θεωρούν τη διαδικασία πιστοποίησης ωφέλιμη, χρήσιμη και αναγκαία.

Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές ενηλίκων έμφαση δόθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους στη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου. Εστιάζουν την κριτική τους στον μεγάλο όγκο πληροφοριών, την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και στη ανάγκη «αποστήθισης» του υλικού της τράπεζας θεμάτων. Προς επίρρωση

των παραπάνω η ερωτώμενη Δ6 δηλώνει ότι «*Η ύλη είναι ανοργάνωτη και χαοτική, με πολλές επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις και συνήθως γενικόλογες απαντήσεις η τράπεζα θεμάτων ως τρόπος διαχείρισης της ύλης κουραστική και αποσπασματική*». Στο ίδιο μήκος κύματος η Δ8 αναφέρει ότι «*Δεν μπορούσα να απομνημονεύσω τις ερωτήσεις*». Ενώ η ερωτώμενη Δ3 εστιάζει αφενός στην «*Κακογραμμένη Τράπεζα Θεμάτων*» και αφετέρου στην «*υποχρέωση της αποστήθισης κάτι που αντιβαίνει τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*». Η ερωτώμενη Δ2 σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «*το θεωρητικό μέρος αποτελείται από ύλη, χωρίς συνοχή και σύνδεση μεταξύ των κεφαλαίων του, από αποσπάσματα βιβλίων που διδάσκονται σε μεταπτυχιακό επίπεδο και χωρίς συγκεκριμένη γραμματοσειρά και μέγεθος*».

Αν στην προετοιμασία αναφορικά με το θεωρητικό μέρος εμφανίζονται δυσκολίες, φαίνεται ότι δε συμβαίνει το ίδιο και με το πρακτικό μέρος της πιστοποίησης. Οι ερωτώμενοι δεν αναφέρονται ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν στη μικροδιδασκαλία. Τονίζουν, όμως, ότι πρόκειται για μια αγχογόνα διαδικασία που αναπόφευκτα πυροδοτεί αρνητικές ψυχικές καταστάσεις. Αναδεικνύουν, επίσης και κάποια πρακτικά και οργανωτικά ζητήματα, όπως η διαρρύθμιση της αίθουσας.

Αναφορικά με τις προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού οι ερωτώμενοι αναφέρονται στον επαναπροσδιορισμό του θεωρητικού μέρους που αφορά στην αναδιάρθρωση και τον περιορισμό της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Έμφαση δίνουν και στην καλύτερη οργάνωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων και της διαδικασίας πιστοποίησης. Από αρκετούς ερωτώμενους τονίζεται η τάση κάποιων φορέων υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων να κερδοσκοπήσουν σε βάρος τους, προσφέροντας και υλοποιώντας αμφιλεγόμενης ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο ερωτώμενος Δ11 δηλώνει ότι «*με ενοχλεί η κερδοσκοπική διάθεση από ορισμένα κέντρα που τρέχουν αντίστοιχα σεμινάρια*». Σε αυτές τις περιπτώσεις προτείνουν ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. να ασκεί αυξημένο έλεγχο στους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι μεταξύ των άλλων οι συμμετέχοντες στην έρευνα θέτουν και το ζήτημα της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών. Αλλά και πρακτικά ζητήματα που αφορούν στη διεξαγωγή των εξετάσεων αντιμετωπίστηκαν κριτικά από τους ερωτώμενους. Για παράδειγμα, θεωρούν ότι η χρονική διάρκεια των εξετάσεων είναι μεγάλη. Η ερωτώμενη Δ4 αναφέρει ότι «*οι εξετάσεις είναι χρονοβόρες καθώς διαρκούν μια ολόκληρη μέρα θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Απευθύνονται όμως σε ενηλίκους εργαζόμενους και ως επί το πλείστον με παιδιά άρα με οικογενειακές υποχρεώσεις που δεν μπορούν να «θυσιάσουν» για τόσες ώρες...*». Για τη συμμετοχή στο θεωρητικό και το πρακτικό μέρος φαίνεται ότι πρέπει να διαθέσουν αρκετές ώρες, με αποτέλεσμα αρκετοί να συναντούν δυσκολίες ή και εμπόδια, καθώς πρέπει να αφήσουν στο περιθώριο επαγγελματικές και κυρίως οικογενειακές υποχρεώσεις τους.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η διαδικασία πιστοποίησης γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες ως ωφέλιμη, χρήσιμη και αναγκαία. Οι συμμετέχοντες ή οι εν δυνάμει συμμετέχοντες στη διαδικασία πιστοποίησης αναδεικνύουν τα εκπαιδευτικά, τα επαγγελματικά και τα οικονομικά οφέλη. Εντός του εξαιρετικά ανταγωνιστικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην αγορά εργασίας νιώθουν ότι εισέρχονται σε αυτή καταλλήλότερα προετοιμασμένοι σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και όπως είναι επακόλουθο αναμένουν να «εξαργυρώσουν» την πιστοποίησή τους, διεκδικώντας με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας θέσεις εργασίας ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Τα παραπάνω φαίνεται ότι συνάδουν και με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Χριστοδούλου, 2008, Δαλάκα, 2007, Δημητράκη, 2007, Σπηλιώπουλου, 2007, Χρυσόχου, 2016, Τσακιρίδη, 2016, Μποτίση, 2017, Αταμιάν, 2018, Τουρναβίτη, 2018).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που συναντούν κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή των εξετάσεων πιστοποίησης τονίζουν τα εξής: α) το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους προβληματίζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Θεωρούν ότι η διδακτέα ύλη

είναι «κακογραμμένη», μεγάλη, υπερβολική κατά δήλωση κάποιων ερωτώμενων και κατά την αποτίμησή τους δε φαίνεται να έχει εκείνη τη συνεκτικότητα που θα τους επέτρεπε να κατανοήσουν πληρέστερα το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, β) η σημαντικότερη δυσκολία, που αναδύεται από τα ευρήματα της έρευνας, αφορά στην ανάγκη αποστήθισης ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η επιτυχία στη διαδικασία πιστοποίησης συνδέεται και κατ' άλλους ταυτίζεται με την ικανότητα του/της εξεταζόμενου/ης να αποστηθίσει το διδακτικό υλικό. Σε αυτό ακριβώς το σημείο εντοπίζουν μια σημαντική αντίφαση μεταξύ της διαδικασίας πιστοποίησης και των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδεχομένως, η τράπεζα θεμάτων να αξιοποιείται μηχανιστικά από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Αντίστοιχα ευρήματα εμφανίζονται και στις έρευνες των Τουρναβίτη (2018) και Χρυσόχου (2016).

Όσον αφορά στο πρακτικό μέρος της πιστοποίησης η μικροδιδασκαλία φαίνεται ότι αποτιμάται ως απαραίτητη και αποτελεσματική διαδικασία που ωφελεί σημαντικά τους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων κυρίως σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η διαδικασία χαρακτηρίζεται αγχογόνα (Λεοντοπούλου, 2005) και ιδιαίτερα από όσους/ες υποψήφιους/ες δεν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία ή έχουν ελάχιστες σχετικές εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίστοιχα ευρήματα εμφανίζονται και στην έρευνα του Τσακίριδη (2016).

Αρκετές από τις προτάσεις βελτίωσης που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνδέονται με τις δυσκολίες που συναντούν. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν περιορισμό των περιεχομένων του θεωρητικού μέρους, βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού υλικού και αποσύνδεση μεταξύ πιστοποίησης και αποστήθισης. Δεν περιορίζονται όμως μόνο στα παραπάνω. Προτείνουν και άλλες παρεμβάσεις οι οποίες εκτιμούν ότι θα συνδράμουν στη βελτίωση της πιστοποίησης. Αρκετοί ερωτώμενοι νιώθουν έντονα απογοητευμένοι από την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν κατά κύριο λόγο ιδιωτικοί φορείς υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς διαβλέπουν μια έντονη αναντιστοιχία μεταξύ του κόστους και της ποιότητας των προγραμμάτων. Θεωρούν ότι ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. πρέπει να ασκήσει περισσότερο έλεγχο στους φορείς που υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων προκειμένου να διασφαλιστεί όχι μόνο η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών αλλά και γενικότερα η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διαδικασίας πιστοποίησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, κάποιοι ερωτώμενοι, ορμώμενοι πιθανά από τις αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν ως εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, προτείνουν σε αντίθεση με τις προτεραιότητες των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο δημόσιος τομέας να αποκτήσει μεγαλύτερο ρόλο στην υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων έναντι του ιδιωτικού τομέα.

Προτάσεις

Καθώς από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδύονται δυο κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση με την υλοποίηση μιας δειγματοληπτικής έρευνας, που ο σχεδιασμός της θα επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της. Θεωρούμε ότι εφόσον στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε πρόβλεψη για τριγωνοποίηση των στοιχείων, τα ευρήματα της προτεινόμενης έρευνας θα επιτρέψουν την τριγωνοποίηση των δεδομένων και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με τα εξής: α) την ποιότητα του διδακτικού υλικού. Θα πρέπει να τεκμηριωθούν περαιτέρω τα ευρήματά μας αναφορικά με την ποιότητα του διδακτικού υλικού και την ανάγκη αποστήθισής του κατά τη διεξαγωγή της πιστοποίησης, β) την ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Καλό είναι και πάλι να διερευνηθεί περαιτέρω αν τα προσφερόμενα προγράμματα από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ανταποκρίνονται στις προσδοκίες όχι μόνο των υποψήφιων εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι θα πρέπει να συγκεντρωθούν

περισσότερα και διαφορετικά δεδομένα, τα οποία είτε θα επιβεβαιώνουν είτε θα διαψεύδουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, προκειμένου οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University press: Buckingham.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Buckingham: Open University Press.

Eurydice. (2006). *"Eurybase: The information database on education systems in Europe: Organization of the education system in Ireland - 2005/06"*. Brussels.

