



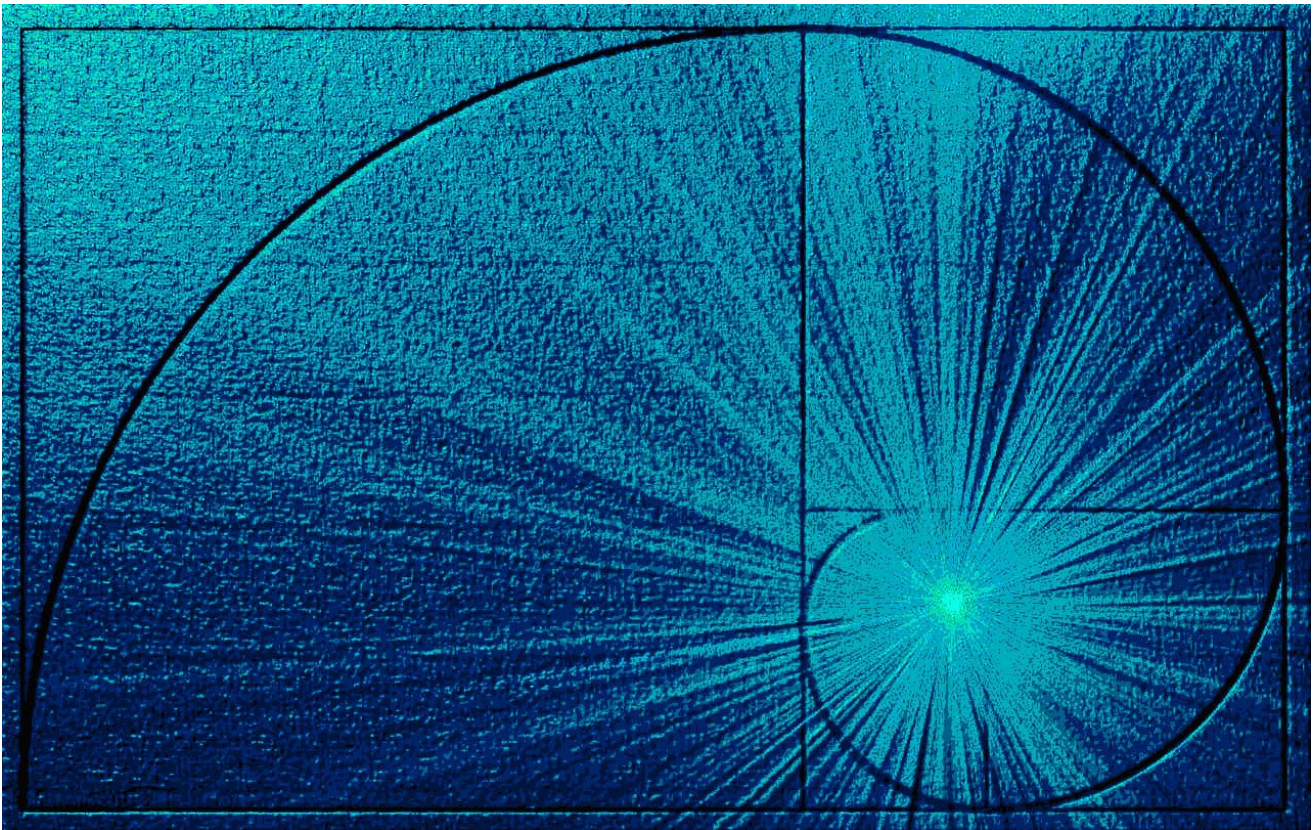
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 6 (2020)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

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

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. 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: Βαβουγιός 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
Creativity and conceptual blending in high-school student improvisations of film music 7	
Vouvaris Petros	7
Designing activities for the environmental dimension of light in preschool education .. 19	
Samara Vasiliki	19
Kotsis T. Konstantinos.....	19
Η συμβολή του Προγράμματος Erasmus+ στη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας	31
Μπασδέκης Δημήτριος.....	31
Καζαντζή Βασιλική.....	31
Ασπρίδης Γεώργιος.....	31
Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης	41
Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα	41
Τζημαγιώργη Σοφία-Μαρία.....	41
Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου 1947-49 53	
Μητρόπουλος Φ. Γεώργιος	53
Mathematics and Blended learning. A Secondary School Case Study	64
Lamprini Alexiou	64
Ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εμπειρική έρευνα πεδίου	76
Χατζής Ιωάννης.....	76
Γριβοπούλου Αγγελική	76
Ρόμπολας Περικλής.....	76
Το κίνητρο ως παράγοντας για την μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	88
Τσιχουρίδης Χαρίλαος.....	88
Κρυωνά Νεφέλη	88
Βαβουγιός Διονύσιος	88
Τα υπηρεσιακά συμβούλια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποτίμηση λειτουργίας.	100
Καλομοίρης Τηλέμαχος.....	100
Centralized and decentralized educational systems: A comparative quantitative approach	112
Triantafyllou Kostas	112

Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών	124
Χατζηλέλεκας Δημοσθένης	124
Μελέτη της Σχολικής Διαρροής σε Σχολικές Μονάδες των Γιαννιτσών	136
Αναργυρίδου Δέσποινα	136
Ενίσχυση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μέσω διαμεσολαβητικών ψηφιακών εργαλείων στην μετά-κορωνοϊό εποχή	149
Σμυρναίου Ζαχαρούλα	149
Αργύρη Παναγιώτα	149
Γεωργακοπούλου Ελένη	149
Έργα eTwinning: αποτυπώνοντας τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεργατικότητα και τη διαθεματικότητα. Μία προσπάθεια διερεύνησης της ικανοποίησης των συμμετεχόντων	161
Σίσκου Θωμάη	161
Σπυρόπουλος Δημήτριος	161
Αντιλήψεις γονέων και παιδιών, αναφορικά με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην οικογένεια	170
Χάλιος Ηλίας	170
Εκπαίδευση Ενηλίκων και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής	179
Ρούμπου Χριστίνα	179
Μουσείο και Σχολείο: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στη μουσειοβαλίτσα «Απο...τυπώνοντας τον Τέριade»	190
Κυριάκου Μαρία	190
Μανωλίδου Αντιγόνη	190

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το έκτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2020 είναι στη διάθεσή σας, 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 να γίνε 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 sixth issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2020 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to

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

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

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

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

Creativity and conceptual blending in high-school student improvisations of film music

Vouvaris Petros

Associate Professor, University of Macedonia
vouvaris@uom.gr

Abstract

The aim of the present study is to investigate the cognitive strategies employed in common by the members of two groups of high-school students while contributing to the group improvisation of a musical accompaniment to a silent short film. To analyze and interpret the data collected both from the students' own testimonies about their creative thinking during the improvisation and from the performances themselves, the methodological perspective of Conceptual Blending Theory (CBT) is adopted. The research findings showed that all students directed their attention to the overall affect of the film as a dynamic process and responded musically to it by manipulating the musical parameters along the trajectory of an analogously dynamic process. The present study hopes to add to ongoing research efforts to offer empirical backing to CBT, while answering to the call for more education in musical creativity in general and in relation to film music in particular.

Keywords: Conceptual Blending Theory, sonic analogs, film music, creativity

Introduction

Ever since its earliest formulations (Fauconnier & Turner, 1996; 1998), Conceptual Blending Theory (CBT) placed creativity at the focal point of its attention, setting off to explain the cognitive processes involved in the construction of novel concepts. At the same time, it was this exact claim that attracted most criticism (e.g. Brandt & Brandt, 2005). The objections raised mainly pertained to the fact that most applications of the theory essentially tried to explain the cognitive operations involved in the emergence of novel concepts *post hoc*, that is, through reverse engineering the operations involved in interpreting a finished product rather than the heuristics involved in its actual production (Rohrer, 2005). On the other hand, an appeal to support the theory with empirical data was made from early on (e.g. Gibbs, 2000).

The present study comes to add to the growing literature that implicitly responds to both aforementioned concerns. Its aim is to investigate the cognitive strategies employed in common by the members of two groups of high-school students while contributing to the group improvisation of a musical accompaniment to a silent short film. To do so, it relies on qualitative data drawn both from the students' own testimonies about their creative thinking during the improvisation, as expressed in the discussions that followed the performances, and from the performances themselves. The study begins with a presentation of its theoretical background that will provide the methodological framework for the analysis of the students' verbal and musical responses. The subsequent description of the method employed to conduct the research precedes the presentation of the results and their analysis. The paper closes with a brief discussion of the study's limitations, its contribution to the related research field, and its ramifications for educational practice.

Theoretical background

CBT was formulated by Gilles Fauconnier and Mark Turner (2002) to describe a basic cognitive process that leads to the emergence of new meanings, guarantees "global insight," and facilitates the conceptual condensation that is necessary for coping with diffuse meaning and the function of memory. Conceptual blending plays a fundamental role in constructing meaning in a wide array of applications, from everyday life and the arts to the sciences and

the humanities. The basic cognitive function of conceptual blending is the partial correlation of two or more mental spaces (input spaces) and the selective projection of data from these spaces into a new blended space, in which an emergent structure is dynamically developed (Diagram 1). The partial correlation of the two inputs is facilitated and constrained by a fourth space (generic space), which represents the common conceptual structure of the two inputs. These four mental spaces, each one containing elements that are organized into conceptual packages by frames available from long-term memory (Fauconnier, 2010), constitute a Conceptual Integration Network (CIN).

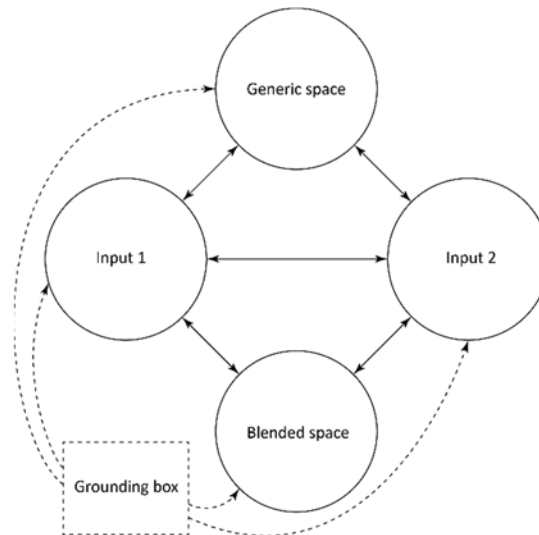


Diagram 1. Diagrammatic representation of a CIN

In line with Maria M. Hedblom, Oliver Kutz, and Fabian Neuhaus (2015), Mihailo Antović (2018) proposes that the organizational framework of the generic space contains image-schema families, that is, ordered sets of conceptual primitives, themselves organized in the form of dynamic embodied patterns of understanding and reasoning, which derive from previous kinesthetic, linguistic, and/or historical experiences (Johnson, 1987). Taking his cue from Seana Coulson and Todd Oakley (2005), Mihailo Antović also suggests that the conceptual universals of the generic space are not the only factors binding the establishment and operation of a blend, and that conceptualization is also influenced by such contextual factors as the individual life experiences, values, and competencies of the person running the blend, as well its particular setting, goals, and cultural context (Antović, 2016; 2018). This information constitutes what Line Brandt and Per Aage Brandt (2005) have termed the “semiotic space” and what Seana Coulson and Todd Oakley (2005) have defined as the blend’s grounding box, itself not a mental space, but a set of “contextual prompts” in background cognition (Antović, 2016, p. 119).

The growing number of studies attempting to apply CBT in film music (e.g. Chattah, 2009; Fatihi, 2012; Vouvaris & Tasoudis, 2018) does not come as a surprise given that the intrinsic multimodality of the cinematic medium allows for its investigation in terms of what Gilles Fauconnier and Mark Turner (2002) describe as “double-scope creativity”. In a double-scope CIN, the frames that organize the elements of the input spaces are different, if not clashing. A potential clash of the inputs’ frames provokes the imagination and often leads to a highly innovative emergent structure in the blended space (Fauconnier & Turner, 2002, p. 131). In the case of the cinematic experience, its multimodal character increases such a possibility, thus encouraging the construction of innovative and imaginative blends.

CBT has been extensively applied to music (for a recent overview, see Cambouropoulos et al., 2018). In his latest work, Lawrence Zbikowski (2016; 2017) has more or less explicitly

accounted for the legitimation of music to act as an input space to a blend on the grounds of musical utterances being able to provide sonic analogs to dynamic processes that underlie many facets of human interaction, chief amongst which, the “sequences of physiological and psychological events associated with the emotions, the spontaneous gestures that accompany speech, and the movements of bodies –including our own– through space” (Zbikowski, 2016, p. 47). Given the embodied dimension that these sequences have in common with image-schematic structures, music’s link to a generic space, potentially shared with one or more other mental spaces of alternate modality, warrants its ability to enter a blend as a distinct mental space with its own elements and organizational frames.

Methodology

Sixteen students (five female and eleven male) of the Thessaloniki Music High School participated in the study. They were all attendees of the courses “Music ensemble (for instrumental use or of other kind)” (1st to 6th grade) and “Music ensemble (for music expression and creativity)” (4th to 6th grade). In practice, the two courses are customarily taught in conjunction because of the common goals they share, one of which is to promote creativity and experimentation (Official Government Gazette 2858/28-12-2015, pp. 34130–34212). A consequence of the conjoined teaching of the two classes is the formation of music ensembles that include students of a wide array of age and/or level of musical competence (from 1st to 6th grade). That was the particular case of the ensemble that was chosen for the research, a mixed ensemble whose supervising teacher included projects of composing and/or improvising musical accompaniments to short films in the teaching activities.

The students were asked to watch the same short animation film, with all original music and sound design muted. The film was *The leaf of the poplar* by Eirini Vianelli (2015, duration 3:48; retrieved on April 14, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=0ScwQc4MLeA>), an awarded film that had already been proposed by the Megaron-Athens Concert Hall for its International Animated Film Music Competition in 2017 (retrieved on April 14, 2020, from <http://www.megaron.gr/default.asp?la=2&pid=296>). Inspired by George Seferis’s homonymous poem, the film depicts a fisherman rowing at calm sea; as the leaves of a poplar tree are carried away by the wind that picks up and the sea gets progressively rougher, the fisherman gets tired, loses his oar, and, as the night falls, eventually gives up; in the following morning, we see the empty boat drifting on the calm sea and a poplar leaf washed out on the shore.

The students were divided by their teacher into two groups, A and B, in such a way as to achieve relative homogeneity within each group with respect to the level of their performance skills and thus more balanced intragroup dynamics. The students of each group were asked to choose instruments and group improvise a musical accompaniment to the film, as it was projected on screen, in three consecutive takes. For each one of the two takes that followed the first one, the students were given the choice to change instruments (see Tables 1 and 2). Group B was given ten minutes to pre-plan the performance, whereas group A was not.

Table 1. Students’ instrument choices in each take of improvised performance (group A)

Name	Grade	Take 1	Take 2	Take 3
K.K.	3 rd	Gong	Drum set	Gong
P.C.	5 th	Drum set	Piano	Piano
Y.S	5 th	Electric guitar	Floor tom, cymbal	Drum set
A.F.	5 th	Electric bass	Electric bass	Piano
A.S.	5 th	-	-	Snare drum
S.T.	6 th	Marimba	Marimba	Marimba
M.S.	6 th	Marimba	Marimba	Marimba
K.P.	6 th	Theremin	Theremin	Bassoon
M.T.	6 th	Piano	Glockenspiel	Glockenspiel



Table 2. Students' instrument choices in each take of improvised performance (group B)

Name	Grade	Take 1	Take 2	Take 3
M.S.	1 st	Gong	Gong	Gong
A.T.	2 nd	Tom, floor tom, cymbal	Floor tom, cymbal	Floor tom, cymbal
T.G.	2 nd	Drum set	Drum set	Marimba
M.K.	5 th	Xylophone	Xylophone	Xylophone
P.K.	5 th	Snare drum	Snare drum	-
E.S.	6 th	Marimba	Glockenspiel	Marimba
N.C.	6 th	Marimba	Marimba	Drumset

Each take of the two groups' improvised performances was video recorded. The third take of each group's performance was followed by an open group discussion, centered around two questions: which aspect of the film attracted your attention the most? How and why did you choose to respond musically to it? The data collected from the transcriptions of the two recorded discussions was processed so as to deduce commonalities in the students' expressed intentions and facilitate the categorization of their creative responses. This data was cross-checked with the data collected from the recorded performances themselves so as to verify and/or further qualify the students' verbal responses. The results were then analyzed and interpreted from the methodological perspective of CBT.

The present study has fully complied with all generally accepted ethical rules of research in terms of its content and method of conduct, respecting the value, the autonomy, and the privacy and personal data of all individuals involved. To do so, it received authorization from the Committee for Research Ethics of the University of Macedonia (protocol number: 16/15-10-2019), as well as from the Greek Ministry of Education and Religious Affairs (protocol number: 177267/Δ2/13-11-2019).

Results

When asked to comment on the aspect of the film that attracted their attention the most and prompted their musical responses, all students made a more or less explicit reference to the perceived overall affect of the film (for more information on the affect heuristic, see Slovic et al., 2007). Their verbal expressions attested to the way they conceptualized this affect in terms of the conceptual dipole agitated/anxious vs. calm/tranquil:

K.P.: *"The alternation of both the scenes and the moods and tenor of the film, in general, is very fast, that is, while, at one moment, everything is quite tranquil and fine, all of a sudden it is rather agitated and anxious, so to speak."*

M.T.: *"In the entire film, from beginning to end, you sense this continuous feeling of anxiety, you feel that something is wrong, already from the beginning, and as the film nears the end where [this feeling] culminates, and the last scene completely opposes the preceding one, you don't feel complete, you don't feel euphoric."*

The aforementioned quotations exemplify the conviction of all students to grasping the overall affect of the film not as something static, but as something that fluctuates and varies both in degree and/or quality. In fact, one of them went as far as explicitly describing the affective trajectory of the film in terms of a cyclic scheme:

E.S.: *"Actually, the film strikes me as a cycle, that is, as something that escalates and, boom! back again. In the beginning, I wanted to start with something simple, since everything was simple at the time, and then to have [the music] escalate just like in the film; that is, it parallelizes the film and, in the end, although something has changed, because the man in the boat is gone, the rest of the shot shows that nothing has changed. Whatever happens, some things remain the same."*



Although the cyclic trajectory of the film's affective fluctuations is explicit in only one student's testimony, it can be readily inferred from all of them. Despite the variety of word choices to describe the course of the film's affective fluctuations, there seems to be a consensus about the gradual intensification and de-intensification of a perceived affect of negative valence, aligned with the film's narrative.

Although all students seemed to agree on the overall affective trajectory of the film, their creative responses to it were notably varied. In fact, each student reported that she/he focused on different musical attributes to manipulate during her/his improvisation. All in all, the students' testimonies were corroborated by their recorded performances, with minor deviations noted only with respect to the extent to which they actually manipulated the reported musical attributes. Nonetheless, there were many aspects of the students' recorded performances that were not explicitly mentioned by them in the follow-up discussions. This is the reason why data was drawn from the recorded performances as well, that is, not only to verify their sayings, but also to further qualify them.

The musical attributes that the students chose to focus on may be classified as pertaining to seven categories: harmony, texture, melody, timbre, tempo and rhythm, and dynamics. What follows is a detailed examination of the students' creative responses, reported in the follow-up discussions and verified by the recorded performances, with respect to each one of these categories.

Harmony

Eleven out of the sixteen students chose to manipulate musical attributes that customarily fall under the rubric of harmony. Four of them made explicit reference to playing dissonant vs. consonant harmonic intervals to respond to the intensification of the film's negative affect:

M.T.: *"I tried to maintain this stance [i.e. a continuous feeling of anxiety] throughout the piece. Whenever there was a scene change, I would change, so to speak, the intervals; they would be more dissonant when the film got darker."*

Some students orientated the focus on dissonant vs. consonant harmonic intervals towards the domain of chords, calibrating their performance along the diminished vs. augmented and/or the minor vs. major axis:

P.C.: *"Actually, when the screen was dark and all anxious, I played dissonant intervals and minor chords, and as soon as it was empty at the end and serene, I switched to major ones."*

A.F.: *"In general, at the beginning, when it was all panicky, I used diminished chords because I liked them, they made sense. Then, when it got all black, the augmented chord suited me very well because, I don't know, it reminded me somewhat..., it brought to my mind stars and simultaneous intervals, so I stroke an augmented chord."*

It should be noted that the recorded performance of A.F. showed a more intricate rendition than the one described above: the student started off with a melodic fragment, built around a C-minor chord, that soon gave way to a repetitive C-diminished chord; then, at the point referred to in the quotation above, the student started playing a series of augmented chords oscillating semitonally up and down, before rounding off with a major chord. When asked about the choice of a major chord at that specific point, A.F. responded that the intention was to interject something "surreal" as some sort of ironic musical commentary.

From the students' reports, it is easily inferred that some of them chose to manipulate the harmonic dimension of their music not in terms of harmonic intervals or chords, but in broader terms of pitch-class referential sets, starting off in major, moving on to minor, and finally returning to major mode (or not):

M.K.: “[The music] started in major [mode], since everything was tranquil in the beginning, then, when the sea became kind of [agitated], I moved on to minor [mode], and then we returned to major [mode].”

N.C.: “In the beginning, because everything was tranquil, we decided to be in major [mode]; then, as the wind starts blowing, [we decided] to move on to minor mode; and as the storm starts, the waves get higher, and the man dies or drowns, whatever, we decided to use dissonant intervals because it is sadder, more..., it shows anxiety.”

Along similar lines, some students implicitly decided to explore the harmonic possibilities of moving from diatonic to chromatic referential sets:

T.T.: “I didn’t use a specific key [...] simply, in the beginning, I started with no sharps, with something clean, so to speak, and then I added more but not something specific.”

K.P.: “For the beginning, I thought I play something slower, then, because the scenery reminded me of an island, I played a [melodic] figure like an old Demis Roussos song. Afterwards, however, I tried [...] to do a general transformation of things; at the point when the wind was blowing through the poplar tree, I tried to bring out something a bit more modernistic.”

Texture

Customarily defined as a measure of the density of the pitch material on the musical surface (Vouvaris, 2015, p. 16), texture was implicitly reported by five students as a preferred musical attribute given to creative manipulation:

M.S.: “In the last scene, with the leaf at the edge of the sea [...] I used fewer notes.”

It should be noted that, although the manipulation of texture was not explicitly reported by the rest of the students, the recorded performances showed that they all engaged, in one way or another, with the gradual thickening and thinning of the musical texture in the course of the film.

Melody

Students playing melodic instruments seemed rather uninterested in exploring the expressive possibilities of melodic structure in both their reports and their actual performances. Apart from K.P., who played the bassoon in the second take (see the related quotation in the last paragraph of the previous section on harmony), only one more student (who played the piano in the second take) made an explicit reference to the manipulation of some sort of melodic construction:

P.C.: “In the beginning I played a melody, which, as it got dark, it started breaking down, so to speak, and I played loud bass and a diminished chord, whereas in the beginning things were melodious.”

Timbre

When asked about their choice of instrument, most students either did not give a specific reason or they said that they just happened to have it with them (as in the case of K.P.’s Theremin). However, in some occasions, students gave specific reasons for their choice of instruments in response to the film:

M.T.: “[I preferred] the glockenspiel [in the second and third take, over the piano in the first one] because it is clearer, more transparent. [...] I also chose the glockenspiel because it suited the wind.”

N.C.: “In the first two takes, I chose the marimba, playing tremolo [...] and then, in the third take, I decided to choose the brushes because I wanted to make the sound of the sea.”

Although each student performed on one specific instrument in each take, they all seemed to explore the expressive possibilities of timbre by differentiating it through various performance techniques in accordance with the progression of the film's narrative and affective trajectory (e.g. extensive use of tremolo, often employed to allude to the trembling leaf or the trembling face of the fisherman). Some of them were explicit about it in the follow-up discussion as a purposeful response to specific scenes of the film:

A.S.: *"At the beginning, there was a sense of color change within the film and I didn't have much of a choice with the specific instrument [snare drum], so I used other things as well, such as the chair."*

A.T.: *"Mainly, so to speak, the deep sound of the toms brings to mind the sound of the thunder and, let's say, [that of] the cymbals [bring to mind] the sound of the sea, if you do some sort of tremolo or something, so that's what I did."*

K.P.: *"Then I tried –I think I failed miserably there– at the scene with the goat, to mimic the baa of the goat [on the bassoon]."*

Tempo and rhythm

During the performances, all students manipulated the parameter of tempo, accelerating their playing as the film progressed towards its culmination and decelerating as it reached the end. Nonetheless, only one made explicit reference to tempo in the follow-up discussion:

K.P.: *"It [i.e. the music] was more long-drawn when it [i.e. the film] was tranquil, at least this time [i.e. in the third take, in which K.P. chose to play the bassoon], and then I think I started to change the tempo a lot and the mood, when it became, I don't know, fast."*

On the other hand, the manipulation of the rhythmic parameter was limited to playing either series of undifferentiated rhythmic values (usually in the form of long tones, retained through tremolo), accelerating and decelerating as the film progressed, or repetitive rhythmically differentiated patterns which dissolved as the film progressed towards its culmination (and sometimes it re-emerged as the film reached its ending):

A.S.: *"If I remember correctly, I played a pattern, a specific pattern, a repetitive rhythm, which started to dissolve little by little."*

Other than that, more rhythmically differentiated music was performed only by those students that chose to invest in melodic construction (see the previous section on melody).

