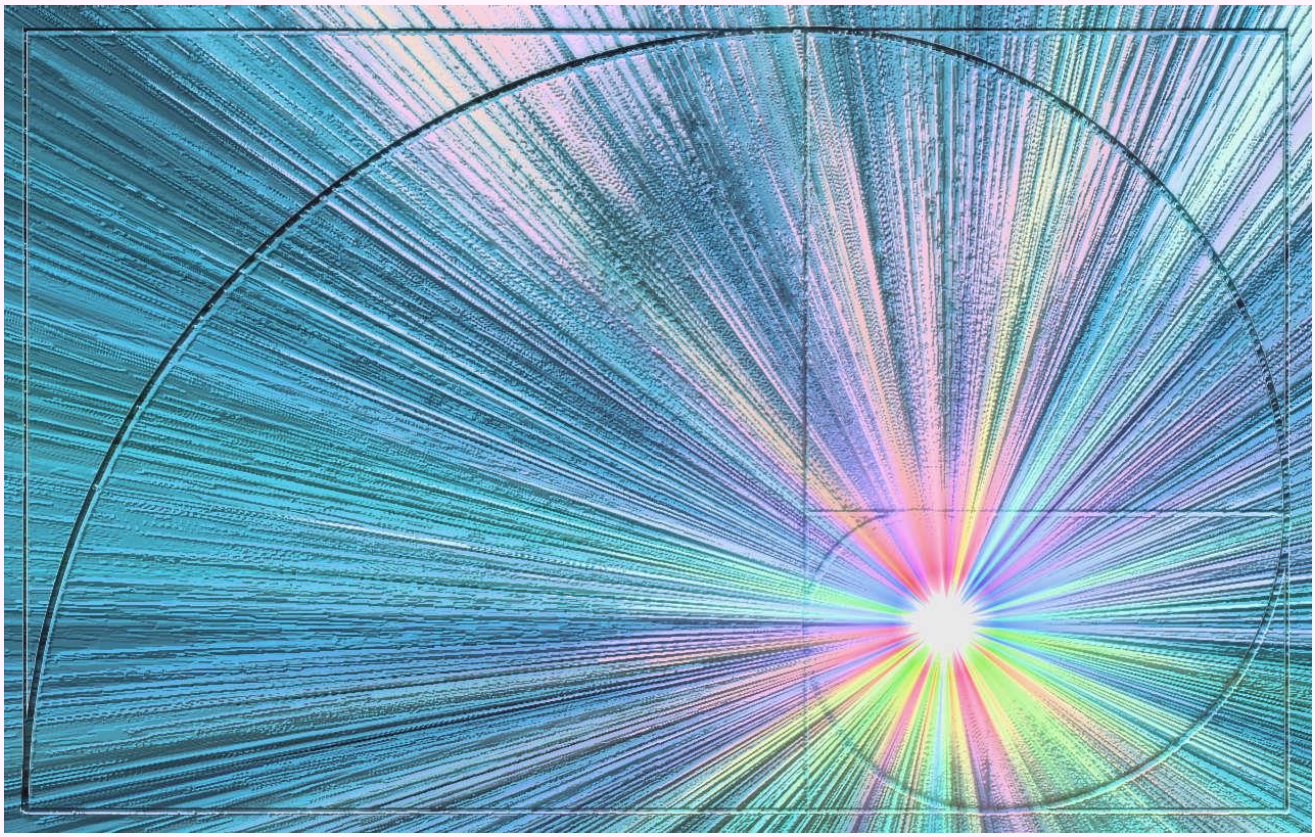
ΕΕΠΕΚ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 4 (2020)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



© 2020 EEPEK - Scientific Association for the Promotion 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. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

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: Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος,ΠατσαλάΠασχαλία, 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 5

Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τη μέθοδο ανοικτής μάθησης -αντίστροφη τάξη (flipped classroom), μέσω διαδικτυακής επιμόρφωσης. **7**

Ζαρωνάκη Μαρία-Άννα 7

Έφηβοι, ψευδείς ειδήσεις και παραπληροφόρηση **18**

Σοφίας Θωμάς 18

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό **31**

Βούλγαρη Ρεβέκα 31

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα 31

Young learners "read" their picturebooks: a multidimensional study on students with migration biography **43**

Papadopoulou Smaragda 43

Papadopoulos Isaak 43

Ο κοινωνικός κόσμος των αλλοεθνών μαθητών: Η περίπτωση της πόλης των Σερρών **53**

Λέτσιου Γ. Στυλιανή 53

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ **62**

Μαγδαληνή Πατσιάδου 62

Η προφορική μαρτυρία ως πηγή Ιστορίας: Έρευνα-καταγραφή μαρτυριών από μαθητές και πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας **74**

Παπαευσταθίου Μαρία 74

Research about the degree of accomplishment of the Science Greek curriculum goals in the scientific field of nutrition and health. **86**

Milios Nektarios 86

Argyrou Eleftheria 86

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα **96**

Ρίνης Δημήτρης 96

Η σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την αύξηση της παραγωγικότητας: Μια μελέτη περίπτωσης. **108**

Αγαγιώτου Σμαρώ 108

Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης **119**

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος 119

Μπαντούνα Μαρία 119

Συνομιλιακή Διόρθωση στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη των παιδιών.....131

Μπουτζαρέλου Μαρία 131

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων 143

Κατράνα Γλυκερία 143

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος 143

Εκπαιδεύοντας τους/τις σπουδαστές/στριες «Διασώστες – Πληρώματα Ασθενοφόρου» του ΙΕΚ Άργους σε καινοτόμα πεδία: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογή.....154

Χασάπη Χρυσάνθη 154

Δελής Φίλιππος 154

Κοινωνικές αναπαραστάσεις της διάκρισης απέναντι στους μετανάστες: ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και της πολιτισμικής συγκρότησης του εαυτού 166

Ποιμενίδου Σοφία 166

Ποιμενίδης Δημήτριος..... 166

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το πέμπτο 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 τετάρτου 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 εποικοδομητική 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 ναγίνει 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 fifth 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 fourth 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 aimof 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. ΧάρηςΤσιχουρίδης, Παν/μιοΘεσσαλίας, Αρχισυντάκτης
Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly
Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης
Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τη μέθοδο ανοικτής μάθησης -αντίστροφη τάξη (flipped classroom), μέσω διαδικτυακής επιμόρφωσης.

Ζαρωνάκη Μαρία-Άννα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου,
mzaronaki@gmail.com

Περίληψη

Η αντίστροφη τάξη είναι μια καινοτόμα μέθοδος, που με την αρωγή των Νέων Τεχνολογιών, μπορεί να αποτελέσει μια διαδικασία αντίστροφη από την κλασική μέθοδο διδασκαλίας. Στην παρούσα μελέτη λοιπόν διερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη μέθοδο ανοικτής μάθησης -αντίστροφη τάξη (flipped classroom), μέσω διαδικτυακής επιμόρφωσης. Κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί (n=14) μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας, που σχεδιάστηκε για την πραγμάτωση της επιμόρφωσης πάνω στη μέθοδο αυτή. Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλαμβάνει ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Η ποσοτική μέθοδος υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων με ερωτήσεις που αφορούσαν κυρίως στην ποιότητα του προγράμματος επιμόρφωσης (n1=14), καθώς και ερωτήσεις για την αντίστροφη τάξη. Η ποιοτική μέθοδος υλοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, που απαντήθηκαν από ένα μέρος των εκπαιδευτικών (n2=6), οι οποίοι ανέπτυξαν τις απόψεις τους γι'αυτή τη μέθοδο, κατόπιν εφαρμογής της.

Λέξεις κλειδιά: αντίστροφη τάξη, διαδικτυακή επιμόρφωση, εφαρμογή μεθόδου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού αλλά και του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για την εισαγωγή των τεχνολογιών και την υιοθέτηση νέων μεθόδων στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την υλοποίηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων οδηγεί στην επιλογή νέων πρακτικών, που μπορούν να εκσυγχρονίσουν το μαθησιακό περιβάλλον και να διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην πρόσκτηση της γνώσης, δίνοντας έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010). Η εκπαίδευση από απόσταση είναι και αυτή μια μορφή εκπαίδευσης που εξυπηρετεί τους σκοπούς της δια βίου μάθησης, και όχι μόνο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί τα διαλογικά συστήματα τηλεπικοινωνιών προκειμένου να υπάρξει διασύνδεση των μαθητευομένων, του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών (Τουβλατζής & Καλογιαννάκης, 2015). Οι ορισμοί που συνθέτουν την εκπαίδευση από απόσταση ποικίλουν αλλά ένας από τους πιο περιγραφικούς ορισμούς είναι αυτός που ορίζει την εκπαίδευση από απόσταση ως «*μια προγραμματισμένη και συστηματική δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από διαδικασίες όπως η επιλογή, η διδακτική προετοιμασία και η παρουσίαση του υλικού προς μάθηση καθώς επίσης και την επίβλεψη του και υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Petreski, Tsekeridou, Prasad, & Tan, 2013).

Πρέπει να επισημανθεί ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζεται από διαφορετικούς παράγοντες, ενώ και οι στόχοι της υλοποίησης της διαφοροποιούνται από τους στόχους των άλλων μορφών μάθησης. Επιπλέον, ο σημαντικότερος από αυτούς τους στόχους είναι η διασφάλιση

της ισότιμης πρόσβασης όλων των πληθυσμιακών ομάδων στη γνώση (Βεργίδης & Καράλης,1999)

Για τον λόγο αυτό το σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό βασίζεται στις ΤΠΕ, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Μανούσου, 2008). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών καθορίζεται, κυρίως, από τους στόχους των εκπαιδευομένων, ενώ, επίσης, ενισχύει τα κίνητρά τους και αναπτύσσει τις γνωστικές τους ανάγκες, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την ανάδειξη των αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων και την παραγωγική επεξεργασία των διαφόρων πληροφοριών. Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, οι ΤΠΕ επιτυγχάνουν την ουσιαστική μάθηση και τη λήψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος είναι πλέον σε θέση να ενδυναμώσει περιφερειακές ικανότητες της μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη μνήμη (Συγκολλίτου, 2012).

Εκτός από τη χρήση των τεχνολογιών, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανοικτής μάθησης θεωρείται η ανεξάρτητη δραστηριοποίηση του εκπαιδευόμενου, χωρίς την ανάγκη φυσικής παρουσίας του διδάσκοντα. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η εφαρμογή και η αξιοποίηση των τεχνολογιών, μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική επεξεργασία των διαφόρων πληροφοριών και να προωθήσουν την επιτυχή υποστήριξη διαφορετικών πρακτικών αυτόνομης μάθησης (Balaban-Sali, 2008). Σύμφωνα με τον Moore όπως αναφέρεται στον Λιοναράκη (2006), η αυτονομία αυτή αφορά τους στόχους που τίθενται, τις μεθόδους μελέτης που χρησιμοποιούνται αλλά και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

Με βάση, λοιπόν, την ανάγκη αυτόνομης μάθησης , θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η εφαρμογή του νέου παιδαγωγικού μοντέλου της αντίστροφης τάξης, η οποία αποτελεί ένα νέο παιδαγωγικό εργαλείο, που αξιοποιεί ασύγχρονα μαθήματα σε βίντεο και προβλήματα πρακτικής ως μορφές εργασίας στο σπίτι (Bishop & Verleger, 2013). Η μέθοδος της αντίστροφης τάξης έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και δίνει τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Επιπλέον, η μέθοδος της αντίστροφης τάξης δίνει έμφαση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά κύριο λόγο, στον ατομικό χώρο μάθησης αλλά και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών και στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και συνεργασίας τους με τους άλλους μαθητές (Lage, Platt, & Treglia, 2000).

Η πρακτική της αντίστροφης τάξης δεν έχει, όμως, ενταχθεί με επαρκή τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ επισημαίνεται και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο για τους τρόπους αξιοποίησης της αλλά και για τη λειτουργικότητα της. Στο πλαίσιο αυτό στη συγκεκριμένη εργασία θα αναλυθεί κατά πόσο η αντίστροφη τάξη μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο παράγοντα αξιοποίησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής. μέσω της διαδικτυακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μέθοδος της αντίστροφης τάξης (flipped classroom) είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο ελαχιστοποίησης της άμεσης διδασκαλίας στη διδακτική πρακτική τους, μεγιστοποιώντας παράλληλα την πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση (Bergmann & Sams, 2012). Σαν διαδικασία ακολουθείται αυτόνομα κατόπιν καθοδήγησης από μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε μαθητές μικρότερων τάξεων με τη βοήθεια των γονέων τους. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία μέθοδο ανοικτής μάθησης που συνδυάζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη συμβατική διδασκαλία: «Η «αντεστραμμένη τάξη» είναι ένα μοντέλο μεικτής μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας βιντεοδιαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι, ενώ η «εργασία για το σπίτι (homework) γίνεται στη σχολική τάξη με τον καθηγητή και τους μαθητές να συζητούν και να επιλύουν απορίες» (Γαρίου & Μανούσου, 2015, σελ. 141).

Η μέθοδος της αντίστροφης τάξης μπορεί να αποτελέσει μία απάντηση στο πρόβλημα του αυξημένου αριθμού των μαθητών ανά τάξη, στο πρόβλημα της έλλειψης διδακτικού προσωπικού (Lage, Platt, & Treglia, 2000), αλλά και της έλλειψης επαρκούς διδακτικού

χρόνου από πλευράς των εκπαιδευτικών (Γαρίου & Μανούσου, 2015). Για τον λόγο αυτό, μπορεί να υποτεθεί ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην Ελλάδα, καθώς ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, η πίεση του διδακτικού χρόνου και η έλλειψη εκπαιδευτικών αποτελούν προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, όμως, απαιτείται ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, προσεκτικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Herreid & Schiller, 2013), συγκεκριμένη κουλτούρα από πλευράς των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και αυξημένα προσόντα από μεριάς των εκπαιδευτικών (Γαρίου & Μανούσου, 2015).

Επίσης, απαιτείται μία επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή σε όρους λογισμικών σύγχρονης και / ή ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (Lage, Platt, & Treglia, 2000). Με βάση τα παραπάνω, τίθενται επομένως δύο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά το κατά πόσο είναι έτοιμοι ή πρόθυμοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν όντως στην πράξη αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ το δεύτερο αφορά το ζήτημα του κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει, βάσει των πόρων που διαθέτει, στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο. Επιπρόσθετα, η μέθοδος της αντίστροφης τάξης βοηθάει τους μαθητές να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην παράδοση του μαθήματος στην τάξη, ενώ παράλληλα τους οδηγεί σε μεγαλύτερη ικανοποίηση και ανεξαρτησία στη μάθηση (Missildine et all, 2013) σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Bergmann & Sams, 2012), αλλά και υψηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Blair et al., 2015).

Ωστόσο, η έρευνα του Χατζάκη (2015) βρήκε ότι οι μαθητές παρακολουθούν το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στο πλαίσιο της αντίστροφης τάξης μόνο όταν αυτό ζητηθεί από τον διδάσκοντα. Λόγω του ότι απαιτεί επιπλέον εργασία, άρα και προσπάθεια, από μέρους των μαθητών, ορισμένοι εξ αυτών δεν είναι τόσο θετικοί στο να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της αντίστροφης τάξης (Herreid και Schiller, 2013). Συνεπώς, το ερώτημα που τίθεται ξανά αφορά το κατά πόσο η μέθοδος αυτή μπορεί να ενταχθεί στη διδακτική πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά πόσο όντως οι μαθητές είναι θετικοί στο να την υιοθετήσουν, στο πλαίσιο της αύξησης του ενδιαφέροντός τους για μάθηση. Δεδομένου ότι η εφαρμογή της μεθόδου της αντίστροφης τάξης απαιτεί αρκετά προσόντα από μέρους των εκπαιδευτικών, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το ζήτημα μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα της έλλειψης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Λόγω της εισαγωγής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθίσταται δυνατή η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ποικίλα ζητήματα που άπτονται του διδακτικού τους έργου (Perraton, 2010).

Η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Perraton, 2010). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται σε ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα (πλατφόρμες), επιφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην ποιότητα του διδακτικού τους έργου (Μουζάκης και συν., 2004). Ωστόσο, δεν είναι γνωστό αν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο της αντίστροφης τάξης μπορεί να επιφέρει αλλαγή, προς μία θετική κατεύθυνση, των απόψεών τους σχετικά με τη χρησιμοποίηση αυτής της μεθόδου στην τάξη, αλλά και να τους ετοιμάσει ώστε να την εφαρμόσουν στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η εκπαιδευτική πρακτική της αντίστροφης τάξης δεν έχει ενταχθεί πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί η εφαρμογή της να έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών, όμως, δεν υπάρχει η ανάλογη μελέτη της σημασίας της επιμόρφωσης και, κυρίως, της διαδικτυακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Αυτό το ερευνητικό κενό προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τη συγγραφή αυτής της βιβλιογραφικής μελέτης και για τον λόγο αυτό

θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα και να δοθούν τα απαιτούμενα ερεθίσματα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος.

Μέθοδος

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και πιο συγκεκριμένα από τα βιβλιογραφικά κενά τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη τους. Όπως επισημάνθηκε στο πρώτο και θεωρητικό μέρος σημαντική για την υποστήριξη της αναγκαιότητας της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση του Yoshida (2016), ο οποίος μεταξύ άλλων συμπέρανε ότι υπάρχουν λίγες έρευνες οι οποίες εστιάζουν στη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας της αντίστροφης τάξης. Η διερεύνηση λοιπόν των απόψεων των εκπαιδευτικών έπειτα από τη συμμετοχή τους σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με την τεχνική της αντίστροφης τάξης αποτελεί ένα πρώτο εγχείρημα, τουλάχιστον σε ελληνικό επίπεδο με βάση την έρευνα της συγγραφέως, σε αυτό το ερευνητικό πεδίο. Επίσης η συζήτηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της εφαρμογής της αντίστροφης τάξης σε συνδυασμό με τη γενικότερη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων στο διαδικτυακό πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί μια καινοτομία για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα γεγονός που καθιστά αναγκαία την παρούσα έρευνα, προκειμένου μελλοντικά να μπορέσουν να εισαχθούν καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, εκτός από την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να σημειωθεί ότι μια βασική αιτία για τη διενέργειά της ήταν και το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, που θα παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και εκπαίδευση τους κάνοντας την πιο αποτελεσματική. Η ερευνητική μελέτη διεξήχθη με συνδυασμό της ποιοτικής και της ποσοτικής προσέγγισης προκειμένου να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφοριών για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα διαμορφώσουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, που αποσκοπεί στο να κάνει μια διαφορετική πρόταση και όχι να γενικεύσει.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη μέθοδο της αντίστροφης τάξης μέσω της διαδικτυακής επιμόρφωσης. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: 1.Πόσο ενδιαφέρουσα βρήκαν τη μέθοδο και πόσο εύκολο θεωρούν ότι είναι να εφαρμοστεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα; 2.Πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση; 3.Ποιες είναι οι εντυπώσεις που αποκόμισαν από την επαφή τους με αυτή την τεχνική; 4.Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών; 5.Πόσο δυσχεραίνει η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών την εφαρμογή της τεχνικής της αντίστροφης τάξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες της έρευνας σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού-μοντέλο ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation model) το οποίο αποτελείται από πέντε βασικές φάσεις (Molenda, 2003 ; Marshall, 2013).

Βασικοί άξονες για τον σχεδιασμό των εργαλείων συλλογής δεδομένων ήταν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός βάση του παραπάνω μοντέλου με τη συνοδεία ενημερωτικού εγγράφου στους συμμετέχοντες και η διαδικασία διεξαγωγής επιμόρφωσης με την παρότρυνση για την εφαρμογή του μοντέλου αυτού μέσω δύο δραστηριοτήτων καθώς και το πλούσιο υλικού που δόθηκε σε ειδικά διαμορφωμένο ιστολόγιο αλλά και στη σελίδα της πλατφόρμας Blackboard Collaborate.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελείται από δεκατέσσερις (n=14) εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα της επιμόρφωσης και στη συνέχεια θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για την διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την αντίστροφη τάξη και την ποιότητα της διδασκαλίας. Ως προς τη μέθοδο

δειγματοληψίας που θα ακολουθηθεί, αυτή θα είναι η «βολική δειγματοληψία» του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά στην αρχή σε δύο εκπαιδευτικούς και αφού ενημέρωσαν ότι ήταν κατανοητό μοιράστηκε και στους υπόλοιπους.

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από έξι άτομα τα οποία παρακολούθησαν τη διαδικασία της επιμόρφωσης, απάντησαν στα ερωτηματολόγια και στη συνέχεια συμμετείχαν και στη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε τυχαία αλλά και ταυτόχρονα με βάση την προθυμία τους να συμμετέχουν και στη διαδικασία των συνεντεύξεων, που στόχο είχαν την εμβάθυνση και όχι τη γενίκευση. Αρχικά διεξήχθη δοκιμαστικά μία συνέντευξη σε έναν συμμετέχοντα και κατόπιν ακολούθησαν και οι υπόλοιπες.

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης, μέσω της εφαρμογής Google Forms. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από την ερευνήτρια κατόπιν συνεννόησης με τους συμμετέχοντες για τον τρόπο και τον τόπο που θα γίνονταν αυτές. Αφού συμπλήρωσαν όλες τις απαιτούμενες δηλώσεις συναίνεσης συμμετοχής στη συνέντευξη και στη μαγνητοφώνησή της, τα δεδομένα τελικά συλλέχθηκαν με την μορφή ηλεκτρονικού ηχητικού αρχείου και στη συνέχεια επεξεργάστηκαν μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες που προτείνονται για την πραγμάτωση της ποιοτικής έρευνας. Μόλις έγιναν οι απομαγνητοφωνήσεις, δόθηκαν αυτές στους συνεντευξιαζόμενους για να είναι ενήμεροι για τα όσα καταγράφηκαν και να διατυπώσουν τυχών διαφωνίες, κάτι που δεν υπήρξε.

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν στο διαδικτυακό τόπο της εφαρμογής Google Forms και στη συνέχεια προκειμένου να επεξεργαστούν αποθηκεύτηκαν με μορφή Excel στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με στατιστικό πρόγραμμα spss (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Οι συνεντεύξεις ουσιαστικά συγκεντρώθηκαν με τη μορφή ηλεκτρονικών ηχητικών αρχείων.

Στην παρούσα μελέτη δεν προέκυψαν ούτε ηθικά ούτε δεοντολογικά ζητήματα δεδομένου ότι η συνεργασία της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς ήταν εθελοντική και απαιτούσε την επακριβή τήρηση των κανόνων δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή και συγγραφή της έρευνας. Δεδομένου ότι δεν υπήρξαν ευαίσθητες ομάδες που να συμμετείχαν στην έρευνα αλλά ούτε θίχτηκαν ευαίσθητα θέματα από ηθικής σκοπιάς, δεν υπάρχει κάποιο ζήτημα ηθικό που να πρέπει να επισημάνουμε.

Συζήτηση-Αποτελέσματα

Παρακάτω επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ταυτόχρονα στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα, ώστε να δοθεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρατηρούμε από τους ορισμούς που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την αντίστροφη τάξη ότι έχουν κατανοήσει επαρκώς τον τρόπο εφαρμογής και λειτουργίας της συγκεκριμένης μεθόδου. Από την ενότητα των ερωτήσεων «Β. Ιστορικό επιμόρφωσης» προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατανόησαν απόλυτα το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ενώ σε ότι αφορά τα θετικά στοιχεία της επιμόρφωσης αρκετοί εξέφρασαν την άποψη ότι πραγματοποιήθηκε με μια ποιοτική παρουσίαση και περιείχε επαρκείς πληροφορίες. Σε ότι αφορά τα αρνητικά στοιχεία οι περισσότεροι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι αρνητικό ήταν ο περιορισμένος χρόνος στον οποίο διενεργήθηκε η επιμόρφωση. Και πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειαζόντουσαν περισσότερες επιμορφώσεις και τελικά περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να κατανοήσουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη μέθοδο. Επίσης, στις απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις μπορεί να παρατηρηθεί ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπήρχαν αρκετά αναλυτικές επεξηγήσεις, που δεν υπήρχε ο χρόνος να αναφερθούν στην επιμόρφωση, αλλά μπορούσαν να αναγνώσουν μετά τη λήξη της

επιμόρφωσης τις συγκεκριμένες πληροφορίες, δεδομένου ότι είχαν στη διάθεση τους όλο το απαραίτητο υλικό.

Η πρώτη ερώτηση της ενότητας «Γ. Δυνατότητες και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της αντίστροφης τάξης» αναφέρεται στον *ορισμό της αντίστροφης τάξης* τον οποίο καλούνται να αναπτύξουν οι ερωτώμενοι. Στον πίνακα που ακολουθεί(πίνακας 16) αναφέρονται τα στοιχεία εκείνα που περιλαμβάνονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Βασικά στοιχεία του ορισμού της αντίστροφης τάξης.

Στοιχεία ορισμού	Συμμετέχοντες
Ενεργητική θέση μαθητή στη μάθηση	Σ1,Σ2,Σ3,Σ4,Σ5,Σ6
Ομαδική εργασία	Σ1,Σ2,Σ5
Οι μαθητές δρουν ως δάσκαλοι για την απόκτηση της γνώσης στο σπίτι	Σ1,Σ4,Σ6
Δέχονται πιο εύκολα τις νέες γνώσεις	Σ3

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *εάν θα εφάρμοζαν οι συμμετέχοντες την αντίστροφη τάξη ως μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας* όλοι απάντησαν θετικά, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί (Σ2,Σ4,Σ6) την είχαν εφαρμόσει ήδη στη τάξη τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ιδιαιτέρα θετικά τόσο για την επιμόρφωση όσο και για την ίδια τη μέθοδο της αντίστροφης τάξης η οποία φαίνεται να παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι στο πλαίσιο των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με την πιθανότητα εφαρμογής της αντίστροφης τάξης, οι δυο εκπαιδευτικοί που την εφάρμοσαν στην τάξη (Σ2 και Σ4) δε χρησιμοποιήσαν ούτε κάποια πλατφόρμα, ούτε το διαδίκτυο και τα λοιπά εργαλεία που προτείνονται στη συγκεκριμένη μέθοδο αλλά το βιβλίο του μαθητή. Δηλαδή «αντέστρεψαν» τη μέθοδο χωρίς τη βοήθεια του διαδικτύου γιατί επιθυμούσαν να κάνουν άμεσα τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο στη τάξη αλλά και η Σ6 που προσπάθησε να την κάνει μέσω διαδικτύου αντιμετώπισε το πρόβλημα της έλλειψης υποδομών όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές καθώς και της πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Σε ότι αφορά τα *βασικά εργαλεία* που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεση του για να μπορέσει να εφαρμόσει αποτελεσματικά την αντίστροφη τάξη οι συμμετέχοντες είπαν για την πρόσβαση στο διαδίκτυο και ηλεκτρονικό υπολογιστή ενώ ορισμένοι απάντησαν ότι μπορεί να εφαρμοστεί απλά με τη χρήση του βιβλίου του μαθητή. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη ερώτηση ανά αναγκαίο εργαλείο.

Πίνακας 2. Τα αναγκαία εργαλεία που χρειάζονται οι μαθητές για την αντίστροφη τάξη.

Αναγκαίο εργαλείο για τον μαθητή	Συμμετέχοντες
Πρόσβαση στο διαδίκτυο	Σ1,Σ3,Σ4,Σ5
Ηλεκτρονικό υπολογιστή ή tablet	Σ1,Σ3,Σ4,Σ5
Διδακτικό υλικό	Σ3
Βιβλίο μαθητή	Σ2

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί τον υπολογιστή και την πρόσβαση στο διαδίκτυο αναγκαία για την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης. Ουσιαστικά τα εργαλεία αυτά είναι αναγκαία, διότι οι μαθητές μπορούν να αναζητούν ευκολότερα πάσης φύσης πληροφορίες και να μπορούν αποτελεσματικά να εφαρμόζουν τη μέθοδο στην τάξη.

Αναφορικά τώρα με *τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην αναγκαιότητα εφαρμογής της αντίστροφης τάξης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα* οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μια σειρά από δεδομένα τα οποία καθιστούν τη μέθοδο αρκετά χρήσιμη για το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Επί του συνόλου φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης διότι οι μαθητές θα μπορούν να αποκτούν

ουσιαστικές γνώσεις μέσα από τον ενεργό τους ρόλο, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και παράλληλα να μη βρίσκουν τη γνώση «έτοιμη» αλλά να την κατακτούν μόνοι τους (Σ2, Σ4, Σ5,Σ6). Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η αντίστροφη τάξη πρέπει να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί τα παιδιά θα ενδιαφέρονται περισσότερο καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος εμπεριέχει τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Σ1, Σ3) όπως είναι οι υπολογιστές και οι ταμπλέτες κι ως εκ τούτου θα έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης.

Η επόμενη ερώτηση αφορά *στα πιθανά εμπόδια που θα μπορούσαν να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της μεθόδου*. Οι συμμετέχοντες απάντησαν

Πίνακας 3. Τα πιθανά εμπόδια από την εφαρμογή της μεθόδου.

Εμπόδια εφαρμογής της αντίστροφης τάξης	Συμμετέχοντες
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	Σ1,Σ2, Σ4, Σ6,
Αντίσταση των γονέων απέναντι στη νέα μέθοδο	Σ1,Σ5
Επίπεδο υπευθυνότητας των μαθητών	Σ2
Αντίσταση των μαθητών στη νέα μέθοδο	Σ4, Σ5

Σε ότι αφορά την *αντιμετώπιση* των παραπάνω εμποδίων οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν διαφορετικές απόψεις ειδικά σε ότι αφορά την έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής. Ορισμένοι συμμετέχοντες προτείνουν την συλλογή χρημάτων από τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την απόκτηση των υποδομών ενώ η Σ6 προτείνει τη χρήση της αίθουσας των υπολογιστών από μαθητές που δεν έχουν στη διάθεση τους κάποιο Η/Υ ή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε ότι αφορά την αντίσταση των γονέων ή των μαθητών στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου οι πλειοψηφία προτείνει τη διενέργεια συζητήσεων και επιμορφώσεων στους γονείς ενώ για τα παιδιά προτείνουν υπομονή και επιμονή διότι με την πάροδο του χρόνου θα συνηθίσουν και θα μπορέσουν να αφομοιώσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο, καθιστώντας τους μαθητές πιο υπεύθυνους για τη μάθησή τους.

Στην ερώτηση «*Ποια επιμέρους ζητήματα πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης;*» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επανέλαβε ως βασικό πρόβλημα την έλλειψη των υποδομών (Σ1,Σ5,Σ6), την αντίσταση των εκπαιδευτικών που πιθανώς θα είναι αρνητικοί στην εφαρμογή νέων μεθόδων (Σ3) ενώ μια επίσης μεγάλη μερίδα προσδιόρισε ως πιθανό ζήτημα την πιθανή αρνητική στάση των γονέων ή των παιδιών (Σ2). Όπου και πάλι με σχετικές ενημερώσεις, σεμινάρια και επιμορφώσεις θα μπορούσαν να ξεπεραστούν. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να προστεθούν και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε από την οποία προκύπτει ότι το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα συναντήσει σημαντικά εμπόδια για την εφαρμογή της μεθόδου κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας ενώ παρόμοια το 28.6% (n=4) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι σημαντικότερες αντιστάσεις για την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης θα προέλθουν από τους γονείς των μαθητών. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι σημαντικότερες αντιστάσεις για την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης θα προέλθουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (n=3, 21.4%) και από άλλα ενδιαφερόμενα μέρη (n=3, 21.4%).

Η τελευταία ερώτηση αναζητά *τα οφέλη από την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης* και οι συμμετέχοντες ουσιαστικά αναφέρονται τόσο στα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς όσο και στα οφέλη για τους μαθητές. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα οφέλη και δίπλα οι συμμετέχοντες που τα ανέφεραν.

Πίνακας 4. Τα οφέλη από την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης.

Όφελος από την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης	Συμμετέχοντας
Δάσκαλος και μαθητής έρχονται πιο κοντά	Σ1, Σ3
Ομαδική εργασία μαθητών	Σ1,Σ5
Μπορούν να εξατομικεύσουν τη μάθηση	Σ2, Σ4
Αύξηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών	Σ3
Ανάπτυξη της αυτενέργειας, της αυτονομίας και γενικά χρήσιμων πολιτών	Σ3, Σ4, Σ5,Σ6
Μεγαλύτερη κατανόηση από τους μαθητές	Σ4, Σ5, Σ6
Συμμετοχή και αδύναμων μαθητών	Σ5

Πάντως τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα φαίνεται να ταιριάζουν με τα ευρήματα των μελετών που παρουσιάστηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στα οποία επισημαίνεται ότι με την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης οι μαθητές επωφελούνται από το γεγονός ότι πρέπει να δρουν αυτόνομα στην μάθηση (Fulton, 2012). Ωστόσο όμως δεν ταιριάζουν με συμπεράσματα των ερευνών που επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν αποτελεσματικά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μέσα από την παρακολούθηση της διαδικασίας επίλυσης των εργασιών στην τάξη και ότι ο χρόνος στην τάξη είναι περισσότερο αποδοτικός και δημιουργικός (Fulton, 2012). Το συγκεκριμένο συμπέρασμα δεν ταιριάζει με τα παραπάνω συμπεράσματα που ουσιαστικά προκύπτει ότι ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές στο σπίτι για να επιλύσουν τις ασκήσεις είναι εξίσου αποδοτικός και δημιουργικός.

Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι γνωστό τοις πάσι ότι πλήττεται από μια σειρά παθογενειών οι οποίες προέρχονται από το οικονομικό, το πολιτικό αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον της χώρας. Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, τα απαρχαιωμένα συστήματα διδασκαλίας, το ελλιπές διδακτικό υλικό σε συνδυασμό με τις αναχρονιστικές μεθόδους εκμάθησης και κατάκτησης της γνώσης είναι ορισμένες μόνο από τις προβληματικές του συστήματος Παιδείας στην Ελλάδα. Η αντίστροφη τάξη αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας που μπορεί να συντελέσει στην ουσιαστική απόκτηση γνώσεων στους μαθητές αλλά και τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού ο οποίος θα είναι σε θέση να εκτελεί το έργο του σε ήδη ενημερωμένους μαθητές οι οποίοι θα έχουν κατανοήσει σε κάποιο βαθμό τις απαιτούμενες γνώσεις και θα βοηθιούνται από τον εκπαιδευτικό για την εκ βαθέων κατάκτηση της γνώσης.

Αρχικά βασικό συμπέρασμα της παρούσας μελέτης είναι ότι μια τόσο διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με συντονισμένη προσπάθεια γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μια τέτοια μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί αρκεί να επιλυθούν ορισμένες ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και μέσα από τις επιμορφώσεις, τις συζητήσεις και την ευρύτερη ενημέρωση να κατασταλούν πιθανές αντιδράσεις που μπορεί να προέλθουν είτε από τους γονείς είτε από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές δεν αναμένεται να παρουσιάσουν σημαντικές αντιδράσεις στην εφαρμογή μιας τέτοιας μεθόδου διότι στη σύγχρονη κοινωνία οι υπολογιστές, το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες γενικά αποσπούν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών κι ως εκ τούτου θα κεντρίζει σε μεγάλο βαθμό την προσοχή τους η αυτόνομη διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το μόνο ίσως που χρήζει προσοχής, είναι να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον τους ,δίνοντας κίνητρα χρήσης της μεθόδου στο σπίτι για να μην βαριούνται και να εγκαταλείπουν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε στην έρευνα του Χατζάκη(2015).

Επίσης προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι μπορεί μια μέθοδος ανοικτής μάθησης να αυξήσει τη συμμετοχή των παιδιών στη μάθησή τους και πιο

συγκεκριμένα μπορεί να αυξήσει την αυτενέργειά τους. Δηλαδή τόσο η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών όσο και η εργασία σε ομάδες είναι τα δυο σημαντικά στοιχεία που αναμένεται να αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ήταν κυρίως θετικές αν και η πλειοψηφία πιστεύει ότι η έλλειψη ηλεκτρονικών υπολογιστών και σύνδεσης στο διαδίκτυο θα αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Αρκετοί συμμετέχοντες πιστεύουν ότι θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο διότι οι μαθητές θα αυτενεργούν. Όλη αυτή η διαδικασία, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να επιλύει τις απορίες των μαθητών στην τάξη και να εφαρμόζει στην πράξη τη γνώση, θα συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην κατάκτηση μη «στείρας» γνώσης από τους μαθητές.

Το ερευνητικό δείγμα επίσης βρήκε κατά πλήρη πλειοψηφία ενδιαφέρουσα τη νέα αυτή μέθοδο εκπαίδευσης δεδομένου ότι δεν τη γνώριζαν και ήταν η πρώτη φορά που παρακολούθησαν ένα τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ειδικά πάνω στην αντίστροφη τάξη. Κατά πλειοψηφία επίσης πιστεύουν ότι η μέθοδος της αντίστροφης τάξης μπορεί να εφαρμοστεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα ωστόσο όμως θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις για τη μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών και των γονέων στην πραγμάτωση της μεθόδου ενώ παράλληλα να αντιμετωπιστούν και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές.

Πάντως η εφαρμογή της μεθόδου καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή και πρόσβασης στο διαδίκτυο διότι οι μαθητές που μπορεί να έχουν σημαντικές απορίες την ώρα του διαβάσματος είναι απαραίτητο να μπορούν να τις επιλύουν με τη χρήση του διαδικτύου. Παρά το γεγονός ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες στη παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι η αντίστροφη τάξη μπορεί να εφαρμοστεί με τη χρήση του βιβλίου του μαθητή, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι το διαδίκτυο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι απαραίτητα εργαλεία διότι μέσα από αυτά μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέχει εκπαιδευτικό υλικό το οποίο να είναι και διαδραστικό.

Συνακόλουθα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος θεωρεί ότι η μέθοδος της αντίστροφης τάξης μπορεί να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για την κοινωνία. Γενικότερα είναι αναγκαίο να δοκιμάζονται όλες οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας που μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ενώ οι μέθοδοι που εμπλέκουν τα τεχνολογικά μέσα αναμένεται να έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα παιδιά που πλέον τα περισσότερα ενδιαφέροντά τους συνδέονται είτε έμμεσα είτε άμεσα με την τεχνολογία.

Ολοκληρώνοντας αυτήν την έρευνα είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στόχος της εφαρμογής της μεθοδολογίας αυτής δεν είναι να μπορούν οι μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους από το σπίτι, αλλά να γίνει πιο παραγωγικός και αποτελεσματικός ο χρόνος στην τάξη, ώστε τελικά να έχουμε πιο δημιουργικούς μαθητές, που θα παίρνουν πρωτοβουλίες στη μάθηση και απόκτηση της γνώσης τους. Άρα η αντίστροφη τάξη όπως είδαμε και στην ανασκόπησή μας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να έχουμε πιο δημιουργικούς μαθητές, που θα νοιάζονται για το τι θα μαθαίνουν και θα είναι σε θέση να διακρίνουν ποιες γνώσεις άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

Βάση των όσων διαπιστώσαμε τόσο κατά τη μελέτη του θέματος όσο και κατά την έρευνά μας, πολύ βασικό είναι να είναι καλά σχεδιασμένος και ο τρόπος που θα εφαρμοστεί. Εδώ λοιπόν πρέπει να τονίσουμε ότι η μεθοδολογία της αντίστροφης τάξης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει μεγαλύτερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος, ώστε τελικά να οδηγηθούμε στο ζητούμενο μας. Αφού το υλικό θα πρέπει να είναι ευέλικτο και ελκυστικό, ώστε να βοηθήσει τον κάθε μαθητή που θα εργαστεί με αυτό κατ' ιδίαν και αφετέρου γιατί πρέπει να είναι στοχευμένο και εστιασμένο στις μαθησιακές ανάγκες των

εκάστοτε μαθητών κάθε φορά. Η δυσκολία αυτή μπορεί να υπερνικηθεί με την έννοια ότι τα μαθήματα που δημιουργούνται είναι επαναχρησιμοποιήσιμα και μπορούν να διαμοιραστούν σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το βασικό είναι να μπορέσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Ακολουθώντας λοιπόν τη γενικότερη ανάγκη για πρόοδο, δε θα μπορούσαμε να μείνουμε προσκολλημένοι σε συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, που γίνονται στα στενά πλαίσια του σχολείου. Ούτε το σχολείο μπορεί να είναι αποκομμένο από την κοινωνία και απλώς να εκπληρώνει εκπαιδευτικούς στόχους, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν ότι έχει να κάνει με έμψυχο υλικό. Όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης είναι επιτακτική.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Balaban-Sali, J. (2008). Designing motivational learning systems in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education, 9*(3), 149-161.

Bergmann J., Sams A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. Paper presented at the American Society for Engineering Education, Atlanta, GA.

Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση: 2000).

Estes. M. D., Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. International HETL Review, Volume 4, Article 7, Retrieved from: https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-andtechnologies

Herreid, C., & Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, *42*, 62-66.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education. 31(1). 30-43.

Marshall, M. (2013, Ιούλιος 04). The ADDIE Instructional Design Process. *http://orange.utb.edu/mmarshall1/UTB/EDTC3320/project1.pdf*.

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Journal of performance improvement, 42*(5), 34-36.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education, 52*, 597- 599.

Perraton, H. (2010) Teacher Education: The Role of Open and Distance Learning, Vancouver: Commonwealth of Learning.

Petreski, H., Tsekeridou, S., Prasad, N., & Tan, Z. (2013). Multi-dimensional technology-enabled social learning approach. *International Conference in Open and Distance Learning, 7*(6B).

Yoshida, H. (2016). Perceived Usefulness of "Flipped Learning" on Instructional Design for Elementary and Secondary Education: With Focus on Pre-service Teacher Education, *International Journal of Information and Education Technology, 6* (6), pp. 430-434.

Ελληνόγλωσσες

Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές- συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού

Πανεπιστημίου. *Journal of Open and Distance Education and Educational Technology, 6*(1&2), 123-137.

Βεργίδης Δ., Καράλης Θ., (1999).Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο,Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαρίου, Α., & Μανούσου, Ε. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης. *8th International Conference in Open & Distance Learning - November 2015*, (σσ. 138-154). Athens, Greece.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός

Μανούσου, Ε., (2008), *Προδιαγραφές Παιδαγωγικού Πλαισίου για την Εφαρμογή Πολυμορφικής, Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας, Ολιγοθέσιων και Απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδα,* τομ.Α, Διδακτορική διατριβή: ΕΑΠ

Μουζάκης, Χ., Μπαλαούρας, Π., Ρουσσάκης, Ι., Ματθαίου, Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στα πρακτικά του 4ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα.

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

Συγκολλίτου, Ε. (2012).*Εαυτός, Κίνητρα και Επίδοση στο Σχολείο," Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση*, 109-123, Αθήνα: Πεδίο.

Τουβλατζής, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο Λ. κ. συν., *8ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση "Καινοτομία και Έρευνα"* (σσ. 58-71). Αθήνα.

Έφηβοι, ψευδείς ειδήσεις και παραπληροφόρηση

Σοφίας Θωμάς
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής (ΠΕ86), ΓΕ.Λ Βραχναιίκων (Πάτρα)
thomasofias@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα των ψευδών ειδήσεων (Fake News) έχει γίνει έντονο τα τελευταία χρόνια, και παρά το γεγονός ότι δεν είναι ένα καινούργιο φαινόμενο, η ολοκληρωτική χρήση των διαδικτυακών μέσων ενημέρωσης, κυρίως από τους νέους, προσφέρει ένα εύφορο έδαφος για την γρήγορη εξάπλωσή αυτών. Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να αποτυπωθεί το επίπεδο ευαισθητοποίησης και η στάση των μαθητών τεσσάρων Ευρωπαϊκών σχολείων (Ελλάδα, Φινλανδία, Γερμανία, Ισπανία) που υλοποιούν από κοινού σχετικό Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+, απέναντι στην ύπαρξη ψεύτικων ειδήσεων και παραπληροφόρησης στο διαδίκτυο, τον βαθμό συμμετοχής τους στη χρήση και την αναπαραγωγή αυτών, καθώς και την ικανότητά τους να τις διακρίνουν. Η έρευνα αναδεικνύει ότι, παρόλες τις δημογραφικές διαφοροποιήσεις, γενικά, οι έφηβοι ενημερώνονται κυρίως από διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης και εφαρμογές μηνυμάτων, τα οποία, όμως, δεν εμπιστεύονται εντελώς. Αυτοί συναντούν πολύ συχνά ψευδείς ειδήσεις, αναγνωρίζουν το κίνητρο δημιουργίας τους όπως και τους πιθανούς κινδύνους, αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να τις εντοπίζουν. Σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+ έναντι των υπολοίπων.

Λέξεις κλειδιά: ψευδείς ειδήσεις, fake news, διαδικτυακή ενημέρωση, παραπληροφόρηση

Εισαγωγή

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες αλλά και άλλες διαδικτυακές υπηρεσίες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια οι σημαντικότερες πηγές ενημέρωσης, συλλογής πληροφοριών και επικοινωνίας κυρίως σε νεαρές ηλικίες. Σύμφωνα με παγκόσμια έρευνα, πάνω από τα 2/3 (69%) των ατόμων ηλικίας κάτω των 35 ετών, χρησιμοποιεί ως κύρια συσκευή πρόσβασης σε ειδήσεις το smartphone, με το 57% των νέων ηλικίας κάτω των 24 ετών να δηλώνει πως η πρώτη επαφή με ειδήσεις της ημέρας είναι μέσω των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων (Reuters Institute, 2019). Στην Ελλάδα, το 58% των νέων ηλικίας 10-18 ετών ενημερώνεται από δημοσιεύσεις σε κοινωνικά δίκτυα και το 26% από διαδικτυακές δημοσιογραφικές σελίδες (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, Υπουργείο Παιδείας, 2018). Συνεπώς, τα όποια ψευδή νέα σχετικά με τρέχοντα κοινωνικοπολιτικά θέματα, διαδίδονται στα κοινωνικά δίκτυα με τεράστια ταχύτητα (Mehrdad and Anna, 2017), παραπλανώντας εκ προθέσεως τους αναγνώστες. Αυτό αποτελεί ένα αυξανόμενο πρόβλημα για τη λειτουργία της δημοκρατίας, επηρεάζοντας ή ακόμα και κατευθύνοντας την κατανόηση της πραγματικότητας.

Η φράση "Ψευδείς Ειδήσεις" (Fake News) ανακηρύχθηκε η «φράση της χρονιάς 2017» από το λεξικό Collins, το οποίο την ορίζει ως: «*ψευδείς, συχνά εντυπωσιακές, πληροφορίες που διαδίδονται υπό το πρόσχημα της είδησης*». Σύμφωνα με το λεξικό, η χρήση του συγκεκριμένου όρου αυξήθηκε 365% το 2017, σε σχέση με το 2016. Έκθεση ομάδας εμπειρογνωμόνων για τη διασπορά ψευδών ειδήσεων, για την Ευρωπαϊκή επιτροπή (2018), ορίζει ως παραπληροφόρηση ή ψευδείς ειδήσεις τις μη επαληθεύσιμες, ψευδείς ή παραπλανητικές πληροφορίες που δημιουργούνται, παρουσιάζονται και διαδίδονται για κερδοσκοπικό όφελος ή σκόπιμη εξαπάτηση του κοινού με σκοπό δημόσια ζημιά.

Το φαινόμενο των fake news και ο αντίκτυπος του παρατηρείται ευρέως τα τελευταία χρόνια, όπου ηγέτες κρατών δημιουργούν ψευδείς ειδήσεις και τις διοχετεύουν στα διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης με σκοπό να πλήξουν τους πολιτικούς αντιπάλους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι Αμερικανικές εκλογές του 2016 όπου στους τελευταίους προεκλογικούς μήνες, η διασπορά των fake news μέσω της πλατφόρμας της Facebook ξεπέρασε την αντίστοιχη προώθηση αληθινών ειδήσεων (Silverman, 2016). Άλλο παράδειγμα είναι το δημοψήφισμα για το Brexit, όπου περισσότεροι από 400 ψεύτικοι λογαριασμοί βρέθηκαν στο Twitter οι οποίοι διοχέτευαν ειδήσεις από την Αγία Πετρούπουλη της Ρωσίας (The Guardian, 2017). Τέλος, μεγάλος αριθμός fake news που κυκλοφόρησαν για το μεταναστευτικό-προσφυγικό σε Έβρο και νησιά του Αιγαίου μετά το άνοιγμα των συνόρων από την Τουρκία, καταγράφηκαν από το παρατηρητήριο των «Ελληνικά Hoaxes» τον Μάρτιο 2020.

Εκτός από τις πολιτικές επιπτώσεις, τα fake news έχουν και οικονομικές και κοινωνικές αφού διαμορφώνουν την εμπιστοσύνη των καταναλωτών σε επιχειρήσεις, προϊόντα, πρόσωπα και αξίες. Σύμφωνα με την Hillary Clinton, «*Η επιδημία των fake news μπορεί να έχει συνέπειες στον πραγματικό κόσμο. Διακυβεύονται ζωές κανονικών ανθρώπων οι οποίοι απλά κάνουν την δουλειά τους και συνεισφέρουν στην κοινωνία τους*» (The Washington Post, 2016). Και, αφού η δημιουργία και η διασπορά τους είναι πολύ πιο εύκολη και γρήγορη λόγω του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής ενημέρωσης — οι ψευδείς ειδήσεις διασπείρονται έξι φορές γρηγορότερα από ότι οι αληθινές (Dizikes, 2018) — σίγουρα η επιρροή τους είναι πολύ μεγαλύτερη από ότι στο παρελθόν.

Σύμφωνα με έρευνα του Ελληνικό Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας το 2018, σε 14000 μαθητές ηλικίας 10-18 ετών, σε 400 σχολεία της Ελλάδας, το 58% απαντά πως είναι ικανό να ξεχωρίσει μία ψεύτικη είδηση στο διαδίκτυο, το 30% δηλώνει πως την διακρίνει μόνο αν είναι πολύ εμφανής και 12% ότι δεν μπορεί να την ξεχωρίσει. Επίσης, το 55% απαντά πως συναντά σχεδόν κάθε μέρα μία ψευδή είδηση στο διαδίκτυο.

Πρόσφατη έρευνα του Ευρωβαρομέτρου σε 28 χώρες της Ευρώπης, έδειξε την χαμηλή εμπιστοσύνη που δείχνουν οι Έλληνες στις ειδήσεις. Πάνω από τους μισούς Έλληνες (55%) δηλώνουν πως συναντούν κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα ειδήσεις ή πληροφορίες που θεωρούν ότι παραποιούν την πραγματικότητα ή είναι ακόμα και ψευδείς. Σε σύνολο 74%, δηλαδή τρεις στους τέσσερεις Έλληνες, απαντούν πως έρχονται αντιμέτωποι με μία ψευδή είδηση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ποσοστό από τα μεγαλύτερα μεταξύ των χωρών της Ευρώπης όπου ο μέσος όρος είναι 68% (77% σε ηλικίες κάτω των 24 ετών), με την Ισπανία πρώτη με 78%. Από τα χαμηλότερα ποσοστά έχει η Φινλανδία με 50% και την Γερμανία να βρίσκεται στο 57%. Ωστόσο, πάνω από τα 2/3 των Ευρωπαίων (71% και 77% σε ηλικίες κάτω των 24 ετών), είναι «*ικανοί ή κάπως ικανοί*» να ξεχωρίσουν μία ψευδή είδηση. Το παραπάνω ποσοστό για τους Έλληνες είναι 64%, για τους Ισπανούς 56% - το δεύτερο χαμηλότερο - για τους Γερμανούς 71% και για τους Φιλανδούς το δεύτερο υψηλότερο 82%. (Flash Eurobarometer 464, 2018).

Άλλη μία σημαντική έρευνα από το πανεπιστήμιο MIT, κατέδειξε πως οι ψευδείς ειδήσεις έχουν μεγαλύτερη ανταπόκριση στο κοινό. Για παράδειγμα, η διάχυση ψευδών ειδήσεων μέσω διασποράς μηνυμάτων στο Twitter (retweeting) είναι 70% πιο αυξημένη από ότι οι αληθείς. Επιπλέον, μία αληθινή είδηση παίρνει περίπου εξαπλάσιο χρόνο για να εξαπλωθεί σε 1500 ανθρώπους σε σχέση με την ψευδή (Dizikes, 2018).

Συμπερασματικά, το πρόβλημα εξάπλωσης των ψευδών ειδήσεων αποτελεί ολοένα και μεγαλύτερο πρόβλημα για τη λειτουργία των δημοκρατιών μας, ένα πρόβλημα που απαιτεί σοβαρή έρευνα για να λυθεί. Προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης αυτού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Εξωτερικών και Ασφάλειας, αποφάσισε να αναχαιτίσει την εξάπλωση της διάδοσης τους δημιουργώντας ένα «σχέδιο δράσης κατά της παραπληροφόρησης» που ανακοινώθηκε στις 15.12.2018 (EUROPEAN COMMISSION, 2018).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ με θέμα τον «*Ψηφιακό και Μιντιακό Γραμματισμό*» και τίτλο "*Headlines: More Than Meets the Eye*" που υλοποιείται από 4 σχολεία της Ευρώπης (https://www.eu-in-the-media.eu/, 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει την ευαισθητοποίηση και την στάση των μαθητών απέναντι στην ύπαρξη ψεύτικων ειδήσεων και παραπληροφόρησης στο διαδίκτυο, τον βαθμό συμμετοχής τους στη χρήση και την αναπαραγωγή ψεύτικων ειδήσεων, καθώς και στην ικανότητά τους να διακρίνουν τις πραγματικές από τις ψευδείς ειδήσεις. Τέλος, εξετάζει αν προκύπτει κάποια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+ έναντι των υπολοίπων, μετά το πρώτο έτος υλοποίησης αυτού.

Επιμέρους στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση της συχνότητα χρήσης των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων από τους εφήβους αλλά και την στάση τους στις αναδημοσιεύσεις ειδήσεων μέσω αυτών.
2. Η διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης που προτιμούν οι έφηβοι.
3. Οι απόψεις των εφήβων σχετικά με το εάν οι ψευδείς ειδήσεις αποτελούν πρόβλημα τόσο για τη χώρα τους όσο και τη δημοκρατία γενικά.
4. Τέλος, οι απόψεις σχετικά με το ποιοι πρέπει να ενεργήσουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα αντιπροσωπεύουν το βασικό σκοπό αλλά και επιμέρους στόχους της έρευνας:

1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων από τους εφήβους;
2. Ποιες είναι η κύριες πηγές ενημέρωσης των εφήβων και ποιο το επίπεδο εμπιστοσύνης σε αυτές;
3. Ποια είναι η συμμετοχή των εφήβων στη χρήση και την αναπαραγωγή ψεύτικων ειδήσεων;
4. Σε ποια συχνότητα συναντώνται παραπλανητικές ειδήσεις ή πληροφορίες, για ποιο λόγο και ποιο το επίπεδο ικανότητας των εφήβων να τις εντοπίζουν;
5. Σύμφωνα με τους εφήβους, αποτελούν πρόβλημα οι ψευδείς ειδήσεις για τη χώρα τους και για τη δημοκρατία γενικά; Ποιοι πρέπει να ενεργήσουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος;
6. Σύμφωνα με τους εφήβους, ποιο είναι το κύριο κίνητρο για την διάδοση των ψεύτικων ειδήσεων;
7. Υπάρχει διαφοροποίηση ανά χώρα προέλευσης των μαθητών, περιοχή διαμονής, φύλο, και, συμμετοχής ή όχι στο πρόγραμμα Erasmus+ στα ευρήματα των παραπάνω ερωτημάτων;

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 15-18 ετών από τέσσερα Ευρωπαϊκά σχολεία. Ένα περιφερειακό δημόσιο σχολείο στην πόλη Virtain της Φινλανδίας, ένα δημόσιο Γαλλογερμανικό σχολείο στην Γερμανική πόλη Saarbrucken, ένα ημι-ιδιωτικό σχολείο σε προάστιο της Μαδρίτης και ένα δημόσιο Γενικό Λύκειο σε προάστιο της Πάτρας.

Κάθε ένα από τα τέσσερα σχολεία αντλεί μαθητές από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε τόσο σε μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+/KA02 όσο και σε μαθητές που δεν έχουν σχέση με το πρόγραμμα. Η έρευνα διεξήχθη στο διάστημα από 1η μέχρι 30η Απριλίου 2019. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή σε συνολικά 200 μαθητές από τους οποίους απάντησαν 170.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων - Δεοντολογία

Η συλλογή δεδομένων έγινε με την μορφή ανώνυμων ερωτηματολογίων, αφού η έρευνα εστιάζεται στην συλλογή ποσοτικών δεδομένων (Creswell, 2016). Ο ερευνητής, που είναι εκπαιδευτικός και συντονιστής του προγράμματος Erasmus+ στο Ελληνικό σχολείο, ενημέρωσε τους μαθητές και το διευθυντή του σχολείου του και τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων οι οποίοι, με τη σειρά τους, ενημέρωσαν τους μαθητές και τις διοικήσεις των σχολείων τους και αφού έγιναν οι νόμιμες ενέργειες, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους μαθητές για προαιρετική συμπλήρωση. Επιπλέον, κάθε ερωτηματολόγιο είχε ένα εισαγωγικό σημείωμα για το θέμα, το σκοπό και την ανωνυμία της έρευνας. Τονίζεται πως κανένα είδους προσωπικό δεδομένο δεν συλλέχθηκε ή προέκυψε από την έρευνα. Η διάρκεια συμπλήρωσης ήταν περίπου δέκα λεπτά.

Ερευνητικά εργαλεία – Στατιστική επεξεργασία

Με βάση την βιβλιογραφία ορίστηκαν τα δεδομένα που πρέπει να συλλεχτούν και να αξιολογηθούν υιοθετώντας το ερωτηματολόγιο του Ευρωβαρομέτρου "*Ψευδείς ειδήσεις και παραπληροφόρηση στο διαδίκτυο*" που διεξήχθη τον Φεβρουάριο 2018 και δημοσιεύτηκε το Μάρτιο 2018 (Flash Eurobarometer 464, 2018). Αυτό, δημιουργήθηκε με το εργαλείο διεξαγωγής ερευνών "Google Forms" που παρέχει το πλεονέκτημα της γρήγορης συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, αφού πρώτα προσαρμόστηκε και εμπλουτίστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου δεν τίθενται ερωτηματικά διότι τα ερωτηματολόγια του Ευρωβαρομέτρου είναι εργαλεία μέτρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα από την Ευρωπαϊκή ένωση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με ατομικές και δημογραφικές πληροφορίες. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Από αυτές, οι ερωτήσεις 1,3,6,12,14 και 17 είναι κατηγορικές μεταβλητές και οι υπόλοιπες ιεραρχικές. Στις ιεραρχικές μεταβλητές οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert που εκτείνεται σύμφωνα με τον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κλίμακα Likert ιεραρχικών μεταβλητών

Ερωτήσεις	Κλίμακα
4,5	1= «*Ποτέ*» ..... 5= «*Πάντα*»
7,8,9	1=«*Δεν τα εμπιστεύομαι καθόλου*» …… 4= «*Τα εμπιστεύομαι απόλυτα*»
10,13	1= «*Σπάνια ή ποτέ*» ..... 4= «*Κάθε μέρα*»
11	1= «*Καθόλου ικανός*» ..... 4= «*Πολύ ικανός*»
15,16	1= «*Σίγουρα όχι*» ..... 4= «*Ναι, σίγουρα*»

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από περισσότερα κορίτσια (67.1%) έναντι των αγοριών (32.9%). Η μέση τιμή ηλικίας είναι (15.84). 25 (15%) Φινλανδοί μαθητές, 30 (17.5%) Γερμανοί μαθητές, 64 (37.5 %) Ισπανοί και 51 (30%) Έλληνες. Οι 37 (22%) ζουν σε αγροτική περιοχή, οι 77 (45%) σε ημιαστική και οι 56 (33%) σε αστική. Οι 80 (47%) συμμετέχουν στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ ενώ οι 90 (53%) όχι (Πίνακας 2).

Πίνακα 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος N=170

		Συχνότητα (N)	*Ποσοστό (%)*
Φύλο	Αγόρι	56	32.9
	Κορίτσι	114	67.1
Χώρα προέλευσης	Γερμανία	30	17.6
	Ελλάδα	51	30
	Ισπανία	64	37.6
	Φινλανδία	25	14.7
Περιοχή διαμονής	Αστική περιοχή	56	32.9
	Ημιαστική	77	45.3
	Αγροτική	37	21.8
Μέλος Erasmus+	Ναι	80	47.1
	Όχι	90	52.9
Ηλικία		***Μέση τιμή*** 15.84	***Τ. Α.*** 0.84

Κύρια ευρήματα

Στους πίνακες στατιστικών αναλύσεων 3 και 4 που ακολουθούν περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των μαθητών στις κατηγορικές και ιεραρχικές μεταβλητές αντίστοιχα. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας έχουν ως εξής:

Πίνακας 3. Στατική ανάλυση κατηγορικών μεταβλητών

1. **Από που συνήθως ενημερώνεσαι για τις ειδήσεις? (Πολλαπλή απάντηση)**	**N=170**	**%**
Έντυπες εφημερίδες και περιοδικά	32	19
Διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης (online εφημερίδες blogs κλπ)	94	55
Διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης και εφαρμογές μηνυμάτων	141	83
Τηλεόραση	116	68
Ραδιόφωνο	47	28
Δεν γνωρίζω	1	1
3. Όταν χρησιμοποιείς διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ποιο από τα παρακάτω κάνεις τακτικά; (Πολλαπλή απάντηση)		
Διαβάζεις ή ακούς τι δημοσιεύουν οι άλλοι	129	76
Μοιράζεσαι υλικό που βρίσκεις μόνο σου	78	46
Μοιράζεσαι υλικό που οι άλλοι έχουν μοιραστεί μαζί σου	47	28
Δεν χρησιμοποιώ διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα	5	3
Δεν γνωρίζω	13	8
6. Όταν αναδημοσιεύεις μια είδηση συνήθως:		
Διαβάζεις μόνο τον τίτλο και όχι το περιεχόμενο	14	8
Διαβάζεις και τον τίτλο και το περιεχόμενο	79	46
Διαβάζεις τον τίτλο, το περιεχόμενο και αναζητάς την πηγή	41	24
Ελέγχεις διεξοδικά την αξιοπιστία της είδησης (Ποιος; Που; Πότε; Γιατί; Πως;)	14	8
Δεν γνωρίζω	22	13
12. Πώς ελέγχεις αν αυτό που διαβάζεις είναι ακριβές και αξιόπιστο; (μέγιστο 3 απαντήσεις)		
Υποθέτω ότι αυτό που διαβάζω πρέπει να είναι αληθινό επειδή δημοσιεύεται	16	9

Δεν αμφισβητώ την εγκυρότητα αυτού που διαβάζω επειδή οι όλες πληροφορίες στο διαδίκτυο είναι ακριβής	21	12
Κοιτάζω αν οι φωτογραφίες του άρθρου είναι προϊόν photoshop	76	45
Κοιτάζω το όνομα του εκδότη για να δω αν είναι μια αξιόπιστη πηγή πληροφοριών.	89	52
Κοιτάζω αν το κείμενο είναι προϊόν αυτόματης μετάφρασης	47	28
Ζητώ από κάποιον που εμπιστεύομαι την γνώμη του	67	39
Δεν γνωρίζω	22	13
14. Κατά τη γνώμη σας, ποιο είναι το κύριο κίνητρο για την διάδοση ψευδών ειδήσεων;		
Πολιτικά και οικονομικά οφέλη	92	54
Απλά να δημιουργήσουν σύγχυση στους ανθρώπους	28	16
Για διασκέδαση	30	18
Δεν υπάρχει κίνητρο	10	6
Δεν γνωρίζω	10	6
17. Ποιο από τα θεσμικά όργανα και φορείς των μέσων ενημέρωσης θα πρέπει να ενεργήσει για να σταματήσει η διάδοση "ψευδών ειδήσεων" (3 απαντήσεις μέγιστο)		
Διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα	76	45
Μη κυβερνητικές οργανώσεις	31	18
Δημοσιογράφοι	52	31
Η διεύθυνση των μέσων ενημέρωσης	33	19
Θεσμικά όργανα της ΕΕ	33	19
Εθνικές αρχές	36	21
Οι ίδιοι οι πολίτες	52	31
Όλοι οι παραπάνω	59	35
Κανένας	5	3
Δεν γνωρίζω	11	6

Πίνακας 4. Στατιστική ανάλυση ιεραρχικών μεταβλητών

Ερ.	Ερώτηση	MIN	MAX	MO	TA
2	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης και εφαρμογές μηνυμάτων;	1	5	3.98	0.21
4	Όταν διαβάζεις ένα δημοσίευμα, πόσο συχνά αναζητάς την πηγή του;	1	5	2.48	1.12
5	Όταν διαβάζεις ένα δημοσίευμα, πόσο συχνά παρατηρείς τα στοιχεία του (ποιος το δημοσίευσε, πότε και που δημοσιεύθηκε, πως αναπαράχθηκε);	1	5	2.96	0.89
7	Πόσο εμπιστεύεσαι ή όχι τα νέα και τις πληροφορίες στις οποίες έχεις πρόσβαση μέσω των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων και εφαρμογών μηνυμάτων;	1	4	2.32	0.99

8	Πόσο εμπιστεύεσαι ή όχι τα νέα και τις πληροφορίες στις οποίες έχεις πρόσβαση μέσω των διαδικτυακών εφημερίδων και περιοδικών;	1	4	2.67	0.65
9	Πόσο εμπιστεύεσαι ή όχι τα νέα και τις πληροφορίες στις οποίες έχεις πρόσβαση μέσω των παραδοσιακών πηγών ενημέρωσης (Τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες και περιοδικά)	1	4	2.98	0.35
10	Πόσο συχνά συναντάς ειδήσεις ή πληροφορίες που θεωρείς ότι παραποιούν την πραγματικότητα ή είναι ακόμα και ψευδείς (Fake News);	1	4	2.50	0.79
11	Πόσο ικανός πιστεύεις ότι είσαι να εντοπίσεις ειδήσεις ή πληροφορίες που θεωρείς ότι παραποιούν την πραγματικότητα ή ακόμα είναι και ψευδείς (Fake News);	1	4	2.74	0.64
13	Έχεις ποτέ ξεγελαστεί από ψεύτικα νέα που πίστεψες ότι είναι πραγματικά;	1	4	1.49	0.48
15	Κατά την άποψη σου, η ύπαρξη ειδήσεων ή πληροφοριών που παραποιούν την πραγματικότητα ή ακόμα είναι και ψευδείς (Fake News) αποτελούν πρόβλημα για την χώρα σου;	1	4	2.94	0.72
16	Κατά την άποψη σου, η ύπαρξη ειδήσεων ή πληροφοριών που παραποιούν την πραγματικότητα ή ακόμα είναι και ψευδείς (Fake News) αποτελούν πρόβλημα για την δημοκρατία γενικά;	1	4	3.07	0.62

Όλοι οι μαθητές κάνουν χρήση διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων, με την συντριπτική πλειοψηφία (70%) να δηλώνει πως τα χρησιμοποιεί συνεχώς ή σχεδόν συνεχώς, το 24% τακτικά και μόνο το 5% περιστασιακά (ΜΤ 3.98). Η κύρια χρήση που κάνουν είναι να διαβάζουν ή να ακούν τι δημοσιεύουν οι άλλοι (76%), σε ποσοστό 46% μοιράζουν υλικό που βρίσκουν μόνοι τους και το 28% μοιράζει υλικό που οι άλλοι έχουν μοιραστεί μαζί τους. Η συμμετοχή τους στη χρήση και την αναπαραγωγή ψεύτικων ειδήσεων φαίνεται να είναι σημαντική, αφού, σε ποσοστό 68%, οι μαθητές δεν ελέγχουν καθόλου ή το κάνουν περιστασιακά, την πηγή του δημοσιεύματος που αναδημοσιεύουν. Επίσης το 8% όταν αναδημοσιεύει μία είδηση διαβάζει απλά τον τίτλο, 47% διαβάζει τον τίτλο και το περιεχόμενο και μόνο το 32% εξετάζει άλλα στοιχεία της είδησης όπως την πηγή κλπ.

Σε ότι έχει να κάνει με την ενημέρωση των μαθητών, προτιμούν να ενημερώνονται από διαδικτυακά μέσα και εφαρμογές μηνυμάτων (e.g. Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, Messenger, Viber, Twitter) σε ποσοστό 83%, ακολουθεί η τηλεόραση 68%, οι διαδικτυακές εφημερίδες και περιοδικά 55%, το ραδιόφωνο 28% και στην τελευταία θέση οι έντυπες εφημερίδες και περιοδικά 19%.

Οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο εμπιστεύονται τις ειδήσεις που λαμβάνουν μέσω των διαφόρων πηγών ενημέρωσης (ΜΤ 2.65). Μόνο μία μειοψηφία τα εμπιστεύονται «απόλυτα», με τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης (ραδιόφωνο, TV, έντυπες εφημερίδες και περιοδικά) να έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (27%), και 22% τα διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης και εφαρμογές μηνυμάτων. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών εμπιστεύεται τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, αφού τα 2/3 (74%) τα «εμπιστεύονται απόλυτα» ή «έχουν την τάση να τα πιστεύουν». Το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο για τις διαδικτυακές εφημερίδες και περιοδικά (65%) και κατά πολύ μικρότερο για τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα (42%).

Στην ερώτηση πόσο συχνά συναντούν ψεύτικες ειδήσεις (Ερώτηση 10, ΜΤ 2.50, ΤΑ 0.79), το 14% απάντησε κάθε μέρα η σχεδόν κάθε μέρα, ενώ το 31% τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Περίπου 28% συναντά ψευδείς ειδήσεις αρκετές φορές το μήνα όταν το 15% λέει πως αυτό συμβαίνει ποτέ ή σχεδόν ποτέ. Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό (11%) αυτών που απαντούν πως «δεν γνωρίζουν» (μπορεί και να έρχονται σε επαφή με ψευδείς ειδήσεις αλλά δεν το αντιλαμβάνονται). Ωστόσο, 54% απαντά πως ποτέ ή σπάνια έχουν ξεγελαστεί από ψευδείς ειδήσεις, με το 6% να δηλώνει πως έχει εξαπατηθεί τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και το 29% αρκετές φορές το μήνα (Ερώτηση 13, ΜΤ 1.49, ΤΑ 0.48).

Σχεδόν τα 2/3 των μαθητών (65%) πιστεύουν πως είναι «κάπως ικανοί ή πολύ ικανοί» να εντοπίσουν ψευδείς ειδήσεις (Ερώτηση 11, ΜΤ 2.74 , ΤΑ 0.64). Ωστόσο, μόνο 8% απαντούν πως είναι πολύ ικανοί. Επιπλέον, 21% απαντούν πως δεν είναι πολύ ικανοί και 5% καθόλου ικανοί. 10% των ερωτηθέντων απαντούν πως δεν γνωρίζουν.

Στην ερώτηση πώς ελέγχουν οι μαθητές αν αυτό που διαβάζουν είναι ακριβές και αξιόπιστο, το 22% απαντούν πως δεν το ελέγχουν αφού θεωρούν πως είναι αξιόπιστο επειδή έχει δημοσιευτεί στο διαδίκτυο. Το 45% απαντά πως ελέγχει αν οι φωτογραφίες του άρθρου είναι προϊόν photoshop, το 52% εξετάζουν το όνομα του εκδότη, το 28% αν το κείμενο είναι προϊόν αυτόματης μετάφρασης και το 40% ζητούν την γνώμη από κάποιον που εμπιστεύονται.

Οι μαθητές πιστεύουν πως το κύριο κίνητρο για την διάδοση των ψεύτικων νέων είναι τα πολιτικά και οικονομικά οφέλη σε ποσοστό 54%, το 17% δημιουργία σύγχυσης, το 18 % για διασκέδαση και τέλος το 6% απαντά πως δεν υπάρχει κανένα κίνητρο.

Σχεδόν τα 2/3 των μαθητών (68%) απαντά (ερώτησης 15 & 16) πως οι ψευδείς ειδήσεις είναι πρόβλημα για την χώρα τους και γενικά για την δημοκρατία ενώ το 22% όχι.

Τέλος, οι μαθητές απαντούν πως κύριος υπεύθυνος για την διάδοση των ψευδών ειδήσεων είναι τα Διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα (45%), ακολουθούν οι δημοσιογράφοι και οι ίδιοι οι πολίτες (31%).

Δημογραφική Ανάλυση επιπέδου εμπιστοσύνης εφήβων στα ΜΜΕ

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε, πως συνολικά οι έφηβοι και των τεσσάρων σχολείων εμπιστεύονται περισσότερο για την ενημέρωσης τους τα παραδοσιακά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) (ΜΤ 2.98), λιγότερο τις διαδικτυακές εφημερίδες και περιοδικά (ΜΤ 2.67) και ακόμα λιγότερο τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα και εφαρμογές μηνυμάτων (ΜΤ 2.38). Επιπλέον, οι Έλληνες και Γερμανοί μαθητές εμπιστεύονται λιγότερο τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα και τις εφαρμογές μηνυμάτων (ΜΤ 2.18) από ότι οι Ισπανοί και Φιλανδοί (ΜΤ 2.39 και 2.58 αντίστοιχα). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και για τις και διαδικτυακές εφημερίδες και περιοδικά. Για τα παραδοσιακά ΜΜΕ η κατάσταση είναι διαφορετική, οι Γερμανοί μαθητές είναι αυτοί που τα εμπιστεύονται περισσότερο (ΜΤ 3.30), Φινλανδοί και Ισπανοί ακολουθούν με ΜΤ 3.08 και 3.07 αντίστοιχα, ενώ οι Έλληνες με ΜΤ 2.58 είναι αρκετά πιο χαμηλά από την μέση τιμή και των τεσσάρων (ΜΤ 2.98). Συμπερασματικά, οι Έλληνες μαθητές είναι αυτοί που εμπιστεύονται το λιγότερο και τους τρεις τρόπους ενημέρωσης.