Garrison, R., Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*. Amsterdam: Pergamon.

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

Merriam, S. & Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey Bass.

Ξενόγλωσσες μεταφρασμένες στα Ελληνικά

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.

Jarvis, P. (2006). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο, Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α., *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 65-80.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg: Αθήνα.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Steele, T. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της «δια βίου μάθησης» και της παγκοσμιοποίησης. Στο, Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α., *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 43-64.

Αταμιάν, Κ. (2018,). *Η Σημασία της Πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών μεταξύ Πιστοποιημένων και μη Εκπαιδευτών ενηλίκων σε Δ.ΙΕΚ της περιφέρειας Αττικής*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Ελληνόγλωσσες

Βάμβουκας, Μ. (2002): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο, Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α., *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 81-94.

Δαλάκα, Μ. (2007). *Αξιολόγηση Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Δημητράκης, Κ. (2007). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών ως προς την ποιότητα του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Σ.Ε.Κ), Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Διαμαντή, Σ. (2003). Σύστημα πιστοποίησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτών για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Στο, Βεργίδης, Δ. Επιμ. *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-50.

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

Κάραλης, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα : Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (5), σ.σ.. 9-14.

Καψάλης, Α. (2006). Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελλάδα και κόσμος. Στο, Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α., *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 95-120.

Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδης.

Κιουλάνης, Ν. Σ., & Μαντζανάρης, Δ. Κ. (2008). Ενισχύοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε: η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως υποστηρικτικός τρόπος διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο: *3ο Διεθνές Συνέδριο Ενηλίκων: Η εκπαίδευση και η επαγγελματοποίηση τους*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευση τους. *Επιστημονική ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων* (1), σ.σ.. 12-23.

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

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευόμενοι τους εκπαιδευτές ενηλίκων: Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεοντοπούλου, Σ. (2005). Η έννοια της ανθεκτικότητας στην εφηβεία: Θέματα θεωρητικού ορισμού και' μεθοδολογικού σχεδιασμού. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του τμήματος ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης* 1(2).

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, & (επιμ), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές Διαδρομές* (σ.σ.. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαγγόπουλος, Γ., Κολοκοτρώνης Δ., Λούκας Ηλίας., & Γιαννουπλάκη Δ. (2017). Εκπαιδευτές ενηλίκων: πορεία προς την επαγγελματοποίηση. Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος, & Α. Κοντογεωργίου. (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου 2017, Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμος Α, σελ. 1287-1296).

Μποτίτση, Β. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για θέματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας : μια ερευνητική άσκηση μικρής κλίμακας στα δημοτικά Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) Βέροιας και Αλεξάνδρειας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ.σ.. 83-93). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πηγιάκη Π.(2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Γρηγόρη: Αθήνα.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σπηλιόπουλος, Γ. (2007, Αύγουστος). *Μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Κ.Ε.Κ. της πόλης των Πατρών: πορεία (διαδικασία κι εξέλιξη) της επιμόρφωσής τους*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Συτζιούκη, Μ. (2009). *Τα "Κρίσιμα Προσόντα" Σπουδών και Απασχολησιμότητας στη Δεύτερη Βαθμίδα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδου-Βυρτεμβέργη: έμμεση συγκριτική μελέτη*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ.

Τσακιρίδης, Α. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Τουρναβίτη, Ε. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων για τη διαδικασία πιστοποίησης τους από τον ΕΟΠΠΕΠ και τη σύνδεσή της με τον ρόλο τους*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Φλουρής, Γ. (2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016). *Δία βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: όψεις και διερεύνησης της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων.

Χριστοδούλου, Σ. (2008). *Η Συμβολή της μικροδιδασκαλίας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Χρυσόχοου, Η. (2016). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων που διοργανώνουν σεμινάρια προσωπικής ανάπτυξης και ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και οι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Νομοθετικά κείμενα

Νόμος 3879 (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α 163/21.9.2010.

Νόμος 4623 (2019). *Ρυθμίσεις του Υπουργείου Εσωτερικών, διατάξεις για την ψηφιακή διακυβέρνηση, συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις και άλλα επείγοντα ζητήματα*. ΦΕΚ Α' 134/09-08-2019

Η διευθυντική εμπειρία παράγοντας διαμόρφωσης του προφίλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η περίπτωση της περιφέρειας Θεσσαλίας

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Μέλος Ε.Δι.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hatsihour@uth.gr

Μπατσίλα Μαριάνθη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, M.Sc, M.ed, D.Ed
marbatsila@gmail.com

Κολοκοτρώνης Δημήτριος

Καθηγητής Πληροφορικής, M.Sc, M.Ed, M. Phil, Ph.D
kolokotr@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το προφίλ του σχολικού διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία καθώς επίσης και κατά πόσον αυτό διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση του φύλου του διευθυντή και το είδος των σπουδών του με την προηγούμενη διοικητική του εμπειρία. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά και τυχαία επιλεγμένοι 240 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 48 αστικά, ημιαστικά και αγροτικά σχολεία της Θεσσαλίας οι οποίοι συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο βασισμένο στη διοικητική σχάρα των Blake and Mouton. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το προφίλ του σχολικού διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της έρευνας πλησιάζει αυτό της μέσης οδού. Σύμφωνα με την διοικητική σχάρα των Blake and Mouton αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στις υποχρεώσεις και το ενδιαφέρον του για τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή και τα εκπαιδευτικά θέματα. Ενδιαφέροντα αποτελέσματα προκύπτουν για την αλληλεπίδραση των παραγόντων φύλο, είδος σπουδών και προηγούμενη διευθυντική εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός ηγέτης, Διευθυντής, Προφίλ, Σχάρα Blake and Mouton

Εισαγωγή

Στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις, δυσκολίες και καινοτομίες στο σχολείο του 21ου αιώνα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικότητα στα καθήκοντα που αναλαμβάνει (Arlestig, 2008; Hallinger & Ronald, 2004). Ο όρος «διεύθυνση» θεωρείται συνώνυμος του όρου «διοίκηση» και επομένως μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο όρος σχολική διεύθυνση αναφέρεται στην εφαρμογή των αρχών της διοίκησης σε μια εκπαιδευτική μονάδα ή ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα γενικότερα (Ibrahim & Mazin, 2017). Υπό αυτή την έννοια, η «διεύθυνση» ορίζεται ως «η εφαρμογή των αρχών διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης» (Ibrahim & Mazin, 2017) και ως εκ τούτου ο διευθυντής είναι το άτομο που καλείται να εφαρμόσει αυτές τις αρχές για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με βάση τις σημερινές προκλήσεις στην εκπαίδευση και με δεδομένη την ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης, ο διευθυντής οφείλει να έχει ένα πολλαπλό ρόλο στο σχολείο (Bassetal., 2003; Madera & Smith, 2009). Ανάμεσά τους διακρίνουμε την ευθύνη οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, τη διαμόρφωση αποτελεσματικής επικοινωνίας και ενός καλού κλίματος και αγωγικής συνεργασίας μεταξύ

όλων των εμπλεκομένων στην σχολική ζωή ομάδων (μαθητών, καθηγητών, διοικητικού προσωπικού, γονέων). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί κατάλληλο πρότυπο για τις ομάδες αυτές, μέσα από το οποίο θα λειτουργεί τόσο ως οργανωτής/διεκπεραιωτής της γραφικής/διοικητικής εργασίας όσο και ως εμπυχωτής και καθοδηγητής του ανθρώπινου δυναμικού (Bolam, 2004; Furlong, 2000). Επομένως, και με βάση τα παραπάνω, η «διεύθυνση» ορίζεται και ως η «λειτουργία που αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη, ικανότητα παρακίνησης αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία την δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον δυναμισμό» (Τύπας και Κατσαρός, 2003 στον Σαΐτη, 2008, σ. 17).

Η διεύθυνση/διοίκηση ενός σχολείου υλοποιείται με βάση ορισμένες βασικές αρχές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Bush, 2008). Αυτές αφορούν στον σχεδιασμό, στην οργάνωση, στο συντονισμό, στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δρώμενων (Hallinger, 2010; Rhodesetal., 2008). Οι αρχές αυτές έχουν εφαρμογή τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό [εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητική δύναμη] όσο και στους πόρους και στα αποτελέσματα μάθησης [εργαλεία, μέσα διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας] (Ibrahim & Mazin, 2017). Για την αποτελεσματική επίτευξη των ανωτέρω αρχών, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διοικήσει σωστά, να ακολουθήσει τις κατάλληλες στρατηγικές και καινοτόμες μεθόδους (Harris & Day, 2003; Bush, 2005) για την βελτίωση της σχολικής μονάδας και να αντιμετωπίσει τα διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά και άλλα ζητήματα. Είναι για αυτό απαραίτητο να έχει την ανάλογη επαγγελματική κατάρτιση και γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να είναι αποτελεσματικός (Huipria&Devos, 2010; Yukl, 2002). Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να συμβάλλει και στην ανάπτυξη του σχολείου ως κέντρου, το οποίο προωθεί την καινοτομία, την ανάπτυξη, τη γνώση, τις δεξιότητες και καθοδηγεί αλλά και εμπνέει τους μαθητές ως προς την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Storey, 2004).

Με βάση την ελληνική νομοθεσία (ν. 1566/1985) η θέση του σχολικού διευθυντή είναι πολύ σημαντική στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Παράλληλα, σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340) υπουργική απόφαση, ορίζεται ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας καθοδηγεί την σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών τους. Παράλληλα, καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους για να αναλάβουν πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ενώ ο ίδιος πρέπει να αποτελεί φορέα καινοτομιών προβάλλοντας έτσι το καλό παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύπλοκος, ενώ οι αρμοδιότητές του είναι πολλές και ο ρόλος του πολλαπλός και απαιτητικός, και επικεντρώνεται τόσο στη διαχείριση του προσωπικού της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικό προσωπικό) όσο και σε οργανωτικά,

διαχειριστικά και εκπαιδευτικά θέματα (οργάνωση, λειτουργία, εκπαιδευτικά αποτελέσματα).