Dynamics

As expected, all students responded to the narrative and affective trajectory of the film by manipulating dynamics, gradually crescendoing towards the culmination of the film and decrescendoing towards its ending:

Y.S.: *"I simply put emphasis on dynamics while I was playing percussion; when the film's rhythm was fast, so to speak, with the sea, with the leaves, I would try to play louder myself, that is, in accordance with the rhythm of the film."*

A.T.: *"When it was not windy and everything was very tranquil, I started playing very loosely, that is, some kind of a tremolo, something like that anyway, which could barely be heard; and then, when the waves and the storm started, I played louder and I started pulling back again when the film reached its ending and the man drowned."*

Combined manipulation of musical attributes

The preceding categorization helps systematize the musical attributes that attracted the students' interest and focus on the specific ways they chose to manipulate them. Nonetheless, it should not be misread as a claim to grasp the totality of the actual improvisatory reflexes of

the students. For one thing, the projected musical attributes are not completely independent from each other (e.g. texture is, to a certain extent, indebted to rhythm and tempo), which means that, whenever a student would focus on one musical attribute, she/he would inevitably manipulate other ones as well, albeit sometimes inadvertently. On the other hand, even in the case of mutually independent musical attributes, students engaged with them by combining them simultaneously and/or in succession in various ways, and often with different points of onset and/or cessation. To offer an example, the case of E.S.'s performance is characteristic of such a combinatorial approach: playing the marimba in all three takes, E.S. started off both of the first two takes with a repetitive octave melodic motive; as the film progressed towards its culmination, this motive started getting accelerated, melodically more elaborate, and rhythmically more mercurial; subsequently, E.S. contracted the intervallic content of the motive and accelerated it into trills; after its occasional reappearance, this time expressively emphatic in its dynamics and articulation, the motive eventually gave way to extended tremolo figures and a series of erratic one-octave bidirectional glissandi, before it remerged in its original context as the film approached its ending.

Analysis

The results show that, despite the occasional attention to specific details of the film's narrative and/or visuals, all students chose to creatively address the overall affect of the film, implied by its narrative line, not as a static state, but as a dynamic process. A plausible way to integrate the students' varying conceptualizations of this process into a unitary description, explicitly or implicitly verbalized during the follow-up discussion, could be along these lines: an initial state of tranquility and placidity (for some, negatively charged with the ominous prospect of a bleak turn of events) gradually gives way to an escalating sense of anxiety and agitation that culminates to a point of high tension before gradually subsiding to the initial state of calm and serenity (for some, differently qualified than that in the beginning). Students coordinated their improvised performances with this process by subjecting the musical attributes of their choice to a process of manipulation along the lines of a similarly dynamic scenario:

- In terms of harmony, students tended to move from consonant to dissonant and back to consonant harmonic intervals, from major to minor and back to major chords, from diminished to augmented and then to major chords, from major to minor and back to major modes, and/or from diatonic to chromatic and back to diatonic referential sets.
- In terms of texture, students tended to begin with a relatively thin texture, subsequently dense it up and finally thin it out again.
- In terms of melody, students playing melodic instruments tended to start off with more or less distinct melodic figures, which they subsequently subjected to a process of gradual disintegration, before choosing to reinvigorate them or not.
- In terms of timbre, students tended to become more adventurous and experimental with the timbral possibilities of their instruments of choice as the film progressed, and return to more conventional performance techniques as the film neared its end.
- In terms of tempo and rhythm, students tended to gradually accelerate and then decelerate rhythmically undifferentiated values or repetitive rhythmically differentiated patterns, gradually subjected to dissolution.
- In terms of dynamics, students tended to move from softer to louder and back to softer dynamics.

These findings can be effectively interpreted from the perspective of CBT (Diagram 2). Acting as grounding box, the film's narrative and the way it resonated with each participant, combined with the setting and the particular circumstances of the performances, provided the motivation for choosing, populating, and connecting the mental spaces appropriate for the emergence of a novel structure in the blended space as an intended finished product.

Input 1 seems to have been unanimously populated by the film’s affective trajectory as described above, while input 2 seems to have been populated by a varying selection of musical attributes, manipulated (singularly or in various combinations) along the lines of an analogous trajectory. The analogical cross-space mapping between input 1 and input 2 was facilitated by the common structure of both trajectories as dynamic processes, the former specifying it in the context of the fluctuating affect deduced from the film’s narrative and the latter providing various singular or combinatorial sonic analogues to it. The structural commonality of these dynamic processes can be grasped in terms of an image-schema family that pertains to the network’s generic space. This image-schema family may be thought to combine two image schemas: on one hand, the CYCLIC CLIMAX schema, which underlies many of our life experiences that “exhibit a character of build-up and release” (Johnson, 1987, p. 119); on the other hand, the SCALE schema, relevant to the quantitative and qualitative aspects of our experience of the world, as pertaining to objects and events that increase or decrease in amount and/or degrees of intensity (Johnson, 1987, p. 122).

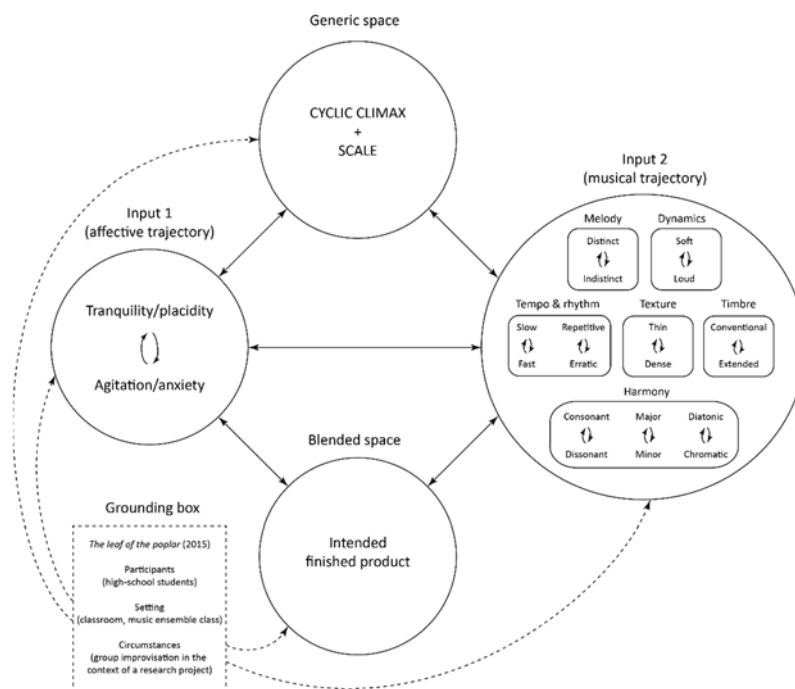


Diagram 2. Diagrammatic representation of the class of CINs, relating to the students’ improvised musical accompaniment to *The Leaf of the Poplar*

Diagram 2 depicts the topology of input 2 as being regulated by the different categories of musical attributes that attracted the students’ attention (harmony, texture etc.). Each one of these categories acts as a different conceptual frame that organizes the elements that populate it along the lines of a continuum of underspecified possibilities, heuristically delimited by two poles (e.g. consonant-dissonant, slow-fast etc.). This means that, in fact, each conceptual frame and its pertinent elements constitute a distinct mental space, acting as a separate input space to the blend. In this respect, the diagrammatic depiction of input 2 is but a cumulative representation of the varying possibilities of different mental spaces of the musical domain, inputting singularly or in combination to the CIN according to each student’s creative choices. The same goes for the blended space, the intended finished product being a different conceptual construct for each student, depending on her/his own vision about the intended outcome. From this perspective, Diagram 2 does not actually demonstrate a single CIN, but an entire class of as many as sixteen “multiple blends” (Fauconnier & Turner, 2002, pp. 279–299) of varying cardinality of mental spaces. What is more, given that the emergent

structure in the blended space of each one of these multiple blends pertains to the highly personalized creative response of each student to the filmic stimuli, the organizing frames of the input spaces, in some of the proposed multiple blends, are different, if not clashing, resulting in highly innovative blends (e.g. A.F.'s harmonic frame in the context of a move from minor to diminished to augmented to major harmony does not correspond exactly to the trajectorial conception of the organizing frame of input 1). In this respect, some of the blends implied by the network in Diagram 2 are not only multiple, but also double-scope.

Another aspect of the proposed CIN that needs to be taken into consideration is its conception as a dynamic process itself, given that it operates on the basis of its bidirectional cross-space links remaining continuously and simultaneously activated (Fauconnier & Turner, 2002). This means that, as soon as the blend is established, there is a continuous projection back and forth from one mental space to another, resulting in the constant renegotiation of the elements that populate them and/or the frames that organize them, while retaining the binding links of the blend. This process is often referred to as "running the blend" (Fauconnier & Turner, 2002, pp. 48–49) and, in the case of the students' creative responses to the film, was evinced by the constant shift of attention to different musical attributes and/or different combinations of musical attributes and/or different ways to manipulate these attributes (e.g. see the case of E.S. at the final paragraph of the results unit of this article). In other words, when each student ran the blend, she/he was immersed in a dynamic cognitive process that entailed the constant fluctuation of the cardinality of the mental spaces that comprised the multiple blend, the quantitative and qualitative modification of their components, as well as the different ways of selectively projecting, composing, completing, and elaborating these components. According to the theory, the motivation behind the idiosyncratic way in which the blend "pulsated" (Antović, 2016, p. 107) for each student during the act of contributing to the improvised performance was simultaneously warranted and constrained by the student's unique characteristics that informed the blend's grounding box, that is, her/his competencies, preferences, interests, and emotive dispositions.

The personal traits of each participant were not the only elements of the grounding box that must have affected the blend and its elaboration. The particular setting and circumstantial conditions of the improvised performances played an inevitable role in the students' decision-making process. Of these conditions, the most decisive one must have been the group setting and the particular dynamic of each group in terms of the possibility of intended or unintended interaction. In fact, during the follow-up discussion with the members of group A (no pre-planning), three students reported that they had been responsive to the performance of others, one said that he had purposefully ignored them, and five made no relevant comment (although three of them expressed their wish for pre-planning and more cooperation). On the other hand, all members of group B (pre-planning) reported that they had taken into consideration the discussion that preceded their performances, three of whom made a specific comment about the way they had cooperated with others. This means that, on one hand, the way the members of group B populated the mental spaces of their blends, as they were being established, must have been, to a variable degree, informed by the insight of their peers as expressed at the pre-planning stage (not the case for the members of group A). On the other hand, the way some students of either group ran their blend during the ongoing improvisation was grounded by the possibility of being more or less inclined towards intentionally or unintentionally responding to the performance of their peers.

Conclusions

Through the lenses of CBT, the present study has tried to interpret the heuristics employed in common by high-school students when asked to respond creatively to a silent short film by contributing to the group improvisation of a musical accompaniment to it. The analysis has shown that students tended to focus on the overall affect of the film as a dynamic process and manipulate the musical attributes of their choice in a way that allowed their musical

contributions to provide sonic analogs to this dynamic process. The outcome varied from commonplace to highly innovative contributions, depending on how each student decided to establish and run the blend.

The study's addition to the ongoing research on the application of CBT on musical creativity and film music rests upon the way it addresses the need for a much-wanted empirical footing of the theory. Its qualitative methodological perspective may not allow it to provide conclusive results with respect to either the students' creative strategies and/or the validity of the theory to explain them, but it can help formulate a viable hypothesis, open to further and more systematic investigation. Any such future attempt would have to attend to the limitations of the present study as pertaining to the quantitative and qualitative characteristics of the chosen group of participants, the methods employed to collect the data, the choice of the filmic stimulus, and the group setting of the improvisatory activity and follow-up discussion. Furthermore, the analysis of the data that pertain to such issues as the investigation of the consistency of each student's creative choices in each take, the qualitative differences between the students' creative responses with respect to their level of musical competence, age, and/or sex, and the precise role of the elements that inform the grounding box in the students' choices of creative strategies exceed the scope of this paper and will be addressed in a future publication.

Beyond its aspiration to encourage further research in the field, the present study hopes to add to the call for more education in musical creativity in general (e.g. see Odena, 2012) and in relation to film music in particular (e.g. see Orzolek, 2010). The students' high level of commitment to the project, as well as their ability to provide compelling creative responses and to expound on their creative intentions and motivations, attest to the prospect that there is much to be gained from including more outlets for cross-modal creativity in our educational practice. As the present study has tried to argue, when students are involved in trying to provide a musical accompaniment to a silent film, they put themselves against the challenge of handling effectively and meaningfully the demands of complex cognitive processes, structurally comparable to those required by their involvement in other fields of knowledge (e.g. see Root-Bernstein, 2001). Even beyond the specifics of creatively responding to a silent film, the ability of music itself to provide sonic analogs to abstract dynamic processes, common to other facets of the human experience, and, in so doing, to deepen our grasp of the human condition, opens educators up to the opportunity to acknowledge and capitalize on the merits of the humanist dimension of education in arts. Education in musical creativity can serve as the paradigm of a truly creative education.

Acknowledgements/Funding

I would like to thank Dimitris Tasoudis for his valuable help and support. This research is funded by the University of Macedonia Research Committee as part of the "Principal Research 2019" funding program.

References

- Antović, M. (2016). From expectation to concepts: Toward multilevel grounding in musical semantics. *Cognitive Semiotics*, 9(2), 105–138.
- Antović, M. (2018). Schemas, grounds, meaning: On the emergence of musical concepts through conceptual blending. *Musicae Scientiae*, 22(1), 57–71.
- Brandt, L. & Brandt, P., A. (2005). Making sense of a blend: A cognitive-semiotic approach to metaphor. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3(1), 216–249.
- Cambouropoulos, E., Stefanou, D. & Tsougras, C. (2018). Editorial. *Musicae Scientiae*, 22(1), 3–5.
- Chattah, J. (2009). Conceptual integration and film music analysis. In J. Deely & L. Sbrocchi (Eds.), *Semiotics 2008. Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the Semiotic Society of America* (pp. 772–783). Ottawa, Canada: Legas Publishing.



- Coulson, S. & Oakley, T. (2005). Blending and coded meaning: Literal and figurative meaning in cognitive semantics. *Journal of Pragmatics*, 37, 1510–1536.
- Fathi, A. R. (2012). Conceptual blending in Bollywood film songs. *South Asian Cultural Studies*, 4(1), 19–26.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (1996). Blending as a central process of grammar (expanded version, March 1, 1998). In A. Goldberg (Ed.), *Conceptual structure, discourse, and language* (pp. 113–130). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (1998). Principles of conceptual integration. In J.-P. Koenig (Ed.), *Discourse and cognition* (pp. 269–283). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York, NY: Basic Books.
- Fauconnier, G. (2010). Mental spaces. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved on April 13, 2020, from <https://www.oxfordhandbooks.com>.
- Gibbs, R., W. (2000). Making good psychology out of blending theory. *Cognitive Linguistics*, 11(3-4), 347–358.
- Hedblom, M., Kutz, O. & Neuhaus, F. (2015). Choosing the right path: Image schema theory as a foundation for concept invention. *Journal of Artificial General Intelligence*, 6(1), 21–54.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Odena, O. (Ed.) (2012). *Musical creativity: Insights from music education research*. Farnham, UK: Ashgate.
- Orzolek, D. (2010). Exploring the creation of music through film scoring. In A. C. Clements (Ed.), *Alternative approaches in music education: Case studies from the field* (pp. 119–130). Lanham, MA: R&L Education.
- Rohrer, T. (2005). Mimesis, artistic inspiration and the blends we live by. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1686–1716.
- Root-Bernstein, R., S. (2001). Music, creativity and scientific thinking. *Leonardo*, 34(1), 63–68.
- Slovic, P., Finucane, M., L., Peters, E. & MacGregor, D., G. (2007). The affect heuristic. *European Journal of Operational Research*, 177, 1333–1352.
- Vouvaris, P. & Tasoudis, D. (2018). B(l)ending time, (de)compressing identity: Creative thought and meaning construction in Copy Shop (2001). *Musicae Scientiae*, 22(1), 88–107.
- Vouvaris, P. (2015). *Introduction to the formal analysis of tonal music* (in Greek) [ebook]. Athens: Hellenic Academic Libraries Link, 2015. Retrieved on April 13, 2020, from <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1305?locale=en>.
- Zbikowski, L., M. (2016). Musical time, embodied and reflected. In S. Clark & A. Rehding (Eds.), *Music in time: Phenomenology, perception, performance* (Harvard Publications in Music 24). Cambridge, MA: Harvard University Department of Music.
- Zbikowski, L., M. (2017). *Foundations of musical grammar*. New York, NY: Oxford University Press.

Designing activities for the environmental dimension of light in preschool education

Samara Vasiliki

Department of Preschool Education, University of Ioannina, Ioannina, Greece
samaravasiliki05@gmail.com

Kotsis T. Konstantinos

Department of Primary Education, University of Ioannina, Ioannina, Greece
kkotsis@uoi.gr

Abstract

The involvement of preschoolers in the natural sciences is considered necessary, because young children seem to form very early on the first ideas, interpretations, theories about the concepts and phenomena of the physical world and they are therefore able to approach relevant issues at a first level. The purpose of this paper is to investigate preschoolers' perceptions of concepts that define the environmental dimension of light (ozone, alternative forms of energy, greenhouse effect). The research sample consists of 14 infants attending an all-day Kindergarten of Greece. The data collection was done with questionnaires, with semi-structured interviews, with observation, with recording of children's actions and with study of children's drawings. Nvivo11 software was used for the statistical analysis of the data.

Keywords: kindergarten, light, ozone, greenhouse effect, alternative forms of energy

Introduction

From time to time, various researches have been done regarding the perceptions of infants about the properties of light, such as reflection, refraction, etc.

However, there is no much research on the concept of the greenhouse that concerns the earlier perceptions of young children, especially in kindergarten, as this concept is taught in larger classes, as well as the phenomenon of the 'ozone layer hole'. In the same pattern, the concept of utilizing the sun in renewable energy sources varies.

Literature review

One of the models used in Kindergarten for teaching science is constructivism, where students' perceptions are taken into account and they are the starting point of the learning process (Interdisciplinary unified Study Framework for Kindergarten, 2011). If students' perceptions are close to the scientific ones, then the strategy of strengthening these ideas is applied through the presentation of additional examples. The model is supported by student-central approaches where the role of the teacher is auxiliary and supportive (Kariotoglou, 2006).

Most of the research on children's perceptions and environmental sensitivity is aimed at the elderly (elementary-high school-high school) (Ergazaki et al. 2002, Zongza & Economopoulou 1999, Zogza, 1998), while they are very limited those reported in preschool age (Perdikari et al. 2007, Christidou & Hatzinikita, 2006).

Preschoolers asked about light will identify it with the source or effect, and they may still identify light with the lamp or light footprint on the wall (Driver et al., 1985). Children, do not attribute autonomous properties, identifying them with light sources that produce it or the effects it produces. Indeed, this type of light-related imagery occurs more and more frequently as children are younger (Stead & Osborne, 1980; Tiberghien et al., 1980; Anderson & Smith, 1982; Eaton et al., 1984).

Also, children can attribute to sun anthropomorphic properties as they consider it as a living organism, which at night e.g. goes to sleep or hides itself behind objects (Kalleri, 2007).

According to research, the importance of sun is not easily perceived by children, but they mainly refer to its warmth rather than to the light considered necessary for plant growth. In addition, there are also children who cite fertilizer as a plant food for growth (Zogza, 2006).

For the concept of ozone, younger children simply report the sun's rays and only from the age of 13-14 do they specifically mention "ultraviolet rays" (Plunkett & Skamp, 1994). Also, the ozone hole (or the many holes) is considered to be the main cause of the creation or enhancement of the greenhouse effect (Koulaidis & Christidou, 1999).

Method

Research purpose

The main purpose of this paper is the investigation of preschoolers' perceptions of concepts that define the environmental dimension of light.

Research questions

The research questions of the study were the following:

Can infants understand the concept of the natural phenomenon of greenhouse, after the appropriate teaching intervention? Does the didactic intervention contribute to the differentiation of children's final perceptions from their initial ones? Is it possible for infants to understand the ozone and its role in nature in kindergarten after appropriate teaching intervention? How are infants' perceptions of the environmental dimension of light reconstructed after didactic intervention?

Research hypothesis

Following the literature review of the research questions of this paper, the research hypotheses are the following:

In the research question on whether preschoolers can perceive the concept of the greenhouse effect, natural and not, after the appropriate teaching intervention, they will be able to understand aspects of these concepts in terms of their role in nature and not in their scientific approach.

In the research question on how the didactic intervention contributes to the differentiation of children's final perceptions from their initial ones after the experiments, it is expected that children, through the application of the experiments and the verification or not of their perceptions after the experiments, they will be able to reconstruct their initial perceptions and to justify them, even with the use of simple terms due to their language development and due to lack of maturity.

In the research question if it is possible for preschoolers to understand the ozone and its role in nature in kindergarten after appropriate teaching intervention, the research hypothesis is that infants will have difficulty due to their age, but that they will be able to understand its role in nature and describe it in tangible ways, through the use of appropriate for their age activities (stories, videos).

In the research question of how preschoolers' perceptions of the environmental dimension of light are reconstructed after teaching, the hypothesis is that infants will enrich their pre-existing perceptions with new ones after teaching or some infants may completely replace them with new ones. Some of the children's previous perceptions will not be differentiated after the teaching, as sometimes children's alternative ideas are so strong that they are not affected by experimental teaching either (Pysillos et al., 1993).

Research sample

Research was carried out in a full-day kindergarten during the period of January to February 2020, where the researcher also was working.

The sample of the study consisted of 14 children aged 4 – 6 years old. Of the total sample, 7 children were aged 4-5 years old and the remaining 7 children were aged 5-6 years old. Of the 14 children, 4 were boys and 10 were girls. As for the socio-cultural environment from which the children came from, 3 of them were Roma, one child came from Bulgaria and one had learning difficulties.

Finally, the issue of the concept of light was not developed at all in any of the 3 departments of the kindergarten, which helped to retrieve and investigate the spontaneous mental representations of infants regarding the concept of light.

Parents' and school manager's written permission in conducting the research was obtained.

Research tools

The present research is a mixed approach research, as it is considered more appropriate for research problems that require more exploration, understanding and description without prior knowledge of the variables (Creswell, 2011). It also studies social phenomena and focuses on differentiation, with researchers trying to understand the dynamic dimension of phenomenon (Isari & Pourkos, 2015; Robson, 2007). The data collection was done through questions, tape recordings, semi-structured interviews, observation, recording of users' actions and studying child tracing. The semi-structured interview was chosen as the most appropriate method of data collection because it has the advantage of being flexible, it adapts to the conditions of each school and to the different level of students' understanding, and furthermore it allows the researcher to extract more in-depth information than other research tools (Cohen & Manion, 1994). The semi-structured interviews were transcribed and recorded in Nvivo 11 statistical program and the resulting material was the data of the present study. Children's paintings were chosen because along with what children say about them they are considered a suitable and effective tool for young students to communicate their perceptions (Einarsdottir et al, 2009). Therefore, multimodal (triangulation) method was used in the present study. The purpose of triangulation is to increase the validity and reliability of research so as to provide the basis for the generalization of results. For the statistical analysis of the data, Nvivo 11 software was used.

Activities

Pedagogical management

During the present research, preschoolers worked in plenary, individually and in groups.

They worked in plenary when they expressed their perceptions of the role of ozone in nature, after the teaching intervention. This semi-structured interview was conducted in plenary, with the aim of making the learning process for infants more effortless, natural and enjoyable, and because there were children who, due to their socio-cultural background and character, could not respond alone or in pairs to questions that were not part of an educational framework.