Πίνακας 5. Επίπεδο εμπιστοσύνης εφήβων στα ΜΜΕ ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 7,8,9	Πόσο εμπιστεύεσαι ή όχι τα νέα και τις πληροφορίες στις οποίες έχεις πρόσβαση μέσω..		
Εμπιστοσύνη στις πηγές ενημέρωσης	**1ο τρόπος** Διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων και εφαρμογών μηνυμάτων	**2ος τρόπος** Διαδικτυακών εφημερίδων και περιοδικών	**3ος τρόπος** Παραδοσιακών πηγών ενημέρωσης (Τηλεόραση, ραδιόφ., εφημερίδες και περιοδικά)

Min: 1 Max: 4		MT	TA	MT	TA	MT	TA
Μέση τιμή στα 4 σχολεία		**2.32**	**0.99**	**2.67**	**0.65**	**2.98**	**0.35**
Χώρα Προέλευσης	Ελλάδα	2.18	0.85	2.28	0.74	2.58	0.46
	Γερμανία	2.18	1.17	2.57	1.11	3.30	0.33
	Ισπανία	2.39	1.06	2.89	0.47	3.07	0.30
	Φινλανδία	2.58	0.86	2.96	0.24	3.08	0.25
Φύλο	Αγόρια	2.25	0.90	2.68	0.61	2.83	0.27
	Κορίτσια	2.36	1.03	2.66	0.68	3.05	0.39
Περιοχή Διαμονής	Αστική	2.30	1.11	2.78	0.61	2.95	0.32
	Ημιαστική	2.25	0.95	2.61	0.65	2.88	0.47
	Αγροτική	2.51	0.86	2.62	0.73	3.25	0.10
Μέλος Erasmus+	ΌΧΙ	2.33	1.63	2.67	0.58	2.87	0.38
	ΝΑΙ	2.31	1.58	2.67	0.74	3.09	0.32

Συνεχίζοντας, το επίπεδο εμπιστοσύνης ως προς το φύλο δεν διαφέρει στην περίπτωση των διαδικτυακών εφημερίδων και περιοδικών, όμως τα κορίτσια εμπιστεύονται περισσότερο για την ενημέρωσή τους τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα και εφαρμογές μηνυμάτων (MT 2.36), έναντι των αγοριών (MT 2.25). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των παραδοσιακών ΜΜΕ (κορίτσια: MT 3.05, αγόρια: MT 2.83). Τέλος, επιβεβαιώνεται πως και οι δύο εμπιστεύονται λιγότερο τον πρώτο τρόπο ενημέρωσης και περισσότερο τον τρίτο.

Ως προς την περιοχή διαμονής, παρατηρείται επίσης, πως ανεξάρτητα από το πού διαμένουν οι μαθητές, εμπιστεύονται λιγότερο τον πρώτο τρόπο ενημέρωσης και περισσότερο τον τρίτο. Ποιο αναλυτικά, οι μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές εμπιστεύονται περισσότερο και τους τρεις τρόπους ενημέρωσης (MT 2.51, 2.62 και 3.25 αντίστοιχα), ακολουθούν οι μαθητές αστικών περιοχών (MT 2.30, 2.78 και 2.95), και, τέλος οι μαθητές ημιαστικών περιοχών (MT 2.25, 2.61 και 2.88). Σημειώνεται πως το επίπεδο εμπιστοσύνης των μαθητών αγροτικών περιοχών προς τα παραδοσιακά ΜΜΕ είναι ιδιαίτερα υψηλό (MT 3.25).

Οι μαθητές που είναι μέλη του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, δείχνουν περισσότερο εμπιστοσύνη στα παραδοσιακά ΜΜΕ (MT 3.05) έναντι των μη μελών (MT 2.83). Στους άλλους δύο τρόπους ενημέρωσης δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση.

Δημογραφική Ανάλυση επιπέδου επίγνωσης εφήβων στις ψευδείς ειδήσεις

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, οι περισσότεροι μαθητές απαντούν πως συναντούν Fake News αρκετές φορές το μήνα (MT 2.50), όμως οι περισσότεροι απαντούν πως δεν έχουν ξεγελαστεί ή σπάνια έχουν ξεγελαστεί (MT 1.49). Εξετάζοντας την κάθε χώρα ξεχωριστά, οι Φινλανδοί συναντούν πιο σπάνια ψεύτικες ειδήσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους (MT 2.18), ενώ οι Έλληνες μαθητές έχουν την πρώτη θέση (MT 2.65). Οι Ισπανοί απαντούν πως έχουν ξεγελαστεί περισσότερες φορές από ότι οι υπόλοιποι (MT 1.65), με μέσο όρο και των τεσσάρων χωρών 1.49. Αυτοί που έχουν ξεγελαστεί λιγότερο είναι οι Γερμανοί (MT 1.26).

Πίνακας 6. Επίγνωση εφήβων στις ψευδείς ειδήσεις ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

		Ερώτηση 10 Πόσο συχνά συναντάς ειδήσεις ή πληροφορίες που θεωρείς ότι παραποιούν την πραγματικότητα ή είναι ακόμα και ψευδείς (Fake News);		Ερώτηση 13 Έχεις ποτέ ξεγελαστεί από ψεύτικα νέα που πίστεψες ότι είναι πραγματικά;	
Min: 1 Max: 4		**MT**	**TA**	**MT**	**TA**
Μέση τιμή για N=170		**2.50**	**0.79**	**1.49**	**0.48**
Χώρα Προέλευσης	Ελλάδα	2.65	0.76	1.46	0.28
	Γερμανία	2.52	0.75	1.26	0.33
	Ισπανία	2.47	0.93	1.65	0.78
	Φινλανδία	2.18	0.60	1.46	0.43
Φύλο	Αγόρια	2.70	0.76	1.49	0.57
	Κορίτσια	2.39	0.80	1.49	0.43
Περιοχή Διαμονής	Αστική	2.30	0.95	1.51	0.59
	Ημιαστική	2.68	0.83	1.50	0.46
	Αγροτική	2.38	0.49	1.46	0.37
Μέλος Erasmus+	ΌΧΙ	2.43	1.86	1.56	0.54
	ΝΑΙ	2.57	1.92	1.42	0.42

Συνεχίζοντας, τα αγόρια συναντούν ψευδείς ειδήσεις πιο συχνά από τα κορίτσια (MT 2.79 και 2.39 αντίστοιχα). Όσον αφορά την συχνότητα που έχουν ξεγελαστεί, και τα δύο φύλα συμπίπτουν (MT 1.49), αρκετά χαμηλά.

Οι μαθητές των ημιαστικών περιοχών, έρχονται πιο συχνά σε επαφή με ψευδείς ειδήσεις (MT 2.68), έναντι των αστικών (MT 2.30) και των αγροτικών (MT 2.38). Ως προς την συχνότητα εξαπάτησης, την μικρότερη εμφανίζουν αυτοί των αγροτικών περιοχών (MT 1.46).

Οι μαθητές μέλη του Ευρωπαϊκού προγράμματος, αν και δηλώνουν πως συναντούν πιο συχνά ψευδείς ειδήσεις (MT 2.57) έναντι των μη μελών (MT 2.43), έχουν ξεγελαστεί λιγότερο συχνά (MT 1.42) έναντι των μη μελών (MT 1.56).

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή εξετάζει την ευαισθητοποίηση και την στάση των μαθητών ηλικίας 15-18, τεσσάρων Ευρωπαϊκών σχολείων που συμμετέχουν σε κοινό πρόγραμμα Erasmus+, απέναντι στην ύπαρξη ψεύτικων ειδήσεων και παραπληροφόρησης στο διαδίκτυο. Τα ευρήματα αυτής της εργασίας συγκρίνονται με αντίστοιχη έρευνα του Ευρωβαρομέτρου και του Ινστιτούτου Reuters, οι οποίες βέβαια αφορούν την ηλικιακή ομάδα 15-24.

Η εργασία δείχνει πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων ενημερώνεται από τα διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις εφαρμογές μηνυμάτων αλλά και από την τηλεόραση, η οποία αποτελεί επίσης ένα σημαντικό μέσο ενημέρωσης. Γενικά, βέβαια, παρατηρείται ένας βαθμός δυσπιστίας απέναντι στα ΜΜΕ, με τους Έλληνες μαθητές να τα εμπιστεύονται το λιγότερο ενώ τους Φινλανδούς το περισσότερο. Τα παραδοσιακά ΜΜΕ, θεωρούνται από τους μαθητές, ανεξάρτητα από φύλο, ως η πιο έγκυρη πηγή πληροφόρησης έναντι των διαδικτυακών. Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύονται τόσο με την έρευνα του Ευρωβαρομέτρου όσο και με αυτή του

Ινστιτούτου Reuters, σύμφωνα με τις οποίες οι νέοι κάτω των 24 ετών προτιμούν να ενημερώνονται από τα διαδικτυακά μέσα ενημέρωσης. Συγκεκριμένα, η έκθεση του Ινστιτούτου Reuters αναφέρει πως τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν την κύρια πηγή ενημέρωσής (28%) για τους νέους, με τον ρόλο του Facebook να χρησιμοποιείται από το 44% για να αναζητήσει, να διαβάσει, να παρακολουθήσει, να διαμοιράσει ή να σχολιάσει ειδήσεις. Σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο, ενώ το επίπεδο εμπιστοσύνης στα παραδοσιακά ΜΜΕ είναι 70%, με τους Φινλανδούς να τα εμπιστεύονται περισσότερο και τους Έλληνες λιγότερο, στα διαδικτυακά είναι μόλις 26%, με τους Γερμανούς να τα εμπιστεύονται το λιγότερο, κάτι που ανέδειξε και η δική μας έρευνα.

Όσον αφορά την συχνότητα συνάντησης ψευδών ειδήσεων, σχεδόν ένας στους δύο εφήβους μαθητές απαντούν πως τις εντοπίζουν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, τα αγόρια πιο συχνά από τα κορίτσια, με τους Φινλανδούς μαθητές λιγότερο συχνά και τους Έλληνες πιο συχνά από όλους. Σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο, το ποσοστό συνάντησης ψευδών ειδήσεων τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα για τους νέους ηλικίας 15-24 στην Ευρώπη είναι ακόμα μεγαλύτερο (68%), με του Φιλανδούς να βρίσκονται στην τελευταία θέση (50%) και τους Ισπανούς και Έλληνες στις πρώτες θέσεις (78%) και (74%) αντίστοιχα. Είναι αξιοσημείωτο, σύμφωνα πάντα με το Ευρωβαρόμετρο, πως πάνω από 77% των Ευρωπαίων ηλικίας 15-24 ετών δηλώνουν πως είναι «κάπως *ικανοί ή πολύ ικανοί*» να ξεχωρίσουν μία ψευδή είδηση με το αντίστοιχο ποσοστό στην έρευνά μας να είναι 66% και αυτό της έρευνας τους Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς διαδικτύου για τους Έλληνες μαθητές να είναι 58%. Επιπλέον, πάνω από τους μισούς μαθητές της έρευνας μας απαντούν πως ποτέ ή σπάνια έχουν ξεγελαστεί από ψεύτικα νέα. Ωστόσο, σύμφωνα με σχετική έρευνα του Πανεπιστημίου του Stanford (The Wall Street Journal, 2016), το 80% των μαθητών και φοιτητών δεν ήταν ικανοί να διακρίνουν ένα αληθινό άρθρο από ένα ψεύτικο ούτε ένα δημοσιογραφικό άρθρο από ένα διαφημιστικό. Στην ίδια έρευνα, κριτήριο εγκυρότητας για τους νέους, αποτελεί η μεγάλη φωτογραφία σε ένα άρθρο και όχι η πηγή του, στοιχείο που αναδεικνύει και η παρούσα έρευνα αφού το 60% των μαθητών δηλώνουν πως δεν ελέγχουν καθόλου ή ελέγχουν περιστασιακά, την πηγή του δημοσιεύματος που αναδημοσιεύουν. Λαμβάνοντας υπόψη, πως πάνω από τα 2/3 των μαθητών δηλώνουν πως χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να διαβάζουν ή να ακούν τι δημοσιεύουν οι άλλοι και μοιράζουν υλικό που έχουν βρει μόνοι τους ή/και έχουν μοιραστεί οι άλλοι μαζί τους, συμπεραίνουμε την ενεργή συμμετοχή των νέων στην χρήση και αναπαραγωγή ψευδών ειδήσεων.

Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ως κίνητρο διασποράς ψευδών ειδήσεων το οικονομικό και κερδοσκοπικό και ως κύριο φορέα μείωσης αυτών, τα ίδια τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους δημοσιογράφους. Οι περισσότεροι θεωρούν την διασπορά ψευδών ειδήσεων ως πρόβλημα τόσο για τη χώρα τους όσο και για τη δημοκρατία εν γένει. Τα παραπάνω συμπεράσματα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με την σχετική έρευνα του Ευρωβαρομέτρου.

Συνεχίζοντας, ανεξάρτητα από την περιοχή διαμονής των μαθητών, αυτοί εμπιστεύονται για την ενημέρωση τους, λιγότερο τα διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα και περισσότερο τα παραδοσιακά ΜΜΕ, με τους μαθητές των ημιαστικών περιοχών να δηλώνουν πως έρχονται αρκετά πιο συχνά σε επαφή με ψευδείς ειδήσεις έναντι των άλλων. Ιδιαίτερα υψηλό (ΜΤ 3.25) είναι το επίπεδο εμπιστοσύνης των μαθητών αγροτικών περιοχών προς τα παραδοσιακά ΜΜΕ, κάτι που ίσως σχετίζεται και με την μικρότερη συχνότητα εξαπάτησης αυτών από ψευδείς ειδήσεις.

Τέλος, σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+ έναντι των υπολοίπων. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, λόγω της γενικότερης γνώσης και επιμόρφωσης που έχουν λάβει μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα παραδοσιακά ΜΜΕ, μπορούν να εντοπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία ψευδείς ειδήσεις και έχουν εξαπατηθεί λιγότερο συχνά.

Εν κατακλείδι, η ευρεία χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης ανάμεσα στους νέους και ο πλημμελής έλεγχος της πηγής του δημοσιεύματος, συμβάλουν στην ταχύτατη διασπορά ψευδών ειδήσεων. Οι μαθητές, βέβαια, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+ και ενεπλάκησαν σε επιμόρφωση μιντιακού εγγραμματισμού, φαίνεται να ανέπτυξαν σχετική με το θέμα αυτό παιδεία και δεξιότητες. Αυτό, γίνεται ακόμα πιο υποσχόμενο αφού το πρόγραμμα βρίσκεται μόλις στο πρώτο έτος υλοποίησης του. Η απάντηση, συνεπώς, στην αντιμετώπιση του φαινομένου της διασποράς ψευδών ειδήσεων από τους νέους, δεν είναι άλλη από την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και εγρήγορσης (Ελληνικό Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου, 2019) που θα πρέπει να αποτελεί μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους.

Αναφορές

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Ιων.

Collins Dictionaries, (2017). Collins Word of the Year 2017. Ανακτήθηκε στις 28/11/2019 από https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/etymology-corner-collins-word-of-the-year-2017,400,HCB.html

Dizikes, P. MIT News Office (2018). "Study: On Twitter, false news travels faster than true stories". Ανακτήθηκε στις 28/5/2019 από http://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308

European Commission, (2018). *Η Έκθεση (12/03/18) Ομάδας εμπειρογνωμόνων για τη διασπορά ψευδών ειδήσεων προς την επίτροπο Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας Mariya Gabriel*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2019 από https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/fake-news-disinformation

Flash Eurobarometer 464, (2018). "Fake News and Disinformation Online". Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 από http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/search/464/surveyKy/2183

Mehrdad, K. & Anna, S. (2017), "*Information Re-Sharing on Social Network Sites in the Age of Fake News*". Informing Science. The International Journal Of An Emerging Transdiscipline, Vol 20, p 215-235 (2017), p. 215.

Reuters Institute, (2019). Digital News Report 2019. Ανακτήθηκε στις 20/02/2020 από https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf

Silverman, C. (2016). *How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook.* BuzzFeed News, Canada. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook.

The Guardian, (2017). "*Russia used hundreds of fake accounts to tweet about Brexit, data shows*". Ανακτήθηκε στις 19/11/2019 από https://www.theguardian.com/world/2017/nov/14/how-400-russia-run-fake-accounts-posted-bogus-brexit-tweets.

The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2018). "*Action Plan against Disinformation*". Ανακτήθηκε στις 28/11/2019 από https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/action-plan-against-disinformation

The Washington Post, (2016). *"Hillary Clinton: Hillary Clinton attacks 'fake news' in post-election appearance on Capitol Hill".* Ανακτήθηκε στις 27/5/2019 από

https://www.washingtonpost.com/news/powerpost/wp/2016/12/08/hillary-clinton-attacks-fake-news-in-post-election-appearance-on-capitol-hill/?noredirect=on&utm_term=.19aede541d57

The Wall Street Journal, (2016). "*Most Students Don't Know When News Is Fake, Stanford Study Finds".* Ανακτήθηκε στις 27/5/2019 από https://www.wsj.com/articles/most-students-dont-know-when-news-is-fake-stanford-study-finds-1479752576

Γουντέλιας, Γ. (2018). «*FAKE NEWS ΣΤΑ SOCIAL MEDIA*». Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ελληνικά Hoaxes, (2020). *Παραπληροφόρηση.* Ανακτήθηκε στις 7/3/2020 από https://www.ellinikahoaxes.gr/category/kathgories/paraplhroforhsh/

Ελληνικό Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου του ΙΤΕ, (2018). *Ασφάλεια στο διαδίκτυο.* Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 από https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2019/02/parousiasi_ereynas.pdf

Ελληνικό Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου του ΙΤΕ, (2019). Fake News. Ανακτήθηκε στις 20/3/2020 από https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2018/02/fake-news-per-page.pdf

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Βούλγαρη Ρεβέκα
Δασκάλα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτορας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvoulgari@hua.gr

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kkout@hua.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τη συμβολή του στη διδακτική αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική τους ωρίμανση. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε είκοσι εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αναδύεται, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ως η ανάκληση ενός περιστατικού και ο προβληματισμός του σχετικά με το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας του, τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Έτσι, η διαδικασία του αναστοχασμού ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος οδηγείται σε διορθωτικές παρεμβάσεις τροποποιώντας και προσαρμόζοντας τα μη παραγωγικά στοιχεία της διδασκαλίας του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω της τακτής ανατροφοδότησης του διδακτικού του έργου.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός αναστοχασμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός είναι ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη βαθιά κατανόηση των διδακτικών πρακτικών του, στη γνωστική αλλαγή και ακολούθως στη νοηματοδοτημένη διορθωτική διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί ένα μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής των διδακτικών τεχνικών της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ενισχύοντας τη διδακτική του αποτελεσματικότητα και κατ΄ επέκταση την επαγγελματική ωρίμανση.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ευρύτερα γνωστός ο όρος «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται προσπάθεια νοηματοδοσίας του και ερευνητικής ερμηνείας του. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» και θα μελετηθεί η συμβολή του αναστοχασμού στην ενίσχυση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού προφίλ του.

Η έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στη διδασκαλία

Στα έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, όπως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, συναντώνται οι πρώτες προσεγγίσεις της έννοιας, η οποία ταυτίζεται με τη βαθιά σκέψη και τον μετασχηματισμό της αντίληψης (Κόκκος, 2010). Πρωτεργάτης στην εισαγωγή της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στην εκπαίδευση ήταν ο Dewey, τον οποίο στη συνέχεια ακολούθησε πλήθος ερευνητών και παιδαγωγών, όπως ο Schön, ο Kolb, ο Brookfield κ.ά., οι οποίοι μελέτησαν και ανέπτυξαν θεωρίες σχετικά με την αναστοχαστική διδασκαλία και τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό.

Με τον όρο «αναστοχασμός», περιγράφεται η ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης γνώσης υπό το φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει (Dewey, 1933). Αναδεικνύεται, επομένως, από τον προαναφερθέντα ορισμό η αντίληψη ότι οι άνθρωποι, μέσω της ενεργητικής διεργασίας και της αυτοδύναμης σκέψης, μπορούν να αμφισβητήσουν το αντιληπτικό τους σύστημα, αναδημιουργώντας την προσωπική τους πορεία και την κοινωνική τους πραγματικότητα (Κόκκος, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ταυτίζεται με την διαδικασία των εκπαιδευτικών να υποβάλλουν τα πιστεύω και τις διδακτικές πρακτικές τους σε κριτική ανάλυση (Farrell, 1998). Συμπερασματικά, είναι ένας τρόπος σκέψης που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά θέματα, ο οποίος ενσωματώνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οδηγείται σε λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του αυτών.

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός και διδακτική αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τους Dewey και Schön οι δάσκαλοι στην αναστοχαστική διδασκαλία, αναμένεται να σχεδιάζουν, να προλαμβάνουν και να λαμβάνουν δράση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που στοχάζονται χρειάζεται να «παρακολουθούν-ελέγχουν» προσεκτικά τη διδασκαλία τους, να συλλέγουν δεδομένα για τις προθέσεις, τις πράξεις και τα συναισθήματα τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους, και αυτά τα δεδομένα, έπειτα, να τα αναλύουν κριτικά και να τα εκτιμούν προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις πριν την έναρξη της νέας διδασκαλίας τους. Πρόκειται επομένως για μια δυναμική σπειροειδή διαδικασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο ποιοτικό επίπεδο διδασκαλίας (Pollard et al., 2014).

Αναλυτικότερα, διατυπώνονται τα ενδοδομικά χαρακτηριστικά του διδακτικού αναστοχασμού που συνδέονται με την αναπλαισίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, τα οποία σύμφωνα με τους Pollard et al. (2005) είναι:

1. Η ανησυχία του εκπαιδευτικού σχετικά με τους στόχους και τις συνέπειες της διδασκαλίας του, δηλαδή με την αποδοτικότητα της διδασκαλίας του.
2. Η κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία, με την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει, αξιολογεί και αναθεωρεί την δική του πρακτική αδιάκοπα.
3. Η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού για χρήση διερευνητικών διαδικασιών για την βαθμιαία αναβάθμιση της διδασκαλίας.
4. Το ανοιχτό πνεύμα, η υπευθυνότητα και η εγκαρδιότητα.
5. Η κριτική που ασκεί ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος σε τεκμηριωμένα δεδομένα.
6. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική εκπλήρωση που ενισχύονται από τη συνεργασία και τον διάλογο με τους συναδέλφους.
7. Η διαμόρφωση αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας.

Συνεπώς, η πρακτική του αναστοχασμού περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και την ανάλυση των καθημερινών καταστάσεων στη σχολική τάξη και των επαγγελματικών πράξεων του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη διαδικασία της στοχαστικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «δουν εκ νέου» την εμπειρία που έχουν ήδη βιώσει, να εντοπίσουν, να αντιληφθούν και να αναλύσουν τις σχέσεις ανάμεσα σε δύο αλληλοαποκλειόμενες καταστάσεις και, ιδιαίτερα, τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτό που επιζητείται και σ' αυτό που μπορεί να πραγματοποιηθεί (Larrivee, 2008:344). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, μέσω του αναστοχασμού, να αναλογιστούν το παιδαγωγικό τους έργο, συνυπολογίζοντας κάθε φορά τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό διεξάγεται, με στόχο τον εντοπισμό, την κατανόηση, την επανεξέταση και την αναθεώρηση της διδακτικής τους συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη διδακτική πραγματικότητα ταυτίζεται με την διαδικασία των εκπαιδευτικών να αναλύουν κριτικά τα πιστεύω και τις διδακτικές πρακτικές τους και αναδύεται, συνήθως σε συνθήκες αμφιβολίας, δισταγμού,

αμηχανίας, ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας, κατάσταση η οποία τους οδηγεί στην λογική επίλυσή της (Dewey, 1933; Farrell, 1998). Έτσι, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού ως προς την εμπειρία του αποτελεί μια σημαντική πτυχή μάθησης και ένα εργαλείο το οποίο οδηγεί στη βαθιά ατομική κατανόηση της διδασκαλίας του, καθώς εξετάζει και αξιολογεί την εμπειρία του ώστε να βελτιώσει την πρακτική του και να αναπτύσσει νέες προοπτικές και νέους τρόπους θεώρησης των πράξεών του (Boud et al., 1985; Çimer et al., 2013; Dewey, 1933).

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 επαναπροσδιορίζεται η έννοια του επαγγελματισμού, εστιάζοντας στην τάση αμφισβήτησης της παραδοσιακής έννοιας του επαγγελματισμού (Evans, 2011). Σηματοδοτείται δηλαδή η απομάκρυνση από την έννοια της αυθεντίας, που κυριαρχούσε στον επαγγελματικό χώρο και εγκλώβιζε τον εκπαιδευτικό στα στενά όρια της τάξης. Αναδομείται η έννοια του επαγγελματισμού και γίνεται προσπάθεια επαναπροσδιορισμού, ανανέωσης και αντικατάστασης των γνωρισμάτων που την συνθέτουν (Φωτοπούλου, 2013).

Στην εκπαίδευση, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) σχετίζεται με την εκ μέρους του εκπαιδευτικού διαδικασία διαρκούς απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα τόσο γνωστικού όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα, της διεύρυνσης των γνώσεών του πέραν των βασικών του σπουδών, της βελτίωσης της διδακτικής του ικανότητας, της συνεργασίας με τους συναδέλφους του καθώς και της βαθύτερης συνειδητοποίησης του ρόλου του στην κοινωνία (Hargreaves, 2000). Στη διαδικασία αυτή, θα πρέπει να συνυπολογιστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της κοσμοθεωρίας του εκπαιδευτικού, όπως οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την πρακτική του.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται σθεναρά η θέση ότι ο αναστοχασμός, που έχει ως σημείο εκκίνησης την ανασκόπηση των προσωπικών εμπειριών που ο εκπαιδευτικός αποκομίζει από την τάξη, αποτελεί σημαντική παράμετρο μάθησης, καθώς λειτουργεί ως διαφορετική μορφή γνώσης και ως ευκαιρία επαγγελματισμού διότι καθοδηγείται ο εκπαιδευτικός μέσω αυτού σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση, την αλλαγή και, ως εκ τούτου, την ανάπτυξή του (Boud et al., 1985; Çimer et al., 2013; Dewey, 1933; Kolb, 1984; Korthagen & Vasalos, 2005; Φωτοπούλου, 2013).

Ειδικότερα, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού συντελεί στην προσωπική ανάπτυξη, καθώς αντιλαμβάνεται βαθύτερα τον εαυτό του ως επαγγελματία σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται και έτσι αναπτύσσεται η επαγγελματική του ταυτότητα και ωριμότητα (Freese,1999). Επομένως, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση, αφού αφενός μεν θεωρείται ταυτόσημος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Γκρίτζιος, 2006). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού, διότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, εποικοδομητικά και αντικειμενικά, με τρόπο τέτοιο που να ενσωματώνει τη συνεχή προσπάθειά του για αλλαγή και βελτίωση. Ένα θεμελιώδες στοιχείο μέσω του οποίου ο δάσκαλος μπορεί να αντεπεξέλθει και να «επιβιώσει» στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής τάξης είναι η προσωπική του ενασχόληση με τη δράση του μέσω της βαθιάς κατανόησης των χαρακτηριστικών του και της επίγνωσης του εαυτού του. Αυτή η προσωπική αφοσίωση σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση του έργου του και του ίδιου, με το διδακτικό του μετασχηματισμό και ενισχύει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική ωρίμανση και την προσωπική εκπλήρωσή του από τη διδασκαλία (Brookfield, 1995; Pollard et al., 2005).

Με βάση το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

(Π.Ε.) για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και της συμβολής του στη διδακτική αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

i. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε.. σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;
ii. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι ίδιοι ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συμβάλλει στη διδακτική αποτελεσματικότητά τους;
iii. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συμβάλλει στην επαγγελματική ωρίμανσή τους;

Μεθοδολογία έρευνας

Στη παρούσα μελέτη διεξήχθη ποιοτική έρευνα, καθώς σκοπός της είναι να διερευνηθούν οι οπτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τη συνεισφορά του στο διδακτικό έργο και στο επαγγελματικό προφίλ τους. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση ως βασική ερευνητική μέθοδος και επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την παρούσα έρευνα, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει και να αντλήσει τις πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό μέσα από τα μάτια των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ιωσηφίδης, 2003; Παρασκευόπουλος, 1993:40). Επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη, μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων στην οποία ο ερευνητής απευθύνει συγκεκριμένες επί του εξεταζόμενου θέματος ερωτήσεις και καταγράφει τις ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων ώστε οι τελευταίοι να έχουν τη δυνατότητα και τον χρόνο να διατυπώσουν με σαφήνεια και να μοιραστούν με άνεση τις ιδέες τους (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο 40 λεπτά και ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια δύο ψηφιακών μαγνητοφώνων, με την συναίνεση των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν πώς η ταυτότητά τους θα παραμείνει εμπιστευτική και ότι θα διαφυλαχτούν τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα, καθώς στην εργασία οι απαντήσεις τους θα εμφανίζονται με τη χρήση κωδικοποιημένων ονομάτων (*Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2* κ.λπ.).

Ωστόσο, πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, τέθηκαν προφορικά στους συμμετέχοντες της έρευνας 21 εισαγωγικές ερωτήσεις, με στόχους αφενός μεν την προετοιμασία τους στη διαδικασία της συνέντευξης και τη διαμόρφωση του πλαισίου και του κλίματος ειλικρινούς και άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή αφετέρου δε την εισαγωγική διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεών τους σχετικά με τον βαθμό κατανόησης της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και της εφαρμογής του στο καθημερινό διδακτικό τους έργο.

Έπειτα, ακολούθησε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας, η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί στο πρωτόκολλο συνέντευξης, διατυπώνονται με συστηματικότητα, όμως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τροποποιήθηκαν, αναπροσαρμόστηκαν και προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τη ροή της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003:40). Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης είναι ένα έντυπο που περιλαμβάνει τις οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν, τον χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του συμμετέχοντα, το οποίο αποτελείται από 8 (οχτώ) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε η χρήση των ανοικτών ερωτήσεων στη συνέντευξη, διότι ο ερευνητής αποκτά μία ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό εξέταση θέμα μέσα από τις πληροφορίες που αποκομίζει από τον ερωτώμενο, οι οποίες δεν προβάλλουν μόνο τις απόψεις του αλλά αποτελούν μία αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται ο ερωτώμενος κι έτσι μπορεί να οργανώσει και να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2003:42; Κυριαζή, 2006). Όσον αφορά στη δομή του, το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις (3) θεματικές ενότητες:

Α. Η έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός».
Β. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη.
Γ. Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Τα δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, η διαδικασία χωρισμού – τεμαχισμού του κειμένου σε τμήματα και η απόδοση κατηγοριών – επικεφαλίδων και λέξεων – κλειδιών, άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία, ώστε να σχηματιστούν περιγραφές και γενικά θέματα, να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα και από εκεί και πέρα ο ερευνητής να οδηγηθεί στην ερμηνεία αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2007). Το δείγμα ήταν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί Π.Ε. και επιλέχθηκε μέσω της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (maximal variation sampling) (Creswell, 2011:244). Από αυτούς, οι 14 ήταν γυναίκες (70%) και οι υπόλοιποι άνδρες. Ειδικότερα, ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι 41 έτη και η τυπική απόκλιση 12,27.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας έγινε προσπάθεια, το δείγμα της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτικό. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης και κρίθηκε ικανοποιητικό για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποτελείται από μεγάλο όγκο δεδομένων, καθώς μετά τις 15-20 συνεντεύξεις οι απαντήσεις επαναλαμβάνονται και επανέρχονται, χωρίς να προσφέρουν καμιά ουσιαστικά διαφοροποιημένη εικόνα (Βάμβουκας, 2007; Κυριαζή, 2006). Έγινε ακόμη χρήση των εισαγωγικών ερωτήσεων και του προσχεδιασμένου πρωτόκολλου συνέντευξης, με ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Κρίθηκε ακόμη επιτακτικό, να εφαρμοστούν πιλοτικά οι εισαγωγικές ερωτήσεις και οι ερωτήσεις του πρωτόκολλου συνέντευξης σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων, με τα ίδια χαρακτηριστικά με τα υποκείμενα του τελικού δείγματος, πιο συγκεκριμένα σε 5 εκπαιδευτικούς. Αυτή η προκαταρκτική διαδικασία, συντέλεσε στη βελτίωση του τρόπου διατύπωσης και υποβολής των ερωτήσεων. Η καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων χωρίς την απώλεια δεδομένων εξασφαλίστηκε με τη χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η προσωπική συνάντηση με τους συμμετέχοντες, όπου καταγράφηκαν τα παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής, οι παύσεις, οι δισταγμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η διάθεσή τους, σημαντικά στοιχεία για την ερμηνεία των απαντήσεών τους. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων στάλθηκαν πίσω στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν (member checking). Στην ανάλυση δεδομένων, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν στις ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες, αποφεύχθηκαν οι παραλείψεις και οι αξιολογικές αλλοιώσεις και, αντιθέτως, παρατέθηκαν αυτολεξεί αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ενισχύοντας έτσι σημαντικά την αξιοπιστία της έρευνας και την ερμηνευτική εγκυρότητά της (Creswell, 2011; Ιωσηφίδης, 2003; Κυριαζή, 2006; Παρασκευόπουλος, 1993).

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τον όρο «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» προκύπτει:

Πίνακας 1. Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»

n= 20	Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, προβληματίζεται πολύ για το τι έχει κάνει λάθος, τι σωστό (επαναξιολόγηση-αυτοκριτική) και πώς μπορεί να οδηγηθεί στη διόρθωση και στη βελτίωση των πρακτικών του

Σύμφωνα με τη σύνθεση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φαίνεται να σχετίζεται με την ανάκληση ενός περιστατικού/ μιας διαδικασίας και τη σκέψη και τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού, ο οποίος θέτει κάποια ερωτήματα στον ίδιο του τον εαυτό μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και τι πήγε και τι δεν πήγε καλά στη διδασκαλία του τόσο στο γνωστικό μέρος (διαχείριση της γνώσης) όσο και στη διαχείριση της τάξης.

Όπως επισημαίνεται, η διαδικασία του αναστοχασμού απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την επαναξιολόγησή του και την αυτοκριτική του μέσω της ενδοσκόπησής του, της ενασχόλησής του δηλαδή με τον εαυτό του σχετικά με τις σκέψεις του, τις πεποιθήσεις του και τη συμπεριφορά του κατά τη διδασκαλία του με σκοπό να διορθώσει τις μη αποτελεσματικές πρακτικές που εφάρμοζε.

> *Η διαδικασία του αναστοχασμού σχετίζεται με το να βλέπει ο εκπαιδευτικός σαν τρίτος, σαν παρατηρητής τη διδασκαλία του και μετά από αυτό να αλλάζει αυτά που έκανε λάθος και να την αναπροσαρμόζει ανάλογα με το τι θα μπορούσε να κάνει καλύτερα* (Εκπαιδευτικός 12).
>
> *Μέσα από τον αναστοχασμό κάνω δηλαδή μία ενδοσκόπηση, προσπαθώ να δω κομμάτια του εαυτού μου* (Εκπαιδευτικός 6).

Τέλος, τονίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι η εφαρμογή του αναστοχασμού δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς δεν γνωρίζουν ποια συγκεκριμένα βήματα μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να τον επιτύχει. Ακόμη, είναι μια μακροπρόθεσμη και χρονοβόρα διαδικασία καθώς απαιτείται προσπάθεια, καλλιέργεια, γνώση, χρόνο, κόπο αλλά και μόχθος, για την καταγραφή και την ανάλυση δεδομένων αλλά και για την ενασχόληση με το εγώ του και την αυτοαμφισβήτησή του, και έτσι καθίσταται δύσκολο εγχείρημα.

Επομένως, προκύπτει ότι η προσωπικότητα, η διάθεση αυτοδιόρθωσης/ αυτοαμφισβήτησης, η αγάπη, η ιδιοσυγκρασία, η ανοιχτότητα, η ευελιξία, η στάση ζωής και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού για το έργο του επηρεάζουν τον αναστοχασμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας.

> *Μπορεί στην πενταετία ένας εκπαιδευτικός να έχει στοιχεία ενός εξαιρετικού δασκάλου, να ρωτάει, να μαθαίνει, να ψάχνει και να βρεθεί πολύ πιο κοντά στο αποτέλεσμα από κάποιον που έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας αλλά δεν έχει τη διάθεση να το κάνει* (Εκπαιδευτικός 4).
>
> *Ο αναστοχασμός έχει να κάνει με τον άνθρωπο, όχι με την ηλικία. Είναι θέμα ανθρώπου και ιδιοσυγκρασίας* (Εκπαιδευτικός 19).

Αυτή η διαδικασία αναστοχασμού όμως, όπως συμπληρώνουν, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κάποια οφέλη ως προς το διδακτικό τους έργο. Ειδικότερα:

Πίνακας 2. Οφέλη αναστοχασμού στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού

n=6	Αναπροσαρμογή της διδασκαλίας
n=6	Διόρθωση των διδακτικών τεχνικών
n=6	Επίτευξη των μαθησιακών στόχων
n=2	Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Όπως προκύπτει, η διαδικασία της ανάκλησης και του προβληματισμού των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν θέσει, συντελεί στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι, όταν επικρατεί μια κατάσταση μη ευνοϊκή για τη μαθησιακή διεργασία, αυτό τους κινητοποιεί να προβληματιστούν, να κάνουν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους και να αναπροσαρμόσουν τους στόχους τους, το διδακτικό

τους υλικό, τις διδακτικές τους τεχνικές και τις προσδοκίες τους (π.χ. να εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον καταιγισμό ιδεών, τον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας, προβάλλοντας βίντεο στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα, δημιουργώντας κατασκευές) ώστε να υπάρχει ροή στη διδασκαλία τους και οι μαθητές να μην κουράζονται ή πλήττουν. Ως επακόλουθο, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη διόρθωση και την αλλαγή των μη αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών που εφάρμοζαν στη διδακτική καθημερινότητά τους, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι ελκυστική και αποτελεσματική και έτσι να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και να βελτιωθεί το επίπεδο του διδακτικού τους έργου. Αναδεικνύεται ακόμη ότι οι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας που κάνει ένας εκπαιδευτικός, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις των μαθητών όπως επίσης οι προσδοκίες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους τούς βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν αυτή την προβληματική κατάσταση που επικρατούσε στην τάξη και τους κινητοποίησε να παρέμβουν.

> *Παλιότερα νεύριαζα πολύ εύκολα, όμως αυτή η συμπεριφορά δεν λειτουργούσε μέσα στη τάξη και έτσι απέβαλα αυτή τη συμπεριφορά του τιμωρητικού και νευρικού δασκάλου* (Εκπαιδευτικός 12).
>
> *Όσο είχα άγχος ή δεν είχα υπομονή, το έβλεπα στα παιδιά, ήταν αναστατωμένα και ανήσυχα, ενώ όσο ήσυχα/ ήρεμα τους μιλάω την ίδια αντίδραση βλέπω και από τα παιδιά. Το άγχος στην τάξη δεν ευδοκιμεί* (Εκπαιδευτικός 3).
>
> *Έκανα τις απαραίτητες αλλαγές καθώς το έβλεπα στα πρόσωπα των μαθητών, ότι αυτό που κάνω δεν τους αρέσει, και ότι κάτι πρέπει να αλλάξω* (Εκπαιδευτικός 7).
>
> *Στα πρώτα χρόνια, ήμουν περισσότερο προσηλωμένη στο Α.Π και στα σχολικά εγχειρίδια, φοβόμουν να ξεφύγω και να ενσωματώσω δικές μου δραστηριότητες. Όταν κατάλαβα τις ανάγκες των μαθητών μου, άρχισα να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου* (Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 18).
>
> *Οι μαθητές αποτελούν πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης για τον εκπαιδευτικό* (Εκπαιδευτικός 14).

Τα οφέλη όμως που προκύπτουν από τον αναστοχασμό της διδασκαλίας δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού αλλά και στην ενίσχυση του επαγγελματικού του προφίλ. Ειδικότερα:

Πίνακας 3. Οφέλη αναστοχασμού στην ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού

n=6	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού
n=5	Προσωπική βελτίωσή του
n=5	Παιδαγωγική ωρίμανσή του
n=3	Ψυχολογική ενδυνάμωσή του
n=1	Ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για κάποιο εκπαιδευτικό

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, σύμφωνα με τον Πίνακα 3, συγκλίνει στο ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναστοχάζεται ωφελείται διότι ενισχύεται το επαγγελματικό του προφίλ. Ειδικότερα, αναπτύσσεται επαγγελματικά καθώς εξελίσσεται και γίνεται πιο πετυχημένος και αποδοτικός στη διδασκαλία του, στη διαχείριση της γνώσης και της επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς και πιο ευέλικτος ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζει. Ακόμη, συνειδητοποιεί τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία και τις μη αποδοτικές πρακτικές του και ακολούθως παρεμβαίνει διορθωτικά, ώστε να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους. Ακόμη μέσω του αναστοχασμού, θα μπορεί ο εκπαιδευτικός,

όταν προκύψει μία πιθανή δυσκολία, να ανατρέξει στο παρελθόν για την εύρεση της λύσης, τονίζοντας τον συνειδητό χαρακτήρα αυτής της πράξης για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα του έργου του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική ωρίμανσή του, εφόσον καλείται να λάβει παιδαγωγικές αποφάσεις στην εκπαιδευτική καθημερινότητά του.

> *Αν δεν αναστοχάζεται ο εκπαιδευτικός δεν έχει ορίζοντα επιτυχίας, μακροημέρευσης και μακροθητείας στη σταδιοδρομία του* (Εκπαιδευτικός 9).
>
> *Κάθε φορά που θα προκύπτει κάποια δυσκολία, θα μπορεί να ανατρέξει σε κάποια πρακτική που τον είχε βοηθήσει, στηριζόμενος στην εμπειρία του και έχοντας ήδη κάτσει να σκεφτεί τι ήταν αυτό που τον βοήθησε στο παρελθόν. Αν δεν έχεις σκεφτεί τι ήταν αυτό που σε έχει βοηθήσει στο παρελθόν, δε θα μπορείς να το εφαρμόσεις σε ανάλογη περίπτωση. Δεν κάνει έτσι απλά τη δουλειά του ο εκπαιδευτικός, αλλά προσπαθεί να εξελίξει τη διδασκαλία του και την αποτελεσματικότητά του συνειδητά* (Εκπαιδευτικός 20).
>
> *Δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να είναι στατικός, αλλάζει με το χρόνο. Γίνεται καλύτερος και στη δουλειά του και σαν άνθρωπος. Αποκτά αυτογνωσία μέσω της αυτοκριτικής του, συνειδητοποιεί τις αδυναμίες του* (Εκπαιδευτικός 10).

Αναφέρεται ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται εξελίσσεται και γίνεται καλύτερος άνθρωπος (κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωσή του ως εκπαιδευτικού), ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχολογική ενδυνάμωσή του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία της αναστοχαστικής διαδικασίας, νιώθει ευχαρίστηση, ικανοποίηση και πληρότητα εφόσον έχει επιτύχει τους στόχους του και εξελίσσεται, ενώ αντίστοιχα νιώθει πιο επαρκής, σίγουρος τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους μαθητές του και το διδακτικό του έργο, εφόσον έχει προβληματιστεί, έχει ανασύρει στη μνήμη του προηγούμενες δοκιμασμένες πρακτικές και έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει μία προβληματική κατάσταση.

> *Μετά από κάποια χρόνια θα έχει προβληματιστεί αρκετά και θα έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει ένα πρόβλημα, και έτσι δεν θα είναι τόσο μετέωρος αλλά πιο σίγουρος για τη δουλειά του* (Εκπαιδευτικός 10).
>
> *Ωφελείται μέσω του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός για τη δική του εξέλιξη, για να γίνει καλύτερος άνθρωπος. Αν δεν γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι, δεν μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί, ούτε καλύτεροι επαγγελματίες όπου και να είμαστε. Αυτή είναι η αφετηρία του ανθρώπου* (Εκπαιδευτικός 6).
>
> *Αν η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική, μετά από αναστοχασμό, αυτό σε επηρεάζει αρνητικά ψυχολογικά ενώ στην αντίθετη περίπτωση, σε ενισχύει και σε κάνει να νιώθεις ικανοποίηση και ευχαρίστηση* (Εκπαιδευτικός 9).

Από την άλλη, ένας εκπαιδευτικός του δείγματος αναφέρει ότι ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς είναι έντονο το υποκειμενικό στοιχείο που μπορεί να υπονομεύει την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς απαραίτητα να μειώνεται η σημασία της αναστοχαστικής σκέψης.

> *Καθώς παίζει ρόλο η υποκειμενικότητα, δε σημαίνει ότι ο αναστοχασμός θα είναι πάντοτε επιτυχημένος για τον κάθε εκπαιδευτικό. Μπορεί, αυτά που τον προβληματίζουν και θα κάτσει να αναθεωρήσει να είναι τελείως άστοχα και να μην επηρεάσουν και πάλι τη διδασκαλία. Βέβαια, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να το κάνει, κι αν συνεχίζεται η ίδια κατάσταση, πρέπει να εφαρμόσει κάτι άλλο* (Εκπαιδευτικός 5).

Συμπεράσματα

Μέσω της σύνθεσης των απόψεων που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φαίνεται να γίνεται αντιληπτός από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ως μία μορφή *ανάκλησης* της διαχείρισης ενός διδακτικού περιστατικού ή μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς που έλαβε χώρα μέσα στη σχολική τάξη, αλλά που μετά το πέρας της διδασκαλίας προβλημάτισε τον εκπαιδευτικό σχετικά με την ορθότητα των ενεργειών στις οποίες προέβη σε επίπεδο λόγων, πράξεων και αποφάσεων. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα μετά τον αναστοχαστικό αυτό προβληματισμό του εκπαιδευτικού έπεται μία περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή μεταγνωστική νοητική διαδικασία επαναπροσδιορισμού των διδακτικών στόχων και ενεργειών του, που πιθανά ο ίδιος θα αξιοποιήσει σε επόμενη φάση του διδακτικού του σχεδιασμού ή και επικοινωνιακής πολιτικής. Τα παραπάνω πορίσματα συμφωνούν με και με αντίστοιχα σχετικών ερευνών, όπως των Attard, 2017; Θεοδοσιάδου, 2015; Korthagen & Vasalos, 2005; Lakinanou, 2009; Larrivee, 2000, 2008; Murphy & Ermeling, 2016).

Σε πρακτικό επίπεδο, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μέσω της διαδικασίας του ανατροφοδοτικού αναστοχασμού του διδακτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις που επικρατούν στην τάξη τους και οδηγούνται σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο να ενισχύσουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς διδακτικούς τους στόχους, συχνά δε και τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζοντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καταιγισμό ιδεών, παιγνιώδη διδασκαλία, χρήση Η/Υ, διαδραστικό πίνακα, κατασκευές) και αναπροσαρμόζοντας το σχέδιο, το υλικό της διδασκαλίας τους αλλά κυρίως τις προσδοκίες τους με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή δυναμική των μαθητών τους. Οι προαναφερόμενες διδακτικές τροποποιήσεις ως προϊόντα εκπαιδευτικού αναστοχασμού προκύπτουν και από άλλες σχετικές μελέτες (Çimer et al., 2013; Καράμηνας, 2010; Murphy & Ermeling, 2016; Pollard et al., 2005; Wegner et al., 2014; Koutrouba & Christopoulos, 2015).

Επιπροσθέτως, τα οφέλη αυτής της διαδικασίας, δεν φαίνεται να περιορίζονται μόνο στην οργάνωση και στην υλοποίηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού αλλά και στην ενίσχυση του επαγγελματικού του προφίλ. Πιο συγκεκριμένα, βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός καθώς συνειδητοποιεί τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του και τις μη αποδοτικές πρακτικές του, ακολούθως προβληματίζεται, δοκιμάζει και παρεμβαίνει διορθωτικά. Έτσι εξελίσσεται επαγγελματικά μέσω της ενίσχυσης της διδακτικής του αυτεπάρκειας αλλά και της προσωπικής του αυτοβελτίωσης, καθώς γίνεται πιο ευέλικτος στην επικοινωνία με τους μαθητές, κατανοεί τις ιδιαιτερότητές τους, αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες, και οδηγείται σε μία λιγότερο οριζόντια διδασκαλία κυρίως ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας του, τους διδακτικούς του στόχους, τις διδακτικές τεχνικές αλλά και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζει. Τέλος, σταδιακά χτίζει μία πιο εποικοδομητική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών του (Attard, 2017; Koutrouba et al., 2009; Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006; Meierdirk, 2017; Murphy & Ermeling, 2016; Wegner et al., 2014).

Επομένως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, όπως τουλάχιστον οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, φαίνεται να νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση (Çimer et al., 2013; Γκρίτζιος, 2006; Ματσαγγούρας, 1999; Pollard et al., 2005; Wegner et al., 2014) αν και δεν είναι πάντα μια ευχάριστη διαδικασία, αντίθετα μπορεί να αποτελεί μια αρκετά «επίπονη» προσπάθεια αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Φωτοπούλου, 2013). Ωστόσο, διατυπώνεται από ένα συμμετέχοντα αμφιβολία σχετικά με τη συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική

ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού, καθώς υποστηρίζει ότι ο αναστοχασμός αποτελεί παράγωγο υποκειμενικής προσέγγισης και συνεπώς είναι αμφίβολη η αποτελεσματικότητα αυτού στη διδακτική πράξη.

Όπως προκύπτει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μελέτης και ερμηνείας των πορισμάτων της παρούσας έρευνας, ο αναστοχασμός των διδακτικών ενεργειών αλλά και των επικοινωνιακών τεχνικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη προκειμένου να επιφέρει μαθησιακά και επικοινωνιακά αποτελέσματα απαιτεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να προβαίνει συστηματικά σε μεταγνωστική επαναξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου καθώς και του ευρύτερου παιδαγωγικού του ρόλου ως επαγγελματία. Πρόκειται για μία μορφή συνειδητής ενδοσκόπησης και ενασχόλησης με τον εαυτό, ενδεχόμενα και αυτοαμφισβήτησης όσον αφορά τόσο στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου όσο και στις τεχνικές επικοινωνίας που εφαρμόζει κατά την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αναφύονται κατά τη σχολική καθημερινότητα. Είναι δε προφανές ότι η διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ολοκληρώνεται μέσω συνειδητών διδακτικών διορθωτικών παρεμβάσεων καθώς και εφαρμογής νέων, περισσότερο ευέλικτων και λιγότερο γραμμικών διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθησιακών διεργασιών. Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ο σεβασμός στα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών ενδεχόμενα μέσω και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε βασικούς διδακτικούς άξονες όπως το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τα διδακτικά μέσα και την αξιολόγηση ως αποτελέσματα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, οδηγούν σταδιακά σε επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών μάθησης προς αποφυγή και επανάληψη αναποτελεσματικών μαθησιακών πρακτικών (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020; Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ως μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών δεν παύει να αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό καθώς προϋποθέτει συνειδητή ενδοσκόπηση και αξιολόγηση των ίδιων των διδακτικών του επιλογών. Παράλληλα, απαιτεί και μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής του ιδεολογίας, ενώ τα αποτελέσματα της εφαρμογής του εμφανίζονται μεσο-μακροπρόθεσμα μέσω της σταδιακής παγίωσης ενός αντιαυταρχικού μαθησιακού πλαισίου αλλά κυρίως ενδυνάμωσης του κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των μαθητών (Αυγητίδου, 2014; Calderhead, 1988, Mezirow, 2007).

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, προτείνεται για περαιτέρω έρευνα, η διαμόρφωση ενός πρακτικού μοντέλου αναστοχασμού το οποίο θα αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και αυτό με τη σειρά του της επαγγελματικής ανάπτυξής του, προωθώντας την αναστοχαστική σκέψη στη διδακτική καθημερινότητα του εκπαιδευτικού.

Αναφορές

Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development, 21* (1), 40-56.

Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey–Bass.

Calderhead, J. (1988). Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching, 14*(1), 75–83.

Çimer, A., Çimer, S.A., & Vekli, G.S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research, 1*(4), 133–148.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Evans, L. (2011). The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 851–870.

Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *Forum, 36*(4), 10-17.

Freese, A. (1999). The role of reflection on pre service teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, *15*(8), 895–909.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, *6*(2), 151–182.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice–Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*(1), 47–71.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, *30*(3), 311-328.

Koutrouba, K. & Christopoulos, I. (2015). Cooperative learning effectiveness in the bureaucratic school: Views of Greek secondary education teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *12*(2), 64-88.

Lakinanou, A. (2009). *The issue of EFL teacher reflection and development within the Greek state educational context. Effective procedures suggested for the implementation of the teacher's development* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13450).

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293-307.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice, 9*(3), 341–360.

Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, *18*(1), 23-41.

Murphy, D. L., & Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: comparing rating–scale and forced–choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, *17*(3), 317–333.

Pollard, A., Black - Hawkins, K., Hodgers, G.C., Dudley, P., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Turner, F., Warwick, P., Winterbottom, M., & Wolpert, M.A. (2014). *Reflective teaching in schools* (4th ed.). London: Bloomsbury Academy.

Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2005). *Reflective teaching: evidence – informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.

Wegner, C., Weber, P., & Ohlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus– Kids". *Themes in Science & Technology Education, 7*(1), 19–34.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα – δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29–48.pdf

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής, 1,* 129- 148.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, *6*, 1–7.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, 3*, 6–19.

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

Καράμηνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ**.** *Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς μαθαίνω».1-9. Αθήνα.*

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65 – 93). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες της Αγωγής, 1,* 112- 128.

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

Κυριαζή, Ν. (2006). Η *κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (10η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Ξ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμ. Β'). Αθήνα.

Φωτοπούλου, Β.Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29911).

Young learners "read" their picturebooks: a multidimensional study on students with migration biography

Papadopoulou Smaragda
Professor of Greek Language Teaching,
University of Ioannina, Greece
smpapado@uoi.gr

Papadopoulos Isaak
Teaching Faculty of Second/Foreign Language Teaching
European University Cyprus
Isaakpapad1@gmail.com

Abstract

This study aimed at shedding light into the very young learners' behaviour while "reading" picture-books. More specifically, 25 students (15 girls and 10 boys) with migration biography were engaged in this study designed with the purpose to investigate their responses when approaching and dealing with picture-books in Greek language. Towards that goal, the researchers were based on the framework of students' responses developed by Mourão (2012) as an adaptation of Sipe's system (2008). In particular, they focused on investigating students' analytical responses with regard to a) Narrative meaning, b) Illustrations, c) Book as an object and d) Linguistic codes. Within this context, the researchers made use of special record protocols and observation sheets to identify students' responses and their repertoire while reading their picture-books. Following the analysis of the data, various findings have been revealed. Specifically, the students' responses seemed to center around the characters of the pictures and pre-/post- scenes based on the picture of the page. In parallel, they appeared to identify, label and describe items that impress them most while they referred to the author of the book and the illustrator of the picture. Last, the students translated words into their L1, paraphrased words/phrases that they were not able to say, and they seemed to make use of coinage and inter-/self-correction techniques. Therefore, proposals for multiple use of picture-books within the second language education context are made to facilitate and enhance students' language development and creativity.

Key-words: bilingual students, picture-books, immigrants, responses, literature

Theoretical Review

Over the last decades, a great variety of initiatives have been observed in relation to fostering an effective teaching and learning context for young second language learners. Apart from the context of teaching foreign languages to young learners at school, Greece has been an immigrant/refugee receiving country for more than the last three decades, which intensifies the research activity on young second language learners with migration/refugee biography. Indeed, Greece is a geographical and cultural crossroad, encouraging research exploration and finding solutions for the development of an effective and sound language teaching methodology and a flexible adaptation of education to new conditions (Papadopoulou, 2018a).

Within this context, stories/tales have been used in an attempt to teach Greek to such student populations (Papadopoulos & Griva, 2016; Papadopoulos & Theologou, 2017), given that they can motivate more the students, stimulate their imagination and enhance their interests for the target language (Wright, 2013). Especially within a multilingual and multicultural environment, Papadopoulou (2016) points out that in recent decades, the use

of fairy tales from different countries and regions is particularly intense as they allow and cultivate communication between students, monolinguals and non-students. Although special emphasis is placed on making use of tales/stories for the language development of immigrant/refugee students, limited attention is paid to investigating the students' responses to pictures of the books and more especially, to picture-books, which are mainly used in the initial stages of the students' language education.

Picture-books are considered to be important educational tools that can accommodate the needs of weak language users especially in cases they are not able to produce spoken discourse in a target language. There have been proposed various terms to refer to picture-books such as '*storybooks'* (Ellis & Brewster, 2014; Ghosn, 2013), '*real books'*, (e.g. Machura, 1991) or '*real picture books'* (Dunn, 2003), however, a picture-book is commonly seen as "…a *text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a [reader]. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page*" (Bader, 1976, p. 1).

It is worth mentioning that picture-books are an authentic form of literature and as such, they have been used in second/foreign language teaching contexts (Ghosn, 2013) as authentic material. In particular, allowing a dual presentation of the target information by providing students with both "*images*" and "*words*", they can be regarded as multimodal texts (Kress, 2003), which facilitate students' meaning making behaviours. To put it in another way, the viewers are engaged in meaning-making procedures the result of which emerges from the combined viewers' dealing with the picture content and the plot-content (Lewis, 2001b).

Moreover, picture-books, as a form of authentic literature tend to enrich young students' imagination and encourage a more reflective behaviour. In particular, these multiple perspectives derived from dealing with picture-books, can promote the students' interpretative skills and high emotional intelligence (Hismanoglu, 2005; Van, 2009; Khatib, Rezaei, & Derakhshan, 2011). Not to mention that making use of picture-books can lead to students' overall language development in the target taught language while such an environment can be extremely supportive in the promotion of translanguaging strategies of the students.

Taking the above into serious consideration, it is very important to realise the significance of the students' responses to picture-books within the language teaching context. More specifically, students are engaged in multidimensional reading processes and they are regarded as meaning makers and the ones that construct the meaning coming from a "*text*".

Within this framework, according to Wolfgang (1978), there is an '*implied reader'* who is supposed to have the knowledge and background to fill the gaps or indeterminacies left by an "author/producer" of a "text". In fact, the "*communication*" between the text and the reader begins when the reader attempts to fill these gaps left by the producer of it. Meanwhile, Louise Rosenblatt placed special emphasis on the reader's engagement and involvement in meaning making through the text, proposing a notion of '*aesthetic reading'* (Rosenblatt, 1995, p. 31) referring to the reader's direction of his/her attention on the basis of the affective aspects of the reading experience. This leads to the "creation" of a third text, which is the result of the reader's personal reactive behaviour while reading the original one. Last, Stanley Fish stresses the context/interpretive community which influences the meaning making of a "text" and shapes the reader's activities (Fish, 1980) and meaning made.

Given the above, dealing with picture-books and responding to them is of utmost research importance. Although response to picture-books has been the focus of researchers since the 1990s (e.g. Arizpe & Styles, 2003; Evans, 1998; Kiefer, 1993; Pantaleo, 2008; Sipe 2000; 2008), in Greece limited activity has been observed with regard to the use of picture-books and how students respond to them, especially immigrant students, learning Greek within the Greek school. It is very important to mention however, that there are no typologies and response is

rarely considered to be a high priority in the second/foreign language education context, as the verbal text of the picture-book is placed at the center of the teaching attention. Nevertheless, Mourão (2012) has adapted Sipe's categories and shown they are useful for teachers to take into consideration as they share picture-books with groups of children.

The Study

Rationale of the study

The implementation of this study stemmed from the multidimensional role the readers are loaded with, in relation to approaching and dealing with pictures. In particular, appreciating that a "reader" is a meaning maker and the one who constructs meaning from "texts", this study aimed at investigating L2 learners' responses and behaviours when dealing with picture-books within the language education context at school and delving into their practices followed when they come into contact with pictures within the broader context of using picture-books in class.

More specifically, this study attempted to investigate young immigrant students' responses to picture-books in relation to:

- Narrative meaning, *which refers to the students' actions towards guessing the pre- and post-scenes of the story, the students' views with regard to the heroes, their actions and the repercussions etc.*
- Illustrations, *focusing on the pictures, the items depicted in each picture, the students' reactions to them etc.*
- Book as an object, *which is related to the general context of the book development focusing on the author, the illustrator, the way/reason each picture was developed etc.*
- Linguistic codes, *referring to the linguistic resources and the codes the students make use of when dealing with picturebooks and respond to them.*

The sample of the study

The sample of the study consisted of 15 female and 10 male students coming from Albania. They were 6 years old and they had been staying in Greece for about 4 years. The participation of the students was optional, and the study was carried out within the context of the Cultural Center Activities, implemented in Larissa for the school year 2019-2020 with the purpose to facilitate Greek language learning of immigrant students. All of the students' parents provided the research team with written permission for the participation of the children. (Table 1).

Table 1. Immigrant Students' Profile

Gender	*Female Students – 60%* *Male Students – 40%*
Years of Age	*6 years old*
Country of Origin	*Albania – 100%*
Years of Staying in Greece	*4 years – 70%* *3 years – 25%* *1 year – 5%*
Language Use at Home	*Albanian – 53%* *Greek – 45%* *Mixed Language Use – 2%*

Research Instrument & Procedures

As for the research implementation, the researchers made use of two research instruments with the purpose to delve into the students' responses to picture-books.

In particular, especially designed record protocols were developed and employed by the researchers along with observation sheets with the aim to investigate and record students' responses. It is very important to mention that the record protocols were designed on the basis of and to meet the focus of the research objectives with regard to a) Narrative Meaning, which refers to scenes and parts of the story of the picture-book, b) the Illustration of the picture-book and how people make use of it, c) the Book as an object referring to the author of this particular book and other authors that students are familiar with, either from Greece or from their home countries and d) the Linguistic Codes used by the immigrant students when dealing with picture-books.

Concerning the procedures of the study implementation, the researchers observed ten teaching sessions in which immigrant students approached a picture-book along with their teacher. The teacher made use of ten different picture-books which were placed at the center of the teaching activity in ten different teaching sessions. Observing the learners' behaviour when approaching and dealing with picture-books, the researchers kept notes used the research instruments while qualitative analysis was made with the purpose to investigate their responses and the context they were developed, as well as quantitative analysis was also used in an attempt to examine the frequency of learners' responses.

The particular picture-books were chosen on the basis of the students' interests while an attempt was made to include books close to the thematic areas of the school curriculum of this grade such as: everyday situations, school animals, family, friends and neighbourhood. More specifically, the teacher of the programme used the following picture-books:

Picture-Book 1 – A new friend for Miss Mouse

This picture-book refers to a miss Mouse who likes making new friends. Suddenly, she met a young elephant, she felt really happy that she had a new friend. However, the main problem was that the young elephant was afraid of her while the book describes the continuous attempt of the mouse to persuade the new friend that she is not going to harm him and that she loves him.

Picture-Book 2 – The younger and the elder deer

This particular picture-book outlines a story related to a young and an old deer and their adventures. In particular, through their adventures, it becomes clear that it's not a matter of age and size to defend oneself. Sometimes, courage, wisdom and belief are the most dynamic tools that someone can use to fight against something.

Picture-Book 3 – Melina, the detective

The picture-book refers to Melina, a young girl who wishes to become a detective. She shared her dreams with their friends but they laughed at her, she shared her dreams with her mother and she was impressed. While she managed to carry out a first detective task she had, she was not able to complete successfully her second task to find a lost dog. However, she finds something very interesting in the neighbouring house.

Picture-Book 4 – The Little "Why…"

This particular picture-book refers to Little Why, which is a very lively creature. It cannot stay calm, it is very active and it wants to explore many interesting things. It can explore many wonderful things around it, such as the giraffe's tall and slender legs and the proud buffalo horns. But there are also the sharp crocodile jaws, which can create some problems to it.

Picture-Book 5 – Nothing can frighten a bear

This book outlines an interesting story related to forest bears. In particular, deep in the dense forest, the bears of the story hug until they fall asleep. They are very calm, but the little teddy bear hears a monster and gets frustrated. However, the bear daddy tells him confidently that there is nothing that can frighten a bear.

Picture-Book 6 – Pat the Bunny

This picture-book presents an interesting story which is related to things that young children can do to spend their free time creatively. It is a description of simple daily habits that a lot of young children have and it also encourages young children to do things like smelling flowers in their attempt to explore and interact with the world around them.

Picture-Book 7 – A very hungry caterpillar

This particular picture-book is characterised by its very attractive pictures in its pages. It refers to the process through which a caterpillar becomes a butterfly, placing special emphasis on the magic of nature, the natural phenomena and the blooming of colours.

Picture-Book 8 – The Gruffalo

This picture-book presents the life of animals in a forest. More specifically, the Gruffalo is the basic hero of the book. The reader is provided with amazingly interesting pages depicting different kinds of animals, their habits and their voices (in the versions of the books with interactive buttons).

Picture-Book 9 – The Little House

This particular picture-book is referring to the differences between the city and the village. In particular, the book presents the story of a little house which was located in a village. In the beginning pf the story, the little house looked very happy but gradually and while the city was being developed around the little house, it began to feel sad and strange.

Picture-Book 10 – Don't let the pigeons drive the bus!

This was the last picture-book that the students dealt with. This is a very funny picture-book which refers to a story of a bus driver and a pigeon. When a bus driver wishes to take a break from his route, a volunteer appeared to take his position and help him. A pigeon wished to help the driver but no one wished to have such a driver. Thus, the pigeon asks questions that the "readers" need to answer.

Based on the record protocols, the researchers observed the students' responses in an attempt to have a complete view of the students' responses and behaviour when dealing with picture-books. No specific instructions were given to the students, who were encouraged by their teacher to participate freely.

Findings

Upon the completion of the data processing, various findings have emerged with regard to the immigrant students' responsive profile concerning the picture-books.

Regarding the first thematic strand "*Narrative Meaning*", the students appeared to demonstrate a multiple analytical responsive behaviour (Figure 1). In particular, they seemed to make predictions about the scenes of the picture-book to a great extent (55%) while they usually described potential pre- and post-scenes of the story, based on the pictures of the book (32%). Last, they tended to make inferences about the characters (13%) of the pictures.

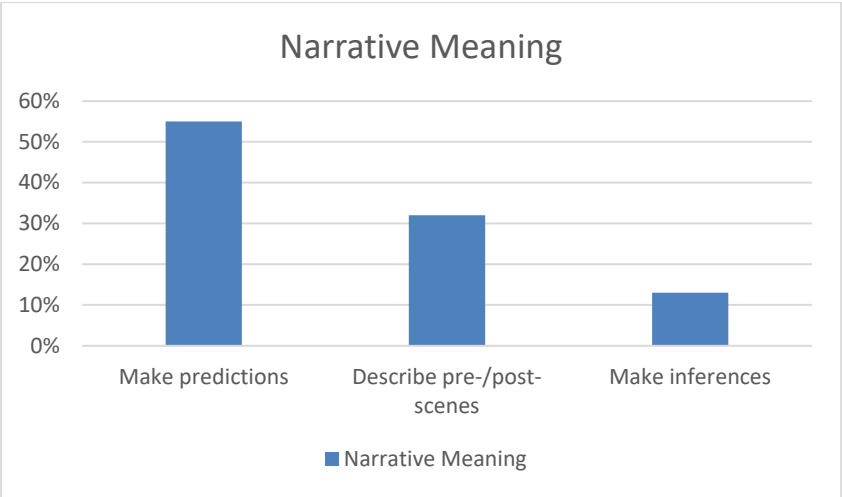


Figure 1. Narrative Meaning Responses

Concerning the Illustration of the picture-books, the following figure (Figure 2) provides a descriptive account of the students' responses with regard to the pictures of the book pages. In particular, most of the students identified and labelled several items depicted in the picture of the page (63%). Many of them seemed to describe an item, which attracted their attention (30%) while among the common behaviours of the students were their reference to an item which they did not like (3%), or they would like to change (2%) or omit from the page (2%).

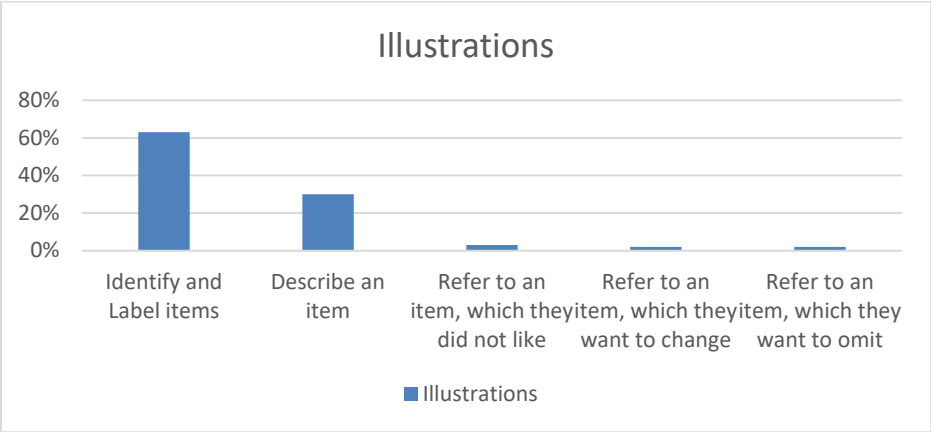


Figure 2. Illustrations – Responses

Delving into the field of "The book as an object", the following figure (Figure 3) outlines the students' responses. More specifically, most of the students referred both to the author of the picture-book (48%) and to other potential known authors (35%). They appeared to discuss the illustrator of the book (10%) and expressed themselves with regard to other illustrators and painters (7%).

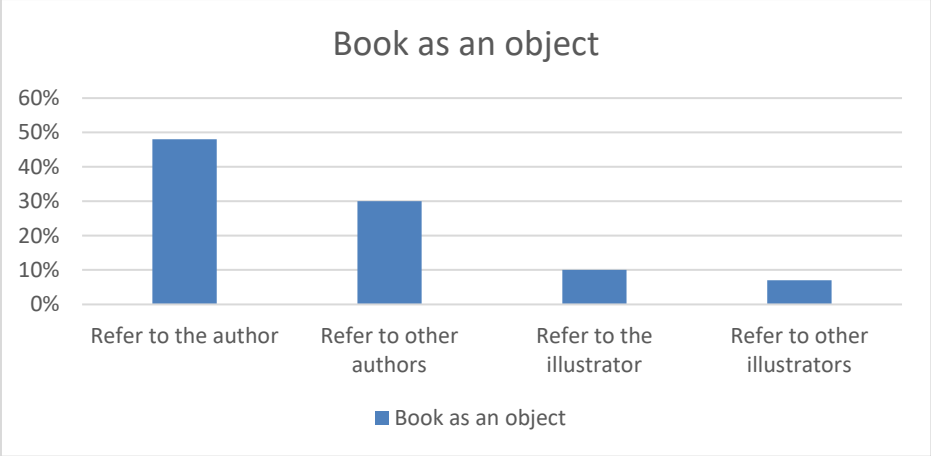


Figure 3. Analytical Response – The book as an object

The last strand of focus was the one of the Linguistic Codes of the students, the findings on which are presented in the figure below (Figure 4). While dealing with picture-books, the majority of the students appeared to translate spontaneously a word or expression into their heritage language (48%), while they tended to translate other classmates' words into Greek language (25%). They also seemed to paraphrase what they were not able to mention in the Greek language (23%) while they appeared to correct their classmates when they mispronounced or used a wrong word in Greek (18%).

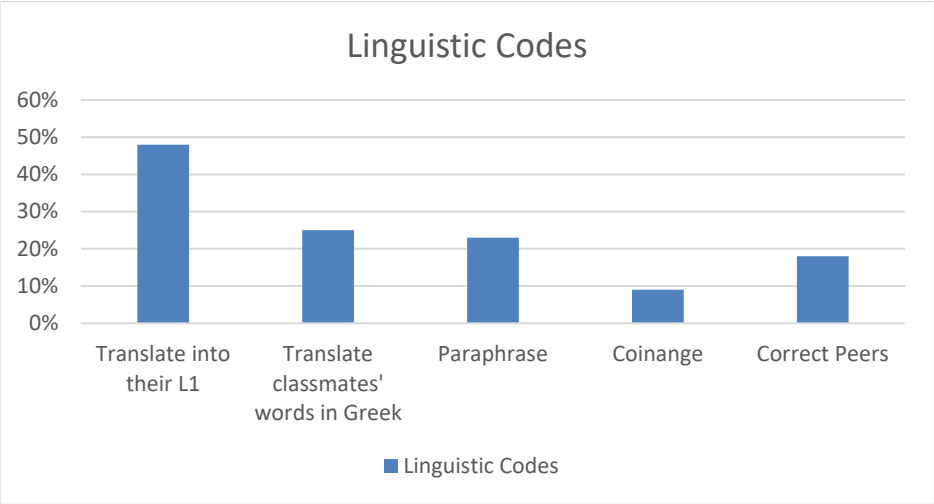


Figure 4. Analytical Response – Linguistic Codes

Discussion

The present paper outlined a study, which was carried out with the purpose to investigate second language students' responses to picture-books. Through this study, it was shown that students exhibited a great variety of responsive behaviours which are worth further researching.

In particular, the students appeared to focus on the pictures of the pages and make predictions about the plot and the heroes of the picture-book. As picture-books have at least one picture on every double spread, it is worth mentioning that these books are loaded with a great variety of visual support, which encourages students to be engaged in "advanced reading procedures" (Birketveita, 2015). They tend to think both creatively and critically, which are considered important assets of the 21st century and necessary actions in a second language teaching context. To clarify it more, the students expressed their views about the use of colours, the actions of the heroes as well as the importance of particular elements of

in the development of the plot, which are considered to be important competencies of critical thinking for very young learners (Papadopoulos & Bisiri, 2020). Meanwhile, they creatively made their own stories, described scenes that could happen based on the picture they looked at, while they were engaged in creative conversations about authors and illustrators.

Moreover, the students seemed to produce spoken discourse, as they dealt with the picture items, discussed the heroes, actions and they were engaged in discussions on the author and the illustrator of the picture-books. Through being exposed to authentic stories of the books and authentic language, they are offered a wide variety of vocabulary, sometimes more than it happens with course-books or graded readers (Griva, 2020).

Dealing and playing with the pictures can lead to the development of students' visual literacy skills. Although literacy was initially connected to the ability to read and write texts, nowadays, it has come to include both the ability of a person to read images and make meaning, just like in the case of picture-books (Rimmereide, 2013). Needless to mention, picture-books were effective tools even for weak language students and their comprehension, as it was revealed in this study. According to Schmitt et al. (2011) a reader needs to understand 98-99% of the words to feel encouraged to continue the reading activity of a story. However, appreciating that the participants were very young students, with limited knowledge in the Greek language, we decided to use picture-books, as the verbal text and the pictures were equally important in conveying the meaning of the story. In other words, picture-books engage the readers and this interaction between the picture and the "reader" provided the students with ample opportunities for multiple interpretations, leading them to the development of critical visual literacy.

A worth noticing aspect of this study is related to the use of linguistic codes by the immigrant students. Through this study, it was revealed that they made use of various compensation strategies such as translation, transformation and coinage. Picture-books and dealing with pictures of their stories offer the students a relaxing and safe environment which motivates them to use all their linguistic resources and communication mechanisms. Indeed, according to a study of Butler (2004), it was shown that picture-books provided the functional and communicative aspect of language learning, and helped the students to learn how to communicate more efficiently. In this study, the students expressed their views in a free and open-ended environment, which encouraged them to appreciate their full linguistic resources and see "language" as a mean of communication. They made use of their L1 and L2, they also made use of compensation communication strategies, in their attempt to communicate their ideas and thoughts with others. It goes without saying that dealing with picture-books is and should be an energetic and interactive activity which motivates students to employ their productive and their receptive skills, which they develop holistically within such a teaching environment. Thus, the students participated in this study, were motivated to deal with pictures, to express their views and their ideas, to exchange opinions and collaborate. Indeed, in her study Papadopoulou (2018a) also emphasizes the necessity of coexistence and utilization of all the language practices and strategies of expression students in a contemporary and creative language class use

Taking the above into serious consideration, teachers should make regular use of picture-books within their language classrooms, as, in this way, they provide their students with ample opportunities for further language development and communication. Fostering a pleasant environment through using picture-books and dealing with pictures can motivate second language learners to use not only the target language but all their linguistic resources to make meaning, to communicate and interact within and outside the school environment.