Η λογική της έρευνας

Σε προηγούμενες έρευνες (Τσιχουρίδης κ.ά., 2020, Tsihouridis et al., 2016) καταγράφηκε και διερευνήθηκε το προφίλ του διευθυντή σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας στην περιοχή της Θεσσαλίας και πως αυτό επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι το φύλο και το είδος των σπουδών. Ένας ακόμη παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάζει το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας είναι και η τυχόν υπάρχουσα προηγούμενη διοικητική εμπειρία του ατόμου που διευθύνει τη σχολική μονάδα. Σύμφωνα και με τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αφενός μεν α) κατά πόσον η προηγούμενη διευθυντική εμπειρία επιδρά στο στυλ του διευθυντή σχολικών μονάδων με βάση το διοικητική σχάρα Blake – Mouton (Blake & Mouton, 1964) και αφετέρου β) κατά πόσον αυτό διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση του φύλου του διευθυντή και το είδος των σπουδών του με την προηγούμενη διοικητική εμπειρία.

Με βάση τα προαναφερθέντα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της περιοχής Θεσσαλίας σε ποιο βαθμό επιδρά η προηγούμενη διευθυντική εμπειρία του ηγέτη της σχολικής μονάδας στο στυλ ηγεσίας του;
2. Ποια είναι αλληλεπίδραση του φύλου και της εκπαιδευτικής ειδικότητας με τη προηγούμενη διευθυντική εμπειρία του διευθυντή στο στυλ ηγεσίας του;

Το δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 2017-2018. Στην έρευνα συμμετείχαν 240 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 48 σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της περιφέρειας Θεσσαλίας (πέντε από κάθε σχολείο, ανεξαρτήτου φύλου και ειδικότητας), οι οποίοι συμπλήρωσαν οικειοθελώς σχετικό ερωτηματολόγιο για το στυλ διεύθυνσης του διευθυντή του σχολείου τους (κρίσεις για 48 τουλάχιστον διευθυντές/ντρίες). Με στόχο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντρίες επιλέχθηκαν τυχαία με μοναδικό κριτήριο το φύλο και την ειδικότητά τους. Για λόγους δεοντολογίας, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, τονίστηκε η ανώνυμη συμμετοχή τους και η δυνατότητά τους, εάν το επιθυμούσαν, να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

Ερευνητικά Εργαλεία- Διαδικασία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο (διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://drive.google.com/open?id=1e9DcNYdPPzPP2WIOD0VXNXxwbeXRE8fA>) και ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητά του και την αξιοπιστία του στην ελληνική γλώσσα από τους ερευνητές (Τσιχουρίδης κ.ά., 2020).

Άξονες και δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται σε πληροφορίες για το φύλο, την ειδικότητα και τη προηγούμενη διευθυντική εμπειρία του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 18 ερωτήσεις με απαντήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου με στόχο την αξιολόγηση του προφίλ του. Οι ερωτήσεις βασίζονται στο πλέγμα των Blake and Mouton (1964) και είναι δομημένες σε δυο άξονες. Ο πρώτος αφορά στην στάση του διευθυντή ως προς τους εκπαιδευτικούς (ερωτήσεις 1, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 16 και 17) και ο δεύτερος τη στάση του ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (ερωτήσεις 2, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 15 και 18), όπου όλες οι απαντήσεις τοποθετούνται στο συγκεκριμένο πλέγμα το οποίο αναδεικνύει το προφίλ του διευθυντή. Με δεδομένο τον

μεγάλο όγκο των στοιχείων/δεδομένων που συλλέχθηκαν αλλά και του περιορισμένου χώρου, στην παρούσα εργασία εξετάζουμε μόνο τον 2^ο άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση, καθώς και ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences, 26.0 (SPSS, Chicago, IL). Η τυχαία δειγματοληψία εξασφαλίζεται από τις συνθήκες της έρευνας με τη συμμετοχή όλων, ενώ εξ' ορισμού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς. Ο έλεγχος των προϋποθέσεων για την χρήση παραμετρικού ή μη παραμετρικού ελέγχου απαιτεί τον έλεγχο της κανονικότητας των συμμετεχόντων και την ισότητα των διακυμάνσεων.

α) Έλεγχος κανονικότητας ομάδων. Ο έλεγχος της κανονικότητας γίνεται με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (K-S). Το κριτήριο ελέγχει τη μηδενική υπόθεση H_0 : Η μορφή της κατανομής των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ K-S ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» [$D(48)=0.090$, $p=0.828$]. Με βάση τα ανωτέρω πληρείται η συνθήκη κανονικότητας των ομάδων, ο δείκτης σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις είναι >0.05 , η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται και οι κατανομές σε όλες τις ομάδες είναι κανονικές.

β) Έλεγχος Διακυμάνσεων. Τα αποτελέσματα ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μετρήσεων κάθε ερευνητικής συνθήκης μετά την εφαρμογή του κριτηρίου Levene έδειξαν στατιστικώς μη σημαντικά ($\text{Sig. } 0,148 > 0,05$) ως προς τη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και επομένως δεχόμαστε ότι η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων πληρείται. Επομένως, πληρούνται οι προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών ελέγχων των δεδομένων.

Εύρεση βασικών στατιστικών δεικτών

Η πρώτη στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες στο σύνολο των 48 αξιολογούμενων διευθυντών (ως προς το φύλο και ειδικότητα από τον αρχικό σχεδιασμό της λήφθηκε μέριμνα για ισοκατανομή των επιπέδων κάθε παράγοντα-24 άνδρες και 24 γυναίκες ως προς το φύλο και 24 άτομα με ανθρωπιστικές σπουδές και 24 για τεχνολογικές-θετικές σπουδές) και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπως προέκυψαν από το στατιστικό πακέτο SPSS (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Βασικοί στατιστικοί δείκτες
Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	48	6,2350	,80117
Valid N (listwise)	48		

Με βάση τον πίνακα 1, παρατηρούμε ότι η μέση βαθμολογία του διευθυντή είναι $M.O. = 6,23 (\pm 0,80)$ ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα», γεγονός που τον κατατάσσει – στην διοικητική σχάρα των Blake and Mouton- στο στυλ του διευθυντή της μέσης οδού. Αυτό σημαίνει πως τον ενδιαφέρει τόσο η συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου όσο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν.

Ανάλυση παραγόντων που επηρεάζουν το ηγετικό προφίλ του Διευθυντή

Σε προηγούμενη εργασία (Τσιχουρίδης κ.ά., 2020) διερευνήθηκαν δυο βασικοί παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν το προφίλ του Διευθυντή: α) Το φύλο (factorA) του Διευθυντή με δυο επίπεδα (1: άνδρας και 2: γυναίκα) και β) το είδος των σπουδών (factorB) του διευθυντή με δυο επίπεδα (1: ανθρωπιστικών - θεωρητικών σπουδών και 2: Τεχνολογικών-Θετικών σπουδών). Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε τη προηγούμενη

Διευθυντική Εμπειρία (factorC) ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνά μας με τρία επίπεδα (1: διευθυντική εμπειρία 1-4 έτη 2: διευθυντική εμπειρία 5-8 έτη και 3: διευθυντική εμπειρία >8 έτη). Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρούμε την αξιολόγηση του διευθυντή ως προς τον άξονα «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα».

Ανάλυση της επίδρασης παραγόντων στο προφίλ διοίκησης του Διευθυντή

Για να διερευνήσουμε την επίδραση του παράγοντα «Διευθυντική εμπειρία» καθώς και την αλληλεπίδραση του με τους παράγοντες «Φύλο» και «Ειδικότητα» στο προφίλ διοίκησης του Διευθυντή ως προς το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θα χρησιμοποιήσουμε το στατιστικό κριτήριο της παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (factorial analysis of variance). Συγκεκριμένα θα προβούμε στη χρήση του κριτηρίου Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (two – way ANOVA) για τη μελέτη της επίδρασης δυο ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη. Αρχικά όμως πρέπει να διατυπωθούν οι υποθέσεις δίνοντας έμφαση στις ερευνητικές (εναλλακτικές) υποθέσεις:

1. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα A ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
2. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα B ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
3. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα C ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$).
4. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα A και του παράγοντα C (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$)
5. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα B και του παράγοντα C (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$)

Οι ανάλογοι υπολογισμοί της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων στο SPSS δίνονται παρακάτω όπως παρουσιάζονται στο SPSS Viewer:

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Φύλο			Mean	Std. Deviation
Άνδρας	Ανθρωπιστικές Σπουδές	1-4 έτη	5,65	0,31
		5-8 έτη	6,58	0,14
		> 8 έτη	6,59	0,05
		Total	6,27	0,49
	Τεχνολογικές-Θετικές Σπουδές	1-4 έτη	5,90	0,27
		5-8 έτη	7,82	0,18
		> 8 έτη	7,21	0,11
		Total	6,98	0,86
Total		1-4 έτη	5,78	0,30
		5-8 έτη	7,20	0,68
		> 8 έτη	6,90	0,34
		Total	6,63	0,77
Γυναίκα	Ανθρωπιστικές Σπουδές	1-4 έτη	5,02	0,18
		5-8 έτη	5,43	0,18

	> 8 έτη	6,54	0,17
	Total	5,66	0,69
Τεχνολογικές-Θετικές Σπουδές	1-4 έτη	5,54	0,34
	5-8 έτη	5,86	0,05
	> 8 έτη	6,68	0,07
	Total	6,03	0,53
Total	1-4 έτη	5,28	0,38
	5-8 έτη	5,65	0,26
	> 8 έτη	6,61	0,14
	Total	5,85	0,63
Total Ανθρωπιστικές Σπουδές	1-4 έτη	5,34	0,41
	5-8 έτη	6,01	0,63
	> 8 έτη	6,57	0,12
	Total	5,97	0,66
Τεχνολογικές-Θετικές Σπουδές	1-4 έτη	5,72	0,34
	5-8 έτη	6,84	1,05
	> 8 έτη	6,95	0,30
	Total	6,50	0,85
Total	1-4 έτη	5,53	0,42
	5-8 έτη	6,42	0,94
	> 8 έτη	6,76	0,29
	Total	6,24	0,80

Τα αποτελέσματα ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μετρήσεων κάθε ερευνητικής συνθήκης μετά την εφαρμογή του κριτηρίου Levene έδωσαν αποτέλεσμα στατιστικώς μη σημαντικό (Sig. 0,148>0,05) και επομένως δεχόμαστε ότι πληρούται η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων.