Preschoolers worked individually when they were asked to express their ideas and knowledge through painting. At the same time, the kindergarten teacher, after asking children, recorded exactly what they were painting. Individually, they also worked on the semi-structured interviews concerning their perceptions of the concepts defining the environmental dimension of light before and after the teaching intervention.

Infants worked in groups, while conducting the experiments. The reason for choosing this particular pedagogical management was that in this way they could better interact with each other and it would encourage infants who were more timid to participate, both due to language difficulties they faced and their low sociocultural background.

Description of activities

Activity 1: Overheating of the planet - consequences - solutions



Objectives: To help infants understand the cause of global warming and the link between global warming and the creation of the greenhouse effect. Also, to learn ways to deal with this phenomenon and suggest their own solutions.

Description:

Preschoolers watched a video about the greenhouse effect at <https://youtu.be/tPMad2A7zAA> and they discussed it with the Kindergarten teacher. After the teaching intervention, they separated an A4 sheet in half and on the one hand they painted the effects of the greenhouse effect, while on the other hand they painted the ways to deal with the problem.

Activity 2: The natural phenomenon of the greenhouse: Construction of a solar collector

Objectives: To understand the natural phenomenon of the greenhouse, the importance of this phenomenon and its use in everyday human life. Also, to understand the connection of the natural phenomenon of the greenhouse with the protection of the environment, to understand the concept of light as energy, as well as its role as thermal energy.

Description:

The children watched on YouTube the myth of Aesop: The North wind and the Sun (https://www.youtube.com/watch?v=llRH5-pj_uo), where in the story the Sun said that it gives energy.

The kindergarten teacher, in order to investigate the pre-existing perceptions of the infants, gave them the following worksheet "How can we have our sun friend? What can the sun give energy to? Draw it".

This is followed by an instructional video on renewable energy sources (<https://www.youtube.com/watch?v=Q8Ofz2i9abQ>). At the end, the infants were asked to draw the forms of energy that nature gives us, according to what they had watched in the educational video. The kindergarten teacher then invited the children to construct their own solar panel, as described below.

Instruments - Materials: A transparent glass cylindrical container with its lid, a piece of black cardboard, water, 1 thermometer, magnifying lens, paper

Experiment: The kindergarten teacher and the children constructed the improvised solar panel in a vertical inclination towards the sun from the time of maximum solar radiation and for about 1.5 hours. Then, the Kindergarten teacher asked the following questions to each infant separately:

- "Why did we place the glass container sideways?"
- "Why did we put the piece of black cardboard on the container?"
- "What do you think will happen in the water?"

After performing the experiment, the children tested and compared the results of their action in relation to their initial perceptions before performing the experiment.

Activity 3: The natural phenomenon of the greenhouse: Experiment with paper and magnifying lens:

The Kindergarten Teacher one sunny day, when the sun had the highest energy, took a piece of paper and a magnifying glass in the school yard and after bringing the magnifying glass to a vertical angle with the sun, she asked children "What will happen with the paper and the magnifying glass?". The teacher recorded children's answers and then she left paper down for a while, until the paper began to lit up. After the teaching intervention, she asked children "How do you think the paper lit up, since we did not use matches or lighter?", recording their answers at the same time.

Activity 4: Ozone

Objectives: To understand the meaning and usefulness of ozone for the balance of the environment, natural and human.



Description: Initially, the kindergarten teacher read to the children the book 'The Invisible Umbrella' (Michailaki – Arfara, 2002): One morning, the sun began its daily walk in the sky without saying goodbye to its little friend, Christina. "But what happened to the sun today? Why didn't it smile at me?" Christina wondered. The sun was sad because everyone had put up with it. The air knew the secret. Through the pleasant story of Christina, the children learn about the problem of environmental pollution, ozone, the sun and intervene dynamically in order to sensitize the adults. Then, children painted what they liked most in the story. Afterward, children watched a video about the Ozone Hole on <https://www.youtube.com/watch?v=gT5soyk1mw4>. Afterwards, they painted the ozone, as they understood it from the video and as they imagined it.

- The kindergarten teacher asked children to the plenary session, recording their answers:
- "Is ozone important for life on Earth? If so, why?", "What can we do to prevent damage to the ozone?",
- "What would happen if there was no ozone or if it was too low?", "What are the consequences of the ozone hole in humans?"

Then, the kindergarten teacher read to the children: 'Leathers in the Sun's pan' (Russellman, 2019), which shows the effect of solar energy on human skin due to the ozone hole. The children drew whatever they liked.

Presentation of the research results

Activity 1: Overheating of the planet - consequences – solutions

In the global warming activity - greenhouse effect, most children painted on the effects of the greenhouse effect in the order in which they are reported smoke 'from factories, burned plants and forests', 'fires and melted icebergs', while the latter report 'floods', as shown in Figure 1.

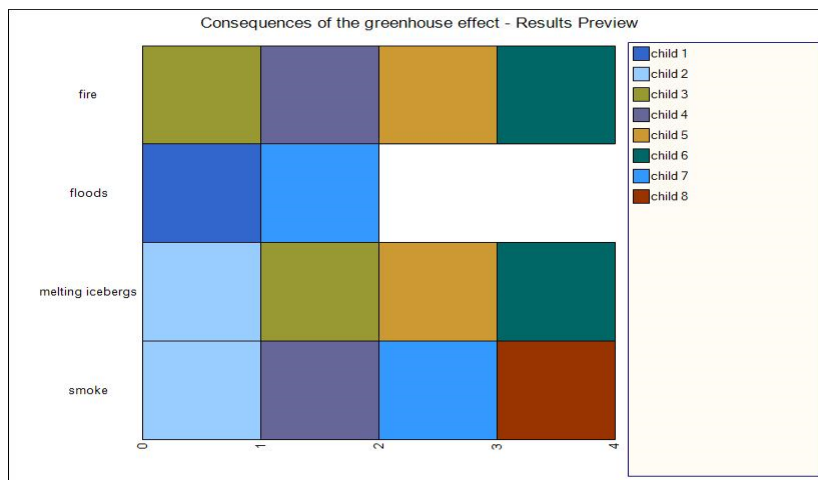


Figure 1. Consequences of the greenhouse effect

Most of the children mentioned 'planting' as a proposal for tackling the greenhouse effect, while 3 children referred to the use of "electric vehicles", 3 children referred to 'recycling' and 2 children to the use of "bicycle". Two children painted the "rain", in the sense that "it waters plants, flowers and trees". One child referred to "light bulbs – lamps" that do not consume much energy, a response coded as the use of low-energy light bulbs (Figure 2).

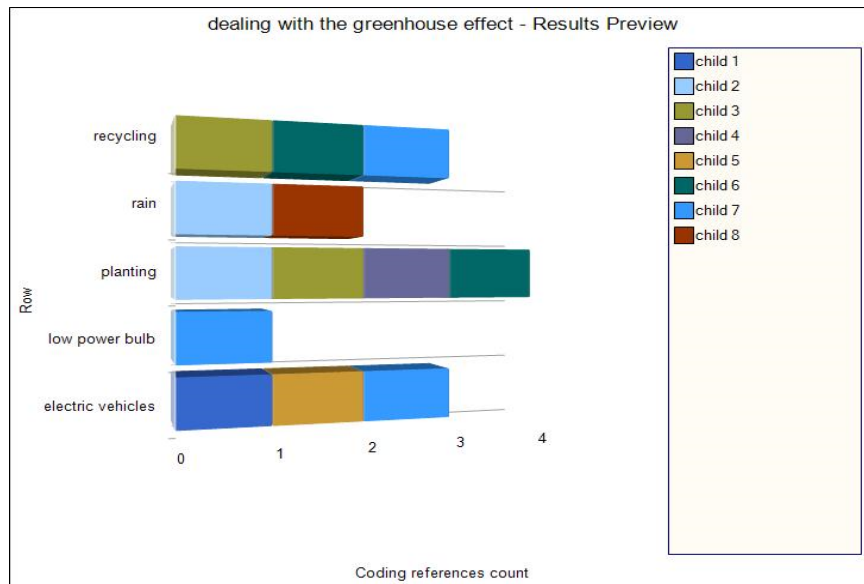


Figure 2. Dealing with the greenhouse effect

Activity 2: The natural phenomenon of the greenhouse: Construction of a solar collector

When asked why we placed the glass container sideways, 3 children answered "because the container has water", 2 children answered "to be warmed up the water", 2 children did not answer, while 1 child answered that "we just placed it sideways, without any purpose" (Figure 3).

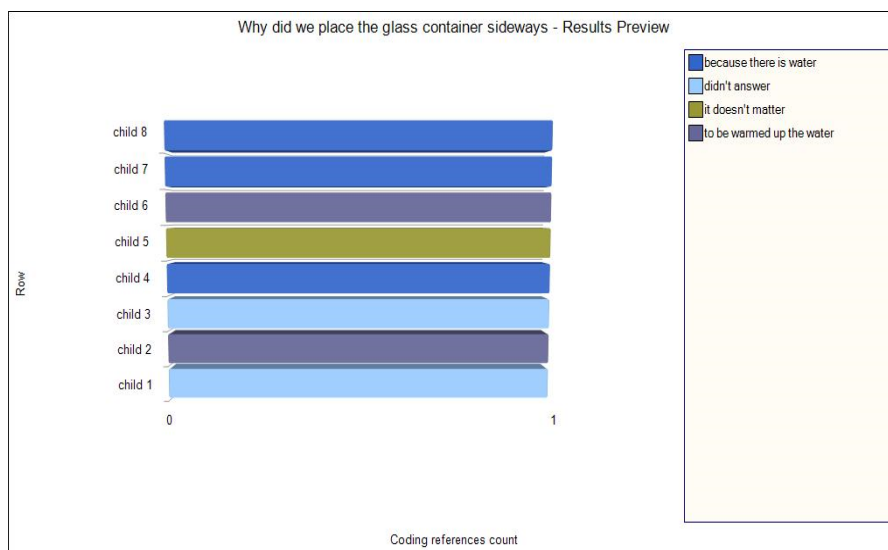


Figure 3. 'Why did we place the glass container sideways?'

When asked why we placed a piece of black cardboard on the glass container, 3 children did not answer, 2 children answered "to be warmed up", 1 child answered "to see if it will be warmed up or not", 1 child answered "to take light" and 1 child replied "so we can catch it" (Figure 4).

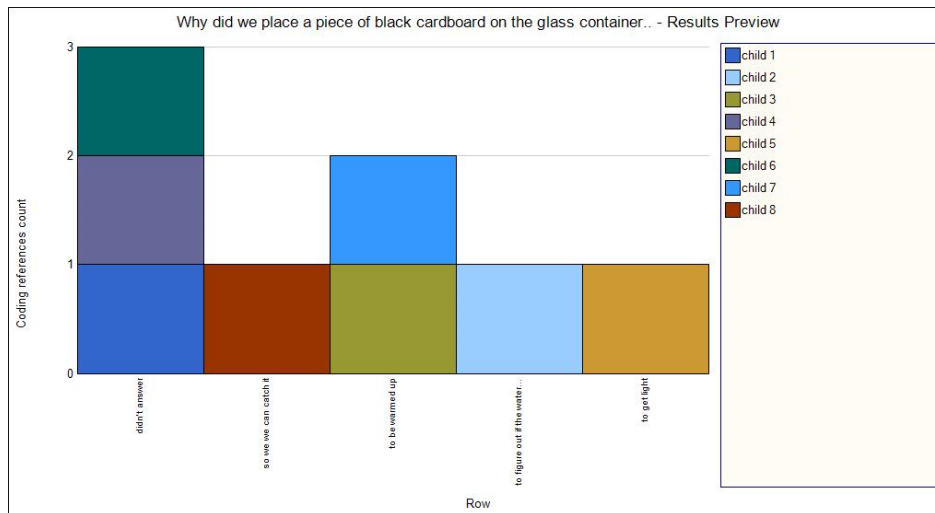


Figure 4. 'Why did we place a piece of black cardboard on the glass container?'

When children were asked what would happen to the water we put in the glass container, 4 of them answered that the water would be warmed up, 2 children did not answer, one child answered that "the water will be disappeared" while another child gave two answers, one of which was that 'the water will freeze, because it is cold outside in the yard' and the other was that "the water will turn yellow, because the sun is yellow". Children's answers are given in Figure 5.

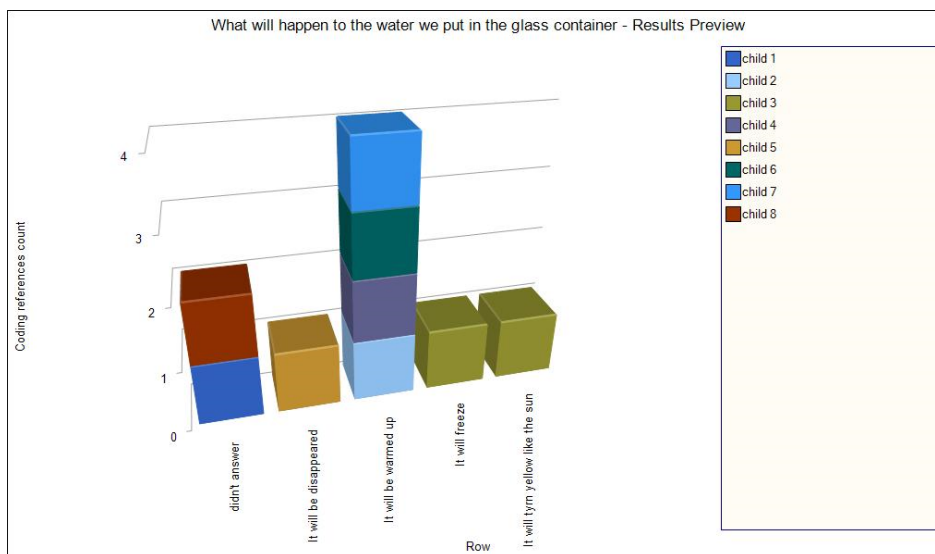


Figure 5. 'What will happen to the water we put in the glass container?' (Before teaching)

Children after the experiment with the solar collector, where they observed the level of the alcohol thermometer rising, when asked "What happened to the water? Why?", they replied that "the water was warmed up by the sun".

4.3. Activity 3: The natural phenomenon of the greenhouse: Experiment with paper and magnifying lens.

Children having been asked what would happen to the paper with the magnifying lens, if we put it inclined to the sun, the majority of them answered that the paper "will be warmed

up". One child replied that the paper "will turn yellow because the sun is yellow", one child replied that "it will be illuminated by the sun" and 4 children gave no answer (Figure 6).

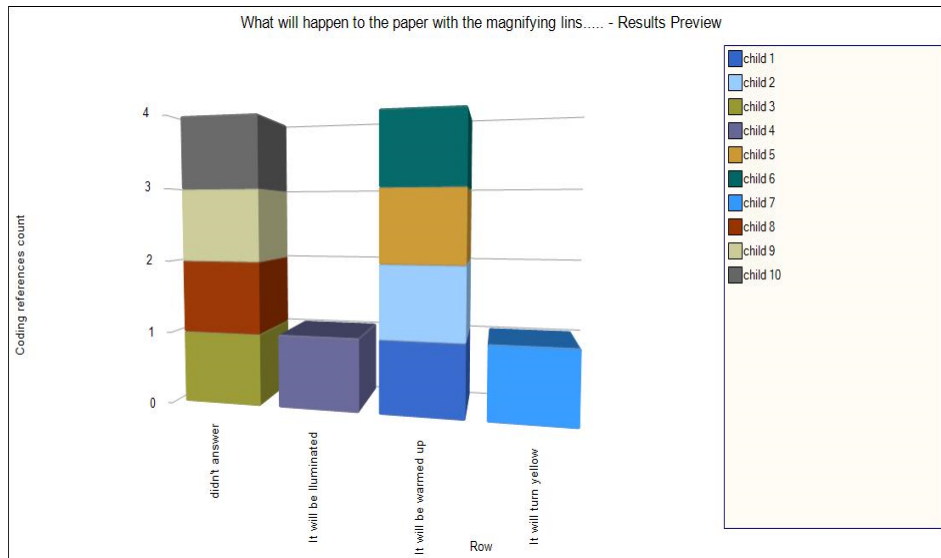


Figure 6. 'What will happen to the paper with the magnifying lens?' (Before teaching)

After experimenting with paper and magnifying lens, four children replied that the paper got burned by the sun; one child replied that the paper got burned by itself; this child replied that the paper got burned by the wind, while another child replied that the paper got burned by the magnifying lens (Figure 7).

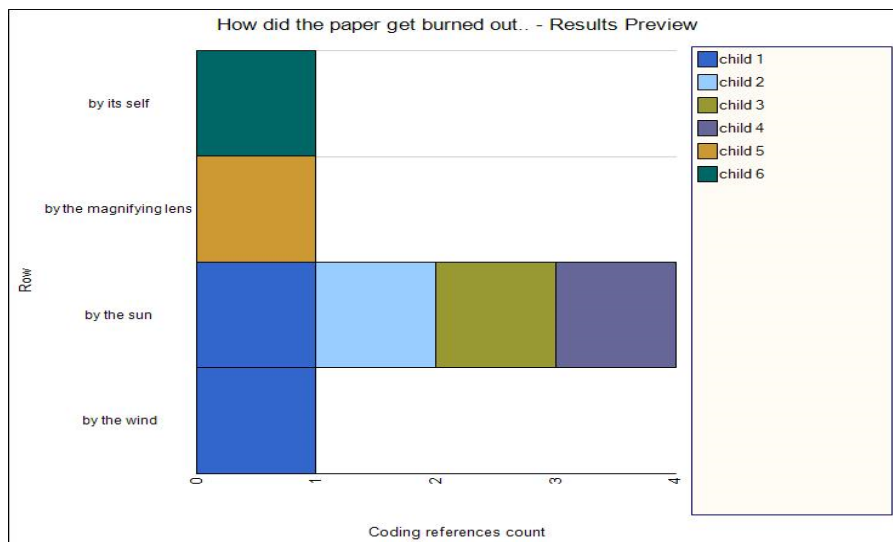


Figure 7. After the experiment with paper and magnifying lens

In the question "How can we have our sun friend? What can the sun give energy to? Draw it", the majority of children answered that the sun gives energy to animals and plants. Fewer children responded to humans, soil, animals and sunlight. Children's' answers are given below, in Figure 8.

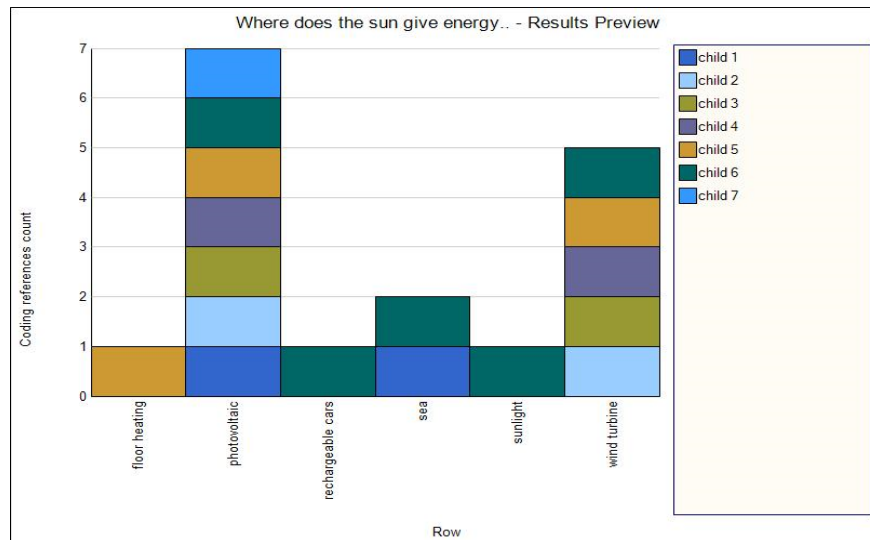


Figure 8. 'Where does the sun give energy?' (Before teaching)

After teaching, children drew where the sun gives energy, but, also, in what other ways we can get energy in our daily life from nature (alternative forms of energy). They first painted "photovoltaic", followed by "wind turbines". One child referred to the sunlight as "the light I have on the lawn in my house", which "absorbs the sun energy during the day and lights up at night". The same child also painted "cars, which you charge with electricity", a response that was coded as "rechargeable cars" and the sea "that the sun warms up". One child also painted "tubes that take energy from the ground and they heat up our house, the water and we can have a bathe", answers that were coded as "floor heating" (Figure 9).

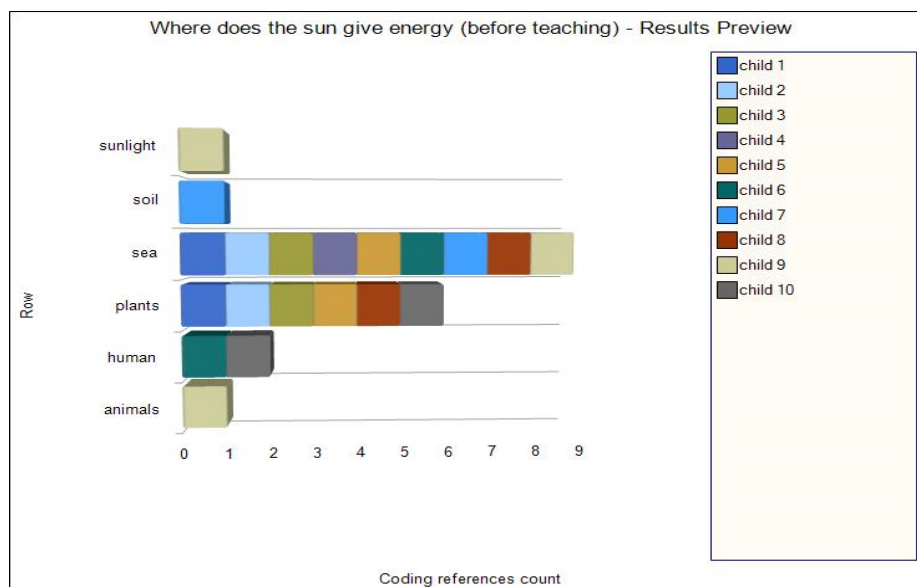


Figure 9. 'Where does the sun give energy?' (After teaching)

4.4. Activity 4: Ozone

The questions the kindergarten teacher asked children were the following:

- "Is ozone important for life on Earth? If yes, why?",
- "What can we do to prevent damage to the ozone?",
- "What would happen if there was no ozone or if it was too low?",
- "What are the consequences of the ozone hole in humans?"

Children's answers were recorded, inserted into the Nvivo 11 software, and a word cloud for the concept of ozone was created, which gives the central concepts of the children's answers (Figure 10).

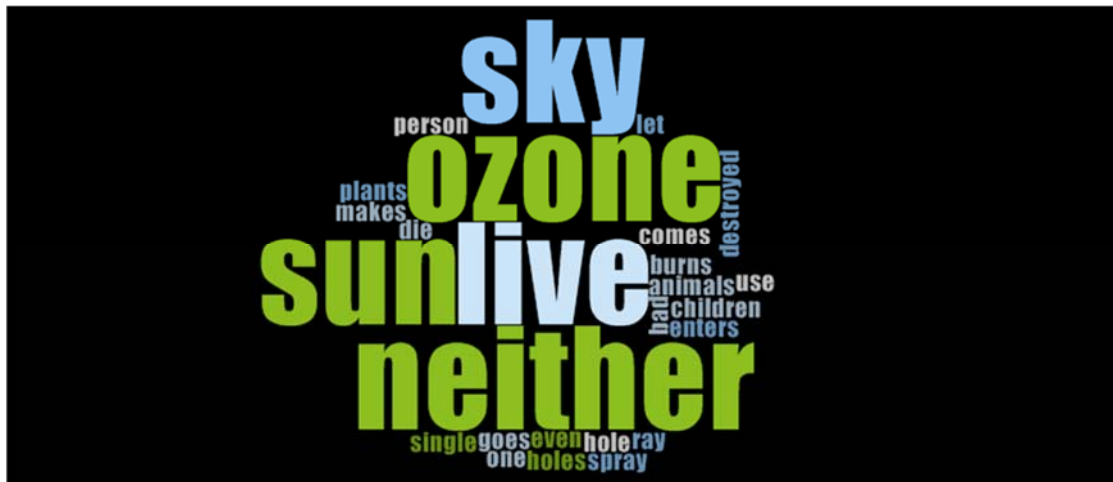


Figure 10. Word cloud for the concept of ozone

From the size of the words that determine their frequency of use and therefore the most central concepts, it seems that preschoolers, after watching a relevant video about the ozone hole, understood, mainly, the consequences of the problem (live, neither, animals, children, person -meaning human-, as well as the way of its creation (sun, sky, hole, ray) and its causes (spray, sky).