References

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). Children *Reading Pictures. Interpreting Visual Texts.* Abingdon: Routledge Falmer.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan.

Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of visual and verbal literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3(1), 1–27.

Butler, G. Y. (2004). 'What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan'. *TESOL Quarterly* 38 (2), 245–74.

Dunn, O. (2003). REALpictureBOOKS – an additional experience in English. In S. Mourão (Ed.), *Current Practices: A Look at Teaching English to Children in Portugal*. Book of Proceedings, APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference (pp.106-14). Lisbon: APPI.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (3rd ed.). London: British Council.

Evans, J. (Ed.). (1998). *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to Picturebooks.* Abingdon: Routledge.

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class*? Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Ghosn, I-K. (2013). *Storybridge to Second Language Literacy. The Theory, Research and Practice of Teaching English with Children's Literature*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Griva, E. (2020). Introduction-Early FL Learning: policies and teaching practices. In I. Papadopoulos, & V. Savic. (2020). *Teaching Young Foreign Language Learners in SE Europe: a multidimensional research on policy and pedagogical practices*. Thessaloniki: Disigma Publications

Hismanoglu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1(1)

Khatib, M., Derakhshan, A., & Rezaei, S. (2011). Why & Why Not Literature: A Task-based approach to teaching literature. *International Journal of English Linguistics*, 1 (1).

Kiefer, B. (1993). Children's responses to picture books: a developmental perspective. In K.E. Holland, R.A. Hungerford & S.B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children Responding to Literature.* Portsmouth, (pp. 267-83). NH: Heinemann.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: RoutledgeFalmer.

Lewis, D. (2001b). Showing and telling: the difference that makes a difference. *Reading*:*Literacy and Language*, 35(3), 94-98.

Machura, L. (1991). Using literature in language teaching. In C. Brumfit, J. Moon, & R. Tongue. (Eds.), *Teaching English to Children*, (pp. 67-80). London: HarperCollins Publishers.

Mourão, S. (2012). *English Picturebook Illustrations and Language Development in Early Years Education*., (Unpublished doctoral dissertation). Aveiro, Portugal: University of Aveiro,

Pantaleo, S. (2008). *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*. Toronto: University of Toronto Press.

Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). Fostering critical thinking skills in preschool education: designing, implementing and assessing a pedagogical programme based on multimodal intercultural tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8 (2).

Papadopoulos, I. & Griva, E. (2016). Travelling around Greece through its tales: developing Greek language and multicultural awareness to preschoolers with migration background. *Theory & Practive in Education Sciences*. 9, 113-136,

Papadopoulos, I. & Theologou, E. (2017). "Living together in a culturally diverse world": designing and implementing a CLIL project in primary education. In E. Griva, & V. Zorbas, (Eds.) *Multicultural and Citizenship Awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. (pp. 295 – 312). New York: Nova Science Publishers.

Papadopoulou, Sm. (2016). A study of formulaic language in traditional Greek tales and its cultural implications in language teaching. *Ana Dili Egitimi Dergisi*. 4 (1), 167-173

Papadopoulou, Sm. (2018a). Persuasion: the power of persuasion as a teaching tool for learning Greek as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 3 (2).

Rimmereide, H.E. (2013). Graphic novels in EFL learning. In Birketveit, A. and Williams, G. (eds.) *Literature for the English classroom; Theory into Practice*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26–43.

Sipe, L. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom.* New York: Teachers College Press.

Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly,* 35(2), 252- 275

Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.

Wolfgang, I. (1978).*The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.

Wright, A. (2013), 'Stories as symphonies'. In J. Bland, & C. Lütge. (Eds.), Children's Literature in Second Language Education. (pp. 205–217). London: Bloomsbury Academic.

Ο κοινωνικός κόσμος των αλλοεθνών μαθητών: Η περίπτωση της πόλης των Σερρών

Λέτσιου Γ. Στυλιανή
Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
s.letsiou@uom.edu.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζεται στη διερεύνηση της διαμόρφωσης του κοινωνικού κόσμου των αλλοεθνών μαθητών προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης στο πλαίσιο ένταξής τους στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των γηγενών συμμαθητών τους στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Σερρών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της ποσοτικής προσέγγισης της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω της στατιστικής μεθόδου. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ένα θετικό κλίμα αποδοχής και σεβασμού απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές. Πρόκειται για πορίσματα που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το σύγχρονο κλίμα ρατσισμού και ξενοφοβίας που αναπτύσσεται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως τα Νέα Βρασνά και η Ασπροβάλτα και για αυτόν τον λόγο κρίνεται ως αναγκαία η διερεύνηση του ζητήματος σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Λέξεις κλειδιά: γηγενείς μαθητές, αλλοεθνείς μαθητές, σχολείο, Σέρρες, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, αποδοχή, σεβασμός, εμπιστοσύνη

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή των αντικειμενικών παγκόσμιων αλλαγών, οι οποίες επηρεάζουν το σύνολο των χωρών του δυτικού κόσμου ως χώρες υποδοχής των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, απαιτείται η μετατροπή των μέχρι άλλοτε κλειστών κοινωνιών σε ανοιχτές, πολυπολιτισμικές και καινοτόμες κοινωνίες. Η εν λόγω ανάγκη αλλαγών ισχύει και για την περίπτωση της Ελλάδας, η οποία οφείλει να εγκαταλείψει σταδιακά αλλά άμεσα τον κλειστό και συντηρητικό της χαρακτήρα, εφόσον αποτελεί μία από τις σημαντικότερες χώρες υποδοχής προσφύγων και μεταναστών (Γρηγοριάδου, 2018).

Μεταξύ των εισερχομένων προσφύγων και μεταναστών υπάρχουν και ανήλικοι, οι οποίοι αφενός υποχρεούνται και αφετέρου έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα για να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση. Παρά ταύτα, δυστυχώς, τα σχολεία της Ελλάδας αποδεικνύονται πως δεν είναι έτοιμα για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα, πρωτίστως, διότι η πλειοψηφία των ίδιων των εκπαιδευτικών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε μία τέτοια καινούρια κατάσταση αλλά και επειδή δεν υπάρχουν τα απαραίτητα θεσμικά και υλικά θεμέλια. Η λύση, λοιπόν, σε αυτό το αδιέξοδο δόθηκε μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία σαν στόχο έχει την εξομάλυνση των διαφορών, την επίλυση των προβλημάτων, τον συγκερασμό των δυσκολιών και την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών, καταργώντας οποιοδήποτε κοινωνικό και πολιτισμικό διαχωρισμό, με σκοπό την αποφυγή φαινομένων εχθρότητας, ξενοφοβίας, ρατσισμού, προκαταλήψεων, ακόμη και βίας (Καραγιαννίδου, 2010; Κουλουμπά, 2017).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο, οι γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας και ομοψυχίας απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, την ένταξη όλων των μαθητών σε αυτό, αλλά και την επιμόρφωση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους με την ταυτόχρονη καλλιέργεια ενός εκατέρωθεν κλίματος αποδοχής και σεβασμού (Κουλουμπά, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό της δημιουργίας του κατάλληλου διαπολιτισμικού περιβάλλοντος ως ενός τόπου ασφάλειας και άξιου εμπιστοσύνης όλων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών,

όπου οι φιλικές σχέσεις ανάμεσά τους θα αποτελούν ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός, θεωρείται ως προαπαιτούμενη η μαθητοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας που εστιάζεται στις εμπειρίες, στα βιώματα, στην αυτονομία και στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, δίνεται και η δυνατότητα της διδασκαλίας σε δύο γλώσσες, στα ελληνικά και στη μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή, δημιουργώντας την απαραίτητη πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ της χώρας καταγωγής και της χώρας εγκατάστασης (Μάρκου, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μετατρέπεται σε χώρος συνάντησης πολιτισμών, όπου παραμερίζονται πολιτισμικές διαφορές και εμπόδια, δημιουργούνται φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους και πραγματώνονται αμοιβαίες πολιτιστικές ανταλλαγές (Δαμανάκης, 2003).

Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο της αναζήτησης, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, των χαρακτηριστικών που απαιτούνται για να θεωρηθεί ένας τόπος ως τόπος ασφάλειας και άξιος εμπιστοσύνης από τους αλλοεθνείς μαθητές, όπου η προσωπικότητά τους, τα ήθη τους, τα έθιμά τους, η γλώσσα τους και η θρησκεία τους -θα- είναι σεβαστά, πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, με αντικείμενο μελέτης τις απόψεις των (Ελλήνων) γηγενών μαθητών και μαθητριών των Γυμνασίων της πόλης των Σερρών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ακολουθώντας τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), η εκπαιδευτική πολιτική που αποσκοπεί στη διαπολιτισμικότητα, καταρτίζει εν συνόλω τους εκπαιδευόμενους, ούτως ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον, όπου ζουν, διευρύνοντας το συναισθηματικό και γνωστικό τους επίπεδο, ενισχύοντας την ανταλλαγή των αποκτημένων εμπειριών, προωθώντας την επικοινωνία τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και με την κοινωνία εν γένει, αλλά και διδασκόμενοι τη γλώσσα και τον πολιτισμό αφενός της χώρας υποδοχής αλλά και των αντίστοιχων γλωσσών και πολιτισμών των χωρών προέλευσης. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη.

Εν τούτοις, προϋπόθεση της διαπολιτισμικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αποτελεί και ο τρόπος που η εκπαιδευτική κοινότητα υποδέχεται τους αλλοεθνείς μαθητές. Η θετική υποδοχή και το θετικό κλίμα, καθώς και οι ίδιες οι προσπάθειες που καταβάλουν οι αλλοεθνείς μαθητές για να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση της νέας τους πατρίδας, αποτελούν τη βάση για την ενίσχυση ενός οικοδομήματος εμπιστοσύνης, το οποίο θα θεμελιωθεί στις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Καραγιαννίδου, 2010).

Η ανάπτυξη και η εδραίωση του κατάλληλου περιβάλλοντος εμπιστοσύνης μέσα από τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, αποδεικνύεται μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, η οποία πραγματώνεται μέσα από το πρίσμα της προσαρμογής. Οι αλλαγές, λοιπόν, που χρειάζεται να γίνουν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές αφορούν τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Είναι αλήθεια πως μέχρι και σήμερα δεν έχει επιτευχθεί η εδραίωση ενός οργανωμένου, διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000). Τα προβλήματα και οι ελλείψεις είναι πολλά, όπως, άλλωστε, ενδεικτικά, είναι οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών προσφυγικής ή/και μεταναστευτικής προέλευσης, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι εδραιωμένες αντιλήψεις των γηγενών, οι οποίες δεν αποδέχονται το διαφορετικό, δεν το σέβονται ή/και το φοβούνται.

Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφής η ανάγκη που υπάρχει για την τροποποίηση της εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας (Σκούρτου, 2011). Επομένως, η πρακτική που θα πρέπει να υιοθετηθεί από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, είναι εκείνη που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την αποφυγή της αφομοίωσης.

Επιπροσθέτως, είναι μείζονος σημασία για να γίνει κατανοητό ότι η ανομοιογένεια των τάξεων στα ελληνικά σχολεία είναι ευκαιρία για εξέλιξη και πρόοδο και όχι αιτία στασιμότητας ή/και οπισθοδρόμησης (Γρηγοριάδου, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, στο πλαίσιο της αναζήτησης δημιουργίας ενός σχολικού περιβάλλοντος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και φιλίας μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής, το οποίο αποτελεί και το θέμα της έρευνας του παρόντος άρθρου, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η στάση των ντόπιων μαθητών έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους.

Μεθοδολογία και Αποτελέσματα

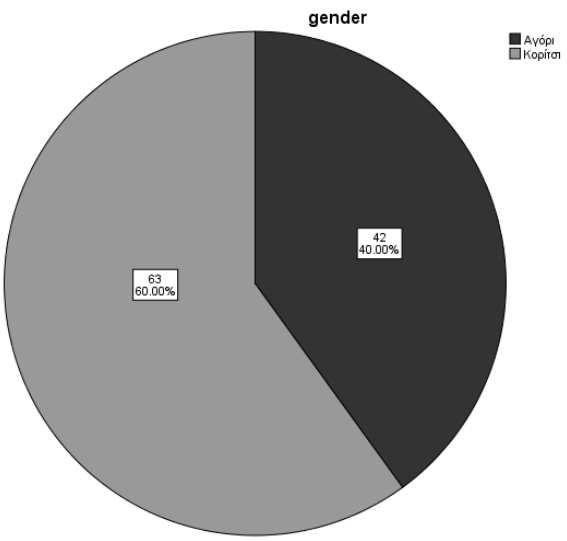
Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγγραφής του παρόντος άρθρου, προσανατολίστηκε, κυρίως, στα εξής κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα, όπως είναι α) το μέγεθος της επιρροής της εθνικής προέλευσης στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ο τρόπος που οι Έλληνες μαθητές αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται τη συνύπαρξή τους με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους, γ) οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχύσουν την ανάπτυξη της συναναστροφής ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές και δ) ο ρόλος της οικογένειας των ντόπιων μαθητών στην ανάπτυξη ή μη σχέσεων με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους που είναι πρόσφυγες ή/και μετανάστες.

Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγμάτωση της εν λόγω έρευνας, ήταν ένα αυτοσχέδιο, καλά δομημένο, προκατασκευασμένο ερωτηματολόγιο με 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο σαν στόχο είχε τη διερεύνηση των λόγων διαμόρφωσης των στάσεων των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες ή/και μετανάστες συμμαθητές τους σχετικά με την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον. Η διατύπωση των 22 ερωτήσεων ήταν απόλυτα σαφής και ακολούθησε τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να είναι κατανοητές από όλους όσοι συμμετείχαν στην έρευνα (Bryman, 2017: 282-298). Επιπλέον, βαθμολογήθηκαν με την 5βαθμη κλίμακα Likert. Ειδικότερα για τη βαθμολόγια με την 5βαθμη κλίμακα Likert, επισημαίνεται ότι το «Καθόλου» αντιστοιχούσε στον βαθμό ένα (1), το «Λίγο» αντιστοιχούσε στον βαθμό δύο (2), το «Αρκετά» αντιστοιχούσε στον βαθμό τρία (3), το «Πολύ» αντιστοιχούσε στον βαθμό τέσσερα (4), ενώ το «Πάρα Πολύ» αντιστοιχούσε στον βαθμό πέντε (5).

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, αναλύθηκαν με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 24 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%, ούτως ώστε η αναλυτική περιγραφή των δεδομένων να πραγματοποιείται με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών στοιχείων (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Το δείγμα των γηγενών μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα, επιλέχθηκε τυχαία από τα Γυμνάσια της πόλης των Σερρών, ενώ ως κριτήριο τέθηκε το όριο του 10% της φοίτησης αλλοεθνών μαθητών στα σχολεία αυτά. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 105 άτομα, εκ των οποίων τα 42 ήταν αγόρια και τα 63 ήταν κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας τα 13,83±1,18 έτη.

Σχετικά με τη διαδικασία, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα διένειμαν στους μαθητές τους προς συμπλήρωση και εν συνεχεία, τα επέστρεψαν συμπληρωμένα πίσω στην ερευνήτρια.



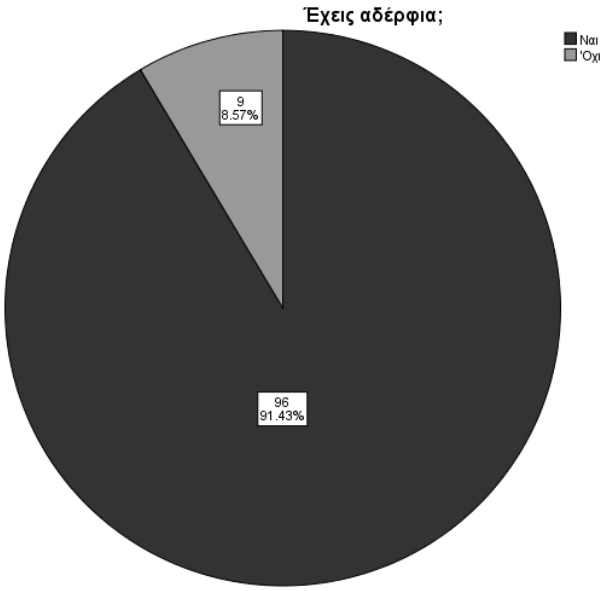
Σχήμα 1: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το φύλο

Επιπλέον, σημαντικό για να αναφερθεί, είναι πως 46 συμμετέχοντες προέρχονταν από την Α΄ τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 17 από τη Β΄ τάξη και 42 από τη Γ΄ τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

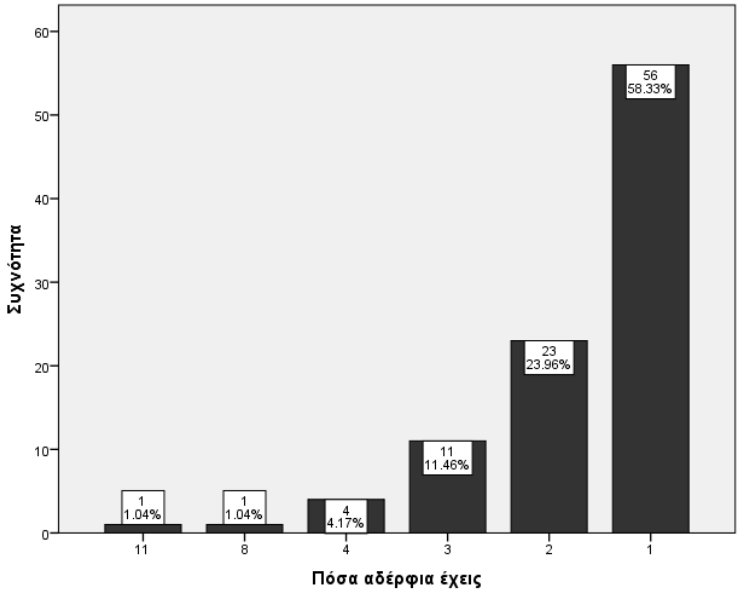
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Γ΄τάξη	42	40.0	40.0	40.0
Β΄τάξη	17	16.2	16.2	56.2
Α΄τάξη	46	43.8	43.8	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την τάξη φοίτησης

Ακόμα, 96 συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν αδέρφια, με την πλειοψηφία (93,75%) των μαθητών να έχει από 1 έως 3, ενώ 9 συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν έχουν αδέρφια και μεγαλώνουν ως μοναχοπαίδια (Σχήμα 2).

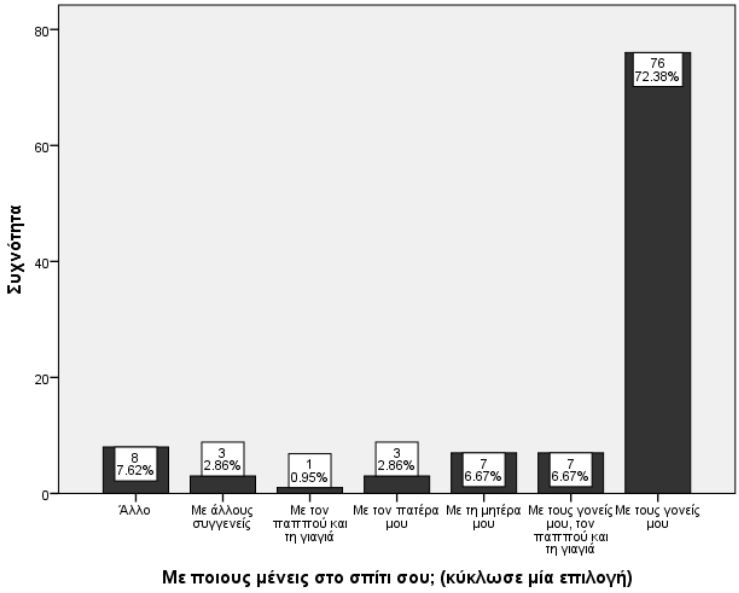


Σχήμα 2: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το αν έχουν αδέρφια



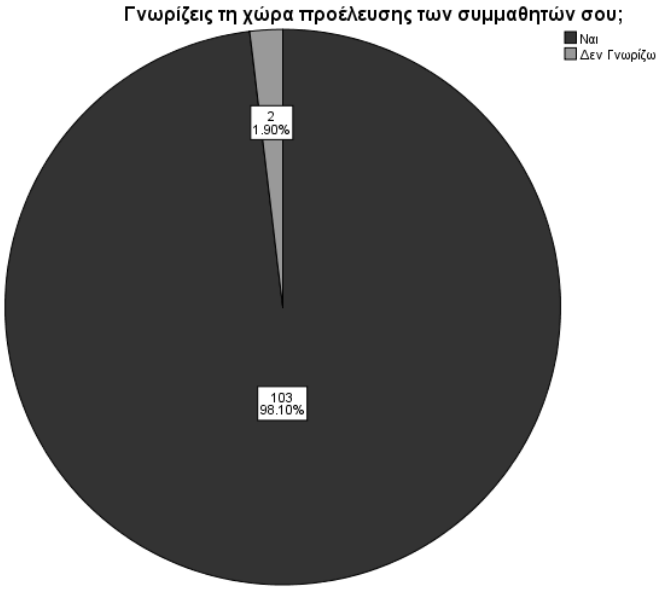
Σχήμα 3: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον αριθμό των αδερφών που διαθέτουν

Επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων μαθητών, οι 76 εξ αυτών ζουν μαζί με τους γονείς τους, οι 7 ζουν με τη γιαγιά και τον παππού τους, οι 10 παρουσιάζονται ως μέλη μονογονεϊκής οικογένειας και οι υπόλοιποι 11 προέρχονται από άλλες μορφές οικογένειας (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με τη μορφή της οικογένειας τους

Πέραν των άνωθεν δεδομένων, τα αποτελέσματα και η μετέπειτα επεξεργασία τους κατέδειξαν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (103 άτομα) γνώριζε την καταγωγή των αλλοεθνών συμμαθητών τους (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τη γνώση τους για την χώρα προέλευσης των συμμαθητών τους

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
Αλβανία	85	40.7%
Ρωσία	63	30.1%
Γεωργία	21	10.0%
Βουλγαρία	18	8.6%

Τουρκία	2	1.0%
Συρία	10	4.8%
Άλλο	10	4.8%
Σύνολο	209	100.0%

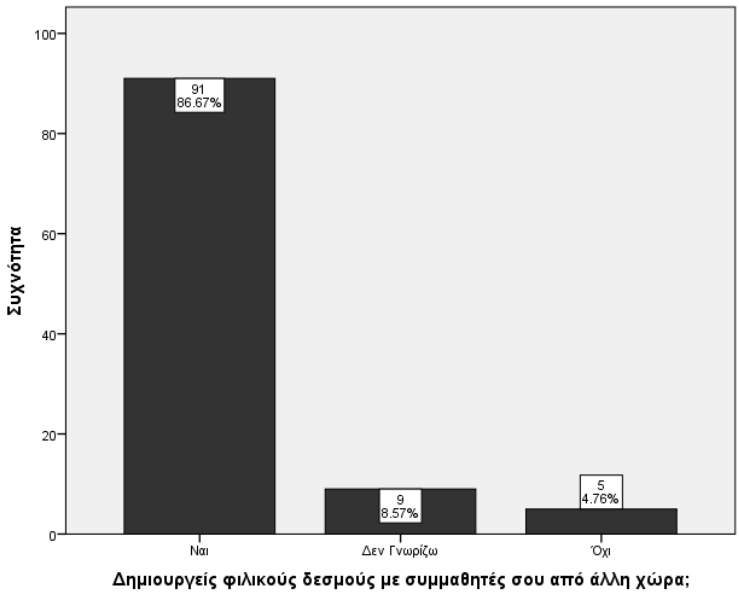
Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σύμφωνα με την ερώτηση «Από ποια χώρα προέρχονται οι συμμαθητές σου;»

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στο αίσθημα φόβου και ανασφάλειας που ενδεχομένως να αισθάνονται οι συμμετέχοντες γηγενείς μαθητές εξαιτίας της παρουσίας των αλλοεθνών συμμαθητών τους. Έτσι, λοιπόν, η συνολική μέση τιμή (στη σχετική ερώτηση) διαμορφώθηκε στο 1,56, καταδεικνύοντας το θετικό υπόβαθρο των συναισθημάτων των ερωτώμενων σχετικά με τους συμμαθητές τους και αποδεικνύοντας πως το επίπεδο τόσο της ξενοφοβίας όσο και ρατσισμού, αντιστοίχως, είναι ιδιαίτερα χαμηλά (Πίνακας 3).

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αισθάνεσαι ανασφάλεια (φόβο) στο χώρο του σχολείου;	105	1	5	1.56	1.126

Πίνακας 3: Συνολική Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για την ερώτηση «Αισθάνεσαι ανασφάλεια (φόβο) στο χώρο του σχολείου;»

Στις ερωτήσεις για τη δημιουργία ή μη φιλιών με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους, οι 91 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, οι 5 συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά, ενώ οι υπόλοιποι 9 μαθητές δήλωσαν πως έχουν αμφιβολίες για τη δυνατότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων με αλλοεθνείς συμμαθητές (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Κατανομή ερωτηθέντων σύμφωνα με τη δημιουργία φιλιών με αλλοεθνείς συμμαθητές τους

Πλην τούτου, στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς και δη στην πραγμάτωση κοινών δραστηριοτήτων, 48 συμμετέχοντες απάντησαν πως κάνουν παρέα με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων, 28 δήλωσαν πως προσκαλούν συχνά στο σπίτι τους τους αλλοεθνείς φίλους τους και 72 είπαν πως συμμετέχουν όλοι μαζί ανεξάρτητα από την καταγωγή σε διάφορες κοινωνικές και φιλικές δραστηριότητες (Πίνακας 4).

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
Παίζουμε μαζί	55	27.1%
Βγαίνουμε μαζί το Σαββατοκύριακο	48	23.6%
Πάμε ο ένας στο σπίτι του άλλου	28	13.8%
Πάμε μαζί σε πάρτυ-γιορτές	22	10.8%
Κάνουμε μαζί σπορ	18	8.9%
Πάμε μαζί φροντιστήριο	13	6.4%
Άλλο	9	4.4%
Πάμε μαζί σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες	7	3.4%
Πάμε μαζί διακοπές	2	1.0%
Κάνουμε ταξίδια με τις οικογένειές μας	1	0.5%
Σύνολο	203	100.0%

Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σύμφωνα με την ερώτηση «Ποια από τις παραπάνω δραστηριότητες κάνετε συνήθως με τους αλλοεθνείς φίλους σας;»

Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε, αποτέλεσε η δήλωση του βαθμού ενίσχυσης των κοινωνικών συναναστροφών από τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 5). Το συμπέρασμα που προέκυψε, λοιπόν, ήταν πως οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν βοηθητικά και ενθαρρυντικά στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και των αλλοεθνών μαθητών (μ.τ.=2,88, τ.α.=1.02).

	Συχνότητα	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Σε τι βαθμό νομίζετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών συναναστροφών;	105	1	5	2.88	1.016

Πίνακας 5: Συνολική Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανάπτυξης κοινωνικών συναναστροφών;»

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές που φοιτούν στα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της πόλης των Σερρών, αποδεικνύεται η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που προέρχεται από τη σύμπραξη και την κοινή πορεία των γηγενών και των αλλοεθνών μαθητών.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των γηγενών μαθητών έχει καλές σχέσεις και συναναστρέφεται με τους αλλοεθνείς συμμαθητές, πιστεύει στη δημιουργία φιλιών μεταξύ τους και σέβεται τη διαφορετικότητα. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, πως στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Σερρών υπάρχει ένα καλό κλίμα, ένα κλίμα ενότητας και δικαίου (δίκαιης συμπεριφοράς), το οποίο δημιουργεί υπερηφάνεια και ταύτιση στα μέλη της ομάδας, οδηγώντας αναπόδραστα σε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα αλληλεπιδράσεων. Πρόκειται, αναμφισβήτητα, για ένα ευχάριστο συμπέρασμα που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα πρόσφατα γεγονότα κατά της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία στην περιοχή των Νέων Βρασνών και της Ασπροβάλτας του δήμου Βόλβης (Ζαβλιάρης, 2020), και για αυτόν τον λόγο κρίνεται ως καθόλα αναγκαία η πραγμάτωση νέας έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφία

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμέλεια: Αθανάσιος Αϊδίνης· μετάφραση: Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Hymes, D. (2005). Models of the interaction of language and social life: toward a descriptive theory. In Kiesling, S. F., & Paulston, C. B. (eds.), *Intercultural discourse and communication: The essential readings* (pp. 4-16). Malden: Blackwell.

Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, *50*(1), 37-59.

Γρηγοριάδου, Π. (2018). *"Εμείς και οι άλλοι"- Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ Ελλήνων μαθητών και μαθητών με μεταναστευτική προέλευση* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Δαμανάκης, Μ.(2003). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιαννίδου, Σ. (2010). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Πρακτικές και Προβλήματα στο Χώρο του Σχολείου* (Διπλωματική Εργασία). ΑΤΕΙ Μεσολογγίου.

Κουλουμπά, Α. (2017). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική Τάξη της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης: Διαπολιτισμικά Γυμνάσια Αττικής* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Μάρκου Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλεσσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Καλλίπος.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Ζαβλιάρης, Λ. (2020, Φεβρουάριος 15). Μπλόκο στα προσφυγόπουλα σε σχολεία σε Νέα Βρασνά και Ασπροβάλτα. Μακεδονία. Ανακτήθηκε την 10η Φεβρουαρίου, 2020, από: https://www.voria.gr/article/ti-tha-gini-telika-me-ta-prosfigopoula-sto-nipiagogio-vrasnon.

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ

Μαγδαληνή Πατσιάδου
PhD, Φιλόλογος, Διευθύντρια του2ου Γυμνασίου Ν. Ψυχικού
patsiamags@hotmail.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση βρίσκεται, όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Η ανάγκη προσαρμογής των εθνικών κρατών στις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές, που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της παγκοσμιοποίησης, οι ζωηρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση, που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών, κυρίως του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, πιστοποιούν την εκδήλωση αυτού του έντονου ενδιαφέροντος. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα ανωτέρω, διενεργήθηκε δημοσκοπική έρευνα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη γνώμη τους συμπληρώνοντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία των ευρημάτων επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση, το ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μεν τις αλλαγές που διαδραματίζονται στο εθνικό και υπερεθνικό εκπαιδευτικό τοπίο, χωρίς όμως να είναι επαρκώς ενημερωμένοι.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ, εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση.

Εισαγωγή

Το ιδιαιτέρως έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί παράδοξο για τις κοινωνίες των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών, που διεκδικούν για τον εαυτό τους τον τίτλο της Κοινωνίας της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης/Μάθησης. Ερμηνεύεται δε από τη βαρύνουσα σημασία την οποία απέκτησε η εκπαίδευση ως μοχλός διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας (post/late modernity) που διανύουμε (Rogers, 1999· Welch, 2001· Καψάλης & Παπασταμάτης 2002· Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004· Κόκκος, 2005· Sipitanou, 2006· Hall & Matthews, 2008· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Τριλιανός, 2009).

Οι επιχειρούμενες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης είναι τόσο εκτεταμένες και βαθιές ώστε πλέον συνιστούν ένα νέο είδος παραδείγματος, χωρίς κανείς να αποτολμά ασφαλείς προβλέψεις για το άμεσο μέλλον (Broadfoot, 2000). Η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Ματθαίου 2000· Jarvis, 2000· Welch, 2001· Hay & Rosamond, 2002· Καζαμίας, 2003 & 2005· Held & MacGrew, 2004).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μεταπολεμική επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι τεράστια, μεγαλύτερη ίσως από οποιονδήποτε άλλο μεμονωμένο παράγοντα. Τα συμπεράσματα των εκτεταμένων ερευνών τους, η απήχηση των προγραμμάτων που υλοποιούν και οι άμεσες ή έμμεσες υποδείξεις τους διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις, προκαλούν πολιτικές αντιπαραθέσεις, συγκροτούν ατζέντες και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο. Οι προσανατολισμοί τους, σύμφωνοι με τα προτάγματα του νεο-φιλελευθερισμού, εστιάζουν στην ποσοτικά μετρήσιμη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών συστημάτων, με το μεγαλύτερο δυνατό περιορισμό των κρατικών πόρων. Σε γενικές γραμμές, οι υπερεθνικοί οργανισμοί εδραιώνουν υπό την εποπτεία τους δίκτυα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων εντατικοποιείται η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών (Ζμας, 2007· Τσιαούσης, 2007). Η Ε.Ε., ιδιαίτερα, έχει καταφέρει στο διάστημα των τριών τελευταίων δεκαετιών να διευρύνει τις πρωτοβουλίες της στον εκπαιδευτικό χώρο των κρατών-μελών της, με επιστέγασμα το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ). Σημαντικότατη επίσης είναι σε παγκόσμια κλίμακα η συμβολή του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Πασιάς, 2006α, 2006β· Schuetze, 2006· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Ζμας, 2007· Τσιαούσης, 2007· Jallade, 2011).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί, καταρχήν, το εξωτερικό συγκείμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Εν συνεχεία, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στη λειτουργία των παραδοσιακών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι όπως οι αντιλήψεις αυτές καταγράφηκαν σε δημοσκοπική έρευνα, με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Την επεξεργασία των ευρημάτων ακολουθεί η τελική τους σύνθεση και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολύσημη, αμφίσημη και πολυπαραγοντική ως έννοια, η παγκοσμιοποίηση συνιστά πλέον μια νέα γεωγραφία εξουσίας, που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Πανούσης, 2005:162). Οι πολυεπίπεδες συνέπειες της στον τομέα της οικονομίας, της κοινωνίας, της εργασίας και της παραγωγής της νέας γνώσης, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τρόπο λειτουργίας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Mattheou, 1998, Παπαδάκης, 2003).

Κάτω από το βάρος των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης και των προτεραιοτήτων του νεοφιλελευθερισμού, το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι μετασχηματίζεται βαθιά, αποποιούμενο το νεωτερικό του παρελθόν: Η παγκοσμιοποίηση σταδιακά ομογενοποιεί τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια με συγκεκριμένους μηχανισμούς αξιολόγησης και δημιουργώντας κοινές εκπαιδευτικές ατζέντες. Επιταχύνεται, έτσι η διεθνής συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, καθώς και η μεταφορά εκπαιδευτικών πολιτικών (Sahlberg, 2006).

Όπως και στην πολιτική, έτσι και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι περνάμε σταδιακά από τη νεωτερική έννοια της κυβέρνησης στη μετανεωτερική έννοια της διακυβέρνησης: Σε αυτήν δεν υφίσταται κάποια κεντρική αρχή εθνικής προέλευσης, αντιθέτως κυριαρχεί η δυναμική των Διεθνών Οργανισμών, των επιστημονικών ομάδων και των ειδικών/experts (Πασιάς, 2016). Όπως υποστηρίζεται, τα σύγχρονα κράτη έχουν απολέσει σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία που τα χαρακτήριζε στην άσκηση πολιτικής, παραχωρώντας μέρος των αρμοδιοτήτων τους σε υπερεθνικά κέντρα εξουσίας. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι έχασαν παντελώς τη δυνατότητα τους να δίνουν ιδιόχειρες απαντήσεις σε διεθνή ζητήματα, σημαίνει όμως ότι εν πολλοίς δεν μπορούν να ελέγξουν ούτε την ανάδυση τέτοιου είδους προβλημάτων ούτε την ατζέντα της διαχείρισής τους. Κατά συνέπεια, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική αδυνατεί να στηριχτεί απόλυτα στη βασική μονάδα ανάλυσης και αναφοράς που επί αιώνες χρησιμοποιούσε, δηλαδή το έθνος-κράτος, αφού πλέον αναγκάζεται να διασυνδεθεί με ένα μετα-εθνικό ή και παγκόσμιο σύστημα αναφοράς (Broadfoot, 2000· Lingard,&Rawolle, 2011). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε επίσης το ότι η υποχώρηση του εθνικού κράτους σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Papadakis, 2008). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ζωντανά μνημεία του νεωτερικού τους παρελθόντος, σταδιακά

αποστασιοποιούνται και αποενσωματώνονται από τη μήτρα που τα γέννησε και τα εξέθρεψε, δηλ. το έθνος-κράτος της βιομηχανικής εποχής (Καζαμίας, 1995).

Στην εποχή μας λοιπόν, οποιαδήποτε αναφορά στις εκπαιδευτικές εξελίξεις που διαδραματίζονται μέσα στα όρια των εθνικών κρατών είναι ημιτελής, αν δεν περιλαμβάνει και την υπερεθνική διάσταση, δηλαδή την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα:

α) Η Ευρωπαϊκή Ένωση, που τα τελευταία 35 χρόνια κατέστη ο σημαντικότερος πρωταγωνιστής στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενδιαφέρεται κυρίως για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στα κράτη-μέλη της, τονίζοντας επαρκώς την οικονομική διάσταση των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Schuetze, 2006). Δραστηριοποιείται στη γηραιά ήπειρο με τη δική της στρατηγική και πολιτική ατζέντα (Beech, 2009), επικεντρώνεται δε στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση, καθώς το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών της είναι ήδη υψηλό (Τσαούσης, 2007· Ε.C., 2010 & 2012).

β)Ο ΟΟΣΑ, από την πλευρά του, στρέφεται περισσότερο προς το οικονομικο-διαχειριστικό πεδίο της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει και τις κοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής ανάπτυξης (Papadopoulos, 1994). Βασικός του στόχος αποτελεί η διαμόρφωση και προώθηση μεταξύ των κρατών-μελών (και όχι μόνο) κοινών εκπαιδευτικών αρχών, αξιών και κανόνων (OECD, 1990· OECD-UNESCO, 2001· Beech, 2009).

γ) Οι πρωτοβουλίες της UNESCO χαρακτηρίζονται από έναν περισσότερο ουμανιστικό προσανατολισμό (Watson, 1999). Βασική αφετηρία του Οργανισμού αποτελεί η θέση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενδυνάμωση του σεβασμού στις βασικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2005· Beech, 2009). Έτσι, η UNESCO καλύπτει με τις δράσεις της όλο τον πλανήτη εστιάζοντας σε δύο βασικά προβλήματα, τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων και την εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά.

Βέβαια, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει προχωρήσει περισσότερο, καθώς διαθέτει «πηγές και νομικά μέσα για να εισάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και επίσης να συντονίσει τη χρήση των εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς» (Marklund, 2006:158). Αλλά και ο ΟΟΣΑ, από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του ΄90, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα «συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ είναι μια τεχνοδομή που λειτουργεί ως δεξαμενή σκέψης, παράγει ΄λόγο΄ και πρακτικές και συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση ιδεότοπων και την προώθηση εκπαιδευτικών και πολιτικών ροών (eduscapes, policyscapes)» (Πασιάς, 2016:82). Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, αλλά με έναν περισσότερο ουμανιστικό, κατά άλλους ουτοπικό προσανατολισμό, εκπορεύεται και η διεθνούς εμβέλειας εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν βέβαια ότι δεν υφίσταται αλληλεπίδραση με κοινή ρητορική και παράλληλες ατζέντες. Η μεταξύ τους συνεργασία, που πέρα από τα τεχνικά της στοιχεία εμπεριέχει και σοβαρές πολιτικές διαστάσεις, πραγματοποιείται κυρίως με τρεις τρόπους (Τσαούσης, 2007:259 και 314): «Με την αμοιβαία ενημέρωση μέσω της συμμετοχής τους ως παρατηρητών στα όργανα που διαμορφώνουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική». «Με τη συνεργασία τους στη διαμόρφωση μηχανισμών, μεθόδων και μέσων προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής». «Με τη συνεργασία τους στην κατάρτιση και /ή χρήση μέσων εφαρμογής και /ή ελέγχου των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Οπωσδήποτε, η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με τους όρους ενός εθνικού κράτους και αυτό γιατί η παρέμβασή τους στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών δεν είναι άμεση, αφού, βάσει του καταστατικού τους, δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν συγκεκριμένες πολιτικές. Αυτό σημαίνει πως η συμμετοχή ενός κράτους-μέλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός Διεθνούς Οργανισμού δεν οδηγεί αυτόματα και στην εφαρμογή των αποφάσεων αυτών στο εσωτερικό της χώρας, ούτε

στην υιοθέτηση των αναγκαίων /υποδεικνυόμενων αλλαγών (Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007). Στον εκπαιδευτικό τομέα, μόνο η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη δυνατότητα μέσω συμφωνιών και δεσμεύσεων να διαμορφώνει, να ασκεί και να επεκτείνει μια κοινή πολιτική στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, τον οποίο σταδιακά μετασχηματίζει «από απλή γεωγραφική σε εν δυνάμει ενιαία πολιτική ενότητα» (Τσαούσης, 2007:283).

Παρ΄όλα αυτά, οι υπερεθνικοί οργανισμοί μπορούν να παρεμβαίνουν έμμεσα στο εθνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους: α) Με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, των όρων αλλά και των ποικίλων προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας στα ενδιαφερόμενα κράτη. β) Με την πρόσκληση των χωρών-μελών σε διεθνή fora για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων. γ) Με τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος αναφορικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιάς, 2006α, 2006β· Τσαούσης, 2007). Επίσης, με το να διαμορφώνουν νόρμες, οι οποίες επιβάλλονται στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Οι νόρμες αυτές κατασκευάζονται μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας και διαχέονται στα κράτη με μηχανισμούς, όπως είναι ο ανταγωνισμός, ο εξαναγκασμός και η άμιλλα (Kleibrink, 2011).

Η δυναμική που διαθέτουν τους δίνει τη δυνατότητα να προωθούν τις απόψεις τους περί εκπαίδευσης, να καταρτίζουν μακροπρόθεσμα σχέδια, να διαμορφώνουν ατζέντες και να προωθούν πολιτικές με μεγάλης έκτασης προγράμματα, κυρίως στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών τους προβάλλονται από τα ΜΜΕ με τρόπο που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Οι προτάσεις τους, λόγω της βαρύτητας και της προβολής τους, επηρεάζουν σοβαρά την κοινή γνώμη, γνωρίζουν ευρεία αποδοχή, ουσιαστικά δεν αμφισβητούνται και μάλλον αντιμετωπίζονται ως καθεστώτα αλήθειας, ως εικονικά ηγεμονικές προτάσεις (Morrow,-Torres, 2000, Ζμας, 2007) και ως οράματα (Broadfoot, 2000). Οι ενέργειες τους μάλιστα ομογενοποιούν όχι μόνο τους στόχους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι αυτοί θα επιτευχθούν. Επηρεάζουν δε, άμεσα ή έμμεσα, και χώρες που μέχρι το πρόσφατο παρελθόν ακολουθούσαν ένα εκ διαμέτρου αντίθετο με τα δυτικά πρότυπα μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συμβαίνει π.χ. στην περίπτωση των Βαλκανικών κρατών του πρώην ανατολικού μπλοκ: Για τα κράτη αυτά, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πλέον καταστεί εκπαιδευτική μητρόπολη, χώρος απ' όπου εκπορεύονται και διαχέονται καινοτόμες ιδέες και καλές εκπαιδευτικές πρακτικές (Zmas, 2012).

Τα αποτελέσματα των ερευνών και των αναλύσεων των υπερεθνικών Οργανισμών γίνονται κατ' αυτό τον τρόπο σύστημα αναφοράς για το εκπαιδευτικό δέον γενέσθαι, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητικό επιχείρημα μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών αποφάσεων, οι οποίες ασκώντας μια έμμεση πίεση αναμόρφωσης, στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Morrow,-Torres, 2000, Ζμας, 2007). Ακόμα περισσότερο, η συχνή συνεργασία της Ε.Ε. και των Δ. Οργανισμών για την επίλυση ενός τεχνικού ζητήματος οδηγεί στην κοινή αποδοχή και εφαρμογή της λύσης αυτής, η οποία εκλαμβάνεται ως κεκτημένο για τα κράτη-μέλη. Η επίδραση συνεπώς των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στην εκπαιδευτική δικτύωση των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη (Τσαούσης, 2007:314).

Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι σε γενικές γραμμές οι διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις επηρεάζουν το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από συγκριτικές διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών συμβάλλει τα μέγιστα προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς με τη βοήθεια τους συντελούνται συχνά διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού σε παγκόσμιο επίπεδο (Rinne, 2008). Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η έμφαση που αποδίδεται στη συγκριτική προσέγγιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω μιας σειράς δεικτών και στατιστικών στοιχείων (Marchetti, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο βρέθηκαν στην αρένα μιας πρωτόγνωρης ιδεολογικής και πολιτικής σύγκρουσης, ανάμεσα στην εθνική τους καταγωγή και τη μελλοντική υπερεθνική τους προοπτική. Τα σύγχρονα εθνικά εκπαιδευτικά

συστήματα κατηγορούνται ανηλεώς ότι είναι πολύ γραφειοκρατικά, εξαιρετικά δαπανηρά, ανίκανα και αναποτελεσματικά στο να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους, εξασφαλίζοντας την ανταποκρισιμότητα των πολιτών στις οιονεί απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την απασχολησιμότητά τους σε ένα ευμετάβλητο και υψηλού ρίσκου περιβάλλον (Charlier,-Moens, 2005).

Σκοπός, Υπόθεση και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής γύρω από τη σχέση παγκοσμιοποίησης, εκπαίδευσης & εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο διερευνήθηκε: 1) Το κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι των επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφημα 1). 2) Ο βαθμός εξοικείωσής τους με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ (Γράφημα 1). 3) Η άποψή τους σχετικά με την ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Γράφημα 2). 4) Η άποψή τους σχετικά με την ικανότητα των εθνικών κρατών να χαράσσουν αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική (Γράφημα 2). 5) Το κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ επιδρά στη διαμόρφωση των μελλοντικών στόχων της εκπαίδευσης των εθνικών κρατών, οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους και συνδέεται με τη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Γράφημα 3,4,5). Βασική μας υπόθεση αποτελεί το ότι οι σύγχρονοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, μολονότι ενημερώνονται για τα τεκταινόμενα στο εθνικό και υπερεθνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης, δεν είναι επαρκώς πληροφορημένοι για τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε δημοσκοπικά. Κύριο χαρακτηριστικό της δημοσκοπικής έρευνας είναι η συστηματική συλλογή δεδομένων για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, με ένα μεγάλου μεγέθους δείγμα. Το εύρος των ερωτημάτων και το επίπεδο πολυπλοκότητας είναι κυμαινόμενο, σε κάθε περίπτωση όμως η δημοσκοπική έρευνα προσιδιάζει σε μια νατουραλιστική-περιγραφική μορφή έρευνας, που αναδεικνύει συνάφειες και όχι αιτιώδεις σχέσεις. (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για τη διεξαγωγή της, επελέγη ένα σύνηθες εργαλείο, το δομημένο ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου οφείλει να υπακούει σε έναν κώδικα δεοντολογίας, βάσει του οποίου οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν συνειδητά, διατηρώντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους, έχοντας μάλιστα το δικαίωμα να εγκαταλείψουν τη διαδικασία σε οποιαδήποτε φάση. Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δεν πρέπει να προσβάλλει την προσωπικότητα τους, θίγοντας ευαίσθητα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά το διάστημα 1/12/2014 έως 31/3/2015. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 316 εκπαιδευτικούς εντύπως αλλά και ηλεκτρονικά. Οι οδηγίες συμπλήρωσης προς τους εκπαιδευτικούς ήταν κατανοητές και σαφείς. Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η συνολική στατιστική επεξεργασία.

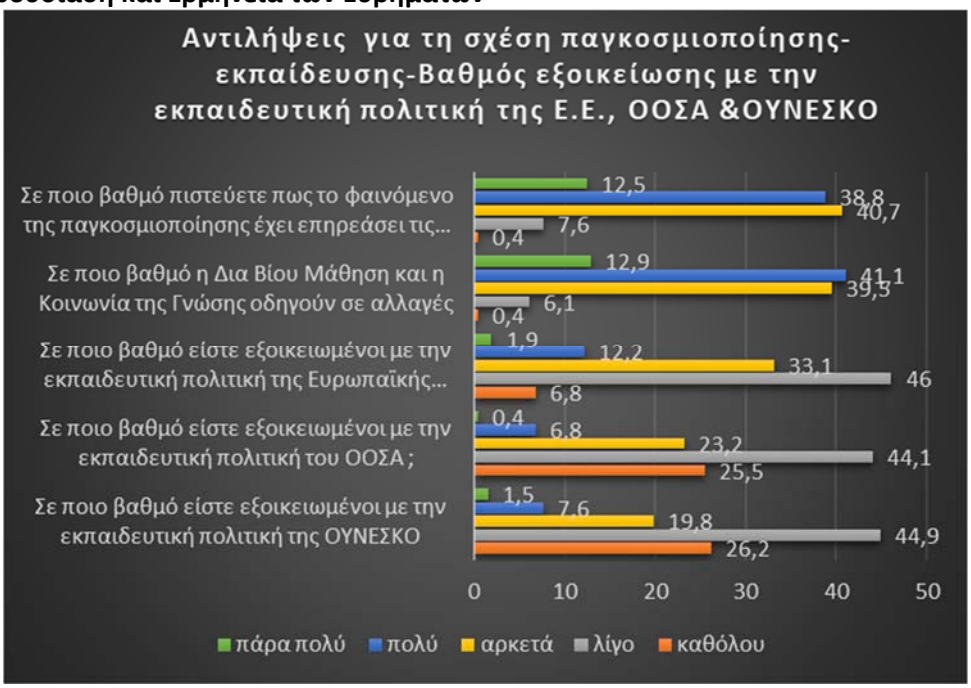
Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου συνδέθηκε στενά με τις καταλυτικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και το περιεχόμενο των επίσημων υπερεθνικών κειμένων (Μελέτες, Ανακοινωθέντα, Αναφορές Ομάδων Εργασίας κλπ) για τον εκπαιδευτικό, την επαγγελματική του ταυτότητα και το ρόλο της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης, στο πλαίσιο πάντα της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι

απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου βασίστηκαν στη κλίμακα εκτίμησης απόψεων/συμπεριφορών Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν στην τελική του μορφή 316 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Οι 247 εξ αυτών ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν αποκλειστικά στην Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η ερευνήτρια επέλεξε αυτή τη βολική δειγματοληψία (Cohen,-Manion,-Morrison, 2008), λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα και τους υφιστάμενους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος σε πληθυσμιακό μέγεθος νομός Αττικής αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Από το σύνολο των 316 εκπαιδευτικών: 65 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγείο, 96 σε Δημοτικό σχολείο, 96 σε Γυμνάσιο και 70 σε Λύκειο. 298 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δημόσιο σχολείο και 29 σε ιδιωτικό. 274 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, 25 σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και 28 σε σχολείο που βρίσκεται σε νησιωτική περιοχή (Αργοσαρωνικός). Οι 247 από αυτούς ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες . 43 εκπαιδευτικοί ήταν μικρότεροι των 35 ετών, 72 ήταν μεταξύ 35-44 ετών, 155 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 45-54 ετών και 46 ήταν άνω των 55 ετών. 227 εξ αυτών ήταν έγγαμοι, 62 άγαμοι, 27 διαζευγμένοι, ενώ 10 δήλωσαν κάτι άλλο.

Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων



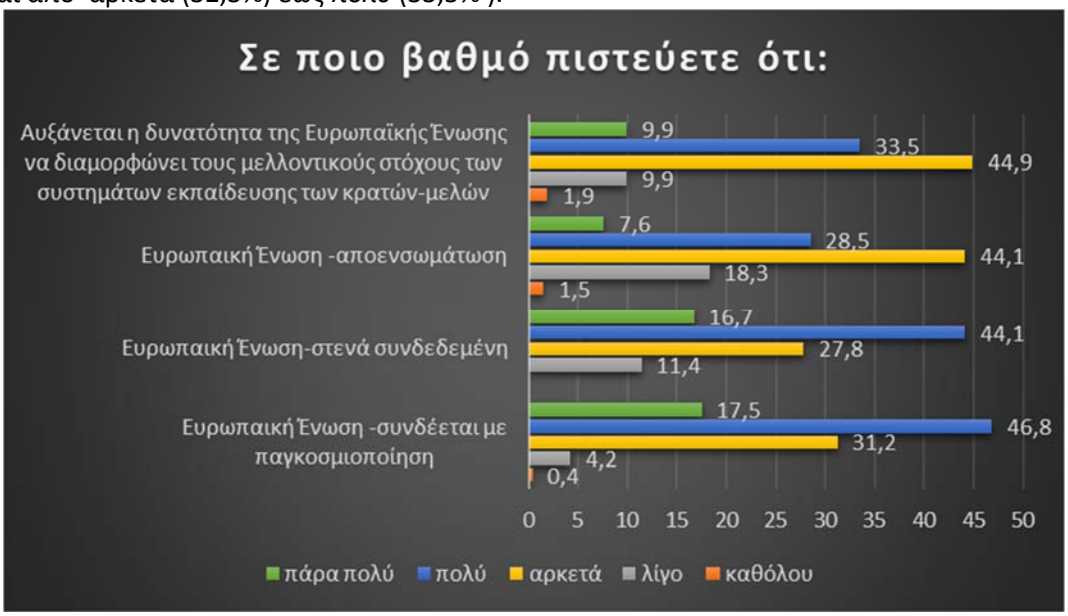
Γράφημα 1: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης και βαθμός εξοικείωσής τους με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Στο Γράφημα 1, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης. Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που η Δια βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εκτεταμένες αλλαγές, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι από αρκετά έως πολύ (σε ποσοστό αντίστοιχα περίπου 40%). Όμως, μολονότι οι ερωτηθέντες εμφανίζονται ενήμεροι αυτών των εξελίξεων, είναι πολύ λίγο εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική των τριών

βασικών πρωταγωνιστών στο διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο, της Ε.Ε (46%) του ΟΟΣΑ (44,1%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (44,9%). Σημειώνεται μάλιστα υψηλό ποσοστό μηδενικής εξοικείωσης των ερωτηθέντων με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ (25,5%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (26,2%), ποσοστά πολύ μεγαλύτερα από το αντίστοιχο της Ε.Ε. (6,8%).

Γράφημα 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στο Γράφημα 2, και συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορά στην ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται από αρκετά (34,2%) έως πολύ (32,3%). Οι ερωτηθέντες επίσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό (48,3%) θεωρούν πως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Στην ερώτηση, τέλος, που αφορά το αν περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι από αρκετά (32,3%) έως πολύ (33,5%).



Γράφημα 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε.

Στο Γράφημα 3, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις τους για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται πως αυξάνεται η δυνατότητα της Ε.Ε. να επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων τους είναι από αρκετά (44,9%) έως πολύ (33,5%). Θεωρούν, επίσης, ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό (44,1%) στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης από το εθνικό της πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επαρκώς ενήμεροι, τόσο για τη στενή διασύνδεση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους οικονομικο-κοινωνικούς στόχους της Ε.Ε. όσο και για τη σχέση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων τους στις σχετικές ερωτήσεις είναι από αρκετά (27,8% και 31,2%) έως πολύ (44,1% και 46,8%).

Γράφημα 4: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ

Στο Γράφημα 4, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στον ΟΟΣΑ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται από αρκετά (43,3%) έως πολύ (30,4%) ενήμεροι για τη δυνατότητα του ΟΟΣΑ να επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό (45,2%), πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται από αρκετά (39,2%) έως πολύ (36,5%) πως η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Γράφημα 5: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ

Στο Γράφημα 5, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην ΟΥΝΕΣΚΟ. Η γενικευμένη αντίληψη /παραδοχή για την ουμανιστική αποστολή του Οργανισμού αποτυπώνεται εμφανώς στις απαντήσεις τους, σε σχέση πάντα με τα αντίστοιχα ποσοστά της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν από λίγο (35%) έως αρκετά (41,8%) πως η ΟΥΝΕΣΚΟ επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν επίσης από λίγο (34,2%) έως αρκετά (39,2%) πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται πως η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό (42,6%).

Συμπεράσματα

Κατά τις τρεις (και πλέον) τελευταίες δεκαετίες, σε όλα τα κείμενα του υπερεθνικού εκπαιδευτικού λόγου γίνεται αναφορά στη νέα τάξη πραγμάτων, η οποία χαρακτηρίζει τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ δίνουν ισχυρό παρόν στην πορεία διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών και τεχνικών, ο εκπαιδευτικός τους λόγος αυτοχθονοποιείται και γίνεται σύστημα αναφοράς για τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο δομημένο ερωτηματολόγιο κατεγράφησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την παγκοσμιοποίηση, την Ε.Ε., τους Διεθνείς Οργανισμούς και τις επιδράσεις που επιφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν επαρκώς ενήμεροι για τους μετασχηματισμούς που δρομολογούνται στην εκπαίδευση λόγω των οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής μας. Σε αυτό το πλαίσιο, εμπλέκουν ξεκάθαρα την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Συγκριτικά, όμως, θεωρούν πως η τελευταία υιοθετεί μια πιο ¨προσεκτική¨, λιγότερο επιθετική θα μπορούσαμε να πούμε, διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το ολιστικό/ανθρωπιστικό προφίλ της ΟΥΝΕΣΚΟ. Το αξιοσημείωτο είναι, πάντως, πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ελάχιστα εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών. Μάλιστα, το ¼ εξ αυτών δήλωσε πλήρη άγνοια όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως μέχρι στιγμής, παρά τα μεγάλου βεληνεκούς εκπαιδευτικά προγράμματα, τις διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες και τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, που σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν, δεν έχουν εμπεδωθεί ικανοποιητικά ούτε το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, ούτε οι στρατηγικές τους επιλογές, ούτε οι εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες, ούτε φυσικά τα μέσα και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Το εύρημα αυτό βαραίνει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρόλο που η Κοινότητα διαθέτει μεγαλύτερες θεσμικές και χρηματοδοτικές δυνατότητες παρέμβασης, η εκπαιδευτική της πολιτική δεν φαίνεται να έχει διαπεράσει αρκετά το ¨εθνικό μας έδαφος¨.

Οπωσδήποτε, η διεξοδική προσέγγιση των παραπάνω ζητημάτων υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας έρευνας. Τα επιμέρους θέματα που συνδέονται με τη σχέση παγκοσμιοποίησης, εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών είναι, πράγματι, πολυεπίπεδα και πολυπαραγοντικά. Η ανά χείρας έρευνα ευελπιστεί ότι συνέβαλε στην προσπάθεια προσέγγισής τους. Τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν πιθανώς να προσφέρουν έναυσμα για ένα γόνιμο διάλογο, μεταξύ αυτών που ασχολούνται με το σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International Agencies and Educational Transfer. In: R. Cowen & A. M. Kazamias (eds), International Handbook of Comparative Education (pp.341-357). Dordrecht: Springer Publishers.

Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and Prospect. Comparative Education, 36:3, 357-371.

Charlier, J.M. & Moens, F. (2005). Η επίθεση της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση-Διακυβέρνηση και Δημόσια πολιτική: Από τις υπηρεσίες στην αγορά. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (σσ. 150-161). Αθήνα: Σαββάλας

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Commission of the EC, Education and Training 2020 Programme, Cluster "Teachers and Trainers", Report of a Peer Learning Activity, The profession of Teacher Education in Europe. Reykjavic, 21-24 June 2010.

Hay, C. & Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives. Journal of European Public Policy, 9:2, 147-167.

Hall, J. & Matthews, E. (2008). The Measurement of Progress and the Role of Education. European Journal of Education, 43:1, 11-22.

Held, D. & Mc Grew, A. (2004). Παγκοσμιοποίηση-Αντιπαγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Πολύτροπον.

Jallade, J.P. (2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes. European Journal of Education, 46:1, 7-24.

Jarvis, P. (2000). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education. Comparative Education, 36:3, 343-355.

Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: the case of lifelong learning. European Journal of Education, 46:1, 70-84.

Lingard, B.& Rawolle, S. (2011). New Scalar Politics: implications for education Policy. Comparative Education, 47:4, 489-502.

Marchetti, E. (2002). Information, definitions and classifications- the produser' s View. In: Measuring Lifelong Learning: 14th CEIES Seminar, 25-26 June 2001 (pp. 9-13). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Marklund, S. (2006). Η Εκπαίδευση σε μια Ενοποιημένη Ευρώπη: Όνειρα και Πραγματικότητα. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ (σσ. 143-159). Αθήνα: Gutenberg

Mattheou, D. (1998). Localising the Global: The changing Shape of Educational Politics. In: A. Kazamias & M. Spillane (eds), Education and the Structuring of the European Space (pp. 187-196). Athens: Seirios

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2000). The State, Globalization and Educational Policy. In: R. A. Morrow & C. A. Torres (eds), Globalization and Education: Critical Perspectives (pp.27-56). New York: Routledge

OECD (1990). The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies. Paris: OECD

OECD & UNESCO (2001). Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. Paris : OECD

Papadakis, N. (2008). "The future ain't what it used to be". EU Education Policy and

the Teacher's Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift. In: Hudson, B. & Zgaga, P. (ed.), Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. (pp.123-133). Ljubljana: Faculty of Teacher Education, University of UMEA in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Papadopoulos, G. S. (1994). Education 1960-1990: the OECD perspective. Paris: OECD

Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. Policy Futures in Education, 6:6, 665-680.

Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. Journal of Educational Change, 7:4, 259-287.

Schuetze, H. (2006). Internationals concepts and agendas of Life Long Learning. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36:3, 289-306.

Sipitanou, A. & G. Zarifis (2006). Lifelong Learning in Greece. In: N. P. Terzis (ed.), Lifelong Learning in the Balkans (pp. 61-115). Thessalioniki: Kyriakidis Brothers s.a.

UNESCO (2005). Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Paris: UNESCO

Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium. Comparative Education, 37:4, 475-492.

Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. European Journal of Education, 47:3, 364-377.

Ελληνόγλωσσες

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καζαμίας, Α. (1995). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη ΄΄φαντασιακή Ευρώπη΄΄. Στο: Α. Καζαμίας & Μ.

Κασσωτάκης (επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού (σσ. 550-586). Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη:Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 1, 13-42.

Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (σσ. 89-111). Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα, Α΄. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

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

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Νέα Παιδεία, 93, 13-26.

Πανούσης, Γ. (2005). Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (σσ.162-173). Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιάς, Γ. (2006α). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006β). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο: Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριππής & Γ. Πασιάς (επιμ.), Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου (σσ.69-90). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τριλιανός, Θ. (1999). Η δια βίου εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική Προοπτική:Θ΄Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Νοεμβρίου 1999: Πρακτικά (σσ. 69-76). Αθήνα: Ατραπός.

Τσαούσης, Δ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των Δ. Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Η προφορική μαρτυρία ως πηγή Ιστορίας: Έρευνα-καταγραφή μαρτυριών από μαθητές και πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Παπαευσταθίου Μαρία
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 (Φιλολόγων), ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
pmaroula@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία καταθέτουμε την πορεία της έρευνας, της συλλογής και της ανάλυσης, προφορικών μαρτυριών προσώπων της Ηπείρου που βίωσαν τα γεγονότα του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, τη γερμανική Κατοχή και την Αντίσταση στην Ελλάδα. Το πρωτογενές υλικό που προέκυψε από την έρευνά μας με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, αποτελείται από σαράντα κινηματογραφημένες και απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Στις συνεντεύξεις αυτές έγινε σχολιασμός και ανάλυση από ιστορικής (διασταύρωση των στοιχείων με επίσημες γραπτές πηγές της Ιστορίας), γλωσσικής (λεξιλόγιο, ιδιωματισμοί, τοπικές διάλεκτοι) καθώς και υφολογικής πλευράς (ροή, ύφος, συνοχή λόγου και σκέψης των πληροφορητών) και διατυπώθηκαν συμπεράσματα ιστορικά, κοινωνιογλωσσικά και εκπαιδευτικά. Η μελέτη συμπληρώθηκε με φωτογραφίες της εποχής και άλλα τεκμήρια (έγγραφα, στρατιωτικές διαταγές, ημερολόγια, δελτάρια) ανέκδοτα ή μη. Μία τέτοια βιωματική μέθοδος προσέγγισης της (τοπικής ή ευρύτερης) Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και πρόσφορη μέθοδο για τη Διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Προφορική Ιστορία, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, Μαρτυρίες.

Εισαγωγή

Το έναυσμα για μια συστηματικότερη αντιμετώπιση της ανάγκης για αξιοποίηση των μεθόδων της βιωματικής ιστορίας δόθηκε από τη συνεργασία μου με τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και από την απόπειρα καταγραφής προσώπων της οικογένειάς τους, τα οποία είχαν βιώσει τον Ελληνοϊταλικό Πόλεμο, τη Γερμανική Κατοχή και την Αντίσταση. Με αυτή την επικοινωνία ασχοληθήκαμε διεξοδικά στην παρούσα έρευνα. Μας ενέπνευσε η νέα θεώρηση της ιστοριογραφίας που λαμβάνει υπόψη της τις «αφανείς πλειοψηφίες» και διατυπώνεται επιστημονικά ως «Ιστορία από τα κάτω» (Thompson, 2002). Καταγράψαμε και αξιοποιήσαμε μαρτυρίες προσώπων από την πόλη των Ιωαννίνων και την ευρύτερη περιφέρεια, με σκοπό τη διάσωση και διαφύλαξη των προσωπικών βιωμάτων τους από την περίοδο 1940-1944. Τα πολύτιμα ιστορικά στοιχεία που αναδύθηκαν, καθώς και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα των χρόνων εκείνων, συναντούν το παρόν και μετατρέπονται σε «κτήμα ες αεί». Οι προφορικές αφηγήσεις αποτελούν αποτυπώσεις που διασώζουν την πολυμορφία της καταγραφής και της βίωσης της ιστορίας, ενώ παράλληλα φωτίζουν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας στην οποία συντελέστηκαν τα γεγονότα. Όπως αναφέρει και ο A. Portelli, «αυτό που διαχωρίζει την προφορική ιστορία από άλλες επιστήμες που χρησιμοποιούν προφορικές μαρτυρίες (ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, εθνογραφία), είναι ότι δίνει προτεραιότητα στον αφηγηματικό τύπο και τον συνδυάζει με την έρευνα ώστε να συνδέσει τη βιογραφία και την ιστορία, την ατομική εμπειρία με τις κοινωνικές μεταβολές» (Ανδρεάδου κ.α., 2010; Castelli, 1998).

Οι νέες απόψεις γύρω από την αφηγηματικότητα της ιστοριογραφίας ανοίγουν έναν δρόμο επανασύνδεσης των προφορικών μαρτυριών με τη συγγραφή της ιστορίας. Αυτό γίνεται κυρίως ως αποτέλεσμα της αμφισβήτησης της θετικιστικής εκείνης επίδρασης που προσδίδει αντικειμενικό χαρακτήρα στο ιστορικό γεγονός και θεωρεί τη γραπτή πηγή ακριβή

αναπαράσταση της πραγματικότητας (Vidali, 1995). Το αντικείμενο, το πρόβλημα που απασχολεί παρόμοιες έρευνες είναι η τομή ανάμεσα στο προσωπικό βίωμα, την προσωπική βιωματική εμπειρία δηλαδή, και το ιστορικό γεγονός. Αυτός ο κοινός τόπος, στην συγκεκριμένη περίπτωση, δείχνει να είναι πολύ μεγάλος, να συμπίπτει, ή και να προεκτείνει τα ιστορικά γεγονότα, όπως σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώθηκε κατά την επεξεργασία του υλικού μας. Αρκετά από αυτά τα γεγονότα καταχωρούνται συνήθως στις Ιστορίες Στρατού απλώς χρονολογικά και αυστηρά τυπικά. Οι μαθητές από την πρώτη στιγμή ένιωσαν τη χαρά της συμμετοχής τους στα συγκλονιστικά γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με βιωματικό τρόπο. Ήρθαν σε επαφή με τους «πρωταγωνιστές» των τεκταινομένων είτε αυτοί ήταν πολεμιστές είτε απλοί πολίτες.

Αυτή η «αναζωογόνηση» των γραπτών πηγών ιστορίας μέσα από προφορικές μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν την περίοδο που μελετούμε ήταν βασική επιδίωξή μας (Βέικος, 1994). Τα γραπτά κείμενα και οι σχετικές πηγές εμπλουτίστηκαν και προεκτάθηκαν τόσο σε πλήθος πληροφοριών, αλλά κυρίως με την «ατμόσφαιρα» των βιωμένων γεγονότων. Η τελευταία επιτυγχάνεται με την μεταφορά στη συνέντευξη της αυθεντικής συγκινησιακής φόρτισης, της γλώσσας των ομιλητών, η οποία δεν καθίσταται λιγότερο αντικειμενική εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι εμπλουτισμένη με συναισθήματα.

Το παρόν εγχείρημα αποτελεί μία συνεισφορά-φόρο τιμής στα ηπειρωτικά μαρτυρικά χωριά (Μουσιωτίτσα, Λιγκιάδες, Κομμένο (Άρτας),και στα χωριά του Ανατολικού Ζαγορίου: Γρεβενίτι, Τρίστενο, Φλαμπουράρι, Ελατοχώρι, Μακρίνο, Δόλιανη, Καστανώνα, Ανθρακίτη, Καβαλάρι, Ιτέα, Πέτρα, Βωβούσα κ.α), στην ερήμωση που ακολούθησε την καταστροφή τους, και στην αναγκαστική μετανάστευση που υπέστησαν (Rondoholz, 1990; Χανδρινός, 2010; Βασιλάκης, 2012, Ρογκότης, 1998). Κατά την έρευνά τους οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη πως ο «στέφανος της αναγνώρισης του μαρτυρίου τους», με την επίσημη επωνυμία «μαρτυρικά χωριά», τους απονεμήθηκε με καθυστέρηση δυσανάλογη με τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην Αντίσταση, την μετέπειτα τραγωδία ή την αναίτια φρίκη που γνώρισαν.

Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συνέντευξη ως μέσον συλλογής δεδομένων, αφού αποτελεί, ίσως, την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Η χρήση των προφορικών μαρτυριών επιτρέπει την αναπλήρωση σημαντικών κενών στις γραπτές πηγές ή τη διάνοιξη νέων ερευνητικών πεδίων. Οι συνεντεύξεις έρευνας ως προφορικές πηγές είναι αφηγηματικός λόγος (διηγήσεις), δηλαδή αναμνήσεις, εξιστορήσεις και ανθρώπινα συναισθήματα. Πρόκειται για αλληλεπίδραση, «επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας» (Cohen & Manion, 1992; Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε διότι επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερα όταν απαιτούνται προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις, για το πώς αναπτύχθηκε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο ή πώς βιώθηκε μία συγκεκριμένη περίοδος της ζωής του προσώπου που δίνει την συνέντευξη, όπως εδώ ο Ελληνοϊταλικός πόλεμος, η εισβολή των Γερμανών και τα γεγονότα που επακολούθησαν.

Στην περίπτωση των προφορικών μαρτυριών κρίθηκε καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Η γνώση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της μεθόδου οδήγησε στη σωστή χρήση της (Briggs, 1986). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της συνέντευξης συγκαταλέγονται: το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής του ερωτώμενου, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η δυνατότητα για προφορικές και άμεσες διευκρινίσεις και η δυνατότητα διερεύνησης ευαίσθητων θεμάτων. Ως

μειονεκτήματα μπορούμε να σημειώσουμε το γεγονός ότι κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικός ο ρόλος του «συνεντευκτή», ενώ η μεγάλη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την έγκαιρη ολοκλήρωση μιας έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ο λεπτομερής, συνεκτικός και προσεκτικός σχεδιασμός της έρευνας με συνεντεύξεις ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος (Kvale, 1996).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Συμμετείχαν σαράντα ερευνητές-μαθητές, δύο τμημάτων της Γ΄ τάξης Γυμνασίου των Ιωαννίνων και σαράντα (40) «πληροφορητές», που παραχώρησαν στους μαθητές από μία συνέντευξη, σε διαφορετικό, ο καθένας, χρόνο και τόπο. Τα πρόσωπα που μίλησαν για τα βιώματά τους ήταν, σε γενικές γραμμές, γνώριμα στους μαθητές (συγγενείς, οικογενειακοί φίλοι, συγχωριανοί και συμπολίτες). Κάποιους τους πρωτοσυνάντησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς αυτή έγινε η αιτία να τους γνωρίσουν. Προϋπόθεση ήταν να πληρούν τα κριτήρια της ηλικίας, της πνευματικής υγείας και της μνημονικής επάρκειας. Υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα, τα «υποκείμενα» της έρευνας να προέρχονται από περιοχές στις οποίες «χτυπούσε η καρδιά των γεγονότων» κατά την υπό μελέτη περίοδο. Πραγματοποιήθηκε διασπορά του δείγματος ως προς το φύλο, τον τόπο, την κοινωνικοοικονομική προέλευση και την επαγγελματική κατάσταση. Σκοπός ήταν η, κατά το δυνατόν, αμερόληπτη λήψη. Στον Πίνακα 1 γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση των περιοχών από τις οποίες κατάγονται, καθώς και η κατανομή ανάλογα με το φύλο τους.

Πίνακας 1. Περιοχές καταγωγής-φύλο «πληροφορητών»

Περιοχή αναφοράς	Φύλο	
	Άνδρες	**Γυναίκες**
Ιωάννινα	4	4
Β. Ήπειρος	1	-
Τσερίτσιανα (Δωδώνης)	1	-
Μέτσοβο	1	1
Νησί Ιωαννίνων	1	-
Κόνιτσα–Μαστοροχώρια	2	4
Ζαγόρι	3	4
Πωγώνι	1	2
Λιγκιάδες Ιωαννίνων	1	-
Πεδινή Ιωαννίνων	3	3
Κομμένο Άρτας	1	-
Μουσιωτίτσα Ιωαννίνων	1	1
Φιλιάτες Θεσπρωτίας	1	-
Σύνολο	**21**	**19**

Σχεδιασμός

Κρίσιμο στοιχείο κατά το στάδιο αυτό είναι η επιλογή του μέσου καταγραφής των συνεντεύξεων. Για τη μαγνητοφώνηση-βιντεογράφηση χρησιμοποιήθηκε κάμερα τύπου Digital Video Camera Recorder, Sony DCR-HC40E PAL καθώς και προσωπικές κάμερες των οικογενειών των μαθητών, κάμερα κινητού τηλεφώνου και δημοσιογραφικά κασετόφωνα. Ένα ακόμη ουσιαστικό σημείο ήταν ο σχεδιασμός ενός λειτουργικού οδηγού συνέντευξης (interview guide). Ως βάση για τη διενέργεια της ημιδομημένης συνέντευξής δημιουργήθηκε μία σειρά ερωτήσεων, οι οποίες έπρεπε να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και

οι οποίες λειτούργησαν για τους μαθητές περισσότερο ως κατευθυντήριες οδοί παρά ως αυστηρώς ακολουθούμενες γραμμές.