Πίνακας 2: Πίνακας διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα»

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
CorrectedModel	28,805 ^a	11	2,619	69,155	,000	,955
Intercept	1866,011	1	1866,011	49278,454	,000	,999
Gender	7,301	1	7,301	192,803	,000	,843
Specialty	3,413	1	3,413	90,141	,000	,715
Years_of_experience	12,898	2	6,449	170,305	,000	,904
Gender * Specialty	,347	1	,347	9,158	,005	,203
Gender * Years_of_experience	3,688	2	1,844	48,695	,000	,730
Specialty * Years_of_experience	,546	2	,273	7,210	,002	,286

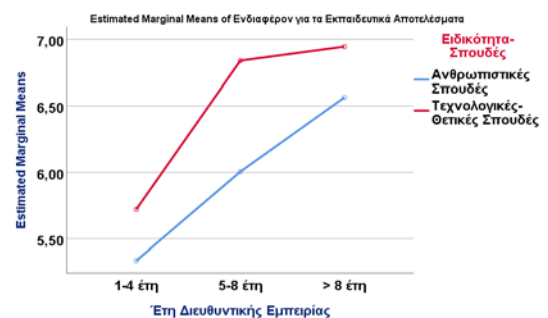
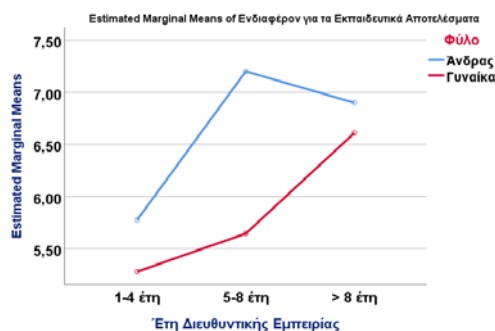
Gender * Specialty * Years_of_experience	,613	2	,306	8,089	,001	,310
Error	1,363	36	,038			
Total	1896,179	48				
Corrected Total	30,168	47				

a. R Squared = ,955 (Adjusted R Squared = ,941)

Με βάση τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του παράγοντα «Gender» [$F(1,36) = 192.8$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.84$], του παράγοντα «Specialty» [$F(1,36) = 90.14$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.71$], και του παράγοντα «Years_of_experience» [$F(1,36) = 170.3$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.904$]. Επίσης βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντική η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Gender * Specialty) [$F(1,36) = 9.16$, $p = 0.005$, $\eta_p^2 = 0.203$], η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Gender * Years_of_experience) [$F(2,36) = 48.69$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.73$], η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Specialty * Years_of_experience) [$F(2,36) = 7.21$, $p = 0.002$, $\eta_p^2 = 0.286$] καθώς και η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Gender * Specialty * Years_of_experience) [$F(2,36) = 8.1$, $p = 0.001$, $\eta_p^2 = 0.31$]

Για τον λόγο αυτό απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική με βάση την οποία:

1. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα Α ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
2. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα Β ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
3. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα C ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$).
4. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα Α και του παράγοντα C (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$)
5. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα Β και του παράγοντα C (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$)



Εικόνα 1: Το διάγραμμα αλληλεπίδρασης των δυο ανεξάρτητων μεταβλητών (Φύλο και Διοικητική εμπειρία) και (Ειδικότητα και Διοικητική εμπειρία) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Επειδή το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων είναι στατιστικώς σημαντικό πρέπει να προχωρήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απλές επιδράσεις. Χρησιμοποιώντας τον SPSS Syntax Editor και με την χρήση κατάλληλων εντολών μπορούμε να υπολογίσουμε τις απλές επιδράσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, τα αποτελέσματα του υπολογισμού των απλών επιδράσεων των παραγόντων συνοψίζονται ως εξής:

- Επίδραση του factorA (Φύλο) στο C1 (Διοικητική Εμπειρία : 1-4 έτη): $F(1,42)=6,55, p=0,014$
- Επίδραση του factorA (Φύλο) στο C2 (Διοικητική Εμπειρία: 5-8 έτη): $F(1,44)=64,67, p<0,001$
- Επίδραση του factorA (Φύλο) στο C3 (Διοικητική Εμπειρία: >8 έτη): $F(1,44)=2,25, p=0,141$ (ns)
- Επίδραση του factorB (Ειδικότητα) στο C1 (Διοικητική Εμπειρία: 1-4 έτη): $F(1,42)=1,87, p=0,179$ (ns)
- Επίδραση του factorB (Ειδικότητα) στο C2 (Διοικητική Εμπειρία: 5-8 έτη): $F(1,42)=8,80, p=0,005$
- Επίδραση του factorB (Ειδικότητα) στο C3 (Διοικητική Εμπειρία: >8 έτη): $F(1,42)=1,82, p=0,184$ (ns)
- Επίδραση του factorC (Διοικητική Εμπειρία) στο A1 (Φύλο: Άνδρας): $F(2,42)=30,19, p<0,001$
- Επίδραση του factorC (Διοικητική Εμπειρία) στο A2 (Φύλο: Γυναίκα): $F(2,42)=25,26, p<0,001$
- Επίδραση του factorC (Διοικητική Εμπειρία) στο B1 (Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών): $F(2,44)=9,57, p<0,001$
- Επίδραση του factorC (Διοικητική Εμπειρία) στο B2 (Ειδικότητα: Τεχνολογικών/Θετικών Σπουδών): $F(2,44)=11,64, p<0,001$

Για να εντοπίσουμε επακριβώς το μέγεθος της αλληλεπίδρασης προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση πολλαπλών συγκρίσεων. Με τη χρήση του SPSS Syntax Editor και τη γραφή κατάλληλου κώδικα εκτελούμε τις παρακάτω εντολές για να δημιουργήσουμε τον πίνακα με τις πολλαπλές συγκρίσεις (Pairwise Comparisons):

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας των επιδράσεων μεταξύ των παραγόντων της έρευνας ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα»

factor	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Sig. ^a
Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	,495	,014
Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	1,555	,000
Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	,290	,141
Φύλο: Άνδρας	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	-1,425	,000
Φύλο: Άνδρας	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-1,125	,000
Φύλο: Άνδρας	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	,300	,128

Φύλο: Γυναίκα	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	-,365	,066
Φύλο: Γυναίκα	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-1,330	,000
Φύλο: Γυναίκα	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-,965	,000
Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	-,670	,022
Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-1,230	,000
Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-,560	,053
Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	-1,120	,000
Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-1,225	,000
Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	-,105	,711
Διευθυντική Εμπειρία:1-4 έτη	Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	,385	,179
Διευθυντική Εμπειρία:5-8 έτη	Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	,835	,005
Διευθυντική Εμπειρία:> 8 έτη	Ειδικότητα: Τεχνολογικών Σπουδών	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικών Σπουδών	,380	,184

Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις συνθήκες του παράγοντα «Διευθυντική Εμπειρία»: Φαίνεται ότι η μέση διαφορά των ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη και των ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 5-8 έτη [$M-D(I-J) = -1,425$, $p < 0,001$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με διοικητική θητεία 5-8 έτη να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Το ίδιο συμβαίνει με την σύγκριση ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη και των ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη [$M-D(I-J) = -1,125$, $p < 0,001$]. Η σύγκριση ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 5-8 έτη και των ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$M-D(I-J) = 0.30$, $p = 0,128$]. Πάντως μη αναμενόμενη ήταν η υψηλότερη μέση τιμή των ανδρών διευθυντών με θητεία 5-8 έτη κατά 0,3 από τους άνδρες διευθυντές με θητεία μεγαλύτερη των 8 ετών. Το γεγονός αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το υψηλότερο επίπεδο επιμόρφωσης και επιπλέον σπουδών των ανδρών διευθυντών μικρότερης διοικητικής εμπειρίας σε σχέση με τους διευθυντές με εμπειρία μεγαλύτερη των 8 ετών. Οι περισσότεροι από τους διευθυντές αυτούς διανύουν την τελευταία διοικητική τους θητεία πριν την συνταξιοδότησή τους και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις. Αντίστοιχα με τις γυναίκες διευθύντριες φαίνεται ότι η μέση διαφορά των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη και των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη των 8 έτη [$M-D(I-J) = -1,33$, $p < 0,001$] είναι στατιστικώς σημαντική με τις γυναίκες διευθύντριες με διοικητική θητεία μεγαλύτερη των 8