Discussion

Children were able to understand key aspects of the concepts of the greenhouse effect, such as the phenomenon of ozone's hole, after appropriate teaching intervention, in terms of their role in nature.

Some of the pre-existing perceptions of children were differentiated from the final ones after the experiments were performed, but some of them remained stable due to the resilience of the young children's previous perceptions (Pssylos et al, 1993).

Preschoolers have had difficulty answering questions about ozone due to their age, a result that agrees with the research hypothesis (Plunkett & Skamp, 1994). Some children, however, referred to the term "ultraviolet radiation". In general, preschoolers were able to understand the role of ozone in nature and to express it in tangible ways through the use of age-appropriate and enjoyable activities.

After teaching, children enriched their pre-existing perceptions with the new ones or replaced some of them with new ones (Kariotoglou, 2006).

In recent years, many efforts have been made to successful teaching of science in kindergarten, both in Greece and abroad. However, some science subjects are not easily approached by kindergarten teachers, either because they do not have the appropriate theoretical background to teach them to infants, or because they are considered difficult and inappropriate for them.

The present study was an attempt to be approached physics issues that present difficulties for preschoolers. Constructivism with the use of varied and attractive activities for preschoolers, e.g. mythology, painting, experiments with simple materials, stories and educational videos seem to contribute to the effective understanding of even difficult concepts of Natural Sciences.

Much research can still be done on exploring the way some physics themes taught in higher classes could be taught as well as in kindergarten, giving importance not to their scientific terminology, but to the understanding by children of their usefulness in the life of the planet earth.

Research limitations

The sample examined was small, so the results of the research are indicative and cannot be generalized.

The research also relied mainly on semi-structured interviews and exploratory questions, which made it easier for most infants to express themselves verbally, as the skill of written language has not yet been mastered, making it difficult for infants who have not developed oral speech. The fact that there is a sample of foreign children (Bulgaria), as well as children from a low socio-economic background (Roma), who did not know and / or did not understand the greek language well, made the process of data collection and processing more difficult.

In addition, because it is a qualitative research, there is always the risk of error during the research process, which is due to the "subjectivity" factor of the researcher. To reduce this risk methodological triangulation - the collection of data using different data collection methods such as data retrieval through children's drawings, student observation in the classroom and interviews with selected sample of students (Altrichter et al, 2001) - had been implemented.

References

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Teachers Research Their Work. An Introduction to Action Research Methods*. Deligianni, M. (trans.). Athens: Metaichmio publications.

Anderson, R.D. (2002). *Reforming Science Teaching. What Research says about Inquiry*. Journal of Science Teaching Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/226764428_Reforming_Science_Teaching_What_Research_Says_About_Inquiry

Christidou, V, & Hatzinikita, V. (2006). *Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: A comparative analysis*. *Research in Science Education*, 36 (3), 187-210.

Cohen, L, & Manion, L. (1994) (4th Edition). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Creswell, J.W. (2011). *Design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research*. Athens: Hellenic.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Open University Press, Buckingham, UK.

Eaton, J., Anderson, C. & Smith, E. (1984). *Student's misconceptions interfere with science learning: case studies of fifth-grade students*. *The Elementary School Journal*, 84, 4, 46- 57.

Einarsdóttir, J, Dockett, S & Perry, B. (2009). *Making meaning: children perspectives expressed through drawings*. *Early Child Development and Care*.

Ergazaki, M, Komis, B, & Zogza, B. (2002). *Investigation of conceptual models for growth - plant nutrition with conceptual mapping and educational software*. At the 3rd *Hellenic Conference on Science in Science and the Application of New Technologies in Education*. Rethymnon, 9 – 11, May 2002.

Interdisciplinary unified Study Framework for Kindergarten, 2011). Retrieved from http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Isari, F, Pourkos, M. (2015). *Qualitative research methodology*. Athens: Kallipos.

Johnson, D.W (1998). *Active learning: Collaboration in the College Classroom*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom/link/577e395e08aeea6988b09520/download



Kalleri, M. (2007). *Upgrading the knowledge of preschool teachers in physics through their participation in research and action research processes*. In Pyrgas E, & Tsaparli, G. (2007). *Approaching chemistry through matter states: Experimental material for high school and its preliminary evaluation by teachers*. *Science Teaching and New Technologies in Education*, 5 (B) 374-382.

Kariotoglou, P. (2006). Pedagogical knowledge of the content of natural sciences. Thessaloniki: Graph.

Koulaidis V., Christidou V. (1999), Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications. *Science Education*, 83, 559-576.

Perdikari, S, Kontogiannis, A, & Skanavis, K. (2007). Assessment of environmental action ability of preschool children. In the Proceedings of the *3rd Hellenic Conference of PEEKPE 'Education for sustainability and environmental education: society - economy - environment - culture'*. Athens, 9 - 11 November 2007.

Plunkett S., Skamp K. (1994), The Ozone Layer and Hole Children's' Conceptions, presented in *Australian Science Education Research Association Conference*. Hombart, Tasmania, 10-13 July 1994.

Psyllos, D, Koumaras, P, & Kariotoglou, P. (1993). Building Knowledge in the Classroom with Teacher and Student Research. *Contemporary Education*.

Robson, K. (2007). *Real World Research. A tool for social scientists and professional researchers*. Athens: GUTENBERG.

Stead, B. & Osborne, R. (1980). *Exploring student's concepts of light*. *Australian Science Teacher Journal*, 26, 3, 84-90.

Tiberghien, A., Delacote, G., Ghiglione, R. & Matalon, B. (1980). Conceptions de la lumière chez l' enfant de 10-12 ans. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/251041248_Conception_de_la_lumiere_chez_l'enfant_de_10-12_ans.

Zogza, B. (2006). *Biological knowledge in childhood*. Athens: Metaichmio.

Zogza, V, Economopoulou, P. (1999). The mental representations of children aged 10-14 years for plant nutrition and photosynthesis. *Pedagogical Review*, issue 29/99, pp. 75 - 96.

Zogza, V. (1998). The process of photosynthesis and plant nutrition: experiential mental representations of high school students. *Physics Review, Season C, Volume H, Issue 26/1998*.

Η συμβολή του Προγράμματος Erasmus+ στη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας

Μπασδέκης Δημήτριος

Στατιστικός, MSc,
dbasdekis@hotmail.com

Καζαντζή Βασιλική

Καθηγήτρια, Παν. Θεσσαλίας,
kazantzi@uth.gr

Ασπρίδης Γεώργιος

Καθηγητής, Παν. Θεσσαλίας,
aspriidis@uth.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα Erasmus+ αποτελεί ένα από τα πλέον επιτυχημένα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και αφορά την κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων και προσωπικού μέρους των Πανεπιστημίων στις χώρες της ΕΕ. Παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να πραγματοποιήσουν μέρος των σπουδών τους ή την πρακτική τους άσκηση και στη συνέχεια να αναζητήσουν εργασία στις χώρες της ΕΕ. Το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας έχει αναπτύξει δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος και παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους ενδιαφερομένους να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους. Στόχος του άρθρου είναι να μελετήσει τη συμβολή του προγράμματος Erasmus στη διαμόρφωση Ευρωπαϊκής ταυτότητας, με ενσωμάτωση των αξιών της μεσογειακής κουλτούρας. Πραγματοποιήθηκε έρευνα στους φοιτητές και στα μέλη ΔΕΠ της σχολής Διοικητικών και Οικονομικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μέσω ποιοτικής ανάλυσης, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους, σχετικά με τη συμβολή του προγράμματος Erasmus στη διαμόρφωση Ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Πρόγραμμα Erasmus+, Ευρωπαϊκή Ταυτότητα, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η προσπάθεια της ΕΕ είναι να επιτύχει όσο το δυνατόν περισσότερο την ολοκλήρωσή της. Στο πλαίσιο αυτό, προσπαθεί να ενδυναμώσει την απόφαση των κρατών – μελών που συμμετέχουν σε αυτήν για να ενωθούν, να συνεργαστούν για την ειρήνη και την ευημερία και να αντιμετωπίσουν κάθε είδους διάκριση, αποκομίζοντας οφέλη από τον πολιτιστικό και γλωσσικό πλούτο της Ευρώπης, αλλά και από τις παραδόσεις και αξίες κάθε κράτους. Σε αυτή την προσπάθεια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το πρόγραμμα Erasmus+, το οποίο μέσω της κινητικότητας φοιτητών και διδασκόντων και γενικότερα μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και της συνεργασίας αυτών, συμβάλλει στην καταπολέμηση των διακρίσεων αλλά και στη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας. Ιδιαίτερη σημασία έχει το πρόγραμμα για τις χώρες που βρίσκονται γύρω από τη λεκάνη της Μεσογείου, διότι οι λαοί αυτών των χωρών μοιράζονται κοινή ιστορία, κουλτούρα με πολλά κοινά στοιχεία και αξίες. Αλλά και για ολόκληρη την Ευρώπη είναι σημαντικό το πρόγραμμα, γιατί είναι αναγκαία η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας του μέλλοντος, που θα εμπλουτιστεί βέβαια και με το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο (Φραγκουδάκη, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό στόχος του παρόντος άρθρου είναι να μελετήσει τη συμβολή του προγράμματος Erasmus στη διαμόρφωση μιας κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της

ενσωμάτωσης και του μεσογειακού πολιτισμικού προτύπου στο πλαίσιο αυτής. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα στους φοιτητές και στα μέλη ΔΕΠ της Σχολής Διοικητικών και Οικονομικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας), που μετακινήθηκαν προς τα Πανεπιστήμια των χωρών της λεκάνης της Μεσογείου αλλά και της ΕΕ συνολικά, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους, να πραγματοποιηθεί ανατροφοδότηση και να υπάρξουν προτάσεις για το μέλλον του προγράμματος. Η ανάλυση είναι καθαρά ποιοτική και βασίζεται στην καταγραφή των απόψεων διδασκόντων και φοιτητών, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Τα συμπεράσματα της μελέτης είναι ενδιαφέροντα και η όποια αξιοποίησή τους θα συμβάλει ακόμη περισσότερο στη βελτίωση πτυχών του συγκεκριμένου προγράμματος και μέσω αυτού στη διαμόρφωση μιας κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ιστορία του Προγράμματος Erasmus

Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι πρόγραμμα της ΕΕ και αποσκοπεί στη στήριξη της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της επιμόρφωσης και της νεολαίας στην ΕΕ. Παρέχει την ευκαιρία σε φοιτητές και φοιτήτριες από όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση να σπουδάσουν και να εκπαιδευτούν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα εκτός της χώρας καταγωγής τους. Το πρόγραμμα ξεκίνησε να λειτουργεί τον Ιούνιο του 1987 (με την ιδιαίτερη υποστήριξη της Γαλλίας) και από τότε περίπου εκατομμύρια φοιτητές και φοιτήτριες έχουν ταξιδέψει σε Πανεπιστήμια όλης της Ευρώπης για περαιτέρω εκπαίδευση. Έλαβε το όνομά του από τον Ολλανδό φιλόσοφο και ιερέα Desiderius Erasmus Roterodamus. Το Erasmus+ περιλαμβάνει και συνδυάζει όλα τα προγράμματα της ΕΕ που αφορούν τους νέους. Συμμετέχουν περισσότερα από 4000 Πανεπιστημιακά Ιδρύματα όλης της Ευρώπης από 33 χώρες. Από τους πιο δημοφιλείς προορισμούς των φοιτητών είναι η Γερμανία και δύο χώρες της λεκάνης της Μεσογείου και πιο συγκεκριμένα η Γαλλία και η Ισπανία. Το πρόγραμμα παρέχει δυνατότητες μετακίνησης σε φοιτητές, διδάσκοντες, διοικητικό προσωπικό αλλά και στους εργαζόμενους στον τομέα της νεολαίας. Το 1980 ιδρύθηκε το Erasmus Student Network, ενώ το 2002 ήταν το έτος που εορτάσθηκε η συμμετοχή 2.000.000 φοιτητών στο πρόγραμμα (European Commission, 2015· Patsikas et al, 2013).

Η σημασία που αποδίδεται στο πρόγραμμα Erasmus από την ΕΕ καταγράφεται στα άρθρα 165 και 166 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 165, μεταξύ άλλων, δηλώνεται, «η δράση της ΕΕ θα πρέπει να στοχεύει στην ενθάρρυνση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας μεταξύ άλλων την ακαδημαϊκή αναγνώριση διπλωμάτων και των περιόδων φοίτησης, στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στην ανάπτυξη των ανταλλαγών των νέων και νέων εργαζόμενων και την ενθάρρυνση συμμετοχής των νέων ανθρώπων στη δημοκρατική ζωή της Ευρώπης» (Patsikas et al, 2013; Moussis, 2013; Nugent, 2003).

Το ακρωνύμιο Erasmus προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. Σύμφωνα με την Κύπρια πρώην Επίτροπο της ΕΕ για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την Πολυγλωσσία και τη Νεολαία, Α. Βασιλείου «Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα της ΕΕ : είναι το πιο γνωστό και δημοφιλές πρόγραμμα. Οι ανταλλαγές μέσω του προγράμματος Erasmus προσφέρουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη γνώση τους σε ξένες γλώσσες και να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η προσαρμοστικότητα, που με τη σειρά της βελτιώνει τις επαγγελματικές τους προοπτικές...Το πρόγραμμα Erasmus είναι μία από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης... Οι σπουδές ή η θητεία στο εξωτερικό ανοίγουν πόρτες για προσωπική ανάπτυξη και δημιουργούν ευκαιρίες απασχόλησης. Συνεπώς, κάνουμε το σωστό, όταν είμαστε μεγαλεπήβολοι, εφόσον πρόκειται για επένδυση στη νεολαία μας» (όπως αναφέρεται σε Patsikas et al, 2013).

Το πρόγραμμα Erasmus+ μπορεί να διαμορφώσει ευρωπαϊκή ταυτότητα και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός κοινού πολιτισμικού προτύπου στους πολίτες της ΕΕ. Αυτό, είναι πιο διακριτό, στην περίπτωση των χωρών της λεκάνης της Μεσογείου, όπου υπάρχει το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο (Φραγκουδάκη, 2001; Καψωμένος, 2012; Γκιζέλης, 2013). Η ιδιαίτερη αυτή κουλτούρα των μεσογειακών λαών και τα χαρακτηριστικά της, περιγράφονται από διάφορους ερευνητές.

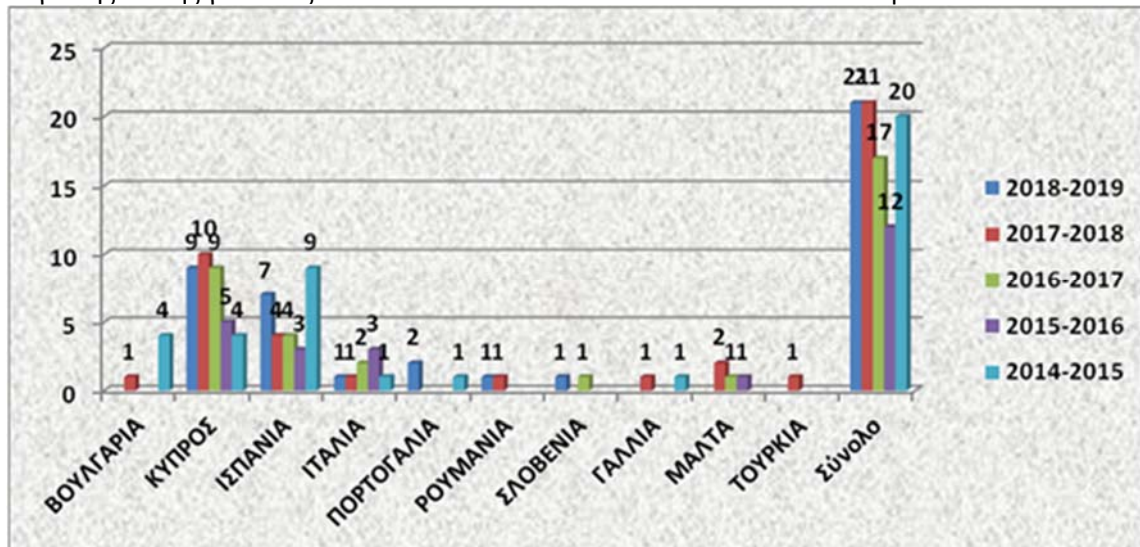
Το μεσογειακό πρότυπο στηρίζεται στην αλληλεγγύη των μελών της κοινότητας και στην ισορροπία ατομικού και συλλογικού συμφέροντος που σημαίνει μια συμμετοχική κοινωνία, όπου το άτομο είναι δημιουργικός παράγοντας στη συλλογική ζωή. Σε συνδυασμό με την αρχή της αρμονίας των αντιθέσεων, διαμορφώνει ένα πολιτισμικό ιδεώδες ειρηνικής συνύπαρξης (Καψωμένος, 2012). Ακόμη, σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους οι Μεσογειακοί λαοί χαρακτηρίζονται από την κουλτούρα της ντροπής (*shame culture*), σε αντιδιαστολή με την κουλτούρα της ενοχής (*guilty culture*) που έχει επικρατήσει στη Β. Ευρώπη και αυτό, ως προς τη συμπεριφορά τους, σημαίνει ότι έχουν την τάση να αποδίδουν τα λάθη τους στους άλλους (Γκιζέλης, 2023).

Το Πρόγραμμα Erasmus+ στο Παν. Θεσσαλίας (πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας)

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας (νυν Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα Erasmus+, τόσο για να πραγματοποιήσουν την πρακτική τους άσκηση όσο και για να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια για τα Ακαδημαϊκά Έτη από 2014 - 2015 έως 2018 - 2019.

Συγκεκριμένα, συνολικά 160 φοιτητές και φοιτήτριες πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση σε Πανεπιστήμια κρατών – μελών της ΕΕ, στο παραπάνω χρονικό διάστημα.

Εξ αυτών, οι 91 μετέβησαν για πρακτική άσκηση σε κράτη της Λεκάνης της Μεσογείου για την ίδια χρονική περίοδο (Σχήμα 1) και κυρίως σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Κύπρου, πιθανόν λόγω της κοινής γλώσσας και των κοινών πολιτιστικών και κοινωνικών παραδόσεων.

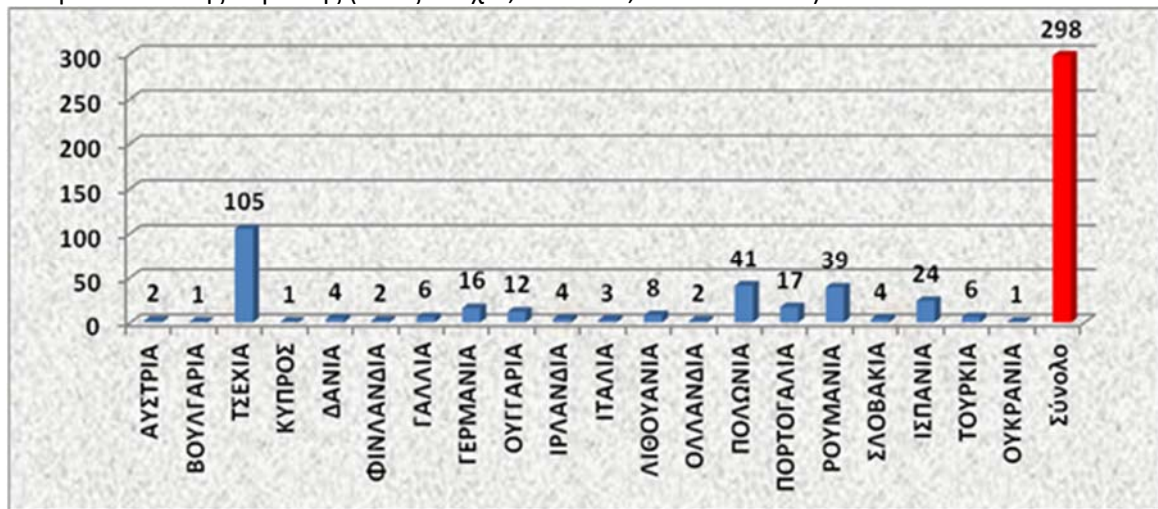


Πηγή : Γραφείο Erasmus Παν. Θεσσαλίας

Σχήμα 1 : Φοιτητές σε πρακτική άσκηση στα κράτη της λεκάνης της Μεσογείου

Επίσης, κατά την ίδια χρονική περίοδο, 298 φοιτητές και φοιτήτριες παρακολούθησαν μαθήματα σε Πανεπιστήμια των Κρατών – μελών της ΕΕ για τα Ακαδημαϊκά Έτη 2014 - 2015 έως 2018 - 2019 (Σχήμα 2). Με βάση τα στοιχεία του γραφείου Erasmus του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τους φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών υπήρξε μεγαλύτερη διασπορά ως προς τις χώρες υποδοχής των φοιτητών, σε σχέση με τους φοιτητές που έκαναν την πρακτική τους άσκηση μέσω του προγράμματος

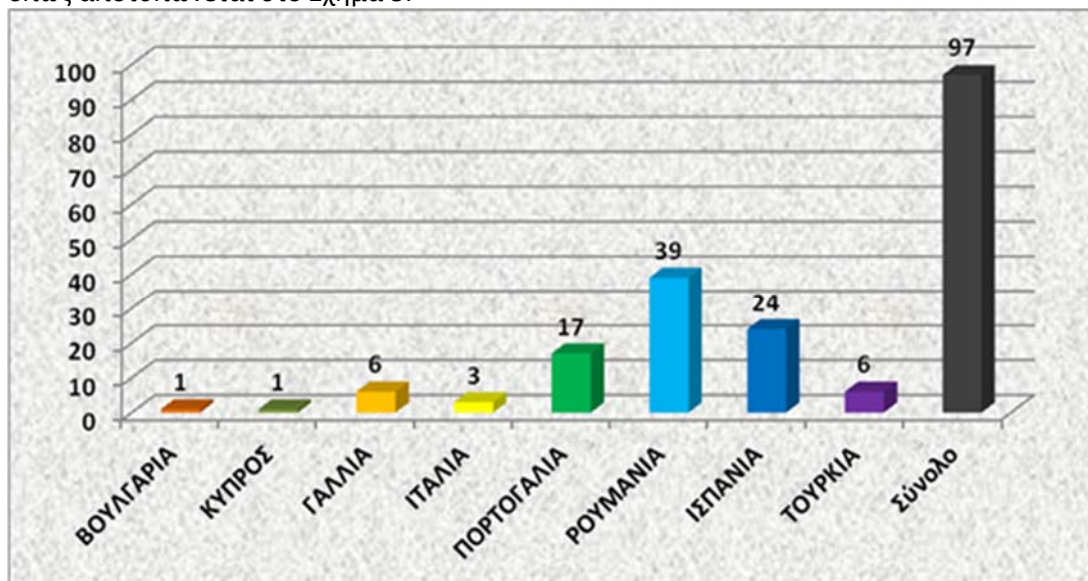
Erasmus. Σημαντική μερίδα μεταξύ των χωρών υποδοχής, κατέχουν και χώρες της κεντροανατολικής Ευρώπης (όπως Τσεχία, Πολωνία, Λιθουανία κ.α)



Πηγή : Γραφείο Erasmus Παν. Θεσσαλίας

Σχήμα 2 : Φοιτητές που φοίτησαν στα κράτη – μέλη της ΕΕ

Από το σύνολο των 298 φοιτητών που φοίτησαν σε Πανεπιστήμια των κρατών-μελών της ΕΕ, για τα Ακαδημαϊκά Έτη 2014 - 2015 έως 2018 - 2019, 97 φοιτητές (περίπου το 1/3 αυτών) παρακολούθησαν μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο σε χώρες της λεκάνης της Μεσογείου, όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 3.



Πηγή : Γραφείο Erasmus Παν. Θεσσαλίας

Σχήμα 3 : Φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+ στα κράτη της λεκάνης της Μεσογείου

Από τα προηγούμενα δεδομένα αποδεικνύεται ότι οι φοιτητές του πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας (νυν ΠΘ) επέδειξαν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus+, τόσο για φοίτηση (από τρεις έως δώδεκα μήνες), όσο και για πρακτική άσκηση. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση στις χώρες της Λεκάνης της Μεσογείου. Οι λόγοι μπορεί να είναι τόσο οι μικρότερες γεωγραφικές αποστάσεις της Ελλάδας με τις χώρες αυτές όσο και η κοινή κουλτούρα, ιστορία και αξίες που διακρίνουν όλες αυτές τις χώρες.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας περιλαμβάνει καθαρά ποιοτική ανάλυση, μέσω της οποίας προσπαθεί να συλλέξει όσο το δυνατόν πληρέστερες πληροφορίες σχετικά με το μελετώμενο θέμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τα μέλη ΔΕΠ της σχολής Διοικητικών και Οικονομικών Σπουδών του πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας (νυν Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ανέρχονται σε οκτώ (8) καθώς και φοιτητές της ίδιας σχολής, που επίσης παρακολούθησαν μαθήματα ή έκαναν πρακτική άσκηση μέσω του προγράμματος και που ανέρχονται περίπου σε εκατόν είκοσι (120) για τα ακαδημαϊκά έτη από 2014-2015 έως και 2018-2019.