Ερωτηματολόγιο

Οι ερωτήσεις που καθοδήγησαν τη συνέντευξη ήταν οι ακόλουθες:

1. Πόσων ετών ήσασταν το 1940;

2. Πού βρισκόσαστε όταν κηρύχθηκε ο πόλεμος;

3. Τι θυμάστε από την πρώτη ημέρα του πολέμου; Πώς πληροφορηθήκατε την κήρυξή του; Πώς αντιμετωπίσατε τη νέα κατάσταση;

4. Πού πολεμήσατε; Έχετε να καταθέσετε κάποιο περιστατικό από το μέτωπο;

5. Θυμάστε τους Ιταλούς; Τι περιστατικά ανακαλείτε στη μνήμη σας;

6. Γνωρίσατε τους Γερμανούς; Τι θυμόσαστε απ' αυτούς;

7. Τι γνωρίζετε για την *Εαρινή Επίθεση* των Ιταλών;

8. Πώς βιώσατε την περίοδο της Κατοχής;

9. Αναπτύχθηκε Αντίσταση στο χωριό σας ή στην ευρύτερη περιοχή; Εσείς λάβατε μέρος στην Αντίσταση; Κάηκε από τους Γερμανούς το χωριό σας;

10. Θυμόσαστε κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό που συνέβη σε σάς ή στους δικούς σας;

11. Έχετε κάποιο ενθύμιο, γράμμα, φωτογραφία από την περίοδο εκείνη;

Πραγματοποίηση συνεντεύξεων

Το στάδιο αυτό προϋποθέτει ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό. Ως τόπος διεξαγωγής των περισσότερων συνεντεύξεων επιλέχθηκε η οικία των αφηγητών ή κάποιος πρόσφορος άλλος χώρος, χωρίς θόρυβο, κατάλληλος για τη βιντεογράφηση. Η διενέργεια της συνέντευξης σε περιβάλλον οικείο του αφηγητή (όπως π.χ. το σαλόνι του σπιτιού του) συμβάλλει τα μέγιστα στη δημιουργία άνετης ατμόσφαιρας και ευνοϊκών προϋποθέσεων για την ομαλή πορεία της συνέντευξης.

Προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης συνέντευξης

Για να θεωρηθεί μία συνέντευξη επιτυχημένη και να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου συλλογής δεδομένων, απαιτούνται κάποιες δεξιότητες, όπως η κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων (Thompson, 2002). Ο ερευνητής πεδίου οφείλει να βγαίνει έξω από το γραφείο του και να μοιράζεται εμπειρίες σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είναι κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητά της και για το εύρος των αποτελεσμάτων και πληροφοριών που παράγει και προϋποθέτει υψηλές επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες από τη μεριά του ερευνητή (Bell, 1997). Οι μαθητές έγιναν "in vivo"ερευνητές, αφιερώνοντας χρόνο εκτός του ωρολογίου προγράμματος και με τη βοήθεια των γονέων τους που είδαν ενθουσιαστικά το όλο εγχείρημα. Μυήθηκαν στη διαδικασία μιας επιτυχημένης συνέντευξης και επέδειξαν την απαιτούμενη σοβαρότητα.

Ένα από τα γνωρίσματα του ικανού ερευνητή που παίρνει συνέντευξη είναι η δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του «υποκειμένου» (Βαβουρανάκη, 1986). Το να είναι ο ερευνητής δεκτικός, ευχάριστος και ευαίσθητος, μόνο οφέλη μπορεί να προσδώσει στην έρευνα. Γίνεται αυτήκοος μάρτυρας, πολύ καλός ακροατής, προσωπικών ιστοριών, απλών και σύνθετων σκέψεων, εμπειριών (Rubin & Rubin, 1995). Ο πληροφορητής μιλά και εκτίθεται για θέματα τα οποία ίσως να μην είχε ποτέ άλλοτε μοιραστεί με κάποιον συνομιλητή. Κατ' επέκταση ο ερευνητής οφείλει να μην προσδοκά απαντήσεις που ταυτίζονται με το «προσχέδιο» που έχει στο μυαλό του, αλλά να δει το πρόσωπο από το οποίο ζητά πληροφορίες σε εντελώς ουδέτερη βάση, ανεπηρέαστα και να μην υπερεκτιμήσει ή υποτιμήσει την αλήθεια που πρεσβεύει ο κάθε ερωτώμενος (Cannell & Kahn, 1968).

Λαμβάνοντας υπόψη τους όλες αυτές τις προϋποθέσεις, κατά την διαδικασία της υλοποίησης της συνέντευξης, οι μαθητές φρόντισαν να τις εφαρμόσουν. Σε περιπτώσεις στις

οποίες υπάρχει παρουσία κάμερας, χρειάζονται, όπως και έγινε, ιδιαιτέρως λεπτοί χειρισμοί για την τήρηση της δεοντολογίας της έρευνας. Το να παίρνει κάποιος συνεντεύξεις από άλλα πρόσωπα ενέχει τον κίνδυνο «εισβολής» στη ζωή τους, στον τομέα προσωπικών τους δεδομένων, αν ο ζήλος του ερευνητή είναι υπέρμετρος. Για τον λόγο αυτό, σ' όλες τις συνεντεύξεις προηγήθηκε από μέρους μας μια μικρή εισαγωγική κουβέντα, για αποφυγή του όποιου άγχους, που ίσως αναχαίτιζε τη ροή του λόγου. Όπως αποδείχθηκε, όμως, η κάμερα δεν ενόχλησε σχεδόν κανέναν. Το αντίθετο μάλιστα: παρατηρήσαμε μια άνεση μπροστά της, απ' όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη, ιδιαιτέρως επειδή είχαν να κάνουν με παιδιά, που όμως είχαν πάρει πολύ σοβαρά το ρόλο τους. Ο τρόπος ανταποκρίσεως προς αυτήν ήταν όχι μόνο θετικός αλλά και προ-κλητικός, παρακλητικός, θα λέγαμε, της βαθύτερης επιθυμίας τους να εκφράσουν τα βιώματα, να μην τα «πάρουν μαζί τους», όπως έλεγαν χαρακτηριστικά.

Είναι κοινός τόπος ότι στις περιπτώσεις που η συνέντευξη αφορά προσωπικά ζητήματα του υποκειμένου, όπως συμβαίνει και στην έρευνά μας, είναι ανάγκη οι ερωτήσεις να γίνονται με τρόπο τέτοιο που να μην θίγεται σε καμία περίπτωση ο ψυχισμός του συνομιλητή. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι ηλικιωμένοι ήθελαν μόνο να ηχογραφηθούν, χωρίς να τους βιντεογραφεί η κάμερά μας, την επιθυμία των οποίων φυσικά και σεβαστήκαμε. Ακόμα, όταν συμπεράναμε ότι ο ερωτώμενος δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να εκδηλωθεί, ακολουθήσαμε την ίδια τακτική και συζητήσαμε για κάτι λιγότερο φορτικό.

Μία ακόμη τακτική που ακολουθήσαμε με τα παιδιά, και αποδείχθηκε πολύ βοηθητική, ήταν να προσπαθούμε να μένουμε στο περιθώριο, όσο αυτό είναι δυνατόν, κάνοντας απλώς ενθαρρυντικές χειρονομίες και χωρίς να παρεμβάλλουμε δικά μας σχόλια ή ιστορίες. Προσπαθούσαμε να νιώθει άνετα, να διατηρεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και ποτέ δεν διακόπταμε μία ιστορία. Επεμβαίναμε μόνο όταν ο συνομιλητής «σκόνταφτε», όταν διέκοπτε αμήχανα μόνος του κοιτάζοντάς μας ή ρωτώντας μας. Όταν τελείωνε μια παρέκβαση, που ο αφηγητής τη θεωρούσε αναγκαία, επιστρέφαμε στο θέμα που είχαμε θίξει αρχικά με μία φράση όπως «προηγουμένως λέγατε...», «θα ήθελα να γυρίσουμε στο…», «πριν περάσουμε στο… μπορείτε να μου πείτε για…». Όταν, όμως, ο αφηγητής ήθελε να περάσει σ' ένα καινούριο κομμάτι της αφήγησης, ήμασταν έτοιμοι να τον ακολουθήσουμε. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δεν χάναμε το ενδιαφέρον μας για το θέμα κι αυτό το δείχναμε στο συνομιλητή μας, γνέφοντας καταφατικά, χαμογελώντας, κοιτάζοντάς τον ενθαρρυντικά, αλλάζοντας την έκφραση του προσώπου μας, ανάλογα με αυτά που μας αφηγείτο.

Απομαγνητοφώνηση και προετοιμασία του υλικού για ανάλυση

Κατά το στάδιο αυτό, φροντίσαμε για την ταξινόμηση και αρχειοθέτηση του υλικού μας σε αρχείο, με τρόπο ώστε να προστατεύονται όλα τα δεδομένα, και δημιουργήσαμε αντίγραφα, ώστε να εξαλειφθεί η πιθανότητα απώλειάς τους. Μια κασέτα ήχου (ή βιντεοκασέτα, εν προκειμένω) περιλαμβάνει πολύ περισσότερα στοιχεία από απλές πληροφορίες για τα γεγονότα: περιέχει αποχρώσεις και ρυθμούς του λόγου που μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο με την ακρόαση (Perks, 1998). Αποχρώσεις, όπως απουσίες, σιωπές, τόνος της φωνής, ποικιλίες του ύφους και της έντασης, συγκινήσεις, είναι σημαντικές για την πληρέστερη κατανόηση μιας προσωπικής αφήγησης, αλλά απουσιάζουν σχεδόν εντελώς από μια μεταγραφή.

Οι απομαγνητοφωνήσεις δεν μπορούν ν' αντικαταστήσουν την ίδια την ηχογράφηση που διατηρείται στην αρχική της μορφή. Ωστόσο, σε αρκετές μεταγραφές, συμφωνήσαμε με τα παιδιά να τηρήσουμε τη χρήση της αγκύλης *[ ]* που υποδεικνύει συμβολικά τα εξωγλωσσικά «σημαίνοντα» και τις όποιες αλλοιώσεις του ύφους του άφηνε ο συνομιλητής να παρατηρήσουμε. Οι συχνότερες αλλοιώσεις είναι η συγκινησιακή φόρτιση που κόβει τη φωνή, η ένταση της φωνής κατά την εξιστόρηση δραματικού περιστατικού, οι κινήσεις των χεριών. Τέλος, με την ευχέρεια που χαρίζει ο γραπτός -πια- λόγος, δημιουργήσαμε ένα είδος ευρετηρίου των συνεντεύξεων, κατατάσσοντάς τες με αλφαβητική σειρά, με βάση το

ονοματεπώνυμο του προσώπου που καταθέτει τη μαρτυρία. Τα στοιχεία-συντεταγμένες που βοήθησαν στην ταξινόμηση κάθε μαρτυρίας είναι: Ονοματεπώνυμο του αφηγητή, ημερομηνία γεννήσεως, τόπος καταγωγής, ιδιότητα, καθώς και τόπος και ημερομηνία συνέντευξης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι εξασφαλίσαμε την άδεια των προσώπων που μας έδωσαν συνέντευξη ώστε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας και προσωπικά τους στοιχεία. Τα δεδομένα αυτά είναι απαραίτητα για την εγκυρότητα των πληροφοριών και την αυθεντικότητα. Με τις αναγραφόμενες συνιστώσες διαφαίνεται η ηλικία τους, που εξασφαλίζει τα βιώματα από τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο ή τη συμμετοχή στο ιστορικό γεγονός, ο τόπος δράσης τους, η ιδιότητά τους.

Ανάλυση

Το στάδιο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό και αφορά στην απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί μέσω των συνεντεύξεων. Απόδοση νοήματος μπορεί να σημαίνει ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν, είτε προέκυψαν από τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας. Κατά το στάδιο αυτό, έγινε σχολιασμός και ανάλυση των μαρτυριών από ιστορικής, γλωσσικής (λεξιλόγιο, ιδιωματισμοί, τοπικές διάλεκτοι) καθώς και υφολογικής πλευράς. Μάθαμε με τα παιδιά να ερευνούμε και άλλες συνιστώσες εκτός από τις αμιγώς ιστορικές και να τις αντλούμε μέσα από τη … «ρύμη» του λόγου των συνομιλητών μας!

Ιστορική ανάλυση

Στο στάδιο αυτό, έγινε διασταύρωση των στοιχείων που προέκυψαν από τις αφηγήσεις των προσώπων, που έδωσαν τη συνέντευξη, με τις γραπτές πηγές Ιστορίας, όπου αυτό ήταν δυνατό και στο βαθμό που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι μαθητές: την ιστορία του ΓΕΣ (Γενικό Επιτελείο Στρατού), την σχετική ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία [ένα μικρό μέρος των βιβλίων που μελετήθηκαν και με τα οποία διασταυρώθηκαν οι μαρτυρίες, παρατίθεται σε ξεχωριστή ενότητα στη Βιβλιογραφία], την αρθρογραφία στον αθηναϊκό, τοπικό, αλλά και στον ξένο Τύπο (*Ακρόπολις*, *Ασύρματος*, *Εθνική Αντίστασις*, *Εθνική Ηχώ*, *Η Καθημερινή*, *Η Πρωία*, *Η Φωνή της Ηπείρου*, *Ηπειρωτική Ηχώ*, *Πρωινός Λόγος, Daily Mail*), τις αρχειακές πηγές, τις μονογραφίες, τα ημερολόγια (πολεμικά και μη) της εποχής, αλλά και τις μαρτυρίες άλλων αφηγητών. Οι μαθητές επιδόθηκαν σε ακόμη μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, κατά την οποία διαπιστώθηκε ταύτιση των ιστορικών γεγονότων με τις αφηγήσεις των «πληροφορητών» και καταγράφηκαν οι πρόσθετες λεπτομέρειες που εκείνοι προσέφεραν στην ιστορική έρευνα, οι οποίες, σε αρκετές περιπτώσεις, συμπλήρωναν κενά των προαναφερθεισών επίσημων ιστορικών πηγών (άγνωστες μάχες, κρίσιμες για την έκβαση του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, όπως η μάχη της Βωβούσας, η μάχη της Μολυβδοσκεπάστου, ή και η μάχη της Δωδώνης, για την Αντίσταση). Γνώρισαν και την ανθρώπινη πλευρά των Ιταλών, διαπίστωση που προέκυπτε από τις αφηγήσεις, καθώς και την μεγάθυμη συμπεριφορά των Ελλήνων προς τους αιχμαλώτους, π.χ. της Μεραρχίας «Τζούλια», αφού οι παππούδες και οι γιαγιάδες που καταγράφουμε μας καταθέτουν την εμπειρία της επιστράτευσης ενός ολόκληρου χωριού στο Ανατολικό Ζαγόρι για την ετοιμασία καζανιών με πατάτες βραστές ώστε να σιτιστούν 500 αλπινιστές της Τζούλια, αιχμάλωτοι του ελληνικού στρατού και να κοιμηθούν στο σχολείο του χωριού χωρίς να τους πειράξει κανείς.

Οι «πληροφορητές» μας αφιερώνουν, παραδείγματος χάρη, για τον βομβαρδισμό των Ιωαννίνων, «προσωπικό χρόνο» και τη δέουσα σημασία στην ώρα, στον συναγερμό, στον πανικό, στην εσπευσμένη προφύλαξη, στα πνιγηρά καταφύγια, στο κλάμα των μωρών, στον φόβο, στο κρύο, στην κούραση, στην αγωνία, στις καταστροφές, στα θύματα, στη διακοπή της εμπορικής και κοινωνικής -κανονικής- ζωής της πόλης:

«…Βγήκε και ανακοίνωση ο κόσμος να είναι μέσα και να κάνουν ορύγματα στις αυλές τους. Έκαναν όρυγμα, κανένα μέτρο, και το σκέπαζαν με τενεκέ, με τσίγκο απάνω, όσοι

μπορούσαν. Εμείς στη γειτονιά μας είχαμε κοντά ένα σπίτι, του Συγκούνη του καθηγητή, του καθηγητή Μαθηματικών από το Μέτσοβο, στην οδό Παύλου Μελά, απέναντι από το παλιό Γυμνάσιο Θηλέων. Κάτω από το σπίτι ήταν μια αποθήκη η οποία ήταν θολογυριστή, με θόλο, υπάρχει ακόμα. Εκεί μαζευόμασταν όλη η γειτονιά νομίζοντας ότι ο θόλος είναι κάτι σπουδαίο… Δεν μπορούσαμε να αναπνεύσουμε από τον κόσμο τον πολύ. Μη συζητάς… Φωτιά στο σπίτι δεν ανάβαμε, να μαγειρέψουμε, γιατί φοβόμασταν τις βόμβες. Και άρχισε από το πρωί ο συναγερμός, να σταματάει δέκα λεπτά… Τα αεροπλάνα έρχονταν κάθε λεπτό γιατί ήταν κοντά η Αλβανία, δεν ήταν μακριά. Χαλούσε ο κόσμος! Εν τω μεταξύ, ο στρατός ήταν στα σύνορα. Είχε αρχίσει ο πόλεμος. Την προηγούμενη μέρα είχαμε εξαντληθεί. Δεν προλαβαίναμε να φάμε, ούτε να μαγειρέψουμε. Τα παράθυρα, μας είπαν, συσκότιση. Παίρναν ψωμί, τυρί, τρώγαμε εκεί μέσα, μη συζητάς. Γεμίσαμαν ψείρες. Ήταν εκεί μέσα όλων των ειδών και των φυλών κόσμος… Πολλή στενοχώρια…!» (Σ.Τ.).

«…Εμείς δεν ξέραμε τι σημαίνει πόλεμος και τι φρικτό πράγμα είναι και για το λαό και τι δοκιμασία για τις ένοπλες δυνάμεις και για όλους…» (Θ.Γ.)

«…Εκεί που είναι τώρα του Μαβίλη το άγαλμα, λίγο πιο πάνω ήταν, έτσι, ύψωμα. Εκεί ήταν τα αντιαεροπορικά. Μας λεν οι στρατιώτες "φύγετε γιατί έπεσαν βόμβες" κι όταν πήγαμε να δούμε στο κάστρο… Τι να σας πω;… Τι να αντικρίσεις; Άντερα, πόδια, χέρια… και να 'σαι τώρα δώδεκα χρόνων. Δώδεκα χρονώ, ήμουν γερό παιδί. Εμπειρία φρικτή όμως! Η πρώτη εμπειρία του πολέμου. Στα Γιάννενα έπεσαν πολλές βόμβες… Έπεσε μια στον Αη Γιώργη, στη Μητρόπολη…» (Α.Κ.)

«…Στο Νοσοκομείο, παρότι υπήρχε σταυρός επάνω που φαινόταν ότι ήταν νοσοκομείο, έπεσε βόμβα…» (Α.Κ.)

Ή πάλι, όταν αναφέρονται με πολλές λεπτομέρειες στην αναγκαστική επίταξη των σπιτιών από τους Γερμανούς, αποκαλύπτουν τη συγκατοίκηση με τον φόβο, τη «φοβέρα και τη σκλαβιά».

«Οι Γερμανοί κράτησαν τρία δωμάτια και μας άφησαν μόνο την κρεβατοκάμαρα των γονιών μου. Δεν ρώτησαν αν μένει κάποιος μέσα, ούτε αν επιτρέπεται. Μπαίνανε και το κατοικούσαν. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε κιόλας…» (Σ.Σ.).

«…Μετά οι Γερμανοί, οι οποίοι μόλις ήρθαν εδώ, ήρθε ένας εκ μέρους του Στέτνερ που ήταν τότε ο Λανς, σωματάρχης, ο οποίος έμενε στου Κραψίτη και ο Στέτνερ, ο οποίος έμενε εδώ. Και μας ζήτησε να αδειάσουμε το σπίτι μέσα σε πόσες ώρες να πάρουμε τα βασικά πράγματα, γιατί σε αυτές τις ώρες "πρέπει να παραδώσετε το σπίτι". Εμείς τότε… και πού να πάμε…; Μας λένε, "στο διπλανό"…» (Η.Δ.)

Ένα εντυπωσιακό για τα παιδιά γεγονός είναι η μαρτυρία ενός κατοίκου των Μαστοροχωρίων για τη μάχη της Φούρκας (3 Νοεμβρίου 1940), στο πλαίσιο της μάχης της Πίνδου κατά την οποία σκοτώθηκε ο Αλέξανδρος Διάκος από τα Δωδεκάνησα, ο φερόμενος ως ο «χαμένος ανθυπολοχαγός» του *Αξιον Εστί* του Ελύτη. Για την ακρίβεια των στοιχείων ανακαλύψαμε και σχετικό δημοτικό τραγούδι που δημιούργησε ο ανώνυμος ποιητής του ΄40 στο μοτίβο των «Κλέφτικων» τραγουδιών του ΄21 (Έξαρχος, 2007).

Γλωσσική ανάλυση

Η αφήγηση πολλών από τους συνομιλητές μας ήταν χειμαρρώδης, όπως μας μετέφεραν τα παιδιά. Αρκετοί είχαν το χάρισμα της αφήγησης. Όλοι οι μεγάλης ηλικίας άνθρωποι που μας εμπιστεύτηκαν τη μαρτυρία τους είχαν «λόγο», είχαν «κάτι να πουν», είτε ήταν εγγράμματοι είτε «αγράμματοι». Υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στον αναλφαβητισμό και στη λειτουργική εγγραμματοσύνη (Vilanova, 1997). Η διαφορά αυτή μπορεί να είναι υποκειμενική παρά πραγματική. Και αυτό που φαίνεται να έχει σημασία στη ζωή των ανθρώπων είναι η πρόσβαση όλων στην κατάλληλη πληροφορία, και όχι αποκλειστικά η ανάγνωση, όπως και η κατάθεση του κοινού βιώματος, για να αληθεύει η ζωή μας.

Η διατύπωση του λόγου τους μπορεί ενίοτε να είναι ιδιότυπη αλλά αυτό τον καθιστά ακόμα πιο εκφραστικό: δίνει πνοή στην ιστορία, τη ζωντανεύει. Η απλή ή καλλιεργημένη γλώσσα που χρησιμοποιούν εξαρτάται από το πρόσωπο που μιλά, την ιδιότητά του, τη μόρφωσή του (Μερακλής, 1993). Αντίστοιχα, οι μαθητές παρατηρούν πλούσιο ή φτωχό λεξιλόγιο σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο του συνομιλητή.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση του Ι.Λ., αποτυπώνεται όλη η παιδεία της εποχής της δικής του εκπαίδευσης, τόσο της εγκύκλιας μόρφωσης, όσο και αυτής που είχε λάβει προπολεμικά στη Σχολή Ευελπίδων, ώστε, με φυσικό τρόπο, χρησιμοποιεί αρχαιοπρεπείς φράσεις και λέξεις όπως «την προτεραία…» ή αρχαΐζοντες τύπους ρημάτων (π.χ. «ηκολούθησε», «απεστάλησαν», «παρεδόθησαν», «ευρέθην εξόριστος», «υπεδέχθη», «θα αυτονομείτο και θα παρεχωρείτο…»). Κάποιοι Γιαννιώτες αφηγητές μας μιλούν τα «καστρινά», ιδιαιτέρως η Α.Τ., που συγγράφει κιόλας στο γιαννιώτικο ιδίωμα («Ουρέ, λέω, σ’ν αναδεχτή μ’ θα ζουρλαθούν οι θ’κοί μας, θα πουν καπ’ μας καθάρ’σαν, δεν πάω, δεν φεύγω»).

Επηρεασμένη από το ιδίωμα των κατοίκων του Κάστρου των Ιωαννίνων είναι και η εκφορά του λόγου του Σ.Κ, γεγονός που επιβεβαιώνει αβίαστα την Ρωμανιώτικη-Γιαννιώτικη καταγωγή των Εβραίων, που ανέκαθεν έμεναν στη συνοικία δίπλα στο Κάστρο, τα Εβραίικα.

Στις μαρτυρίες των κατοίκων της Δροσοπηγής Κονίτσης, πάλι, εντυπωσιάζουν οι παρατονισμένοι (τονισμένοι στην παραλήγουσα) τύποι του α΄ πληθυντικού των ρημάτων της ντοπιολαλιάς: «εφαγάμαν, πηγαινάμαν…», αντί «φάγαμε», «πηγαίναμε» και το άκλιτο μόριο «έκα», που απαντάται μόνο εκεί, στη θέση του «να σου πω», «για δες», «κοίτα», καθώς και η μετατροπή του αρσενικού ονόματος «ο στρατός» σε ουδέτερο, «το στρατό»: «Βάρεσε το στρατό και έφ’καμε σκυφτά σκυφτά». Χρησιμοποιούν, επίσης, την ονομαστική πληθυντικού στη θέση της αιτιατικής πληθυντικού: «Με τ’ς Γερμανοί, εμείς ήμασταν στου Κατσικούλη».

Ο Ν.Γ. από τους Φιλιάτες διατηρεί ζωντανούς τους γραμματικούς τύπους τού προφορικού ιδιώματος της περιοχής των χωριών της Μουργκάνας, όπως χρησιμοποιούνταν στη συνομιλία των χωρικών κατά την παιδική του ηλικία. Η εκτεταμένη κατάληξη με ευφωνικό τονισμό του έψιλον [:είδαμαν(έ), είχαμαν(έ)] συνηθίζεται και σήμερα στα χωριά της Β. Ηπείρου. Επίσης, οι τύποι με κατάληξη -αν, αντί -ε, όπως λέγαμαν, πήγαμαν, κοντέψαμαν, α΄ πληθυντικού ενεργητικής φωνής των ρημάτων, είναι συνήθεις και σήμερα στα χωριά της Ηπείρου.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η «γλώσσα του σώματος», που χαρακτηριστικά συνοδεύει την προφορικότητα, καθώς και τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά μηνύματα που προέκυπταν από τις αφηγήσεις. Επίσης, τα κενά του λόγου, οι επαναλήψεις των φωνηέντων ε, α, ου και τα επιφωνήματα είναι χαρακτηριστικά της εκφοράς του προφορικού λόγου.

Υφολογική ανάλυση

Μια διαπίστωση που έκαναν οι μαθητές είναι πως σχεδόν όλοι οι «πληροφορητές» αφηγούνται χωρίς υπερβολές. Δεν υπερθεματίζουν, δεν προσθέτουν ανακρίβειες χάριν εντυπωσιασμού. Αντιμετωπίζουν με σεβασμό, σκεπτικισμό και δέος, όλο αυτό το φοβερό, φρικιαστικό τμήμα του χρόνου της παιδικής ή νεανικής ζωής τους, αλλά και με απλότητα συνάμα. Οι περισσότεροι αποδείχτηκαν εξαιρετικοί αφηγητές· με ροή στο λόγο τους, με συνοχή στη σκέψη τους. Συγκινούνται κάθε φορά που ο συνειρμός της σκέψης τους αγγίζει σημεία φιλοτιμίας, γενναιότητας, πόνου, αντοχής, θυσίας, ηθικών αξιών. Σταματούν τον λόγο τους για να συνέλθουν, να ξαναβρούν τη φωνή τους και να συνεχίσουν με την ίδια όρεξη ζωής. Παρόλη την ηλικία τους, ζουν με τον ενθουσιασμό ενός νέου και την καρδιά ενός παιδιού. Διαθέτουν και «επιστημονικά» χαρίσματα, αφού τεκμηριώνουν καθετί που λένε, καταθέτουν ακριβή στοιχεία χωρίς υπερβολές και διορθώνουν, ως προς την ακρίβεια, την πιθανή διήγηση τρίτου, ο οποίος επιχειρεί να «στρογγυλέψει» τα γεγονότα υπερθεματίζοντας. Είναι χαρακτηριστικό το ότι η χρονική απόσταση των δεκαετιών μεταξύ της αφήγησης και των συμβάντων διόλου δεν τους οδηγεί σε «φλεγματική» αναδιήγηση. Αντιθέτως, «ξαναζούν» τα γεγονότα με την ίδια ενάργεια. Ωστόσο, κανείς δεν αρνείται να τα

«ξανασκαλίσει» στη μνήμη του, παρόλο τον τρόμο, τις κακουχίες, τις διώξεις, τα κακουργήματα, τα ολοκαυτώματα.

Η εντύπωση που αφήνουν στον ακροατή είναι αυτό που λέμε «το κάνουν με την καρδιά τους», κατά παρόμοιο τρόπο με τις λαϊκές αφηγήσεις στα παραδοσιακά παραμύθια (Παπαλιού, 1996). Διηγούνται χωρίς κομπασμό, λιτά, χωρίς περιστροφές και ταχύτατα, με ροή λόγου. Τίποτα το περιττό δεν παρατηρείς. Εκπλήσσει η συνεκτικότητα, η κοφτερή τους σκέψη, και η άμεση ανταπόκριση στα ερωτήματα και την επικοινωνία μαζί μας. Διανθίζουν τον λόγο τους με «ανεκδοτολογικά» γεγονότα. Κάποιοι από τους ερωτώμενους είναι οι ίδιοι ερευνητές των ιστορικών γεγονότων μέχρι και τη στιγμή της συνέντευξης· ορισμένοι και συγγραφείς ιστορικών μονογραφιών της περιόδου εκείνης. Εντυπωσιάζουν, διότι παρόλη τη μεγάλη τους ηλικία και την καταπόνηση της ζωής, είναι άοκνα πνεύματα. Θα τους χαρακτηρίζαμε υπερήφανα ταπεινούς Έλληνες, συναρπαστικούς αφηγητές και υπέροχους συνομιλητές. Η επικοινωνία τους με μαθητές «που ήθελαν να μάθουν» απέδωσε πολλαπλά οφέλη, αμφίδρομα.

Συμπεράσματα

Το υλικό που προέκυψε από την συλλογή των δεδομένων είναι πρωτότυπο και αποτελείται από κινηματογραφημένες συνεντεύξεις, όλες προϊόν συλλογικών εγγραφών. Ως υλικό συγκαταλέγεται στις «μαγνητοταινίες έρευνας» και ανήκει στα αρχεία μνήμης που εντάσσονται στον ευρύτερο χώρο της προφορικής ιστορίας, ενώ ταυτόχρονα την εμπλουτίζουν με την επικοινωνιακή τους δύναμη και την ενισχύουν με την αποδεικτική αξία της εικόνας. Ακριβώς λόγω του χαρακτήρα των προφορικών πηγών, το αρχείο μας είναι ενεργό, και παρότι είναι, αρχικά, οπτικοακουστικό, στην επεξεργασία με τους μαθητές αξιοποιείται μόνο ως ηχητικό. Μεταγράφηκε σε γραπτό λόγο για να μελετηθεί, να σχολιαστεί και να αποτελέσει ένα σώμα κειμένων πρόσφορο στο ερευνητή της ιστορικής περιόδου του 1940-1944. Το περιεχόμενο του υλικού είναι προφορικές ιστορικές μαρτυρίες της περιόδου του Ελληνοϊταλικού πολέμου, της Γερμανικής Κατοχής και της Αντίστασης. Αφορά, δηλαδή, εμπειρίες και γεγονότα από την πρώτη μέρα του πολέμου (28 Οκτωβρίου 1940) μέχρι και την Απελευθέρωση της Ελλάδος (18 Οκτωβρίου 1944). Μέρος των τεκμηρίων αυτών τα ενσωματώσαμε σε ταινία-ντοκιμαντέρ που δημιουργήσαμε, με τον τίτλο «Τα παιδιά του ’40 θυμούνται-Οι κάτοικοι της Δροσοπηγής αφηγούνται» και παρουσιάσαμε στο Σχολείο και στο Πνευματικό Κέντρο της Κοινότητας Δροσοπηγής.

Τα παιδιά επικοινώνησαν με πρόσωπα ηλικιωμένα που διαθέτουν αντοχή με ευγένεια ψυχής ενώ φέρουν τη μνήμη της «ευάνδρου Ηπείρου». Επιδεικνύουν φιλοπατρία και ανωτερότητα, αναβιώνουν την καρτερία -που τους χαρακτήριζε και τότε- στα δεινά, με πνεύμα αντίστασης, μακριά από κάθε μοιρολατρία. Κάνουν λόγο για «εγκάρδιο συμμετοχή όλων των Ελλήνων», τότε.

Παραλλήλως και παρεμπιπτόντως αρκετοί από τους αφηγητές αναφέρονται σε πολιτιστικά και γεωμορφολογικά στοιχεία των περιοχών που ζούσαν ή δρούσαν ή πολέμησαν. Φωτίστηκαν και οι εκτός του πολέμου του 1940 παράπλευρες ιστορίες για τα Γιάννινα της Τουρκοκρατίας, οι παλιές συνοικίες, τα οικοδομήματα, τα επαγγέλματα (ραφεία, βυρσοδεψεία, σιδεράδικα, χρυσοχοεία, κ.λπ.), τα ήθη και έθιμα, τα σχολεία, τα ονόματα επιφανών καθηγητών που δίδασκαν τους μαθητές κατά την κήρυξη του πολέμου και η κατάσταση της Παιδείας, γενικότερα, στα Γιάννινα των Γραμμάτων και των Τεχνών.

Αρκετές από τις συνομιλίες εμπεριέχουν λαογραφικές πληροφορίες (σχετικά τραγούδια, τοπωνύμια), συνήθειες που διακόπηκαν, αναφορά στον πολιτισμό που καταστράφηκε, δραστηριότητες που αναχαιτίστηκαν και ποτέ δεν απέκτησαν ξανά την πρώτη μορφή τους (καλλιέργεια χωραφιών, κτηνοτροφία, εμπόριο), στην αστική ζωή των χωριών-κωμοπόλεων, όπως το Γρεβενίτι του Ανατολικού Ζαγορίου, για το οποίο εξαπλάγησαν οι μαθητές μας όταν πληροφορήθηκαν ότι διέθετε Σχολαρχείο, Παρθεναγωγείο, Υφαντική Σχολή, Ιατρείο με «υπερπλήρες φαρμακείο», Νοσοκομείο, Αστυνομία, Δασική Υπηρεσία, Ταχυδρομική Υπηρεσία, Ταχυδρομικό Ταμιευτήριο και Τηλεφωνικό Κέντρο, ενώ σε τακτά χρονικά

διαστήματα λειτουργούσε εκεί περιοδεύον Ειρηνοδικείο! Διέθετε ακόμη και οικοτροφείο για ύπνο και φαγητό, στο οποίο διέμεναν πολλά παιδιά των γύρω χωριών. Με τα δραματικά γεγονότα της εμπόλεμης περιόδου πληροφορούνται πως η ανάπτυξη διακόπηκε σε όλο το Ανατολικό Ζαγόρι.

Επέκταση

Ως προς τη εκπαιδευτική-επιστημονική της διάσταση, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ενταχθεί στην «βασισμένη στον "τόπο'' εκπαίδευση» (place-based education).Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή μια ζωντανή «οντότητα», όπως ο τόπος στον οποίο βρίσκεται το σχολείο και οι ίδιοι οι μαθητές, μπορούν να βρεθούν σε μια διαλεκτική διαδικασία, σε συγκριμένη χρονική στιγμή του πολιτιστικού-ιστορικού χρόνου, μεταξύ των διαθέσιμων αφηγήσεων που εμπεριέχουν πρόσκαιρες και πιο μόνιμες κατηγορίες πολιτιστικών-ιστορικών χαρακτηριστικών της κοινότητας, των συστατικών της κοινότητας και του υλικού της περιβάλλοντος (Van Eijck & Roth, 2010).

Ως εκ τούτου, αντικείμενο περαιτέρω έρευνας μπορεί να αποτελέσουν ξεχωριστά τα μαρτυρικά χωριά, όπως το Κομμένο της Άρτας, οι Λιγκιάδες Ιωαννίνων, η Μουσιωτίτσα και το Ανατολικό Ζαγόρι, τα οποία ανήκουν στα ηπειρωτικά ολοκαυτώματα και για τα οποία ελάχιστα γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία. Η ανθηρή γιαννιώτικη Εβραϊκή Κοινότητα, με την ολοκληρωτική πολιτισμική καταστροφή που υπέστη, είναι ένα ακόμη πολύ ενδιαφέρον κεφάλαιο.

Η έρευνα, η σχετική με τις προφορικές μαρτυρίες, μπορεί να αποτελέσει διδακτική πρόταση για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, ώστε να αγκιστρώσουν το ενδιαφέρον τους τόσο ως αναγνώσματα όσο και ως εναύσματα περαιτέρω συζητήσεων και δράσεων σχετικών με την τοπική και προφορική ιστορία, κυρίως ως τρόπος παρόμοιας δικής τους ενεργοποίησης. Δείξαμε έμπρακτα πως μπορούν να γίνουν «μικροί ερευνητές», «δημοσιογράφοι», «ανταποκριτές», «ιστορικοί» και να εντρυφήσουν σε περιόδους και περιοχές αναφορών συλλογικής μνήμης, όπως η ιστορία της γειτονιάς, των μνημείων, των επιγραφών, των οδωνυμίων, μορφών της Τέχνης και του Πολιτισμού, στις οποίες ο τόπος τους έχει να επιδείξει κάτι το ξεχωριστό. Μπορούν να αναζητήσουν τις μνήμες από μεγάλες φυσιογνωμίες, οι οποίες διακρίθηκαν στον τόπο τους, από εργαστήρια που άνθιζαν και έσφυζαν από ζωή και τα οποία έχουν εκλείψει, όπως τα βυρσοδεψεία (ταμπάκικα),η αργυροχοία κ.λπ. Επιπλέον, μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από τους τελευταίους εκπροσώπους των παραδοσιακών επαγγελμάτων του τόπου τους (καλαθάδες, κεντηστάδες, γουναράδες, συρμακέσηδες…), ή από παραγωγούς τοπικών προϊόντων (σταφίδα, μαστίχα, μετάξι, νήματα, λάδι), και από την τέχνη των αγγειοπλαστών, γεμενετζήδων, αμπατζήδων, σιμιτζήδων, ή από εργαστήρια κεραμικής κι από άλλα τεχνικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια.

Οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν και με άλλες ιστορικές περιόδους και με «πληροφορητές» δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς (Μικρά Ασία, Πόντος, Κύπρος, Κωνσταντινούπολη) και να αναλύσουν θέματα όπως οι εκτοπίσεις, η μετανάστευση-ξενιτιά, η συνάντηση πολιτισμών, ή να αναζητήσουν πόλεις με κάστρα, να ερευνήσουν τον λαϊκό πολιτισμό (τραγούδια, έθιμα…), τον γυναικείο πολιτισμό, να αναδιφήσουν σε αρχεία εκπαιδευτικού πολιτισμού, στην τοπική μουσική ή λογοτεχνική ζωή και να δημιουργήσουν αρχεία ήχου και εικόνας εντάσσοντάς τα σε προσωπικές, σχολικές η δημοτικές συλλογές.

Η κριτική σκέψη των μαθητών που καλλιεργείται και ενθαρρύνεται μέσα από παρόμοιες 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, σχηματίζει καθολική άποψη για ένα θέμα -την ιστορική περίοδο στην περίπτωσή μας- αλλάζει την άποψή του, αν νέα στοιχεία τεκμηριώνουν αυτήν την αλλαγή. Οι μαθητές μετατρέπονται σε ερευνητές. Επιπλέον, μία τέτοια καινοτόμος βιωματική προσέγγιση, που εμπίπτει και στις αναζητήσεις του σύγχρονου σχολείου, και ιδιαιτέρως της διδασκαλίας της Ιστορίας, εκτός από το ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη ζωή που τους

προσφέρει, μπορεί να συνδυαστεί επιτυχημένα με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οδηγώντας τελικά σε ιστορική «μεταγνώση» και «ιστορική νοημοσύνη».

Αναφορές

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Briggs, C.L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cannell, C.F. & Kahn, R.L. (1968). Interviewing. In: G. Lindzey και A. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, 2, 526-295. New York: Addison Wesley.

Castelli, Fr. (1998). Η προφορική ιστορία στην Ιταλία. Τα οπτικοακουστικά αρχεία των ιστορικών Ινστιτούτων της Αντίστασης, στο *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας*, *Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας*, 30 Μαΐου 1997, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Αθήνα: Κατάρτι.

Cohen, L. & Manion, L. (1992[3]). *Research methods in education*. London: Routledge.

Ennis, R. & Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Perks, R. (1995). *Oral History: Talking the Past*, Λονδίνο: Historical Association.

Rondoholz, Eb. (1990). «Τα αντίποινα των γερμανικών στρατευμάτων Κατοχής», στο: Συλλογικός Τόμος *«Ελλάδα 1936-1944, Δικτατορία-Κατοχή-Αντίσταση»*, *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Σύγχρονης Ιστορίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ινστιτούτο ΑΤΕ.

Rubin, J.H. & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: SAGE Publications.

Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Van Eijck, M. & Roth, W. (2010). Towards a chronotopic theory of “place” in place-based education. *Cultural Studies of Science Education* 5, 869-898.

Vidali, A. (1995). *Forbidden History and/as Subjectivity* [Απαγορευμένη ιστορία και/ως υποκειμενικότητα]. Λονδίνο: Senat House Library.

Vilanova, M. (1998). Η Μάχη στην Ισπανία, στο *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας, Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας*, 30 Μαΐου 1997, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Αθήνα: Κατάρτι.

Ανδρεάδου, Χ., Βερβενιώτη, Τ., Μπουσχότεν, Ρίκη Βαν, Ρεπούση, Μ., Τσιώλης, Γ. (2010). *Προφορικές Ιστορίες*. Χανιά: Γραφοτεχνική Κρήτης Α.Ε.Ε.

Βαβουρανάκη, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Βασιλάκης, Χρ. (2012). *Το αίμα των μαρτύρων. Το Κομμένο στα χρόνια της Γερμανικής Κατοχής*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Βέικος, Θ. (1994), *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Έξαρχος Γ. Χρ. (2007). *Η Φούρκα της Ηπείρου*. Ιωάννινα.

Μερακλής, Μ.Γ. (1993). *«Αυτοβιογραφίες Ηπειρωτών χωρικών». Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παπαλιού, Ν. (1996). *Άκου μια ιστορία. Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας*. Αθήνα: Ακρίτας.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευ.Αλ. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις (Methodology of qualitative research in social sciences and interviews), *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 4 (1).

Ρογκότης, Χ.Δ. (1998). *Το Γρεβενίτι στην Αντίσταση*. Γιάννενα.

Χανδρινός, Ι. (2010). Το εφιαλτικό χρονικό της ναζιστικής θηριωδίας, *Ιστορία του «Έθνους»*, τεύχ. 14, Μάιος 2010, 5-51.

Ιστορική βιβλιογραφία 1940

(2000). *Χρονολόγιο γεγονότων των ετών 1940-44*, τόμ. Α΄, 1940-43. Αθήνα: εκδ. «Ακαδημία Αθηνών. Κέντρο Ερεύνης του Νεώτερου Ελληνισμού».

Dalven, R. (1989). *The Jews of Ioannina*. Philadelphia: Cadmus Press.

Mazower, M. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ. Η εμπειρία της Κατοχής*, (μτφρ. Κώστας Κουρεμένος). Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.

Schminck-Gustavus, Ch.U., Νέττας Α. (μτφρ.) (2008), *Μνήμες Κατοχής ΙΙ (Τριλογία). Ιταλοί και Γερμανοί στα Γιάννενα και η καταστροφή της Εβραϊκής κοινότητας*. Ιωάννινα: Ισνάφι.

Woodhouse, S.M. (1975). *Το μήλον της έριδος. Η ελληνική Αντίσταση και η πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων*, Αθήνα: Εξάντας.

Αρχιμανδρίτης, Β.Χρ. (2002). *Πορεία Γενναίων (από τη «σκοπιά» του 2ου λόχου). Το Ανεξάρτητο Τάγμα Προκαλύψεως Κονίτσης στον Ελληνοϊταλικό Πόλεμο 1940-1941 και ο θάνατος του Συν/ρχου Μαρ. Φριζή*, Αθήνα

Βερνάρδος, Ιω. (χ.χ.). *Πίνδος-Δαβάκης. Λεπτομερής περιγραφή της Μάχης της Πίνδου και της κατ' αυτήν δράσεως του Συνταγματάρχου Κ. Δαβάκη*, Αθήναι: «Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου Α.Ε.».

Γενικόν Επιτελείον Στρατού (1985). *Επίτομη Ιστορία του Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού Πολέμου 1940-41 (Επιχειρήσεις Στρατού Ξηράς).* Αθήνα.

Γιαννακόπουλος Α., (1972). *Πίνδος 1940-Αλήθειες που δε γράφτηκαν για τον πόλεμο 1940.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Βασιλείου Ρηγοπούλου.

Διαμαντής, Κ.Απ. (2006). *Μνήμες. Πόλεμος και Κατοχή. Πάπιγκο 1940-1944*. Ιωάννινα: Έκδοση Διαχειριστικής Επιτροπής Κληροδοτήματος Μιχαήλ Αναγνωστοπούλου.

Εδιπίδης, Α. (1965-66). *Εικονογραφημένη Ιστορία του Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού Πολέμου*, Γραφεία «Ιστορίας των Πολέμων 1940-44». Αθήνα: «Βιβλιοαθηναϊκή».

Έξαρχος, Γ.Χρ. (2007[2]). *Η Φούρκα της Ηπείρου*. Ιωάννινα.

Κατσιμήτρου, Χ. (1982). *Ήπειρος Προμαχούσα*, εκδ. β΄, Γ.Ε.Σ. Αθήνα.

Κωστούλας, Κ.Χρ. (2009). *Γεγονότα στο Πωγώνι 1940-41 και το Χρονικό του Ανεξάρτητου Τάγματος Δελβινακίου*. Ιωάννινα: Πωγωνίσια Βιβλιοθήκη 21.

Μάγερ, Χ. Φρ. (2009). *Αιματοβαμμένο Εντελβάις: Η 1η Ορεινή Μεραρχία, το 22ο Ορεινό Σώμα Στρατού και η Εγκληματική δράση τους στην Ελλάδα,1943-1944*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Εστία.

Παππάς, Β.Στ. (19762). *Η σφαγή του Κομμένου στη δίκη της Νυρεμβέργης*. Αθήνα.

Σιωμόπουλος, Κ.Στυλ. (1994). *Η Ιταλική Μεραρχία «Τζούλια» στην Πίνδο (Ελληνοϊταλικός Πόλεμος 1940-41)*. Αθήνα: Ανάτυπον της «Ηπειρωτικής Εταιρείας».

Σταύρου-Αναγνώστου, Γ. (1998). *Η προσφορά της μαρτυρικής Μουσιωτίτσας στη νεότερη Ιστορία. Το χρονικό του Ολοκαυτώματος (Ιούλιος-Αύγουστος 1943)*. Μουσιωτίτσα: έκδ. Κοινότητας Μουσιωτίτσας-Πνευματικού Κέντρου Μουσιωτίτσας.

Τζουβαλάς, Γ.Μ. (2007). *Ύψωμα 731. Μάρτιος-Απρίλιος 1941. «Εκεί όπου οι Έλληνες δίδαξαν το ευ αγωνίζεσθαι»*, Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας. Αθήναι: Επτάλοφος.

Τσαμάτος, Χρ.Π. (2007). *Εν Παραμυθία τη 29-9-1943*. Παραμυθιά: Έκδοση του Δήμου Παραμυθιάς.

Τσιρπανλής, Ν.Ζ. (2004). *Έλληνες και Ιταλοί στα 1940-41. Συγκριτική «ανάγνωση» της ελληνοϊταλικής σύρραξης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χρήστου, Απ.Κ. (1990). *Πώς πολεμήσαμε στην Ήπειρο και στην Αλβανία*. Αθήνα: Νέα Θέσις.

Χρυσάφης, Ι.Ευ. (2010). «Πώς κρατήσαμε το Ύψωμα 731», *28 Οτωβρίου 1940. 70 χρόνια μετά.* Αθήνα: *Η Καθημερινή*.

Research about the degree of accomplishment of the Science Greek curriculum goals in the scientific field of nutrition and health.

Milios Nektarios
Chemist, M.Ed., Ph.D, Head of the Laboratory Centre of Science of Thira,
nektariosmilios@yahoo.gr

Argyrou Eleftheria
Biologist, Ph.D, School Principal of High School of Thira,
ele.argyrou@gmail.com

Abstract

Modern curricula need to have a significant target towards issues that enhance the relationship between science and everyday life. The purpose of the present work is to investigate, interdisciplinary, whether educational objectives in the area of healthy eating are achieved. For this purpose, a questionnaire was developed and implemented on 208 secondary school students. The questionnaire was created after researching all school textbooks in primary and secondary education and the choice of topics includes, to a large extent, the modules, the topics, the worksheets and activities contained in them. The analysis of the results shows that the educational objectives are moderately achieved. This is particularly important as the research findings can be used as guides in shaping new curricula in the future.

Keywords: curriculum, modulation of educational objectives, nutrition, health education, everyday life

Introduction

Modern curricula need to be significantly related to issues that enhance the link between science and everyday life (Tsaparlis, 2000).Indeed, in modern syllabuses there are respective goals, most of which are confined to the cognitive domain of Bloom's taxonomy of teaching goals (Matsagouras,1997) .Targeting on issues related to the emotional and psychomotor field is relatively limited (Driver & Oldham, 1986; Petridou et al.,2010) and the achievement of those goals is usually being sought by subjecting trainees to appropriate stimuli, relevant to the above goals and activities (Novak & Gowin, 1984).The approach is often interdisciplinary. In Greek curricula such objectives are met at all levels of education, especially in subjects such as Environmental Studies, Chemistry and Biology. Of particular interest is the introspective concern on whether and to what extent the above goals (with regard to the cognitive field) are ultimately achieved. This concern was also the reason for the present investigation. Issues related to health education (Mogensen, 1997) and in particular the thematic areas related to healthy nutrition are quite useful in exploring this concern. Teaching objectives are even formulated in the early grades of primary education. Their achievement is sought not only by the teaching material included in school books of the Environmental Studies (Primary Education) and textbook series of Chemistry, Biology and Economics (Secondary Education), but also by the large number of worksheets and laboratory guides. In addition, in the relevant books provided to the teacher, particular reference is being made to the specific objectives of nutrition and the adoption of health-positive habits in everyday life (Digital School, 2019).

Methodology

The present research was conducted using closed-ended questionnaires on 208 high school and lyceum students. The survey has been conducted in the middle of the second semester of the school year 2018-19. The questionnaire was created after researching all primary and secondary school textbooks and the choice of topics relates, to a large extent, to

the modules, topics, worksheets, activities, etc. contained in them. The teaching methods that are suggested in the "teachers' books" in order the teaching objectives to be achieved were also explored by conducting an explicit review of the literature, in order us to enhance the selection of the most suitable questions that correlates to the topics most relevant to above material. In the applied questionnaire closed-ended, multiple-choice and divisive answers have been used (Paraskevopoulos, 1985). A part of the questions were formulated in order statistical tests (such as control intersections, crosstabulation) of the results to be carried out. In this contest the reliability and the validity of the results of the present study are enhanced (Kember & Leung, 2008). The students completed the questionnaire with the presence of the teacher in the class and the duration of the activity lasted an hour. The interest of the participants was high. A significant percentage of the students requested an immediate feedback for their answers as soon as the questionnaire has been completed.

Results

The examination of our results leads to the conclusion that most teaching goals are not achieved to a great extent. Indicative results are presented in 8 questions.

Question 1: Which of the following vitamins is very important for the good health of the bones?

a) Vitamin D, b) Vitamin C, c) Vitamin A, d) Vitamin B

The highest percentage of the sample was attributed to the incorrect answer 'Vitamin C', as shown in Figure 1. There is a tendency of the sample to have more familiar or more hypertensive responses to their school experience as the 'storm' of information on vitamin C (comparatively always to the other vitamins) works in the opposite of the intended.

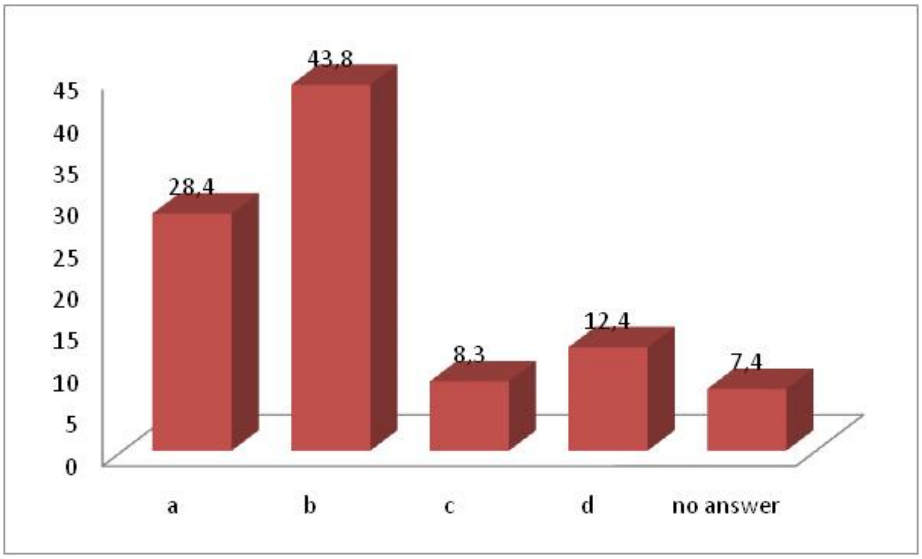


Figure 1: The opinion of the sample on the vitamin that is more important for the bones. Each column represents the % percentage of the correspondents that select the respective answer.

Question 2: How many groups of foods do we get while consuming spaghetti with minced meat and cheese?

a) 2, b) 3, c) 5, d) depends on the quantity we consume

In this question (Figure 2) only 16% of the sample answered correctly while the same percentage (15.7%) gave the completely incorrect answer d. A great majority of the sample

(54.8%) gave the incorrect answer, the “3 groups of food” answer, which probably simply summed up the types food consumed: spaghetti, minced meat and cheese'. This possible misunderstanding can be investigated by crossing the results of this question with those of question 3.

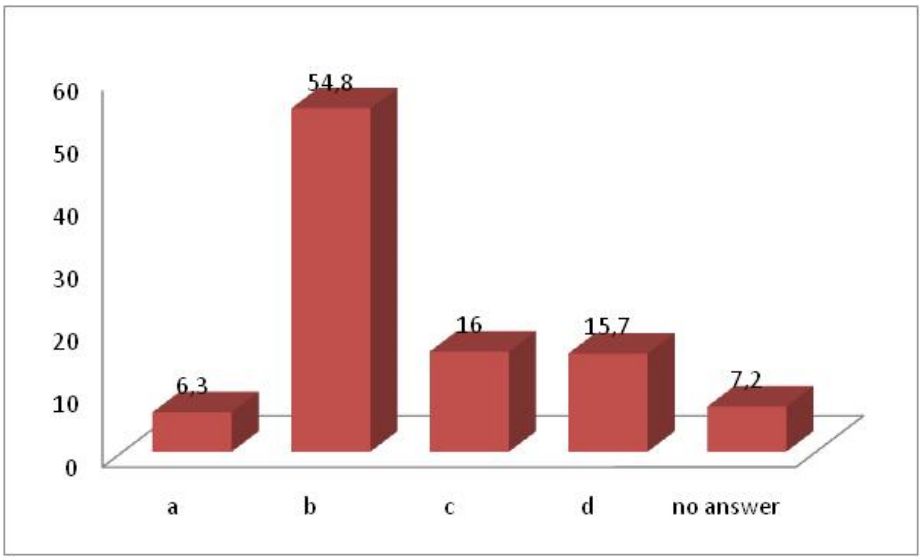


Figure 2: The opinion of the sample on the number of food groups that are included in a specific food recipe. Each column represents the % percentage of the correspondents that select the respective answer.

Question 3: The number of groups in which food is classified is:
a) 2, b) 3, c) 5, d) depends on the amount of food

The largest percentage of the sample (55.9%) gave the correct answer. The statistical crosstabulation of questions 2 and 3 shows that 64.7% of the sample, who probably, as we mention above, added the food items in question 2, answered correctly the question 3. This finding reinforces the argument made for the behavior of the sample related to the question 2, with the value of relevance being high (Sudman & Bradburn, 1982). It cannot, in addition, be overlooked that 16% of the sample selected the completely incorrect answer d. The same has been observed in question 2.

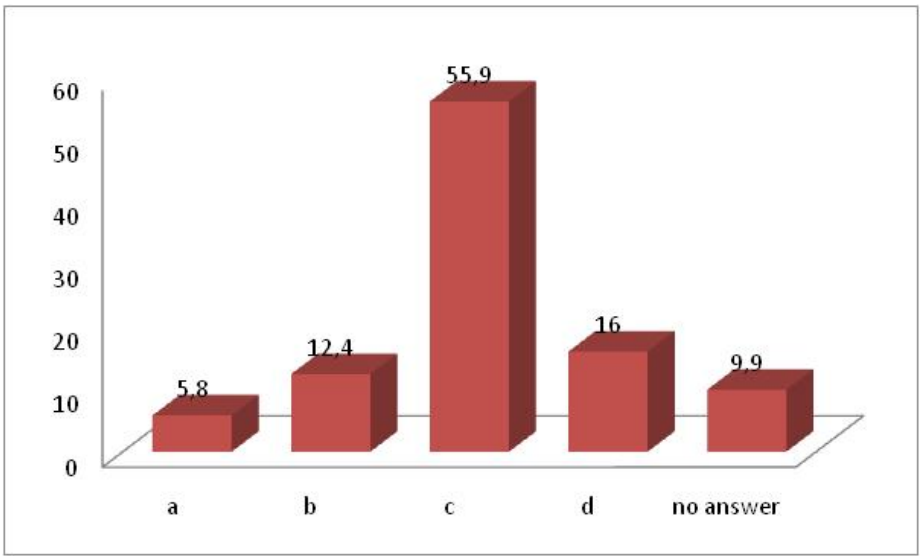


Figure 3: The opinion of the sample on the existing food groups. Each column represents the % percentage of the correspondents that select the respective answer.

QUESTION2 * QUESTION3 Crosstabulation

Count

		QUESTION3				Total
		a	b	C	D	
QUESTION 2	a	2	3	7	0	12
	b	7	13	70	18	108
	c	0	5	21	5	31
	d	2	4	16	8	30
Total		11	25	114	31	181

Figure 4: Crosstabulation-questions 2,3

What can be precisely stated is that the sample faces a great deal of difficulty in question 2. That should not happen (or at least to such an extent) as this question exists as a prototype in all books and worksheets in classes of primary education, as well as in the first grades of gymnasium where there is an extensive reference to nutrition in the class of home economics. It could be argued that the above finding could be related to the type of teaching method suggested to the teachers in the teachers' books or the methods that teachers apply to their teaching. Nevertheless, the teaching approach method had not been included in the research goals of the present study. On the other hand such a type of research goals would be extremely misleading, given that the respective classes and lessons have been carried out several years before the time period that the study was conducted on the students of the sample. In addition, the fact that the sample shows a completely reversed behavior in Question 3 leads to the conclusion that while the sample seems to know the number of food groups, it is unable to apply this knowledge given that answers incorrectly in Question 2. So it cannot be said that the syllabus has been achieved.

Particularly useful are the results of the divergent answer questions used in the present study, some of which are presented below.

Question *4: Mark the following sentences as correct (C) or incorrect (I):*

4a) The recommended amount of fruit and vegetables is one portion per day.

4b) Olive oil is very good for our health.

4c) Poly-unsaturated fatty acids influence negatively our health.

4d) Saturated fatty acids should be avoided in our diet.

4e) Vitamins give energy to our body.

4f) Olive oil contains saturated fatty acids.

4g) We gain more weight by consuming one gram of carbohydrate than one gram of protein.

In question 4a, the majority of the sample (54.8%) responds incorrectly (Figure 5) and does not seem to have understood that one portion of fruits and vegetables is insufficient (something compatible with the modern type of diet). However, it is likely that the sample has a misrepresentation of the meaning of the word portion as used in the diet rules. Although there is an extensive reference to all levels of education, the results are not encouraging, given that the correct answers should be more than the incorrect ones, since the question was even cross-referenced.

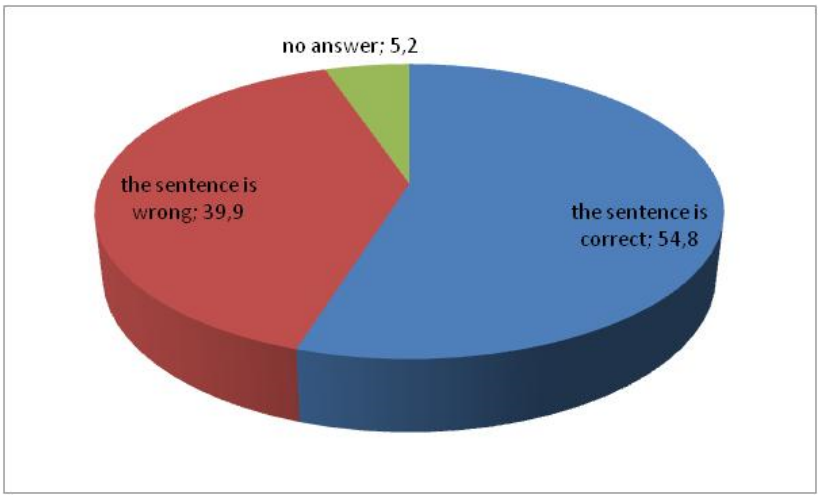


Figure 5: The percentage of answers related to the recommended daily number of portions of fruit and vegetables

In question 4b the results are much better. The sample responds by a strong majority (82.4%) correctly (Figure 6).

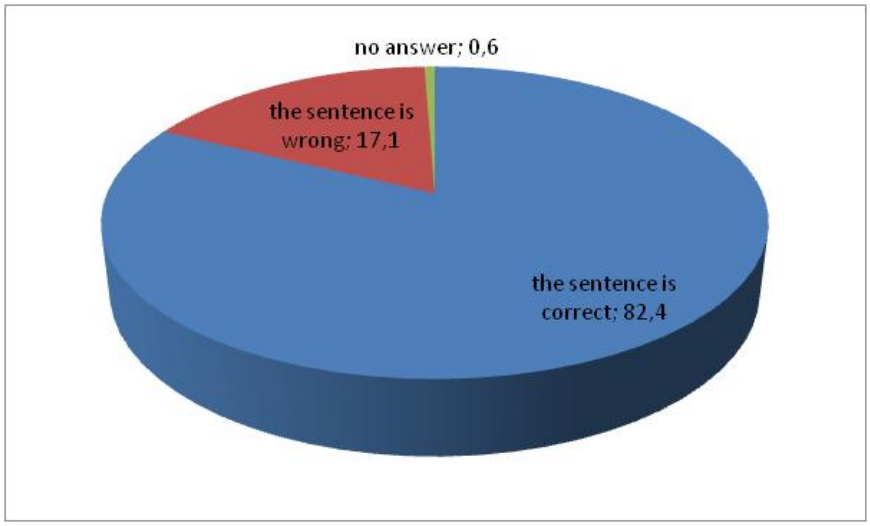


Figure 6: The percentage of answers related to the impact of olive oil in good health

In Question 4c, the sample responded by a marginal majority (48.8%) incorrectly (compared to the 43.3% that corresponds correctly), (Figure 7) possibly being drifted away, to some extent, by the "noise" and the extreme negative opinion (used deliberately) in the phrasing of the question ('Polyunsaturated' and 'very' bad).

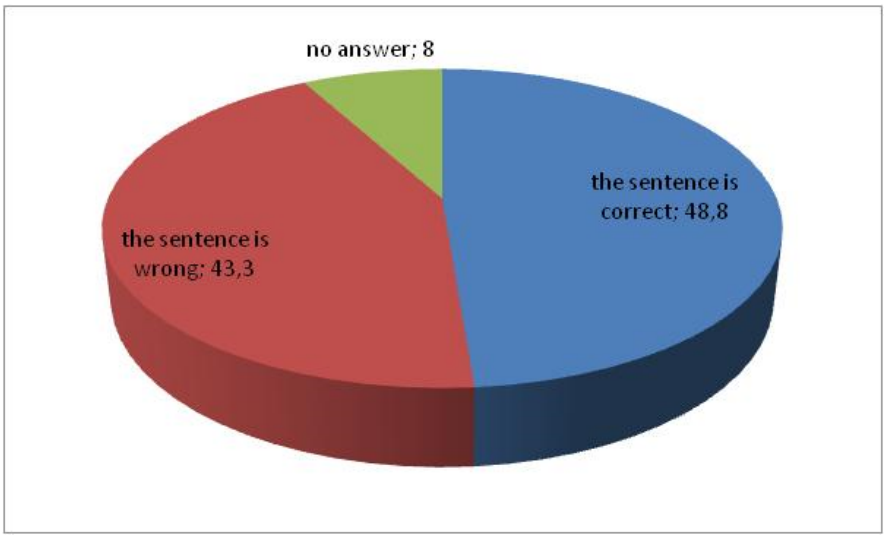


Figure 7: The percentage of answers related to the negative impact of Polyunsaturated fatty acids on health

In contrast to Question 4d, the sample responds by a significant majority (56.5%) correctly (compared to 35.8% that answered incorrectly) by reinforcing the arguments for the phrasing of the sentence of Question 4c (Figure 8).

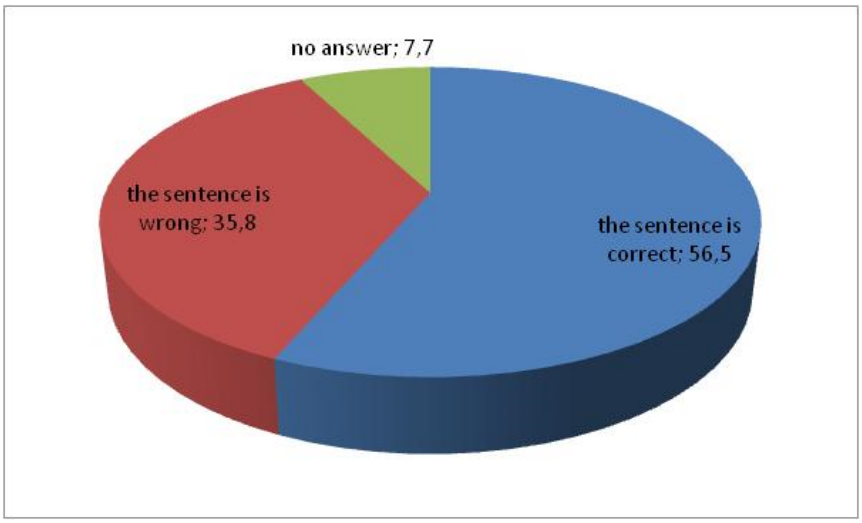


Figure 8: The percentage of the sample related to its attitude related to the impact of consumption of saturated fatty acids on health

In Question 4e, the sample seems to have a formulated "alternative idea" (Skoumios, 2012) something that needs further investigation. In any case this is certainly a useful finding (Figure 9).

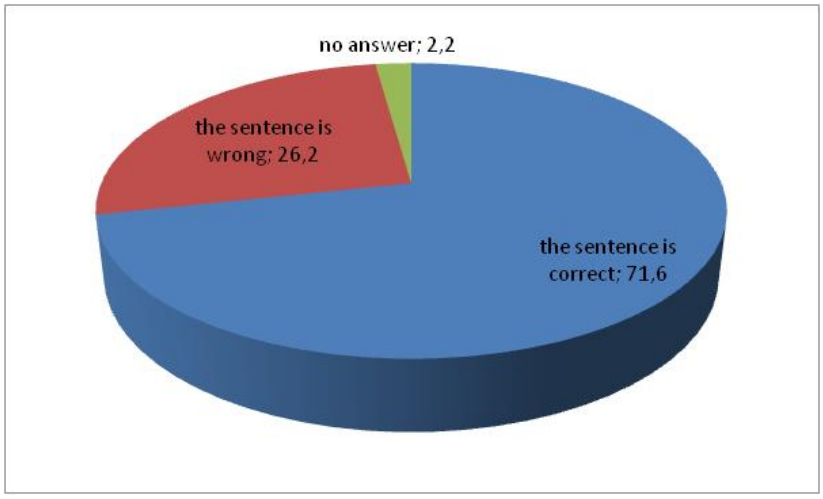


Figure 9: The percentage of the sample related to the possible role of vitamins as energy sources

A very large percentage of the sample (71.6%) gave the wrong answer to this question, considering that vitamins are a source of energy (Figure 8). This examination seems to add and confirm at least qualitatively, but to a large extent, an "alternative idea", to the large body of research found, a number of "alternative" ideas that students have about the meaning of energy and almost everything related to it. (Milios & Argyrou,2017)

In Question 4f, the sample appears to be "split" (Figure 10), with response rates almost equally divided (42.1% and 47.4%).

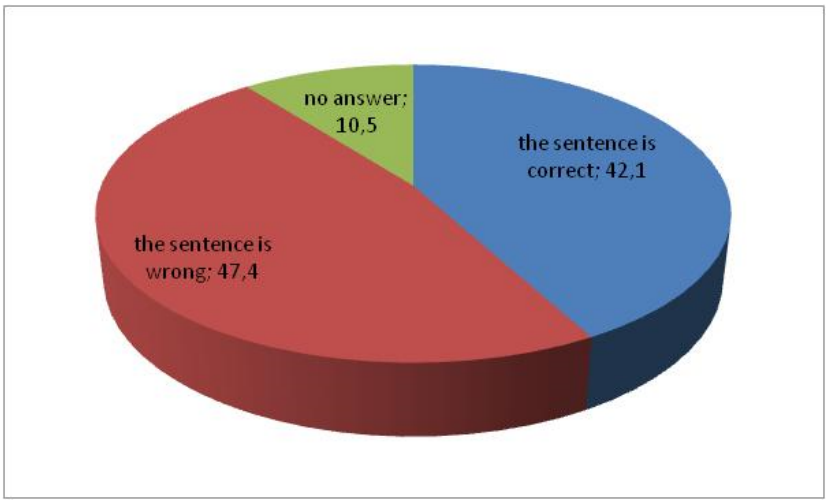


Figure 10: The opinion of the sample related to the possible presence of saturated fatty acids in olive oil

However, the intersection of questions 4b, 4d and 4f is of great interest.

It seems that 75.1% of the part of the sample that believes that olive oil is very advantageous for our health and at the same time believes that saturated fatty acids are harmful to the health, it does also believe correctly that olive oil does not contain harmful fatty acids. On the one hand this relevance (of the triple cross checking) is an optimistic finding on the achievement of the relevant educational objectives (given that the respective questions are a set of objectively more difficult questions due to the chemical terminology that involve) and on the other hand it enhances the credibility of the research.

In question 4g, the sample responds wrongly with a marginally relative majority (39.4% vs. 33.1%), despite the fact that the energy value of foods is often present in both primary and secondary education.

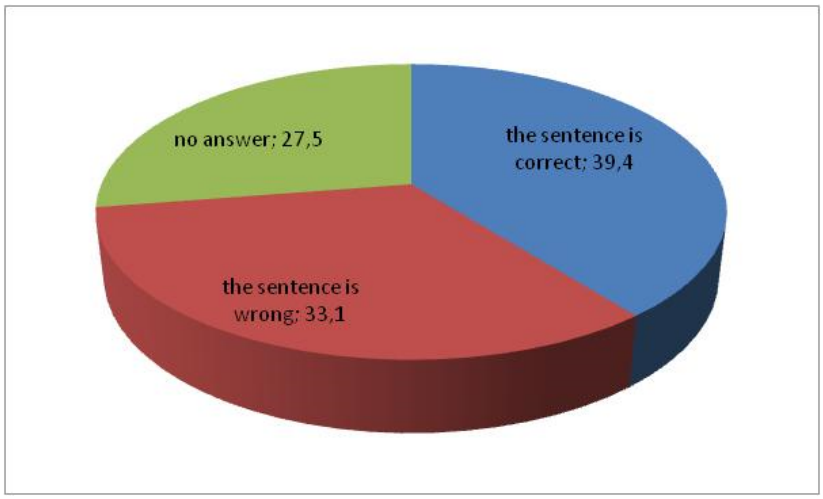


Figure 11: The opinion of the sample on the possible weight gain difference followed by the consumption of the same mass of different food groups

Conclusions

Identifying and organizing the teaching goals and objectives of the themes and activities related to the thematic unit of nutrition in the context of health education, and in particular by different sciences, is a useful tool, even in times of change in the various levels of education, with one of the main demands being the interconnection with everyday life.

But even more important is the utilization of research findings not only with clustering, but mainly by the measuring of the extent to which the desired goals are practically achieved, with the findings being able to be used as guides in shaping new programs in the future. A key component of the success of these programs is the selection and proposal of good practices applied in teaching, with the bibliographically suggested methods applauding the use of student-centered approaches, especially on issues with strong connection with everyday life.

One of the useful findings of the present research is the discovery that the teaching objectives (with regard to the cognitive field) of the curricula in the field of nutrition are not achieved. The above research result highlights and reinforces the need to restructure several parts of the relevant curricula. The extension of the research application to other educational grade will further strengthen this indication.

In addition, the implementation of the present study confirms the need to significantly strengthen the focus of the new educational programs on issues related to the development of the attitudes of the students on issues referring to nutrition and especially on such a sensitive theme as that of healthy eating. The remarkable interest of the participants and especially the immediate formulation of questions and queries on the issues explored but also on other issues related to the adoption of healthy living habits, are a parallel but also a quite important research finding. The investigation of the relevant attitudes needs further study and is the subject and goal of an ongoing research study by the authors of the present work.

References

Matsagouras, H. (1997). *Theory and Practice of Teaching*, Volume II. Athens: Gutenberg. (In Greek).

Milios, N., Argyrou, E. (2017). Interdisciplinary investigation of the degree of achievement of the goals of the science curricula related to the concept of energy in everyday life. 4th Panhellenic Conference of the 'New Pedagogue', Athens, Greece. ISBN 978-618-82301-2-5. (In Greek)

Paraskevopoulos, I. (1985). Scientific Research Methodology. Personal Publication (in Greek)

Petridou, E., Soulios, I. & Psyllos, D. (2010). Exploring the perceptions of high school students on the 'scientific models' by their participation in a teaching approach based on the 'scientific models'. Proceedings of the 7th Panhellenic Conference in International Participation "ICT in Education", 2, 373-381. (In Greek)

Skoumios M. (2012). Applied Science Teaching (Notes). Publications of the University of Aegean, Rhodes (In Greek).

Tsaparlis, G. (curator) (2000). *Science Teaching and Chemistry Teaching, Subjects in postgraduate level*. Athens:Politia. (In Greek).

Digital School, textbooks, current curriculum-ISCPs, teacher guides, and ministerial decisions. Retrieved December 19, 2019, from http://dschool.edu.gr

Driver, R. & Oldham, V. (1986). A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. *Studies in Science Education*, *13*, 105-122.

Kember, D. & Leung, D.Y. (2008) Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assess Eval High Edu. 33*, 341-353.

Mogensen, F. (1997). Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education, *Health Education Research, Theory & Practice*, *12(4),* 429-436.

Novak, J. & Gowin, R. (1984). *Learning How to Learn.* New York: Cambridge University Press.

Sudman, S. & Bradburn, N.M. (1982). *Asking Questions : A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey Bass.