έτη να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Το ίδιο συμβαίνει με την σύγκριση γυναικών διευθυντριών με διοικητική θητεία 5-8 έτη και των γυναικών διευθυντριών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη [$M-D(I-J) = -0,965$, $p < 0,001$]. Η σύγκριση των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη και των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία 5 - 8 έτη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$M-D(I-J) = 0.365$, $p = 0,066$]. Επίδραση του παράγοντα «Ειδικότητα» στις συνθήκες του παράγοντα «Διευθυντική Εμπειρία». Φαίνεται ότι η μέση διαφορά των διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία 1-4 έτη και των διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία 5-8 έτη [$M-D(I-J) = -0,67$, $p = 0,022$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές και με διοικητική θητεία 5-8 έτη να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Το ίδιο συμβαίνει με την σύγκριση διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία 1-4 έτη και των διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη [$M-D(I-J) = -1,23$, $p < 0,001$]. Η σύγκριση διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία 5-8 έτη και των διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$M-D(I-J) = 0.56$, $p = 0,053$]. Αντίστοιχα παρόμοια αποτελέσματα είχαμε και την σύγκριση των διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές ως προς συνθήκες του παράγοντα «διοικητική εμπειρία». Η σύγκριση διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία 1-4 έτη και των διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία 5-8 έτη [$M-D(I-J) = -1,12$, $p < 0,001$] έδειξε ότι η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική. Το ίδιο συμβαίνει με την σύγκριση διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία 1-4 έτη και των διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη [$M-D(I-J) = -1,225$, $p < 0,001$]. Η σύγκριση διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία 5-8 έτη και των διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$M-D(I-J) = -0.105$, $p = 0,711$]. Επίδραση του παράγοντα «Διευθυντική Εμπειρία» στις συνθήκες του παράγοντα «Ειδικότητα»: Η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά φαίνεται ότι είναι η μέση διαφορά των διευθυντών με διοικητική θητεία 5-8 έτη και τεχνολογικές σπουδές και των διευθυντών με διοικητική θητεία 5-8 έτη και θεωρητικές σπουδές [$M-D(I-J) = 0,835$, $p = 0,005$] με τους διευθυντές με διοικητική θητεία 5-8 έτη και με τεχνολογικές σπουδές και να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Επίδραση του παράγοντα «Διευθυντική Εμπειρία» στις συνθήκες του παράγοντα «Φύλο»: Φαίνεται ότι η μέση διαφορά των ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη και των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία 1-4 έτη [$M-D(I-J) = 0,495$, $p = 0,014$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με διοικητική θητεία 1-4 έτη να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Το ίδιο συμβαίνει με την σύγκριση ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία 5-8 έτη και των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία 5- 8 έτη [$M-D(I-J) = 1,555$, $p < 0,001$]. Η σύγκριση ανδρών διευθυντών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη και των γυναικών διευθυντών με διοικητική θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$M-D(I-J) = 0.29$, $p = 0,141$].

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την έρευνα προκύπτει ότι το προφίλ του σχολικού διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται στο στυλ της μέσης οδού (6,23), με βάση την διοικητική σχάρα των Blake and Mouton, το οποίο παραπέμπει σε διευθυντή, το ενδιαφέρον του οποίου ισορροπεί ανάμεσα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας και στους συμμετέχοντες σε αυτή (εκπαιδευτικούς/μαθητές/προσωπικό).

Ειδικότερα, και συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι ως προς ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα α) οι

άνδρες διευθυντές με διοικητική εμπειρία 1-4 και 5-8 έτη, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τις γυναίκες συναδέλφους τους (στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα), ενώ δείχνουν παρόμοιο σχεδόν ενδιαφέρον (στατιστικώς μη σημαντικό αποτέλεσμα) με τις γυναίκες συναδέλφους τους οι έχοντες θητεία μεγαλύτερη από 8 έτη. β) Οι άνδρες διευθυντές με διοικητική εμπειρία μεγαλύτερη από 5 έτη, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από τους συναδέλφους τους με μικρότερη εμπειρία (στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα), ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τους άνδρες διευθυντές, οι έχοντες διοικητική εμπειρία 5-8 έτη δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους έχοντες εμπειρία μεγαλύτερη των 8 ετών, αν και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά μη σημαντικό. Το γεγονός αυτό πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω για τους λόγους που μπορεί να συμβαίνει (π.χ. υψηλότερο επίπεδο επιμόρφωσης και εξειδίκευσης, συνταξιοδοτική ωρίμανση κλπ).

Αντίστοιχα, οι γυναίκες διευθύντριες με διοικητική εμπειρία μεγαλύτερη των 8 ετών δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από όσες έχουν μικρότερη εμπειρία (στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα) ενώ όσες έχουν εμπειρία 5-8 έτη έχουν παρόμοιους μέσους όρους με τις γυναίκες διευθύντριες με διοικητική εμπειρία 1-4 έτη (δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά).

Αναφορικά με την ειδικότητα/σπουδές των διευθυντών, διαπιστώθηκε ότι: α) οι διευθυντές/ντριες με θεωρητικές σπουδές είτε τεχνολογικές/θετικές σπουδές και με διοικητική εμπειρία μεγαλύτερη των 5 ετών δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από εκείνους/ες που έχουν λιγότερα έτη (στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα) και β) οι διευθυντές με εμπειρία μεγαλύτερη των 8 ετών, αν και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον με τους έχοντες 5-8 έτη, το αποτέλεσμα είναι στατιστικά μη σημαντικό. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αναφορικά με τη διοικητική εμπειρία οι διευθυντές με διοικητική εμπειρία, είτε μικρότερη από 5 έτη είτε μεγαλύτερη από 5 έτη με τεχνολογικές/θετικές σπουδές, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από τους συναδέλφους τους των θεωρητικών σπουδών, αν και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά μη σημαντικό. Τέλος, οι διευθυντές με διοικητική εμπειρία και με θετικές σπουδές δείχνουν σημαντικά μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους συναδέλφους τους των ανθρωπιστικών σπουδών (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα).

Ολοκληρώνοντας αυτή τη μελέτη, και με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήγουμε στα εξής πορίσματα:

Το προφίλ του διευθυντή στη περιοχή έρευνας είναι αυτό της μέσης οδού. Γενικά διαπιστώνεται ότι η προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε σχολικές μονάδες των διευθυντών επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το φύλο και την ειδικότητα/σπουδές, με αποτέλεσμα οι διευθυντές/ντριες που διανύουν τη 3^η διευθυντική τους θητεία να δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά/μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, διαπιστώνεται γενικά ότι οι διευθυντές με τεχνολογικές/θετικές σπουδές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από τους συναδέλφους τους των ανθρωπιστικών σπουδών, ιδιαίτερα στη περίπτωση που υπηρετούν τη 2^η διευθυντική τους θητεία, σε σχέση με τους διευθυντές που υπηρετούν την 3^η διευθυντική τους θητεία. Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος η οποία θα μπορούσε να φέρει στο φως πτυχές καταστάσεων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντίληψη μιας περαιτέρω οπτικής του πλαισίου της διεύθυνσης ενός σχολείου και το οποίο να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου του διευθυντή του σύγχρονου σχολείου.

Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Σαϊτης, Χ.Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιχουρίδης, Χ., Μπατσίλα, Μ. και Κολοκοτρώνης, Δ. (2020). Διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων «φύλο» και «ειδικότητα» στο στυλ διοίκησης του διευθυντή σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφέρειας Θεσσαλίας, *International Journal of Educational Innovation, (I.J.E.I.)*, 2(1), 167-179.

Ξενόγλωσσες

Arlestig, H. (2008). Structural Prerequisites for Principals and Teachers' Communication About Teaching and Learning Issues, *SAGE Publications*, 11 (3), 189-203.

Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88 (2), 207-217

Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.

Bolam, R. (2004) Reflections on the NCSL from a historical perspective, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(3), 251–68.

Bush, T. (2005) *Theories of Educational Management*, 3rd ed. London: Sage.

Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288

Furlong, J. (2000) 'Institutions and the crisis in teacher professionalism', in T. Atkinson and G. Claxton (eds), *The Intuitive Practitioner*, Buckingham: Open University Press.

Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76

Harris, A. & Day, C. (2003). From Singular to Plural? Challenging the Orthodoxy of School Leadership, in: Bennet, N. & Anderson, L. (Eds), *Rethinking Educational Leadership*, pp. 89-99, London: Sage Publications

Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26 (3), 565-575

Madera, J. & Smith, B. (2009). The effects of leader negative emotions on evaluations of leadership in a crisis situation: The role of anger and sadness. *The Leadership Quarterly*, 20, 103–114.

Hallinger, Ph. & Ronald, H. (2004). 'Understanding the contribution of leadership to school improvement', In: Wallace M. & Poulson, L. *Learning to read critically in educational leadership and management*, pp. 215-235, London: Sage

Ibrahim A. Ali & Mazin, S. Abdala. (2017). Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts, *SAS Journal of Medicine (SASJM)*, 3(12), 326-329

Rhodes, C., Brundrett, M. & Nevill, A. (2008). Leadership Talent Identification and Development: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England, *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (3), 311-335.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24 (3), 250-265.

Tsihouridis, Ch., Batsila, M. (2016). "Team spirit" or "Impoverished" management? The profile of the school leader of today. *MIBES Transactions*, 10 (2), 119-135.

Yukl G. (2002). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

Αποτελέσματα ερευνών για το ρόλο της εργασιακής αυτονομίας στη σχέση μεταξύ σύγκρουσης ρόλων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας.

Ξυνοπούλου Ελένη – Μαρίνα

ΠΕ79.01 Μουσικής, ΣΕΕ Αειφορίας, ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, PhD, MSc, MEd
lenaxyn@yahoo.gr

Περίληψη

Ο κύριος στόχος είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της σύγκρουσης και της αβεβαιότητας των ρόλων με παράλληλη επεξήγηση της δράσης της μεταβλητής της εργασιακής αυτονομίας σε αυτές τις σχέσεις. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει τα επίπεδα σύγκρουσης και ασυμφωνίας των ρόλων και της εργασιακής αυτονομίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος της εργασιακής αυτονομίας και αυτό καθιστά σημαντική την στάση που ακολουθεί ο Διευθυντής κάθε σχολείου ώστε με βάση το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί να αυξήσει ή να περιορίσει αντίστοιχα την αυτονομία των υπαρχόντων. Ακόμη, αναδείχθηκε το ρόλο που διαδραματίζει η περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο όσον αφορά την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της σύγκρουσης - αβεβαιότητα των ρόλων.