Η ποιοτική προσέγγιση που αφορά τα μέλη ΔΕΠ βασίζεται στη χρήση συνεντεύξεων, ενώ όσον αφορά τους φοιτητές βασίζεται στη χρήση τυποποιημένου ερωτηματολογίου, που συνοδεύει τις εκθέσεις σπουδών που υποβάλουν οι φοιτητές μόλις επιστρέφουν από τη χώρα υποδοχής.

Όσον αφορά τα μέλη ΔΕΠ, η συνέντευξη διενεργήθηκε με ουσιαστική διάθεση από μέρους των συνεντευξιζομένων να καταθέσουν την εμπειρία τους από το πρόγραμμα και όχι ως μια απλή διεκπεραιωτική και τυπική διαδικασία. Ως εκ τούτου αποτέλεσε βασικό στοιχείο καταγραφής των απόψεων τους. Εξ άλλου, η διενέργεια συνεντεύξεων παρουσιάζει το πλεονέκτημα της άμεσης επαφής και της δυνατότητας άμεσης επίλυσης τυχόν αποριών και παροχής διευκρινίσεων, υπερπηδώντας τα τείχη που εμποδίζουν τον αποτελεσματικό διάλογο και επιτρέποντας την προσέγγιση της πραγματικότητας. Εμφανίζει, όμως τον κίνδυνο της επιρροής (*θετικής ή αρνητικής*) εκείνου που διενεργεί τη συνέντευξη στον συνεντευξιζόμενο (Babbie, 2018). Η δυνατότητα για ουσιαστικό διάλογο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενσυναίσθηση και την αντίληψη του συνεντευκτή. Όταν τις διαθέτει, τότε βοηθά τον συνεντευξιζόμενο να εκφράζεται ελεύθερα, δίνοντάς του μία αίσθηση ελευθερίας και τη δυνατότητα να επεξηγεί περαιτέρω αυτά που αναφέρει (Saunders et al, 2014; Bryman, 2008).

Όσον αφορά τους φοιτητές, οι απόψεις τους καταγράφηκαν με βάση τυποποιημένο ερωτηματολόγιο που συνοδεύει την έκθεση σπουδών (*report of study*) που υποχρεούνται να υποβάλουν, μετά την επιστροφή τους από τη χώρα και το ίδρυμα υποδοχής τους. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι σύντομο και δομημένο σε σειρά ερωτήσεων, που επιτρέπει τη γρήγορη συμπλήρωση και ολοκλήρωσή του, με τρόπο φυσικό και λογικό. Και επίσης περιλαμβάνει οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή του, όπως απαιτείται (Babbie, 2018; Saunders et. al, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, η καταγραφή και αποδελτίωση των απόψεων των φοιτητών του δείγματος, έγινε από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που υποβλήθηκαν μαζί με τις εκθέσεις σπουδών στο Γραφείο Ευρωπαϊκών Θεμάτων του πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας (νυν Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων στους διδάσκοντες ή από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των φοιτητών, καταγράφηκαν, έγινε αποδελτίωσή τους και σταχυολογήθηκαν τα σημαντικότερα ευρήματα (δηλαδή, αυτά που ως απόψεις παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Οι απόψεις των διδασκόντων

Στο πλαίσιο της συμμετοχής οκτώ μελών ΔΕΠ της Σχολής Οικονομικών και Διοικητικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (*πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας*) στο πρόγραμμα Erasmus+, μέσω των συνεντεύξεων και της μεθοδολογίας που προαναφέρθηκε, καταγράφηκαν τα ακόλουθα:

Μέσω της συμμετοχής των διδασκόντων στο πρόγραμμα Erasmus+:

- i) Βελτιώνεται η δεξιότητα της επικοινωνίας, αυξάνει η ευχέρεια του λόγου και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των διδασκόντων, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να «σταθούν» σε μια διεθνή εργασιακή ομάδα ισότιμα.

ii) Επιτυγχάνεται γρήγορη προσαρμογή τους σε διεθνές εργασιακό περιβάλλον και αποκτούν δεξιότητες καλύτερης διαχείρισης χρόνου, οργανωτικές και ανάληψης καθηκόντων.

iii) Προσφέρονται ευκαιρίες σε ανθρώπους που εμπλέκονται στο ακαδημαϊκό περιβάλλον στην Ευρώπη να προωθήσουν τις δικές τους ιδέες, να κερδίσουν ορατότητα στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και να αποκτήσουν γνώση για το πώς εργάζονται και ζουν άλλοι άνθρωποι στην ΕΕ και στον κόσμο.

iv) Γίνεται κατανοητός ο τρόπος σκέψης των λαών της ΕΕ, και βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ τους, Η κατανόηση της διαφορετικότητας αλλά και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και η ανταλλαγή απόψεων συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας.

v) Επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ενσωμάτωση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, με ταυτόχρονη διατήρηση και προβολή των ξεχωριστών χαρακτηριστικών του καθενός, ως μοναδικών που θα μπορούν να διαχυθούν και υιοθετηθούν από άλλους ανθρώπους. Η διαδικασία της «ώσμωσης» μπορεί να οδηγήσει σε νεωτερικές δομές και δημιουργικούς οργανισμούς, καθώς και σε περισσότερα και καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα.

vi) Προσφέρει την ευκαιρία δημιουργίας φιλιών και συνεργασιών.

vii) Δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης της διδακτικής πρακτικής και φιλοσοφίας με αντίστοιχες άλλων συναδέλφων από το εξωτερικό, με σκοπό τη βελτίωση αρνητικών πτυχών και ενίσχυση θετικών

viii) Αναδεικνύονται «καλές πρακτικές» τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στις διοικητικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιτυγχάνεται διοικητικός εξευρωπαϊσμός.

Ειδικά, όσον αφορά την εμπειρία τους από το πρόγραμμα, σε σχέση με τις χώρες της λεκάνης της Μεσογείου, τα μέλη ΔΕΠ εκφράζουν σχεδόν στο σύνολό τους, την άποψη ότι οι μεσογειακοί λαοί μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα που τους επιτρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται στενά και απρόσκοπτα. Η αλληλεπίδραση με τους λαούς της λεκάνης της Μεσογείου συμβάλει στην ανάδειξη των κοινών πολιτιστικών στοιχείων και στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας, όπως αυτή διατυπώνεται και στη θεωρία, ως μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο.

Επίσης, επιβεβαιώνεται η αίσθηση ότι οι Έλληνες (φοιτητές ή καθηγητές) έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν με αμεσότητα με όλα τα έθνη, διότι το έθνος μας είχε διαχρονικά επαφή και αλληλεπίδραση με όλες τις κουλτούρες της Δύσης και της Ανατολής.

Όσον αφορά τα οφέλη που διαπιστώνουν οι διδάσκοντες για τους φοιτητές, αναφέρουν σημαντική διεύρυνση των οριζόντων των φοιτητών και μια νέα θεώρηση στον τρόπο πρόσληψης του κόσμου, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι περισσότεροι από αυτούς διατήρησαν ενεργές σχέσεις με φίλους από ολόκληρη την Ευρώπη, γεγονός που τους προσφέρει ένα επιπλέον πλεονέκτημα στην περίπτωση πιθανής αναζήτησης εργασίας στο μέλλον σε χώρες της ΕΕ. Είναι σημαντικό ότι μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα, οι φοιτητές δεν νιώθουν εγκλωβισμένοι στην ελληνική καθημερινότητα. Παρόμοια είναι η εικόνα που έχουν για φοιτητές άλλων χωρών, που επισκέφθηκαν την Ελλάδα μέσω του προγράμματος και τους οποίους υποδέχθηκαν. Τέλος, τονίζουν στο σύνολό τους ότι ενθαρρύνουν τους φοιτητές τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Οι απόψεις των φοιτητών

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο άρθρο (Patsikas et al, 2013) οι φοιτητές έχουν αποδεχθεί το πρόγραμμα Erasmus+ και εκφράζονται με τα πλέον κολακευτικά λόγια. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι ακόλουθες απόψεις των φοιτητών για το πρόγραμμα «*Διαπίστωση ότι η εμπειρία με έκανε έναν νέο άνθρωπο και ποτέ δεν θα βλέπω τον κόσμο*

και την Ευρώπη, το σπίτι μου, όπως το έκανα πριν», «Η ζωή στο Erasmus για μένα σημαίνει ευκαιρίες. Κάθε ευκαιρία που μου δόθηκε, την άδραξα και ευχαριστώ το Erasmus για αυτό», «Είναι αλήθεια - όταν είσαι σε Erasmus, ανακαλύπτεις πολλά για τον εαυτό σου», «Το Erasmus είναι πολλά περισσότερα από μια εκπαιδευτική εμπειρία. Για μένα, είναι ένας τρόπος να δεις τον κόσμο με νέα μάτια, να αισθανθείς και να ανακαλύψεις νέα συναισθήματα και να μάθεις πράγματα που δεν είναι γραμμένα στα εγχειρίδια», «Αν κοιτούσα την εμπειρία μου από απόσταση, θα μπορούσα να πω ότι σίγουρα θα το έκανα πάλι και εκτός από κάποια μικρά προβλήματα (ή ακριβώς εξ αιτίας αυτών) αυτή η περίοδος με έκανε πιο δυνατό και ενθουσιώδες άτομο». Ένας φοιτητής δήλωσε ότι η συμμετοχή στο Erasmus άλλαξε τη ζωή του και τόνισε ότι «Το Erasmus μου έδωσε την ευκαιρία, όχι μόνον να γνωρίσω την Γαλλική κουλτούρα, αλλά ταυτόχρονα και άλλες κουλτούρες. Κι αυτό, διότι ζούσαμε μαζί με φοιτητές από όλον τον κόσμο και σταθερά οργανώναμε ταξίδια και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες». Άλλος φοιτητής συμφώνησε ότι «η επαφή με πολίτες άλλων χωρών σε κάνει να κάνεις μια παύση και να αναζητάς λύσεις σαν πολίτης του κόσμου και όχι σαν πολίτης μιας μεμονωμένης χώρας» (όπως αναφέρεται σε Patsikas et al, 2013).

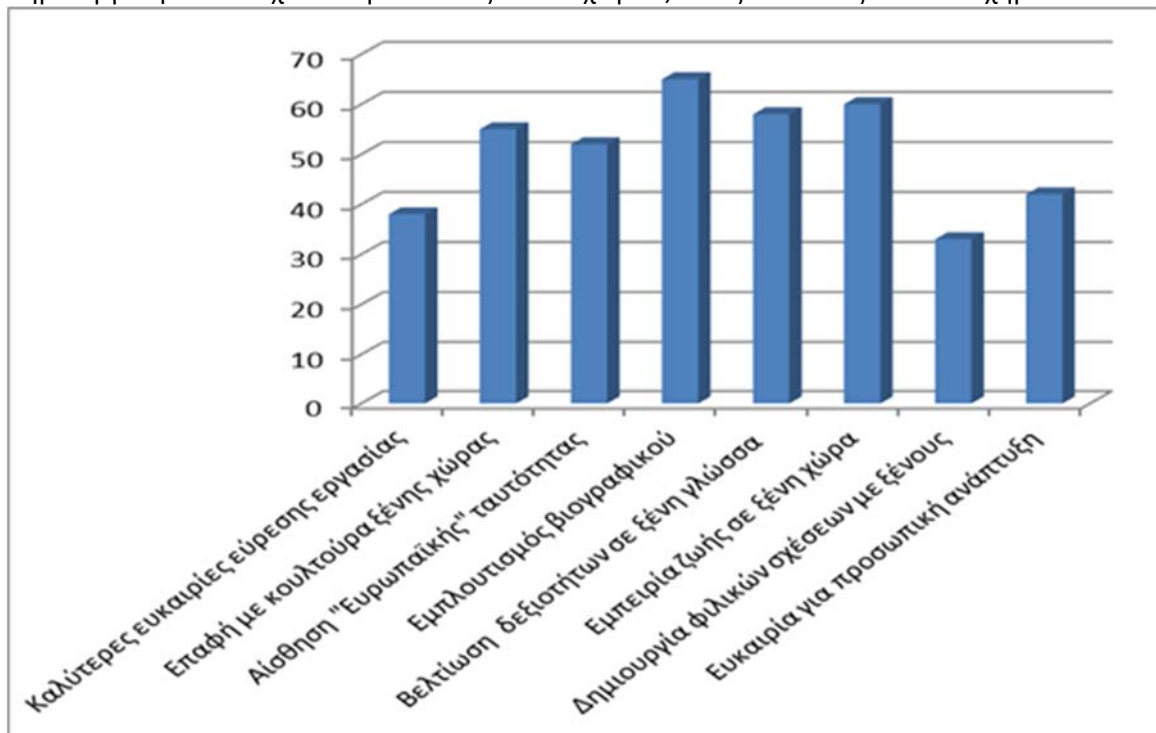
Φοιτητές, που έκαναν την πρακτική τους άσκηση στο εξωτερικό, μέσω του προγράμματος, δήλωσαν ότι «ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό είναι η επαφή με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σε ένα πολυτομεακό πλαίσιο στο εργασιακό περιβάλλον. Παίρνοντας, μια μικρή αλλά σημαντική γεύση από την πολυπολιτισμική κουλτούρα των Γάλλων, σε διαπροσωπικό επίπεδο, νομίζω ότι είναι αναγκαίο να γίνει αντιληπτό ότι η εξωστρέφεια ενός φοιτητή έχει πολλά πλεονεκτήματα να προσφέρει και γι αυτό το συνιστώ ανεπιφύλακτα». Άλλος ερωτώμενος ανέφερε ότι «έμαθα πολλά για την επιστημονική έρευνα, απέκτησα σημαντική επαγγελματική εμπειρία, εργαζόμενος μαζί με σημαντικούς και διακεκριμένους επιστήμονες και συνεργαζόμενος με φοιτητές από διαφορετικές χώρες. Ελπίζω και άλλοι να ακολουθήσουν αυτό το μονοπάτι» (όπως αναφέρεται σε Patsikas et al, 2013).

Άλλοι φοιτητές είπαν ότι «Το Erasmus είναι η καλύτερη ευκαιρία για έναν φοιτητή να γνωρίσει με τον πιο εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο μια νέα χώρα, μια νέα πόλη, άλλους φοιτητές από κάθε γωνιά της γης καθώς και διαφορετική πανεπιστημιακή εκπαίδευση από αυτή της χώρας του», «Το Erasmus σε κάνει να συναντήσεις ανθρώπους, να δεις πως προσφέρεται η εκπαίδευση σε άλλη χώρα, να έρθεις σε επαφή με τον πολιτισμό αυτής της χώρας, να βελτιώσεις τη γνώση της ξένης γλώσσας», «το Erasmus μοιάζει με ένα διάλειμμα στην εκπαιδευτική ρουτίνα. Νέος τόπος, άλλο πανεπιστήμιο, νέοι άνθρωποι, νέοι τρόποι. Σημαίνει να μιλάς την ξένη γλώσσα 24 ώρες την ημέρα, επτά ημέρες την εβδομάδα (24/7), που σημαίνει ότι μπορείς να εκφράζεις όλες τις σκέψεις, ανάγκες, γνώμες, ακόμη και στις πιο αδύναμες στιγμές (όπως η ασθένεια και ο ύπνος) σε αυτήν»

Φοιτητές, που έκαναν την πρακτική τους άσκηση ή φοίτησαν, μέσω του προγράμματος Erasmus+, σε χώρες της Ν. Ευρώπης, δήλωσαν ότι «εκτός από τα οφέλη από τη συμμετοχή αυτή καθαυτή στο πρόγραμμα Erasmus, ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της πρακτικής άσκησης σε μεσογειακή χώρα είναι η επαφή με ανθρώπους που έχουν κοινή ιστορία και κοινές αξίες...», «σε διαπροσωπικό επίπεδο, η εξωστρέφεια των φοιτητών από μεσογειακές χώρες, έκανε πιο εύκολη την προσαρμογή...», «συνειδητοποίησα, εργαζόμενος μαζί με φοιτητές από διάφορες χώρες της λεκάνης της Μεσογείου, ότι διακατεχόμαστε ως κοινά χαρακτηριστικά από αίσθημα αλληλεγγύης και εξωστρέφεια...».

Εν κατακλείδι, μετά την καταγραφή, την αποδελτίωση και την σταχυολόγηση των σημαντικότερων ευρημάτων (αυτών που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα) προέκυψε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus προσφέρει στους φοιτητές εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, βελτίωση δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες, την εμπειρία ζωής σε ξένη χώρα (για περίπου τα δύο τρίτα αυτών ήταν η πρώτη φορά που ταξίδευαν στο εξωτερικό) και την επαφή με την κουλτούρα ξένης χώρας, την αίσθηση της «Ευρωπαϊκής» ταυτότητας, ευκαιρίες

για προσωπική ανάπτυξη και καλύτερες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας καθώς και για δημιουργία φιλικών σχέσεων με πολίτες άλλων χωρών, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 4.



Σχήμα 4 : Οφέλη για φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+

Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, ικανοποιητικός αριθμός φοιτητών του πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας (νυν Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) συμμετείχε στο πρόγραμμα Erasmus+, είτε για παρακολούθηση μαθημάτων, είτε για πρακτική άσκηση. Το πρόγραμμα Erasmus+ τυγχάνει σημαντικής αποδοχής και θετικής αξιολόγησης τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους φοιτητές που συμμετείχαν.

Από την καταγραφή των απόψεων διδασκόντων και φοιτητών της σχολής Διοικητικών και Οικονομικών Επιστημών, προκύπτουν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Οι απόψεις και των δύο ομάδων μελέτης, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus+ συντελεί σημαντικά και αβίαστα, στη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και κουλτούρας. Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσω της ακαδημαϊκής διαδικασίας ή της εργασιακής εμπειρίας, αλλά και μέσω της «*ώσμωσης*» που επιτυγχάνεται με τις κοινωνικές συναναστροφές στα πλαίσια παραμονής στην ξένη χώρα.

Ειδικότερα, οι διδάσκοντες εστιάζουν στο γεγονός ότι μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα γίνεται κατανοητός ο τρόπος σκέψης των λαών της ΕΕ και η ανταλλαγή απόψεων συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας καθώς και στον διοικητικό εξευρωπαϊσμό. Η διαδικασία της «*ώσμωσης*» εντός της ΕΕ μπορεί να οδηγήσει σε νεωτερικές δομές και δημιουργικούς οργανισμούς, καθώς και σε ένα περισσότερο αποτελεσματικό και ελπιδοφόρο μονοπάτι προς καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα. Η αλληλεπίδραση οδηγεί σε ανάδειξη και υιοθέτηση καλών πρακτικών, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό πλαίσιο. Ακόμη, τονίζουν τη σημασία του χιτισίματος φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο για τους ίδιους τους διδάσκοντες, όσο και για τους φοιτητές τους.

Όσον αφορά τους φοιτητές, εστιάζουν στα πρακτικά οφέλη, όπως η καλύτερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας, οι καλύτερες προοπτικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές, η διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων, ειδικά όσοι είχαν την τύχη και την ευκαιρία να συνεργαστούν με σημαντικούς επιστήμονες. Κυρίως, όμως μιλούν με ενθουσιώδη τρόπο για τις ευκαιρίες

που τους δίνονται, μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα, να γνωρίσουν τη χώρα υποδοχής, την κουλτούρα της, να γνωρίσουν και να συναναστραφούν ανθρώπους όχι μόνον από τη χώρα φιλοξενίας, αλλά και από άλλες χώρες που επίσης συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Οπότε, κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται επαφή σε περιβάλλον πολυπολιτισμικό και οι φοιτητές παύουν να είναι εγκλωβισμένοι στα όρια της χώρας τους, αλλά μαθαίνουν να σκέφτονται με ευρύτητα, και ως Ευρωπαίοι πολίτες.

Με τη συμμετοχή τόσο εκπαιδευτικών όσο και φοιτητών στο πρόγραμμα Erasmus+, προκύπτουν οφέλη και ευκαιρίες σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο, αναδεικνύονται καλές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευρύνονται οι ορίζοντες των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται στους συμμετέχοντες μια πολυπολιτισμική κουλτούρα και μια αίσθηση κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, πέραν της ταυτότητας του πολίτη της χώρας τους. Επίσης, επιβεβαιώνεται η αίσθηση ότι οι Έλληνες (φοιτητές ή καθηγητές) έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν με αμεσότητα με όλα τα έθνη, διότι το έθνος μας ως μεσογειακός λαός είχε, λόγω και της γεωγραφικής θέσης της χώρας, πάντα επαφή και αλληλεπίδραση με όλες τις κουλτούρες της Δύσης και της Ανατολής.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον σημείο που ανέδειξε η έρευνα, είναι ότι ειδικά οι φοιτητές προτιμούν για φοίτηση και κυρίως για πρακτική άσκηση, χώρες της λεκάνης της Μεσογείου (Κύπρος, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Μάλτα). Αυτό ίσως να οφείλεται στη γεωγραφική εγγύτητα, αλλά κυρίως στην πολιτισμική και αξιακή εγγύτητα, δεδομένου ότι οι λαοί της Μεσογείου διέπονται από μια ιδιαίτερη κουλτούρα και αξίες, όπως αυτές προαναφέρθηκαν. Η αλληλεπίδραση με τους λαούς της λεκάνης της Μεσογείου συμβάλει στην ανάδειξη των κοινών πολιτιστικών στοιχείων και στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας, που μπορεί να περιγραφεί ως μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο, εντός της ευρύτερης ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η διαπίστωση αυτή, χρήζει περισσότερης μελέτης, με εστίαση σε αυτή και τεκμηρίωσή της, σε μελλοντική έρευνα, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση των αξιών του μεσογειακού πολιτισμικού προτύπου στα θετικά στοιχεία του ευρωκεντρικού προτύπου θα δημιουργήσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα του μέλλοντος, με προφανή οφέλη σε όλους τους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Babbie, E., (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. 2η έκδοση, Αθήνα : Κριτική.
- Braudel, F., Aymard, M., και Coarelli, F., (1990). *Η Μεσόγειος. Ο χώρος και η ιστορία*. Τόμος Α'. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.
- Bryman, A., (2008). *Social research methods*. Oxford : Oxford University Press.
- EU (2010). *Consolidated Version of the Treaty on EU and the Treaty on the Functioning of the EU - Charter of Fundamental Rights of the EU*. Luxembourg.
- European Commission (2015). *Erasmus – Facts, Figures and Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013 – 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mousis, N., (2013). *Ευρωπαϊκή Ένωση*. 14^η έκδοση, Αθήνα : Παπαζήσης.
- Nugent, N., (2003). *Πολιτική και διακυβέρνηση στην ΕΕ*. Αθήνα : Σαββάλας.
- Patsikas, St., Aspridis, G., Kazantzi, V., and Sdrolas, L., (2013). "The Erasmus student mobility program and its contribution to multicultural education. The case of TEI of Thessaly". *Journal of Educational and Social Research*, Vol 3 No 3 (181 - 200).
- Saunders, M., Lewis, P., και Thornhill, M., (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και στην οικονομία*. Θεσσαλονίκη : Δίσιγμα.
- Αγγέλης, Δ., (2007-2009). «Τα Annales και οι ιστορικοί των επιχειρήσεων. Ο ρόλος των δύο σχολών στην «Νέα Ιστορία»». *Ανιστόρητον*, τ. 7 αρ. 24 (1 - 9).
- Γκιζέλης, Γρ., (2013). «Η κουλτούρα της ντροπής». On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://tvxs.gr/news/>, προσπελάστηκε στις 12/5/2020.

Καψωμένος, Ερ., (2012). «Ισπανική και ελληνική κουλτούρα. Αναζητώντας το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο». On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eks-ik.eu/dimosieyseis-ekdoseis/arhra-meletes/92-ispaniki-kai-elliniki-koultoyra-anazitontas-to-mesogeiako-politismiko-prototyro> , προσπελάσθηκε στις 5/5/2020.