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ρίνης Δημήτρης
Καθηγητής Αγγλικών, M.Ed, M.Sc., Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
dimi.rinis@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταστήσει σαφές το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ηγέτες-μάνατζερ οργανώνουν τις διαμοιραζόμενες πρακτικές. Το μάνατζμεντ μιας σχολικής μονάδας δεν μένει ανεπηρέαστο από τις εξωτερικές επιρροές της διοικητικής της περιφέρειας, των εξωσχολικών οργάνων, των εξωτερικών μηχανισμών αξιολόγησης αλλά και των εσωτερικών διαβουλεύσεων. Ο βαθμός αυτονομίας των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων εξαρτάται από την παρεμβατικότητα των υπερκείμενων αρχών, όπως το διοικητικό σώμα ή ο κρατικός μηχανισμός αξιολόγησης «Ofsted», στην προσπάθεια καθοδήγησης ενός αρχικού project ή της σύνταξης μιας έκθεσης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αντίστοιχα. Το μάνατζμεντ, κατά συνέπεια, δέχεται επιρροές από εξωτερικούς παράγοντες αλλά παράλληλα και από αντιδράσεις του προσωπικού. Ο διαμοιρασμός των εξουσιών προβάλλει ως μια αξιόπιστη λύση για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που ανακύπτουν με πολλαπλά οφέλη για όλες τις πλευρές.

Λέξεις-κλειδιά: διαμοιραζόμενη ηγεσία, ομάδες εργασίας, συνεργασία, δεξιότητες.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των πτυχών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, η οποία εφαρμόζεται στα σχολικά συγκροτήματα της Αγγλίας. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, αναπτύσσονται οι διοικητικές πτυχές της ηγεσίας, ως όχημα σχολικής βελτίωσης. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς και ο ρόλος τους στην διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας σε ένα Αγγλικό σχολικό συγκρότημα. Τα ευρήματα από την βιβλιογραφική επισκόπηση συνηγορούν στην εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών με βάση το ιεραρχικό μοντέλο στα σχολεία της Αγγλίας. Ακολούθως, η μεθοδολογία έρευνας ενσαρκώνει τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται και καταλήγουν σε βασικά συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική επισκόπηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας

Ο Gibb ήταν ένας από τους πρώτους που συνέλαβαν την ιδέα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας (Gronn, 2002). Η αντίληψη έχει σταδιακά αναπτυχθεί τη τελευταία δεκαετία και συνδέεται στις μέρες μας με αναφορές σε οργανωτικές διαδικασίες, αποδοτικότητα ηγεσίας και σχολική βελτίωση (Bennett et al., 2003; Heck and Hallinger, 2009; Tian et al., 2016; Woods et al., 2004). Ο Bennett και οι συνάδελφοί του (2003) ανέπτυξαν ένα γενικό πλαίσιο που καθορίζει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως μια συλλογική πρακτική που εμπλέκει άτομα με την απαραίτητη ειδίκευση σε γνωστικούς τομείς. Η θεωρία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας τονίζει τη δραστηριότητα και τη διάδραση μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων που συνεισφέρουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων (Gronn,2011; Leithwood and Mascall, 2008; Spillane, 2005).

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία προϋποθέτει μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών επιρροής που ενδεχομένως να «ενορχηστρώνονται από άτομα όλων των βαθμίδων παρά μια σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών που ταυτίζονται με άτομα στη κορυφή της πυραμίδας» (Fletcher and Kaufer 2003, p.22). Μη-προσωπικές πηγές επιρροής, όπως ο προγραμματισμός σχολικού έργου και η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αποφασίζονται από κοινού, περιλαμβάνονται ως «υποκατάστατα της ηγεσίας» σε αυτόν τον ορισμό (Pounder et al. 1995).

Στην έρευνά του, ο Gronn (2000) περιγράφει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως «μια αναδυόμενη ομαδική ιδιότητα ή ένα δίκτυο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους»

(p.317). Η ηγεσία παίρνει τη μορφή μιας συντονισμένης δράσης που απαρτίζει την πρόσθετη δυναμική που συμβαίνει όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται ή τη μορφή μιας συνεργασίας. Είναι μια μορφή πλάγιας ηγεσίας όταν η άσκηση διαμοιράζεται εξίσου στα οργανωτικά μέλη και όταν η λήψη αποφάσεων καθορίζεται από τη διάδραση των συμμετεχόντων (Gronn 2002; Spillaine and Camburn 2006).

Η υποστήριξη της περιφέρειας στη σχολική ηγεσία κυμαίνεται από την επείγουσα υποστήριξη για θέματα ασφαλείας, επαγγελματικές ευκαιρίες ανέλιξης και πόρους (Farley-Ripple, Raffel & Welch, 2012; Honig, 2012), όπως και υποστήριξη στα προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιλογή στα σχολικά εγχειρίδια και στην εκπαιδευτική τεχνολογία (Marsh et al., 2008). Σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, τα τοπικά διοικητικά σώματα γίνονται κριτικά στη διοίκηση, στην επίβλεψη της δαπάνης του προϋπολογισμού και στη πρόσληψη ενός αποτελεσματικού επιθεωρητή για να ηγηθεί της σχολικής περιφέρειας (Steenhausen & Kuhn, 2012).

Η Alma Harris (2004) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές ηγούνται της πνευματικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών του σχολείου, συνδυάζοντας δομική (αναπτύσσοντας σαφείς στόχους), πολιτική (χτίζοντας συμμαχίες) και εκπαιδευτική ηγεσία (επαγγελματική ανάπτυξη και διδακτική βελτίωση) καθώς και πρακτικές διαμοιραζόμενης ηγεσίας (ενθαρρύνοντας άλλους να ηγηθούν σε διάφορες ομάδες). Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, το να αναθέτεις την ευθύνη για κύριες και σημαντικές εργασίες σε άτομα που δεν έχουν αναλάβει «επίσημες» ηγετικές θέσεις, καθώς και το να συνεργάζεσαι μέσα από ομάδες και με άτομα αποτελούν τη βάση της «διαμοιραζόμενης ηγεσίας». Οι διευθυντές δεν εστιάζουν τόσο στα χαρακτηριστικά του «ηγέτη» όσο στη δημιουργία κοινών πλαισίων μάθησης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων (Harris and Lambert, 2003).

Οι V. Park and A. Datnow (2009) πιστεύουν ότι η λήψη των αποφάσεων είναι μια πρακτική που βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων μεταξύ των σχολικών συγκροτημάτων. Απαιτεί από τους παιδαγωγούς να μάθουν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες που να τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται αυτές τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνουν οποιαδήποτε τελική τους απόφαση. Γι' αυτό το σκοπό, η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι μια κρίσιμη γέφυρα που μπορεί να υποστηρίζει και να καθοδηγεί αυτές τις νέες μαθησιακές πρακτικές (Elmore, 2000).

Οι Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018) συμπέραναν ότι, σύμφωνα με την κρίση των διευθυντών, η λήψη των σχολικών αποφάσεων επηρεάζεται από μια ευρεία γκάμα συμμετεχόντων και φορέων, συνεπής στη θεωρία της συλλογικής ηγεσίας (Harris, 2009; Louis, et al., 2010; Ogawa & Bossert, 1995; Spillane, 2006). Αυτό σημαίνει ότι το πλαίσιο της συλλογικής ηγεσίας και η αναπόφευκτη ιεραρχική αντίληψη της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δε θα πρέπει να θεωρούνται δύο έννοιες ασυμβίβαστες, όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενη έρευνα (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010).

Οι ερευνητές θεωρούν ότι, όταν οι φορείς έχουν τη σχετική εξειδίκευση για ένα συγκεκριμένο «project» και εφόσον το όραμά τους συμπλέει με τους στόχους του διευθυντή ως προς τη σχολική βελτίωση, οι διευθυντές είναι περισσότερο πρόθυμοι να διαμοιράσουν τις ευθύνες. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουν ότι η επιρροή τους είναι περισσότερο υποστηρικτική. Τα ερευνητικά στοιχεία της συλλογικής επιρροής ποικίλλων φορέων στις σχολικές αποφάσεις συνεπάγονται ότι η σχολική ηγεσία δεν πρέπει αναγκαστικά να καταστεί «ένα παιχνίδι με μηδενικό άθροισμα» (Louis et al., 2010; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Η απήχηση των διευθυντικών αποφάσεων δεν περιορίζεται αναγκαστικά όταν άλλοι φορείς αποκτούν περισσότερη επιρροή.

Θετικοί παράγοντες, όπως η υποστήριξη και οι επαγγελματικές εμπειρίες για ανάπτυξη ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες για ηγεσία. Το στυλ και η δύναμη του διευθυντή όπως και η καλή επικοινωνία με το ανώτερο διευθυντικό στέλεχος (executive head) διευκολύνουν την ηγεσία. Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως «εκπαιδευτικοί τάξης» ώστε να μην είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικό πόστο. Το

πρόβλημα της παραχώρησης ηγεσίας είναι ένα ακόμη πιθανό εμπόδιο. Η έλλειψη κοινού οράματος, κοινών στόχων και μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο είναι τα κύρια εμπόδια.

Τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών είναι πολλαπλά. Οι D. Muijs και A. Harris (2007) απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει μέσα στις παραδοσιακές δομές χωρίς να χρειάζεται ριζική αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος εξαρχής. Διαθεματικές ομάδες, υπό την παρουσία ενός ανώτερου διευθυντικού στελέχους, δύνανται να αντικαταστήσουν τη διπολική ηγεσία που υπήρχε έως τώρα. Αυτές οι διαθεματικές ομάδες επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε σχολικά ζητήματα μέσα από μια εξελικτική διαδικασία. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν καταλήγουν στο ότι η ηγεσία μπορεί να ακμάσει μόνο όταν η σχολική κουλτούρα και οι συγγενικές δομές -από κοινού- της επιτρέπουν να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, η εκπαιδευτική ηγεσία ακμάζει περισσότερο σε συνεργατικά περιβάλλοντα με τις δομικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν (A. Harris, 2007). Συνεπώς, η δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης που επιτρέπει τη συνεργατικότητα να εξελιχθεί είναι σημαντική στην ανάπτυξη της ηγεσίας (Lonquist and King, 1993; Caine and Caine, 2000; Little, 2000a).

Μεθοδολογία και ερευνητικά εργαλεία

Ο παρών ερευνητής ακολούθησε την έρευνα-δράση ως μεθοδολογία. Είναι μία εμπειρική έρευνα, στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σύνολο των ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, όπως η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυση λόγου. Η έρευνα-δράση κατατάσσεται, κατά τον Mertens (1998), στο χειραφετικό παράδειγμα, δηλαδή σε εκείνες τις έρευνες που σκοπό έχουν να βοηθήσουν στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων και των οποίων ένα χαρακτηριστικό είναι η εγγύτητα μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων. Οι Cohnen & Manion (1997: 270) προτείνουν τη χρήση έρευνας-δράσης όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχων σύστημα που στοχεύει στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης, στις διαδικασίες αξιολόγησης, στην υιοθέτηση στάσεων και αξιών, στην βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας των εργαζόμενων εκπαιδευτικών και στην βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των σχολείων!

Ο ερευνητής ακολούθησε τα παρακάτω βήματα: εντοπισμός και οριοθέτηση του προβλήματος (υπολειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, απουσία προγραμματισμού έργου), διαπραγμάτευση του ζητήματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (με νυν και πρώην διευθυντικά στελέχη, μέλη ΔΕΠ, σχολικούς συμβούλους, δημοτικές επιτροπές παιδείας), σχεδιασμός της διαδικασίας (αρχικό ιδεόγραμμα που αργότερα πήρε τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης) και της αξιολόγησής της (ένα φύλλο άτυπης αυτοαξιολόγησης του οδηγού συνέντευξης). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης σε «business centers» ξενοδοχείων, διαδικτυακά είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Μετά την διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ο ερευνητής επέλεξε την ανάλυση λόγου ως εργαλείο επεξεργασίας των δεδομένων. Ο λόγος επηρεάζει την κοινωνική και την πολιτική πραγματικότητα διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας (Μπονίδης:2004).

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκρίνεται η διερεύνηση των διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στις Αγγλικές σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα οι μέθοδοι και οι δεξιότητες που αξιοποιούν οι μάνατζερ στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών τους μονάδων. Επιπρόσθετα, διερευνάται εάν η λήψη των αποφάσεων στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας είναι απόρροια αποκλειστικά του διδακτικού προσωπικού ή είναι σε συνάρτηση με εξωτερικούς και συγκυριακούς παράγοντες. Τέλος, διερευνώνται τα οφέλη των συνεργατικών πρακτικών και αν αυτά ισχύουν σε μονομερή ή διμερή βάση. Ως εκ τούτου, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι **δεξιότητες και πρακτικές** των ηγετών-μάνατζερ στη διαμόρφωση και λειτουργία των ομάδων εργασίας;
2. Ποιοι **παράγοντες επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων** για ζητήματα σχολικής φύσης;
3. Ποια είναι **τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών** στις Αγγλικές σχολικές μονάδες;

Ερευνητικά αποτελέσματα

Δεξιότητες και πρακτικές των ηγετών-μάνατζερ

Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) έχει διττό ρόλο, αυτό του ηγέτη αλλά και του μάνατζερ. Από τη μια πλευρά κουβαλάει ένα μεγάλο εύρος παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνότητες και από την άλλη οφείλει να κάνει σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του. Στην ουσία το κομμάτι της ηγεσίας (lead) έχει σχέση ταυτόχρονα με το κομμάτι της λογοδοσίας (accountability) μέσα από την έκθεση πεπραγμένων για τις ενέργειες της σχολικής ηγεσίας. Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος αναλαμβάνει την οργάνωση και στην ουσία ενορχήστρωση του project εγγυώμενο την συνέχειά του.

Βασικοί πυλώνες στην ανάπτυξη της δυναμικής αυτής είναι το όραμα, οι προτεραιότητες, οι ενέργειες και τα αποτελέσματα (vision, priorities, actions and outcomes). Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) και λόγω του ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, θα πρέπει να συνεισφέρει στην επικοινωνία του οράματος στους συναδέλφους του, να την υποστηρίξει έμπρακτα, να πείσει για την αναγκαιότητα της εφαρμογής του, προβάλλοντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία. Στην προσπάθειά του αυτή, ο ηγέτης-μάνατζερ θα πρέπει να έχει ήδη αξιολογήσει τους συναδέλφους του εκ των προτέρων και να ξέρει και να αναγνωρίζει τα δυνατά και τα τρωτά τους σημεία. Θα πρέπει να αποφεύγει την εντολή και τον έλεγχο (command and control), έναν αυταρχικό τρόπο ανάθεσης εργασιών σε ομάδες όπου μπορεί να επιφέρει συγκρουσιακές έριδες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, μέσα από την αναγνώριση του «άλλου», την ενσυναίσθηση, την συναισθηματική νοημοσύνη, την ανατροφοδότηση και τον έπαινο, κάνει μικρά αλλά σταθερά βήματα για να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μελών των ομάδων, έχοντας σκιαγραφήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Σαφώς και ένα διευθυντικό στέλεχος, οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας και αν θέλει να ακολουθήσει, πρέπει να γνωρίζει το ανθρώπινο δυναμικό, αλλά πρωτίστως ξεκινάει από το να γνωρίζει τον εαυτό του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας Άγγλος διευθυντής (head):

> «το να καταλάβει κανείς τον εαυτό του, τις αξίες, τα πιστεύω του, τις συμπεριφορές, τους τρόπους προσέγγισης…, αυτά τα trigger points, νομίζω ότι αυτό είναι πολύ ωραία ιδέα, άμα πετύχει θα είναι καταπληκτικό, αλλά για να πετύχει πρέπει να κάνουμε όλα αυτά τα πράγματα… και μου είπε –η συνάδελφος –ότι το κομμάτι για την οργάνωση, τα meetings… θα το αναλάβω εγώ… ούτως ώστε να διασφαλιστεί το κομμάτι της ενορχήστρωσης…».

Εάν υπάρξουν οποιεσδήποτε τοποθετήσεις που είναι σύννομες αλλά όχι σύμφωνες με τις αντιλήψεις του ηγέτη, τότε το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να κρατήσει μια συγκρατημένη στάση, να «αποφύγει τις κακοτοπιές». Καλό είναι να μην δώσει την εικόνα ότι απορρίπτει εν μέρει ή συνολικά τον συνομιλητή του, βασιζόμενος σε μια εμπειρική πρώτη εκτίμηση, άνευ οποιασδήποτε αξιολόγησης. Σύμφωνα με μια πηγή Άγγλου διευθυντή (head):

> «και «εκεί είναι η παγίδα» άμα δεν είσαι εξοικειωμένος με αυτό που θα συμβεί. Πάντα ένας διευθυντικό στέλεχος πρέπει να είναι πάρα πολύ προετοιμασμένο, όχι για να ανταπαντήσει και να δημιουργήσει έριδες, αλλά για να εγγυηθεί τη συνέχεια και συνέπεια της όλης προσπάθειας».

Κατά συνέπεια, πρέπει να έχει ήδη ξεκαθαρίσει ποια προβλήματα ίσως βγουν από το προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, θα έχει τη δυνατότητα να προλάβει τις κινήσεις των άλλων, παίρνοντας προληπτικά μέτρα (pre-empting), είτε υπερπηδώντας ένα ανούσιο συμπεριφοριστικό πρόβλημα, είτε αντιπροτείνοντας κάτι πιο αποτελεσματικό με αντεπιχειρήματα. Κατά την πορεία των εργασιών, ένα διευθυντικό στέλεχος αφήνει περιθώρια οργανωτικών επιλογών σε συναδέλφους πάνω σε ένα τομέα του project, πιστεύει στις δυνατότητές τους, τους εμπιστεύεται. Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν πιο επαγγελματικό να είναι συγκαταβατικός στις απόψεις του άλλου, να δοκιμάσει τις θέσεις του συνομιλητή του, να του δώσει πίστωση χρόνου κατά την πειραματική εφαρμογή των δράσεων και να αξιολογήσει τις προτάσεις του στη μετέπειτα φάση σύμφωνα με τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με μια διευθυντική μαρτυρία (head):

> «και αυτό είναι το κομμάτι του DL (Distributed Leadership), στο να πιστέψεις στις δυνατότητες του άλλου …στη γραμματέα… πιστεύεις ότι έχει δυνατότητες… το κάνεις αλλά μερικές φορές μπορεί να γίνουν και κάποια λάθη… μπορεί να ξεχάσεις και τα αναγνωρίζεις αυτά τα λάθη… αυτό που ήθελα να πω εγώ …συγκεκριμένα της είπα της γραμματέας ότι ο τρόπος που θα το οργανώσεις, είναι καθαρά δικός σου…you organize it, I want the results».

Η ενεργοποίηση των μελών μέσω κινήτρων είναι εφικτή. Αυτό γίνεται αντιληπτό όχι τόσο από τα λόγια του διευθυντή όσο από τις πράξεις του κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, του «learning by doing». Ο διευθυντής θα δώσει την ευκαιρία υλοποίησης των προτάσεων του συναδέλφου, στη βάση των σχέσεων εμπιστοσύνης που ήδη υπάρχουν και στο ότι οι καινοτόμες προτάσεις αυτές, όσο αμφίβολες και αν εμφανίζονται, δεν παύουν να είναι κομμάτι της αρχικής σύλληψης της ιδέας του ίδιου του ηγέτη. Το μυστικό της επιτυχίας του εγχειρήματος βασίζεται στην έννοια του «μαθαίνω από τα λάθη μου», όχι του τρομερού λάθους που μπορεί να καταστρέψει όλη την ιδέα του project, αλλά του μικρού λάθους που μπορεί να επιτρέψει σε έναν ανερχόμενο ηγέτη να εντοπίσει το λάθος του και να το αντιμετωπίσει κατάλληλα! Όπως τονίζεται από επίσημα χείλη ενός «head»:

> «φαντάσου αμέσως …δηλαδή αν μου πεις ότι δεν θα αποδώσει αυτό το πράγμα ..πώς θα νιώσει ο άλλος… πολλές φορές όχι δεν σε νοιάζει πώς θα νιώσει ο άλλος… θα σε νοιάξει πώς θα νιώσει ο άλλος γιατί εσύ από μένα θα έχεις αποτέλεσμα… οπότε θα πεις… οκ, πολύ ενδιαφέρον, το κάνουμε αυτό, μπορείτε να το δοκιμάσετε, και ελάτε σε μια εβδομάδα να μου πείτε τι αποτελέσματα έχετε..λοιπόν… πάρα πάρα πολύ καλύτερο…».

Κατά την πορεία του project, οι ομάδες συντάσσουν εκθέσεις, έγγραφα ή αναφορές (deliverables) για να εξετάσουν την πρόοδό του. Οι διάφορες πιέσεις, εντάσεις που προκύπτουν είναι φυσιολογικές και γι' αυτό το λόγο καθίσταται αναγκαίο ένα εναλλακτικό σχέδιο Β και Γ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

> «…και βέβαια κάποιες φορές μπορεί να αρχίσει να υπάρχουν πιέσεις, να υπάρχει ένταση, γιατί πολλές φορές πρέπει να κάνεις κάποια deliverables σε μορφή document ή report» και άμα δεν δουλέψει, θα έχουμε ένα πλάνο a, b and c ως εναλλακτικά σχέδια… Οπότε ξεκινάς και λες… εγώ πάω τώρα στο staff meeting και λέω «το επόμενο τρίμηνο, θα δουλέψουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι».

Στην περίπτωση της Αγγλίας, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές δίνουν έμφαση στις στρατηγικές του ηγέτη καθώς και στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης με δυνατότητα θετικής επιρροής τόσο των συναδέλφων όσο και των μαθητών. Οι Άγγλοι διευθυντές πιστεύουν ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που βοηθάνε την ομαδοσυνεργατικότητα ή τα ατομικά σεμινάρια που επικεντρώνονται στην «ηγεσία» των εκπαιδευτικών είναι στο επίκεντρο. Ο ηγέτης-μάνατζερ οφείλει να είναι αρωγός, αναστοχαστικός και «παρών» καθ' όλη τη διαδικασία μύησης ανερχόμενων ηγετών σε

αντίστοιχα πόστα, υποστηρίζοντας τις πρωτοβουλίες τους σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα και όχι υποδεικνύοντάς τους τι να κάνουν σε επίπεδο μικροδιαχείρισης, «micromanagement». Το οπλοστάσιο της «συναισθηματικής δυναμικής» τους, δηλαδή το τι στρατηγικές δύνανται να ξεδιπλώσουν σύμφωνα με αυτό που αισθάνονται ως προτεραιότητα κάθε φορά, σε συνδυασμό με την ακρίβεια της στοχοθεσίας, «να κάνουν τα σωστά πράγματα», συνθέτουν την συνταγή της επιτυχίας. Ένα διευθυντικό στέλεχος «στοιχηματίζει» να αλλάξει τις βασικές δομές μεθοδολογίας ή διδακτικής πάνω σε μαθησιακά θέματα σε μακροπρόθεσμη βάση. Συνάμα, συμβάλλει στην υποστήριξη του μαθητή, έτσι ώστε ο εν γένει μαθητής να οδηγηθεί στην αυτοανακάλυψη και την αυτοεπεξεργασία ενός σχολικού θέματος. Παράλληλα, βοηθάει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό στην αυτοδιαχείριση του δικού του προβλήματος.

Επιπρόσθετος παράγοντας που διευκολύνει την όλη εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών είναι η συνεχής επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό με όρεξη, διάθεση, ευεξία, επιβράβευση που αναδεικνύουν μια δοκιμασμένη σχέση με το πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα και με τα λεγόμενα ενός «head of department»:

> «Οι ομάδες εργασίας μέσα από ενεργητικές, βιωματικές τεχνικές και στρατηγικές μετασχηματίζουσας μάθησης των ενηλίκων, από τους Freire and Mezirow, επηρεάζουν θετικά το σύλλογο. Η έμφαση στα καλά και θετικά στοιχεία των άλλων μέσω παρατήρησης, οδηγούν στην αναγνώριση του άλλου και στην εκτίμηση των προσπαθειών του, σύμφωνα με την Αγγλική παροιμία «you can catch more bees with honey».

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί οργανώνονται τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σε συλλογικό επίπεδο, ένα διευθυντικό στέλεχος οφείλει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης, κυρίως να αποκτήσει τις «δεξιότητες ακρόασης τρίτου βαθμού» προτού να κάνει δηλώσεις στο διδακτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής αναθέτει στους υφισταμένους του τη διεξαγωγή μια ανάλυσης προβλημάτων (problem-solving situation), ανησυχιών, πιθανών λύσεων και ρίσκων σε σχήμα δέντρου και κατόπιν μιας εκτίμησης και επιλογής της πιο βιώσιμης λύσης. Παράλληλα, ο ίδιος οφείλει να καταλάβει ποιος είναι ο σαμποτέρ στην ομάδα του για την αποτροπή δυσάρεστων εξελίξεων. Η πίστωση «χρόνου» στον συνομιλητή δεν είναι πάντα εύκολη, λόγου του πολυπληθούς συλλόγου κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης. Η τελευταία δεν μπορεί να υπερβαίνει ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο. Παράλληλα, οι συνομιλητές οφείλουν πρωτίστως να είναι καλοί ακροατές έως ότου πάρουν το λόγο.

Μια εξίσου σημαντική στρατηγική είναι οι «προσωπικές δηλώσεις» (I statements) όπου ένα διευθυντικό στέλεχος εισηγείται στο προσωπικό τις προσωπικές του πεποιθήσεις για ένα πρόβλημα, με τις ανάλογες συναισθηματικές αποχρώσεις. Είναι αυτός που αναγνωρίζει το λάθος του, αποποιούμενος την εικόνα του «υπεράνθρωπου» και του παντογνώστη. Αναπτύσσει την ήδη δομημένη επιχειρηματολογία του, αφήνει περιθώρια για προβολή όλων των απόψεων, αλλά όχι με τη μορφή της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης ιδεών.

Ένας ηγέτης-μάνατζερ μας παραπέμπει στα λεγόμενα του “Steven Dudley”, ο οποίος τονίζει ότι «όλοι είναι ηγέτες στα δικά τους πόστα και αρμοδιότητες», δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα καθοδήγησης και επιρροής και σε άλλους. Πεποίθηση του ηγέτη είναι ότι μέσα από την οποιαδήποτε ανάθεση ενός πρότζεκτ, διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε έναν εκπαιδευτικό, δύναται να γεννηθεί κάτι θετικό. Ένας διευθυντής (head) αποκαλύπτει:

> «..είναι ένας που λέγεται Steven Dudley που ασχολείται πάρα πολύ με τη σχολική ηγεσία που λέει ότι όλοι σας είστε ηγέτες σε οποιοδήποτε position και αν είσαστε… γιατί ένα διευθυντικό στέλεχος στην ουσία αυτό που κάνει είναι να κάνει influence …».

Μια τέτοια προοπτική θα φέρει αλυσιδωτές εξελίξεις σε όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό οδηγώντας στην ουσία τους ανερχόμενους ηγέτες σε παραδειγματικές και ανεξάρτητες πρωτοβουλίες με παράλληλη ανάδειξη των προσωπικών τους ταλέντων. Η

ενθάρρυνση και η τόνωση της αυτοπεποίθησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας.

Οι στρατηγικές λοιπόν που χρησιμοποιούν τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη από σχολικές μονάδες της Αγγλίας, χτίζονται πάνω στο οικοδόμημα των «βιωματικών εμπειριών, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της μεταβίβασης αυτού του πνευματικού κεφαλαίου στη νέα γενιά εκπαιδευτικών» και προσδίδουν μια υπεραξία στην όλη διαδικασία στελέχωσης των ομάδων. Ενδεικτική περίπτωση είναι ότι έχουν έναν δικό τους τρόπο διοίκησης της κοινότητας, που βασίζεται στην αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτήν, μέσα από την πολύχρονη γνωριμία με τους γονείς και με τα παιδιά. Τα προσωπικά βιώματα και η εμπειρία παραχωρούν τη θέση τους στην «γνώση της εμπειρίας» και δίνουν το προνόμιο σε κάποιους να καθοδηγούν, ως μέντορες, τους συναδέλφους. Μια διευθύντρια «executive head», αναφέρει χαρακτηριστικά:

> «…γνωρίζω τις οικογένειες, γνωρίζω τα παιδιά, βρισκόμαστε στο σημείο τώρα όπου τα παιδιά στα οποία πρωτομίλησα έρχονται μετά από χρόνια ως γονείς, οπότε γνωρίζουμε αυτές τις οικογένειες πολύ καλά, οπότε πρόκειται για «τη γνώση της εμπειρίας!».

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία του προσωπικού και τη λήψη των αποφάσεων

Τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημοκρατικότητα της σχολικής λειτουργίας, εκπονούν πολλά ερωτηματολόγια, ούτως ώστε να αντιληφθούν καλύτερα πώς νιώθουν και πώς σκέφτονται οι συνάδελφοί τους. Οι τελευταίοι οφείλουν να δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους σε ό,τι κάνουν, να μην ανησυχούν για ανούσια πράγματα, όπως τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων τους, η παρατεταμένη διάρκεια μιας συνεδρίασης, αλλά να επικεντρώνονται στην ασφάλεια των παιδιών, στην τήρηση των προγραμμάτων τους, στην μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο των μαθητών. Η αφοσίωσή τους αυτή θα μετριάσει την ανησυχία των γονέων για την πορεία των παιδιών τους.

Το ίδιο το διευθυντικό στέλεχος διαμορφώνει πρώτιστα το κλίμα αποφάσεων, της συνεργασίας με το προσωπικό του. Τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων προσέχουν πολύ το ποιόν των συνεργατών τους, τη γενικότερη μόρφωση και παιδεία που έχουν, τη δικαιοκρισία, το έθος και ήθος. Είναι θέμα διαπροσωπικών σχέσεων, αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, συλλογικής δουλειάς και αποφάσεων, όπως και συλλογικής απόδοσης ευθυνών. Το ίδιο το μοντέλο δίνει από μόνο του την ευκαιρία πρόσκλησης-πρόκλησης στον καθένα για ελεύθερη έκφραση των ιδεών, ενεργητική ακρόαση, αυτονομία, ανεξαρτησία, αποδοχή του άλλου, δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και αυτοκριτική. Μία διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά:

> «Κοίτα, ο διευθυντής παίζει βασικό ρόλο γιατί αυτός δημιουργεί το κλίμα αποφάσεων και πώς συνεργάζεται το προσωπικό… επίσης αυτό που κάνω εγώ ως διευθύντρια, προσέχω πολύ τους συνεργάτες μου, το πώς θα επιλέξω τους συνεργάτες μου, εγώ φροντίζω να έχουν ήθος, να είναι άνθρωποι δίκαιοι, να είναι άνθρωποι μορφωμένοι… όχι του τύπου έχουνε γνώση αλλά παιδεία!»

Η ενεργός εμπλοκή όλων κρίνεται απαραίτητη μέσα από κοινές δράσεις σε τακτικά διαστήματα για τον κοινό σκοπό. Σε ένα ενδεικτικό σχολείο, κάθε Δευτέρα απόγευμα προβλέπεται συνάντηση των ανωτέρων στελεχών (SLT) και κάθε Τετάρτη απόγευμα των εκπαιδευτικών, όπου γίνεται ενδοσχολική επιμόρφωση με θέματα όπως ξένες γλώσσες, ειδικές ανάγκες, ορθογραφία, ανατροφοδότηση στα μαθήματα θετικών επιστημών (μαθηματικά). Τρεις φορές το χρόνο λαμβάνονται αποφάσεις από το συλλογικό όργανο για στρατηγικά θέματα, όπως η συνεργασία των TAs (teaching assistants), βοηθών εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει και μια υποδιευθύντρια:

«Πρέπει όλοι να είναι involved και είναι ..οι γονείς είναι μέσα στο governing body..επίσης έχουνε τη δυνατότητα να στείλουνε e-mail ή να κάνουνε suggest στον διευθυντή κατ' ευθείαν ή και στο Ofsted αν έρθει που δεν θέλουμε..οι δάσκαλοι είναι γιατί κάθε Δευτέρα μαζευόμαστε και λέμε για το briefing αυτά που πρέπει να πούμε για την εβδομάδα που μας έρχεται…»

Η στάση και ο ρόλος του ηγέτη-μάνατζερ παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα διευθυντικό στέλεχος είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την άρνηση και την αντίσταση του προσωπικού του, δίνοντάς τους πίστωση χρόνου έως ότου ομαλοποιηθεί η κατάσταση και οι αντιδράσεις (θετικές και αρνητικές) έρθουν σε μια ισορροπία. Συνάμα, ο διευθυντής παρέχει ψυχολογική υποστήριξη σε όλους τους συνεργάτες του και δεν διστάζει ούτε λεπτό να τους ενθαρρύνει και να τους επιβραβεύει για την προσπάθειά τους. Η υποστήριξη από έναν εσωτερικό συνεργάτη έχει επίσης αποτέλεσμα από τη στιγμή που αυτός λειτουργεί σαν διαχωριστικό τείχος ανάμεσα στον ηγέτη-μάνατζερ και τους εκπαιδευτικούς. Με προσεχτικά βήματα, ο διευθυντής προσεγγίζει και άλλα άτομα τα οποία σταδιακά διαμορφώνουν το επιθυμητό στυλ ηγεσίας που ο ίδιος θέλει να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα. Ένας σημαντικός λόγος που προβάλλεται είναι η δύναμη ισχύος και το ευρύτερο συμφέρον της σχολικής μονάδας.

Ο κλιμακούμενος και συνεχόμενος τρόπος των αλλαγών –ιεραρχικού τύπου – ξεκινώντας από την κυβέρνηση, με ενδιάμεσο σταθμό τον Δήμο, το διοικητικό σώμα «governing body» και με τελικό αποδέκτη την εκάστοτε σχολική μονάδα ευνοούν τον μετασχηματισμό στα αγγλικά σχολικά συγκροτήματα. Ο γρήγορος ρυθμός υιοθέτησης μέτρων αλλαγών δεν αιφνιδιάζει το προσωπικό αλλά τους εντάσσει σε μια εξελικτική πορεία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία με τον Δήμο και των υπευθύνων σε πρότερο χρόνο, η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων και υποδομών, η επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες και η ενημέρωση του προσωπικού σε επερχόμενα meetings διασφαλίζουν την έγκαιρη δρομολόγηση και ανεμπόδιστη διευθέτηση των εργασιών.

Από την άλλη πλευρά, προβάλλονται και οι αρνητικοί παράμετροι. Στα Αγγλικά σχολικά συγκροτήματα, οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μια πίεση τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων, όσον αφορά την επερχόμενη αξιολόγηση των μαθητών από τον αξιολογικό μηχανισμό «Ofsted» και τον υπερβολικό φόρτο γραφειοκρατίας που διεκπεραιώνουν. Οι ίδιοι αναγκάζονται πολλές φορές να αναβάλουν την ενασχόλησή τους με τις «ωραίες» πτυχές της εκπαίδευσης που τόσο πολύ απολαμβάνουν! Η κούραση καταβάλλει πολλές φορές τις άμυνες του οργανισμού και μειώνει τη διάθεσή τους. Μία διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η κούραση, εντάξει, έχουμε συνηθίσει λίγο στη κούραση εδώ στην Αγγλία… η αλήθεια είναι… αλλά και σίγουρα παίζει αρνητικό ρόλο, και η έλλειψη χρόνου, …»

Ο «σαμποτέρ» φέρνει εμπόδια στην ομαδική συνεργασία με τις αντιρρήσεις του και την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Συχνά ασκεί πολύ αρνητική επιρροή, αναπτύσσει μια δικιά του γραμμή σε παράλληλους δρόμους, αντίθετη με τις διαδικασίες που προβλέπονται από την πολιτική (policy and procedures) του σχολείου. Εάν ο ίδιος ξεφεύγει από την κοινή στοχοθεσία και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη σε «παράλληλους δρόμους», τότε χρήζει «macromanagement», δηλαδή μιας μακροανάλυσης της κατάστασης. Είναι χαρακτηριστικό δείγμα ενός ατόμου που έχει προσόντα να ηγηθεί μιας ομάδας, όχι πλέον με τις στενές υποδείξεις του ηγέτη, αλλά με τη χάραξη ενός γενικότερου αποδεκτού πλαισίου διάδρασης και αλληλεξάρτησης των εμπλεκόμενων ομάδων. Ένα ανώτερο διευθυντικό στέλεχος (executive head) αναφέρει:

«Όταν ένα άτομο δεν δρα ως ομάδα αλλά δρα ως άτομο, δεν έρχεται παρ' όλο που είναι υποχρεωτικό στις συνεδριάσεις των καθηγητών, και δημιουργεί προβλήματα, αυτό είναι το πιο βασικό, δηλαδή το προσωπικό επίπεδο, αν κάποιος δεν αισθάνεται ότι είναι μέλος της ομάδας…»

Ο ήδη διαμορφωμένος χαρακτήρας και η προσωπικότητα που εκπέμπουν τα άτομα επηρεάζεται από τις χαμηλές οικονομικές απολαβές-για τα δεδομένα της Αγγλίας-, κάτι που «εξανεμίζει» σταδιακά το φιλότιμο και την διάθεση στο χώρο εργασίας. Ο εγωκεντρισμός, η μη συμμετοχή στις ομαδικές συναντήσεις, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η αδιαφορία από την πλευρά των γονέων πολλές φορές ακυρώνει την διάθεση των εκπαιδευτικών. Οι γονείς πολλές φορές δεν έρχονται στα ενδοσχολικά σεμινάρια, δεν συμπληρώνουν ερωτηματολόγια που τους αποστέλλονται στο σπίτι. Φαίνεται ότι δεν έχουν τον χρόνο να κάνουν αυτοκριτική και να σκεφτούν την δυνατότητα συνεισφοράς τους στην όλη διαδικασία.

Οι Άγγλοι διευθυντές, με τη σειρά τους, πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους εάν δεν συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Το πόσο δεκτικός είναι ο συνάδελφος στις αλλαγές, το είδος των αλλαγών που επιχειρείται, ο τρόπος με τον οποίον λανσάρονται, η ετοιμότητα ή μη του σχολείου να δεχτεί τις αλλαγές επηρεάζουν πολύ την ψυχοσύνθεση του εκπαιδευτικού. Ο συνάδελφος είναι εφικτό να αλλάξει, εφόσον υπάρχει ένδειξη ότι η αλλαγή αυτή μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το καθεστώς (status quo) της σχολικής ζωής είναι καθοριστικό στην διεκπεραίωση ή όχι των καινοτόμων αλλαγών σε κάθε σχολική μονάδα. Ο τρόπος και ο ρυθμός με τον οποίον οι συνάδελφοι βιώνουν τις αλλαγές και εθίζονται σε αυτές διαμορφώνει παράλληλα την δική τους ιδιοσυγκρασία και μηχανισμούς άμυνας. Πρέπει να γίνει αισθητή η αποσαφήνιση των λόγων σύμφωνα με τους οποίους θα λάβει χώρα η κάθε αλλαγή, με σκοπό τη μετατροπή της άγνοιας σε γνώση και την εξασφάλιση θετικής προδιάθεσης των συναδέλφων.

Τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών

Τα διευθυντικά στελέχη πιστεύουν ότι το αίσθημα του κοινού σκοπού μέσα από κοινές δράσεις είναι το σημαντικότερο όφελος του μοντέλου. Το αίσθημα υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην τάξη και η επίδειξη των ικανοτήτων τους αντικατοπτρίζεται στα πεπραγμένα των μαθητών τους. Το παραπάνω είναι ένδειξη της εύρυθμης λειτουργίας και οργάνωσης των ομάδων εργασίας. Δουλεύοντας το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, το οποίο συνδυάζει και πρακτικές από άλλα μοντέλα, όπως της μετασχηματίζουσας ηγεσίας (transformative leadership) αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) –που διέπονται από τις ίδιες αρχές–, διαπιστώνει κανείς ότι βοηθάει πολύ στην λήψη των τελικών αποφάσεων, αυξάνει την αποδοτικότητα της δουλειάς, αποκαθιστώντας παράλληλα την ψυχική ηρεμία όλων των συνεργατών.

Η διαφοροποίηση από το αυταρχικό μοντέλο του «command and control» έγκειται στο ότι ο έλεγχος που γίνεται δεν είναι απολογητικός αλλά εστιάζει στην πρόοδο της πορείας των εργασιών, τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, στον διαμοιρασμό ευθυνών, στην αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκόμενων μελών, στην καλλιέργεια των σχέσεών τους. Ο καθένας μαθαίνει σταδιακά να συμβιώνει και να συνυπάρχει με τον συνάδελφό του, να ανακαλύπτει τα θετικά του σημεία παρά να εμμένει στο αρνητικό του προφίλ. Συνάμα, ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επιτυχία του εγχειρήματος του DL από τη στιγμή που αυτός επιλέγει το δικό του σχολείο, με την έννοια της απόλυτης ελευθερίας επιλογής, με κριτήριο τις προσωπικές του πεποιθήσεις, το ήθος, τον ανθρώπινο παράγοντα ηγεσίας, το πρόγραμμα σπουδών και το στυλ διδασκαλίας του εκάστοτε σχολείου.

Η αίσθηση και η κατανόηση του ότι το νέο σύστημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι βιωματικό, στηρίζεται πολύ στη λειτουργία των ομάδων και στην ανάληψη συλλογικής ευθύνης, βοηθάει στην πρόοδο και στην τελική κατάταξη του σχολείου στην κλίμακα Ofsted. Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός μεσαίου στελέχους (middle leader):

> «Ένα αποτελεσματικό σχολείο θα σήμαινε πρακτικά «ευτυχισμένο προσωπικό και ευτυχισμένα παιδιά!»

Τα αποτελέσματα του σχολείου «δείχνουν» και τα ουσιαστικά οφέλη από αυτήν την προσπάθεια. Ο αρχικός καθορισμός των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παιδαγωγική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται στο πρακτικό κομμάτι της παιδαγωγικής, και οι έμπειροι στο κομμάτι του «mentoring». Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας Αγγλίδας «deputy head», οφέλη όπως η καλύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, η καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών, η χαρούμενη διάθεση, η μείωση του αριθμού αποβολών των μαθητών και παράλληλα των γονικών παραπόνων έχουν ως αφετηρία το σκεπτικό ότι:

«Αυτό που κρατάμε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας είναι ότι όλα γίνονται για να δώσουμε στα παιδιά μια καλύτερη εκπαίδευση και να πετύχουνε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα».

Από τη σκοπιά των Άγγλων διευθυντών «executive heads», τίθεται έξυπνα το δίλημμα:

«εκπαίδευση τίνος; των παιδιών ή των ενηλίκων;»

Μέσα από αυτό το ερώτημα, κρίνεται ότι το μέλλον της διαμοιραζόμενης ηγεσίας βασίζεται στην επαρκή επιμόρφωση-εκπαίδευση των μελλοντικών ηγετών που ακολουθούν και υποστηρίζουν τον οραματιστή-ηγέτη. Η ανάπτυξη νέων στρατηγικών και δεξιοτήτων, παρά προσόντων και στείρων γνώσεων, είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ευθυνών από πλευράς των ανερχόμενων ηγετών. Αυτός είναι και ο πυλώνας ανάπτυξης του μοντέλου.

Το μοντέλο είναι αυτάρκες όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του. Το ποσοστό επιτυχίας του μοντέλου εξαρτάται από το αν η εκάστοτε σχολική μονάδα, εν τέλει, είναι σε θέση να «κρατήσει» ή όχι το προσωπικό της, μια «πρόθεση» η οποία αντανακλάται στην καλή ψυχολογική διάθεση, ικανοποίηση και θελματική προσφορά των εργαζομένων. Ο «πήχης» των επιδιώξεων και των στόχων διαμορφώνεται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και δυνατότητες της ηγεσίας κάθε φορά. Η αποδοχή του «εαυτού» προηγείται της όποιας άλλης ηγετικής ικανότητας ενός φιλόδοξου στελέχους. Συνεπώς, η αυτοκριτική, η αυτογνωσία, τα εσωτερικά κίνητρα, οι αρχικές επιλογές, η επένδυση σε προσωπικό χρόνο, η πίστη σε ένα εγχείρημα παίζουν πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε πρόκληση του τύπου «can I do it?». Τούτου δοθέντος, η επιβράβευση και αυτοαναγνώριση έρχονται ως αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας, σύμφωνα με τη λογική «it comes with management». Μία διευθύντρια υποστηρίζει το μοντέλο παραθέτοντας τις δικές της έννοιες-σύμβολα:

«Οι ομάδες εργασίας, project work, και η δημιουργία scenarios στα οποία θα υπάρχει κάποιο πρόβλημα όπου θα σκεφτόμαστε όλοι μαζί ποια λύση θα ήταν η καλύτερη, η συνεργασία και απονομή δικαιοσύνης, καταμερισμός ευθυνών με χίλια και ικανότητα».

Ένα άλλο αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι στην διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι το «διοικητικό σώμα». Το ίδιο λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας, «εποπτεύει» ουσιαστικά τον ηγέτη-μάνατζερ και συμβουλεύει παράλληλα το προσωπικό. Όπως αναφέρει μια «deputy head»:

«μπορεί να μην έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, αλλά διαθέτουν την εμπειρία της ζωής!»

Συμπεράσματα

Το επικοινωνιακό κομμάτι του ηγέτη-μάνατζερ μέσα από την κατάλληλη επιχειρηματολογία της πειθούς και όχι του πειθαναγκασμού, η παροχή κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών μέσω μικροδιαχείρισης και μακροδιαχείρισης μιας κατάστασης (micromanagement-macromanagement) είναι πετυχημένες πρακτικές που αναδεικνύουν νέους ηγέτες (followers) και εγγυώνται την ομαδοσυνεργατικότητα. Επιπρόσθετα, δεξιότητες

όπως το «γνώθι σαυτόν» και η συναισθηματική νοημοσύνη του εκάστοτε διευθυντή καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ενιαία ομάδα με όραμα και κοινούς στόχους. Δυσμενείς παράγοντες όπως η κούραση, η πίεση των χρονοδιαγραμμάτων, η επικείμενη αξιολόγηση του σχολείου, ο αρνητικός ρόλος των σαμποτέρ, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές δυσχεραίνουν την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, τα ερωτηματολόγια που εκπονούν οι διευθυντές, η ενεργή συμμετοχή όλων στις αποφάσεις, η συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων (διοικητικό σώμα, δήμος), η συλλογική απόδοση ευθυνών, η καλλιέργεια διαπροσωπικών επαφών, η πίστωση χρόνου για την υλοποίηση ενός πρότζεκτ ευνοούν την διεξαγωγή συνομιλιών ως προς τη λήψη των αποφάσεων. Τέλος, το αίσθημα του κοινού σκοπού, η σταδιακή καθοδήγηση (mentoring) των μελών σε αντιδιαστολή με την «εντολή και έλεγχο» (command and control), ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης των ανερχόμενων ηγετών (learning by doing), η αίσθηση της προσωπικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών προβάλλουν ως αδιαμφισβήτητα οφέλη που συνηγορούν στον επιτυχή διαμοιρασμό ευθυνών και εξουσιών στις σχολικές μονάδες.

Αναφορές

Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.). (2003). *Effective educational leadership* (Vol. 1). Sage.

Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, *84*(616), 7-14.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). Research Methods in Education 5'h N. York.

Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Welch, J. C. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*.

Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 21-47.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, *28*(3), 317-338.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, *13*(4), 423-451.

Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 437-454.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, *10*(3), 315-325.

Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. Dordrecht, Netherlands:Springer.

Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University Press.

Harris, A., (2004). "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?"Educational Management, Administration and Leadership 32 (1): 11–24.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, *46*(3), 659-689.

Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, *48*(4), 733-774.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*, 529-561.

Little, D. (2000a). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B.

Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds), Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions, 15-23. Harlow: Longman/Pearson Education.

Lonnquist, M.P. & King, J.A (1993). *Lessons learned from the collaborative action research in schools.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, G.A.

Louis et al., (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings *Learning from Leadership Project*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Marsh, J., Hamilton, L., & Gill, B. (2008). Assistance and Accountability in Externally Managed Schools: The Case of Edison Schools, Inc. *Peabody Journal of Education*, *83*(3), 423-458.

Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology,* Sage,Thousand Oaks.

Muijs, D. &A. Harris., (2007). "Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools." Educational Management, Administration and Leadership 35 (1): 111–134.

Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018). Collective leadership: Principals' decision influence and the supportive or inhibiting decision influence of other stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, *54*(2), 216-248.

Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership District and school connections in data-driven decision-making. School leadership and Management, 29, 477-494.

Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, *31*(4), 564-588.

Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.

Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, *22*, 1-38.

Steenhausen, P., & Kuhn, J. (2012). *Restructuring California's adult education system*. Legislative Analyst's Office.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(4), 439-457.

Μπονίδης, Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Η σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την αύξηση της παραγωγικότητας: Μια μελέτη περίπτωσης.

Αγαγιώτου Σμαρώ
Κοινωνιολόγος, Msc, Phdc, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
sagagiotou@uom.edu.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των εργαζομένων, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μπορεί να επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα σε επιχειρήσεις και, συνεπακόλουθα, στην οικονομία μιας χώρας. Η παρούσα μελέτη διερευνά τον κλάδο των αλυσίδων καταστημάτων καφέ, λόγω της ανάπτυξής του εν μέσω οικονομικής κρίσης. Βασικός σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας αποτελεί η μελέτη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης των εργαζομένων με την εργασιακή ικανοποίηση και την παραγωγικότητά τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 175 εργαζόμενοι και τα εργαλεία της έρευνας είναι το Job Training and Job Satisfaction Survey του Schmidt (2004) και το Job Performance Scale των Williams και Andersen (1991). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εκπαίδευση των εργαζομένων σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και με την παραγωγικότητά των εργαζομένων. Επιπλέον, η εκπαίδευση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγικότητα των εργαζομένων, ενώ η εργασιακή ικανοποίηση του δείγματος αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της εκπαίδευσης και της παραγωγικότητας. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, εργασιακή ικανοποίηση, παραγωγικότητα, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως η οικονομική κρίση και το προσφυγικό ζήτημα, δημιουργούν νέες συνθήκες σε ατομικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Η φρενήρης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, οι μετακινήσεις πληθυσμών, οικονομικές αναταραχές σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και η πρόσφατη επιδημία που μαστίζει τον πλανήτη έχουν αντίκτυπο στις κοινωνίες εν γένει, αλλά και σε επιμέρους χαρακτηριστικά και μεγέθη των κοινωνιών, όπως είναι η ανισορροπία της αγοράς εργασίας, η ανεργία, οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, χαρακτηριστικά τα οποία διαρκώς διογκώνονται, αντί να εξαλείφονται.

Σε αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να επιδράσει θετικά, εξοπλίζοντας τα άτομα με όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους είναι χρήσιμα για να ανταποκριθούν στις μεταβολές που παρουσιάζονται γύρω τους. Τα εφόδια που μπορεί να αποκτήσει κανείς με την εκπαίδευση είναι πολύπλευρα και τα οφέλη που αποκομίζονται είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα (ατομικό, κοινωνικό, οικονομικό, κρατικό, κ.α.) (Griffin, 2016).

Εκπαίδευση για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2004:15), η εκπαίδευση ορίζεται ως η *«…οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα».* Σε μια άλλη απόπειρα προσέγγισης του όρου, «*Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων που δε συνεπάγονται αναγκαστικά και την καλλιέργεια της νόησης ή την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας, αλλά βοηθούν το άτομο ν' ανταποκριθεί σ' ορισμένες ανάγκες.»* (Χαραλαμπόπουλος, 1983, όπως

αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2002:19). Από τους ανωτέρω ορισμούς καθίσταται σαφές πως η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στα παιδικά χρόνια του ανθρώπου, ούτε παρέχεται αποκλειστικά από το σχολείο, ως επίσημο θεσμό του κράτους, αλλά μάλλον παρέχεται εν δυνάμει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ενηλίκου από διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, πέραν του σχολικού πλαισίου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, ως εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται η *«Γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται σε ενήλικες μετά από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, για επαγγελματικούς ή/και προσωπικούς σκοπούς…»* (Γλωσσάριο CEDEFOP, 2020). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον ίδιο οργανισμό, ως βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων τίθενται η γενική εκπαίδευση σε θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος, η εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες, όπου δεν αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, όπου δεν αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση και κατά το σύστημα κατάρτισης και η απόκτηση, βελτίωση και αναβάθμιση δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο (Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση).

Στις επιμέρους μορφές της εκπαίδευσης ενηλίκων και, συγκεκριμένα, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, εντάσσεται και η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, δηλαδή η οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση στο χώρο της εργασίας (CEDEFOP, 2014). Προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης υλοποιούνται τόσο από συλλογικούς φορείς και συνδικαλιστικές οργανώσεις (για παράδειγμα, Γ.Σ.Ε.Ε., Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., κ.α.), όσο και από τις ίδιες τις επιχειρήσεις, οι οποίες εκπαιδεύουν το εργατικό δυναμικό τους, εφοδιάζοντας τους με γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας τους, με απώτερο στόχο την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και την εδραίωση των επιχειρήσεων στην αγορά (Ognjenović, 2015).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως η εκπαίδευση είναι μια δια βίου διαδικασία, η οποία, εκτός από τις βασικές γνώσεις, εφοδιάζει το άτομο με δεξιότητες και προσόντα χρήσιμα για τον ενήλικο επαγγελματικό του βίο και για το λόγο αυτό, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην απασχολησιμότητα των ατόμων. Αυτή η διάσταση της εκπαίδευσης άλλωστε, συνδέεται και με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1964, όπως αναφέρεται στο Marginson, 2019), σύμφωνα με την οποία παρατηρείται γραμμική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης του προσωπικού και της παραγωγικότητάς του, με συνεπακόλουθα οφέλη στην οικονομία των επιχειρήσεων και των κρατών.

Θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου

Καθώς το ανθρώπινο δυναμικό κερδίζει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην οικονομική ευρωστία επιχειρήσεων, οργανισμών και κρατών, οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην παραγωγικότητά του ανθρώπινου δυναμικού τίθενται συνεχώς στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης. Για το λόγο αυτό, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου μοιάζει πιο σύγχρονη από ποτέ, καθώς η επένδυση των ατόμων για την ενίσχυση της παραγωγικότητάς τους αποτελεί το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η απαρχή της θεωρίας αυτής σηματοδοτείται περίπου στις δεκαετίες 1960-1970, αν και σχετική αναφορά γίνεται από τον Σμιθ, μόλις τον 18^{ο} αιώνα (Fitzsimons, 1999). Διάφορες απόψεις υπάρχουν για τον θεμελιωτή της συγκεκριμένης θεωρίας. Κατά άλλους, εισηγητής της θεωρίας ήταν ο Becker (1964), κατόπιν της πρώιμης μελέτης από τον Mincer (1958) (όπως παρουσιάζεται από τον Marginson, 2019), ενώ κατά άλλους ερευνητές, βασικός εισηγητής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν ο Schultz (1971) (όπως παρουσιάζεται από τους Olaniyan & Okemakinde, 2008). Ανεξαρτήτως του βασικού εισηγητή, αξίζει να σημειωθεί πως η εν λόγω θεωρία πρεσβεύει την άποψη πως οποιοσδήποτε πληθυσμός έχει λάβει επαρκή εκπαίδευση είναι ένας παραγωγικός πληθυσμός.

Η συγκεκριμένη θεωρία, λοιπόν, υποστηρίζει πως το εργατικό δυναμικό μιας επιχείρησης, μιας κοινωνίας, μιας χώρας θα πρέπει να λαμβάνει διαρκώς εκπαίδευση και κατάρτιση σε

νέες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητές του, καθώς και θετικές στάσεις προς την εργασία του. Μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης, το άτομο θα είναι πιο παραγωγικό στην εργασία του, με απώτερα οικονομικά οφέλη για την επιχείρηση ή τον οργανισμό στον οποίο δουλεύει και συνεπακόλουθα οφέλη στην οικονομία της εκάστοτε χώρας (Nafukho, Hairston & Brooks, 2004).

Αν και η συγκεκριμένη θεωρία δέχτηκε κριτική από διάφορους ερευνητές (Kolomiiets & Petrushenko, 2017), εντούτοις αποτελεί μια κυρίαρχη θεωρία την οποία υιοθετούν διάφορες επιστήμες και κλάδοι επιστημών (ψυχολογία, κοινωνιολογία, διοίκηση επιχειρήσεων, οικονομική επιστήμη, κ.α.) (Nemeth, 2017). Μάλιστα, η θεωρία αυτή, σε συνδυασμό με τις έρευνες του Μάγιο για την παραγωγικότητα (όπως περιγράφεται στο O'Connor, 1999), συνετέλεσαν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και στην αντιμετώπιση του εργαζομένου ως ατόμου και όχι ως εργαλείου και αναγνώρισαν συγκείμενους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν θετικά στην παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού.

Παράγοντες επιρροής στην παραγωγικότητα

Οι έρευνες του Μάγιο σηματοδότησαν την αρχή για μια νέα εργασιακή πραγματικότητα με ευνοϊκές συνθήκες εργασίας για τους υπαλλήλους επιχειρήσεων και οργανισμών, αφήνοντας πίσω τις άθλιες και επαχθείς εργασιακές συνθήκες των βιομηχανικών κοινωνιών. Οι έρευνες αυτές εστίασαν κατά βάση στην ανάπτυξη εργασιακών σχέσεων μεταξύ των υπαλλήλων μιας επιχείρησης, ούτως ώστε να εξαλειφθεί η εργασιακή απομόνωση και η αλλοτρίωση του εργαζομένου. Οι έρευνες αυτές κατέδειξαν την ανάγκη της δημιουργίας ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην εργασία, προωθώντας τις καλές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα και την αίσθηση της αξίας της γνώμης τους στην εργασία. Μάλιστα, από αυτές τις έρευνες αναδείχθηκε η γραμμική σχέση των αλλαγών αυτών με την αύξηση της παραγωγικότητας, που είναι και ο βασικός σκοπός οποιασδήποτε κερδοσκοπικής επιχείρησης (Κασιμάτη κα, 2015).

Σε συνέχεια των ερευνών του Μάγιο, διερευνήθηκε ιδιαίτερα το εργασιακό κλίμα ως παράγοντας που επηρεάζει την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Το εργασιακό κλίμα αφορά την αίσθηση του ατόμου για το εργασιακό του περιβάλλον και τις λειτουργίες του (Aminullah, κ.α., 2019). Η θετική αξιολόγηση του εργασιακού κλίματος σχετίζεται στενά με την παραγωγικότητα των υπαλλήλων (Katz, κ.α., 2019), ενώ συχνά συνδέεται και με άλλους παράγοντες, όπως η εργασιακή ικανοποίηση (Ahmad, Jasimuddin & Kee, 2018).

Η εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να είναι ίσως η πιο διαδομένη έννοια η οποία σχετίζεται τόσο με τις εργασιακές συνθήκες των ανθρώπων, όσο και με την παραγωγικότητά τους (Böckerman & Ilmakunnas, 2012). Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται στην ικανοποίηση από τη συνολική εργασία, αν και διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία που αξιολογούν την έννοια, την επιμερίζουν σε διαστάσεις όπως η εσωτερική εργασιακή ικανοποίηση και η εξωτερική εργασιακή ικανοποίηση. Ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις της εξωτερικής εργασιακής ικανοποίησης συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τους Seifert & Umbach (2008), οι αμοιβές και οι επιβραβεύσεις, οι σχέσεις του εργαζόμενου με συναδέλφους και προϊσταμένους, η εργασιακή ασφάλεια, η διαθεσιμότητα των πόρων, οι ευκαιρίες εξέλιξης καθώς και οι δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης και η πρόσβαση σε ευκαιρίες εκπαίδευσης (Chiang, Back & Canter, 2005).

Οι παράγοντες που έχουν μελετηθεί κατά καιρούς για τη σχέση τους με την παραγωγικότητα των εργαζομένων δεν περιορίζονται στις ανωτέρω· αντιθέτως, υπάρχει μια πληθώρα εννοιών οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγικότητα, όπως το εργασιακό άγχος (Hoboubi, κ.α., 2017), η υποκίνηση (Hanaysha & Majid, 2018), η αφοσίωση στον οργανισμό (McCunn, Kim & Feracor, 2018), η εργασιακή δέσμευση (Van De Voorde, Veld & Van Veldhoven, 2016) και άλλοι παράγοντες. Η μελέτη όλων αυτών των παραγόντων είναι επιτακτική για τις επιχειρήσεις, καθώς σε περιβάλλοντα έντονου ανταγωνισμού, όπως αυτά

διαρθρώνονται στις σύγχρονες κοινωνίες, οι επιχειρήσεις αναζητούν τρόπους για να γίνουν πιο ανταγωνιστικές και να διατηρήσουν ή και να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη τους.

Η εκπαίδευση προσωπικού στις αλυσίδες καταστημάτων καφέ

Ο κλάδος της εστίασης συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους κλάδους της ελληνικής οικονομίας (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019). Οι επιχειρήσεις που σερβίρουν καφέ συγκαταλέγονται επίσης στις επιχειρήσεις που στηρίζουν την ελληνική οικονομία, καθώς η κατανάλωση καφέ αποτελεί μέρος της κουλτούρας των Ελλήνων, αλλά και τρόπο ψυχαγωγίας.

Ενώ μέχρι πρόσφατα ο κλάδος χαρακτηριζόταν από έναν μεγάλο αριθμό μεμονωμένων καταστημάτων, την τελευταία δεκαετία και εν μέσω οικονομικής κρίσης αναπτύχθηκαν οι λεγόμενες αλυσίδες καταστημάτων καφέ, οι οποίες προώθησαν ένα σύστημα δικαιόχρησης (Franchising), δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρήσεων οι οποίες θα λειτουργούσαν υπό την αιγίδα μιας κεντρικής επιχείρησης, με ενιαίο εμπορικό σήμα και συγκεκριμένους κανόνες, τόσο στην γραμμή παραγωγής όσο και στις προδιαγραφές λειτουργίας των καταστημάτων (ICAP, 2017).

Ανάμεσα στους κανόνες που θέσπισαν οι ως άνω επιχειρήσεις, για την εξασφάλιση της ποιοτικής παροχής προϊόντων και υπηρεσιών και άρα, της ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητάς τους, συγκαταλέγεται και η εκπαίδευση του προσωπικού, αρχική και συνεχιζόμενη. Η αρχική εκπαίδευση του προσωπικού, που είναι και η ευρύτερη χρονικά, λαμβάνει χώρα κατόπιν της επιλογής και πρόσληψης του εργαζομένου και περιλαμβάνει θεωρητική εκπαίδευση και πρακτική κατάρτιση σε πραγματικές συνθήκες. Ο χρόνος της εκπαίδευσης διαφοροποιείται ανά αλυσίδα καταστημάτων καφέ, ωστόσο, οι σκοποί της εκπαίδευσης παραμένουν κοινοί για τις παραπάνω επιχειρήσεις.

Συγκεκριμένα, οι αλυσίδες καταστημάτων καφέ, μέσω της εκπαίδευσης του προσωπικού, στοχεύουν στην παροχή γνώσεων αναφορικά με την παραγωγή ροφημάτων και άλλων σχετικών εργασιών, οι οποίες βέβαια διαφοροποιούνται ανά αλυσίδα (ICAP, 2017). Ωστόσο, η πλειοψηφία των αλυσίδων καταστημάτων καφέ παρέχουν εκπαίδευση η οποία εφοδιάζει τους εργαζόμενους με οριζόντιες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα, η ευγένεια, η συνεργατικότητα, η ευελιξία και άλλες δεξιότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανά ειδικότητα.

Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι στις αλυσίδες καταστημάτων καφέ επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες. Από τη μία, εκπαιδεύονται για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, αλλά και να συνταχθούν με τους κανόνες που ορίζει η εκάστοτε αλυσίδα. Από την άλλη, η εκπαίδευση αυτή αναμένεται να συμβάλει, τουλάχιστον εν μέρει, στην εργασιακή τους ικανοποίηση αλλά και να μεγιστοποιήσει την παραγωγικότητά τους, με θετικές οικονομικές συνέπειες στην αλυσίδα στην οποία εργάζονται. Με τον τρόπο αυτό, η εκάστοτε αλυσίδα καταστημάτων καφέ θα είναι σε θέση να μεγιστοποιήσει τα κέρδη της και να καταστεί πιο ανταγωνιστική στον κλάδο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι σκοποί και οι υποθέσεις της έρευνας. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας καθώς και τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Τέλος, θα περιγραφούν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης του δείγματος, της εργασιακής του ικανοποίησης και της παραγωγικότητάς του.

Ακολούθως, οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

Ερευνητική υπόθεση 1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων που συμμετέχουν στην έρευνα

Ερευνητική υπόθεση 2: Η εκπαίδευση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγικότητα του δείγματος

Ερευνητική υπόθεση 3: Η εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της εκπαίδευσης και της παραγωγικότητάς τους

Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε για δύο λόγους. Αφενός, η ποσοτική μέθοδος έρευνας μπορεί να εξάγει αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά αποτελέσματα και αφετέρου, μπορεί να πραγματοποιήσει προβλέψεις ποσοτικού χαρακτήρα (Goertzen, 2017).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα αυτή είχε ως δείγμα 175 άτομα που εργάζονταν σε καταστήματα καφέ, τα οποία ανήκαν σε αλυσίδες καταστημάτων του κλάδου της εστίασης. Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1. Ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	Άνδρας	79	45,1%
	Γυναίκα	96	54,9%
Ηλικία		Μέσος Όρος: 25.34	Τυπική Απόκλιση: 3.99
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	77	44%
	Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση	55	32%
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	43	24%
Θέση εργασίας	Ταμίας	44	25.1%
	Μπουφετζής	76	43.4%
	Σερβιτόρος	26	14.9%
	Υπεύθυνος καταστήματος	29	16.6%
Χρόνος εργασίας		Μέσος Όρος: 12,71 μήνες	Τυπική Απόκλιση: 5.85
Ημέρες κατάρτισης		Μέσος όρος: 28 ημέρες	Τυπική Απόκλιση: 5.70
Εργασία σε άλλη αλυσίδα καταστημάτων καφέ	Ναι	92	52.6%
	Όχι	83	47.4%

Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων που συμμετείχαν στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, ως ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα συμπεριλήφθηκε το Job Training and Job Satisfaction Survey (Schmidt, 2004a). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει σχεδιαστεί προκειμένου να αξιολογήσει την κατάρτιση που λαμβάνει ο εργαζόμενος, καθώς επίσης και την εργασιακή ικανοποίηση που τον διακατέχει. Αποτελείται από 55 ερωτήσεις – προτάσεις, από τις οποίες 7 ερωτήσεις αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, πέντε ερωτήσεις αναφέρονται στο περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τον χρόνο παρακολούθησης της κατάρτισης και 43 ερωτήσεις αναφέρονται

στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης του προσωπικού και της εργασιακής του ικανοποίησης. Από τις 43 ερωτήσεις, οι 12 ερωτήσεις αναφέρονται στην εκπαίδευση του προσωπικού. Οι υπόλοιπες 31 ερωτήσεις αναφέρονται στην εργασιακή ικανοποίηση του δείγματος, σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται από τον κατασκευαστή του ερωτηματολογίου σε τεχνικό εγχειρίδιο σχετικά με τη χρήση του ερευνητικού αυτού εργαλείου (Schmidt, 2004b). Οι απαντήσεις στις ανωτέρω ερωτήσεις δίνονται σε 6βαθμη κλίμακα Likert, από 1 έως 6 (όπου 1=Διαφωνώ πάρα πολύ και 6=Συμφωνώ πάρα πολύ).

Η εκπαίδευση του προσωπικού στην παρούσα έρευνα διαμορφώνεται με βάση τις διαστάσεις που προτείνει ο Schmidt (2004b). Έτσι, οι συμμετέχοντες αξιολογούν τον παράγοντα Εκπαίδευση με βάση τη θετική τους στάση και την ικανοποίηση από την εκπαίδευση που έλαβαν, καθώς επίσης και τη στήριξη που είχαν από την επιχείρηση για να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση αυτή. Ο παράγοντας, λοιπόν, της εκπαίδευσης αποτελεί στην έρευνα αυτή μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση καθεαυτή, αλλά και σε επιμέρους στοιχεία που την χαρακτηρίζουν.

Επιπλέον, συμπεριλήφθηκε το Job Performance Scale των Williams και Anderson (1991), για την αξιολόγηση τη παραγωγικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 17 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δίνονται σε 7βαθμη κλίμακα Likert, από 1 έως 7 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν κάποιες αναλύσεις με σκοπό τον έλεγχο της ορθότητας των ερευνητικών υποθέσεων. Για το λόγο αυτό, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας του δείγματος. Η αξιοπιστία για το συνολικό ερωτηματολόγιο της εκπαίδευσης και εργασιακής ικανοποίησης ήταν πάρα πολύ υψηλή, καθώς ο δείκτης Cronbach α ανέρχεται στο 0.973. Το επιμέρους ερωτηματολόγιο για την εκπαίδευση του προσωπικού, όπως διαμορφώνεται από τον ίδιο των κατασκευαστή του ερωτηματολογίου (Schmidt, 2004b), σημειώνει επίσης πολύ υψηλή αξιοπιστία (Cronbach α=0.925), ενώ η αξιοπιστία για το επιμέρους ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης ήταν πολύ υψηλή (Cronbach α=0.964). Τέλος, η αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο της παραγωγικότητας ήταν επίσης πολύ υψηλή (Cronbach α=0.977).

Επιπλέον, διερευνήθηκε η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων. Για το ερωτηματολόγιο της έρευνας, η δομική εγκυρότητα εξασφαλίστηκε από μια σειρά βημάτων, όπως η αντιστοίχιση των δομικών στοιχείων του ερωτηματολογίου με τις ερωτήσεις που το απαρτίζουν, η σύγκριση των ερωτήσεων του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε με άλλα σχετικά ερωτηματολόγια, η διενέργεια πιλοτικής έρευνας και η αναπροσαρμογή των ερωτήσεων με βάση τα αποτελέσματα της και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τους υπό μελέτη παράγοντες και τις σχέσεις που παρουσιάζουν (Schmidt, 2004b). Άλλωστε, η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει αναδείξει την ύπαρξη εγκυρότητας στα συγκεκριμένα εργαλεία (Yun, Takeuchi & Liu, 2007. Schmidt, 2010).

Αποτελέσματα της έρευνας

Αποτύπωση των επιπέδων των παραγόντων της έρευνας

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν τα επίπεδα της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας που σημείωσαν οι συμμετέχοντες εργαζόμενοι στην έρευνα. Το δείγμα αξιολόγησε ως αρκετά υψηλό το επίπεδο της εκπαίδευσης που λαμβάνει, προσδιορίζοντας έτσι μια ιδιαίτερα θετική στάση και παράλληλα μια αρκετά υψηλή ικανοποίηση από την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση που λαμβάνουν στο πλαίσιο της εργασίας τους. Σε αντίστοιχα επίπεδα κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις του δείγματος για την εργασιακή ικανοποίηση, αξιολογώντας την επίσης ως σχετικά υψηλή. Τέλος, οι εργαζόμενοι αξιολόγησαν ως μέτρια προς υψηλή την παραγωγικότητά τους. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υπό μελέτη παραγόντων αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους υπό μελέτη παράγοντες

Παράγοντας	*Μέσος Όρος*	*Τυπική Απόκλιση*
Κατάρτιση	*4.35*	*0.55*
Εργασιακή ικανοποίηση	*4.12*	*0.68*
Παραγωγικότητα	*4.50*	*0.80*

Σημείωση: Οι απαντήσεις για την Κατάρτιση και την Εργασιακή Ικανοποίηση δόθηκαν σε 6βαθμη κλίμα Likert, από 1 έως 6. Οι απαντήσεις για την Παραγωγικότητα δόθηκαν σε 7βαθμη κλίμακα Likert, από 1 έως 7.

Διερεύνηση των σχέσεων των παραγόντων

Ακολούθως, διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Correlation analysis) μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Η ανάλυση έδειξε πως οι τρεις αυτοί παράγοντες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση σε υψηλό βαθμό, επιβεβαιώνοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας αυτής. Οι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη παραγόντων αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ανάλυση συσχέτισης (Δείκτες συνάφειας Pearson) για τους υπό μελέτη παράγοντες

Παράγοντες	*Κατάρτιση*	*Εργασιακή ικανοποίηση*	*Παραγωγικότητα*
Κατάρτιση	-	-	-
Εργασιακή ικανοποίηση	*.847*** *.000*	-	-
Παραγωγικότητα	*.668*** *.000*	*.828*** *.000*	-

*Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p<.01*

Στη συνέχεια, μελετήθηκε αν η εκπαίδευση του προσωπικού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγικότητά τους. Έτσι, πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης (Linear Regression), στην οποία ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η εκπαίδευση και εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η παραγωγικότητα. Από την ανάλυση προέκυψε πως η εκπαίδευση αποτελεί πράγματι προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγικότητα του δείγματος ($F_{(1,167)}$=134.703, p=0.000), γεγονός που επιβεβαιώνει τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση αυτής της έρευνας.

Τέλος, διερευνήθηκε η πιθανότητα διαμεσολάβησης της σχέσης εκπαίδευσης και παραγωγικότητας από την εργασιακή ικανοποίηση. Για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων, ξεκινώντας από την ανάλυση συσχέτισης, η οποία αποτυπώθηκε στον Πίνακα 3. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης. Στο πρώτο μοντέλο της ανάλυσης ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η εκπαίδευση και εξαρτημένη μεταβλητή εργασιακή ικανοποίηση. Από αυτή την ανάλυση φάνηκε ότι η εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων (P=0.000). Στο δεύτερο μοντέλο της ανάλυσης ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η εργασιακή ικανοποίηση και εξαρτημένη μεταβλητή η παραγωγικότητα. Η ανάλυση αυτή έδειξε πως η εργασιακή ικανοποίηση επιδρά σημαντικά στην παραγωγικότητα. Τέλος, τα δεδομένα αυτά εισήχθησαν σε σχετικό τεστ, το οποίο ονομάζεται τεστ Sobel, από το οποίο προέκυψε πως η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και της παραγωγικότητάς τους (p=0.000), αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνει την τρίτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας αυτής.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα βασικό σκοπό είχε την αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων σε αλυσίδες καταστημάτων καφέ που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Παράλληλα, διερευνήθηκαν τα επίπεδα στα οποία αξιολόγησαν την εκπαίδευση που έλαβαν, καθώς και την εργασιακή ικανοποίηση και την παραγωγικότητα που τους διακατέχει.

Οι εργαζόμενοι, λοιπόν, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αξιολόγησαν ως σχετικά υψηλή την εκπαίδευση που έλαβαν από την αλυσίδα καταστημάτων καφέ στην οποία εργάζονται. Αντίστοιχα, η εργασιακή ικανοποίηση αξιολογήθηκε ως σχετικά υψηλή από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τέλος, η παραγωγικότητα των υπαλλήλων αξιολογήθηκε από τους ίδιους ως μέτρια προς υψηλή.