Λέξεις - κλειδιά: Σύγκρουση ρόλων, εργασιακή αυτονομία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ασάφεια - σύγκρουση ρόλων και η αυτονομία, μας προδιαθέτουν για την περαιτέρω διερεύνηση μέσα από ορισμένες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των τριών εξεταζόμενων μεταβλητών, δηλαδή της ασάφειας - σύγκρουσης ρόλων και της αυτονομίας τουλάχιστον ανά δύο. Προσπάθεια για διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ασάφειας-σύγκρουσης ρόλων και της αυτονομίας, έχει γίνει από τους Beliasetal. (2015b). Η σύγκρουση ρόλων παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους για αύξηση και βελτίωση της προσπάθειάς τους, μέσω της ομαδικής εργασίας και μπορεί να λειτουργήσει θετικά. Ο Strain (1999) ορίζει ότι η αυτονομία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των εργαζομένων. Συνδέεται με την εσωτερική κινητοποίηση του ατόμου για προσπάθεια και βελτιώνει την ελευθερία κινήσεων των εργαζομένων. Η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται με την αποξένωση των εργαζομένων και μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση (Zurcher, 1965). Η ανικανότητα ανάληψης ενός ρόλου δυσχεραίνει τους εργαζόμενους και μειώνει την επίδοσή τους. Ίδια άποψη φαίνεται να ασπάζονται και οι Malik & Malik (1988) οι οποίοι συνδέουν τη σύγκρουση ρόλων και τις πολλές αρμοδιότητες με τη δυσχερέσκια των εργαζομένων (Lingetal., 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Beliasetal. (2015) έδειξαν ότι ο βασικός παράγοντας ενίσχυσης της ικανοποίησης των εργαζομένων δεν πρέπει να είναι η σύγκρουση ρόλων, αλλά οι δυνατότητες προώθησης. Οι περισσότεροι υπάλληλοι το αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία ανάδειξης των ικανοτήτων τους και ανάληψης πρωτοβουλιών. Όταν η συνεργασία γίνεται με άτομα τα οποία δεν έχουν αυτή την άποψη τότε η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται όπως επίσης και οι προσδοκίες τους για επαγγελματική ανέλιξη. Οι εργαζόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα αντικρουόμενων ρόλων και για αυτό πρέπει να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους και να επιδείξουν δεξιότητες που θα φέρουν την εργασιακή ικανοποίηση. Οι εργαζόμενοι οι οποίοι λειτουργούν με μεγάλη αυτονομία τείνουν να είναι πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί και να διακρίνονται από ικανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της εργασίας τους. Για αυτό, οι Beliasetal. (2015) τονίζουν την αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία, τις μειωμένες συγκρούσεις ρόλων και την ανικανότητα των

εργαζομένων οι οποίοι δεν είναι αυτόνομοι να συνεχίσουν το έργο τους με ευχαρίστηση (Deci & Ryan, 2008).

Διερεύνηση σχέσης σύγκρουσης ρόλων και εργασιακής αυτονομίας.

Η σύγκρουση ρόλων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αποξένωση των εργαζομένων από το επάγγελμά τους και τη μείωση της ικανοποίησης που βιώνουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων αποτελούν δύο κοινά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Η σύγκρουση ρόλων προκύπτει όταν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με τις οποίες ένα άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει διακατέχονται από αντικρουόμενες και αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του ατόμου (Beliasetal., 2015a). Η εργασιακή αυτονομία παίζει ως εκ τούτου σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους και δίνει στους εργαζόμενους την αίσθηση ότι με τις ικανότητές τους μπορούν να επιτύχουν τους στόχους οι οποίοι τους έχουν ανατεθεί. Κατ' επέκταση η εργασιακή αυτονομία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερες και καλύτερες επιδόσεις (Saragih, 2011).

Σχετικός παράγοντας εκτός από τη σύγκρουση ρόλων είναι και η εργασιακή αυτονομία με την έννοια του επιπέδου στο οποίο ένας εργαζόμενος διαθέτει επαρκή ανεξαρτησία στο πλαίσιο των εργασιακών του καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, ενώ παράλληλα διαθέτει επιλογές στον τρόπο με τον οποίο υλοποιεί αυτά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες. Έρευνες που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο θέμα και τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών έχουν διεξαχθεί από διάφορους ερευνητές (Pousette & Hanse, 2002). Η Ardanissa (2016) μελέτησε στην έρευνά της τα αποτελέσματα που προκύπτουν στη σύγκρουση ρόλων, στην υπερφόρτωση ρόλων και την πρόθεση να παραιτηθεί κάποιος από την εργασία του για εθελοντικές επιχειρηματικές διαδικασίες. Συμμετείχαν 111 φοιτητές στην έρευνα, ενώ η ανάλυση έδειξε ότι η αύξηση του επίσημου και ανεπίσημου φόρτου εργασίας συμβάλλει στην υπερφόρτωση και τη σύγκρουση ρόλων. Ο άτυπος φόρτος εργασίας ενισχύει τη θετική επίδραση του επίσημου φόρτου εργασίας στην υπερφόρτωση και τη σύγκρουση ρόλων.

Η σύγκρουση ρόλων δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντα ως κάτι αρνητικό, καθώς οι διαχειριστικές πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε μικρές συγκρούσεις και κατ' επέκταση διαμάχες μπορούν να διαμορφώσουν και να αντανakλούν μια οργάνωση που αντιμετωπίζει με ευαισθησία τη διαφωνία, αλλά ταυτόχρονα και την καινοτομία. Ο τρόπος με τον οποίο οι διοικήσεις οργανισμών αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις έχει σημαντικές συνέπειες στα επιχειρησιακά και οργανωσιακά αποτελέσματα. Από τη μια πλευρά, όταν οι συγκρούσεις θεωρούνται ως εγγενώς αρνητικές, οι οργανισμοί μπορεί να είναι διατεθειμένοι είτε να τις αποφύγουν είτε να τις επιλύσουν γρήγορα. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορεί να μη φέρουν κινδύνους βραχυπρόθεσμα, ωστόσο συνεπάγονται και απώλεια ευκαιριών για νέες και δημιουργικές ιδέες αλλά και λήψη καλύτερων αποφάσεων (Tjosvold, 2008). Ο Lasseeter (2013) χρησιμοποιώντας για έρευνά του, ένα πολύ μεγάλο δείγμα (19.130 άτομα) από 2.420 σχολεία την χρονική περίοδο 2007 – 2008 ,όπως προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας ,οι αντιλήψεις μεμονωμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία στην τάξη, τη συλλογικότητα του προσωπικού και τη διοικητική υποστήριξη είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων και των καθηγητών.

Μεθοδολογία έρευνας

Εισαγωγικά

Η συστηματική αναζήτηση πληροφοριών ονομάζεται έρευνα και αποβλέπει στην αξιοποίηση των απαντήσεων σε σημαντικά για αυτή ερωτήματα με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών. Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, συνιστά μέρος της εργασίας του ερευνητή, ο οποίος αξιοποιεί και ερμηνεύει τα δεδομένα ως βάση εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016; Cohenetal., 2007).Για τους σκοπούς της μελέτης κρίθηκε πιο

κατάλληλη η χρήση της ποσοτικής μεθόδου, η οποία αναζητά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ή θέτει εκ των προτέρων τις ερευνητικές υποθέσεις και στη συνέχεια εξετάζει την ορθότητα μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων που προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Μία από τις μεθόδους συγκέντρωσης των πρωτογενών στοιχείων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα πεδίου είναι η δημοσκόπηση (Τηλικίδου, 2004: 112-113). Η δημοσκόπηση είναι η κύρια μέθοδος συλλογής πρωτογενών στοιχείων και αυτή που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα μας.

Σκοπός της έρευνας

Η σύγκρουση ρόλων και η εργασιακή αυτονομία αποτελούν μεταβλητές οι οποίες συνδέονται με ποικίλους και σύνθετους τρόπους μεταξύ τους και έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η μελέτη τους εξυπηρετεί στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς που απασχολούν εργαζομένους. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης οι μεταβλητές αυτές καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και κατ' επέκταση την αποδοτικότητά τους. Σκοπός της έρευνας είναι:

1. Να μετρήσει τα επίπεδα της σύγκρουσης, ασάφειας ρόλων και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.
2. Να γίνει διερεύνηση των σχέσεων της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων και να αναλυθεί η διαμεσολαβητική επίδραση της αυτονομίας στις προαναφερθείσες σχέσεις.
3. Να καταδειχτεί εάν υπάρχει σχέση της σύγκρουσης, ασάφειας ρόλων και της αυτονομίας, με συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο και η σχέση εργασίας.