Φραγκουδάκη, Α., (2001). «Η ευρωπαϊκή ταυτότητα του μέλλοντος – Και το απαραίτητο μεσογειακό περιεχόμενό της». *Τα Νέα* 30/6/2001. On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://e-keimena.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=46:2009-08-08-22-19-04&catid=3:europa&Itemid=27, προσπελάσθηκε στις 12/4/2020.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

ΕΔΙΠ, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ
k.ilioroulou@live.com

Τζημαγιώργη Σοφία-Μαρία

Φιλολόγος, MA University of Nicosia
sofi.tz00@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στόχος αποτελεί ο εντοπισμός των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και, αντίστοιχα, ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτές. Υπό το πρίσμα αυτό στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου αναλύονται και αποσαφηνίζονται οι βασικές για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου έννοιες. Συνακολούθως, στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης και αναλύονται οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων (παρατήρηση της τάξης από τις ερευνήτριες, ερωτηματολόγιο από τους μαθητές και ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων, οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί ακολούθησαν κατά κύριο λόγο στρατηγικές που βασίζονται σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, κυρίως με τη χρήση του μονολόγου, των δομικών ασκήσεων και των ερωταπαντήσεων, ενώ οι μαθητές δυσκολεύονταν εν πολλοίς στη συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες.

Λέξεις κλειδιά: η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, στρατηγικές διδασκαλίας, μελέτη περίπτωσης, τριγωνοποίηση

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία έχει αναντίρρητα διαφοροποιηθεί εξαιτίας της μεγάλης αύξησης του αριθμού των αλλογενών μαθητών. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάγκη της υιοθέτησης καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας, καθώς και της χρήσης νέων εύχρηστων υλικών, ώστε να μπορέσουν οι εν λόγω μαθητές να ενταχθούν επιτυχώς τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η παρουσία τους στα ελληνικά σχολεία, ωστόσο, παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, με ένα εκ των κυριότερων αυτό της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειάς τους, αφού καλούνται όχι μόνο να μάθουν μια Γ2, αλλά και να την κατακτήσουν ακαδημαϊκά. Ο πυρήνας, λοιπόν, του προβλήματος εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι ανωτέρω μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα τόσο για να επικοινωνούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, όσο και για να ανταποκρίνονται στις σχολικές απαιτήσεις. Καθώς όμως δεν παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση, όπως συμβαίνει σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, ενώ και τα σχολεία όπου λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής είναι λιγοστά (Δαμανάκης, 2000), οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται 'βίαια' στη σχολική πραγματικότητα, με μοναδικό συνήθως αρωγό τους τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις στρατηγικές διδασκαλίας που αυτός υιοθετεί.

Η θεωρία των στρατηγικών αφορμάται από την υπόθεση ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Βέβαια, οι στρατηγικές δεν ορίζονται εκ φύσεως θετικές ή αρνητικές, είναι υπόθεση τόσο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία τους όσο και του κάθε

μαθητή για την εκμάθηση και χρήση τους είτε σε πραγματικές περιστάσεις είτε στην πραγμάτωση μιας σχολικής δραστηριότητας. Απεναντίας, είναι ουδέτερες έως ότου αυτές εφαρμοστούν στο λόγο συνειδητά (Oxford, 2003). Ειδικά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2, οι στρατηγικές είναι στοχευμένες και μόλις γίνουν οικείες στο μαθητή, τότε χρησιμοποιούνται εν μέρει αυτόματα με την επαναλαμβανόμενη χρήση τους κι οι μαθητές είναι σε θέση να διδάχονται καινούριες για τη βελτιστοποίηση της εκμάθησης της Γ2 (Chamot, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία συνδιερευνά αφενός τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και αφετέρου την ανταπόκριση των ίδιων των μαθητών σε αυτές.

Στρατηγικές διδασκαλίας

Η στρατηγική διδασκαλίας αποτελεί μια προσχεδιασμένη διδακτική παρέμβαση που περιλαμβάνει δραστηριότητες για τη διεκπεραίωση των ειδικών διδακτικών στόχων, όπως τη διδασκαλία εννοιών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2000: 37) «ως στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται η συγκροτημένη συνακολουθία αλληλεπικο-δομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει ο εκπαιδευτικός με βάση συγκεκριμένες αρχές, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας».

Αντιπαραβολικά κινούμενες οι στρατηγικές διδασκαλίας συνδέονται άμεσα με τις στρατηγικές μάθησης. Κάθε δηλαδή εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις γνώσεις του, καθορίζει τις στρατηγικές παρουσίασης πληροφοριών, ενώ οι μαθητές δημιουργούν τις στρατηγικές μάθησης, ώστε να κατακτήσουν τις πληροφορίες. Η ταξινόμηση των στρατηγικών ποικίλει και επηρεάζεται από την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των ομιλητών, τις προς διδασκαλία δεξιότητες, αλλά και τη χρήση τους από τους ομιλητές. Οι Μουτζούρη-Μανούσου και Πρόσκολλη (2006), λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις, διακρίνουν εν τέλει τις στρατηγικές διδασκαλίας στις στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού και στις στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής ολοκλήρωσης.

Ειδικότερα, οι στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού έχουν ως στόχο να βοηθήσουν την εξέλιξη του εγκεφαλικού δυναμικού των μαθητών, να αναπτύξουν τις νοητικές τους λειτουργίες, να προωθήσουν τρόπους για την κατάκτηση νέων στοιχείων και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους. Σε αυτές συγκαταλέγονται οι:

- ◆ Στρατηγικές πρόσληψης πληροφοριών
- ◆ Στρατηγικές καταχώρησης/ αποθήκευσης της γνώσης
- ◆ Στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών/γνώσεων
- ◆ Στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών

Πιο αναλυτικά, στις στρατηγικές πρόσληψης πληροφοριών ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές του να αναγνωρίζουν την ταυτότητα και το στόχο κάθε μαθήματος και, παράλληλα, να γνωρίζουν τον τρόπο διευκρίνισης και επαλήθευσης. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω ερωτήσεων και επεξηγήσεων στους μαθητές, όπως «Γιατί κάνουμε...;», σχετικά με τα καινούρια στοιχεία, ώστε στο τέλος να είναι σε θέση να υιοθετήσουν τη γνώση. Επιπλέον, κατευθύνει τους μαθητές να συσχετίζουν την καινούρια γνώση με την ήδη υπάρχουσα, ώστε να κινητοποιηθούν και να οδηγηθούν στην κατάκτηση. Επίσης, εξηγεί κάθε σκεπτικό του αναλυτικά στους μαθητές και χρησιμοποιεί απλές οδηγίες, αλλά και καινούρια μέσα μάθησης, όπως σχέδια ή πίνακες. Τέλος, μέσα από τη διαδικασία της πρόβλεψης βοηθά τους μαθητές να ερευνούν και να κατευθύνονται προς τη νέα γνώση.

Στις στρατηγικές καταχώρησης των πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα, αλλά και ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης. Επιπλέον, η ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή οδηγεί στην ευκολότερη επαναφορά της, όταν χρειαστεί. Ακόμη, η συχνή επανάληψη των κανόνων συμβάλλει σταδιακά στην ενσωμάτωσή τους στη μνήμη, ενώ,

τέλος, η δυνατότητα ένταξης της καινούριας γνώσης σε ένα πλαίσιο οδηγεί στη γενίκευση των γνώσεων από τους μαθητές και, επομένως, στην κατάκτησή τους (Γαβριηλίδου, 2006).

Στις στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών/γνώσεων ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές να μεταφέρουν και να συνδέουν τις γνώσεις που μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους.

Στις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών/γνώσεων ο εκπαιδευτικός ρητά ή και υπόρρητα παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μέθοδο των σημειώσεων και της ομαδοποίησης, ώστε να απομνημονεύουν ευκολότερα τις έννοιες, καθώς και της βιβλιογραφικής ερμηνείας, με δεδομένο ότι πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης των βοηθημάτων ή άλλων μέσων (ΚΕΠΑ, 2008).

Οι στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής ολοκλήρωσης έχουν στόχο το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και, επομένως, να μαθαίνουν ευκολότερα (O'Malley & Chamot, 1990). Ειδικά για τους αλλόγλωσσους μαθητές, οι εν λόγω στρατηγικές τους βοηθούν μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της να κατανοήσουν καλύτερα όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό της (Oxford, 2003). Ειδικότερα, σε αυτές συγκαταλέγονται οι:

- ◆ Στρατηγικές Διαχείρισης των Συναισθημάτων
- ◆ Στρατηγικές Δημιουργίας Κινήτρων Ενεργοποίησης των Μαθητών
- ◆ Στρατηγικές Αυτονόμησης της Μάθησης
- ◆ Στρατηγικές Εξωσχολικής και Κοινωνικής Ένταξης των Μαθητών

Στις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, όπου κάθε μαθητής χωρίς άγχος νιώθει ασφαλής και έτοιμος να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αποφεύγοντας τη διόρθωση κάθε λάθους (Ηλιοπούλου, 2007) και χρησιμοποιώντας τεχνικές ενθάρρυνσης (π.χ. ανταμοιβή).

Στις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων/ ενεργοποίησης των μαθητών ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, συμβουλεύει τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις με στόχο τη «διαδραστική διδασκαλία», παρουσιάζει πρωτότυπες δραστηριότητες, αλλάζει τη διάταξη των θρανίων και δυναμιτίζει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στις στρατηγικές αυτονόμησης της μάθησης ο διδάσκων βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της «αυτοδιαχείρισης». Αυτό μπορεί να συμβεί διδάσκοντάς τους να επιδιώκουν τη μάθηση και εκτός της σχολικής αίθουσας, να αυτοαξιολογούνται και να επαναλαμβάνουν τα μαθήματα, ώστε να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Τέλος, στις στρατηγικές εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης ο εκπαιδευτικός ωθεί την επέκταση της μάθησης σε πλαίσια εκτός της σχολικής τάξης, ενθαρρύνει τους μαθητές να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν και τα χρησιμοποιούν ως αφορμή για το περιβάλλον τους. Επιπλέον, υποστηρίζει τις διαθεματικές δραστηριότητες, αλλά και τη διαπολιτισμικότητα μέσα από την παρουσίαση άλλων πολιτισμών. Τέλος, παροτρύνει τους μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες εξωσχολικής και ενδοσχολικής επικοινωνίας.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αλλογενείς μαθητές, καθώς και η ανάδειξη των σχετικών προβλημάτων που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Ο λόγος μελέτης του συγκεκριμένου θέματος έγκειται στο γεγονός ότι ο μεγάλος αριθμός αλλογενών στα σχολεία καθιστά αναγκαία, αν όχι επιτακτική, την υιοθέτηση από πλευράς εκπαιδευτικών συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην ομαλή και επιτυχή ένταξή τους στην τάξη.

Οι ειδικοί στόχοι της έρευνας αναφέρονται στις εξής παραμέτρους:

- Διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους
- Ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλογενείς μαθητές κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών
- Προβολή των σκέψεων και των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί
- Προτάσεις για υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας που θα ωφελούν όλους τους μαθητές.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν α) 19 μαθητές ηλικίας 13-18 ετών, που φοιτούσαν σε Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις στο Νομό Λάρισας κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2019-2020 και έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλη χώρα. Το 56% ήταν αγόρια και το 44% κορίτσια, όλοι αλβανικής καταγωγής, που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε μετακόμισαν με τους γονείς τους, μόλις γεννήθηκαν. Η κατανομή τους ανά τάξη ήταν σχετικά ισόποση: από 4 μαθητές στην Α' και Β' Γυμνασίου, 3 στη Γ' Γυμνασίου και 5 στη Γ' Λυκείου. β) Οι δύο φιλόλογοι των εν λόγω τάξεων.

Ερευνητική μέθοδος

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης, μια δημοφιλής μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία συνήθως συναντάται στην ποιοτική έρευνα, καθώς α) επιτρέπει να εξεταστούν διεξοδικά τα σημαντικά χαρακτηριστικά από τα οποία αποτελείται η υπό μελέτη περίπτωση, καθώς και η αναλυτική ερμηνεία τους, β) πραγματοποιείται στον πραγματικό χώρο του κάθε φαινομένου και γ) εδράζεται στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Bell, 2001). Λόγω όμως του μικρού δείγματος της εν λόγω μελέτης περίπτωσης έχει εφαρμοστεί τριγωνοποίηση δεδομένων, προκειμένου να υπάρξει δυνατότητα διασταύρωσης των αποτελεσμάτων (Robson, 2007).

Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Πιο αναλυτικά:

- *Παρατήρηση*

Υιοθετήθηκε ο ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή (Flick, 2009), αφού η ερευνητική ιδιότητα των ερευνητριών είχε γνωστοποιηθεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και οι ίδιες συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- *Ημιδομημένη συνέντευξη*

Ως επιπρόσθετο εργαλείο έχει επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς μάς επιτρέπει έναν βαθμό παρέμβασης στις απαντήσεις τους, αλλά μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί παρεκκλίνουν από το θέμα της έρευνας (Βάμβουκας, 2007).

- *Ερωτηματολόγιο*

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές σχεδιάστηκε με βάση τους παράγοντες σύνταξης ημερολογίου και υπηρετούσε τους στόχους της παρούσας έρευνας (Σχήμα 1).

Οι παρακάτω ερωτήσεις βασίζονται στην κλίμακα Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει ένα γεγονός.
Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα (π.χ. εικόνες, βίντεο) κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις
Μετά την παρουσίαση μιας καινούριας πληροφορίας γίνεται επανάληψη των κανόνων
Πριν αρχίσει το μάθημα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τι θα διδάξει
Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να προσθέσουν τις καινούριες γνώσεις στις παλιές
Ο δάσκαλος εξηγεί αναλυτικά τον τρόπο που λύνει μια άσκηση

Στο τέλος του μαθήματος γίνεται περίληψη όσων διδάχθηκαν
Ο δάσκαλος διορθώνει κατευθείαν τις λανθασμένες απαντήσεις
Στο μάθημα χρησιμοποιούνται δραστηριότητες που βασίζονται στη συνεργασία μαθητών
Ο δάσκαλος αλλάζει τη διάταξη των θρανίων
Ο δάσκαλος βοηθάει τους αλλογενείς μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα

Οι παρακάτω ερωτήσεις ανήκουν στις κλίμακες Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν το βαθμό συμφωνίας του ερωτώμενου με μια άποψη.
Κάθε δάσκαλος οφείλει:
Να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα
Να παρουσιάζει ο ίδιος το μάθημα με τη μέθοδο του μονολόγου
Να χρησιμοποιεί ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. διαθεματικότητα)
Να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές
Να προσαρμόζει τη διδασκαλία της γλώσσας για να βοηθά τους αλλόγλωσσους μαθητές

Οι παρακάτω ερωτήσεις ανήκουν στις κλίμακες Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν το βαθμό ικανοποίησης και ευχαρίστησης του ερωτώμενου με μια άποψη.
Παρακαλώ δηλώστε πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι απέναντι στους αλλογενείς μαθητές.
Παρακαλώ δηλώστε πόσο ευχαριστημένος/η είστε από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι τους αλλογενείς μαθητές

Σχήμα 1: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Διεξαγωγή έρευνας

Ο τόπος στον οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα ήταν ο χώρος Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις του Ν. Λάρισας, έπειτα από συνεννόηση με τη διευθύντρια του σχολείου, η οποία, έχοντας ενημερωθεί σχετικά με το σκοπό της έρευνας, ενέκρινε την πρόσβασή μας στο σχολείο και στις σχολικές αίθουσες. Ύστερα από μια πρώτη συνάντηση με τους δύο φιλολόγους των τμημάτων στα οποία φοιτούσαν αλλόγλωσσοι μαθητές, ορίστηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής της έρευνας (μέρες των παρατηρήσεων, της διανομής των ερωτηματολογίων, καθώς και των συνεντεύξεων). Επιπλέον, στην πρώτη συνάντηση έγινε και μια σύντομη αυτοψία του χώρου σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο, αλλά και τους μαθητές που φοιτούσαν, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι το δείγμα πληρούσε τις προδιαγραφές που απαιτούνται για την έρευνα. Ορίστηκαν δέκα συναντήσεις για τη συλλογή δεδομένων, όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1). Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019.

Πίνακας 1: Ημερομηνίες συναντήσεων

Συναντήσεις	Συλλογή Δεδομένων	Ημερομηνία
Πιλοτική Συνάντηση	-	30/10/2019
1 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	4/11/2019
2 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	6/11/2019
3 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	7/11/2019
4 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	11/11/2019
5 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	12/11/2019
6 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	14/11/2019
7 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	18/11/2019
8 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	19/11/2019
9 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	21/11/2019
10 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	25/11/2019

Αποτελέσματα έρευνας

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων αναλύθηκαν μέσω της κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των δεδομένων (Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μεταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με τις ερωτήσεις, ενώ τα δεδομένα, αφού συγκρίθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν, ώστε να αναλυθεί το περιεχόμενό τους. Τέλος, τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν με ποσοτικό τρόπο, αφού κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους.

Παρατήρηση

Ένας από τους πρωταρχικούς άξονες παρατήρησης ήταν η συμμετοχή του υπό μελέτη πληθυσμού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις, οι μαθητές συμμετείχαν σπάνια στο μάθημα και κυρίως, όταν τούς απηύθυνε ονομαστικά το λόγο ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, υπήρχαν αρκετές φορές που δεν συγχρονίζονταν με τους υπόλοιπους μαθητές ως προς τη σελίδα του μαθήματος που βρίσκονταν, γι' αυτό είτε κοιτάζαν το διπλανό τους είτε ρωτούσαν μεγαλόφωνα στην τάξη. Ακόμη, λίγοι ήταν οι μαθητές που οικειοθελώς σημείωναν όσα έγραφε ο εκπαιδευτικός στον πίνακα.

Επιπλέον, η παρατήρηση εστίασε στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλογενείς μαθητές ως έκφραση των στρατηγικών τους. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στη ροή του μαθήματος και έθεταν ερωτήσεις στους μαθητές που γνώριζαν ότι θα απαντήσουν σχετικά γρήγορα, ώστε να προχωράει το μάθημα. Υπήρχαν, ωστόσο, κάποιες φορές που θα απηύθυναν το λόγο στους αλλογενείς μαθητές, όταν δηλαδή οι ερωτήσεις που διατυπώνονταν ήταν πιο εύκολες. Ωστόσο, υπήρχαν πολλές φορές που οι εκπαιδευτικοί έκαναν παρατηρήσεις στους αλλογενείς μαθητές, κυρίως στα αγόρια, θεωρώντας τους υπεύθυνους για διατάραξη της ησυχίας της τάξης.

Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί εύλογα αποτέλεσαν βασικό άξονα παρατήρησης. Στην πλειοψηφία των τάξεων οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πρωτίστως δασκαλοκεντρικοί. Ωστόσο, για τη διεκπεραίωση κάποιων δραστηριοτήτων υπήρχαν φορές που ζητήθηκε η συνεργασία ανά ζεύγη σύμφωνα με τον τρόπο που κάθονται. Επιπλέον, σε μερικά μαθήματα χρησιμοποιούνταν εικόνες του βιβλίου ως αφόρμηση, ενώ σε καμία από τις παρατηρήσεις δεν έγινε χρήση του προτζέκτορα. Επιπρόσθετα, σημαντικό σημείο της παρατήρησης αποτέλεσαν οι δραστηριότητες που έθεταν οι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε για το σπίτι. Η πλειοψηφία των αλλογενών μαθητών δεν είχε σχεδόν ποτέ έτοιμες τις δραστηριότητες που είχαν ανατεθεί στο σπίτι, επειδή κατά κύριο λόγο δεν τις είχε σημειώσει. Υπήρχαν αρκετές φορές που οι αλλογενείς μαθητές ζητούσαν από το διπλανό να τούς βοηθήσει, ενώ άλλες φορές, επειδή δεν τούς απηύθυνε το λόγο ο εκπαιδευτικός, δεν ενδιαφέρονταν να τις ολοκληρώσουν.

Ένας ακόμη άξονας της παρατήρησης αποτέλεσε η ανταπόκριση στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Όπως παρατηρήθηκε, η ανταπόκριση των αλλογενών μαθητών σε ερωτήσεις ποίκιλλε. Η πλειοψηφία των κοριτσιών ανταποκρινόταν με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι τα αγόρια σε ερωτήσεις, για αυτό και κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί τούς έθεταν ερωτήσεις. Αντίθετα, τα αγόρια τις περισσότερες φορές δεν απαντούσαν ή δεν γνώριζαν σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονταν. Υπήρχαν επίσης και κάποιοι μαθητές που δεν προλάβαιναν να επεξεργαστούν την ερώτηση, αφού κάποιος ημεδαπός μαθητής απαντούσε γρηγορότερα.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση συγκεκριμένους άξονες. Για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων χρησιμοποιούνται τα ακρωνύμια Φ.1 και Φ.2.

Από τους βασικότερους άξονες της συνέντευξης είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα σχετικά με τους αλλογενείς μαθητές. Καταγράφοντας τις απόψεις των δυο εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό ότι οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στην

αδυναμία κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές, στην αργή ροή του μαθήματος κατά τη διάρκεια της παράδοσης ή των ασκήσεων, στην «επιβράδυνση του ρυθμού διεξαγωγής» όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε ο Φ.1. Ο ίδιος ανέφερε και ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν όλες τις πτυχές της ελληνικής γλώσσας και δυσκολεύονταν στην εμπέδωση των εννοιών «δυσκολία ανάκλησης προηγούμενου γνωστικού υπόβαθρου» (Φ.1). Ο Φ2 συμφώνησε με όσα προαναφέρθηκαν και πρόσθεσε την «αδυναμία κατανόησης ορολογιών» (Φ.2). Επ' αυτού ο Φ1 επεσήμανε την ανάγκη «απλοποίησης του μαθήματος» (Φ.1), επεξήγησε όλων των εννοιών με απλό τρόπο και αποφυγής επιστημονικής ορολογίας.

Επιπλέον, βασικό άξονα της συνέντευξης αποτέλεσαν τα λάθη των αλλογενών μαθητών και ο τρόπος αντιμετώπισής τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των δυο εκπαιδευτικών, υπήρχε ομοφωνία ως προς το ότι η διόρθωση των λαθών, είτε άμεσα είτε σε ανύποπτο χρόνο, δεν γίνεται για να προσβληθεί ή να αντιμετωπιστεί υποτιμητικά ο μαθητής, αλλά για να κατανοήσει τις έννοιες που διδάσκονται. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής: «όχι για να το εκλάβουν υποτιμητικά αλλά για να κατανοήσουν τη διδασκόμενη έννοια» (Φ.1), «επαναλαμβάνω την καινούρια έννοια άμεσα διορθωμένη» (Φ.1), «αν δεν είναι σημαντικό φροντίζω να επισημανθεί σε κάποια άλλη ανύποπτη χρονική στιγμή» (Φ.2). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με τη χρήση απλών εννοιών, όταν τούς θέτουν ερωτήσεις, και με τη συνεχή υπόδειξη για συμμετοχή. Ακόμη, τόνισαν ότι αναφέρουν στους μαθητές ότι σημαντικό ρόλο αποτελεί η προσπάθεια και όχι τα λάθη που πιθανόν θα κάνουν, καθώς πιστεύουν ότι είναι δυνατό να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Η Φ1 υπογράμμισε με έμφαση «απλοποιώντας το λεξιλόγιο με συνεχή ενθάρρυνση για συμμετοχή ακόμα και αν διστάζουν να σηκώσουν το χέρι» (Φ.1), «με ενδιαφέρει η συμμετοχή και η προσπάθεια και δε στέκομαι στο λάθος» (Φ.1), ενώ η Φ2 συμπλήρωσε «θέτοντας απλά ερωτήματα» (Φ.2).