Έπειτα, διερευνήθηκαν οι σχέσεις των υπό μελέτη παραγόντων με τις κατάλληλες αναλύσεις των δεδομένων, οι οποίες έδειξαν πως οι τρεις παράγοντες σχετίζονται. Μάλιστα, η σχέση αυτή δεν είναι μόνο γραμμική, αλλά αφενός φάνηκε πως η εκπαίδευση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγικότητα και αφετέρου, η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της εκπαίδευσης και της παραγωγικότητας του δείγματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνουν τη σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, η οποία έχει πολλάκις μελετηθεί και επιβεβαιωθεί από τη βιβλιογραφία σε διάφορους εργασιακούς κλάδους. Ανάμεσα στους κλάδους στους οποίους η εκπαίδευση των εργαζομένων σχετίζεται με την παραγωγικότητα συγκαταλέγεται ο κλάδος της εκπαίδευσης (Khan & Abdullah, 2019), συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης (Hanaysha, 2016), αλλά και άλλα επαγγέλματα, όπως το λιανικό εμπόριο (Prada, Rucci & Urzúa, 2019), ο τουρισμός (Alfandi, 2016), ο κλάδος της υγείας (von Thiele Schwarz et al., 2016), και άλλοι εργασιακοί κλάδοι.

Αντίστοιχα, η προβλεπτική ικανότητα της παραγωγικότητας των εργαζομένων από την εκπαίδευση που έχουν λάβει στο πλαίσιο της εργασίας τους επιβεβαιώνεται από την ερευνητική δραστηριότητα (Elnaga & Imran, 2013). Άλλωστε, η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι εν δυνάμει τους ωφελεί, καθώς με αυτόν τον τρόπο λαμβάνουν νέες γνώσεις για το εργασιακό τους αντικείμενο ή επικαιροποιούν τις ήδη ληφθείσες γνώσεις. Επιπλέον, κάθε ευκαιρία εκπαίδευσης ενισχύει τη δυνατότητα του εργαζόμενου να κοινωνικοποιηθεί και να εξασκήσει διάφορες δεξιότητες που ο ίδιος κατέχει, ανεξάρτητα αν η εκπαίδευση η ίδια έχει ως αντικείμενο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών.

Η διαμεσολάβηση της σχέσης εκπαίδευσης και παραγωγικότητας από την εργασιακή ικανοποίηση, η οποία αποτελεί εύρημα της παρούσας μελέτης, φαίνεται να ανταποκρίνεται στις θεωρίες που σχετίζουν την εκπαίδευση με την παραγωγικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση. Η εργασιακή ικανοποίηση, άλλωστε, έχει αποτελέσει διαμεσολαβητικό παράγοντα σε διάφορα αντίστοιχα μοντέλα, όπως για παράδειγμα, για τη σχέση μεταξύ αφοσίωσης στον οργανισμό και εργασιακών επιδόσεων (Yousef, 2000) ή τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής δέσμευσης (Güleryüz, κ.α., 2008).

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης του προσωπικού, εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας, μια σχέση η οποία κυριαρχεί στη βιβλιογραφία σε μια πληθώρα κλάδων. Η σχέση αυτή, ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί στον κλάδο που μελετά η συγκεκριμένη έρευνα. Επιδίωξη, λοιπόν, της έρευνας αυτής αποτέλεσε η μελέτη του εν λόγω πεδίου και η περαιτέρω εφαρμογή του για βελτιστοποίηση των συνθηκών εργασίας των εργαζομένων σε αλυσίδες καταστημάτων καφέ.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την εκπαίδευση που πραγματοποιείται στον κλάδο της εστίασης και συγκεκριμένα, στις αλυσίδες καταστημάτων καφέ. Πρόκειται για έναν υποκλάδο, ο οποίος πρόσφατα αναπτύχθηκε στην ελληνική επικράτεια και σημείωσε ραγδαία ανάπτυξη εν μέσω αντίξοων οικονομικών συνθηκών, λόγω της δημοσιονομικής και,

μετέπειτα, οικονομικής κρίσης που έπληττε για μια σχεδόν δεκαετία τη χώρα. Μάλιστα, ένας από τους παράγοντες που πιθανόν συντέλεσαν στην ανάπτυξη των αλυσίδων καταστημάτων καφέ είναι και η εκπαίδευση που παρέχουν στο προσωπικό τους.

Παράλληλα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι εργαζόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα αισθάνονται μάλλον ικανοποιημένοι από την εργασία τους, γεγονός που συνδέεται επίσης με την εκπαίδευση που έχουν λάβει. Ακόμα, οι ίδιοι αξιολογούν τους εαυτούς τους ως αρκετά παραγωγικούς, συνδέουν πάντα, ωστόσο, την παραγωγικότητά τους με την εκπαίδευση που έχουν λάβει, μιας και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η ικανοποίηση και η θετική στάση από την εκπαίδευση των εργαζομένων μπορεί να προβλέψει την παραγωγικότητά τους. Τέλος, από τις αναλύσεις φάνηκε πως η εργασιακή ικανοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περίπτωση των εργαζομένων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς προκύπτει μεν και από την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εργαζόμενοι, οδηγεί δε στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

Σε γενικές γραμμές, οι σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, παραγωγικότητας και εργασιακής ικανοποίησης έχουν μελετηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, δεν ανευρέθηκε καμία έρευνα που να αφορά τους παράγοντες αυτούς σε αυτόν τον κλάδο. Παρά ταύτα, η εκπαίδευση εργαζομένων σε επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να βελτιώσει το παραγόμενο προϊόν ή υπηρεσία και ταυτόχρονα να εξοπλίσει τον εργαζόμενο με θετικά συναισθήματα για τις ικανότητές του, με θετικά αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο όσο και την εργασία του (Huang & Su, 2016).

Μεταξύ των περιορισμών της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται ο μικρός αριθμός του δείγματος. Παράλληλα, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, τα οποία καθιστούν υποκειμενικές τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Ανεξαρτήτως των περιορισμών, η έρευνα αυτή μπορεί να συμβάλλει στο εργασιακό πεδίο της χώρας, αναδεικνύοντας τη σημασία της εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα στην εργασία για την αύξηση τόσο παραγόντων που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη του εργαζομένου, όσο και για την αύξηση των οικονομικών μεγεθών της επιχείρησης. Η εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού αποδεικνύεται έτι μία φορά ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης των επιχειρήσεων και, κατ' επέκταση και των εκάστοτε κρατών.

Αναφορές

Ahmad, K. Z. B., Jasimuddin, S. M., & Kee, W. L. (2018). Organizational climate and job satisfaction: do employees' personalities matter?. *Management Decision*, 56, 2, 421-440.

Alfandi, A. M. (2016). Training impact on the performance of employees: A case of Jordanian travel and tourism institutions. *International Business Management*, *10*(4), 377-384.

Aminullah, A. A., Isa, M. F. B. M., Noor, W. S. W. M., & AbdulAzeez, F. S. (2019). Linking University Reputation, Motivation, Organizational Climate and Job Satisfaction: A Proposed Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(1), 698-709.

Böckerman, P., & Ilmakunnas, P. (2012). The job satisfaction-productivity nexus: A study using matched survey and register data. *ILR Review*, *65*(2), 244-262.

CEDEFOP. *Glossary.* Retrieved April 12, 2020, from https://europass.cedefop.europa.eu/el/education-and-training-glossary/%CE%B5

CEDEFOP (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Chiang, C. F., Back, K. J., & Canter, D. D. (2005). The impact of employee training on job satisfaction and intention to stay in the hotel industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, *4*(2), 99-118.

Elnaga, A., & Imran, A. (2013). The effect of training on employee performance. *European journal of Business and Management*, *5*(4), 137-147.

Fitzsimons, P. (1999). Human capital theory and education. *Encyclopedia of philosophy of education*, 1-5.

Goertzen, M. J. (2017). Introduction to Quantitative Research and Data. *Library Technology Reports*, *53*(4), 12-18.

Griffin, T. (2016). Costs and benefits of education and training for the economy, business and individuals. Research Report. National Centre for Vocational Education Research. Australia.

Güleryüz, G., Güney, S., Aydın, E. M., & Aşan, Ö. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: A questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, *45*(11), 1625-1635.

Hanaysha, J. (2016). Testing the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on employee productivity in higher education sector. *International Journal of Learning and Development*, *6*(1), 164-178.

Hanaysha, J. R., & Majid, M. (2018). Employee motivation and its role in improving the productivity and organizational commitment at higher education institutions. *Journal of Entrepreneurship and Business*, *6*(1), 17-28.

Hoboubi, N., Choobineh, A., Ghanavati, F. K., Keshavarzi, S., & Hosseini, A. A. (2017). The impact of job stress and job satisfaction on workforce productivity in an Iranian petrochemical industry. Safety and health at work, 8(1), 67-71.

Huang, W. R., & Su, C. H. (2016). The mediating role of job satisfaction in the relationship between job training satisfaction and turnover intentions. Industrial and Commercial Training, 48, 1, 42-52.

ICAP (2017). *Κλαδική μελέτη. Καφές – Αλυσίδες café*. Αθήνα: ICAP Group.

Katz, A. S., Pronk, N. P., McLellan, D., Dennerlein, J., & Katz, J. N. (2019). Perceived Workplace Health and Safety Climates: Associations With Worker Outcomes and Productivity. *American journal of preventive medicine*, *57*(4), 487-494.

Khan, S., & Abdullah, N. N. (2019). The impact of staff training and development on teachers' productivity. *Economics, Management and Sustainability*, *4*(1).

Kolomiiets, U., & Petrushenko, Y. (2017). The human capital theory. Encouragement and criticism. *SocioEconomic Challenges*, (1, Iss. 1), 77-80.

McCunn, L. J., Kim, A., & Feracor, J. (2018). Reflections on a retrofit: Organizational commitment, perceived productivity and controllability in a building lighting project in the United States. *Energy Research & Social Science*, *38*, 154-164.

Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, *44*(2), 287-301.

Nafukho, F. M., Hairston, N., & Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development International*, *7*(4), 545-551.

Nemeth, J. (2017). Human capital theory in the framework of organization theory. *Strategic Management*, *22*(3), 29-35.

O'Connor, E. (1999). Minding the Workers: The Meaning ofHuman'andHuman Relations' in Elton Mayo. *Organization*, *6*(2), 223-246.

Ognjenović, K. (2015). On-the-job training and human resource management: how to improve competitive advantage of an organization?. *Organizacija, 48(1),* 57-70.

Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, *5*(5), 479-483.

Prada, M. F., Rucci, G., & Urzúa, S. (2019). *Training, soft skills and productivity: Evidence from a field experiment in retail* (No. IDB-WP-1015). IDB Working Paper Series.

Schmidt, S. W. (2004a). The relationship between satisfaction with on-the-job training and overall job satisfaction. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.* Retrieved April 2, 2020, from https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/276/Schmidt.pdf?s..

Schmidt, S. W. (2004b). The Job Training and Job Satisfaction Survey Technical Manual. *Online Submission*. Retrieved April 2, 2020, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494451.pdf

Schmidt, F. (2010). Detecting and correcting the lies that data tell. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 233-242.

Seifert, T. A., & Umbach, P. D. (2008). The effects of faculty demographic characteristics and disciplinary context on dimensions of job satisfaction. *Research in Higher education*, *49*(4), 357-381.

Van De Voorde, K., Veld, M., & Van Veldhoven, M. (2016). Connecting empowerment-focused HRM and labour productivity to work engagement: The mediating role of job demands and resources. *Human Resource Management Journal*, *26*(2), 192-210.

von Thiele Schwarz, U., Hasson, H., & Tafvelin, S. (2016). Leadership training as an occupational health intervention: Improved safety and sustained productivity. *Safety science*, *81*, 35-45.

Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of management, 17(3),* 601-617.

Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of managerial Psychology*, *15, 1*, 6-24.

Yun, S., Takeuchi, R., & Liu, W. (2007). Employee self-enhancement motives and job performance behaviors: Investigating the moderating effects of employee role ambiguity and managerial perceptions of employee commitment. Journal of Applied Psychology, 92(3), 745.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε στις 14/4/2020 από https://www.statistics.gr/documents/20181/cc9f7a9d-4396-c901-f527-2a7ff1fff5dd

Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ., & Πράνταλος Ι. (2015). Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2004). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Ηλείας
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
Email: kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ. Ε. Ηλείας
M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
Email: mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στην τάξη τους αφορά το θέμα της διαχείρισής της. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος, ανησυχία και αβεβαιότητα για τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης που θα πρέπει να επιλέξουν και να εφαρμόσουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης τεχνικών διδασκαλίας και της χρησιμότητάς τους για τη διαχείριση της τάξης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 259 εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές πρόληψης για τη διαχείριση της τάξης και θεωρούν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συχνά. Αναφορικά με τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες τις εφαρμόζουν αρκετές φορές, ενώ θεωρούν χρήσιμο ότι αυτές θα πρέπει να εφαρμόζονται συχνά. Τέλος, όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι τις εφαρμόζουν αρκετές φορές και θεωρούν χρήσιμο αυτές να εφαρμόζονται αρκετές φορές.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση τάξης, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκδήλωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς από τους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας προκαλεί αναστάτωση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί σημαντική πηγή άγχους για την εργασία των εκπαιδευτικών (Närhi et al., 2017). Η διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την επικράτηση πειθαρχίας και την ανάπτυξη κινήτρων για τη συνεργασία των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους με διάφορες τεχνικές, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να οδηγηθεί σε αποτυχία (Liesveld et al., 2005). Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς, αν τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται συχνά στην τάξη, διαταράσσεται η επικοινωνία κατά τη διδασκαλία, οι ίδιοι δεν μπορούν να διδάξουν και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να μάθουν (Epstein et al., 2008). Οι σχολικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μπορεί να προωθήσει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών (Mesrabadi et al., 2010). Σε αντίθεση με τεχνικές διαχείρισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς που μπορεί να προσβάλλουν την προσωπικότητα του μαθητή ή να αποβάλλουν τον μαθητή από την τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (O'Neill & Stephenson, 2011) τις οποίες πρέπει να γνωρίζουν να εφαρμόζουν ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Brockman et al., 2010). Η διαχείριση της τάξης εστιάζει σε τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα που σχετίζονται με τη σωστή οργάνωση και διαχείριση των μαθητών για τη δημιουργία μιας λειτουργικής τάξης (Major, 2008).

Πολλές φορές η χρήση διαφόρων τεχνικών διαχείρισης της τάξης δεν οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το είδος της μη επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή στην τάξη προσδιορίζουν την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής από τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996a). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των τεχνικών διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεών τους για τη χρησιμότητά τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης τεχνικών διδασκαλίας (πρόληψης, ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τη διαχείριση τάξης και τη χρησιμότητά τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας για τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τις τεχνικές ενίσχυσης επιθυμητής συμπεριφοράς ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; και δ) Υπάρχει συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών διαχείρισης της τάξης (πρόληψης, ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) με τις αντιλήψεις τους για τη χρησιμότητά τους;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαχείριση της τάξης

Η έννοια της διαχείρισης της τάξης έχει μελετηθεί σε μεγάλη κλίμακα και κάθε μελετητής την ερμηνεύει από διαφορετική οπτική γωνία. Η διαχείριση της τάξης είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Özcan et al., 2017). Συνεπώς, η έννοια μπορεί να γίνει κατανοητή σε σχέση με τις ενέργειες που εκτελεί ο εκπαιδευτικός για να διατηρήσει ένα μαθησιακό υποστηρικτικό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Αυτές περιλαμβάνουν μια ποικιλία τεχνικών όπως την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες. Ως εκ τούτου η διαχείριση της τάξης μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τις αποφάσεις που ο εκπαιδευτικός λαμβάνει και υλοποιεί στην τάξη οι οποίες επιτρέπουν τη μάθηση (Marzano et al., 2003). Αντιπροσωπεύει τις μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης και την καθιέρωση της πειθαρχίας (Evertson & Weinstein, 2006). Σημαντικά στοιχεία στη διαχείριση της τάξης είναι και η διαχείριση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών και η τήρηση της πειθαρχίας (Emmer & Stough, 2001). Υπάρχει και η πρόταση για διαχωρισμό της έννοιας διαχείρισης της τάξης σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες. Τη διαχείριση της διδασκαλίας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η διαχείριση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τον προγραμματισμό και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένες μεθόδους. Η διαχείριση της συμπεριφοράς σχετίζεται με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και το επίπεδο αλληλεπίδρασής τους στην τάξη ώστε η συμπεριφορά να είναι τέτοια που να μην διακόπτει ή να αποδιοργανώνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Sowell, 2013). Σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης αποτελεί και η αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς έτσι ώστε να αποφευχθεί η επανεμφάνισή της (Brophy & Good, 2003). Τέλος, όπως αναφέρουν και οι Scanlon και Barnes (2013) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο και την επιτυχία ένταξής τους.

Τεχνικές διαχείρισης τάξης

Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης είναι σημαντικές επειδή αυξάνουν την επιτυχία των μαθητών δημιουργώντας ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι τεχνικές διαχείρισης είναι αποτελεσματικές όταν τηρούνται τρεις βασικές αρχές: α) δίνεται προσοχή στις προσδοκίες των μαθητών για τη συμπεριφορά και τη μάθηση, β) προωθείται η ενεργητική μάθηση και συμμετοχή των μαθητών και γ) προσδιορίζονται οι συμπεριφορές που απαιτούνται για τις μαθησιακές δραστηριότητες και την επίτευξη των στόχων, οι συνέπειες μιας μαθησιακής δραστηριότητας για τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβουν οι μαθητές και η προετοιμασία των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για την ανάληψη αυτών των ρόλων (Brophy, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τεχνικές πρόληψης προβλημάτων πειθαρχίας και τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς που δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης φαίνεται να επικεντρώνονται στην πρόληψη παρά στην αντιμετώπιση με τιμωρίες και ποινές (Lewis & Sugai, 1999). Όσον αφορά τη διδασκαλία είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία της ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία με στοιχεία διαφοροποίησης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τον εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης (Καψάλης & Νημά, 2012). Θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς κανόνες οι οποίοι θα είναι αποτέλεσμα συζήτησης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και όχι μονόπλευρης επιβολής τους (Marzano et al., 2003). Η θέσπιση κανόνων προδιαγράφουν τα όρια της αναμενόμενης συμπεριφοράς στη σχολική τάξη κάνοντας γνωστές τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με την επιθυμητή και μη επιθυμητή συμπεριφορά από τους μαθητές (Smith & Laslett, 1993). Πολλές φορές η βλεμματική επαφή ή η πλήρης αγνόηση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα καθώς δεν διαταράσσεται η ροή του μαθήματος με συστάσεις ή επιπλήξεις (Τριλιανός, 2013). Εξαιρετική σημασία έχει και η αυτοπειθαρχία και ο αυτοέλεγχος που θα προέρχεται μέσα από την εσωτερική συνειδητοποίηση του μαθητή για αυτοσυγκράτηση και όχι λόγω εξωτερικής επιβολής από τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996a). Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές μπορεί σταδιακά να αναπτύξει και να προσανατολίσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, 2015). Επίσης, οι αμοιβές κυρίως ηθικές όπως ο έπαινος δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα εσωτερικής ικανοποίησης καθώς αποτελούν εσωτερικό κίνητρο μάθησης στον μαθητή, ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Αραβανής, 1996; Ματσαγγούρας, 2001) και βελτιώνουν την κοινωνική του συμπεριφορά (Robertson, 1996).

Ο τρόπος αντίδρασης του εκπαιδευτικού σε μορφές μη επιθυμητής συμπεριφοράς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και να βασίζεται σε κάποιες αρχές όπως η φειδωλή χρήση των ποινών και η ενίσχυση και ανάδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Για την επιβολή ποινής καλό θα είναι να συνεκτιμάται και η προσωπικότητα του μαθητή καθώς θεωρείται πως αποτελεί το έσχατο μέτρο αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς εφόσον άλλες στρατηγικές πρόληψης ή επανόρθωσης δεν έχουν αποδώσει (Κυρίδης, 1999). Σημαντική παράμετρος είναι και η διαχείριση της συναισθηματικής αντίδρασης και συμπεριφοράς (οργή, θυμός, άγχος) του ίδιου του εκπαιδευτικού σε περιστατικά μη επιθυμητής συμπεριφοράς από τους μαθητές (Fontana, 1996a). Επομένως, η επιβολή των ποινών θα πρέπει να βασίζεται τόσο στις συνθήκες που οδήγησαν στην εκδήλωση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς όσο και στην προσωπικότητα του μαθητή (Αραβανής, 1996). Αποτελεσματική κρίνεται και η ολοκληρωμένη ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό καθώς ο μαθητής θα συναισθάνεται τις όποιες συνέπειες και στο σπίτι. Ποινές που έχουν να κάνουν με σωματική τιμωρία ή αποβολή από την τάξη δεν συνιστώνται καθώς δημιουργείται θέμα μαθησιακών κενών ή ασφάλειας των μαθητών.

Τέλος, αναποτελεσματικές κρίνονται ποινές που βασίζονται σε συστηματικές απειλές ή στον εκφοβισμό και την ταπείνωση των μαθητών (Fontana, 1996b).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2019 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τον πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε μορφή google forms σε σχολεία της Δ.Ε. και προωθήθηκε από τους Διευθυντές στους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 259 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τους 259 εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. Ηλείας, αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0 for Windows. Μετά την εισαγωγή και κωδικοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά καθώς ο έλεγχος στους δύο άξονες (συχνότητα-χρησιμότητα) για τις επιμέρους ενότητες τεχνικών διαχείρισης τάξης και για το σύνολό τους έδειξαν Cronbach's alpha >0,70. Ακολούθησε περιγραφική στατιστική παρουσίαση των δεδομένων και ο έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov (259>50) τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν μη κανονική κατανομή των μεταβλητών. Στη συνέχεια, έγιναν έλεγχοι των συσχετίσεων για τις τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη χρησιμότητα αυτών των τεχνικών. Οι συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Spearman και το συσχετισμό της διαφοράς δύο μέσων όρων από συσχετιζόμενα δείγματα (Wilcoxon).

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha

	Αριθμός Ερωτήσεων	Συχνότητα	Χρησιμότητα
Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης	14	0,800	0,869
Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς	4	0,739	0,765
Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς	12	0,748	0,754
Σύνολο	**30**	**0,842**	**0,872**

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, το 62,5% είναι γυναίκες και το 37,5% άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 1,9% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 25-35 ετών, το 25,5% στην κατηγορία 36-46 ετών, το 56,4% στην κατηγορία των 47-57 ετών και το 16,2% στην ηλικιακή κατηγορία των 58 ετών και άνω. Σχετικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων το 8,9% έχει 0-10 έτη υπηρεσίας, το 46,7% έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, το 28,6% έχει 21-30 έτη και το 15,8% έχει 31 έτη και άνω συνολικής υπηρεσίας. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 53,7% των εκπαιδευτικών έχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 9,7% έχει 2ο πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ, το 32% έχει Μεταπτυχιακό και το 4,6% έχει Διδακτορικό.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενο από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για την καταγραφή δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε, μετά από απαραίτητες προσαρμογές για τα ελληνικά δεδομένα, μέρος των δηλώσεων-ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος «The Incredible Years» (Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011) αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα τεχνικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές

πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης επιθυμητής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητης συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δόθηκαν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=σπάνια/ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=αρκετές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά/πάντα) αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις τους για τη συχνότητα χρήσης και τη χρησιμότητα τεχνικών διαχείρισης μέσα από 30 ερωτήσεις.

Αναφορικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης (Πίνακας 2) ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής τους κυμαίνεται από 2,27 (*μερικές φορές*) έως 4,36 (*συχνά*) με συνολικό Μ.Ο.=3,49 (*συχνά*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών πρόληψης διαχείρισης της τάξης κυμαίνεται από 2,74 (*αρκετές φορές*) έως 4,32 (*συχνά*) με το συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,68 (*συχνά*).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν *συχνά* (3,55-4,36) τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης οι οποίες έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη, την προετοιμασία των παιδιών για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, την παροχή σαφών και θετικών οδηγιών, την προειδοποίηση των συνεπειών για άσχημη συμπεριφορά, τη χρήση σαφούς σχεδίου πειθαρχίας και ιεραρχίας, τη χρήση επιμονής (υπομονή-σκληρή δουλειά) στη διδασκαλία, την προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης και την προαγωγή του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών στην τάξη. Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (2,63-3,45), σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, τις στρατηγικές διαχείρισης του θυμού για τον εαυτό τους, τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, την προβολή στρατηγικών αυτορρύθμισης των μαθητών και τη διδασκαλία ειδικών κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν *μερικές φορές* (2,27) τη διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισης θυμού στα παιδιά.

Πίνακας 2. Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης

		Συχνότητα		Χρησιμότητα	
ΑΆ	**Ερωτήσεις-Δηλώσεις**	**Μ.Ο.***	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Β1	Διδάσκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (το να βοηθάς, να μοιράζεσαι, να περιμένεις).	4,10	0,053	4,20	0,051
Β2	Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση).	3,45	0,074	3,69	0,070
Β3	Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ., βαθιές ανάσες, θετικό εσωτερικό διάλογο).	2,65	0,084	3,08	0,088
Β4	Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων.	3,84	0,063	3,98	0,061
Β5	Δίνω σαφείς και θετικές οδηγίες.	4,14	0,051	4,27	0,051
Β6	Προειδοποιώ για τις συνέπειες της άσχημης συμπεριφοράς (π. χ. απώλεια προνομίων)	3,64	0,073	3,70	0,070
Β7	Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας και ιεραρχίας.	3,55	0,077	3,82	0,070
Β8	Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία (εστίαση, υπομονή, σκληρή δουλειά).	4,11	0,054	4,15	0,057
Β9	Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη.	3,83	0,069	3,81	0,072

B10	Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	3,23	0,076	3,56	0,074
B11	Προβάλλω στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές.	2,63	0,072	2,93	0,076
B12	Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	3,02	0,080	3,33	0,082
B13	Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.	4,36	0,059	4,32	0,060
B14	Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού	2,27	0,082	2,74	0,088
	Σύνολο	**3,49**	**0,040**	**3,68**	**0,054**

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των *τεχνικών πρόληψης για τη διαχείριση της τάξης* συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman (r=0,768, p=0,000<0,01). Ωστόσο, ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon, ο οποίος είναι ισοδύναμος με τον έλεγχο T-test, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα σε δύο τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης. Η πρώτη σχετίζεται με τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (B10) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,10), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *συχνά* (3,56). Η δεύτερη αφορά τη διδασκαλία στα παιδιά στρατηγικών διαχείρισης του θυμού (B14) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές* (2,27), ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* (2,74).

Σχετικά με τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* (Πίνακας 3) ο Μ.Ο. των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,92 (*μερικές φορές*) έως 4,52 (*πολύ συχνά/πάντα*) με συνολικό Μ.Ο.=3,35 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη χρησιμότητα των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 2,74 (*αρκετές φορές*) έως 4,54 (*πολύ συχνά/πάντα*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,74 (*συχνά*).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν *πολύ συχνά/πάντα* (4,52) τον έπαινο θετικής συμπεριφοράς, *συχνά* (3,69) τη χρήση κινήτρων για την ομάδα, *αρκετές φορές* (3,28) την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα και *μερικές φορές* (1,92) εφαρμόζουν την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά ως τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς.

Πίνακας 3. Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς

		Συχνότητα		**Χρησιμότητα**	
Α/Α	**Ερωτήσεις-Δηλώσεις**	**Μ.Ο.***	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
B15	Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ. απονομή επαίνου).	3,28	0,092	3,76	0,085
B16	Επαινώ θετική συμπεριφορά.	4,52	0,049	4,54	0,048
B17	Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα.	3,69	0,070	3,94	0,062
B18	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω καλή συμπεριφορά.	1,92	0,075	2,74	0,089
	Σύνολο	**3,35**	**0,049**	**3,74**	**0,053**

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman (r=0,730, p=0,000<0,01). Ωστόσο, υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφορά, σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon, στις αντιλήψεις τους που αφορούν δύο τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς. Η πρώτη σχετίζεται με την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα (Β15) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,28), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* (3,76). Η δεύτερη αφορά την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά (Β18) (p=0,000<0,05) την οποία χρησιμοποιούν *μερικές φορές* (1,98), ενώ θεωρούν χρήσιμο να χρησιμοποιείται *αρκετές φορές* (2,74).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,17 (*σπάνια/ποτέ*) έως 3,67 (*συχνά*) με συνολικό Μ.Ο.=2,63 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών αντιμετώπισης κυμαίνεται από 1,48 (*μερικές φορές*) έως 3,76 (*συχνά*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 2,80 (*αρκετές φορές*).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν *συχνά* (3,50-3,67) τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς οι οποίες έχουν να κάνουν με την προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά, τη λεκτική επαναφορά του παιδιού που δείχνει αδιαφορία και τη χρήση μη λεκτικών σημάτων για την επαναφορά του παιδιού που δε δείχνει ενδιαφέρον. Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (2,65-3,39), σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς που σχετίζονται με την περιγραφή ή τον σχολιασμό κακής συμπεριφοράς, την επίπληξη με δυνατή φωνή, την αγνόηση άτακτης συμπεριφοράς η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη και την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα. Επίσης, οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν *μερικές φορές* (1,52-2,33) τεχνικές αντιμετώπισης με τη διάκριση ενός παιδιού ή μιας ομάδας μαθητών για άσχημη συμπεριφορά, την παραπομπή μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντής/τριας, την προειδοποίηση ή την απειλή για απομάκρυνση του παιδιού από την τάξη αν δεν φέρεται σωστά και την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά. Τέλος, οι ερωτώμενοι εφαρμόζουν *σπάνια/ποτέ* (1,17) την τεχνική αντιμετώπισης που σχετίζεται με την παραπομπή του παιδιού στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.

Πίνακας 4. Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

		Συχνότητα		Χρησιμότητα	
ΑΆ	**Ερωτήσεις-Δηλώσεις**	**Μ.Ο.***	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Β19	Περιγράφω ή σχολιάζω άσχημη συμπεριφορά.	2,88	0,074	3,08	0,078
Β20	Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά.	3,50	0,08	3,53	0,078
Β21	Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά.	2,11	0,072	2,14	0,074
Β22	Επιπλήττω με δυνατή φωνή.	2,65	0,075	2,44	0,078
Β23	Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/ριας για άσχημη συμπεριφορά.	1,52	0,045	1,81	0,056
Β24	Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν φέρεται σωστά.	1,97	0,064	2,02	0,067

B25	Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.	1,17	0,033	1,48	0,062
B26	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	2,33	0,075	2,88	0,081
B27	Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά, η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.	2,79	0,08	3,02	0,085
B28	Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	3,67	0,063	3,71	0,064
B29	Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	3,57	0,065	3,62	0,068
B30	Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα.	3,39	0,074	3,76	0,073
	Σύνολο	**2,63**	**0,033**	**2,80**	**0,039**

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman (r=0,768, p=0,000<0,01). Ωστόσο, ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα σε τρεις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Η πρώτη έχει να κάνει με την επίπληξη με δυνατή φωνή (B22) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (2,65), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *μερικές φορές* (2,44). Η δεύτερη αφορά την πρόσκληση των γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά (B26) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές* (2,33), ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* (2,88). Η τρίτη σχετίζεται με την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα (B30) (p=0,000<0,05) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,30*)* ενώ θα ήταν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* (3,76).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τη συχνότητα των τεχνικών διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν και για τη χρησιμότητά τους.

Όσον αφορά τις *τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής τους κυμαίνεται από 2,27 (μερικές φορές) έως 4,36 (συχνά) με συνολικό Μ.Ο.=3,49 (συχνά). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών πρόληψης διαχείρισης της τάξης κυμαίνεται από 2,74 (αρκετές φορές) έως 4,32 (συχνά) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,68 (συχνά). Επομένως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό (συχνά) τεχνικές πρόληψης της συμπεριφοράς για τους μαθητές της τάξης συμβάλλοντας έτσι στον περιορισμό της εκδήλωσης μη επιθυμητής συμπεριφοράς κάτι που υποστηρίζουν και οι Schunk, Pintrich και Meece (2010). Η έμφαση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χρήση κανόνων λειτουργίας και του τρόπου λειτουργίας της τάξης συμφωνεί με τις απόψεις των Emmer, Evertson και Worsham (2003). Η ομοδοσυνεργατική διδασκαλία, η κινητοποίηση και η εμπλοκή των μαθητών περιορίζει σε σημαντικό βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας συμβάλλουν στον

περιορισμό προβλημάτων συμπεριφοράς ενισχύοντας τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Hudson-Baker, 2005). Επίσης, η εκπαίδευση και η προαγωγή της ενσυναίσθησης των μαθητών τους βοηθά ώστε να αλληλεπιδρούν κατάλληλα τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς (Koundourou, 2012).

Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών πρόληψης* για τη διαχείριση της τάξης συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά τους*. Ωστόσο διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις παρουσιάζεται ως προς την τεχνική που αφορά: α) τη διερεύνηση για τα ενδιαφέροντα των παιδιών την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές,* ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *συχνά* και β) τη διδασκαλία στα παιδιά στρατηγικών διαχείρισης του θυμού την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές,* ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές*.

Σχετικά με τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,92 (*μερικές φορές*) έως 4,52 (*πολύ συχνά/πάντα*) με συνολικό Μ.Ο.=3,35 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη χρησιμότητα των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 2,74 (*αρκετές φορές*) έως 4,54 (*πολύ συχνά/πάντα*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,74 (*συχνά*). Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν αρκετές φορές την επιβράβευση για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών των μαθητών. Η επιβράβευση και η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών υποστηρίζεται και από τους Roache και Lewis (2011). Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2014) η επιβράβευση των μαθητών με θετική συμπεριφορά, η οποία δεν θα πρέπει να είναι υλική, ενισχύει τη διατήρηση αυτής της συμπεριφοράς και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* συσχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά* τους. Εντοπίζεται όμως διαφοροποίηση στις τεχνικές οι οποίες έχουν να κάνουν: α) με την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές,* ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* και β) με την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά την οποία χρησιμοποιούν *μερικές φορές,* ενώ θεωρούν χρήσιμο να χρησιμοποιείται *αρκετές φορές*.

Αναφορικά με τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,17 (*σπάνια/ποτέ*) έως 3,67 (*συχνά*) με συνολικό Μ.Ο.=2,63 (*αρκετές φορές*). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν αρκετές φορές τεχνικές επιβολής ποινών για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς των μαθητών Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται με τις απόψεις των Koundourou (2012), Roache και Lewis (2011) σύμφωνα με τις οποίες οι στρατηγικές χρήσης τιμωρίας και επιβολής ποινών δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές και μπορεί να οδηγήσουν σε αντίδραση ή απέχθεια για το περιβάλλον του σχολείου.

Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών αντιμετώπισης κυμαίνεται από 1,48 (*μερικές φορές*) έως 3,76 (*συχνά*) με το συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 2,80 (*αρκετές φορές*). Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς* συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά* τους. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα παρουσιάζονται σε τεχνικές οι οποίες αφορούν: α) την επίπληξη με δυνατή φωνή την οποία εφαρμόζουν τις *αρκετές φορές,* ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *μερικές φορές*, β) την πρόσκληση των γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές,* ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* και γ) την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές,* ενώ θα ήταν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά.* Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα συνεργασίας με την οικογένεια ως στρατηγική αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς συνάδει με την άποψη της

Μπάλιου (2005). Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) η συμμετοχή των γονέων επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμο αρκετές από αυτές να τις εφαρμόζουν είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό. Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να σχετίζεται με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης, τη μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητά τους εξαιτίας τους άγχους που βιώνουν, την έλλειψη ικανοποιητικής συνεργασίας μεταξύ τους και το σχολικό κλίμα.

Η διαχείριση της τάξης είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς διατάραξη και αποδιοργάνωση της προσοχής των μαθητών δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθησή. Απαιτούνται κατάλληλες τεχνικές/στρατηγικές διαχείρισης της τάξης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές στην τάξη προάγοντας την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση μειώνοντας παράλληλα ή αποτρέποντας τις μη επιθυμητές συμπεριφορές. Η διερεύνηση των τεχνικών διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεών τους για τη χρησιμότητά τους μπορεί να προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις για τη βελτίωσή τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν καθώς αφορούν ένα περιορισμένο δείγμα μιας συγκεκριμένης περιοχής. Χρειάζεται η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να χρησιμοποιηθούν επιπλέον ερευνητικά εργαλεία. Είναι σημαντικό να εμπλουτιστεί η έρευνα και με τις επιμορφωτικές ανάγκες και δυνατότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Παράλληλα, το δείγμα της έρευνας να συμπεριλάβει μαθητές και γονείς ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μιας συγκριτικής αξιολόγησης και εμπλουτισμού των ευρημάτων.

Αναφορές

Brockman, J. L., Nunez, A. A. & Basu, A. (2010). Effectiveness of a conflict resolution training program in changing graduate students style of managing conflict with their faculty advisors. *Innovative Higher Education*, *35*, 277–293.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues,* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J. & Good, T. (2003). *Looking in classrooms.* New York: Pearson Education, Inc.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, *36*, 103–112.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom.* IES Practice Guide. USA: Institute of Education Science. Retrieved February 9, 2020, from https://t.ly/qt10 .

Evertson, C. M. & Weinstein, C. M. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. J. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Franklin, H. & Harrington, I. (2019). A Review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, *7*, 1-12.

Hudson-Baker, P. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education,* 33(3), 51-64.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behaviourial difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.

Lewis, T. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: a systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*, 1-24.

Liesveld, R., Miller, J. & Robison J. (2005). *Teach with your strengths: How great teachers inspire their students*. New York: Simon and Schuster.

Major, M. R. (2008). *The teacher΄s survival guide: Real classroom dilemmas and practical solutions.* USA: Rowman & Littlefield Education.

Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works.* Alexandria, Viginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mesrabadi, J., Badri, R. & Vahedi, S. (2010). The role of implementation of teacher's various authority resources on students' misbehaviors rate. *Journal of Psychology*, *5*, 135–157.

Närhi, V., Kiiski. T. & Savolainen H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, *43*, 1186–1205.

Özcan, M., Scatolini, S., Milton, G. & Hanouna, Y. (2017). Effective classroom management strategies for educational practice. *Inclusiveness because we can: Aspects of discourses and praxes of inclusion, with a focus on education,* (pp. 107-117). Oman: Euro-Khaleeji.

O'Neill, S. C. & Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. Australian *Journal of Teacher Education*, 36, 35-52. Retrieved February 12, 2020, from https://t.ly/k7Weq.

Roache, J. E. & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education,* 34 (2), 233-248.

Robertson, J. (1996). *Effective classroom control. Understanding teacher-student reationships.* London: Hodder & Stoughton.

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.

Schunk, D.H.,Pintrich, P.R. & Meece,J.L.(2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση,* μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.

Smith, C. J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management. A teacher's guide.* London & New York: Routledge.

Sowell, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement.* Unpublished doctoral dissertation, Lynchburg Virginia: Liberty University. Retrieved February 23, 2020, from https://t.ly/W5Ew8.

Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. S., & Newcomer, L. L., (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40 (4), 509-529.

Αραβανής, Γ. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Fontana, D. (1996a). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη.* Αθήνα: Σαββάλας.

Fontana, D. (1996b). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδημητρίου, Α. (2014). *Προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείριση τους. Μελέτη περίπτωσης* ΘΕ 4. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2020, από http://t.ly/gYX9 .

Συνομιλιακή Διόρθωση στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη των παιδιών

Μπουτζαρέλου Μαρία
Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ06, ΠΕ60)
Υποψήφια Διδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mboutzarelos3@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας σχετικά με τη Συνομιλιακή Διόρθωση, η οποία διεξήχθη σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Αττικής κατά τη σχολική περίοδο 2017-2018. Σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση του φαινομένου της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης στο λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 χρονών). Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή και ανάλυση των πρακτικών αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις συνομιλίες τους κατά τη διάρκεια οργανωμένων προφορικών δραστηριοτήτων στην «παρεούλα». Εξετάζεται η έναρξη και ολοκλήρωση της αυτοδιόρθωσης και η θέση της στη συνεισφορά και στην ακολουθία των συνεισφορών. Ακόμη, προσδιορίζονται οι πράξεις που επιτελούνται με τη χρήση της και η επίδρασή τους στην πορεία της συνομιλίας. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να διορθώνουν κατάλληλα τον λόγο τους με δική τους πρωτοβουλία προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τον συνομιλητή τους και να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη της συνομιλίας. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν ηχογραφήσεις συνομιλιών μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών διάρκειας 15 ωρών. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας.

Λέξεις κλειδιά: Συνομιλιακή Διόρθωση, Νηπιαγωγείο, Αυτοδιόρθωση με Αυτοέναρξη.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη έχει ερευνηθεί σε συνομιλίες μεταξύ γονέων και παιδιών ηλικίας 1-5 ετών στο οικογενειακό περιβάλλον (Filipi, 2007; Forrester, 2008; Laakso, 2010), αλλά δεν έχει μελετηθεί συστηματικά σε συνομιλίες παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου και γενικότερα στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη την άμεση επίδραση του πλαισίου στη μορφή της συνομιλίας (Schegloff, 1991), η παρούσα έρευνα θεωρείται αναγκαία προκειμένου να μελετηθεί η οργάνωση της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης στον θεσμικό χώρο του νηπιαγωγείου και να εξεταστούν οι ιδιαιτερότητές της. Σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση του φαινομένου της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης, όπως αυτό εμφανίζεται στις συνομιλίες μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Για το σκοπό αυτό, γίνεται ανάλυση αυθεντικών συνομιλιών για να διαπιστωθεί: Α) εάν τα παιδιά του νηπιαγωγείου εκκινούν και πραγματοποιούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στις συνομιλίες τους, Β) σε ποια θέση της συνεισφοράς ή της ακολουθίας συνεισφορών η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εκκινείται και ολοκληρώνεται, Γ) ποιες είναι οι πρακτικές με τις οποίες εκκινείται και ολοκληρώνεται και Δ) ποιες πράξεις επιτελούνται με τη χρήση της.

Η Συνομιλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η Συνομιλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί είδος θεσμικού λόγου και επιδεικνύει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Drew & Heritage, 1992).Συνήθως, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές, ελέγχει και διορθώνει την εναλλαγή των συνομιλητών και έχει δικαίωμα να εισάγει και να κλείνει ακολουθίες συνεισφορών. Ο McHoul (1978) διαπίστωσε ότι στη δασκαλοκεντρική σχολική τάξη η δυνατότητα για παύσεις μέσα και μεταξύ των

συνεισφορών (turns) μεγιστοποιείται. Αντίθετα, οι επικαλύψεις, κατά τις οποίες η συνεισφορά του ομιλητή συμπίπτει με αυτή του συνομιλητή, ελαχιστοποιούνται, επειδή οι μαθητές δεν έχουν το δικαίωμα να αυτοεπιλέγονται για να πάρουν τον λόγο ή για να επιλέξουν τον επόμενο ομιλητή. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να εισάγει νέα θέματα προς συζήτηση, τα οποία μπορεί να διατηρεί ή να ανανεώνει και να κάνει ερωτήσεις, τις οποίες αξιολογεί ως επαρκείς ή ανεπαρκείς.

Η βασική μονάδα της ακολουθίας συνεισφορών, τα γειτνιαστικά ζεύγη (ζευγάρια συνεισφορών από διαφορετικά άτομα, π.χ. ερώτηση-απάντηση), κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παίρνουν την εξής μορφή: ερώτηση από τον εκπαιδευτικό, απάντηση από το μαθητή και αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Mehan, 1979). Ακόμη, όπως αναφέρει ο McHoul (1978), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε απομάκρυνση από τη φόρμα «εκπαιδευτικός-μαθητής-εκπαιδευτικός» αντιμετωπίζεται ως πηγή προβλήματος προς διόρθωση. Φαίνεται ότι στο μάθημα επικρατεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο για το ποιος θα μιλήσει, πότε και για πόσο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η εναλλαγή των συνομιλητών πραγματοποιείται τη στιγμή εξέλιξης της συνομιλίας από τους συνδιαλεγόμενους (επιτόπια), όπως ακριβώς σε μία καθημερινή συνομιλία.

Σε πρόσφατη έρευνα σε λιγότερο παραδοσιακές τάξεις εκμάθησης της γλώσσας, ο Seedhouse (2004) διαπίστωσε ότι, όταν το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι η παραγωγή της σωστής μορφής των λέξεων και των γραμματικών δομών, εμφανίζεται η κατανομή των συνομιλητών που περιγράφει ο McHoul. Αντιθέτως, σε διδασκαλίες επικεντρωμένες στο νόημα των εκφορών και στη γρήγορη ροή του προφορικού λόγου, η οργάνωση της συνομιλίας είναι λιγότερο περιορισμένη και άκαμπτη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια ή ομάδες χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οργάνωση της συνομιλίας, που περιέγραψε ο McHoul, μετατρέπεται.

Η Συνομιλιακή Διόρθωση

Όσον αφορά στη συνομιλιακή διόρθωση, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στην πορεία της συνομιλίας, είτε αυτή είναι καθημερινή (ordinary) είτε θεσμική (institutional), εμφανίζονται προβλήματα, που έχουν σχέση με την πρόσληψη, την άρθρωση και την κατανόηση του λόγου. Όταν αυτά θέτουν σε κίνδυνο την διυποκειμενικότητα (αμοιβαία κατανόηση) στη συνομιλία και την προοδευτικότητα (progressivity) της συνεισφοράς ή της ακολουθίας των συνεισφορών, κινητοποιούνται συνομιλιακοί επανορθωτικοί μηχανισμοί. Σκοπός των μηχανισμών αυτών είναι η διατήρηση ή η αποκατάσταση της διυποκειμενικότητας, η κατανόηση της οπτικής του κάθε συνομιλητή, η εξέλιξη και η ολοκλήρωση της συνομιλίας. Ο όρος «προβλήματα στη συνομιλία» αφορά οτιδήποτε θέτει σε κίνδυνο τη διατήρηση της διυποκειμενικότητας και την ομαλή εξέλιξη της διεπίδρασης.

Όπως σημειώνουν οι Schegloff et al. (1977), στη συνομιλία τα πάντα μπορούν να θεωρηθούν προβληματικά. Πηγή του προβλήματος θεωρείται ό,τι αποφασίζουν οι συνομιλητές πως αποτελεί εμπόδιο στην εξέλιξη και την ολοκλήρωση της διεπίδρασης. Το πρόβλημα μπορεί να σχετίζεται με την πρόσληψη, την παραγωγή και την κατανόηση του λόγου, αλλά και με μη ανιχνεύσιμους στον λόγο παράγοντες, όπως η διαφορετική νοοτροπία, τα κίνητρα κι οι επιθυμίες των συνομιλητών, η δραστηριότητα, στην οποία εμπλέκονται, και το πλαίσιο διεξαγωγής της συνομιλίας. Επομένως, είναι πιθανό ο μηχανισμός της διόρθωσης να κινητοποιηθεί χωρίς να υπάρχει ανιχνεύσιμο πρόβλημα στον λόγο, με στόχο την προσαρμογή των συνεισφορών προς εξυπηρέτηση των πράξεων (actions), οι οποίες επιτελούνται μέσω της συνομιλίας (Kitzinger, 2013: 242). Σύμφωνα με τον Schegloff (2013), η διόρθωση, συχνά, παίρνει τη μορφή μετατροπών όχι για την αντικατάσταση του λάθους με το σωστό, αλλά για την απόδοση του νοήματος με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η πρόσληψη και η κατανόηση από τον συνομιλητή. Η παρουσία προβλημάτων κατά τη συνομιλία δεν εμποδίζουν πάντα τη ροή και την εξέλιξη της, διότι σε κάποιες περιπτώσεις τα προβλήματα περνούν απαρατήρητα ή δεν αντιμετωπίζονται από τους συνομιλητές (Schegloff et al., 1977)

Η Οργάνωση της Συνομιλιακής Διόρθωσης

Όσον αφορά στη συνομιλιακή διόρθωση, οι Schegloff et al. (1977) παρατηρούν ότι, σχεδόν σε κάθε περίπτωση διόρθωσης διακρίνεται η έναρξη της διόρθωσης, η επιτυχής ή η ανεπιτυχής ολοκλήρωση της διόρθωσης και η πηγή του προβλήματος (trouble source/repairable). Πηγή του προβλήματος αποτελεί το τμήμα του λόγου, που αντιμετωπίζει η διόρθωση, και όχι η αιτία του προβλήματος, όπως ο θόρυβος, η ανεπιτυχής επιλογή λέξεων ή η ακατάλληλη για την κοινωνική περίσταση συμπεριφορά των συνομιλητών (Sidnell, 2010). Η έναρξη της διόρθωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με πρωτοβουλία του ομιλητή που προκάλεσε το πρόβλημα και ονομάζεται διόρθωση με αυτοέναρξη είτε με πρωτοβουλία του συνομιλητή και ονομάζεται διόρθωση με ετεροέναρξη. Η επιτέλεση της διόρθωσης μπορεί να γίνει είτε από τον ίδιο τον ομιλητή και ονομάζεται αυτοδιόρθωση είτε από τον συνομιλητή και ονομάζεται ετεροδιόρθωση.

Από τα παραπάνω, προκύπτουν οι εξής συνδυασμοί συνομιλιακής διόρθωσης: α) αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, κατά την οποία ο ομιλητής εντοπίζει προβληματικά σημεία στο λόγο του και σπεύδει να τα διορθώσει μέσα στην ίδια συνεισφορά, β) αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην οποία ο ακροατής παίρνει την πρωτοβουλία να ενημερώσει τον ομιλητή για την ύπαρξη προβλήματος με την πρόσληψη ή κατανόηση της συνεισφοράς (ετεροέναρξη), ώστε να διορθωθεί, γ) ετεροδιόρθωση με αυτοέναρξη, κατά την οποία εάν ο ομιλητής δεν καταφέρει να επιλύσει το προβληματικό σημείο στο λόγο του, προσκαλεί τον συνομιλητή του να διορθώσει το πρόβλημα (συμβαίνει συνήθως όταν ο ομιλητής ψάχνει την κατάλληλη λέξη και διστάζει να συνεχίσει ή όταν καθυστερεί το λόγο του για να συμπληρώσει τη συνεισφορά του ο συνομιλητής του) και δ) ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην περίπτωση που ο συνομιλητής παίρνει την πρωτοβουλία να εκκινήσει και να ολοκληρώσει τη διόρθωση της συνεισφοράς του αρχικού ομιλητή.

Η Συνομιλιακή Διόρθωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Ο McHoul (1990) σημείωσε ότι στην τάξη επικρατεί η αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη. Ο εκπαιδευτικός εκκινεί τη διόρθωση και ο μαθητής την πραγματοποιεί. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ο μαθητής εντοπίζει το πρόβλημα και πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση. Επίσης, ο McHoul παρατηρεί ότι στα δεδομένα του διακρίνεται η προτίμηση (συνήθης πρακτική) για αυτοδιόρθωση όπως συμβαίνει και στην καθημερινή συνομιλία. Ωστόσο, στην καθημερινή συνομιλία η ετεροέναρξη διόρθωσης συγκρατείται και δίνεται χώρος για αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πριν την παρέμβαση του συνομιλητή. Στην τάξη όμως, ο εκπαιδευτικός επιτελεί ετεροέναρξη διόρθωσης αμέσως μετά την απάντηση του μαθητή εμποδίζοντας την εμφάνιση της αυτοδιόρθωσης πριν την επισήμανση του προβλήματος από τον ίδιο. Αυτό φαίνεται να επικρατεί και στα δεδομένα της παρούσας έρευνας στο χώρο του νηπιαγωγείου, ίσως επειδή οι νηπιαγωγοί κρίνουν αναγκαία την άμεση λύση του προβλήματος τη δεδομένη στιγμή.

Όσον αφορά στην περίπτωση της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, ο McHoul (1990:353) διέκρινε ότι υπήρχαν περιπτώσεις αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη και από εκπαιδευτικούς και από μαθητές. Όμως, όπως διαπίστωσε, οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που πραγματοποιούσαν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πιο συχνά από τους μαθητές πιθανώς λόγω του ότι κρατούσαν περισσότερο το λόγο από εκείνους. Ωστόσο, στα δεδομένα της παρούσας έρευνας ενώ διαπιστώνεται ότι η αυτοδιόρθωση των νηπίων με ετεροέναρξη είναι συχνότερη από την αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη (όπως διαπιστώθηκε και από τον McHoul), τα παιδιά φαίνεται να πραγματοποιούν αυτοδιορθώσεις με αυτοέναρξη συχνότερα από τη νηπιαγωγό. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, διότι στις οργανωμένες δραστηριότητες προφορικού λόγου στην «παρεούλα» (ολομέλεια), οι νηπιαγωγοί θέτουν ως προτεραιότητα την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των νηπίων, παρέχοντας ευκαιρίες προφορικής συμμετοχής και χρόνο για την ολοκλήρωση των συνεισφορών τους.

Η γενικότερη διαπίστωση του MacHoul, ότι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον υπάρχει σε μεγάλο βαθμό η προτίμηση για αυτοδιόρθωση, συνάδει με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις στα προβλήματα ή απαντήσεις στα ερωτήματα, αλλά καθοδηγούν και προτρέπουν τα παιδιά να προχωρήσουν σε αυτοδιόρθωση και σε εύρεση δικών τους λύσεων και απαντήσεων. Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν προχωρήσουν σε αυτοδιόρθωση, τότε οι νηπιαγωγοί συνεχίζουν με νέες ετεροενάρξεις, μέχρι να ολοκληρωθεί η διόρθωση, είτε επιτυχώς (π.χ. προσφορά αποδεκτής απάντησης από το παιδί) είτε ανεπιτυχώς (π.χ. εγκατάλειψη της προσπάθειας για αυτοδιόρθωση). Η ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη εμφανίζεται συνήθως όταν η αυτοδιόρθωση του μαθητή δεν ολοκληρώνεται και ακολουθεί μετά από επαναλήψεις ετεροενάρξεων διόρθωσης (MacHoul, 1990; Καπελλίδη, 2013).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου ένα μεγάλο μέρος των διορθώσεων αφορά σε προβλήματα, που δεν αφορούν στο λόγο, αλλά σχετίζονται με ακατάλληλη συμπεριφορά ή χειρονομίες, με παραβίαση των κανόνων εναλλαγής των συνομιλητών ή με μη συμμόρφωση στους διαδικαστικούς κανόνες των δραστηριοτήτων. Η παρούσα εργασία δεν εστιάζει σε αυτές τις περιπτώσεις προβλημάτων, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά σε ανάλογο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής της ερευνήτριας.

Μεθοδολογία

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας, με στόχο τη λεπτομερή εξέταση και κατανόηση της οργανωτικής δομής του φυσικού λόγου. Ο λόγος δεν χρησιμοποιείται μόνο για ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων, αλλά και για την ολοκλήρωση πράξεων (π.χ. για διαφωνία, συμβουλές, πρόκληση του συνομιλητή κ.ά.). Ο στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των πρακτικών με τις οποίες οι ίδιοι οι συνομιλητές επιτελούν και ερμηνεύουν κοινωνικές πράξεις, κυρίως μέσω της ανάδειξης επαναλαμβανόμενων μοτίβων της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια της συνομιλίας (Drew & Heritage, 2006). Γι' αυτό το λόγο, τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από ηχογραφήσεις/ βιντεοσκοπήσεις αυθεντικών συνομιλιών, εφόσον το ηχογραφημένο/ βιντεοσκοπημένο υλικό προσφέρεται για απομαγνητοφώνηση, ανάλυση ή επανεξέταση λόγω της μονιμότητάς του (Schegloff, 1992).

Στην παρούσα έρευνα, οι ηχογραφήσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση δύο ψηφιακών μαγνητοφώνων, τα οποία είχαν τοποθετηθεί κοντά στην «παρεούλα» σε μη ορατά από τα παιδιά σημεία. Η ερευνήτρια είχε το ρόλο του μη συμμετοχικού παρατηρητή και κρατούσε σημειώσεις, χωρίς να παρεμβαίνει στις συζητήσεις. Η απομαγνητοφώνηση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις συμβάσεις απομαγνητοφώνησης της Jefferson (2004), όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης

Προσαρμογή συμβόλων απομαγνητοφώνησης (Jefferson, 2004)

Σύμβολα	Εξήγηση
[	Αριστερή αγκύλη: έναρξη επικάλυψης μεταξύ εκφωνημάτων
]	Δεξιά αγκύλη: λήξη επικάλυψης μεταξύ εκφωνημάτων.
(2.0)	Οι αριθμοί σε παρενθέσεις αντιστοιχούν στη διάρκεια σιωπής σε δευτερόλεπτα.
(.)	Η τελεία σε παρένθεση αντιστοιχεί σε σιωπή μικρότερη του μισού δευτερολέπτου(0.5)
:	Δείχνει την επιμήκυνση του φθόγγου
-	Η παύλα σημαίνει αυτοδιακοπή του λόγου.
·h	Εισπνοή.
→	Βέλος πριν το όνομα του ομιλητή σημαδεύει την αλλαγή ομιλητή.
°	Έναρξη χαμηλόφωνης εκφοράς του λόγου.

Η απομαγνητοφώνηση περιλαμβάνει την καταγραφή της προσωδίας, της ταχύτητας του λόγου, της διάρκειας των παύσεων, των επικαλύψεων, των επιφωνημάτων και εισπνοών/εκπνοών των συνομιλητών ή του γέλιου. Ακόμη, καταγράφονται με λεπτομέρεια μέσα σε διπλές παρενθέσεις τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως το βλέμμα, τα νεύματα, η στάση και οι κινήσεις του σώματος και τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος (Mondada, 2014; Hepburn & Bolden, 2013).

Μετά την απομαγνητοφώνηση των ερευνητικών δεδομένων με λογισμικό επεξεργασίας ήχου, συγκεντρώθηκαν αποσπάσματα με παρόμοια χαρακτηριστικά, ομαδοποιήθηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και έγινε σύγκριση αυτών με ανάλογες περιπτώσεις σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ομιλητές. Ακολούθησε η μελέτη κάθε περίπτωσης ξεχωριστά και έγινε διερεύνηση περιπτώσεων, που αποκλίνουν από το αρχικό μοτίβο (αποκλίνουσες περιπτώσεις).

Ανάλυση

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να γίνουν εμφανείς οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά, και η επίδρασή τους στην εξέλιξη της συνομιλίας.

Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε Μονάδα Κατασκευής Συνεισφοράς (μία ή περισσότερες μικρότερες μονάδες μιας συνεισφοράς). Στα δεδομένα της έρευνας διακρίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρακτικές, μέσω των οποίων σημαδεύεται η εκκίνηση της διόρθωσης, εντοπίζεται το προβληματικό σημείο και γίνονται μετατροπές. Η έναρξη της αυτοδιόρθωσης, συνήθως, εμφανίζεται με δυσρυθμία ή δυσχέρεια στη ροή του λόγου, αλλά και με απότομες αυτοδιακοπές (cut-offs) ή/και με παρατεταμένους φθόγγους ή/και παύσεις. Για τον εντοπισμό του προβλήματος χρησιμοποιείται από τα παιδιά η τεχνική της πλαισίωσης (framing). Όταν ο ομιλητής εκκινεί και ολοκληρώνει αυτοδιόρθωση, συνήθως, επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, που βρίσκονται πριν ή μετά το προβληματικό στοιχείο. Στην πρώτη περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι η προπλαισίωση του προβληματικού στοιχείου, ενώ, στη δεύτερη, το αποτέλεσμα είναι η μεταπλαισίωσή του (Sidnell, 2013).

Σχετικά με τη θέση της έναρξης και ολοκλήρωσης της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, διαπιστώθηκε ότι αυτή εκκινείται και ολοκληρώνεται στην ίδια συνεισφορά όπου προέκυψε το πρόβλημα, όπως στην καθημερινή συνομιλία. Τα παιδιά πραγματοποιούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στο Πιθανό Σημείο Μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά (στο σημείο όπου γραμματικά, πραγματολογικά και επιτονικά η συνεισφορά φτάνει στο τέλος της), στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας (παρότι η αντίδραση του συνομιλητή δεν δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα) και στην τρίτη θέση της ακολουθίας συνεισφορών (όταν η απάντηση του συνομιλητή δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα πρόσληψης ή κατανόησης).

Ακόμη, τα παιδιά διακρίνονται να χρησιμοποιούν λειτουργίες (operations), προκειμένου να διορθώσουν το πρόβλημα στη συνεισφορά τους και να την προσαρμόσουν ανάλογα με τον συνομιλητή και τη συνομιλιακή περίσταση. Η λειτουργία είναι ο μηχανισμός, με τον οποίο οι συνομιλητές αλλάζουν τη συνεισφορά τους, ενώ η τεχνολογία (technology) της λειτουργίας αφορά στις πρακτικές, με τις οποίες αυτή πραγματοποιείται (Schegloff, 2013). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις λειτουργίες, τις οποίες περιγράφει ο Schegloff (2013), εκτός από την απότομη μετάβαση σε επόμενη ακολουθία (sequence jumping). Οι λειτουργίες, που χρησιμοποιήθηκαν συχνά από τα παιδιά, είναι αυτές της ανακύκλωσης (recycling), της ένθεσης (inserting) και της αντικατάστασης (replacing). Λόγω της περιορισμένης έκτασης του άρθρου, θα περιγραφούν αναλυτικά μόνο οι τρεις συγκεκριμένες λειτουργίες.

Στο απόσπασμα [1] ο Χρήστος αφηγείται ένα παραμύθι κοιτάζοντας τις φωτογραφίες της φωτοϊστορίας, την οποία τα παιδιά είχαν δημιουργήσει με τη νηπιαγωγό. Διαπιστώνεται ότι η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εκκινείται και ολοκληρώνεται στην ίδια συνεισφορά, καθώς

στην αράδα 13, το νήπιο χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ένθεσης και ενσωματώνει στη συνεισφορά του τη ρηματική φράση «να πούνε», προσαρμόζοντάς την ανάλογα. Η έναρξη της αυτοδιόρθωσης γίνεται εμφανής με την αυτοδιακοπή « ελευθε-», πριν ακόμα ολοκληρωθεί η λέξη. Η ένθεση αναφέρεται στο προηγούμενο τμήμα της συνεισφοράς το οποίο διορθώνει. Η ενσωματωμένη φράση είναι μεταπλαισιωμένη από τη φράση «να ελευθερώσουν» και αποτελεί προσαρμογή του τρόπου, με τον οποίο δηλώνεται η πράξη.

Το παιδί αυτοδιορθώνεται, αλλάζοντας τη δήλωση «η κατσίκα πηγαίνει στον δήμαρχο για να ελευθερώσει το παιδί» με τη δήλωση «η κατσίκα πηγαίνει στον δήμαρχο για να μεσολαβήσει και να πει στον αστυφύλακα και μετά στον κλειδαρά να ελευθερώσουν το παιδί της». Σε αυτή την περίπτωση, η αυτοδιόρθωση παρέχει περισσότερες λεπτομέρειες για τα κίνητρα της μαμάς κατσίκας, ενώ αλλάζει και το διαλογικό υπονόημα (implicature) της συνεισφοράς. Δηλαδή, η μαμά κατσίκα από πρωταγωνίστρια της ιστορίας, η οποία θα ελευθερώσει το παιδί μαζί με τον δήμαρχο, μετατρέπεται σε μεσολαβήτρια, εφόσον θα ζητήσει τη βοήθεια του δημάρχου, για να ελευθερωθεί το παιδί της. Επίσης, η ανακύκλωση της φράσης «να ελευθερώσουν» δεν αποτελεί η ίδια τη λύση στο πρόβλημα, αλλά πλαισιώνει τη λειτουργία διόρθωσης, που χρησιμοποιεί το παιδί (λειτουργία της ένθεσης: «να πούνε»).

[1] «Η κυρία κατσίκα»

1.	Γιάννης	Τα γουρούνια ((κοιτάζει την εικόνα με τα γουρούνια)).
2.	Χρήστος	Πήγε στο δήμαρχο.
3.	Νηπ.	Μμ(.) τι να κάνει;
4.	→Χρήστος	Να ελευθε- να πούνε να ελευθερώσουν
5.		το παιδί.
6.	Νηπ.	Σε ποιον να το πει ο Δήμαρχος;
7.	Χρήστος	Να το πει στον (.) αστυ-φύ-λακα,
8.		μετά στον κλειδαρά για να βγάλουν το παιδί.
9.	Νηπ.	Μμ.

Οι Fox et al. (2010), εξηγούν ότι όταν η αυτοδιόρθωση εκκινείται πριν ολοκληρωθεί η λέξη οι λειτουργίες διόρθωσης αφορούν σε αλλαγή στοιχείων στο προηγούμενο μέρος της συνεισφοράς (π.χ. αντικατάσταση). Αντίθετα, οι λειτουργίες της διόρθωσης αφορούν στο επόμενο τμήμα της συνεισφοράς (π.χ. ανακύκλωση λέξης, που καθυστερεί την εκφορά του επόμενου στοιχείου), στην περίπτωση που η αυτοδιόρθωση εκκινείται μετά την ολοκληρωμένη εκφορά της λέξης. Ακόμη, η λειτουργία της ένθεσης, όπως χρησιμοποιείται από το παιδί στην αράδα 4, έχει ερευνηθεί συστηματικά από τους Wilkinson & Weatherall (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι ομιλητές παύουν τη ροή του λόγου τους, για να ενσωματώσουν ένα ή περισσότερα στοιχεία στη συνεισφορά τους πριν την ολοκλήρωσή της. Οι ίδιοι διαχωρίζουν τις λειτουργίες της ένθεσης, της αντικατάστασης (replacing) και της διαγραφής (deleting), τονίζοντας ότι, στην πρώτη περίπτωση, οι ομιλητές διατηρούν την αρχική συνεισφορά τους, επιτελώντας κάποια μετατροπή (Wilkinson & Weatherall, 2011: 71).

Ο Schegloff (2013) επιβεβαιώνει τα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι κάποιες φορές οι ομιλητές στην πορεία της συνομιλίας συνειδητοποιούν ότι τα λεγόμενά τους επιδέχονται αλλαγές για βελτίωση. Συνεπώς, η ένθεση αφορά σε μετατροπή και όχι σε διόρθωση/αντικατάσταση κάποιου λάθους. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι η λειτουργία της ένθεσης έχει να κάνει με μετατροπές, που αναλαμβάνονται από τους συνομιλητές προς βελτίωση των συνεισφορών τους, όπως αναδεικνύεται από το απόσπασμα [1] και την αράδα 4.

Στο απόσπασμα [2] ο Μάριος περιγράφει τα δώρα, που του έφερε ο Άγιος Βασίλης. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη σε αυτό το απόσπασμα εκκινείται και ολοκληρώνεται στο πιθανό σημείο μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά.

[2] «Το κοφτερό σπαθί»

1.	Μάριος	Και-και-και μου' φερε δεύτερα δώρα
2.		γιατί στενοχωρήθηκε που έδωσα
3.		στους φίλους μου το φωτόσπαθο μου' φερε
4.		ένα-ένα: ε:μ σπαθί με θήκη απ΄ τα Καλάβρυτα,
5.	→	μου έφερε ο Άι Βασίλης (.) στο δεύτερο δώρο μου.
6.	Νηπ.	Μπράβο.
7.	Μάριος	Και-
8.	Νηπ.	Πάρα πολύ ωραία.
9.	Μάριος	Και στρατιωτικό.
10.	Νηπ.	Μχ.
11.	Γιάννης	Θα μας κόψεις μωρέ; ( )
12.	Μάριος	Ναι, ναι.
13.	Κώστας	Ψεύτικο είναι.
14.	Μάριος	Ναι αλλά είναι ξύλινο, είναι
15.		πολύ-είναι πολύ κοφτερό όμως.
16.	Αλέκος	Μυτερό θες να πεις και ( ).
17.	Μάριος	Κοφ-τερό.

Σύμφωνα με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη επιτελείται είτε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της μονάδας κατασκευής της συνεισφοράς (ΜΚΣ), είτε μετά από παύση, στην οποία η νηπιαγωγός ή άλλα νήπια δεν διεκδίκησαν το λόγο. Όπως αναφέρει η Kitzinger (2013), η διόρθωση στο πιθανό σημείο μετάβασης μπορεί να αφορά και σε στοιχείο, το οποίο δεν βρίσκεται στην τελική θέση της προηγούμενης ΜΚΣ. Τέτοια περίπτωση αποτελεί το απόσπασμα [2].

Στην αράδα 5, ο Μάριος ολοκληρώνει την αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη αμέσως μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης ΜΚΣ. Χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ένθεσης, για να προσθέσει πληροφορίες για το πού ακριβώς βρήκε το σπαθί, το οποίο έλαβε από τον Άγιο Βασίλη («στο δεύτερο δώρο μου»). Εδώ, η εκκίνηση αυτοδιόρθωσης δεν γίνεται με ορατό τρόπο. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στοχεύει στην προσθήκη περισσότερων λεπτομερειών και αναφέρεται στο περιεχόμενο ολόκληρης της προηγούμενης ΜΚΣ. Στην αράδα 6, ακολουθεί η παραλαβή της συνεισφοράς του παιδιού από τη νηπιαγωγό με τη θετική αξιολόγηση «μπράβο».

Στο ίδιο απόσπασμα γίνονται εμφανείς δύο ακόμη χρήσεις της λειτουργίας της ανακύκλωσης στις αράδες 1 και 4. Πιο συγκεκριμένα, στην αράδα 1 το παιδί ανακυκλώνει τον σύνδεσμο «και», καθυστερώντας την εκφορά της επόμενης φράσης. Ο Schegloff (1979) αναφέρει ότι η ανακύκλωση πραγματοποιείται, για να καθυστερήσει την εκφορά του επόμενου στοιχείου (λέξη, φράση ή πρόταση) και για να σταματήσει την προοδευτικότητα της συνεισφοράς, δίνοντας χρόνο στον ομιλητή για την κατάλληλη προσαρμογή του λόγου του. Επίσης, όπως αναφέρει η Jefferson (1974), η ανακύκλωση χρησιμοποιείται, για να καθυστερήσει η εκφορά της επόμενης λέξης, σε περίπτωση που ο ομιλητής αναζητά την κατάλληλη λέξη ή επιλέγει ανάμεσα σε κατάλληλες εναλλακτικές. Αυτό επιβεβαιώνεται στην αράδα 4, όπου το παιδί φαίνεται να ανακυκλώνει τη λέξη «ένα», κατά την προσπάθεια αναζήτησης της κατάλληλης λέξης («σπαθί»), αναδεικνύοντας τη λειτουργία της εύρεσης λέξης (word searching).

Τέλος, από την αράδα 5 συνάγεται το συμπέρασμα ότι η συνεισφορά «στο δεύτερο δώρο μου» δεν αποτελεί κύρια πρόταση, αλλά προθετική φράση (πρόθεση + άρθρο + επίθετο + ονοματική φράση). Δεν έχει αυτοτελές νόημα, αλλά συνεχίζει τη συνεισφορά

του νηπίου μετά από πιθανό σημείο ολοκλήρωσης της προηγούμενης ΜΚΣ και από μικροπαύση. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι αποτελεί προσθήκη (increment) σύμφωνα με τους όρους των Ford et al. (2002). Σε αυτό το συμφραστικό πλαίσιο, ο μαθητής δεν ξεκινά μια νέα ανεξάρτητη πρόταση, αλλά αναφέρεται στην προηγούμενη ΜΚΣ και συνεχίζει την πράξη της δήλωσης, προσθέτοντας λεπτομέρειες σχετικά με τον τόπο «στο δεύτερο δώρο μου». Σε αυτό το σημείο, χρησιμοποιείται η λειτουργία της ένθεσης με τη μορφή προσθήκης, με στόχο την περαιτέρω επεξεργασία του προηγούμενου τμήματος της συνεισφοράς και την αποσαφήνιση του νοήματος, αποτρέποντας τυχόν προβλήματα κατανόησης από τους συνομιλητές. Βέβαια, παρατηρώντας τη συνολική δομική οργάνωση, διακρίνουμε ότι ο Μάριος μέσω της αυτοδιόρθωσης, επιχειρεί να τονίσει ότι ο Άγιος Βασίλης του έφερε δεύτερα δώρα, εφόσον εκείνος είχε χαρίσει κάποια από τα πρώτα, που είχε λάβει, θέλοντας να προκαλέσει την ενθουσιώδη αντίδραση των συμμαθητών του και της νηπιαγωγού. Επομένως, διακρίνεται η χρήση της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη προς επιτέλεση πολλών πράξεων, βάσει των σκοπών των συνομιλητών και του συμφραστικού πλαισίου τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Στο απόσπασμα 3, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη διακρίνεται στην τρίτη συνεισφορά. Συγκεκριμένα, ο Νίκος στην αράδα 1 περιγράφει το παιχνίδι, που έπαιξε με τα ξαδέρφια του στον υπολογιστή το Σαββατοκύριακο, και προσπαθεί να εκφέρει τη σωστή μορφή του τακτικού αριθμητικού «τέταρτος». Καταφέρνει να ολοκληρώσει τη συνεισφορά του πραγματοποιώντας αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην αράδα 2.

[3] «Τέταρτος»

1.	Νίκος	Και ο Μπιν με το Χάρη βγήκαν το νούμερο
2.		τελκ-τέρ-τα-τος.
3.	Νηπ.	Το νούμερο τέταρτος.
4.	Νίκος	Τέτα[ρτος.]
5.	Νηπ.	[Ωραιό]τατα.
6.	→Νίκος	Το τέσσερα δηλαδή.
7.	Νηπ.	Α(.)
8.	Νίκος	Και εγώ βλήκα ε: το νούμερο πρώτος.
9.	Νηπ.	Υπέροχα. Πρώτος εσύ, τέταρτος ο Μπίν;
10.	Νίκος	Ναι.
11.	Νηπ.	Τέλεια.
12.	→Νίκος	[Ο Μπιν] κι ο Χάρης.
13.	Νηπ.	[Μπιν] και Χάρης.
14.	→Νίκος	Και νίκησα.
15.	Νηπ.	Υπέροχα. Μπράβο. Πάντα να νικάς Νίκο μου.
16.		Ωραία. Ποιος δε μας έχει πει::;

Στην αράδα 4, ο Νίκος αποδέχεται την ετεροδιόρθωση της νηπιαγωγού και επαναλαμβάνει τη σωστή μορφή του τακτικού αριθμητού «τέταρτος». Η νηπιαγωγός αξιολογεί θετικά τη συνεισφορά του με «Ωραιότατα». Ωστόσο, στην αράδα 6 ο Νίκος πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη χρησιμοποιώντας τη λειτουργία της αντικατάστασης. Αυτή εντοπίζεται στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας που εξελίσσεται στις αράδες 4-6 και ακολουθεί την απάντηση της νηπιαγωγού η οποία αποτελεί το πρόβλημα για το παιδί. Στην αράδα 6 το παιδί αντικαθιστά το τακτικό αριθμητικό «τέταρτος» με το απόλυτο αριθμητικό «τέσσερα», που συμπληρώνει σωστά την ονοματική φράση «το νούμερο τέσσερα» και επεξηγεί την κατάταξη των παικτών.