Σημασία της έρευνας -Περιορισμοί της έρευνας

Η σημασία της έρευνας έγκειται στην πληθώρα ερευνών που ασχολούνται με την σύγκρουση ρόλων και την αυτονομία αλλά δεν προσδιορίζουν επαρκώς τη σχέση αυτών των μεταβλητών στον κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει πληθώρα άρθρων που ασχολούνται ακόμη και με τις τρεις αυτές μεταβλητές χωρίς ωστόσο να διευθετούν το ζήτημα εξειδικευμένα στη δευτεροβάθμια. Ακόμη, η αυτονομία στον εργασιακό χώρο και μάλιστα στο δημόσιο κλάδο αποτελεί μεταβλητή η οποία δεν έχει εξεταστεί επαρκώς στο πλαίσιο της σύγκρουσης ρόλων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη δυο μεταβλητών (σύγκρουση ρόλων και αυτονομία) αγνοώντας την επίδραση άλλων παραγόντων όπως το στυλ και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται, τις επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. οικονομική κρίση) κ.ά.. Ακόμη, εξετάστηκε η σχέση των τριών μεταβλητών με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία ενώ το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μικρό αριθμό ερωτήσεων προκειμένου να καταστεί εφικτή η συμπλήρωσή του από τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων. Ασφαλώς μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα θα διέυρνε τα αποτελέσματα και θα έδινε μεγαλύτερη αξιοπιστία στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Χρήσιμοι ορισμοί και έννοιες

Με την έννοια της σύγκρουσης των ρόλων νοείται η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εργαζόμενος όταν προκύπτουν αντιφάσεις στην εργασία του και τα καθήκοντα που έχει αναλάβει συγκρούονται με κάποιο άλλο ρόλο που ήδη διαθέτει. Η διαμεσολαβητική μεταβλητή είναι ο μηχανισμός που συνδέει την ανεξάρτητη με τον εξαρτώμενο μεταβλητή και έτσι εξηγεί τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (Fairchild & MacKinnon, 2009). Σύμφωνα με τους Baron & Kenny (1986) η διαμεσολαβητική μεταβλητή είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική και επηρεάζει την κατεύθυνση και / ή την ισχύ της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητου και εξαρτημένου μεταβλητού.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το σκοπό της προτεινόμενης έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

1. Η σύγκρουση ρόλων μέσα στη σχολική μονάδα συνιστά παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση;

Από τα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.
 2. Η αυτονομία διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων με την επαγγελματική ικανοποίηση.
 3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης σύγκρουσης ρόλων, βαθμού αυτονομίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης.
- Ως εκ τούτου, οι μηδενικές υποθέσεις της έρευνας προκύπτουν ως εξής:
1. Η αυτονομία δεν παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων με την επαγγελματική ικανοποίηση.
 2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης σύγκρουσης ρόλων, βαθμού αυτονομίας και Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Σχεδιασμός έρευνας

Όσον αφορά την εξέταση του διαμεσολαβητικού αντίκτυπου της εργασιακής αυτονομίας στην σχέση σύγκρουσης - ασάφειας ρόλων, χρησιμοποιήθηκε μετά τη διεξαγωγή της απαραίτητης παλινδρόμησης ή της πλατφόρμας των καθηγητών Preacher και Leonardelli, προκειμένου να εξεταστεί ο παράγοντας διαμεσολάβησης μεταξύ εξαρτημένου και ανεξάρτητου μεταβλητού. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας έγινε αρχικά διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την εύρεση κοινών παραγόντων μεταξύ των ομάδων των ερευνηθέντων ερωτηματολογίων μεταβλητών και για την επιβεβαίωση της κλίμακας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Για τη μέτρηση της σχέσης μεταξύ του ανεξάρτητου και του διαμεσολαβητή χρησιμοποιείται μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης α , και τυπικό σφάλμα που αντιστοιχεί σ' αυτό.

Εργαλείο της έρευνας - Δείγμα της έρευνας

Πρόκειται για μια τεχνική που αποσκοπεί στη διερεύνηση των συμπεριφορών και των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον των ατόμων που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία, των υποκειμενικών κρίσεων, στάσεων, απόψεων, κινήτρων, προσδοκιών και φιλοδοξιών καθώς και των γνώσεων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 56). Σχετικά με τη διατύπωση των ερωτήσεων αυτών είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητά από όλους τους ερωτώμενους. Οι κλειστοί τύποι ερωτημάτων υπερτερούν στην ευκολία της ανάλυσης των δεδομένων (Χαλικιά και συν., 2015: 56) και γι' αυτό επελέγησαν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Η μορφή του ερωτηματολογίου είναι επίσης πολύ σημαντική για το είδος και τη διατύπωση των ερωτημάτων που περιλαμβάνει αυτό.

Η επιλογή αυτή έγινε τόσο για την επίτευξη μεγαλύτερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα λόγω της μείωσης του επαγγελματικού φόρτου προς την περίοδο διακοπών όσο και λόγω της ροής εργασίας για την εκπόνηση της οποίας έπρεπε πρώτα να γίνει η βιβλιογραφική επισκόπηση και η καλή αντίληψη της θεωρητικής βάσης των εξεταζόμενων μεταβλητών. Πριν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες

ενημερώθηκαν με γραπτό κείμενο - εισαγωγή σχετικά με το περιεχόμενο και σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, ενώ κατέστη σαφές ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για έρευνα και ανώνυμα. Η έρευνα έλαβε χώρα το Δεκέμβριο του 2018 σε σχολεία της Θεσσαλίας (όχι συγκεκριμένο Νομού), συμπεριλαμβανομένων των σχολείων της περιοχής Β Μαγνησίας, δηλαδή σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νησιών Σκιάθου, Σκοπέλου και Αλοννήσου.

Ερευνητικά εργαλεία

Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teacher's Satisfaction Inventory – (TSI) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 20 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν πέντε πτυχές της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι πτυχές που μετρούν είναι: ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, η φύση της εργασίας, οι μαθητές και οι εργασιακές συνθήκες. Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα ερωτήματα για τη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση (τρεις επιλογές, (1) ελεύθερος-η, (2) (Π.χ. το σχολείο στο οποίο εργάζονται) και η περιοχή όπου βρίσκεται η σχολή στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Η ασυμφωνία των ρόλων μετρήθηκε με τη χρησιμοποίηση ενός βαθμού κλίμακας, από το «απόλυτα ψευδές» (7) έως το «απολύτως αληθινό» (1), ενώ για τη μέτρηση της σύγκρουσης ρόλων η ίδια κλίμακα έθεσε ως «απολύτως ψευδής» (1)) μέχρι το «απόλυτα αληθινό» (7).

Διεξήχθησαν διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων, ενώ εξετάστηκε η αξιοπιστία των συνολικών κλιμάκων καθώς και των επιπέδων του ρόλου σύγκρουσης και της εργασιακής αυτονομίας. Εξετάστηκαν τα επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων και εργασιακής αυτονομίας σε $N = 260$ εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιφερειακές ενότητες της Θεσσαλίας. Σημαντικό μέρος της ανάλυσης αποτελεί η εξέταση της αξιοπιστίας και της αξιοπιστίας του Προγράμματος Επαγγελματικής Ικανοποίησης (ΤΠΔ) στην ελληνική μορφή που διατύπωσαν οι Γκόλια και Κουστέλιος (2014).

Χαρακτηριστικά δείγματος

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός αντρών και γυναικών είναι ισάριθμος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία και ως εκ τούτου είναι και μεγάλοι σε ηλικία. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι παντρεμένοι και συνδέονται με μόνιμη σχέση εργασίας με το δημόσιο. Οι περισσότεροι απασχολούνται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που εργάζονται πάνω από 10 χρόνια και είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που έχουν προχωρήσει στη λήψη κάποιου μεταπτυχιακού ή ακόμη και διδακτορικού τίτλου σπουδών. Τέλος, όσον αφορά την περιοχή όπου υπηρετούν η πλειοψηφία βρίσκεται στην Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας ωστόσο επαρκής κρίνεται και η συμμετοχή από τις υπόλοιπες Περιφερειακές Ενότητες της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Φύλο	Άντρας	131	50,4%
	Γυναίκα	129	49,6%
Διδακτική Εμπειρία	0-5	6	2,3%
	6-10	13	5,0%
	11-15	56	21,5%
	16-20	60	23,1%
	>20	125	48,1%
Ηλικία	<30	3	1,2%
	31-40	17	6,5%
	41-50	88	33,8%
	>50	152	58,5%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	34	13,1%
	Έγγαμος/η	203	78,1%
	Διαζευγμένος/η	23	8,8%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	251	96,5%
	Αναπληρωτής	9	3,5%
Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο	3-5	46	22,3%
	6-10	62	17,7%
	10-20	70	23,8%
	>20	23	26,9%
			8,8%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Απόφοιτος ΑΕΙ	173	
	Κάτοχος		66,5%
	Μεταπτυχιακού	75	
	Τίτλου		28,8%
	Κάτοχος	12	
Περιοχή σχολείου	Διδακτορικού Τίτλου		4,6%
	Μαγνησία	78	30,0%
	Λάρισα	99	38,1%
	Τρίκαλα	42	16,2%
	Καρδίτσα	35	13,5%
	Σποράδες	6	2,3%

Σύγκρουση ρόλων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή Varimax και κανονικοποίηση Kaiser. Η ανάλυση παραγόντων των 6 και 8 ερωτημάτων της Κλίμακας Ασάφειας Ρόλων και της Κλίμακας Σύγκρουσης Ρόλων εξήγαγε τρεις παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 64,799% της παρατηρούμενης διακύμανσης ($KMO = 0.897$, $Bartlett's = 1874$, $p < 0.0005$). Το γράφημα Scree αποκάλυψε ότι πρέπει να διατηρηθούν οι τρεις παράγοντες, ενώ στην αρχή είχε γίνει διάκριση μόνο μεταξύ της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων. Προκύπτει επομένως ότι οι παράγοντες είναι τρεις.

Όλες οι φορτίσεις στους παράγοντες είχαν φόρτιση πάνω από 0.4 που απαιτείται. Τα 14 συνολικά ερωτήματα της ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων παρουσίασαν υψηλές φορτίσεις

με τους παράγοντες στους οποίους εντάσσονται, με τιμές που κυμαίνονταν από 0.54 -0.857. Η αξιοπιστία της υποκλίμακας ήταν υψηλή και αποδεκτή με $\alpha = 0.901$ και ο μέσος όρος της υποκλίμακας ήταν $M.O. = 2.83$. Ο πρώτος παράγοντας «Ασάφεια ρόλων» εξηγούσε το 44,27% της διακυμάνσεως και αποτελούσε από επτά ερωτήματα τα οποία είχαν αρχικά προσδιοριστεί στην αβεβαιότητα μεταβλητών (έξι ερωτήσεις) και η ερώτηση 8 από την σύγκρουση ρόλων με φορτίο από 0,54 έως 0,857. Η αξιοπιστία της υποκλίμακας ήταν υψηλή και αποδεκτή με $\alpha = 0.815$ και η μέση τιμή της υποκλίμακας ήταν $M.O. = 4.65$. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά όλα τα ερωτήματα που είχαν αρχικά προσδιοριστεί ότι αντιπροσωπεύουν τον μεταβλητή της σύγκρουσης των ρόλων, εκτός από το ερώτημα 8 που περιλήφθηκε στην αδυναμία ρόλων και το ερώτημα 1, το οποίο από μόνο του αποτελεί το τρίτο παράγοντα του κλίματος ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων. Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων στο SPSS ήταν το ερώτημα που αφορούσε την αφομοίωση των εκπαιδευτικών με πράγματα που ο καθένας θέλει διαφορετική αντιμετώπιση.