Τέλος, έναν επιπρόσθετο άξονα της συνέντευξης αποτέλεσε η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται σε συνδυασμό με τα εποπτικά μέσα. Όπως διαπιστώθηκε, ο ένας εκπαιδευτικός υποστήριζε τη δασκαλοκεντρική και μετωπική διδασκαλία «αναλόγως τη φύση του μαθήματος» (Φ.2), ενώ ο άλλος προσπαθούσε να αξιοποιεί τη μαθητοκεντρική με παράλληλη χρήση εποπτικών μέσων (Φ.1). Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό ότι υπήρχε η θέληση να χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους, αλλά οι συνθήκες στις σχολικές τάξεις τούς οδηγούσαν στις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Η πορεία που ακολουθούσαν βασιζόταν στην προφορική ανάλυση με έννοιες που προέρχονται από την καθημερινότητα, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην κατάκτηση καινούριων εννοιών, καθώς και με τη χρήση του πίνακα για να καταγράφονται τα σημαντικά στοιχεία του μαθήματος· όπως ενδεικτικά ανέφερε η Φ1 «γραπτή επίδειξη στον πίνακα» (Φ.1). Τα δε εποπτικά μέσα, που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν κυρίως το βιβλίο, το οποίο δήλωσαν από κοινού ότι θεωρούν βασικό εργαλείο της διδασκαλίας, και, όταν απαιτείται, ο διαδραστικός πίνακας, ο προτζέκτορας και το διαδίκτυο «βιβλίο, διαδίκτυο και προτζέκτορα κατά περίπτωση» τόνισαν και οι δύο εκπαιδευτικοί (Φ.1 και Φ.2).

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Αναφορικά με τις στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού .οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά κύριο λόγο στους μαθητές αναφέρονταν στον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, την καταχώρησή τους, τη διαχείρισή τους, καθώς και την ανάκλησή τους. Πιο συγκεκριμένα, για τις στρατηγικές πρόσληψης των πληροφοριών, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις εξής παραμέτρους:

- Παρουσίαση του θέματος που θα μελετήσουν στην αρχή του μαθήματος
- Πρόβλεψη του περιεχομένου του θέματος
- Επίκληση στις υπάρχουσες γνώσεις
- Σύνδεση των παλιών στοιχείων με τις καινούριες γνώσεις
- Παρουσίαση του συλλογισμού του εκπαιδευτικού σε κάθε στάδιο του μαθήματος.

Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν ποικίλες και διέφεραν μεταξύ τους. Στην ερώτηση που αφορά την παρουσίαση του θέματος στην αρχή του μαθήματος, η πλειοψηφία των μαθητών (14 από τους 19) απάντησε πως μερικές φορές γίνεται αναφορά σε αυτά που θα μάθουν, ενώ ένας μαθητής απάντησε ότι δεν γίνεται κάποια αναφορά. Σχετικά με την πρόβλεψη του περιεχομένου του θέματος, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι τους ζητείται να εκφέρουν την άποψή τους για το θέμα. Επιπλέον, όσον αφορά την επίκληση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι σε κάθε μάθημα γίνεται αναφορά στις προηγούμενες γνώσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών (17 από τους 19) δήλωσε πως συχνά γίνεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να συνδέσει τις καινούριες γνώσεις με τις παλιές. Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές συμφώνησαν πως πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός εξηγεί αναλυτικά τα βήματα που εκτελεί για την επίλυση κάθε ζητήματος.

Αναφορικά με τις στρατηγικές καταχώρησης των πληροφοριών, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις εξής παραμέτρους:

- Εποπτικά μέσα
- Επανάληψη

Σχετικά με τα εποπτικά μέσα, οι απαντήσεις των μαθητών διέφεραν καθώς από τους 19 μαθητές οι 15 απάντησαν πως μερικές φορές χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι υπόλοιποι 4 απάντησαν πως χρησιμοποιούνται είτε σπάνια είτε ποτέ. Στην ερώτηση για την επανάληψη των κανόνων, η άποψη των μαθητών ήταν κατά πλειοψηφία πως γίνεται είτε πολύ συχνά είτε μερικές φορές.

Για τις στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών γνώσεων οι ερωτήσεις αφορούσαν την εξής παράμετρο:

- Περίληψη

Αναφορικά με την περίληψη στο τέλος του μαθήματος, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως μερικές φορές πραγματοποιείται.

Τέλος, για τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών/γνώσεων, οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την εξής παράμετρο:

- Σημειώσεις

Σχετικά με αυτή την παράμετρο, οι απόψεις των μαθητών ήταν ποικίλες, καθώς, όπως διαπιστώσαμε από την παρατήρηση, σε κάποια τμήματα μερικές φορές γινόταν προτροπή για σημειώσεις, σε άλλα πολύ συχνά και σε άλλα σπάνια.

Για τις στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής ολοκλήρωσης, οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη δημιουργία κινήτρων και ενεργοποίησης των μαθητών και της εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις εξής παραμέτρους:

- Συμμετοχή
- Διόρθωση λαθών
- Μονόλογος
- Ενθάρρυνση
- Επιβράβευση

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη συμμετοχή των αλλογενών μαθητών στο μάθημα, οι 15 από τους 19 δήλωσαν πως ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει πολύ συχνά σε αυτόν τον τομέα και οι υπόλοιποι ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Για τη διόρθωση των λαθών, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως μερικές φορές γίνεται κατευθείαν διόρθωσή τους, ενώ πολλοί ήταν και αυτοί που απάντησαν ότι γίνεται πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέθοδο του μονόλογου, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν αμφιλεγόμενες, επειδή οι 14 από τους 19 διαφωνούσαν σχετικά με τη χρήση του, 4 δήλωσαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, καθώς, όπως φαίνεται, δεν τους επηρέαζε, ενώ υπήρχε και ένας μαθητής που συμφώνησε με αυτή τη μέθοδο. Η ερώτηση που αφορούσε την ενθάρρυνση των μαθητών συγκέντρωσε τη θετική απάντηση όλων των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά την επιβράβευση των αλλογενών μαθητών, οι 17 από τους 19 απάντησαν θετικά, ενώ οι υπόλοιποι αρνητικά.

Αναφορικά με τις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων και ενεργοποίησης των μαθητών, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις εξής παραμέτρους:

- Συνεργασία
- Διάταξη χώρου

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις μεθόδους που βασίζονται στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, οι απόψεις τους ποικίλουν, καθώς 6 απάντησαν πως συμβαίνει συχνά, άλλοι 6 πως συμβαίνει μερικές φορές και οι υπόλοιποι 7 πως συμβαίνει σπάνια. Όσον αφορά τη διάταξη των θρανίων, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως δεν γίνονται ποτέ αλλαγές, ενώ υπήρχαν και 2 μαθητές, που απάντησαν ότι συμβαίνει σπάνια.

Τέλος, σχετικά με τις *στρατηγικές εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης*, οι ερωτήσεις αφορούσαν τους εξής τομείς:

- Διαθεματικότητα
- Διαπολιτισμικότητα

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις δραστηριότητες διαθεματικότητας ήταν ουδέτερες κατά κύριο λόγο, αφού οι 13 από τους 19 απάντησαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν για τη χρήση τους, ενώ μόλις οι 4 από τους 19 συμφώνησαν για την αξιοποίησή τους· παράλληλα, υπήρχαν 2 μαθητές που απάντησαν αρνητικά. Σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, οι 17 από τους 19 μαθητές απάντησαν πως ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιούσε υλικό που προβάλλει άλλους πολιτισμούς, ενώ μόνο οι 2 απάντησαν θετικά.

Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν την έκφραση του συναισθήματος σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αλλογενείς μαθητές και τη δήλωση της ευχαρίστησης σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς οι αλλογενείς μαθητές. Ειδικότερα, σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αλλογενείς μαθητές, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν πολύ ευχαριστημένοι (17 στους 19), ενώ μόλις 2 μαθητές δήλωσε ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι.

Τέλος, αναφορικά με το ποσοστό ευχαρίστησης των αλλοδαπών μαθητών από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, 14 δήλωσαν αρκετά ευχαριστημένοι, 4 λίγο ευχαριστημένοι, ενώ μόνο 1 ήταν απόλυτα ευχαριστημένος.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2. Μέσα από τη συλλογή δεδομένων έγινε αντιληπτό πως, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων, η στρατηγική, που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, προερχόταν από την παραδοσιακή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας δομικές ασκήσεις, καθώς και δραστηριότητες – συζητήσεις, προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των αλλογενών μαθητών. Μέσα από τις ασκήσεις, που αποτελούσαν το βασικό μέρος της διδασκαλίας τους, επιχειρούσαν την εξάσκηση των μαθητών στα φαινόμενα που διδάσκονταν. Ωστόσο, αξιοποιούσαν και στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως συζητήσεις και εργασία ανά ζεύγη σε κάποιες δραστηριότητες, ώστε να αναδειχθεί εν τέλει ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματός τους (Ellis, 1994). Το εύρημα αυτό του συγκεκριμένου τάσεων τόσο από την επικοινωνιακή όσο και από την παραδοσιακή/δομική προσέγγιση έρχεται να επιβεβαιώσει προγενέστερη έρευνα των Αμβράζη και Μαλιγκούδη (2017), σύμφωνα με τους οποίους καταδεικνύεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενισχύουν ταυτόχρονα την ακρίβεια και την ευχέρεια του λόγου των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, διαπιστώθηκε πως η συμμετοχή των αλλογενών μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σχετικά μικρή. Το γεγονός αυτό πιθανώς να αποδίδεται, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και στο επίπεδο του γνωστικού υπόβαθρου, που πιθανόν να απαιτείται σε πολλές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι

αξιοποιούν τη στρατηγική της ενθάρρυνσης για συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη της Fan (2003) υποστηρίζει τη θέση αυτή, καθώς η ίδια θεωρεί το ρόλο του εκπαιδευτικού καθοριστικό για τη συνειδητή χρήση συμμετοχικών στρατηγικών από τους μαθητές. Πάντως οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη έδειξαν πως οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των αλλογενών ήταν μικρές, καθώς επιθυμούσαν να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μέχρι το πέρας του μαθήματος. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν πως δυσκολεύονται, όταν αναγκάζονται να «καθυστερούν» το μάθημα για να τούς εξηγούν έννοιες. Στη βιβλιογραφία η έννοια της συμμετοχής αποτελεί βασική αρχή στη μάθηση, αφού απαιτείται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Ωστόσο, για την επίτευξή της απαιτείται η προσοχή, η παρατήρηση, η κατανόηση, αλλά και η απομνημόνευση, που δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη στρατηγική της ενεργοποίησης της συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών (Vosniadou, 2001).

Αναφορικά με τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τη στρατηγική της ενθάρρυνσης, αλλά, όπως υποστηρίζει σε προγενέστερη έρευνά της η Μπέλλα (2011), διορθώνουν σχεδόν πάντα άμεσα τα λάθη των εν λόγω μαθητών. Ωστόσο, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, αυτό δεν γίνεται με σκοπό το στιγματισμό των μαθητών, αλλά για τη σωστή προβολή της έννοιας που διδάσκεται. Το γεγονός, βέβαια, αυτό ίσως αποθαρρύνει τους μαθητές καθώς, όπως παρατηρήθηκε, πολλοί διστάζουν να σηκώσουν το χέρι τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αυτό είναι πιθανό να γίνει μόνο μετά από ονομαστική υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα λάθη δεν πρέπει να θεωρούνται αποτυχία του μαθητή, αλλά ως φυσιολογική εξέλιξη, με σκοπό την κατάκτηση του νέου γλωσσικού κώδικα (Ηλιοπούλου, 2007; 2009). Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, είναι αποθαρρυντικό ο δάσκαλος να παρεμβαίνει και να διακόπτει για να διορθώσει τη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται (Μήτσης, 1998).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικές και ελάχιστα διαδραστικές. Παράλληλα, οι ίδιοι δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων σύμφωνα με τις οποίες ενεργοποιούνται οι μαθητές και διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Το γεγονός αυτό ίσως εξηγεί τα αποτελέσματα της παρατήρησης, σύμφωνα με τα οποία οι αλλογενείς μαθητές είναι αφηρημένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, βρίσκονται σε λάθος σελίδες και ψάχνουν άλλες ασχολίες για να περάσουν την ώρα τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Dmitrenko (2017), ο οποίος εύλογα υπογραμμίζει την ανάγκη χρήσης αντισταθμιστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ύπαρξη μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στα ελληνικά σχολεία προϋποθέτει τον επαναπροσανατολισμό των μεθόδων διδασκαλίας και των δράσεων, με πρωταρχική την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Δημητριάδου, 2007), η οποία συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές. Μέσα από τις ομάδες που συνάπτουν και συνεργάζονται, έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα στόχο, συζητούν μεταξύ τους και μεταφέρουν πληροφορίες, αποσκοπώντας στη διεκπεραίωση της εργασίας (Δούβλη, όπ. ανάφ. Παπάζογλου, 2015).

Αν και σε πολλά μαθήματα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να προτρέψουν τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις, να διαβάσουν κάποιο κείμενο και να επιλύσουν δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας, αυτό συνήθως δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα είτε εξαιτίας της δυσκολίας των μαθητών να βρουν με ευκολία το σημείο που βρίσκονταν είτε εξαιτίας της δυσκολίας συντονισμού όλων των μαθητών. Την αντιδιαστολή αναμενομένων αποτελεσμάτων και αξιοποιούμενων στρατηγικών επισημαίνουν σε έρευνά τους οι Γρίβα, Τσακίριδου και Γελαδάρη (2007). Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αλλογενείς μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθούν κείμενα στην ελληνική γλώσσα λόγω των μειωμένων προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, για αυτό αναγκάζονται να ζητάνε

βοήθεια είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές τους (Χατζησαββίδης κ.ά., 2011). Με αυτά, λοιπόν, τα δεδομένα αποδεικνύεται πως δεν έγινε σωστή αξιοποίηση των στρατηγικών διαχείρισης των πληροφοριών και των γνώσεων, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ανακαλούν τις νέες γνώσεις, όποτε χρειάζεται.

Ακόμη παρατηρήθηκε πως, ακόμη και όταν κάποιοι αλλογενείς μαθητές επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, ο αργός ρυθμός τους στην εύρεση της σωστής απάντησης οδηγούσε σε απαντήσεις των ημεδαπών μαθητών, γεγονός που αποθάρρυνε τους πρώτους. Σε αυτό συνέβαλαν όμως και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αν και προσπαθούν -απλοποιώντας τις ερωτήσεις- να βοηθήσουν τους αλλογενείς να συμμετέχουν, δυσανασχετούσαν με την καθυστέρησή τους και έδιναν το λόγο σε άλλους μαθητές. Ωστόσο, όπως δήλωσαν στις συνεντεύξεις, πάντα προσπαθούσαν να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Ο αργός ρυθμός των μαθητών οφείλεται στη μη σωστή αξιοποίηση των στρατηγικών καταχώρησης των πληροφοριών, καθώς, όταν οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω ερεθισμάτων, τότε είναι ευκολότερη η επαναφορά της, όταν χρειαστεί (Γαβριηλίδου, 2006).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν και την ικανοποίησή τους για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά και την ευχαρίστησή τους για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η πλειοψηφία δήλωσε θετικά συναισθήματα και για τις δυο ερωτήσεις, αν και δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων, είχαν δημιουργήσει θετική ατμόσφαιρα στην τάξη και οι μαθητές ένιωθαν ευπρόσδεκτοι.

Ολοκληρώνοντας το παρόν άρθρο διευκρινίζεται ότι η μελέτη περίπτωσης συνιστά ένα ιδιαίτερο χρήσιμο εργαλείο για τον ερευνητή. Ωστόσο, η υπό μελέτη περίπτωση δεν είναι κατά ανάγκη εναρμονιζόμενη με το θεωρητικό υπόβαθρό της (Ιωσηφίδης, 2011). Ο αναγνώστης, λοιπόν, της παρούσας έρευνας οφείλει να συνυπολογίσει την παράμετρο αυτή και να αποφύγει καθολικά συμπεράσματα. Άλλωστε, μολονότι μια περίπτωση ενδέχεται να 'απεικονίζει' πολλές άλλες περιπτώσεις, είναι προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων (Μαγγόπουλος, 2014).

Αναφορές

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.

Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1) 6-22.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fan, H. X. (2003). Study on the Teacher-Student Relationship Model of "Peer Exploration". *Educational Research*, 4, 48-52.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th edit.). London: Sage Publications Ltd.

Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies. An Overview* GALA, 1-25.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Vosniadou, S. (2001). How children learn. In *Educational Practices Series 7*, International Academy of Education and International Bureau of Education France: SADAG.

Αμβράζης, Ν. & Μαλιγκούδη, Χ. (2017). Η στάση των διδασκόντων και των διδασκομένων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 37ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, σσ. 43-54.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία* (Η' Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαβριηλίδου, Ζ., (2006). Στρατηγικές Εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2 που χρησιμοποιούνται από ενήλικες μουσουλμάνους μαθητές. *Νέα Παιδεία*, 123, 117-133.

Γρίβα, Ε., Τσακνίδου, Ε. & Γελαδάρη, Α. (2007). Στρατηγικές ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα από μαθητές μικρής ηλικίας. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, σσ. 161-180. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουτζή (Επιμ.), *Πρακτικά διημερίδας: Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – προβλήματα- προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 13-28.

Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στο, Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση. Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 196-223.

Ηλιοπούλου, Κ. (2007). Κειμενικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών της Ελληνικής: μια επικοινωνιακή αξιολογική προσέγγιση. Στο, *Πρακτικά του Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* υπό την αιγίδα του ΚΕΕ και του Υ.Π.ΔΒΜ.Θ. Αθήνα, 2007 & Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2007. Αθήνα, σσ. 115-123. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Ανάλυση και αξιολόγηση λεξιλογικών λαθών αλλόγλωσσων μαθητών: ερευνητική πρόκληση ή εκπαιδευτική ανάγκη;. Στο, Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. 2009. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ, τομ. 2, 54-61.

Ιωσηφίδης, Θ. (2011). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) (2008). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 07/07/2020 από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*. ΙΣΤ (64).

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Τομ. Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α. (2006). *Τα μονοπάτια της μάθησης*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Ο' Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Παπάζογλου, Μ. (2015). *Η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Τσιπλάκου Σ. (2011). *Η πρόταση για τη διδακτική της γλώσσας: κριτικός γραμματισμός και νέες κειμενικές πρακτικές στο σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου 1947-49

Μητρόπουλος Φ. Γεώργιος

M.A., Ph. D. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
gmitropo@sch.gr

Περίληψη

Στο σοσιαλισμό, το καθήκον της διαμόρφωσης του «νέου» ανθρώπου το επωμίζεται η εκπαίδευση. Η σοσιαλιστική παιδαγωγική οφείλει να είναι πολυδιάστατη συνδυάζοντας τη θεωρητική με την επιστημονική κατάρτιση με σκοπό όλα όσα μαθαίνουν οι νέοι να τεθούν κατόπιν στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου. Επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί πολιτειακή υπόθεση, προσφέρεται δωρεάν χωρίς διακρίσεις φύλου, ενώ κάθε εθνότητα διδάσκεται τη γλώσσα της χωρίς περιορισμούς. Κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου (1947-1949), στις περιοχές που έλεγχε το Κομμουνιστικό Κόμμα οργανώθηκαν εκπαιδευτικές δομές, παρά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν. Αυτό εφαρμόστηκε και στην ορεινή Θράκη, περιοχή διαβίωσης της μουσουλμανικής μειονότητας. Οι κομμουνιστές έδωσαν μεγάλη έμφαση στη μόρφωση των μουσουλμάνων, καθώς θεωρούσαν ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσής τους θα απέφερε σημαντικά οφέλη στον αγώνα τους. Η έκδοση ειδικού αλφαβηταρίου για τους μουσουλμανόπαιδες αποτέλεσε τη σημαντικότερη πρωτοβουλία τους. Παρά το γεγονός ότι επένδυσαν πολιτικά και υλικά στο ζήτημα, οι προσπάθειές τους έλαβαν τέλος το καλοκαίρι του 1949.

Λέξεις κλειδιά: Σοσιαλιστική παιδαγωγική, Θράκη, μουσουλμάνοι, εμφύλιος πόλεμος

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις θέσεις και τις θεωρητικές καταβολές της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής που εκπορεύονται από τα έργα των θεμελιωτών του επιστημονικού σοσιαλισμού, καθώς και τις αρχικές παιδαγωγικές αρχές του νεοσύστατου Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδας το 1918, όπως αυτές εκτέθηκαν στην αρχική του προκήρυξη. Η μετονομασία του σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας δεν μετέβαλε τις αρχικές του θέσεις, αλλά επιδίωξε να τις ισχυροποιήσει, ειδικότερα στις περιοχές που διαβίωναν μειονότητες με την υιοθέτηση της προστασίας τους από οποιαδήποτε καταπίεση. Κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου 1947-1949, οι περιοχές που βρίσκονταν υπό τον έλεγχο του κομμουνιστικού Δημοκρατικού Στρατού έγιναν πεδία υλοποίησης των σοσιαλιστικών παιδαγωγικών αρχών. Η περιοχή της Ροδόπης όπου διαβιώνει η μουσουλμανική μειονότητα αποτέλεσε ένα τέτοιο πεδίο. Στην εργασία αποτυπώνονται οι ενέργειες των υπεύθυνων της σοσιαλιστικής παιδείας, τα μέτρα που έλαβαν, καθώς και η περιορισμένη αποδοχή τους από τη μουσουλμανική μειονότητα. Ποια ήταν αυτά που δεν αποδέχτηκαν και γιατί οι πράξεις των κομμουνιστών, επικεφαλής της λαϊκής παιδείας, αντιμετωπίστηκαν διστακτικά από τους μουσουλμάνους, είναι από τα κύρια ερωτήματα που στοχεύει να απαντήσει το παρόν άρθρο.

Η σοσιαλιστική παιδαγωγική

Η λέξη σοσιαλισμός αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε περιοδικό του Λονδίνου το 1827. Αιτία γι αυτό ήταν η απάντηση στην ερώτηση: Τι θα ήταν ποιο ωφέλιμο για το κοινωνικό σύνολο; Αν το κεφάλαιο βρίσκεται σε χέρια ιδιωτών ή αν αποτελούσε κοινή ιδιοκτησία (Bertier de Sauvigny, 1970:161). Αυτοί που υποστήριζαν το δεύτερο, την κοινοκτημοσύνη δηλαδή των μέσων παραγωγής, αποκαλέστηκαν σοσιαλιστές. Λέγοντας σοσιαλισμό εννοούμε το κοινωνικοοικονομικό σύστημα στο οποίο ο πλούτος και η κατανομή του γίνεται αντικείμενο ελέγχου από την κοινότητα με αποτέλεσμα την αύξηση της οικονομικής ισότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της. Οικονομική ισότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη και

συνειδητή προσπάθεια για την επιτυχία όλων των πολιτών αποτελούν τις πυρηνικές έννοιες του σοσιαλισμού (Newman, 2005:2-4).

Οι ιδρυτές του επιστημονικού σοσιαλισμού ή κομμουνισμού (Ένγκελς, 1966:55), Μαρξ και Ένγκελς τονίζουν στον πρόλογο του Κομμουνιστικού Μανιφέστου το 1847 ότι: «η ιστορία όλων των μέχρι τώρα κοινωνιών είναι ιστορία ταξικών αγώνων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1988:18). Επομένως στις ταξικές κοινωνίες η παιδεία και η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι ταξικές αποτελώντας ένα από τα στηρίγματα της άρχουσας τάξης (Jha, 2010:228). Το σχολείο όπως και άλλοι κρατικοί θεσμοί, η εκκλησία και ο στρατός, «διδάσκουν διάφορα, αλλά με τέτοια μορφή που να εξασφαλίζουν την υποταγή στην κυρίαρχη ιδεολογία», σημειώνει ο Γάλλος νεομαρξιστής φιλόσοφος Αλτουσέρ (Αλτουσέρ, 1981:74). Όλοι οι φορείς της παραγωγής, αλλά και της εκπαίδευσης εκτελούν με τέτοιο τρόπο τα καθήκοντά τους έτσι ώστε να αναπαράγεται το ταξικό καθεστώς (Μηλιός, 1984:13). Επομένως, η καπιταλιστική άρχουσα τάξη διαμέσου της παιδείας και της εκπαίδευσης ηγεμονεύει όλους εκείνους τους οποίους εκμεταλλεύεται πρώτα οικονομικά και κατόπιν ιδεολογικά (Cole, 2011:25).