Ο Schegloff (2013) αναφέρει ότι η λειτουργία της αντικατάστασης εμφανίζεται στη συνομιλία, όταν ο ομιλητής αντικαθιστά ένα στοιχείο στη συνεισφορά του με ένα διαφορετικό, διατηρώντας, ταυτόχρονα, «την αίσθηση» ότι πρόκειται για την ίδια

συνεισφορά. Σχετικά με αυτό, οι Fox et al. (2010) δηλώνουν ότι οι συνομιλητές αντικαθιστούν μία ή και περισσότερες λέξεις στη συνεισφορά τους. Στο παραπάνω απόσπασμα, η λειτουργία της αντικατάστασης εξυπηρετεί τη λειτουργία της ένθεσης με μορφή προσθήκης, η οποία χρησιμοποιείται από το νήπιο για την ακριβή περιγραφή της τελικής κατάταξης των παικτών. Παράλληλα, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, όπως εμφανίζεται στην αράδα 6, εξυπηρετεί επίσης και την ολοκλήρωση της ετεροδιόρθωσης προς τη νηπιαγωγό (ο Μπιν και ο Χάρης βγήκαν το νούμερο «τέσσερα» κι όχι «τέταρτος», όπως ανέφερε η νηπιαγωγός στην αράδα 3).

Ο δείκτης αναγνώρισης «Α», που εκφέρει η νηπιαγωγός, κλείνει την ένθετη ακολουθία διόρθωσης, που είχε ανοίξει η ίδια στην αράδα 3. Ακολουθεί νέα αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη από τον Νίκο, ο οποίος χρησιμοποιεί την ένθεση με τη μορφή προσθήκης στην αράδα 8. Χρησιμοποιεί τον σύνδεσμο «και», προσθέτει πληροφορίες στην προηγούμενη συνεισφορά του, στην αράδα 1. Έπεται η θετική αξιολόγηση («υπέροχα») και η αναδιατύπωση της συνεισφοράς του Νίκου από τη νηπιαγωγό. Η αναδιατυπωμένη συνεισφορά επιβεβαιώνεται από τον Νίκο («ναι») και πάλι αξιολογείται θετικά από την εκπαιδευτικό («τέλεια»). Στις αράδες 10-12 παρατηρείται ότι ο Νίκος χρησιμοποιεί ξανά τη λειτουργία της ένθεσης με τη μορφή προσθήκης, προσθέτοντας το όνομα του Χάρη στην τέταρτη θέση των παικτών. Με αυτό τον τρόπο, επιτελεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας και διορθώνει την προηγούμενη επιβεβαίωσή του («ναι»). Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εντοπίζεται με την ίδια μορφή πάλι στην αράδα 14 και μετά την αποδοχή της απάντησης του Νίκου από τη νηπιαγωγό.

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα, γίνεται εμφανές ότι ο μαθητής, συνεχώς, ολοκληρώνει αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη και προσθέτει παραπάνω πληροφορίες στις προηγούμενες εκφορές του, όταν κρίνει ότι οι απαντήσεις της νηπιαγωγού δεν είναι οι κατάλληλες. Με αυτή την πρακτική, το παιδί μεταφέρει το πλήρες νόημα των συνεισφορών του και διασφαλίζει τη σωστή κατανόησή τους από τη νηπιαγωγό. Ακολουθεί η θετική αξιολόγηση της νηπιαγωγού («υπέροχα», «μπράβο», ευχή για μελλοντικές νίκες) και το πέρασμα σε επόμενο ομιλητή με το «ωραία».

Στο απόσπασμα 4 διακρίνεται η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη θέση της ακολουθίας, η οποία, συνήθως, έχει τη μορφή «όχι, δεν εννοώ το Α, αλλά το Β» (Schegloff, 1992). Βέβαια, η μορφή της αυτοδιόρθωσης κάθε φορά εξαρτάται από τους συνομιλητές, το συμφραστικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μέσα στις οποίες προκύπτει. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα 4 ο Κώστας αφηγείται τι έκανε το Σαββατοκύριακο.

[4] «Ονομαστική εορτή»

1.		Κώστας Εμ(.) το Σάββατο πήγα στο κολυμβητήριο
2.		και έκανα κολύμπι ε: φωτογραφιστή- κάναμε
3.		φωτογράφηση(2.0) και το Σάββατο το
4.		απόγευμα:
5.	Νηπ.	Μμχ:
6.	Κώστας	Έκανα τη γιορτή μου.
7.	Νηπ.	(1.0) Α:: την έκανες νωρίτερα από
8.		του Αγίου Κωνσταντίνου
9.		γιατί η μαμά είχε δουλειά.
10.		Πολύ-Πέρασες ωραία;
11.	→Κώστας	Όχι, δεν έχει δουλειά απλά::έχω κολυμβητήριο
12.	Νηπ.	Ε:: είναι ε::
13.	Κώστας	Και σχολείο
14.	Νηπ.	Τυχαίνει καθημερινή ναι, γι' αυτό. Ωραία.

Η αφήγηση ξεκινά ύστερα από ερώτηση της νηπιαγωγού και σταματά στην αράδα 6. Στις αράδες 7-10 η νηπιαγωγός παραλαμβάνει την απάντηση και την αναδιατυπώνει («την έκανες νωρίτερα από του Αγίου Κωνσταντίνου, γιατί η μαμά είχε δουλειά»). Συνεχίζει με θετική αξιολόγηση, «πολύ (ωραία)», η οποία διακόπτεται με την εκφορά ερώτησης μερικής αγνοίας για περαιτέρω πληροφόρηση. Στην αράδα 11, ο Κώστας δεν παραλαμβάνει την ερώτηση της νηπιαγωγού και πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, αναδιατυπώνοντας την προηγούμενη συνεισφορά. Η αυτοδιόρθωση εισάγεται με το αρνητικό μόριο «όχι» και ακολουθείται από δήλωση, καθώς ο μαθητής διευκρινίζει τον λόγο, που γιόρτασε νωρίτερα («δεν έχει δουλειά, απλά έχω κολυμβητήριο»), διορθώνοντας, έτσι, και τη δική του συνεισφορά αλλά και την υπόθεση της νηπιαγωγού. Συνεπώς, η συγκεκριμένη αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εξυπηρετεί, και την ετεροδιόρθωση της συνεισφοράς της νηπιαγωγού. Στην αράδα 14 η εκπαιδευτικός διακρίνεται να παραλαμβάνει την απάντηση με δήλωση συμφωνίας και να την αξιολογεί θετικά («ωραία»).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέστησε σαφές ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου εκκινούν και ολοκληρώνουν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην ίδια συνεισφορά, στην πιθανή θέση μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά, στην τρίτη συνεισφορά και στην τρίτη θέση της ακολουθίας συνεισφορών. Επίσης, διακρίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν λειτουργίες διόρθωσης, όπως αυτές της ανακύκλωσης, της ένθεσης και της αντικατάστασης.

Ακόμη, στα δεδομένα της έρευνας διακρίνεται ότι η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στον λόγο των παιδιών εξυπηρετεί την επιτέλεση πλήθους πράξεων, οι οποίες διασφαλίζουν τη διυποκειμενικότητα στη συνομιλία και την ομαλή εξέλιξη των προφορικών δραστηριοτήτων. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, διαπιστώνεται πως τα παιδιά κατανοούν ότι υπάρχει ή ότι πρόκειται να υπάρξει πρόβλημα στη συνομιλία. Στην περίπτωση αυτή, τα ίδια σπεύδουν να το διορθώσουν, πριν την παρέμβαση της νηπιαγωγού ή των συμμαθητών τους, προλαμβάνοντας, έτσι, την εμφάνιση περαιτέρω συνομιλιακών προβλημάτων.

Όπως υποστηρίζει ο Martin (2009), η διόρθωση στην τάξη αποτελεί εργαλείο κατανόησης και αντιμετώπισης συνομιλιακών προβλημάτων, εφόσον η διόρθωση προβληματικών σημείων προϋποθέτει την κατανόηση. Ο σχεδιασμός και η εκφορά μιας συνεισφοράς στη συνομιλία είναι η απόδειξη ότι ο ομιλητής έχει κατανοήσει ό,τι προηγήθηκε και προνοεί για ό,τι θα ακολουθήσει (Macbeth, 2011). Η παρούσα έρευνα, με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Ανάλυσης Συνομιλίας, θεωρούμε ότι συμβάλλει στον έλεγχο της κατανόησης και της κατάκτησης των νέων γνώσεων, εξετάζοντας τις συνομιλιακές πρακτικές των παιδιών.

Μέσω της παρατήρησης, της ανάλυσης και της σύγκρισης των συνομιλιακών πρακτικών σε διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικά σημεία και με τον εντοπισμό των αλλαγών στη συμπεριφορά και τη χρήση της γλώσσας στη συνομιλία, είναι δυνατή η γενικότερη κατανόηση της δομής και της εξέλιξης του φαινομένου της μάθησης (Gardner, 2013). Με αυτό τον τρόπο, θα υπάρξει δυνατότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων, οι οποίες θα προσφέρουν στους μαθητές εμπειρίες διεπίδρασης οι οποίες θα συμβάλλουν στη γνωστική και γλωσσική εξέλιξή τους.

Σύμφωνα με τον Nakamura (2008), οι συνομιλιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και καθορίζουν σε ένα βαθμό τον τρόπο έκφρασης των μαθητών, την ποσότητα, αλλά και την ποιότητα του εκφερόμενου λόγου. Ελπίζουμε η παρούσα έρευνα να αποτελέσει έναυσμα για την επανεξέταση των συνομιλιακών πρακτικών της διόρθωσης στο χώρο του σχολείου αλλά και γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της οργάνωσης του σχολικού διεπιδραστικού λόγου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Drew, P., & Heritage J. (1992). *Talk at work: Language use in institutional and work-place settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P., & Heritage J. (2006). Introduction. In Drew P. & Heritage, J.(eds), *Conversation analysis* (Volume 1). London: Sage.

Filipi, A. (2007). A toddler's treatment of mm and mm hm in talk with a parent. *Australian Review of Applied Linguistics, 30*, 1-33.

Ford C., Fox B., & Thompson, S. (2002). *The language of turn and sequence*. New York: OUP.

Forrester, M.A. (2008). The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. *Research on language and social Interaction, 41,* (1), 99-128.

Fox, B., & Maschler, Y. & Uhmann, S. (2010). A cross-linguistic study of self-repair: Evidence from English, German, and Hebrew. *Journal of Pragmatics*, *42*, 2487-2505.

Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (593-611). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: a case study of self-Initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*, 113-132.

Hepburn, A., & Bolden, G. (2013). *The conversation analytic approach to transcription. The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, *3,* (2), 181-199.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (13-23). Philadelphia: John Benjamins.

Kapellidi, C. (2013). The organization of talk in school interaction. *Discourse studies, 15,* 185-204.

Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell, T. Stivers, (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis* (229- 56). Oxford: Wiley-Blackwell.

Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices. In *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (Hilary Gardner, Michael Forrester, eds.). Oxford, Wiley-Blackwell.

Martin, C. (2009). Relevance of situational context in studying learning as challenging participation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53,* (02)*,* 133-149.

Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, *43,* (02), 438-451.

McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society, 7*, 183-213.

McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, *19,* (03), 349–377.

Mehan H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Mondada, L. (2014). Conventions for multimodal transcription. Retrieved April 28, 2020 from:
https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf

Nakamura, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how "repair" displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, *12*, (2), 265–283.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language, 53*, 361-82.

Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics, volume 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 261–286.

Schegloff, E.A. (1991). Reflections on talk and social structure. In Boden, D & Zimmerman, D. (eds), *Talk and social structure: Studies in Ethnomethodology and conversation analysis* (44-71). Cambridge: Polity Press.

Schegloff, E.A. (1992). Introduction. In G. Jefferson (ed.), *Harvey Sacks: Lectures on Conversation* Vol. I (9-12), Oxford: Basil Blackwell.

Schegloff, E.A (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. *In Conversational repair and human understanding* (41–70). Cambridge: CUP.

Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 1,* (1), *November 2009,* 1-13.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Wilkinson, S., & Weatherall, A. (2011). Insertion Repair. *Research on Language and Social Interaction, 44*, 65-91

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Κατράνα Γλυκερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
M.Ed. Επιστήμες της Αγωγής
glikeriakatrana@gmail.com

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής - Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
galexand72@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναφύονται ανάμεσά τους. Σε αυτήν ακολουθήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κυκλάδων. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι βασικότεροι παράγοντες πρόκλησης συγκρούσεων είναι η έλλειψη επικοινωνίας, η αρνητική λειτουργία των άτυπων ομάδων των εκπαιδευτικών, καθώς και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Οι πρακτικές μέσω των οποίων μία σχολική μονάδα μπορεί να αντιμετωπίσει τις διαφωνίες είναι η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, ο ουσιαστικός διάλογος μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, η δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων, ο συνεχής συντονισμός της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή, καθώς και η επιλογή από αυτόν του καταλληλότερου μοντέλου ηγεσίας. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο ρόλος του τελευταίου είναι καθοριστικός.

Λέξεις – Κλειδιά: Σύγκρουση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διευθυντής, τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, όπου συνυπάρχουν άτομα και ομάδες που θα πρέπει να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους, να προωθούν τον ανοικτό διάλογο και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα σε αυτό. Φυσικό επακόλουθο της συνύπαρξης αυτής είναι η εμφάνιση συγκρούσεων. Αυτές μπορούν να αποβούν ωφέλιμες ή επιζήμιες για μια σχολική μονάδα. Ο Deutch (2006), σε έρευνα που διεξήγαγε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στη μοναδικότητα των ατόμων και στις ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες τους. Κάθε μέλος μιας σχολικής μονάδας έχει τους δικούς του προσωπικούς στόχους, καθιστώντας τη συνεργασία δύσκολη και αρκετές φορές αναποτελεσματική. Ο τρόπος, λοιπόν, διαχείρισης των συγκρούσεων είναι μείζονος σημασίας. Σε αυτόν σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά, κυρίως, ο διευθυντής.

Οι συγκρούσεις και η διαχείρισή τους

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής πραγματικότητας. Άλλωστε οι σχολικές μονάδες δεν αποκλίνουν από τους υπόλοιπους επαγγελματικούς χώρους, στο σύνολο των οποίων εντοπίζονται διαφωνίες και εντάσεις. Επομένως, ως συγκρούσεις, ορίζονται οι διαφωνίες γύρω από τη διαχείριση των θεμάτων που ανακύπτουν κατά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, διαφωνίες σχετικά με τους κανόνες που εφαρμόζονται στη ρύθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και διαφωνίες που άπτονται αποκλειστικά και μόνο των εκπαιδευτικών (Mayer & Law, 2012· Πατσάλης &

Παπουτσάκη, 2015). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015), κάθε εκπαιδευτικός ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τόσο τα καθημερινά όσο και τα γενικότερα θέματα που προκύπτουν. Δημιουργούνται, λοιπόν, αντιπαραθέσεις μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων. Άμεση συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι η διατάραξη της αρμονικής συνύπαρξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και η αδυναμία ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων (Μπουραντάς, 2002· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015). Έτσι, το φαινόμενο των συγκρούσεων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και αναδεικνύεται σε μείζον ζήτημα το οποίο χρήζει άμεσης επίλυσης. Κι αυτό επειδή, όπως είναι αντιληπτό από τον ίδιο τον χαρακτηρισμό της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, λειτουργεί βάσει της συντονισμένης συνεργασίας των μελών που την αποτελούν. Εάν διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας της, κλονίζεται σημαντικά η λειτουργία στο σύνολό της. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος για τον οποίο η ύπαρξη μίας ισχυρής διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί σε ζήτημα εξαιρετικού επιστημονικού ενδιαφέροντος (Ohaka, 2017:10).

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι η διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση των διαφωνιών (Jubran, 2017). Ειδικότερα, αποτελεί το σύνολο των ενεργειών που υλοποιούνται από τον διευθυντή ή / και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες έπονται των συγκρουσιακών φαινομένων και είναι άμεσα συνδεδεμένες με αυτά, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες μεθόδους διαχείρισης στην κατάλληλη περίπτωση (McGill & Beaty, 2001· Rahim, 2002). Επιπρόσθετα, η διαχείριση των συγκρούσεων περιλαμβάνει και το στοιχείο της προσπάθειας επίτευξης ενός συγκεκριμένου, προκαθορισμένου αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να γίνεται λόγος μόνο για τα στοιχεία που συνθέτουν τη διαδικασία μέσω της οποίας επιχειρείται η διαχείριση των σχέσεων των εκπαιδευτικών, αλλά, πολύ περισσότερο, θα πρέπει να μνημονεύεται η επίτευξη της διαχείρισης. Δηλαδή, της διασφάλισης της αρμονικής συνύπαρξης των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Alexander, 2001:88).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αφιερώνουν πολύτιμο χρόνο στο φαινόμενο των συγκρούσεων. Όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), τον ρόλο του διαχειριστή των συγκρούσεων αναλαμβάνει ο διευθυντής, ο οποίος για να ανταπεξέλθει σε αυτόν είναι αναγκαίο να ασκεί μεγάλη επιρροή τους εκπαιδευτικούς. Η συμβολή του είναι σε κάθε περίπτωση καθοριστική, αφού αυτός συντονίζει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας και μεριμνά για την αρμονία των μεταξύ τους σχέσεων (Makaye & Ndofirepi, 2012:109).

Ο διευθυντής, είναι μείζονος σημασίας να γνωρίζει τους εμπλεκόμενους, να εντοπίζει τα αίτια της σύγκρουσης, να προωθεί τον ανοικτό διάλογο και τη συζήτηση. Να ενισχύει τη συνεργασία για την επίλυση των συγκρούσεων, να είναι γνώστης των τεχνικών διαχείρισής τους, να παρακολουθεί την προαναφερόμενη διαδικασία επίλυσης, να αντιμετωπίζει τα συναισθηματικά ζητήματα που προκύπτουν και, τέλος, να είναι ευέλικτος (Σαΐτης, 2002β). Ακόμη, πρέπει να παρέχει συμβουλές και υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να είναι ικανός να συλλέγει πληροφορίες και να αμφισβητεί δυσλειτουργικές πρακτικές, οργανωτικές αρχές και καταστάσεις (Hayes, 2002:157).

Τέλος, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), ο διευθυντής μπορεί να εμπλακεί σε μια σύγκρουση με διαφορετικό ρόλο: α) του ενορχηστρωτή, υποκινώντας διαφωνίες με απώτερο σκοπό την αλλαγή στη σχολική μονάδα, β) του εναγόμενου της σύγκρουσης, όταν οι εκπαιδευτικοί τού ασκούν κριτική για τις ενέργειές του και τον τρόπο διοίκησης και γ) του διαμεσολαβητή, όταν καλείται να μεσολαβήσει στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών, προσπαθώντας μέσω του διαλόγου να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες για τη σχολική μονάδα, της οποίας έχει την ευθύνη.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία οι έρευνες που μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και τον ρόλο του διευθυντή είναι αρκετές. Δεν υπάρχουν, όμως, πολλές έρευνες δημοσιευμένες που να αναφέρονται σε μια νησιωτική περιοχή, καθώς και για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις. Κι αυτό, επειδή οι τελευταίοι δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, ακόμη και σε ανώνυμη έρευνα. Ειδικότερα, οι σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κυκλάδων είναι από ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Συνεπώς, η παρούσα επιδιώκει να καλύψει τα προαναφερόμενα κενά. Πιο συγκεκριμένα, έχει σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας των Κυκλάδων για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στις συγκρούσεις που δημιουργούνται ανάμεσά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναζητήσαμε απαντήσεις ήταν:

- Ποιοι παράγοντες, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ τους;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τις επιπτώσεις των συγκρούσεων;
- Πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίλυσή τους;
- Με ποιους τρόπους μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας τις συγκρούσεις που αναφύονται εντός της;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της σύγκρουσης και για τον ρόλο του διευθυντή με τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη εργασίας κ.ά.);

Μεθοδολογία της έρευνας

Πληθυσμός - Δείγμα-Συλλογή δεδομένων

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κυκλάδων. Το δείγμα συγκροτήθηκε από μια υποομάδα του πληθυσμού - στόχου και αποτελούνταν από 160 εκπαιδευτικούς, από τα 53 δημοτικά σχολεία της προαναφερόμενης περιφερειακής ενότητας. Ακολουθήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, και ειδικότερα η βολική δειγματοληψία. Η συγκεκριμένη επιλογή περιορίζει τις δυνατότητες γενίκευσης των ευρημάτων μας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2019. Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά στις σχολικές μονάδες. Αυτό περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή προκαθορισμένων απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert ΄΄ποτέ΄΄, ΄΄σπάνια΄΄, ΄΄μερικές φορές΄΄, ΄΄συχνά΄΄, ΄΄πολύ συχνά΄΄. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή 15 εκπαιδευτικών, προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική έρευνα συμβάλλει στον εντοπισμό σφαλμάτων διατύπωσης, σαφήνειας και ακρίβειας των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου. Ακολούθησε η διανομή του στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 24.0 for Windows. Περιλάμβανε τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η περιγραφική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για να δώσει μια γενικότερη εικόνα

των δεδομένων. Αναφορικά με τις περιγραφικές μεθόδους, χρησιμοποιήθηκαν τα μέσα θέσης και διασποράς (μέσος και τυπική απόκλιση), καθώς και οι κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων.

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση αξιοποιήθηκε με σκοπό να γίνει βαθύτερη και λεπτομερής επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι, ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τις σπουδές και την ειδικότητα. Η χρήση μη παραμετρικών μεθόδων επιλέχτηκε καθώς μετά από έλεγχο των μεταβλητών με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι που έγιναν ήταν οι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Ο πρώτος πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν για τα χαρακτηριστικά /μεταβλητές με δυο επίπεδα (φύλο, κατοχή μεταπτυχιακού) διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παρόμοια, μέσω του Kruskal-Wallis επιδιώξαμε να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά / μεταβλητές με περισσότερα από δυο επίπεδα (ηλικία, προϋπηρεσία, μορφωτικό επίπεδο, ειδικότητα).

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach alpha, ο οποίος για το σύνολο του ερωτηματολογίου ήταν 0,891. Επιπλέον, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ήταν 95% ($p<0,05$).

Αποτελέσματα

Σε ότι αφορά τους παράγοντες πρόκλησης συγκρούσεων, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψη ότι οι συχνότεροι είναι: ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή (M=3,72, T.A=1,02), οι άτυπες ομάδες (κλίκες) των εκπαιδευτικών που υπάρχουν στο σχολείο (M=3,66, T.A=1,01) και η έλλειψη επικοινωνίας (M=3,56, T.A=0,83).

Οι συνέπειες των συγκρούσεων ομαδοποιήθηκαν σε αρνητικές και θετικές. Αναφορικά με τις αρνητικές, αυτές που με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν μεγάλη συχνότητα είναι η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, (M=3.96, T.A=0,86), η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (M=3.78, T.A=0,82), η εμφάνιση εργασιακού άγχους (M=3.77, T.A=1,04), και η δημιουργία αρνητικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα (M=3.76, T.A=0,94). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στα σχολεία, εκείνες που αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν: η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων πάνω σε ζητήματα που προκύπτουν (M=2,94, T.A=0,86), ο περιορισμός των συγκρούσεων στο μέλλον, αφού τα προβλήματα έχουν λυθεί, (M=2,84, T.A=0,72) , η εκδήλωση ή η λύση ενός υπάρχοντος προβλήματος, το οποίο χρόνιζε, (M=2,81, T.A=0,83) και η ανεύρεση δημιουργικών λύσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα (M=2,72, T.A=0,85).

Ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, από τους μέσους όρους (Πίνακας 1) προκύπτει ότι οι επικρατέστεροι είναι: Ο αμερόληπτος τρόπος διοίκησης του διευθυντή-ντριας και η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών από αυτόν / αυτήν (και για τους δυο M=4,42).

Πίνακας 1. Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων

	N	Μέσος όρος	Τ.Α.
1. Η πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.	160	4,21	0,78
2. Ο ουσιαστικός διάλογος μέσα στον σύλλογο διδασκόντων.	160	4,33	0,81
3. Η δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.	160	4,32	0,79
4. Ο αμερόληπτος τρόπος διοίκησης του διευθυντή-ντριας.	160	4,42	0,76
5. Όταν οι πόροι υλικοτεχνικής υποδομής που διατίθενται στη σχολική μονάδα, διανέμονται ισάξια στους εκπαιδευτικούς.	160	3,86	0,91
6. Ο σαφής καθορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας.	160	4,04	0,82
7. Ο συνεχής συντονισμός της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή-ντρια.	160	4,27	0,77
8. Η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση.	160	4,42	0,70

Αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτώμενων για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των αντρών διαφέρουν από αυτές των γυναικών (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Συμβιβάζει τις συγκρουόμενες πλευρές, χωρίς κανείς να χάνει ή να κερδίζει», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (U=2084,500, Z=-2,814, p=0,005), με τις γυναίκες να απαντούν ότι αυτό συμβαίνει περισσότερο (Διάταξη μέσου = 87,20) από ότι οι άνδρες (Διάταξη μέσου =66,59). Παρόμοια, οι γυναίκες απαντούν σε μεγαλύτερο βαθμό (U=2040,000, Z=-2,971, p=0,003) από τους άνδρες ότι ο διευθυντής «Εξομαλύνει διπλωματικά τη σύγκρουση των δυο πλευρών» (Διάταξη μέσου = 87,61 για τις γυναίκες Διάταξη μέσου =65,73 για τους άνδρες).

Επίσης, οι γυναίκες εξέφρασαν πιο έντονα την άποψη ότι «Προσπαθεί να πετύχει την ειρηνική συνύπαρξη των συγκρουόμενων μερών» (U=2160,000, Z=-2,498, p=0,012, Διάταξη μέσου = 86,50 για τις γυναίκες Διάταξη μέσου = 68,04 για τους άνδρες). Προς την ίδια κατεύθυνση, οι γυναίκες φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό (U=2085,500, Z=-2,759, p=0,006) ότι ο διευθυντής «Αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από τη συλλογική συμμετοχή και τη δημιουργική συζήτηση» (Διάταξη μέσου = 87,19 για τις γυναίκες Διάταξη μέσου = 66,61 για τους άνδρες). Αντίθετα οι άνδρες απάντησαν με μεγαλύτερη έμφαση (αν και σε χαμηλά επίπεδα, όπως φάνηκε από την περιγραφική ανάλυση) ότι «Επιτρέπει τον ανταγωνισμό μέχρι να επικρατήσει η ισχυρότερη πλευρά» (U=2277,000, Z=-2,066, p=0,039, Διάταξη μέσου= 75,58 για τις γυναίκες Διάταξη μέσου= 90,71 για τους άνδρες).

Πίνακας 2. Έλεγχος των διαφορών (Mann - Whitney U) στις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών για τον ρόλο του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
1. Μεσολαβεί για την επίλυση του προβλήματος των συγκρουόμενων πλευρών.	2343,000	3721,000	-1,836	0,066
2. Χρησιμοποιεί την εξουσία του, ώστε να συμμορφωθούν οι συγκρουόμενες πλευρές.	2701,500	8587,500	-0,406	0,684
3. Υποκινεί τις διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εξυπηρετηθούν τα προσωπικά του συμφέροντα.	2420,000	8306,000	-1,502	0,133
4. Αποστασιοποιείται αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματά τους / τις διαφωνίες τους.	2406,500	8292,500	-1,552	0,121
5. Συμβιβάζει τις συγκρουόμενες πλευρές, χωρίς κανείς να χάνει ή να κερδίζει.	2084,500	3462,500	-2,814	***0,005***
6. Εξομαλύνει διπλωματικά τη σύγκρουση των δυο πλευρών.	2040,000	3418,000	-2,971	***0,003***
7. Προσπαθεί να πετύχει την ειρηνική συνύπαρξη των συγκρουόμενων μερών.	2160,000	3538,000	-2,498	***0,012***
8. Αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από τη συλλογική συμμετοχή και τη δημιουργική συζήτηση.	2085,500	3463,500	-2,759	***0,006***
9. Αποφεύγει τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης, αφήνοντας την επίλυση του προβλήματος στην τύχη της ή για το μέλλον.	2482,500	8368,500	-1,242	0,214
10. Επιτρέπει τον ανταγωνισμό μέχρι να επικρατήσει η ισχυρότερη πλευρά.	2277,000	8163,000	-2,066	***0,039***

Σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διαφοροποιούνται οριακά από τους μη κατόχους στην ερώτηση / δήλωση «Αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από τη συλλογική συμμετοχή και τη δημιουργική συζήτηση» (U=2594,000, Z=-1,970, p=0,049), με τους πρώτους να έχουν πιο θετική άποψη (Διάταξη μέσου = 88,41) από τους δεύτερους (Διάταξη μέσου = 74,51).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το μέγεθος σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Πίνακας 3). Κυρίως, στις ερωτήσεις «Πόσο συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις στην εκπαιδευτική σας μονάδα;» (H(2) = 7,874, p=0,020<0,05) και «Οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;» (H(2) = 8,655, p=0,013<0,05). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία απάντησαν ότι οι συγκρούσεις εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα (διάταξη μέσου για 4-6/θέσιο: 68,69, για 7-9/θέσιο: 82,49 και για 10/θεσιο και άνω: 91,43). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγαλύτερα σχολεία εξέφρασαν με μεγαλύτερη έμφαση ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (διάταξη μέσου για 4-6/θέσιο: 68,46, για 7-9/θέσιο: 81,50 και για 10/θεσιο και άνω: 92,42).

Πίνακας 3. Μέσες διατάξεις (Krukal - Wallis H), ανά μέγεθος σχολείου, των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις

	Μέγεθος σχολικής μονάδας	N	Mean Rank	p
Πόσο συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις στην εκπαιδευτική σας μονάδα;	4/θεσιο έως 6/θεσιο	60	68,69	0,020
	7/θεσιο έως 9/θεσιο	43	82,49	
	10/θεσιο και άνω	57	91,43	
	Σύνολο	160		
Οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	4/θεσιο έως 6/θεσιο	60	68,46	0,013
	7/θεσιο έως 9/θεσιο	43	81,50	
	10/θεσιο και άνω	57	92,42	
	Σύνολο	160		

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι μεταξύ των παραγόντων πρόκλησης συγκρούσεων συγκαταλέγονται: η έλλειψη επικοινωνίας, οι άτυπες ομάδες (κλίκες) των εκπαιδευτικών που υπάρχουν στο σχολείο και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή-ντρια. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό, οι συγκρουόμενοι στόχοι των εκπαιδευτικών, οι οργανωτικές αδυναμίες της σχολικής μονάδας, οι άδειες των εκπαιδευτικών, οι διαφωνίες σχετικά με την κατανομή των τάξεων, η ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ανάθεση οργάνωσης των εκδηλώσεων του σχολείου, η εισαγωγή καινοτομιών και οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα προαναφερόμενα ευρήματα συμφωνούν με αυτά των Παπαγεωργάκη κ. συν. (2016), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα αίτια των συγκρούσεων είναι ένας συνδυασμός προσωπικών (η κακή επικοινωνία, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, το διαφορετικό σύστημα αξιών, ο ανταγωνισμός) και υπηρεσιακών παραγόντων (η κατανομή τάξεων, η κατανομή μαθημάτων, οι απουσίες εκπαιδευτικών, η χρήση εποπτικών μέσων, η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η ανάθεση των εφημεριών και του ολοήμερου σχολείου).

Επίσης, ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015), στην οποία αναδείχτηκαν ως κυριότεροι, κατά σειρά, παράγοντες πρόκλησης συγκρούσεων ο τρόπος διοίκησης, τα ατομικά χαρακτηριστικά, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η κακή επικοινωνία και οι οργανωτικές αδυναμίες. Ομοίως, οι έρευνες των Κεχαγιά (2014), Okotoni & Okotoni (2003), Makaye & Ndofirepi (2012), Σαΐτη, Ιορδανίδη & Μπάκα (2012) υποστηρίζουν πως συγκρούσεις προκαλούν η έλλειψη επικοινωνίας σε μία σχολική μονάδα, ο τρόπος διοίκησης που υιοθετεί ο διευθυντής, οι οργανωτικές αδυναμίες, προσωπικοί και υπηρεσιακοί λόγοι.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δε φαίνεται να συμφωνούν με την παραδοχή ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Από τις αρνητικές συνέπειες εκείνες που οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως περισσότερο συχνές ήταν η εμφάνιση εργασιακού άγχους, η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και η δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική μονάδα**.** Οι θετικές συνέπειες που καταγράφηκαν ήταν, κυρίως: α) η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων πάνω σε προβλήματα που προκύπτουν και β) η ανεύρεση δημιουργικών λύσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

Τα προαναφερόμενα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από προγενέστερες έρευνες. Ειδικότερα, η έρευνα των Παπαγεωργάκη κ. συν. (2016) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι Opuku-Asare et al. (2015) και οι Takyi et. al. (2015) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι μεταξύ τους συγκρούσεις επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του σχολείου.

Οι τρόποι με τους οποίους μια σχολική μονάδα μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε δυο ομάδες: στους πολύ αποτελεσματικούς και στους λιγότερο αποτελεσματικούς. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρονται ο αμερόληπτος τρόπος διοίκησης του διευθυντή-ντριας, η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, ο ουσιαστικός διάλογος μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, η δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων και ο συνεχής συντονισμός της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή-ντρια. Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται η πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, ο σαφής καθορισμός των στόχων της σχολική μονάδας και ο δίκαιος διαμοιρασμός των πόρων (υλικοτεχνική υποδομή). Η επικοινωνία και η συζήτηση, επίσης, συνιστούν αποτελεσματικές πρακτικές, κάτι που διαφάνηκε και στην έρευνα των Siew & Scott (2018).

Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων σκιαγραφείται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε δράσεις και ενέργειες που ακολουθούνται συχνά, σε εκείνες που κάποιες φορές επιστρατεύονται και σε εκείνες που αποτελούν σπάνια ή ποτέ τη βασική μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων. Σε κάθε περίπτωση θεωρείται καθοριστικός. Είναι εκείνος που πρωταρχικά μεσολαβεί για την επίλυση του προβλήματος και προσπαθεί να επιτύχει την ειρηνική συνύπαρξη των συγκρουόμενων μερών. Αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από συλλογικές διαδικασίες και δημιουργική συζήτηση, εξομαλύνει διπλωματικά τη σύγκρουση και συμβιβάζει τις συγκρουόμενες πλευρές, χωρίς κανείς να χάνει ή να κερδίζει.

Ως προς το φύλο, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες απαντούν με μεγαλύτερη έμφαση ότι συμβιβάζει τις συγκρουόμενες πλευρές, χωρίς κανείς να χάνει ή να κερδίζει, εξομαλύνει διπλωματικά τη σύγκρουση, προσπαθεί να επιτύχει την ειρηνική συνύπαρξη των συγκρουόμενων μερών και αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από τη συλλογική συμμετοχή και τη δημιουργική συζήτηση. Οι άνδρες συμμετέχοντες, αν και συμφωνούν με τα παραπάνω, είναι σε μικρότερο βαθμό. Επίσης, αν και οι άνδρες εξέφρασαν σε χαμηλό βαθμό την άποψη ότι ο διευθυντής επιτρέπει τον ανταγωνισμό μέχρι να επικρατήσει η ισχυρότερη πλευρά, εν τούτοις ο βαθμός αυτός ήταν υψηλότερος από αυτόν που εξέφρασαν οι γυναίκες.

Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις σημειώθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και αυτών που δεν έχουν. Σε ότι αφορά τον ρόλο του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό, από τους μη έχοντες, ότι αναζητά τις καλύτερες δυνατές λύσεις μέσα από συλλογικές διαδικασίες και δημιουργική συζήτηση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις συνεργατικές μεθόδους που επιστρατεύει ο διευθυντής διαφωνούν, έως ένα βαθμό, με αυτά των Chen & Tjosvold (2002, 2014), οι οποίοι μελέτησαν τους τρόπους που αξιοποιούν οι διευθυντές για τη διαχείριση / επίλυση των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι προαναφερόμενοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι τεχνικές που επιλέγονται περισσότερο είναι η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η επιβολή. Αντίθετα, ο Balay (2006) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές προτιμούν πρωτίστως την τεχνική του συμβιβασμού και δευτερευόντως της εξομάλυνσης και της εξουσίας, παρά της αποφυγής και της επιβολής.

Από την άλλη, η εμπλοκή του διευθυντή σε περιστατικά συγκρούσεων είναι ένα θέμα που ανέλυσαν και οι Okotoni & Okotoni (2003). Σύμφωνα με αυτούς, παρατηρείται έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων στους διευθυντές. Επομένως, δεν προωθούνται η συνεργασία και η επικοινωνία από την πλευρά τους. Παρόμοια πορίσματα αναφέρει και έρευνα του Msila (2012), η οποία ανέδειξε ότι η πλειονότητα των διευθυντών δεν είναι ανάλογα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ θεωρούν τις τελευταίες ως κάτι που πρέπει να αποφεύγεται.

Τέλος, το μέγεθος του σχολείου δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής. Επηρεάζει, όμως, τις απαντήσεις τους σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγαλύτερα σχολεία θεωρούν ότι οι συγκρούσεις (μπορεί να) επηρεάζουν και θετικά την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας Ακόμη, ανέφεραν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα σχολεία τους. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι σε μεγαλύτερα σχολεία, που έχουν να διαχειριστούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και συνυπάρχουν περισσότεροι εργαζόμενοι, οι πιθανότητες συγκρούσεων αυξάνονται.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως βασικότερους παράγοντες πρόκλησης συγκρούσεων θεωρούν την έλλειψη επικοινωνίας, τις άτυπες ομάδες των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Επίσης, έχουν την άποψη ότι οι συγκρούσεις έχουν περισσότερο αρνητικές παρά θετικές συνέπειες, με τις πρώτες να επηρεάζουν τα επίπεδα του εργασιακού τους άγχους, τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Ακόμη, οι συγκρούσεις σπάνια δημιουργούν θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών του ή την προσωπική και συλλογική τους ικανοποίηση. Επιπρόσθετα, δε συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Παράλληλα, οι τρόποι με τους οποίους μια σχολική μονάδα μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις είναι ο αμερόληπτος τρόπος διοίκησης, η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, ο ουσιαστικός διάλογο στον σύλλογο διδασκόντων, η δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων και ο συνεχής συντονισμός της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διευθέτηση των συγκρούσεων από τον τελευταίο είναι ο καλύτερος δυνατός. Σκιαγραφείται από τους εκπαιδευτικούς η εικόνα ενός συνεργατικού και δίκαιου ηγέτη, που προσπαθεί να βρει τις καλύτερες λύσεις, ή ενός διευθυντή που ελίσσεται και κινείται διπλωματικά για το καλό του συνόλου. Ορισμένες φορές μπορεί να δείχνει σημεία αποστασιοποίησης ή και χρήσης της εξουσίας του, αλλά σπάνια αποφεύγει την επίλυση ή προτάσσει το προσωπικό του συμφέρον.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν μεγαλύτερο δείγμα ή / και την επέκτασή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να προσθέσουν ερευνητικά συμπεράσματα στην περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε μια νησιωτική περιοχή. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει σύγκριση των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης. Θα ήταν εποικοδομητικό να συμπεριληφθούν και οι απόψεις των διευθυντών για τα συγκρουσιακά φαινόμενα, ώστε να γίνει συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των δύο πλευρών (εκπαιδευτικοί-διευθυντές).

Αναφορές

Ξενόγλωσση

Alexander, N. (2001). The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. *The ADR Bulletin*, *4*(6), 87-88.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases, 3*(1), 5-24.

Deutsch, M. (2006). Cooperation and Competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of conflict Resolution: Theory and practice,* 23- 42. San Francisco: Jossey- Bass.

DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, *15*(5), 238-244.

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge.

Jubran, A. (2017). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 54-71.

Makaye, J., & Ndofirepi, A. P. (2012). Conflict Resolution between Heads and Teachers: The Case of 4 Schools in Masvingo Zimbabwe. *Greener Journal of Educational Research*, *2*(4), 105-110.

Mayer, C. H., & Law, L. (2012). Managing cross-cultural conflict in organizations. *International Journal of Cross Cultural Management*, *12* (1), 3–8.

McGill, I., & Beaty, L. (2001). *Action Learning: A Guide for Professional, Management & Educational Development*. UK: Psychology Press.

Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, *3*(1), 25-34.

Ohaka, N. (2017). *Conflict Management in Schools. The Role of the Teacher as an Inloco-Parentis.* Munich: GrinVerlag.

Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). Conflict Management in Secondary Scholl in Osun State Nigeria. *Nordic Journal of African Studies, 12*(*1),* 23-38.

Opuku-Asare, N.F.A., Takyi, H., Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict Prevalence in Primary School and How It Is Understood to Affect Teaching and Learning in Ghana. *Sage Open, 5*(3), 1-11.

Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, *13*(3), 206-235.

Rahim, M. A. (2002). *Managing Conflict in Organizations*. USA: Transaction Publishers.

Scott, J., & Siew, N. (2018). Training approaches for improving school managers' conflict. Resolution skills: A case study. *Problems of Education in the 21st Century*, *76*(5), 720-738.

Tjosvold, D., & Chen, G. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, *19*(4), 557-572.

Tjosvold, D. Wong, A. S. H., & Chen, N. Y. F. (2014). Constructively managing conflicts in organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1,* 545-568. Doi:10.1146/annurev-orgpsysch-031413-091306.

Ελληνόγλωσση

Everard, K., & B. Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κεχαγιά, Δ. (2014). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης για τον ρόλο και το έργο του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, *3*, 57-96.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ. Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Προσεγγίσεις & Μέθοδοι. Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε. Μπένου.

Παπαγεωργάκης, Π., Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ., & Σαΐτης, Χ., (2016). Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων. Εισήγηση στην 8η Επιστημονική Διημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2015). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας

Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα, 27-29 Μαρτίου. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σαΐτης, Χ. (2002β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη (2η εκδ.)*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Μπάκας, Θ. (2012). *Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους*. Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Ιωάννινα.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *51*, 199-217.

Εκπαιδεύοντας τους/τις σπουδαστές/στριες «Διασώστες – Πληρώματα Ασθενοφόρου» του ΙΕΚ Άργους σε καινοτόμα πεδία: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογή

Χασάπη Χρυσάνθη
Ιατρός – Καρδιολόγος Ν.Μ. Ναυπλίου – Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων Δ.ΙΕΚ Άργους
chasapixr@gmail.com

Δελής Φίλιππος
Διευθυντής Δ.ΙΕΚ Άργους, Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, Υπουργείο Παιδείας
filipposdelis@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει το υποκείμενο θεωρητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την πρακτική εφαρμογή καινοτόμου δράσης στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της ειδικότητας «Διασώστης – Πλήρωμα Ασθενοφόρου» στο Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Άργους. Η δράση αφορούσε στη συμμετοχή των σπουδαστών/στριών σε προσομοίωση διαχείρισης μαζικού συμβάντος απώλειας υγείας με την επιχειρησιακή εμπλοκή των αρμόδιων υπηρεσιών και την επιστημονική επιμέλεια της Ιατρικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α, με σκοπό την εκπαίδευση και κατάρτιση των σπουδαστών/στριών, μελλοντικών αλλά και εν ενεργεία διασωστών του ΕΚΑΒ, στην εφαρμογή επικαιροποιημένων πρωτοκόλλων για την αντιμετώπιση μαζικών καταστροφών ή ατυχημάτων. Αναλύονται και παρουσιάζονται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η συνδυαστική εφαρμογή τεχνικών διδασκαλίας με κύρια αυτή της προσομοίωσης, σε περιβάλλον αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων γενικά και πιο ειδικά σε περιβάλλον ιατρικής – παραϊατρικής εκπαίδευσης. Τέλος τεκμηριώνονται θεωρητικά τα μοτίβα εμπλοκής των εκπαιδευτών ενηλίκων, σε συνάρτηση και με την οργανωτική - διοικητική υποστήριξη από πλευράς σχολικής διεύθυνσης.

Λέξεις κλειδιά: ΙΕΚ, κατάρτιση, μετασχηματίζουσα μάθηση, προσομοίωση, εμπλοκή

Εισαγωγή

Συζητώντας για το θεσμικό περιβάλλον εφαρμογής της υπό μελέτη εκπαιδευτικής καινοτομίας πρέπει να γίνει αναφορά στη μεταδευτεροβάθμια, μη τυπική, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως υλοποιείται μέσα από τον θεσμό των Δ.ΙΕΚ. Τα Δ.ΙΕΚ προσφέρουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τον νόμο για τη Διά Βίου Μάθηση (Νόμος 3879/2010). Την εποπτεία των ινστιτούτων (CEDEFOP, 2014) έχει αναλάβει η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας (ΓΓΔΜΒ). Στα Δ.ΙΕΚ φοιτούν ενήλικοι καταρτιζόμενοι/ες, σε αντίθεση με άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης τα οποία ανήκουν στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τα επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ).

Καθώς η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οφείλει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, προσφέροντας ευέλικτες και συχνά εναλλασσόμενες ειδικότητες (Ιωαννίδου και Σταύρου, 2013, στο Ζήκος, 2019), έτσι και τα τελευταία χρόνια, καθώς προέκυψαν σημαντικές ανάγκες για την εκπαίδευση διασωστών – πληρωμάτων ασθενοφόρου, τα Δ.ΙΕΚ του υπουργείου Παιδείας, συμπεριλαμβανομένου και του Δ.ΙΕΚ Άργους, υλοποίησαν την ειδικότητα «Διασώστη – Πληρώματος Ασθενοφόρου», η οποία παραδοσιακά προσφερόταν αποκλειστικά από τα ΙΕΚ του Εθνικού Κέντρου Άμεσης Βοήθειας (Ε.Κ.Α.Β), που υπάγονται στο υπουργείο Υγείας και τα οποία λειτουργούν αποκλειστικά στην

Αθήνα και Θεσσαλονίκη (Ζήκος, 2019). Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία τόσο σε νέους σπουδαστές που εισέρχονται στον χώρο της προνοσοκομειακής φροντίδας όσο και σε εν ενεργεία επαγγελματίες διασώστες που ενδιαφέρονταν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από το σύστημα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, να παρακολουθήσουν αποκεντρωμένα, εκτός της πρωτεύουσας και της Θεσσαλονίκης, το διετές πρόγραμμα σπουδών της εν λόγω ειδικότητας.

Με βάση τις παραπάνω αναφορές για την εκπαιδευτική φύση των Δ.ΙΕΚ, γίνεται σαφές ότι το πεδίο της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζει την εκπαιδευτική προσέγγιση του περιεχομένου σπουδών της ειδικότητας αλλά και τις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για την υπό μελέτη καινοτόμα δράση. Ως διά βίου μάθηση ορίζεται η μάθηση όλων των τύπων εκπαίδευσης που μπορεί να λάβει ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ενώ ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο οριοθετημένος, καθώς εντάσσεται κάθε δραστηριότητα «σχεδιασμένης μάθησης ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα» (Κόκκος, 2005). Η UNESCO (Βεργίδης, 1997) προσδίδει στην εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηριστικά οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε ενήλικα άτομα και, μεταξύ άλλων, βελτιώνει την κατάρτισή τους, μεταβάλλει τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους και τους επιτρέπει να αναπτυχθούν και να συμμετάσχουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή της περιοχής τους. Αντίστοιχα με τον διεθνή οργανισμό UNESCO, και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει την αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης μέσα από τις θεσμοθετημένες διαδικασίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης (CEC, 2000).

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει οριοθετηθεί θεωρητικά από προσεγγίσεις, που έχουν συνεισφέρει διαδοχικά στη διαμόρφωση του προφίλ του ενηλίκου εκπαιδευομένου αλλά και των γενικών αρχών που διέπουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στην πιο ολοκληρωμένη, σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Η θεωρία, όπως υποδεικνύει και ο τίτλος της, αφορά στην τροποποίηση των πλαισίων αναφοράς, των παραδοχών και του τρόπου ερμηνείας του κόσμου από τους ενηλίκους. Η τροποποίηση αυτών γίνεται μέσω του κριτικού στοχασμού, ο οποίος θα αμφισβητήσει εν πρώτοις τα παραδεδομένα πλαίσια ερμηνείας και στη συνέχεια θα τα επαναδομήσει με στόχο να διαμορφωθεί μια συνολικά νέα αντίληψη από τον ενήλικο για τον εαυτό του και τον κόσμο του. Κατά τον Brookfield (1996, στο Κόκκος, 2006) αυτή είναι και η κύρια διαφορά στη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ ενός παιδιού και ενός ενηλίκου, διότι το παιδί δεν έχει το συναισθηματικό εύρος, τις εμπειρίες της ενήλικης ζωής να επανεπεξεργαστεί τα βιώματα και να επαναξιολογήσει κανόνες και παραδοχές. Κατά συνέπεια, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος επιδιώκει, με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, να προσθέσει νέα ερμηνευτικά σχήματα της πραγματικότητας.

Σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται ο ρόλος της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος θα θέσει το επονομαζόμενο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», το οποίο θα ωθήσει ένα άτομο να συνειδητοποιήσει ότι ο υφιστάμενος τρόπος ερμηνείας δεν του προσφέρει τις απαραίτητες εξηγήσεις και, άρα, μέσω του κριτικού στοχασμού και της ομάδας θα καταφέρει να τροποποιήσει τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα. Κατά τον Mezirow (2007) ο μετασχηματισμός μετέρχεται τα ακόλουθα βήματα: αποπροσα-νατολιστικό δίλημμα, αυτό-εξέταση των συναισθημάτων, κριτική αποτίμηση, αναγνώριση της πηγής δυσαρέσκειας, διερεύνηση των επιλογών, σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων, απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων, δοκιμαστική εφαρμογή νέων ρόλων, οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης και επανένταξη στη ζωή με βάση τις νέες συνθήκες.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο διέπει και τον σχεδιασμό της υπό μελέτη καινοτόμου δράσης στα εξής σημεία: η εκπαιδεύτρια αντελήφθη τον ρόλο της ως κριτικού αναγνώστη των παραδοχών που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/ες στο πεδίο της διαχείρισης μαζικών καταστροφών και λειτούργησε στην κατεύθυνση της ενίσχυσής των, αφενός στο να αξιολογήσουν τις συνέπειες των παραδοχών και αφετέρου στο να εντοπίσουν μια σειρά από

εναλλακτικές παραδοχές που θα ερμηνεύουν καλύτερα το προαναφερθέν πεδίο. Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο κεντρικός στόχος, ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί η ομάδα που θα συμμετείχε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης αλλά και η επιλογή, εκ μέρους της εκπαιδεύτριας, των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας.

Οι ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι το απαραίτητο συστατικό, καθώς μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή τους φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση ενηλίκων (Αθανασούλα – Ρέππα και Ιωάννου Ν., 2008), ενώ, παράλληλα άλλες (Brinia et al., 2017) αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτή στην οργάνωση, συντονισμό και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων.

Η κεντρική ενεργητική τεχνική που αξιοποιήθηκε στην υπό μελέτη καινοτόμα δράση ήταν η προσομοίωση. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, στο Διγαλέτου, 2018) στην προσομοίωση οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται νοητά στην αναπαράσταση μιας πραγματικής κατάστασης. Η τεχνική ομοιάζει με την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν υποδύονται ρόλους. Οι Κόκκος και Κουτρούμπα (2010) θεωρούν ως πλεονεκτήματα της τεχνικής το ασφαλές περιβάλλον μάθησης, χωρίς τον κίνδυνο έκθεσης σε λάθη και με τη δυνατότητα πειραματισμού. Επίσης στην τεχνική αυτή ο εκπαιδευτής δημιουργεί προϋποθέσεις ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης και συνδέει την άσκηση με μαθησιακούς στόχους (ο.π.).

Πιο αναλυτικές οδηγίες για την οργάνωση της προσομοίωσης έχει παράσχει ο Knox A. B. (1974) καθορίζοντας μάλιστα και τα σχετικά βήματα: ανάλυση των επιλεγμένων διαχειριστικών ρόλων, αναγνώριση προβλημάτων διαχείρισης, ανάπτυξη «περιστατικών - συμβάντων» βασισμένων στο τεθέν πρόβλημα, προετοιμασία των υλικών και των ανθρώπινων πόρων, και, μετά την προσομοίωση, προετοιμασία των κατευθυντήριων οδηγιών και συζήτηση επί των ληφθεισών αποφάσεων από τους συμμετέχοντες.

Στο γνωστικό πεδίο της ιατρικής και προνοσοκομειακής φροντίδας η τεχνική της προσομοίωσης σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές είναι σημαντική με πολλαπλά πλεονεκτήματα (Τσάπαλος κ.α., 2011, Σαρρής κ.α., 2015). Οι Μοιρασγεντή κ.α. (2015), θεωρούν ότι οι συνθήκες προσομοίωσης σε εργαστήρια κλινικών δεξιοτήτων είναι το βασικό και αναπόσπαστο πρώτο στάδιο της εκπαίδευσης των επαγγελματιών υγείας. Ο Gaba (2004), αφού ξεκαθαρίσει ότι η προσομοίωση ως τεχνική στην ιατρονοσηλευτική εκπαίδευση αναπαριστά πραγματικές εμπειρίες με μεγάλο βαθμό διαδραστικότητας, στη συνέχεια αναδεικνύει τη σημασία που έχει στην υγεία και ασφάλεια του ασθενούς. Νεότερες έρευνες (Schild et al., 2018) δίνουν έμφαση στην αξία (αλλά και στους περιορισμούς) μιας εικονικής προσομοίωσης με χρήση συσκευών εικονικής πραγματικότητας (virtual reality).

Οι Power et al. (2013) έδειξαν σε μελέτη σχετική με την εφαρμογή της τεχνικής της προσομοίωσης στην εκπαίδευση διασωστών ότι είναι χρήσιμες όχι μόνο απλές αναπαραστάσεις – προσομοιώσεις («χαμηλής» ακρίβειας), για παράδειγμα μια διαχείριση θυμάτων τροχαίου σε έναν «ασφαλή» υπαίθριο χώρο, αλλά κάνουν λόγο και για «υψηλής» ακρίβειας προσομοιώσεις, όπως στη διαχείριση αεραγωγού, στην ενδοφλέβια χορήγηση υγρών και φαρμάκων κτλ, με τη χρήση κατάλληλων προπλασμάτων, ενώ οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η προσομοίωση θα τους βοηθήσει στην τρέχουσα κλινική τους πρακτική.

Ο Alinier (2009) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις αληθοφανείς προσομοιώσεις που αποτελούν, κατά τη γνώμη του, ασφαλείς αναπαραστάσεις της πραγματικότητας («safe re-enactments of real – life situations») και που αφορούν στην εμπλοκή και άλλων υπηρεσιών του επείγοντος και παρέχουν ευκαιρίες στους συμμετέχοντες τόσο για βελτίωση των δεξιοτήτων τους όσο και για την αύξηση του επιπέδου ετοιμότητάς τους για ανταπόκριση σε επείγουσες καταστάσεις.

Βεβαίως πρέπει να επισημανθεί η ευρεία χρήση της τεχνικής και σε άλλα πεδία επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα αυτό της τουριστικής εκπαίδευσης (Φελεκίδου, 2017).

Εφαρμογή της καινοτόμου δράσης

Πλαίσιο σπουδών – μαθησιακοί στόχοι

Το πρόγραμμα σπουδών της ειδικότητας «Διασώστης – Πλήρωμα Ασθενοφόρου» (ΓΓΔΒΜ, 2018) ορίζει στην περιγραφή του επαγγελματικού περιγράμματος της ειδικότητας, ανάμεσα στις άλλες, την ανταπόκριση σε έκτακτες απειλητικές καταστάσεις και τη συνεργασία με ομάδες διάσωσης σε έκτακτες περιπτώσεις ατυχημάτων ή μαζικών καταστροφών (πυρκαγιές, πλημμύρες, σεισμοί, μαζικά τροχαία ή σιδηροδρομικά ατυχήματα, βιολογικές-χημικές-ραδιολογικές-πυρηνικές απειλές) με σκοπό την εφαρμογή επικαιροποιημένων πρωτοκόλλων διαχείρισης. Άλλωστε το Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας (ΕΚΑΒ), που είναι ο βασικός φορέας επαγγελματικής αποκατάστασης των διασωστών – πληρωμάτων ασθενοφόρων, από αρχής σύστασής του (Νόμος 1579/1985) αλλά και εξειδίκευσης των αρμοδιοτήτων του (Νόμος 4633/2019) είναι το καθ' ύλην αρμόδιο όργανο της πολιτείας για τον συντονισμό της προνοσοκομειακής φροντίδας σε καταστάσεις έκτακτων αναγκών. Αντίστοιχες αναφορές γίνονται και στην ενότητα «Επαγγελματικές Γνώσεις, Δεξιότητες, και Ικανότητες» αλλά και στη λίστα επαγγελματικών καθηκόντων του οδηγού σπουδών της ειδικότητας. Μελέτες (Wang & Chang, 2006) υποστηρίζουν ότι η πλήρης και δυναμική ένταξη τέτοιων πεδίων, όπως η ιατρική των καταστροφών, στην κατάρτιση των διασωστών με ενεργητικές τεχνικές πρακτικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του πεδίου αλλά και στη βελτίωση των ίδιων των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα σπουδών αντίστοιχα επιδιώκει την κατάρτιση των σπουδαστών/στριών στον στόχο αυτό με τέσσερα συγκεκριμένα μαθήματα, τα «Επείγοντα Παθολογικά», τα «Συστήματα Επικοινωνίας», την «Οργάνωση της Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας» και το μάθημα με την ακριβώς ίδια ονομασία, «Μαζικές απώλειες υγείας».

Στο πλαίσιο αυτό των σπουδών και του μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου των σπουδαστών/στριών, η υπογράφουσα την παρούσα μελέτη, ιατρός – καρδιολόγος, απόφοιτη της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας και πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων στο Δ.ΙΕΚ Άργους, εκλήθη να σχεδιάσει μια καινοτόμα δράση για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών/στριών στο πεδίο της διαχείρισης των μαζικών απωλειών υγείας. Η δράση αυτή είχε τίτλο «Άσκηση προσομοίωσης μαζικών καταστροφών», υλοποιήθηκε στο Άργος, τον Μάρτιο του 2019 και αποτέλεσε συνδιοργάνωση του Δ.ΙΕΚ Άργους, του Δήμου Άργους – Μυκηνών, ενώ την επιστημονική επιμέλεια της άσκησης (συγγραφή σεναρίου και έγκριση) είχαν η υπογράφουσα, ως απόφοιτη και ενεργή επιστημονική συνεργάτις του μεταπτυχιακού προγράμματος της ιατρικής σχολής του Ε.Κ.Π.Α «Παγκόσμια Υγεία – Ιατρική των Καταστροφών». Η άσκηση έγινε υπό την αιγίδα του Ιατρικού Συλλόγου Αργολίδας (ΙΣΑ) και προσεκλήθησαν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στη διαχείριση της περιστατικού μαζικών απωλειών υγείας (Ε.Κ.Α.Β, Αστυνομία, Πυροσβεστική, Πολιτική Προστασία του Δήμου Άργους – Μυκηνών, εθελοντικές ομάδες περιοχής).

Ως πιο συγκεκριμένος μαθησιακός στόχος ετέθη η πρακτική άσκηση των σπουδαστών/στριών στο επονομαζόμενο «triage», δηλαδή τη διαλογή των θυμάτων ανάλογα με τον βαθμό τραύματος και την προτεραιοποίηση στην ιατρική φροντίδα και διακομιδή στην πλησιέστερη μονάδα υγείας. Η τεχνική του «triage» είναι η διαλογή και επιλογή ασθενών ανάλογα με τον βαθμό επείγουσας για τη ζωή κατάστασης σε περιπτώσεις καταστροφών, ατυχημάτων και εν γένει συσσώρευσης περιστατικών που απειλούν την ροή εργασίας τμήματος επειγόντων (Sarikaya et al., 2004, Williams RM, 1996). Όπως σημειώνει ο Dippenaar (2020), το triage είναι ο τρόπος εξισορρόπησης μεταξύ της ανάγκης των ασθενών και της διαθεσιμότητας των πόρων. Η ικανότητα υλοποίησης της σωστής διαλογής είναι μια δύσκολη και πολύ σημαντική άσκηση για το επάγγελμα του διασώστη, καθώς απαιτεί αξιοπιστία, εγκυρότητα και δεξιότητες λήψης αποφάσεων.

Σε ένα τρίτο επίπεδο τέθηκε ο εξειδικευμένος στόχος της πρακτικής εκπαίδευσης των σπουδαστών στη διαχείριση ασθενών με σοβαρά εγκαύματα, υπό το φως των νεότερων εξελίξεων στη διαχείριση τύπων εγκαύματος (Metcalf, 2020). Το σενάριο προέβλεπε

πυρκαγιά και αποτέλεσε την ιδανική ευκαιρία για τη διδασκαλία αυτής της θεματικής ενότητας, ιδιαίτερα στα μαθήματα «Επείγοντα Παθολογικά» και «Μαζικές απώλειες υγείας».

Βασικές αρχές διαχείρισης έκτακτων περιστατικών

Παρόλο που η πρόθεση της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης της άσκησης προσομοίωσης, είναι απαραίτητο να δοθούν επιλεγμένες πληροφορίες για τη διαχείριση ενός περιστατικού μαζικών απωλειών υγείας με έμφαση σε έννοιες – κλειδιά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τη διεθνή πρακτική (Mackway-Jones, K., & Carley, S., 2012) η διαχείριση τέτοιων συμβάντων προϋποθέτει τη συνεργασία επιμέρους υπηρεσιών (Υπηρεσίες Προνοσοκομειακής Φροντίδας, Αστυνομία, Πυροσβεστική, Στρατός, Πολιτική Προστασία, Ιατρικές Υπηρεσίες) με έναν υπεύθυνο ανά υπηρεσία και έναν υπεύθυνο σκηνής συνολικά, ο οποίος ελέγχει κεντρικά τη ροή της διαχείρισης (Incident Commander). Ο χώρος της καταστροφής ορίζεται από ζώνες προσέγγισης με αυστηρά καθορισμένους ρόλους παρέμβασης ανάλογα με τις επιχειρησιακές αρμοδιότητες κάθε υπηρεσίας. Σημαντικό ρόλο για την ενεργοποίηση του συνόλου του μηχανισμού είναι ο αλγόριθμος METHANE, που ορίζει τις βασικές ενέργειες του πρώτου ανταποκρινόμενου: M (Major Incident: Επιβεβαίωση συμβάντος από τον πρώτο ανταποκρινόμενο), E (Exact location: Σαφήνεια χωρογεωγραφικής αναφοράς συμβάντος), T (Type of incident: φωτιά, σεισμός κτλ), H (Hazards: υφιστάμενος ή επικείμενος – δυνητικός κίνδυνος), A (Access: Τρόπος προσέγγισης και αποχώρησης), N (Number: αρχική εκτίμηση αριθμού απωλειών και είδους – βαθμού τραυμάτων) και τέλος E (Emergency: παρούσες ή απαιτητέες υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης). Αντίστοιχοι ρόλοι και ενέργειες υιοθετούνται σε ασκήσεις προσομοίωσης.

Το σενάριο της άσκησης

Στην παρούσα ενότητα αποτυπώνεται η δομή της άσκησης αναφορικά με τους βασικούς άξονες, της εμπλεκόμενους φορείς, της χωρικές και χρονικές παραμέτρους, της. Το σενάριο προέβλεπε την εκκένωση του περιαστικού λόφου της Ασπίδας στην πόλη του Άργους και τη διακομιδή θυμάτων μετά από ξέσπασμα πυρκαγιάς. Το Σχήμα 1 δίνει τη χωρική κάτοψη της συνολικής διεξαγωγής της άσκησης.

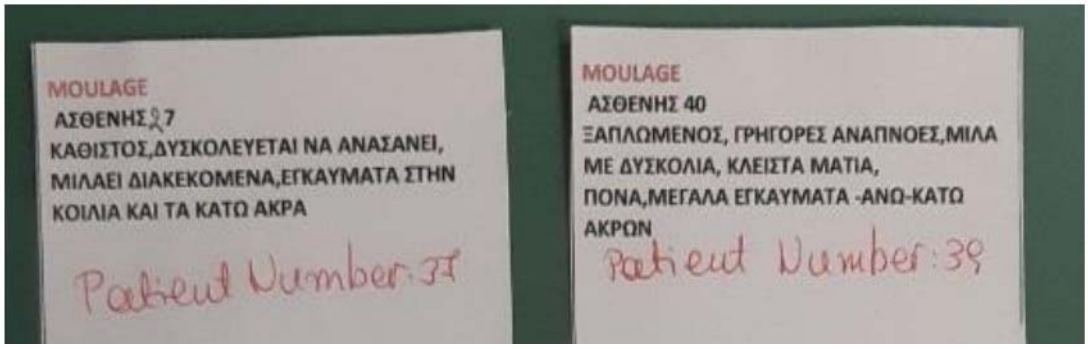
Σχήμα 1. Απεικόνιση του χώρου μέσω λήψης από google maps

Η πρόσβαση στον λόφο θα γινόταν αποκλειστικά από την Πυροσβεστική Υπηρεσία, η οποία και θα διακόμιζε τα θύματα εκτός της επικίνδυνης ζώνης και σε προκαθορισμένο σημείο, κατάλληλο για την προσομοίωση διαλογής των θυμάτων(triage) και για την ασφάλεια των εμπλεκομένων στην άσκηση. Μαζί με την Πυροσβεστική επιχείρησαν και οι διασωστικές ομάδες (Σώμα Εθελοντών Σαμαρειτών, Διασωστών και Ναυαγοσωστών Ναυπλίου του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, Ελληνική Ομάδα Διάσωσης, τοπικά παραρτήματα Αργολίδας). Για λόγους οικονομίας και λειτουργικούς, το πεδίο της διαλογής

(triage) ήταν εκ των προτέρων έτοιμο, καθώς δεν ήταν δυνατόν να κινητοποιηθούν εκ του μηδενός οι επιχειρησιακοί φορείς. Στο σενάριο όμως της άσκησης συμπεριελήφθησαν οι εκτιμήσεις για την πραγματική χρονική ανταπόκριση των φορέων.

Η άσκηση περιελάμβανε της εξής παραμέτρους: Πρώτον, συμμετοχή των σπουδαστών/στριών της ειδικότητας «Διασώστης – Πλήρωμα Ασθενοφόρου» στο «triage» με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των ιατρών – συνεργατών του μεταπτυχιακού προγράμματος της Ιατρικής Σχολής «Παγκόσμια Υγεία – Ιατρική των Καταστροφών». Δεύτερον, συμμετοχή των σπουδαστών/στριών των υπόλοιπων ειδικοτήτων του Δ.ΙΕΚ Άργους στον ρόλο των θυμάτων, στη διαχείριση της ασφάλειας του χώρου και τον έλεγχο της εξαγόμενης πληροφορίας προς τα ΜΜΕ. Τρίτον, χρήση εναέριων (drones) και επίγειων μέσων βιντεοσκόπησης της άσκησης με σκοπό την αξιολόγηση από τους σπουδαστές του Δ.ΙΕΚ Άργους και την επιστημονική ομάδα του μεταπτυχιακού τμήματος της Ιατρικής Σχολής «Παγκόσμια Υγεία – Ιατρική των Καταστροφών». Η άσκηση σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί σε χώρο ελάχιστης όχλησης για την κυκλοφορία και τους περιοίκους και τον μήνα Μάρτιο με καλές καιρικές συνθήκες (για την αποφυγή επιβάρυνσης των συμμετεχόντων/ουσών). Η κοινή γνώμη και οι τοπικές δημόσιες δομές ενημερώθηκαν με δελτία τύπου και έγγραφα αιτήματα του Δ.ΙΕΚ Άργους αντίστοιχα.

Στο σενάριο της άσκησης εξειδικεύτηκαν εκείνες οι πληροφορίες με σκοπό την παροχή απλών οδηγιών, τον άρτιο καταμερισμό ρόλων και, εν τέλει, τη λειτουργική συμμετοχή όλων. Στην άσκηση προβλέπονται συνολικά από άποψη θυμάτων δυο νεκροί (ένδειξη triage: μαύρο), οι οποίοι αναπαραστάθηκαν από προπλάσματα, εφτά σοβαροί τραυματίες (ένδειξη triage κόκκινο), έντεκα μέτριοι (ένδειξη triage κίτρινο), είκοσι δύο περιπατητικοί (ένδειξη triage πράσινο) και δεκατρία άτομα που έχρηζαν ψυχολογικής υποστήριξης. Όλα τα θύματα έφεραν καρτελάκια ένδειξης είδους τραύματος. Το Σχήμα 2 απεικονίζει τα προκαθορισμένα σενάρια σε καρτέλες που έφεραν οι εθελοντές – θύματα και που θα έπρεπε να διαχειριστούν οι επιχειρησιακοί φορείς και οι διασώστες – ιατροί στο triage.



Σχήμα 2. Απεικόνιση των καρτών ένδειξης τραύματος για triage

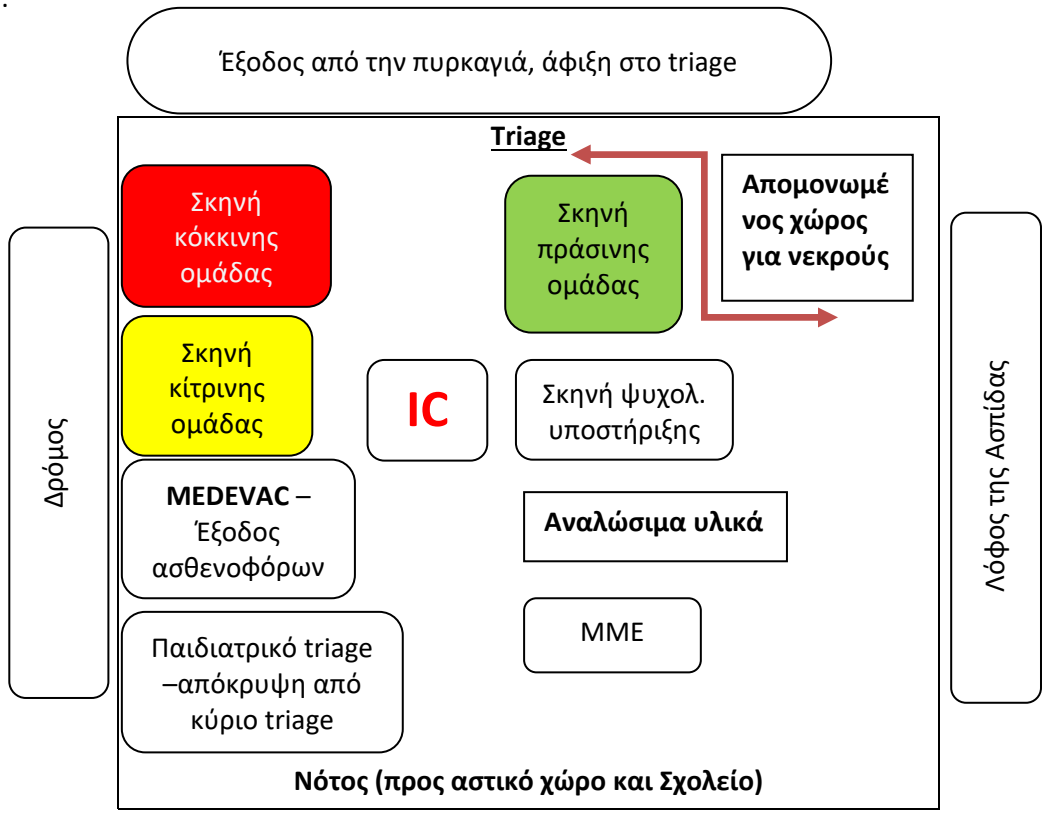
Αναλυτικά η ροή του σεναρίου ήταν η εξής: Η Πυροσβεστική Υπηρεσία ενημερώθηκε για την πυρκαγιά και τον αριθμό των εγκλωβισμένων και έσπευσε στο σημείο καλώντας ταυτόχρονα την Αστυνομία να αποκλείσει την πρόσβαση, το ΕΚΑΒ για άμεση ανταπόκριση, την υπηρεσία Πολιτικής Προστασίας του Δήμου Άργους – Μυκηνών και την παρακείμενη στον λόφο Νοσηλευτική Μονάδα Άργους να βρίσκονται σε ετοιμότητα. Το πρώτο ασθενοφόρο ανταποκρίθηκε και οργάνωσε την υγειονομική φροντίδα. Έγινε αποστολή METHANE αναφοράς αρχηγού πυροσβεστικής (Instant Commander- IC) επί σκηνής. (Mackway-Jones, K., & Carley, S., 2012). Το Ε.Κ.Α.Β απέστειλε περισσότερα ασθενοφόρα στην περιοχή και οργάνωσε χώρο πρωτοβάθμιας διαλογής των τραυματιών, ενώ παράλληλα θα πραγματοποιούσε επικοινωνίες για της δυνατότητες διακομιδής των τραυματιών και την διαθεσιμότητα κλινών του νοσοκομείου του Άργους.

Στον χώρο οργάνωσης της πρωτοβάθμιας διαλογή προσήλθαν, με βάση το σενάριο, δεκαπέντε περιπατητικοί τραυματίες με τραύματα άνω-κάτω άκρων και κορμού και ελαφρά εγκαύματα συνοδευόμενοι από 2 καθηγητές και σε δυο ώσεις. Έγινε αποστολή METHANE

αναφοράς από τον υπεύθυνο του Ε.Κ.Α.Β (ΙC) στο συντονιστικό της υπηρεσίας. Στη συνέχεια προσέγγισαν το triage άτομα με ψυχολογική επιβάρυνση και έτυχαν υποστήριξης από τους ψυχολόγους. Όλα αυτά διαδραματίζονταν ταυτόχρονα με την παρέμβαση της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας. Μετά την ολοκλήρωση της διαχείρισης των προαναφερθέντων θυμάτων ο υπεύθυνος των θυμάτων (ΙC) επικοινώνησε με την πυροσβεστική για να ξεκινήσει τη μεταφορά των θυμάτων στο triage και παράλληλα ενημέρωσε στον ασύρματο τις εθελοντικές ομάδες να επιχειρήσουν. Δέκα λεπτά μετά την έναρξη της άσκησης προσήλθαν και παιδιά από το παρακείμενο δημοτικό σχολείο συνοδεία του διευθυντή τους, το οποίο, με βάση το σενάριο, λειτουργούσε εκείνη την ώρα, για να λάβουν πρώτες βοήθειες. Η επικοινωνία στην άσκηση εξασφαλίστηκε με της ασυρμάτους που έφερε η Ελληνική Ομάδα Διάσωσης και διατέθηκαν στους υπεύθυνους ανά τομέα (ΙC).