Πίνακας 2: Εξαγόμενοι παράγοντες και φορτίσεις διερευνητικής ανάλυσης ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
1. Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου.	0,716		
2. Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι.	0,813		
3. Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου.	0,824		
4. Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου.	0,857		
5. Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από μένα.	0,833		
6. Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες.	0,619		
7. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση.			0,841
8. Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές.		0,741	
9. Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία.		0,758	
10. Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά.		0,645	
11. Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα.		0,751	
12. Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα.		0,581	
13. Μου αναθέτουν εργασία χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω.		0,582	
14. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με ανώφελα πράγματα.	0,54		

Εργασιακή αυτονομία

Η ανάλυση παραγόντων των τεσσάρων ερωτημάτων της Κλίμακας Εργασιακής Αυτονομίας εξήγαγε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγούσε το 57,17% της παρατηρούμενης διακύμανσης ($KMO = 0.708$, $Bartlett's = 250$, $p < 0.0005$). Το γράφημα Scree αποκάλυψε ότι πρέπει να διατηρηθεί ένας παράγοντας όπως είχε προσδιορισθεί από την αρχή της έρευνας για την εργασιακή αυτονομία. Καθώς ο έλεγχος εξήγαγε έναν μόνο παράγοντα ακολουθήθηκε η Principal Component Analysis και όχι με περιστροφή. Οι φορτίσεις στον παράγοντα είχαν φόρτιση πάνω από 0.4 που απαιτείται. Τα 4 ερωτήματα της εργασιακής αυτονομίας παρουσίασαν υψηλές φορτίσεις με τους παράγοντες στους οποίους εντάσσονται, με τιμές που κυμαίνονταν από 0.678 -0.802. Ο ένας αυτός παράγοντας της Εργασιακής Αυτονομίας εξηγούσε το 57.17% της διακύμανσης και αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα όπως αρχικώς είχαν προσδιορισθεί. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν υψηλή και αποδεκτή με $\alpha = 0,749$ και $M.O. = 3,08$ («Κάπως αληθινό»).

Πίνακας 3: Εξαγόμενοι παράγοντες και φορτίσεις διερευνητικής εργασιακής αυτονομίας

	Παράγοντας 1
1. Περνάει ο λόγος μου στη δουλειά.	0.678
2. Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ό,τι πιστεύω ότι είναι καλύτερο.	0.778
3. Η δουλειά μου, μου επιτρέπει να πάρω πολλές αποφάσεις μόνος μου.	0.802
4. Έχω αρκετή ελευθερία για το πώς θα εκτελέσω τη δουλειά μου.	0.761

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση παραγόντων κατά τον έλεγχο των ερωτημάτων που αφορούν τη σύγκρουση και ασάφεια ρόλων προέκυψαν τρεις παράγοντες εκ των οποίων ο τρίτος αποτελούνταν από ένα μόνο ερώτημα. Η διάσταση αυτή θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί ακόμη και σε συνδυασμό με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ύπαρξη παιδιών από μειονότητες στο σχολικό χώρο ή ακόμα και η διαχείριση θεμάτων που αφορούν την σεξουαλικότητα των μαθητών.

Αυτό υποδηλώνει την πιθανότητα ύπαρξης μιας άλλης διάστασης μέσα στην σύγκρουση και ασάφεια ρόλων που χρήζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης και αφορά την διαφοροποίηση της αντιμετώπισης καθημερινών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με καμία από τις τρεις εξεταζόμενες μεταβλητές (εργασιακή ικανοποίηση, ασάφεια – σύγκρουση ρόλων και εργασιακή αυτονομία) για τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Φύλο, Διδακτική εμπειρία, Ηλικία, Οικογενειακή κατάσταση.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχες παλιότερες έρευνες όπως των Beri (2013) και Menon – Eliophotou & Rappa – Athanasoula (2011). Από την άλλη, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις επιρροής με την επαγγελματική ικανοποίηση για τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Σχέση εργασίας, Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, Επίπεδο εκπαίδευσης, Περιοχή σχολείου. Ακόμη, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις επιρροής με την ασάφεια και σύγκρουση ρόλων για τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, Επίπεδο εκπαίδευσης, Περιοχή σχολείου.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρωτότυπη και ταυτόχρονα να καταφέρει να συνδυάσει τρεις μεταβλητές οι οποίες συνήθως εξετάζονται ανά ζευγάρι στη βιβλιογραφία και, αφετέρου, εντοπίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της εργασιακής αυτονομίας μεταξύ του ρόλου σύγκρουσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων ρόλων και την απόκτηση μιας κατεύθυνσης που αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές και γενικά τους ηγέτες. Ακόμη, κρίσιμο

είναι το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εξάγει συμπεράσματα για οκτώ διαφορετικές δημογραφικές ιδιότητες που συνδέονται με τρεις διαφορετικές μεταβλητές, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη σύγκρουση και την ασάφεια των ρόλων και την εργασιακή αυτονομία.

Η παρούσα εργασία έδειξε ότι υπάρχει ακόμα μεγάλο πεδίο έρευνας ανεξερευνήτο. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι διαφοροποιείται το αποτέλεσμα της από τη δομή των υποκλιμάκων της ελληνικής έκδοσης της Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI (Γκόλια και Κουστέλιος, 2014). Αναμένεται ότι το θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο της μεταβλητής της εργασιακής αυτονομίας θα λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής της ασάφειας και της σύγκρουσης των ρόλων και του εξαρτώμενου μεταβλητού της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση σε όλες τις διαστάσεις της επηρεάζεται από τη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερος ο βαθμός σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων τόσο πιο ανασταλτικά λειτουργούν για την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συγκρούσεις προκαλούν συναισθήματα δυσφορίας και δυσaréσκειας στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μειώνεται ο βαθμός επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Όσον αφορά μελλοντικές έρευνες καθώς το θέμα της εκπαίδευσης είναι πάντα επίκαιρο και σημαντικό καθώς αφορά το μέλλον της χώρας που είναι τα παιδιά κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ενασχόληση ερευνητών με αυτό. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων ρόλων και την απόκτηση μιας κατεύθυνσης που αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από μέρους των Διευθυντών και εν γένει των ηγετών τους. Θα ήταν επομένως χρήσιμο να αξιοποιηθούν τόσο τα σχόλια της συζήτησης όσο και τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας για μελλοντικές έρευνες πάνω στα κενά που εντόπισε η γράφουσα.

Ελληνόγλωσσες Αναφορές

Γκόλια Α., Κουστέλιος Α (2014), Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών. (Teacher's Satisfaction Inventory - (TSI)), *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 2-3

Τηλικίδου, Ε.Ι. (2004). *Η έρευνα του μάρκετινγκ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistic*. [ηλ. Βιβλίο]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ξενόγλωσσες αναφορές

Ardanissa, I.U. (2016). *Doing corporate volunteering besides performing regular work activities and employees' role conflict, role overload, job satisfaction and intention to leave: An experimental study*. Master Thesis Occupational Health Psychology, Universiteit Leiden.

Baron, M.R., Kenny, A.D. (1986). The moderator – mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173 – 1182.

Belias, D., Koustelios, A., Gkolia, A., Aspridis, G., Kyriakou, D. & Varsanis, K. (2015a). Can Role Conflict and Autonomy make employees in the Greek Banking Organization satisfied and productive? *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, 27-39.

Belias, D., Koustelios, A., Sdrolas, L. & Aspridis, G. (2015b). Job Satisfaction, Role Conflict and Autonomy of employees in the Greek Banking Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175, 324 – 333.

Berry, L.M. (1998). *Psychology at Work; An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. 2nd Edition*. Boston: McGraw Hill.

Deci, E.L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self – Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, Print.

Deci, E.L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.

Eliophotou – Menon, M., and Athanasoula - Reppa A., (2011). Job satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience. *School Leadership and Management P.C.P*, 31(5) 435 -450.

Gkolia, A., Belias, D. &Koustelios, A. (2014a). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*

Gkolia, A., Belias, D. &Koustelios, A. (2014b). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10

Fairchild, A.J., MacKinnon, D.P. (2009). A general model for testing mediation and moderation effects. *Prevention Science*, 10, 87 – 99.

Lasseeter, A. (2013). *The effects of classroom autonomy, staff collegiality, and administrative support on teachers' job satisfaction*. Dissertation. University of Maryland.

Ling, A.W., Bahron, A., Boroch, R.P. (2014). A Study on Role Stress and Job satisfaction Among Bank Employees in Kota Kinabalu Sabah. *International Journal of Research in Management Business Studies*, 1 (2), 19-23.

Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational behaviour and human performance*, 4, 309-336.

Saragih, S. (2011). The Effects of Job Autonomy on Work Outcomes: Self Efficacy as an Intervening Variable. *International Research Journal of Business Studies*, 4 (3), 203 – 215.

Strain, R.C. (1999). Situational aspects of need for Autonomy as a moderating variable in the Autonomy – performance relationship Among insurance agents. *Academy of Marketing Studies Journal*, 3 (2), 119.

Tjosvold, D. (2008). The Conflict – Positive Organization: It Depends Upon Us. *Journal of Organizational Behavior*, 29 (1), 19-28.

Zurcher, L.A. (1965). *Value orientation, role conflict, and alienation from work: a cross-cultural study*. Doctoral Dissertation. USA: University of Arizona, Department of Psychology.