Ο χώρος της άσκησης (διαλογή - triage) οριοθετήθηκε με κόκκινη κορδέλα και κώνους. Η σκηνή απόθεσης των οιονεί νεκρών καλύφθηκε με ειδικό παραβάν και στήθηκαν ειδικές σκηνές φιλοξενίας των ιατρικών πράξεων με βάση τα χρώματα διαβάθμισης τραύματος του triage.

Το επόμενο Σχήμα 3 δείχνει τη χωροταξία του χώρου διαλογής (triage) με βάση της αρχές της ιατρικής διαχείρισης μαζικών περιστατικών υγείας (Mackway-Jones, K., & Carley, S., 2012).



Σχήμα 3. Απεικόνιση του χώρου διαλογής (triage)

Η άσκηση ξεκίνησε στις 10:00΄ και ολοκληρώθηκε στις 12:30΄ το μεσημέρι, μετά και την ενημέρωση από πλευράς Ε.Κ.Α.Β και ΙC ότι δεν υπάρχουν άλλοι τραυματίες στον χώρο του συμβάντος. Επιπροσθέτως, σε όλη τη διάρκεια της άσκησης επικρατούσε τεχνητή αναστάτωση καθώς, με βάση το σενάριο προσομοίωσης, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας προσπαθούσαν να αποσπάσουν πληροφορίες και διάφοροι παρευρισκόμενοι έβρισκαν αφορμές να εισχωρήσουν στον οριοθετημένο χώρο της διαλογής. Ο ΙC της διαλογής κήρυξε τη λήξη και υλοποίησε αναλυτική απενημέρωση επί τόπου, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και, βεβαίως, των σπουδαστών/στριών του Δ.ΙΕΚ Άργους.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός της άσκησης με την τεχνική της προσομοίωσης

Η προετοιμασία και οργάνωση της υπό μελέτης δράσης ήταν μια μακρά και επίπονη διαδικασία τόσο από εκπαιδευτική – παιδαγωγική άποψη όσο και από διοικητική. Στο εκπαιδευτικό μέρος υπήρξε συστηματική προετοιμασία, επειδή τέθηκε εξαρχής ως στόχος να προκύψει μια δράση που θα έχει ουσιαστικά και πολλαπλασιαστικά οφέλη για τους/τις συμετέχοντες/ουσες με κύριο στόχο την εμπέδωση των βασικών αρχών της επείγουσας προνοσοκομειακής φροντίδας, σε ό,τι αφορά στις έκτακτες καταστάσεις με μαζικό χαρακτήρα.

Έπρεπε καταρχάς να διατυπωθεί μια συνεκτική εκπαιδευτική πρόταση σχετικά με τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς στόχους. Επιδιώχθηκε από την πρώτη στιγμή η ενεργητική εμπλοκή όλων των σπουδαστών/στριών σε επίπεδο οργάνωσης και εθελοντικής συμμετοχής. Στη διοργάνωση και την υλοποίηση συμμετείχαν ενεργά οι σπουδαστές που είναι εν ενεργεία επαγγελματίες διασώστες στο Ε.Κ.Α.Β και άμεσοι συνεργάτες της υπογράφουσας στην τοπική νοσηλευτική μονάδα. Αυτό από μόνο του αποτελεί έναν βασικό λόγο κοινωνικής – επαγγελματικής φύσης, εμπλοκής και κινητροδότησης του εκπαιδευτή (Lam et al., 2010).

Η διοικητική οργάνωση του συνόλου της δράσης ήταν μια άλλη, πολύ σημαντική πλευρά της δράσης. Η διεύθυνση του Δ.ΙΕΚ, σε συνεργασία με την εκπαιδεύτρια, απηύθυνε δεκάδες αιτήματα σε φορείς, υπηρεσίες, εθελοντές ιδιώτες, εταιρείες, ενώ κινητοποίησε το σύνολο του διοικητικού προσωπικού και των σπουδαστών/στριών. Η προετοιμασία, με βάση το αρχείο των ενεργειών που υλοποιήθηκαν, διήρκεσε τουλάχιστον πέντε (5) μήνες πριν την υλοποίηση της δράσης. Η οργανωτική υποστήριξη από πλευράς διοίκησης του σχολείου παρέχει εχέγγυα συναδελφικότητας και υποστήριξης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και αποτελεί βασικό παράγοντα, μεταξύ άλλων, για την κινητροδότηση των εκπαιδευτών, στην κατεύθυνση της υλοποίησης μάθησης βασισμένης σε σχέδια project (Lam et al., 2010).

Βασικό όχημα του ως άνω εκπαιδευτικού στόχου έπαιξε η υιοθέτηση εξαρχής των αρχών της μετασχηματιστικής μάθησης. Ετέθη καταρχάς το αποπροσανατολιστικό δίλημμα ώστε να αμφισβητηθεί το υπάρχον πλαίσιο αναφοράς του ατόμου. Ελάχιστα άτομα μέσα στην τάξη κατάρτισης γνώριζαν την εμπλοκή τόσο πολλών υπηρεσιών σε καταστάσεις συμβάντων μαζικών απωλειών υγείας και ακόμα λιγότερα γνώριζαν τη διαχείριση των περιστατικών, λόγω του εύρους, της προκληθείσας ζημίας στη σωματική υγεία του πάσχοντος και της σπανιότητας των τραυμάτων. Υιοθετήθηκε εν συνεχεία η αυτό – εξέταση των συναισθημάτων υπό το βάρος της πιθανής αντιμετώπισης ενός τέτοιου περιστατικού σε κοινωνίες διακινδύνευσης, όπως οι σημερινές, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής εξέλιξης των σπουδαστών, αυριανών επαγγελματιών διασωστών.

Το δίλημμα και η αυτό – εξέταση των συναισθημάτων είχαν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της πηγής δυσαρέσκειας για την έλλειψη σαφούς εικόνας για το πώς αντιμετωπίζονται τέτοιου είδους περιστατικά και ποιος είναι ο ρόλος των εμπλεκομένων. Ιδιαίτερα οι σπουδαστές – ενεργοί επαγγελματίες επέδειξαν ενδιαφέρον αναζητώντας απαντήσεις και περισσότερη κατάρτιση. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα κομμάτι της επαγγελματικής εξουθένωσης των πληρωμάτων ασθενοφόρων είναι η απουσία συστηματικής εκπαίδευσης (Σερβές, 2014), ενώ άλλες που ασχολούνται με τις δεξιότητες του triage σε διασώστες και ιατρούς συμπεραίνουν ότι δεν επαρκεί η άπαξ συντελούμενη επιμόρφωση ή πρακτική εκπαίδευση αλλά η συστηματική και επίμονα επαναλαμβανόμενη καλλιέργεια δεξιοτήτων (Sarikaya et al., 2004).

Υπό το πρίσμα αυτό διερευνήθηκαν επιλογές για την υλοποίηση μιας άσκησης που θα ενέπλεκε το σύνολο των σπουδαστών/στριών της ειδικότητας και προκρίθηκε αυτή της υλοποίησης μιας άσκησης που θα προϋπέθετε την εμπλοκή όλων των φορέων (Alinier, 2009), ώστε να αναλυθεί η δράση των σπουδαστών μέσα στο οργανωμένο αυτό πλαίσιο διαχείρισης μιας κατάστασης μαζικών απωλειών υγείας.

Στο πλαίσιο αυτό υιοθετήθηκαν μια σειρά από εκπαιδευτικές τεχνικές που συνέθεταν μια πολύπλευρη διδακτική προσέγγιση. Άλλωστε, κατά τους Wang & Chang (2006), η εκπαίδευση

των διασωστών, ειδικά στο κομμάτι της διαχείρισης των καταστροφών, περιλαμβάνει και άλλα βήματα, όπως τις διαλέξεις, την πρακτική στο νοσοκομείο, τις μελέτες περίπτωσης, την πρακτική σε ασθενοφόρο και την ειδική πρακτική εκπαίδευση στην ιατρική των καταστροφών (Disaster Medicine Training, DMAT). Έτσι, οργανώθηκε όλο το προηγούμενο χρονικό διάστημα της υλοποίησης της άσκησης μια σειρά μικρότερων δράσεων, όπως επισκέψεις στο τοπικό παράρτημα του ΕΚΑΒ και στα τμήματα επειγόντων περιστατικών των δυο νοσηλευτικών μονάδων, πρακτική άσκηση των σπουδαστών/στριών σε τεχνικές καρδιοπνευμονικής αναζωογόνησης και διαχείρισης αεραγωγού με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προπλάσματα και υλοποίηση μιας μικρής έκτασης άσκησης διαχείρισης θυμάτων και εκμάθησης τεχνικών απεγκλωβισμού θυμάτων μετά από τροχαίο ατύχημα.

Στόχος αυτών των διδακτικών ενεργειών ήταν η πρόσκτηση δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων και τη δοκιμαστική εφαρμογή νέων ρόλων. Υλοποιήθηκαν δεκάδες συναντήσεις της εκπαιδεύτριας με τους/τις σπουδαστές/στριες, με στόχο τον καθορισμό των ρόλων και την απρόσκοπτη διεξαγωγή της άσκησης, και τουλάχιστον δυο επιτόπιες επισκέψεις στον χώρο διεξαγωγής της άσκησης προσομοίωσης, με σκοπό την κατανομή θέσεων ευθύνης. Υπό την εποπτεία της υπεύθυνης εκπαιδεύτριας και υπογράφουσας, οι σπουδαστές/στριες καθόρισαν με ακρίβεια τον χώρο διαλογής για τη διεξαγωγή του triage και συνεργάστηκαν για την εξεύρεση σκηνών για τη φιλοξενία της προνοσοκομειακής φροντίδας των οιονεί θυμάτων. Γενικά παρατηρήθηκε μεγάλος βαθμός ενεργητικής συμμετοχής και εμπλοκής των ενηλίκων καταρτιζομένων (Κόκκος Α. και Κουτρούμπα Κ., 2010). Όλοι γνώριζαν τον λόγο για τον οποίο συμμετέχουν και μαθαίνουν τις δεξιότητες διαχείρισης έκτακτων περιστατικών και αντιμετωπίστηκαν από την εκπαιδεύτρια ως ικανοί για αυτο – κατευθυνόμενη μάθηση, καθώς στην πορεία πήραν οργανωτικές πρωτοβουλίες και κατέθεσαν προτάσεις για τη διεξαγωγή της άσκησης.

Με βάση τη συνολική διδακτική προετοιμασία οι εκπαιδευόμενοι/ες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της άσκησης εμφανίστηκαν έτοιμοι, με ικανότητες και αυτοπεποίθηση, να δράσουν στα πλαίσια του προκαθορισμένο ρόλου τους με ψυχραιμία και επαγγελματισμό (ως ΙΟ διαφορετικών σκηνών, ως βοηθοί ιατρών που είχαν τη γενική ευθύνη, στη διαλογή των θυμάτων).

Τέλος, αναλύθηκαν τα λάθη και οι αστοχίες ενώ επισημάνθηκαν τα σωστά σημεία και κατά την απενημέρωση, μετά τη λήξη της άσκησης, και μεταγενέστερα. Ο αναστοχασμός είναι και κρίσιμη διαδικασία ανάδειξης των σφαλμάτων αλλά και των μαθησιακών αναγκών και ταυτόχρονα επιθυμητή και επιδιωκτέα διαδικασία από τους/τις σπουδαστές/στριες (Howlett, 2019). Σε μεταγενέστερο χρόνο και στα πλαίσια του μαθήματος στο Δ.ΙΕΚ, υπό καθεστώς ηρεμίας και αποσυναισθηματοποίησης από την προσωπική εμπλοκή του/της καθενός/καθεμίας, και με διαθέσιμο πλέον το εποπτικό υλικό από τις ιπτάμενες κάμερες (drones) και το φωτογραφικό υλικό, το θέμα ξανασυζητήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος.

Σε ένα πιο γενικό πλαίσιο και προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες της ειδικότητας η συνολική πορεία που ακολουθήθηκε μπορεί να συγκριθεί με έναν εκπαιδευτικό κύκλο θεωρίας και πρακτικής στο πλαίσιο ενεργούς μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων με αναστοχαστικά στοιχεία, βάσει των οποίων θα προκύψουν μαθησιακά αποτελέσματα και ζωτικός χώρος αυτο-βελτίωσης, ειδικά για τους εν ενεργεία διασώστες (Willis, 2014).

Τέλος, η τεχνική της προσομοίωσης αναπτύχθηκε μεθοδικά ακολουθώντας τα βήματα που έχουν περιγραφεί από τον Knox (1974): Αναλύθηκαν και κατανεμήθηκαν οι διαχειριστικοί ρόλοι (θέση στο triage, κατανομή ανά σκηνή, κατανομή θέσεων ευθύνης), αναγνωρίστηκαν τα οργανωτικά προβλήματα (μεταφορά προσωπικού, τοποθέτησης σκηνής δράσης και σκηνής διαλογής), αναπτύχθηκαν τα περιστατικά – συμβάντα μέσω της συγγραφής του σεναρίου, στο οποίο εν πολλοίς βοήθησαν οι σπουδαστές/στριες με τις ιδέες τους και προετοιμάστηκαν τα υλικά (γιλέκα υπευθύνων, καρτέλες θυμάτων, αφίσες και έντυπο υλικό) αλλά και οι ανθρώπινοι πόροι (διαθεσιμότητα σπουδαστών ανά τομέα). Μετά την άσκηση καθορίστηκαν οι κατευθυντήριες οδηγίες για τους τρόπους αντίδρασης σε

αντίστοιχα, αληθινά συμβάντα και συζητήθηκαν οι αποφάσεις που ελήφθησαν από τους συμμετέχοντες.

Συμπεράσματα – προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Η υπό μελέτη άσκηση προσομοίωσης ανέδειξε τα εξής σημεία ενδιαφέροντος: πρώτον, κάθε σημαντική εκπαιδευτική δράση ή καινοτομία προϋποθέτει οργανική σχέση και άρρηκτο συνεκτικό δεσμό θεωρητικού – παιδαγωγικού πλαισίου και στόχων. Δεύτερον, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση το ως άνω σημείο καθίσταται ακόμα πιο σημαντικό, εξαιτίας της μαθησιακής φύσης των συμμετεχόντων/ουσών. Τρίτον, λόγω των πολύ ειδικών γνώσεων που καλούνται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, το θεωρητικό πλαίσιο δεν αρκεί αφ' εαυτού αν δεν αναπλαισιωθεί στη διδακτική πράξη με επιλεγμένες και σαφώς διασυνδεδεμένες τεχνικές μάθησης. Τέταρτον, η καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει όχι μόνο τη σύλληψη της ιδέας αλλά και την ενεργό συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και της διεύθυνσης, η οποία θα παράσχει πόρους και οργανωτικό πλαίσιο. Τέλος, η παραγωγή καινοτόμων δράσεων πρέπει να είναι σαφώς συνδεδεμένη με ένα πλαίσιο εμπλοκής των φορέων της κοινωνίας και εν τέλει διάχυσης της γνώσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ατομικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Στις προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση της καινοτόμου δράσης αξίζει να διερευνηθούν πιο συστηματικά ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης και οι οργανωτικές και διοικητικές παράμετροι που συμβάλλουν (ή αποτρέπουν πολλές φορές) την υλοποίηση τέτοιων καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και το εύρος της εμπλοκής της σχολικής κοινότητας διά των δράσεών της με την τοπική κοινότητα και τους αντίστοιχους φορείς.

Βιβλιογραφία

Alinier, G. (2009). Skills benefits of advanced simulation training. *Journal of Paramedic Practice*, *1*(9), 369–375. https://doi.org/10.12968/jpar.2009.1.9.42995

Brinia, V., Nikitaki, A., & Kioulanis, S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *6*(1), Pages 28-42. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i1/2593

CEDEFOP (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική περιγραφή*. European Centre for the Development of Vocational Training. Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από https://www.europa.eu/files/4130_el.pdf

CEC (2000) *Commission staff working paper. A memorandum on lifelong learning* (Brussels, European Commission). Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Dippenaar, E. (2020). Triage system performance: consistency and accuracy in the emergency centre. *Journal Of Paramedic Practice*, *12*(3), 94-99. https://doi.org/10.12968/jpar.2020.12.3.94

Gaba, D.M. (2004). The future vision of simulation in health care. *BMJ Quality & Safety*; 13:i2-i10. http://dx.doi.org/10.1136/qshc.2004.009878

Howlett, G. (2019). Nearly qualified student paramedics' perceptions of reflection and use in practice. *Journal Of Paramedic Practice*, *11*(6), 258-263. https://doi.org/10.12968/jpar.2019.11.6.258

Knox, A. B. (1974). *Helping adults to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, *20*(6), 487–497. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003

Mackway-Jones, K., & Carley, S. (2012). *Major incident medical management and support: The practical approach at the scene* (3rd ed.). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Metcalf, M. (2020). Changing perspectives in the prehospital management of patients with severe burns. *Journal Of Paramedic Practice*, *12*(2), 52-58. https://doi.org/10.12968/jpar.2020.12.2.52

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Power, D., Henn, P., O' Driscoll, P., Power, T., McAdoo, J., Hynes, H., & Cusack, S. (2013). An evaluation of high fidelity simulation training for paramedics in Ireland. *International Paramedic Practice*, *3*(1), 11–18. https://doi.org/10.12968/ippr.2013.3.1.11

Sarikaya, S., Soysal, S., Karcioglu, O., Topacoglu, H., & Tasar, A. (2004). Paramedics and triage: Effect of one training session on triage in the emergency department. *Advances in Therapy*, *21*(5), 329–334. https://doi.org/10.1007/BF02850037

Schild, J., Lerner, D., Misztal, S., & Luiz, T. (2018). EPICSAVE — Enhancing vocational training for paramedics with multi-user virtual reality. *2018 IEEE 6th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, 1–8. https://doi.org/10.1109/SeGAH.2018.8401353

Wang, T.-L., & Chang, H. (2006). Disaster Medicine Training for Paramedics in Taiwan. *Ann Disaster Med, 4*(2), 60-65.

Williams, RM (1996). Triage and emergency department services. *Ann Emerg Med. 27:* 506-508

Willis, S. (2014). Student paramedics' perceptions of action learning: a mixed-method study. *Journal Of Paramedic Practice*, *6*(12), 626-632. https://doi.org/10.12968/jpar.2014.6.12.626

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ιωάννου, Ν, (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., & Σωκράτους, Σ. *Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.).* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης

Βεργίδης, Δ. (1997): Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2018). *Οδηγός σπουδών ειδικότητας «Διασώστης – πλήρωμα Ασθενοφόρου»*, Κωδικός 27-00-16-1. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από http://gsae.edu.gr/el/toppress/1427-odigoi-spoudon-eidikotiton-iek-tou-n-4186-2013

Διγαλέτου, Δ. (2018). *Διερεύνηση απόψεων ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με τη Διά Βίου Μάθηση και την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του νομού Ευβοίας*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από http://hdl.handle.net/11610/18301

Ζήκος, Ν. Φ. (2019). Η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σύγχρονη πραγματικότητα και προοπτικές. Στο: Καραΐσκου, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία.* Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9,* 4–9

Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (επιμ.) (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση* (Παραγωγοί Εκπαιδευτικού Υλικού: Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλλιπς). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης &

Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Διαρκούς Εκπαίδευσης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μοιρασγεντή, Μ., Σμυρνάκης, Ε., Τούφας, Κ. και Μπένος, Α., (2016). Εκπαίδευση στις κλινικές δεξιότητες. Από την προσομοίωση στους πραγματικούς ασθενείς. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 33(4):* 439-446

Νόμος 4633/2019 (ΦΕΚ 161/Α/16-10-2019). Σύσταση Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ), ρυθμίσεις για προϊόντα καπνού, άλλα ζητήματα του Υπουργείου Υγείας και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 09-04-2020 από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/nomos-4633-2019-phek-161a-16-10-2019.html

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-10-2010). Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/7%20-%20N%203879%202010.pdf

Νόμος 1579/1985 (ΦΕΚ 217/Α/23-12-1985). Ρυθμίσεις για την εφαρμογή και ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Υγείας και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 09-04-2020 από https://www.isathens.gr/images/nomoi/1579-1985.pdf

Σαρρής, Μ., Πιερράκος, Γ., Αμίτσης, Γ. Ν., Κυριόπουλος, Γ., & Σούλης, Σ. (2015). Αξιολόγηση δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης στις υπηρεσίες υγείας. *Νοσηλευτική, 2006, 45(1):* 118-128

Σερβές, Ι. (2014). *Οργανωσιακή κουλτούρα και επαγγελματική εξουθένωση των πληρωμάτων ασθενοφόρων του ΕΚΑΒ*. Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2450

Τσάπαλος, Γ., Πρεζεράκος, Π., Κοτρώτσιου, Ε., Παπαθανασίου, Ι., Γκούβα, Μ. (2011) Μέθοδοι της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. *Νοσηλευτική, 50(2):* 194-202

Φελεκίδου, Ρ. (2017). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαδραστικών προσομοιώσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη στελεχών του τουρισμού*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από http://hdl.handle.net/11610/17859

Κοινωνικές αναπαραστάσεις της διάκρισης απέναντι στους μετανάστες: ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και της πολιτισμικής συγκρότησης του εαυτού

Ποιμενίδου Σοφία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης
sofia_poim@hotmail.com

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
poimenidis@aegean.gr

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις Ελλήνων μαθητών για τη διάκριση απέναντι στους μετανάστες. Αποτελεί μη συστηματική μελέτη ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα και απόπειρα συγκερασμού της Κοινωνικής και της Πολιτισμικής Ψυχολογίας για το ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων και της προκατάληψης. Μελετήθηκαν οι απαντήσεις μαθητών για ένα συμβάν που χρησιμοποιήθηκε ως ερέθισμα του κοινωνικοπολιτισμικού τους υπόβαθρου και της σημασίας που έχει γι' αυτούς η δημόσια εικόνα και η επίδραση αυτών στις αναπαραστάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και η πολιτισμική συγκρότηση της ταυτότητας εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση ενώ η προέλευση των μαθητών από τα αστικά κέντρα και η σημασία της δημόσιας εικόνας της οικογένειας αποτέλεσαν σημαντικούς δείκτες για την τοποθέτηση των μαθητών. Η έρευνα επιβεβαίωσε την σύνδεση αυτή και τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό του συγκεκριμένου δείγματος Ελλήνων προς την κουλτούρα της τιμής, ενώ προσφέρει πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές αναπαραστάσεις, διακρίσεις, μετανάστες, κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί, ταυτότητα

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο «ανήκειν», ως πεδίο αναφοράς και διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων Ελλήνων μαθητών/τριών για τη διάκριση απέναντι στους μετανάστες. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πολιτισμικές νόρμες και τα κανονιστικά πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία τα υποκείμενα δρουν, σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον εαυτό και τον άλλον στη βάση των ενδεδειγμένων πολιτισμικών μοντέλων συμπεριφοράς κάθε κοινωνίας. Συνεπώς, οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα και οι ταυτότητες γίνονται αντικείμενο διαχείρισης και διαπραγμάτευσης στις δια-προσωπικές και διομαδικές σχέσεις, με γνώμονα τα εκάστοτε κοινωνικά επιθυμητά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς (Boiger, Güngör, Karasawa & Mesquita, 2014˙ Aslani, Ramirez-Marin, Brett, Yao, Semnani-Azad, Zhang & Adair, 2016).

Η σημασία, λοιπόν, του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο ανήκουν τα άτομα, επηρεάζει και διαμορφώνει με καταλυτικό τρόπο τον εαυτό και τις κοινωνικές σχέσεις, συνήθως με μη εύληπτους τρόπους. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, του μεταναστευτικού ζητήματος και του εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, η διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι στην προκατάληψη και τις διακρίσεις, είναι ιδιαίτερα επίκαιρη και αναγκαία.

Το ζήτημα της προκατάληψης και των κοινωνικών διακρίσεων απέναντι στους μετανάστες και στις πολιτισμικά διαφορετικές ή μειονοτικές κοινωνικές ομάδες, γενικά, αποτελεί αντικείμενο πολλών συζητήσεων και διερεύνησης στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία (Ρήγα & Δαιμονάκου, 2002˙ Dimakos & Tasiopoulou, 2003˙ Hayes & Dowds, 2006˙ Borooah & Mangan, 2009˙ Paas & Halapuu, 2012˙ Hellwig & Sinno, 2017).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της προκατάληψης και των κοινωνικών διακρίσεων στο πλαίσιο του νέου ρατσισμού

Πολιτισμικός ρατσισμός

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που αντικατοπτρίζουν τον ρατσισμό και την προκατάληψη στον δυτικό κόσμο συμπορεύονται με τη μετάβαση των κοινωνιών από τη νεωτερική (βιομηχανική εποχή, μοντερνισμός της σκέψης) στη μετα-νεωτερική εποχή (κοινωνία της πληροφορίας, παγκοσμιοποίηση, διαλογικός μοντερνισμός). Σε αυτή τη μετάβαση η έννοια του πολιτισμού απέκτησε νέα υπόσταση, καθώς η νεωτερική εποχή υποστήριζε τη δυτική ανωτερότητα των ευρωπαϊκών πολιτισμών και προέβαλλε ένα μοντέλο κυριαρχίας επί των μη ευρωπαϊκών πολιτισμών, η οποία και νομιμοποίησε την ανισότητα. Η σημερινή άνοδος, όμως, του ρατσισμού στην Ευρώπη, εμφανίζεται μέσα από τον νέο λόγο (discourse) της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της αποτίναξης της ταμπέλας του ρατσιστή, η οποία συχνά αποκρύπτει τις μεταμοντέρνες ρατσιστικές ιδέες μέσα από την εξύψωση των ανυπέρβλητων αλλά επιθυμητών πολιτισμικών/εθνοτικών διαφορών. Ταυτόχρονα όμως, δημιουργεί επικείμενη φοβία «πολιτισμικής αλλοτρίωσης» στο πλαίσιο της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης. Ουσιαστικά, υφίσταται μία μεταμοντέρνα αποδόμηση της ισότητας των κοινωνικών ομάδων, μέσω της έμφασης στην έννοια της διαφοράς και της διαφορετικότητας (Macedo & Gounari, 2008˙ Pehrson & Leach, 2012).

Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν, ότι μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο επικράτησαν νέες μορφές ρατσισμού, οι οποίες στηρίζονται, πλέον, στις πολιτισμικές παρά στις βιολογικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και των ανθρώπων μεμονωμένα (Durrheim & Dixon, 2000). Υποστηρίζεται, ότι αυτή η νέα μορφή ρατσισμού συνιστά πολιτισμικό ρατσισμό, ο οποίος εμπεριέχει εκείνες τις στάσεις και τις συμπεριφορές, οι οποίες έχουν εθνοπολιτισμική προέλευση, καθίστανται ως απόλυτες και χρησιμεύουν ως μέσα διακρίσεων, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Rodat, 2017).

Διαδικασίες εδραίωσης του πολιτισμικού ρατσισμού

Ουσιοκρατία: Η εδραίωση του πολιτισμικού ρατσισμού περισσότερο πηγάζει, αρχικά, από μια ουσιοκρατική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά είναι εγγενή, απόλυτα και ανάλογα της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων σε ομάδες. Αυτή η θέση μπορεί να πάρει υπόσταση και να μετατοπιστεί από τα εγγενή βιολογικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου βάση της φυλής του, μέχρι τις πνευματικές ικανότητες και τις δεξιότητες της πολιτισμικής κοινότητας στην οποία υπάγεται. Αυτές οι διαφορές, που είτε γίνονται αισθητές είτε επινοούνται, πολλές φορές εκλαμβάνονται σε τέτοιο βαθμό ως απόλυτες, ώστε τείνουν να θεωρούνται, ως εντελώς ασύμβατες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Οι ανθρώπινες ομάδες, λοιπόν, σε αντίθεση με τα μεμονωμένα άτομα, περιορίζονται σε ομοιόμορφες, ομοιογενείς και μονοδιάστατες συλλογικότητες. Η θέση αυτή με τη σειρά της δικαιολογεί την πολιτισμική ασυμβατότητα και ανικανότητα των μεταναστών να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ η συνύπαρξη των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες θεωρείται όχι μόνο προβληματική αλλά συχνά και ανέφικτη (Grillo, 2003˙ Vala & Pereira, 2012˙Rodat, 2017).

Κατασκευή «πολιτισμών» και πολιτισμικής ιστορίας*:* Μια ακόμη διαδικασία, μέσω της οποίας λειτουργεί ο πολιτισμικός ρατσισμός, είναι ότι επινόησε «πολιτισμούς» για τις κοινωνικές ομάδες, επιχειρηματολογώντας πολιτισμικά. Οι ομάδες αυτές ορίζονται με τέτοιον τρόπο, ώστε να εμφανίζονται ως «φυσικά» φαινόμενα, αφού διαθέτουν, δήθεν,

αμετάβλητα και αξεπέραστα όρια σε σχέση με άλλες κοινωνικές ομάδες. Μέσα από τη διάδοση αυτών των θεωρητικών κατασκευών, δημιουργείται, κοινωνικά, μια μόνιμη και στατική πραγματικότητα, η οποία βλέπει τον πολιτισμό, ως ένα στατικό σύστημα εδραιωμένων αρχών, κανόνων και ερμηνειών και όχι ως ένα δυναμικό και μεταβαλλόμενο σύνολο, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Πανταζής, 2015).

Ο ανθρωπολόγος και γεωγράφος Blaut (1992) υποστηρίζει, πως η ουσία του πολιτισμικού ρατσισμού βρίσκεται στην κατασκευή μιας πολιτισμικής ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του εκσυγχρονισμού υποστηρίζει, ότι τα άτομα που δεν προέρχονται από την Ευρώπη δεν είναι βιολογικά αλλά πολιτισμικά υποδεέστερα, σε σύγκριση με αυτά που κατάγονται από τον ευρωπαϊκό γεωγραφικό χώρο, λόγω της μικρότερης ιστορικής και πολιτιστικής τους εξέλιξης, η οποία υποτίθεται ότι δικαιολογεί την αδυναμία τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικά και πνευματικά αγαθά. Αυτή η θέση του εκσυγχρονισμού συνδέεται ουσιαστικά με την θέσπιση της νέας αποικιοκρατίας, καθώς εκλογικεύει την καθοδήγηση και την κυριαρχία των μη Ευρωπαίων από τους Ευρωπαίους, προκειμένου οι πρώτοι να αναπτυχθούν οικονομικά και να ανακάμψουν από την οπισθοδρόμηση.

Το «πρόβλημα των μεταναστών»: Μέσα στο πλαίσιο αυτής της πολιτισμικής ιστορίας, ο Fredrickson (2011) επισημαίνει ότι το φαινόμενο του πολιτισμικού ρατσισμού προκύπτει σε σχέση με το λεγόμενο «πρόβλημα των μεταναστών», το οποίο αφορά τις υποτιθέμενες βαθιά ριζωμένες πολιτισμικές διαφορές, με σκοπό να δικαιολογήσει την εχθρότητα και τις διακρίσεις εναντίον συγκεκριμένων ομάδων της κοινωνίας. Με βάση αυτήν την αντίληψη, οι μετανάστες κατηγορούνται ότι δεν μπορούν να αφομοιωθούν πολιτισμικά και ότι συνιστούν κίνδυνο για την ομαλή λειτουργία της κυρίαρχης κουλτούρας και του κυρίαρχου έθνους, λόγω του ότι έχουν, για παράδειγμα, διαφορετική εργασιακή ηθική και αξίες και όχι λόγω βιολογικής κατωτερότητας (Pehrson & Leach, 2012 ˙Rodat, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, ο πολιτισμικός ρατσισμός αρθρώνεται σε σχέση με την φτώχεια, την αγορά εργασίας και την περιθωριοποίηση. Υπό αυτήν την έννοια, το πρόβλημα της φτώχειας και της ανεργίας των μειονοτήτων, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, εκλαμβάνεται ως πρόβλημα που πηγάζει από τις συνήθειες και τις πεποιθήσεις των μειονοτήτων αυτών. Αυτή η άποψη οδηγεί στην θεωρητική κατασκευή ενός «πολιτισμικού προβλήματος», το οποίο συνεπάγεται παγίωση της πολιτισμικής κατωτερότητας των μειονοτήτων και δικαιολογεί τις στάσεις της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι σε αυτές, όπως είναι η πολιτογράφηση και η «διόρθωση» τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των στάσεων αποτελούν η κουλτούρα της φτώχειας των Πουερτορικανών και των Ινδών από τη Δύση στην Μεγάλη Βρετανία, οι οποίοι έλαβαν διαφορετική αντιμετώπιση, ανάλογα με τις εκάστοτε εθνικές πολιτικές της κυρίαρχης κουλτούρας που είχαν ως συνέπεια διαφορετικές αποικιοκρατικές εμπειρίες (Grosfoguel, 1999).

Ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην συγκρότηση του εαυτού και την ρύθμιση των συναισθημάτων

Ατομοκεντρικές και κολεκτιβιστικές κουλτούρες

Η σημασία και ο ρόλος του πολιτισμικού πλαισίου για τη σκέψη, τη δράση, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ατόμων αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης της ανθρωπολογίας και της πολιτισμικής ψυχολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, καταδεικνύοντας διαφορετικά πολιτισμικά μοντέλα συμπεριφοράς και συγκρότησης του εαυτού στον κόσμο. Ένας πρώτος σημαντικός διαχωρισμός εντοπίστηκε από τους Kitayama, Karasawa & Mesquita (2004) ανάμεσα στις χώρες που προωθούν τον ανεξάρτητο εαυτό (independent), (Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και ορισμένες δυτικοευρωπαϊκές χώρες) και σε αυτές που προωθούν τον αλληλεξάρτητο (interdependent) εαυτό (Ιαπωνία και ασιατικές χώρες, ευρύτερα).

Οι δύο αυτές διαστάσεις διαμορφώνονται από τους ατομοκεντρικούς (individualistic) και τους αλλοκεντρικούς ή κολεκτιβιστικούς (collectivistic) πολιτισμικούς προσανατολισμούς, αντίστοιχα. Ειδικότερα, στις συλλογικές κουλτούρες η ταυτότητα των ατόμων είναι συνάρτηση της επιτέλεσης του κοινωνικού τους ρόλου απέναντι στην οικογένεια, την

κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, ενώ στις ατομικιστικές κουλτούρες η ταυτότητα του ατόμου εκδηλώνεται μέσα από την αυτονομία και τα επιτεύγματά του, τα οποία αποδίδονται σε εσωτερικές διεργασίες παρά σε κοινωνικές επιταγές και καθήκοντα (Triandis, 1989˙ Aslani et al., 2016˙ Smith, Easterbrook, Blount, Koc, Harb, Torres & Rizwan, 2017).

Οι ατομοκεντρικές και αλλοκεντρικές κοινωνίες πυροδοτούν συναισθηματικά μοτίβα στα κοινωνικά υποκείμενα. Αυτά, τα οποία πηγάζουν από την κοινωνική αλληλεξάρτηση και την σχεσιακά ενσώματη της φύσης του εαυτού σε αλλοκεντρικά περιβάλλοντα, αναφέρονται ως κοινωνικά δεσμευτικά (socially engaging), ενώ αυτά που θεμελιώνονται στην ανεξαρτησία και την αυτονομία του εαυτού, διακρίνοντας την ατομική φύση στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο ατομοκεντρικών πολιτισμών, ονομάζονται κοινωνικά αποδεσμευτικά (socially disengaging). Η κατηγοριοποίηση αυτή, βέβαια, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως απόλυτη αλλά ως εξαρτώμενη από τις εκάστοτε παροχές και δυνατότητες που προσφέρουν στα άτομα τα ανεξάρτητα και αλληλεξάρτητα πολιτισμικά περιβάλλοντα, που οδηγούν σε διαφορετικές ψυχολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις (Kitayama, Mesquita & Karasawa, 2006).

Κουλτούρες αξιοπρέπειας (dignity), τιμής (honor) και προσώπου (face)

Σε συνάρτηση με τη διάκριση των κοινωνιών ανάμεσα σε ατομοκεντρικές και αλλοκεντρικές, βρίσκεται και η διάκριση ανάμεσα σε κουλτούρες αξιοπρέπειας και προσώπου, αντίστοιχα. Οι κουλτούρες αξιοπρέπειας προτάσσουν την έμφυτη και εσωτερική προσωπική αξία των υποκειμένων, η οποία ιδανικά δεν μπορεί να αλλοτριωθεί και να μειωθεί από τις αντιλήψεις, τις επιρροές και την περιφρόνηση των άλλων για τον εαυτό αλλά ούτε να αυξηθεί από τις αντιλήψεις του κοινωνικού περίγυρου. Η θέση της αξιοπρέπειας, συνεπώς, βρίσκεται στον εσωτερικό ψυχικό κόσμο του ατόμου και είναι σύμφωνη με τον εσωτερικό του ηθικό κανόνα και τις δικές του εσωτερικές νόρμες και αξίες που δεν επηρεάζονται από τις καταστάσεις και τις παρορμήσεις άλλων ανθρώπων, πάντα με γνώμονα την ισότητα ανάμεσα στα άτομα (Leung & Cohen, 2011˙Cross, Uskul, Gerçek-Swing, Alözkan, & Ataca, 2013˙ Boiger et al., 2014˙ Aslani et al., 2016).

Στον αντίποδα, οι κουλτούρες προσώπου δίνουν έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση των πράξεων και των σκέψεων, όπου τα άτομα λειτουργούν σε περιβάλλοντα σταθερής ιεραρχίας και συνεργασίας μεταξύ τους και δεν είναι ελεύθερα να δρουν σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η προσωπική αξία του ατόμου εδώ εξαρτάται από την εκπλήρωση των σταθερών και κοινωνικών υποχρεώσεων που επιτάσσει ο κοινωνικός του ρόλος στα πλαίσια, για παράδειγμα, της ιεραρχίας της οικογένειας και κρατικών οργανώσεων. Κεντρικό ζήτημα σ' αυτήν την περίπτωση αποτελεί η απώλεια του προσώπου στην κοινωνία, καθώς η αποτυχία της εκπλήρωσης των κοινωνικών καθηκόντων οδηγεί σε δυσαρμονική συμβίωση και κοινωνική αστάθεια, η οποία αποκαθίσταται από τα ανώτερα μέλη του κοινωνικού ιστού (Leung & Cohen, 2011˙Cross et al., 2013˙ Boiger et al., 2014˙ Aslani et al., 2016).

Οι Leung και Cohen (2011) υποστηρίζουν, πως η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από ένα επιπλέον πολιτισμικό μοντέλο σκέψης και συμπεριφοράς, αυτό της τιμής, το οποίο έχει μελετηθεί κυρίως μέσω της κοινωνικής και της πολιτισμικής ψυχολογίας και αποτελεί χαρακτηριστικό των πολιτισμών της Μέσης Ανατολής, της Βόρειας Αφρικής, της Λατινικής Αμερικής, της Νότιας Ασίας αλλά και μεσογειακών χωρών, όπως η Τουρκία, η Νότια Ιταλία και η Ελλάδα (Ayers, 1989˙ Stewart, 2001˙ Mosquera, Manstead & Fischer, 2002).

Σε αντίθεση με τις κουλτούρες αξιοπρέπειας, η τιμή στις κουλτούρες προσώπου αποτελεί χαρακτηριστικό ανωτερότητας και αρετής για το άτομο που ισχυρίζεται ότι τη διαθέτει. Ωστόσο, δεν αρκεί κανείς να διεκδικεί την τιμή από μόνος του, αλλά θα πρέπει να «πληρώνει το τίμημα» για τις πράξεις του. Αυτό σημαίνει, ότι η προσωπική αξία του ατόμου καθορίζεται τόσο από την ατομική αξιολόγηση όσο και από την κοινωνική, υπό την έννοια, ότι δεν αποκτάται μόνο μέσω της κοινωνικής αποδοχής αλλά πρέπει, επίσης, να διεκδικηθεί από το άτομο είτε με ορθόδοξους είτε με ανορθόδοξους τρόπους, όταν οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές (Cross et al., 2013˙ Boiger et al., 2014˙ Aslani et al., 2016).

Κουλτούρες τιμής: προσβολή, δημόσια εικόνα και έμφυλοι κώδικες συμπεριφοράς

Η υπεράσπιση της τιμής, συνήθως, εμφανίζεται σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα στα οποία η κοινωνική ιεραρχία είναι ρευστή και το κράτος είτε δεν υπάρχει είτε είναι αδύναμο να προστατέψει τα μέλη του και να επιφέρει την τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, η ενδεχόμενη απειλή της τιμής οδηγεί στην προσωπική ρύθμιση για την ανάκτησή της, με το να πάρει, δηλαδή, το άτομο «τον νόμο στα χέρια του». Επειδή η τιμή θεωρείται ότι είναι δύσκολο να αποκτηθεί και εύκολο να χαθεί, η απώλειά της μπορεί να οδηγήσει στην αυτό-προστασία με τη χρήση βίας, στην παραβατικότητα και στην επίδειξη σκληρότητας, ιδιαίτερα ανάμεσα στους άντρες (Cohen, Nisbett, Bowdle & Schwarz, 1996˙ Leung & Cohen, 2011˙ Cross et al., 2013˙ Boiger et al., 2014).

Η τιμή, ως κώδικας συμπεριφοράς, δίνει μεγάλη έμφαση στη σημασία της δημόσιας εικόνας της ενδο-ομάδας, όπως η οικογένεια και άλλα κοντινά στο άτομο κοινωνικά δίκτυα, στη διατήρηση της τιμής και στη δράση από πλευράς του ατόμου σε ενδεχόμενη προσβολή. Η δημόσια εικόνα του εαυτού συνδέεται στενά με την επιβεβαίωση και την επιβράβευσή του από την ενδο-ομάδα, η οποία οδηγεί σε βελτίωση της αυτό-εικόνας του ατόμου που κατακτά την τιμή. Η ηθική αρετή, επίσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη θετική αξιολόγηση της ενδο-ομάδας και του ατόμου, ενισχύοντας τη δημόσια εικόνα και την αυτό-εικόνα (Leach, Ellemers & Barreto, 2007˙ Mosquera, Patricia, Uskul & Cross, 2011˙ Novin, Tatar & Krabbendam, 2015).

Δεδομένης της σημασίας που αποκτά η δημόσια εικόνα και η ενδεχόμενη προσβολή, οι ανδρικοί και οι γυναικείοι κώδικες τιμής περιλαμβάνουν κάθε φορά τις ανάλογες αξίες, νόρμες και κοινωνικές πρακτικές για κάθε φύλο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, ειδικά σε χώρες της Μεσογείου, η «τιμή» καθορίζει και διαμορφώνει διακριτά μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς για το κάθε φύλο. Η τιμή αφορά στο καθήκον του άνδρα για φυσική προστασία των μελών της οικογένειας και της περιουσίας και προωθεί την ιδεολογία του δυναμικού, αποφασιστικού και κυρίαρχου μέλους επί των υπόλοιπων μελών της οικογένειας και των κοινωνικών δικτύων, γενικότερα. Ταυτόχρονα, προδιαγράφει μια μετριοπαθή, προσεγμένη και έντιμη συμπεριφορά της γυναίκας απέναντι στην οικογένεια και τον σύζυγο (Cohen, et al., 1996˙ Mosquera et al., 2002˙ Cihangir, 2013˙ Cooney, 2014).

Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο «ανήκειν» επηρεάζει και οργανώνει τις αναπαραστάσεις των Ελλήνων μαθητών/τριών για τις κοινωνικές διακρίσεις απέναντι στους μετανάστες. Σε αυτή τη βάση, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν αναφέρονται α) στις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στις τρεις κατηγορίες του μετανάστη (Έλληνας, Αλβανός, Ινδός) και β) στους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις των μαθητών, όπως λ.χ. η σημασία της δημόσιας εικόνας για τους ερωτώμενους. Η έρευνας είναι αφενός ποσοτική (αναζητά συσχετίσεις ανάμεσα στις κοινωνικές και δημογραφικές μεταβλητές και τις απαντήσεις των μαθητών) και αφετέρου ποιοτική, καθώς μελετά τις ποιοτικές διαβαθμίσεις και τις πτυχές που ανιχνεύονται στον λόγο τους για το συμβάν.

Το δείγμα της έρευνας συνιστούν 43 μαθητές/τριες από τρία τμήματα β' Γυμνασίου του Πειραματικού Γυμνάσιου Ρεθύμνου. Τα περισσότερα παιδιά είναι κορίτσια (f=24, m=19) και έχουν ελληνική εθνικότητα, εκτός από 3 μαθητές που κατάγονται από την Αλβανία και 1 κορίτσι που κατάγεται από τη Ρωσία. Τέλος, 33 από τα παιδιά είναι κάτοικοι αστικών κέντρων, ενώ τα 10 είναι κάτοικοι επαρχίας ή χωριού.

Στους/Στις μαθητές/τριες μοιράστηκαν τυχαία τρεις εκδοχές ενός υποθετικού συμβάντος φυλετικής διάκρισης. Το συμβάν αυτό ήταν ένας τσακωμός ανάμεσα σε δύο μαθητές στο διάλειμμα του σχολείου, κατά τη διάρκεια του οποίου ο πρώτος είπε στον δεύτερο: «Τι μου είπες ρε, βρωμομετανάστη;». Στην πρώτη εκδοχή του σεναρίου ο δεύτερος μαθητής απαντάει: «Τι είπες, ρε; Έλληνας είμαι. Μη με ξαναπείς έτσι!». Στις άλλες εκδοχές οι

απαντήσεις είναι: «Αλβανός είμαι» και «Ινδός είμαι», αντίστοιχα. Το σενάριο χρησιμοποιήθηκε ως πειραματικό ερέθισμα για τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Περιελάμβανε κλίμακες και ερωτήσεις σύντομης απάντησης, ενώ διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις τρεις αυτές διαφορετικές εκδοχές.

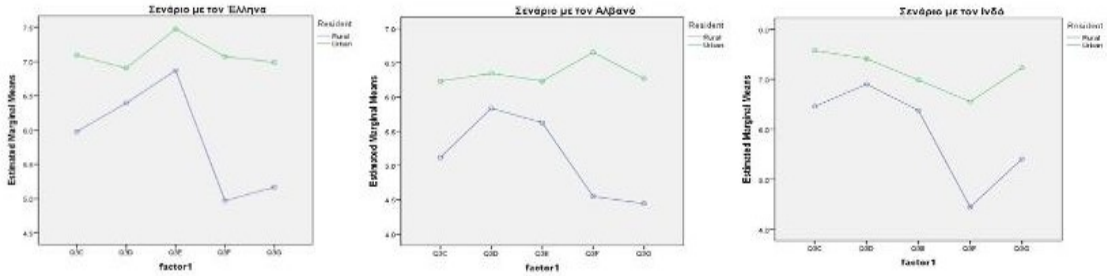
Πιο συγκεκριμένα, οι κλίμακες αποτελούνταν από δίπολα (π.χ. ηθική–ανήθικη, δικαιολογημένη–αδικαιολόγητη), τα οποία συνδέει μια γραμμή 7 εκατοστών πάνω στην οποία οι μαθητές/τριες σημείωσαν με κουκίδα ή με x πιο κοντά στον έναν ή στον άλλον πόλο, ανάλογα με το πώς τους φαίνεται η συμπεριφορά του πρώτου μαθητή του σεναρίου απέναντι στον δεύτερο. Χρησιμοποιήθηκε μια ακόμη παρόμοια κλίμακα που αφορούσε στο πόσο σημαντική είναι η δημόσια εικόνα για τον/την εκάστοτε μαθητή/τρια. Σε αυτήν, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν: «Πόσο σημαντικά είναι για εσάς τα παρακάτω;» και κλήθηκαν να διαβάσουν προτάσεις, ώστε να τοποθετηθούν ανάμεσα στο «καθόλου άσχημα» και στο «εξαιρετικά άσχημα». Τέθηκαν, ακόμη, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, ώστε οι μαθητές/τριες να μιλήσουν πιο έμμεσα και να μην «εκτεθούν». Αφορούσαν στο αν δικαιολογούν το συμβάν και τη συμπεριφορά του μαθητή, τι θα έκαναν στη θέση του πρώτου και του δεύτερου μαθητή, πώς πιστεύουν ότι θα αντιδρούσε ο μέσος άνθρωπος κ.ά.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές των μεταβλητών (q3c, q3d, q3e, q3f, και q3g) χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό εργαλείο Analysis of Variance με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures ANOVA). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι q3c, q3d, q3e, q3f, και η q3g. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το Φύλο (0=γυναίκα, 1=άνδρας), το Σενάριο (3=με τον Έλληνα, 4=με τον Αλβανό, 5=με τον Ινδό), η Εθνικότητα (0=Έλληνας, 1=Αλβανός, 2=Ρώσος) και η Κατοικία (0=επαρχία, 1=πόλη). Στη συγκεκριμένη ανάλυση διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Επίδραση του σεναρίου και του τόπου κατοικίας

Σε ένα πρώτο στάδιο της ανάλυσης επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι κοινωνικές και δημογραφικές μεταβλητές που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το συμβάν. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι q3c, q3e, q3f, και η q3g. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το Φύλο (0=γυναίκα, 1=άνδρας), το Σενάριο (3=με τον Έλληνα, 4=με τον Αλβανό, 5=με τον Ινδό) (Διαγράμματα,1,2,3), η Εθνικότητα (0=Έλληνας, 1=Αλβανός, 2=Ρώσος) και η Κατοικία (0=επαρχία, 1=πόλη). Στατιστικά σημαντικά ευρήματα (κύριας επίδρασης) εντοπίστηκαν για την q3f ($F=8.4$, $p<0.006$) και την q3g ($F=5.9$, $p<0.02$). Συγκεκριμένα, οι κάτοικοι των Αστικών Κέντρων έχουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην q3f (δικαιολογημένη – αδικαιολόγητη) και την q3g (αποδεκτή – μη αποδεκτή), από ότι οι κάτοικοι της επαρχίας (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Σενάρια με τον Έλληνα, τον Αλβανό και τον Ινδό

Η συγκεκριμένη ανάλυση επίσης έδειξε, πως στο Σενάριο=3 (με τον Έλληνα), η q3e έλαβε στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από ότι στο Σενάριο=4 (με τον Αλβανό). Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν, λοιπόν, ότι στο σύνολο του δείγματος (Έλληνες/ίδες και μη Έλληνες/ίδες), οι κάτοικοι αστικών περιοχών έτειναν να θεωρούν τη συμπεριφορά του 2ου μαθητή ως αδικαιολόγητη και μη αποδεκτή περισσότερο από ότι οι κάτοικοι επαρχίας ή χωριού και ως ανεύθυνη περισσότερο στο σενάριο με τον Έλληνα μετανάστη από ότι με τους άλλους δύο.

Στην συνέχεια, υλοποιήθηκε μία πανομοιότυπη ανάλυση (MANOVA), αλλά μόνο με την Εθνικότητα=0, δηλαδή τους/τις Έλληνες/ίδες. Αυτό έγινε, γιατί ο αριθμός των μεταναστών/στριών ήταν πολύ μικρός σε σχέση με αυτόν των Ελλήνων/ίδων (4 και 39 άτομα, αντίστοιχα). Εστιάζοντας λοιπόν μόνο στους/στις Έλληνες/ίδες, ένα πιο ομοιογενές δείγμα θα επέφερε και πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα. Στατιστικά σημαντικά ευρήματα (κύριας επίδρασης) εντοπίστηκαν για την q3f ($F=7.1$, $p<0.012$), την q3g ($F=4.3$, $p<0.046$) και την q3e ($F=3.4$, $p<0.046$). Συγκεκριμένα, οι κάτοικοι των αστικών κέντρων έχουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην q3f και την q3g (αποδεκτή – μη αποδεκτή) από ότι οι κάτοικοι της επαρχίας. Επίσης, οι Έλληνες/ίδες έδωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στην q3e του Σεναρίου=3, δηλαδή αυτού με τον Έλληνα από ότι στο Σενάριο με τον Αλβανό ($p<0.025$), ή το Σενάριο με τον Ινδό ($p<0.047$). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι και οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες εμφανίζουν τα ίδια αποτελέσματα με τους/τις μη Έλληνες/ίδες σχετικά με την επίδραση του σεναρίου 3 και του τόπου κατοικίας.

Ποιοτικές διαβαθμίσεις στον λόγο των μαθητών/τριών

Δικαιολόγηση του 1ου μαθητή στο σενάριο του Έλληνα και του Ινδού

Οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης του ερωτηματολογίου τέθηκαν, ώστε να διερευνήσουμε τρόπους συμπεριφοράς και διαχείρισης των μαθητών/τριών σχετικά με ζητήματα, όπως π.χ. τι θα έκαναν οι ίδιοι αν βρίσκονταν στη θέση του μετανάστη μαθητή, καθώς και διαβαθμίσεις ως προς τη δικαιολόγηση της συμπεριφοράς. Ένα πρώτο σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι κυρίως τα αγόρια των αστικών κέντρων έτειναν να δικαιολογούν με έμμεσο τρόπο τον 1ο μαθητή περισσότερο από ότι τα κορίτσια και στα τρία σενάρια. Αναφορικά με το βαθμό μη δικαιολόγησης της συμπεριφοράς, φάνηκε ότι στο σενάριο του Έλληνα και του Ινδού η συμπεριφορά χαρακτηρίστηκε εντονότερα ως αδικαιολόγητη, χωρίς ιδιαίτερες διαβαθμίσεις σε αντίθεση με το σενάριο του Αλβανού, στο οποίο οι απαντήσεις ήταν πιο ήπιες.

Διαφορετική αντιμετώπιση του 2ου μαθητή στο σενάριο του Αλβανού από ότι στα σενάρια του Ινδού και του Έλληνα

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο χαρακτήρισαν τη στάση των δύο μαθητών του σεναρίου, στη θέση του 1ου μαθητή, σε όλα τα σενάρια είπαν ότι θα άλλαζαν τη συμπεριφορά και τα λόγια του 1ου μαθητή και κυρίως τη ρατσιστική λέξη που χρησιμοποίησε. Στη θέση του 2ου μαθητή όλοι θα αισθάνονταν ντροπή, λύπη, θυμό, άβολα και άσχημα. Ωστόσο, το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι στο σενάριο του Αλβανού οι μαθητές/ριες δεν αναφέρθηκαν τόσο έντονα στην αυτό-υπεράσπιση του 2ου μαθητή, ενώ ορισμένοι είπαν ότι θα αδιαφορούσαν στη θέση του και άλλοι/ες θα ζητούσαν βοήθεια από κάποιον/α καθηγητή/τρια. Αντιθέτως, στο σενάριο του Ινδού οι περισσότεροι είπαν ότι ο 2ος μαθητής δε θα έπρεπε να ενοχληθεί από τη ρατσιστική λέξη, εκτός από δύο μαθητές που είπαν να υπερασπιστεί μόνος του τον εαυτό του. Στο σενάριο του Έλληνα όλοι θα αισθάνονταν άσχημα στη θέση του 2ου μαθητή, επίσης, εκτός από 2 αγόρια που θεώρησαν λάθος και υπερβολική την αντίδραση του, καθώς υποστήριξαν ότι δεν είναι κάτι κακό να είναι κανείς μετανάστης, δεν πρέπει να ντρέπεται και να μην το εκλαμβάνει ως βρισιά.

Η σημασία τη δημόσιας εικόνας

Ο παράγοντας της δημόσιας εικόνας επιλέχθηκε προκειμένου να μας υποδείξει τον ρόλο των πολιτισμικών μοντέλων συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε να δούμε αν σχετίζεται με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τους μετανάστες. Σε αυτό το σημείο της ανάλυσης αναζητήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών/τριών περί δημόσιας εικόνας και στις απαντήσεις τους για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς του 1ου μαθητή. Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression Analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την q3e και ανεξάρτητες μεταβλητές τις q3c, το Σενάριο, την si3, και την si4, έδειξε ότι το 57% της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής (Adjusted R-square=0.57) εξηγείται από την q3c, την si3 και την si4 ($F=13.3$, $p<0.0005$). Η εξαρτημένη μεταβλητή σχετίζεται αρνητικά με την si3 ($B= -0.48$, $p<0.004$) και θετικά με την q3c ($B=0.81$, $p<0.0005$) και την si4 ($B=0.51$, $p<0.003$). Αυτό σημαίνει, πως όσο πιο πολύ χαρακτήριζαν οι μαθητές/τριες τη συμπεριφορά ως ανεύθυνη, τόσο δεν θεωρούσαν σημαντικό το να τους σέβονται οι άλλοι, ενώ θεωρούσαν σημαντική την καλή δημόσια εικόνα της οικογένειάς τους και έτειναν να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά, επίσης, ως ανήθικη.

Εφόσον συσχετίστηκε ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς ως ανεύθυνη και ανήθικη, διεξήχθη ίδια ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή την q3c (ηθική – ανήθικη) και ανεξάρτητες μεταβλητές τις si3, si4, si1, si2, si5, si6, το Σενάριο, την Κατοικία και την αλληλεπίδραση (interaction) Κατοικία * Σενάριο. Διαπιστώθηκε πώς το 24% της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής (Adjusted R-square=0.24) εξηγείται από την si3 και την si6 ($F=6.8$, $p<0.003$). Η εξαρτημένη μεταβλητή σχετίζεται αρνητικά με την si6 ($B= -0.97$, $p<0.001$), και θετικά με την si3 ($B=0.98$, $p<0.001$).

Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και στην ανάλυση, με εξαρτημένη μεταβλητή την q3g, στις ανεξάρτητες μεταβλητές τις si3, si4, si1, si2, si5, si6 και το Σενάριο, καθώς το 13% της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής (Adjusted R-square=0.13) εξηγείται από την si3 και την si6 ($F=3.8$, $p<0.04$). Η εξαρτημένη μεταβλητή σχετίζεται αρνητικά με την si6 ($B= -0.81$, $p<0.009$) και θετικά με την si3 ($B=0.69$, $p<0.025$). Επομένως, όσο περισσότερο χαρακτήριζαν οι μαθητές/τριες τη συμπεριφορά ως ανήθικη και μη αποδεκτή, τόσο δεν θεωρούσαν σημαντικό τον σεβασμό από τους άλλους, ενώ θεωρούσαν σημαντικό το να σέβονται οι άλλοι την οικογένειά τους.

Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression Analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την q3f και ανεξάρτητες μεταβλητές τις si3, si4, si1, si2, si5, si6, το Σενάριο και την αλληλεπίδραση (interaction) Κατοικία * Σενάριο, έδειξε με ποιο τρόπο το 28% της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής (Adjusted R-square=0.28) εξηγείται από το Σενάριο, την si4 και την αλληλεπίδραση (interaction) Κατοικία * Σενάριο ($F=4.5$, $p<0.005$). Η εξαρτημένη μεταβλητή σχετίζεται αρνητικά με το Σενάριο ($B= -0.52$, $p<0.004$) και θετικά με την si4 ($B=0.49$, $p<0.02$) και την αλληλεπίδραση (interaction) Κατοικία * Σενάριο ($B=0.54$, $p<0.003$). Συνεπώς, όσο περισσότερο αδικαιολόγητη χαρακτηρίζουν οι μαθητές/τριες τη συμπεριφορά, τόσο περισσότερο θεωρούν σημαντική την καλή δημόσια εικόνα της οικογένειάς τους, ενώ, όπως αναδείχθηκε και στα πρώτα ευρήματα, οι τιμές που έτειναν προς την απάντηση «αδικαιολόγητη» ήταν μεγαλύτερες στο σενάριο με τον Έλληνα.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς τον ρόλο που διαδραματίζει η πολιτισμική συγκρότηση του εαυτού στην αντίληψη της διάκρισης ως έννοια αλλά και στις αντιλήψεις για τους μετανάστες. Γενική εικόνα είναι ότι οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, κάτοικοι αστικών περιοχών, έκριναν τη συμπεριφορά του 1ου μαθητή προς τον μετανάστη ως αδικαιολόγητη και μη αποδεκτή περισσότερο από ότι οι κάτοικοι επαρχίας ή χωριού, κυρίως στο σενάριο με τον Έλληνα.

Το εύρημα αυτό παραπέμπει στην αντίληψη περί διαβάθμισης των μεταναστών σε πολιτισμικά ανώτερους και κατώτερους, καθώς ο μετανάστης που αυτό-προσδιορίζεται ως Έλληνας, σε αντίθεση με τον Αλβανό και τον Ινδό, θεωρείται ότι υπερέχει πολιτισμικά λόγω

του ότι έχει ενσωματώσει τη δυτική κουλτούρα σε μεγάλο βαθμό και έτσι βρίσκεται πιο κοντά στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Blaut, 1992). Η αφομοίωση της κυρίαρχης κουλτούρας και του τρόπου σκέψης και ζωής της, καθώς και τα όμοια χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα μέλη μιας ενιαίας και συμπεριληπτικής εθνικής ταυτότητας (Έλληνας), οδηγεί σε θετική αξιολόγηση και στάση της ενδο-ομάδας (ντόπιοι) απέναντι στην εξω-ομάδα (Έλληνες μετανάστες) (Zagefka & Brown, 2002˙ Borooah & Mangan, 2009).

Ο τόπος κατοικίας των μαθητών/τριών διαδραματίζει εξίσου καθοριστικό ρόλο στις αναπαραστάσεις που έχουν για τους μετανάστες. Στα αστικά κέντρα ο εαυτός συγκροτείται και οργανώνεται περισσότερο με ατομοκεντρικούς και εσωτερικούς όρους παρά με γνώμονα τους συλλογικούς και εξωτερικούς κώδικες και κανόνες συμπεριφοράς. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι η σημασία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και της νοοτροπίας που κυριαρχεί δεν συνυπολογίζεται στην τοποθέτηση των ατόμων για φαινόμενα προκατάληψης και διακρίσεων. Ενδεχομένως, η κάθετη και αρνητική τοποθέτηση των μαθητών για τη συμπεριφορά του 1ου μαθητή να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι θίγει και προσβάλλει τις αξίες της ισότητας και του σεβασμού απέναντι στους μετανάστες, κυρίως στην περίπτωση όπου ο μετανάστης θεωρείται μέλος της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι μαθητές/τριες αφενός εμφανίζουν στοιχεία ατομοκεντρικής συγκρότησης του εαυτού και αφετέρου κοινωνικά επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι σε ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα, κάτι που παραπέμπει στην κουλτούρα της τιμής.

Αυτός ο πολιτισμικός προσανατολισμός μπορεί να υποστηριχθεί και από το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες εξέλαβαν τη συμπεριφορά του 1ου μαθητή εκτός από ρατσιστική, υποτιμητική και προσβλητική. Υπήρχαν, δηλαδή, πολλοί μαθητές/τριες, κυρίως αγόρια, που δεν τοποθετήθηκαν στη βάση του ρατσισμού αλλά της προσβολής και διατύπωσαν απαντήσεις, όπως «δεν είχε το δικαίωμα να τον προσβάλει». Ένα τέτοιο εύρημα μπορεί, επίσης, να επιβεβαιώσει τον πολιτισμικό προσανατολισμό του εαυτού στην κουλτούρα της τιμής, η οποία προωθεί την ανδρική πρωτοβουλία και αυτό-κυριαρχία σε ενδεχόμενη απειλή της τιμής και της αυτοεικόνας του ατόμου (Cohen et al., 1996˙ Mosquera et al., 2002˙ Cihangir, 2013˙ Cooney, 2014).

Πολλοί αναφέρθηκαν ρητά στην υποτίμηση και την προσβολή και της οικογένειας των μεταναστών με αυτή τη συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τον πολιτισμικό προσανατολισμό του εαυτού στις κουλτούρες της τιμής, όπου η προσβολή αποτελεί κυρίαρχο θέμα και αρθρώνεται, εκτός των άλλων, σε σχέση με την οικογένεια (Leach et al., 2007˙ Mosquera et al., 2011˙ Novin et al., 2015).

Οι διαβαθμίσεις στο λόγο των μαθητών/τριών όσον αφορά στη δικαιολόγηση της συμπεριφοράς του 1ου μαθητή και την αντιμετώπιση της στάσης των δύο μαθητών, επιβεβαιώνουν την πολιτισμική διαβάθμιση του Έλληνα αλλά και του Ινδού απέναντι στον Αλβανό σε φαινόμενα διάκρισης και συμφωνούν με τα ποσοτικά δεδομένα για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς απέναντι στον Έλληνα ως αδικαιολόγητη και μη αποδεκτή. Επίσης, οι απαντήσεις σχετικά με το πώς θα αντιδρούσαν στη θέση του 2ου μαθητή, δείχνουν και πάλι ότι μόνο στην περίπτωση του Έλληνα και του Ινδού οι μαθητές/τριες θα υπερασπίζονταν τον εαυτό τους σε φαινόμενα διάκρισης και ρατσισμού, ενώ στην περίπτωση του Αλβανού δεν υπήρχαν τέτοιες απαντήσεις.

Επομένως, διακρίνουμε ότι και ανάμεσα στον Ινδό και τον Αλβανό υπάρχει εξίσου πολιτισμική διαβάθμιση και διαφορετική στάση από πλευράς των μαθητών/τριών. Ένα τέτοιο εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα της αφομοίωσης και της διαφοροποίησης, καθώς οι Αλβανοί θεωρείται ότι διατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά τους. Μια άλλη πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι και το γεγονός ότι οι Αλβανοί μετανάστες είναι περισσότεροι και πιο οικεία εθνική ομάδα από ότι οι Ινδοί και γι' αυτό οι μαθητές αντέδρασαν εντονότερα στη θέση του Ινδού.

Η τελευταία συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στη σημασία της δημόσιας εικόνας για τους/τις ερωτώμενους/ες και στις απαντήσεις τους για τη συμπεριφορά του 1ου

μαθητή προσφέρουν πιο απτά δεδομένα σχετικά με την πολιτισμική συγκρότηση του εαυτού στο πλαίσιο της τιμής. Ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς ως ανήθικη, ανεύθυνη, μη αποδεκτή και αδικαιολόγητη συσχετίστηκε με τη σημαντικότητα της καλής δημόσιας εικόνας της οικογένειας και όχι του σεβασμού από τους άλλους, εν γένει. Διαπιστώνεται, ότι οι αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών εξαρτώνται, εν μέρει, από τον ρόλο και τη σημασία που έχει γι' αυτούς η καλή δημόσια εικόνα της οικογένειας, η οποία υποστηρίχθηκε και ρητά από ορισμένους/ες μαθητές/τριες στις ερωτήσεις ανάπτυξης. Εξίσου ενδιαφέρον είναι ότι συσχετίστηκαν μεταξύ τους οι χαρακτηρισμοί «ανεύθυνη» και «ανήθικη», κάτι που αντικατοπτρίζει τη βαρύτητα της προσωπικής ευθύνης και του ηθικού κώδικα της κοινωνίας στην κουλτούρα της τιμής (Cross et al., 2013˙ Boiger et al., 2014˙ Aslani et al., 2016).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο «ανήκειν» των μαθητών και η πολιτισμική συγκρότηση της ταυτότητας επιδρά στις αναπαραστάσεις τους για τη διάκριση ως έννοια, η οποία έγινε αντιληπτή κυρίως ως προσβολή απέναντι στους μετανάστες, καθώς και για την πολιτισμική διαβάθμιση των μεταναστών.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η γενική κατηγορία «μετανάστης» δεν είναι αρκετή για να εξηγήσει τις διαφορετικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων, καθώς η εθνική προέλευση και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό το ζήτημα. Επειδή το δείγμα της έρευνας αποτελούταν κυρίως από Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, ίσως ήταν πιο πιθανό να εντοπιστούν πιο υψηλές τιμές στην άρνηση της δικαιολόγησης και στον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς ως μη αποδεκτή στο σενάριο του Έλληνα, λόγω της εθνικής του ταυτότητας. Ακόμη, οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε όλα τα σενάρια ήταν, εν μέρει, αναμενόμενες λόγω της φύσης των σεναρίων η οποία παρουσίαζε ρητά και φανερά τη διάκριση απέναντι στους μετανάστες, αναδεικνύοντας την επιθυμία των μαθητών/τριών να «αποτινάξουν» την ταμπέλα του/της ρατσιστή/στριας (Macedo & Gounari, 2008˙ Pehrson & Leach, 2012).

Η μελέτη αποτελεί άμεση μη συστηματική διερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων της διάκρισης σε μικρό δείγμα Ελλήνων/ίδων και προσφέρει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση. Ενδεχομένως, μια έμμεση προσέγγιση του ζητήματος να αναδείξει σε μεγαλύτερο βαθμό την διάκριση ως φαινόμενο όπως και τις διαφοροποιήσεις των μαθητών/τριών απέναντι στους μετανάστες.

Συμβάλει ακόμη στη διερεύνηση της σύνδεσης ανάμεσα στην πολιτισμική συγκρότηση του εαυτού, τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό της τιμής και τις αναπαραστάσεις της διάκρισης και των μεταναστών με διαφορετικά ερεθίσματα και μεθοδολογικά εργαλεία και σε περισσότερο πολύ-πολιτισμικά περιβάλλοντα μελέτης με μαθητές με διαφορετική εθνική προέλευση. Ως επέκταση θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με φαινόμενα διάκρισης.

Μέσα από αυτήν την έρευνα επιχειρήθηκε ένας συγκερασμός του ζητήματος των διακρίσεων ανάμεσα στην κοινωνική και την πολιτισμική ψυχολογία. Αναδείχθηκαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις ανάμεσα στην πολιτισμική ταυτότητα των ερωτώμενων και σε ορισμένες πτυχές της κουλτούρας της τιμής, η οποία φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τοποθετήθηκαν οι μαθητές απέναντι σε φαινόμενα διακρίσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο «ανήκειν» των μαθητών και η πολιτισμική συγκρότηση της ταυτότητας επιδρά στις αναπαραστάσεις τους για τη διάκριση ως έννοια, η οποία έγινε αντιληπτή κυρίως ως προσβολή απέναντι στους μετανάστες, καθώς και για την πολιτισμική διαβάθμιση των μεταναστών.

Αναφορές

Aslani, S., Ramirez-Marin, J., Brett, J., Yao, J., Semnani-Azad, Z., Zhang, Z.X. & Adair, W. (2016). Dignity, face, and honor cultures: A study of negotiation strategy and outcomes in three cultures. *Journal of Organizational Behavior*, *37*(8), 1178-1201.

Ayers, E.L. (1989). Honor. *Encyclopedia of Southern culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Billig, M. (2012). The notion of "prejudice". In J. Dixon & M. Levine (Eds.) *Beyond Prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (p.p. 139-57). New York: Cambridge University Press.

Blaut, J.M. (1992). The theory of cultural racism. *Antipode*, 24 (4), 289-299.

Boiger, M., Güngör, D., Karasawa, M. & Mesquita, B. (2014). Defending honour, keeping face: Interpersonal affordances of anger and shame in Turkey and Japan. *Cognition and Emotion*, *28*(7), 1255-1269.

Borooah, V.K. & Mangan, J. (2009). Multiculturalism versus assimilation: Attitudes towards immigrants in western countries. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research (IJESAR), 2* (2): 33–50.

Cihangir, S. (2013). Gender specific honor codes and cultural change. *Group Processes & Intergroup Relations*, *16*(3), 319-333.

Cohen, D., Nisbett, R.E., Bowdle, B.F. & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An" experimental ethnography". *Journal of personality and social psychology*, *70*(5), 945 - 960.

Cooney, M. (2014). Death by family: Honor violence as punishment. *Punishment & Society*, *16*(4), 406-427.

Cross, S.E., Uskul, A.K., Gerçek-Swing, B., Alözkan, C. & Ataca, B. (2013). Confrontation versus withdrawal: Cultural differences in responses to threats to honor. *Group Processes & Intergroup Relations*, *16*(3), 345-362.

Dimakos, I.C. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, *14*(3), 307-316.

Durrheim, K. & Dixon, J. (2000). Theories of culture in racist discourse. *Race and Society*, *Vol 3* (No 2), 93-109.

Grillo, R.D. (2003). Cultural essentialism and cultural anxiety. *Anthropological theory*, *Vol 3* (No 2), 157-173.

Grosfoguel, R. (1999). Introduction:" cultural racism" and colonial Caribbean migrants in core zones of the capitalist world-economy. *Review (Fernand Braudel Center)*, *Vol 22* (No 4), 409-434.

Hayes, B.C. & Dowds, L. (2006). Social contact, cultural marginality or economic self-interest? Attitudes towards immigrants in Northern Ireland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *32*(3), 455-476.

Hellwig, T. & Sinno, A. (2017). Different groups, different threats: public attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *43*(3), 339-358.

Kitayama, S., Karasawa, M. & Mesquita, B. (2004). Collective and personal processes in regulating emotions: Emotion and self in Japan and the United States. *The regulation of emotion*, 251-273.

Kitayama, S., Mesquita, B. & Karasawa, M. (2006). Cultural affordances and emotional experience: socially engaging and disengaging emotions in Japan and the United States. *Journal of personality and social psychology*, *91*(5), 890.

Leach, C.W., Ellemers, N. & Barreto, M. (2007). Group virtue: the importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of personality and social psychology*, *93*(2), 234.

Leung, A.K.Y. & Cohen, D. (2011). Within-and between-culture variation: individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures. *Journal of personality and social psychology*, *100*(3), 507.

Macedo, D. & Gounari, P. (2008). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Μτφ. Παρασκευή Α. Αθήνα: Επίκεντρο.

Mosquera, P.M.R., Manstead, A.S. & Fischer, A.H. (2002). Honor in the Mediterranean and Northern Europe. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(1), 16-36.

Mosquera, R., Patricia, M., Uskul, A. K. & Cross, S. E. (2011). The centrality of social image in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, *41*(4), 403-410.

Novin, S. Tatar, B. & Krabbendam, L. (2015). Honor and I: differential relationships between honor and self-esteem in three cultural groups. *Personality and Individual Differences*, *86*, 161-163.

Paas, T. & Halapuu, V. (2012). Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies. *Eastern Journal of European Studies*, *3*(2).

Pehrson, S. & Leach, C. W. (2012). Beyond old and new: For a social psychology of racism. Στο J. Dixon & M. Levin (Επιμ.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*, 120-138.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior.* London: Sage.

Rodat, S. (2017). Cultural Racism: A Conceptual Framework. *Revista de Stiinte Politice*, (No 54), 129-140.

Smith, P.B., Easterbrook, M.J., Blount, J., Koc, Y., Harb, C., Torres, C. & Rizwan, M. (2017). Culture as perceived context: An exploration of the distinction between dignity, face and honor cultures. *Acta de Investigación Psicológica*, *7*(1), 2568-2576.

Stewart, C. (2001). Honor and shame. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, *10*, 6904-6907.

Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, *96*(3), 506 - 520.

Vala, J. & Pereira, C. (2012). Racism: an evolving virus. In F. Bethencourt & A. Pearce (Eds.) *Racism and ethnic relations in the Portuguese-speaking world* (p.p. 49-70). Canada: Oxford University Press.

Wetherell, M. (2012). The prejudice problematic. In J. Dixon & M. Levine (Eds.) *Beyond Prejudice: Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (p.p. 158-178). New York: Cambridge University Press.

Zagefka, H. & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, *32*(2), 171-188.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση* (ηλεκτρ. Βιβλ.), Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/1633.

Ρήγα, Α.Β. & Δαιμονάκου, Σ. (2002). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Ελλήνων για τον Εαυτό και τον Άλλο (τον Τσιγγάνο). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 108(108-109), 257-283.