Για τους σοσιαλιστές παιδαγωγούς, η επιστήμη τους στο ταξικό καπιταλιστικό κράτος δεν μπορεί παρά να υπηρετεί τις επιδιώξεις της άρχουσας τάξης, καθώς η αγωγή είναι πάντα κοινωνική (Παπαμαύρος, 1961:36). «Η αστική τάξη, παντού και πάντα, προσπαθεί να υποβιβάσει την εκπαίδευση στο ρόλο προμηθευτή πειθήνιων και επιδέξιων υπηρετών της αστικής τάξης και του κεφαλαίου», τονίζει ο Λένιν, χωρίς να φροντίζει να κάνει το σχολείο όργανο διάπλασης της ανθρώπινης προσωπικότητας (Λένιν, τ. 37^{ος}, 1982:431).

Επομένως, ο σκοπός της αστικής παιδαγωγικής είναι αποσπασματικός και ιδιοτελής, καθώς εκπαιδεύει μόνο μια πλευρά της ανθρώπινης ψυχής κατασκευάζοντας ατομικότητες. Τον καθένα δηλαδή ξεχωριστά με τελικό σκοπό να τον αποσπάσει από το κοινωνικό σύνολο για να υπηρετήσει τα συμφέροντα της ταξικής κοινωνίας (Παπαμαύρος, 1961:141). Επιπροσθέτως, ο λόγος της αστικής παιδαγωγικής είναι μεταφυσικός, στατικός, απόλυτος και άχρονος, ενώ οι επιδιώξεις του είναι εθνικιστικές διδάσκοντας την αγάπη προς την πατρίδα και το μίσος στους ξένους λαούς (Μαρτίνου, 2007:227).

Ο Κομμουνισμός είναι η επιστήμη των όρων για την απελευθέρωση του προλεταριάτου από τα δεσμά της καπιταλιστικής τάξης και της οικοδόμησης του δικού του αταξικού κράτους (Ένγκελς, χχ:21). Κατά τους θεμελιωτές του επιστημονικού σοσιαλισμού, το σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει έξω από την πολιτική, καθώς θα πρέπει να μετατραπεί από όπλο κυριαρχίας της αστικής τάξης σε τόπο εξάλειψής της (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνοφ, 1985:110). Ο ρόλος αυτός του σχολείου είναι διπλός, από τη μια μεριά να γίνει φορέας των αρχών του κομμουνισμού και από την άλλη φορέας της ιδεολογικής, οργανωτικής διαπαιδαγώγησης του προλεταριάτου για την ολοκληρωτική κατάρρευση του εκμεταλλευτικού συστήματος (Λένιν, τ. 38^{ος}, 1982:116).

Η οικοδόμηση της σοσιαλιστικής, αταξικής κομμουνιστικής κοινωνίας θα πραγματοποιηθεί και διαμέσου του σχολείου και της παιδαγωγικής του, καθώς είναι η μόνη επιστημονική παιδαγωγική. Η τελευταία ενσωματώνει την ολοκληρωμένη εκπαίδευση του ατόμου, καθώς ενώνει τη θεωρία με τη μόρφωση και την πράξη της ζωής (Guttek, 1995:291). Με αυτό τον τρόπο, ο διαλεκτικός υλισμός οδηγεί τον άνθρωπο στην πραγματική γνώση και τον βοηθάει να οικοδομήσει το μέλλον του (Σακελλαρίου, 1985:247).

Στη σοσιαλιστική κοινωνία, η εκπαίδευση θα αποτελέσει πολιτειακή υπόθεση και θα προσφέρεται δωρεάν για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις φύλου και οικονομικής επιφάνειας (Ένγκελς, χχ:40). Θα παρέχεται μέχρι τα 16 έτη, όχι μόνο στη γενική αγωγή αλλά και στην πολυτεχνική εκπαίδευση (Κρούσκαγια, 1975:227). Η τελευταία θα περιλαμβάνει θεωρητικές αλλά και πρακτικές γνώσεις σε όλους τους βασικούς κλάδους της παραγωγής. Στη σοσιαλιστική παιδαγωγική, η εκπαίδευση καινοτομεί κυρίως μέσα από την ένωση της επιστήμης με την παραγωγή προκειμένου να διαμορφωθεί ο «νέος» τύπος υποκειμένου που θα συνδέεται με την προοπτική της χειραφέτησης του ίδιου και της κοινωνίας (Παιδαγωγικά Μαθήματα, 1949:6). Επιπλέον, θα υπάρξει στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την παιδική

κοινωνική/παραγωγική εργασία, καθώς και εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές τροφής, ενδυμασίας και σχολικών ειδών. Τα παραπάνω θα υλοποιηθούν διαμέσου και του παλλαϊκού καλέσματος για την προσέλκυση όλων των εργαζομένων να συμμετέχουν δραστήρια στο έργο της παιδείας και της εκπαίδευσης (Λένιν, τ. 38^{ος}, 1982:117).

Με αυτό τον τρόπο, το σοσιαλιστικό κράτος θα προετοιμάσει μορφωμένους ανθρώπους που θα δημιουργήσουν τη σοσιαλιστική αταξική κοινωνία. Άνθρωποι που δεν θα είναι ατομιστικά μορφωμένοι, «ως άτομα για τον εαυτό τους», αλλά θα είναι κοινωνικά, κολλεκτιβιστικά καλλιεργημένοι (Makarenko, 1965:14). Η σοσιαλιστική αγωγή μορφώνει τον άνθρωπο σαν άνθρωπο, δηλαδή ελεύθερο συνειδητό, αυτοκυρίαρχο, καθώς είναι βαθιά ανθρωπιστική. Σε αυτή το άτομο μορφώνεται μέσα στην ομάδα, σαν αδιάσπαστο οργανικό μέρος της. Η σοσιαλιστική αγωγή είναι ομαδική αγωγή (Παπαμαύρος, 1961:35).

Στην οικοδόμηση της αταξικής κοινωνίας σπουδαίο ρόλο θα διαδραματίσουν και οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι θα είναι αυτοί που θα απαλλάξουν στην πράξη τη γνώση και την εκπαίδευση από τον καπιταλισμό και το ζυγό της αστικής τάξης (Simons, 1901:604). Όλα αυτά όμως δεν μπορούν να επιτευχθούν μόνο στον περιορισμένο σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γίνουν ένα με τη μεγάλη μάζα των εργαζομένων. Άρα το καθήκον της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής είναι να συνδέσει και τη δράση των εκπαιδευτικών με την οργάνωση και την οικοδόμηση της σοσιαλιστικής κοινωνίας (Λένιν, τ.36^{ος}, 1982:420).

Στη σοσιαλιστική εκπαίδευση καθήκον των εκπαιδευτικών είναι, εκτός της μετάδοσης γνώσεων, να συμβάλουν στην αγωγή και στη διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών στη βάση της διαμόρφωσης του «νέου» τύπου ανθρώπου (Κρούσκαγια, 1975:255). Τέτοιους δασκάλους θα πρέπει να τους διακατέχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, συνείδηση και δράση (Haynes, Gale & Parker, 2015:31). Τα κύρια χαρακτηριστικά του σοσιαλιστή παιδαγωγού είναι: αγάπη στους μαθητές του, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον, πνευματική ευαισθησία, καλή πρόθεση και βαθιά εκτίμηση της προσωπικότητας των παιδιών (Παπαδοπούλου, 1997:74-5). Ταυτόχρονα όμως η αγάπη για τους συνανθρώπους του και το συντροφικό πνεύμα (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνοφ, 1985:115). Ο σοσιαλισμός χρειάζεται λοιπόν εκπαιδευτικούς με μόρφωση ολόπλευρη συνδυάζοντας την ανθρωπιστική παιδεία με την παιδαγωγική καλλιέργεια, καθώς αυτή κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία του έργου τους (Simons, 1901:606).

Καρπό της ώριμης ανάπτυξης του εργατικού κινήματος στην Ελλάδα αποτέλεσε η ίδρυση του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδος (ΣΕΚΕ) το 1918. Το Κόμμα πρωτοπόρο, συνειδητό και οργανωμένο τμήμα της εργατικής τάξης, είχε ως τελικό σκοπό του, την ανατροπή του καπιταλισμού και την οικοδόμηση του σοσιαλισμού και του κομμουνισμού στην Ελλάδα (Κορδάτος, 1958:513). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά του αποτυπώθηκαν και συμπυκνώθηκαν όλες οι επιμέρους απόψεις των Ελλήνων σοσιαλιστών σε συνδυασμό με τη μαρξιστική παιδαγωγική και τη θεωρία του επιστημονικού σοσιαλισμού (Το ΚΚΕ, 1974:9).

Στις αρχικές προγραμματικές του θέσεις, το ΣΕΚΕ ειδίκευσε τις θέσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετούσε (Κατσούλης, 1976:126). Σε αυτές αναφέρονταν ότι θα πρέπει να γίνει εκλαΐκευση της εκπαίδευσης και να καταστεί υποχρεωτική για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου φύλου. Επιπλέον, παροχή τροφής και μέσων σε όλα τα παιδιά από το κράτος, ανώτατο όριο αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη 25, εκδημοκρατισμός της διοίκησης, εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, καθώς και διδασκαλία των μειονοτήτων στην γλώσσα τους (Το πρώτο Συνέδριο του ΣΕΚΕ, 1982:141).

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στο μεσοπόλεμο

Η Συνθήκη της Λωζάννης που υπέγραψαν το 1923 η Ελλάδα και η Τουρκία εξαιρούσε από την ανταλλαγή των πληθυσμών τους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης/Bati Trakya (Τσιούμης, 1998:146). Οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Δυτικής Θράκης αποτελούνταν από τρεις διακριτές εθνοτικές ομάδες, τους τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Αθίγγανους (Ζεγκίνης, 1994:47). Οι παραπάνω

αντιπροσώπευαν το ένα τρίτο του συνολικού πληθυσμού της περιοχής (Παπαευγενίου, 1946:23) και υπολογίζονταν σε 106.000 χιλιάδες (Μαυρομάτης, 2005:72). Πέρα από το φυλετικό διαχωρισμό τους, όλοι τους αποτελούσαν αγροτοποικιμικούς πληθυσμούς με έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα, ενώ εξαιρετικά χαμηλά ήταν τα επίπεδα μόρφωσης, πολιτικοποίησης και κοινωνικής κινητικότητας (Τρουμπέτα, 2001:37, 40).

Η Συνθήκη κατοχύρωνε το δικαίωμα των μουσουλμάνων στην αναγνωρισμένη διακριτή εκπαίδευση βάσει των άρθρων 41 και 45 (Κοττάκης, 2000:19). Η παραπάνω νομική κατοχύρωση της μειονοτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί στη Θράκη, η πρακτική της γλωσσικής αφομοίωσης την οποία επιδίωξε και εφάρμοσε η ελληνική Πολιτεία απέναντι στις υπόλοιπες γλωσσικές μειονότητες, (Σλαβομακεδόνες, Εβραίους, Κουτσόβλαχους), κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου (Διβάνη 1995:52).

Από την αρχή, λοιπόν, οι ελληνικές κυβερνήσεις παρείχαν όλες τις απαιτούμενες διευκολύνσεις για την εξασφάλιση της διδασκαλίας της γλώσσας της μειονότητας. Η Συνθήκη της Λωζάννης εξάλλου έδωσε τη δυνατότητα στους φορείς των μουσουλμάνων (ιδρύματα και ιδιώτες) να ιδρύσουν δικά τους σχολεία με χαρακτήρα δημόσιο ή ιδιωτικό (Τσιτσελίκης, 2007:17). Σε επίρρωση των παραπάνω, το 1924 ψηφίστηκε ο νόμος 3179 που αφορούσε την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μειονοτικών κοινοτήτων της Θράκης και του εκπαιδευτικού προσωπικού τους, ενώ προέβλεπε και την ίδρυση υποδιδασκαλείου, τριετούς φοίτησης, για την κατάρτιση των μουσουλμάνων δασκάλων (Νόμος 3179, 1924). Επιπλέον, διανεμήθηκαν από το κράτος δωρεάν βιβλία και δόθηκαν επιχορηγήσεις για την επισκευή των σχολείων και την αγορά διδακτικών οργάνων (Δαμανάκης, 2011:203).

Παρά τα μέτρα, σε όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου, το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας παρέμενε πάρα πολύ χαμηλό και μόνο περιορισμένος αριθμός μουσουλμάνων φοιτούσε στο σχολείο. Οι κύριοι φορείς της μειονοτικής εκπαίδευσης ήταν τα «κοσμικά» δημοτικά σχολεία και τα ιεροδιδασκαλεία. Τα μαθήματα στα ιεροδιδασκαλεία περιελάμβαναν τη διδασκαλία του κορανίου στα τουρκικά και στα αραβικά, του μουσουλμανικού δικαίου και των διδαχών του προφήτη Μωάμεθ. Στα δημοτικά σχολεία η εκπαίδευση γινόταν είτε στη νέα τουρκική γλώσσα είτε στην οθωμανική, ανάλογα με την προτίμηση του δασκάλου (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:468).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1920, οι Έλληνες κομμουνιστές - το ΣΕΚΕ είχε μετονομαστεί σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ) - αποδέχτηκαν τη θέση της Κομμουνιστικής Διεθνούς για την ανεξαρτησία της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης. Παρά ταύτα όμως έδωσαν προτεραιότητα στο μακεδονικό ζήτημα, παρά σε αυτό της Δυτικής Θράκης, ενώ ταυτόχρονα έθεταν ως στόχο τους τη διασφάλιση των μειονοτήτων από κάθε εθνική καταπίεση (Λυμπεράτος, 1998:78). Παρά τις ιδεολογικές συμπλεύσεις, η επιρροή του ΚΚΕ στη μουσουλμανική μειονότητα παρέμεινε σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, παρ' όλη τη δύναμη που διέθετε στον χριστιανικό πληθυσμό της περιοχής (Νικολακόπουλος, 1990:184-5). Το 1935, η θέση για την ανεξαρτησία της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης εγκαταλείφτηκε με το αιτιολογικό ότι η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων είχαν επιφέρει μεγάλη αλλαγή στους εθνολογικούς συσχετισμούς με αποτέλεσμα να διατυπωθεί η θέση για την πλήρη εθνική και πολιτική ισοτιμία όλων των μειονοτήτων εντός του ελληνικού κράτους (Σφέτας, 1996:213).

Η βουλγαρική κατοχή

Στον πόλεμο της Αλβανίας, πολλοί νέοι της μειονότητας πολέμησαν στις τάξεις του ελληνικού στρατού. Η επιστροφή στις οικίες τους συνοδεύτηκε από την κατάληψη της περιοχής από τις βουλγαρικές δυνάμεις και την προσπάθεια πλήρους εκβουλγαρισμού της. Η Ανατολική Μακεδονία και η Θράκη ανάμεσα στα έτη 1941-1944 αποτέλεσαν τις «*Νέες Χώρες*» του βουλγαρικού κράτους με την ονομασία «*Μπελομόριε*» (Χατζηναστασίου, 2005:298). Οι Βούλγαροι επιδίωξαν την οικονομική αφαίμαξη των Θρακιωτών και η

μειονότητα, όπως και οι Έλληνες υπέφεραν εξίσου (Μαμαρέλης, 2012:46-7). Ακολούθησε το κλείσιμο όλων των ελληνικών σχολείων και η μετατροπή τους σε βουλγάρικα. Τα μειονοτικά σχολεία δεν έκλεισαν όλα και επιτράπηκε σε αυτά η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και του κορανίου. Εκεί που οι βουλγαρικές αρχές επένδυσαν περισσότερο ήταν στην εκπαίδευση των Πομάκων τους οποίους προσπάθησαν να προσεταιριστούν (Μαμαρέλης, 2012:54).

Παρά τις διακηρύξεις του Κομμουνιστικού Κόμματος ότι: «οι εθνικές μειονότητες πρέπει να οργανωθούν πάνω στη βάση του αντιαξονικού αγώνα και της κοινής αδελφικής αντιφασιστικής πάλης με τον ελληνικό λαό για τη νίκη της Σοβιετικής Ένωσης και των συμμάχων της (Το ΚΚΕ, 1981:93), το ΕΑΜ δεν έδειξε καμία διάθεση να συμπεριλάβει μέλη της μειονότητας στις οργανώσεις του και στους στρατηγικούς σχεδιασμούς του. Οι κομμουνιστές ταύτιζαν τα μέλη της μειονότητας με το θρησκευτικό σκοταδισμό και την αντίδραση. Από την άλλη μεριά, οι μουσουλμάνοι συνέδεαν τον κομμουνισμό με την αθεΐα και τον σλαβισμό (Μαμαρέλης, 2012:59-0).

Εν κατακλείδι, η μειονότητα σε όλη τη διάρκεια της κατοχής διατήρησε σχεδόν στο σύνολό της παθητική στάση απέναντι στα γεγονότα και αποστασιοποιήθηκε από τις συγκρούσεις. Παρόλο που τα μέλη της υπέφεραν σκληρά από τη συγγνή βουλγαρική κατοχή, ελάχιστα από αυτά εντάχθηκαν στις αριστερές ή στις εθνικιστικές αντιστασιακές ομάδες (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:38).

Το κράτος του Δημοκρατικού Στρατού και η Λαϊκή Παιδεία

Την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (1947-49), το Κομμουνιστικό Κόμμα άσκησε εξουσία σε μέρος της ελληνικής επικράτειας που κατείχε προβαίνοντας στην εγκαθίδρυση πολιτειακών θεσμών, ανάμεσά τους και εκπαιδευτικών (Καμαρινός, 2000:387). Η δημιουργία των δομών του λαϊκού κράτους ήταν ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη σύμπληξη θεσμών εκπαίδευσης και επομένως ήταν σημαντικό να προσδιοριστούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης της «λαϊκής εκπαίδευσης». Σκοπός της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ήταν μόνο η φιλοδοξία της διαμόρφωσης μιας νέας γενιάς κομμουνιστών, αλλά η επιθυμία να αποδείξει στον τοπικό πληθυσμό ότι ο Δημοκρατικός Στρατός (ΔΣ) δεν ήταν μόνο μια πολεμική μηχανή, αλλά ένα ολοκληρωμένο σύστημα διακυβέρνησης που ενδιαφέρονταν για τους πολίτες του και είχε έρθει για να παραμείνει (Δήμου, 2005:12).

Με λίγα λόγια, στις περιοχές που έλεγχε ο ΔΣ έπρεπε να εξασφαλιστεί η συνέχεια της ζωής που ήταν σημαντικός παράγοντας για την ανατροφοδότηση και τη λειτουργία των αντάρτικων ομάδων, οι οποίες περνούσαν από την αρχικά παρτιζάνικη δράση στην οργάνωση δομών, τακτικών στρατιωτικών σωμάτων και κρατικού μηχανισμού (Καμαρινού, 2016:108). Σύμφωνα με τις οδηγίες του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣ, το πρώτο βήμα για την πραγμάτωση της *Λαϊκής Παιδείας* ήταν το άνοιγμα όλων των σχολείων. Παράλληλα ήταν και η εξεύρεση των καταλληλότερων προσώπων που θα εξασκούσαν το εκπαιδευτικό έργο. Ως δάσκαλοι προτεινόταν να χρησιμοποιηθούν επονίτες, μορφωμένοι αντάρτες, τραυματίες ή γυναίκες που είχαν την κατάλληλη μόρφωση (*Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 2016:23).

Με την πράξη αρ.2, της 23^{ης} Δεκεμβρίου 1947, η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση (ΠΣΚ) των κομμουνιστών ανέφερε ότι επιδίωξή της ήταν: «να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκόδημοκρατικών θεσμών ... και της λαϊκής παιδείας» (Μαργαρίτης, 2000:356). Με την πράξη αρ.5 η ΠΔΚ αποφάσισε «να τεθούν στις απελευθερωμένες περιοχές οι βάσεις για μια λαϊκή εκπαίδευση προσιτή σε όλα τα παιδιά του λαού», διευκρινίζοντας ότι: Άρθρο 1. «Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι εξάχρονη υποχρεωτική και δωρεάν...». Άρθρο 2. «Κάθε λαϊκό συμβούλιο έχει υποχρέωση να οργανώσει σε κάθε χωριό ένα σχολείο...». Άρθρο 3. «Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν διπλωματούχοι δάσκαλοι, το λαϊκό συμβούλιο διορίζει δασκάλους εκείνους που έχουν την αναγκαία μόρφωση για να διδάξουν...». Άρθρο 4. «Επίσημη γλώσσα είναι η δημοτική». Άρθρο 5. Για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ιδρύονται ιδιαίτερα σχολεία από το λαϊκό συμβούλιο. Η διδασκαλία γίνεται στη

γλώσσα της μειονότητας». Άρθρο 6. «Τα λαϊκά συμβούλια φροντίζουν για τα βιβλία, τη γραφική ύλη κτλ. Ιδιαίτερα των απόρων παιδιών. Σε περίπτωση που δεν μπορούν να βρεθούν βιβλία η διδασκαλία γίνεται προφορικά» (Προκήρυξη, 1947:16).

Στο προσωρινό αναλυτικό πρόγραμμα του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣ αναφέρονταν ότι: «Με το αναλυτικό πρόγραμμα επιδιώκουμε: α) να δώσουμε ένα δημοκρατικό περιεχόμενο στη μόρφωση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. β) Να απλοποιήσουμε την ύλη και τα διδασκόμενα μαθήματα, για να κατορθώσουμε με τις σημερινές ελλείψεις να πετύχουμε πρακτικά και ωφέλιμα αποτελέσματα, γ) να βοηθήσουμε όσους δεν είναι δάσκαλοι να έχουν ένα απλό και συγκεκριμένο οδηγό στη δουλειά τους» (Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου, 2016:32).

Επέκταση των παραπάνω κατευθύνσεων αποτέλεσε η απόφαση αρ.8. Σε αυτή προτείνονταν συντομότερη έναρξη του σχολικού έτους και μέριμνα των λαϊκών συμβουλίων για την επισκευή των σχολικών κτιρίων με εθελοντική προσωπική εργασία των κατοίκων. Επιπροσθέτως, παροχή δωρεάν μαθητικών συσσιτίων, βιβλίων και γραφικής ύλης με πόρους από τη φορολογία. Με διάταγμα του Υπουργού Παιδείας της ΠΔΚ, Πέτρου Κόκκαλη, διανεμήθηκαν στους κατά τόπους υπεύθυνους Λαϊκής Παιδείας ερωτηματολόγια για τη συμπλήρωση των ελλείψεων σε προσωπικό και μέσα (Καμαρινού, 2016:109).

Η Λαϊκή Παιδεία στη Θράκη

Με το ξέσπασμα του εμφυλίου, οι ορεινές περιοχές της Θράκης, όπου υπάρχουν αρκετά μειονοτικά χωριά, κυρίως Πομάκων, σύντομα βρέθηκαν κάτω από τον έλεγχο του ΔΣ, καθώς ευνοούσαν την επιτυχή ανάπτυξη του ανταρτοπόλεμου (Aarbakke, 2000:91). Επιπροσθέτως, βρισκόνταν πάνω στα βουλγαρικά σύνορα όπου οι αντάρτες συχνά αναζητούσαν οδούς διαφυγής και προμηθειών (Τσέκου, & Χατζηαναστασίου, 2015:19). Όταν ο ΔΣ απέκτησε τον έλεγχο των μειονοτικών χωριών στην οροσειρά της Ροδόπης, η ηγεσία του κατέβαλε επίμονες προσπάθειες για να προσελκύσει τον μειονοτικό πληθυσμό και να τον καταστήσει αρωγό στον ένοπλο αγώνα (Νιάρχος, 2012:163).

Σε πρώτη φάση, οι υπεύθυνοι συγκέντρωσαν τους μουσουλμάνους προύχοντες από κάθε περιοχή και τους ενημέρωσαν για τις ανάγκες που είχε σε προμήθειες ο ΔΣ, καθώς και για την επιθυμία τους να τους προσφέρουν μια μορφή αυτοδιοίκησης. Αυτή θα περιλάμβανε τη διεξαγωγή εκλογών για την ανάδειξη λαϊκών συμβουλίων και την εγκαθίδρυση λαϊκών δικαστηρίων. Εκτός από τα παραπάνω, η ηγεσία του ΔΣ προχώρησε και σε πολιτική κατήχηση μέσω ομιλιών, εκδόσεων και προκηρύξεων στα τουρκικά, καθώς και της εκμάθησης και διάδοσης επαναστατικών τραγουδιών (Νιάρχος, 2012:163).

Η δράση του Δημοκρατικού Στρατού στην περιοχή κορυφώθηκε το χειμώνα 1947-48. Στο πλαίσιο εφαρμογής του σχεδίου «Λίμνες», για την δημιουργία 60.000 χιλιάδων μαχητών, οργανώθηκε και στρατολόγηση μουσουλμάνων (Γκαγκούλιας, 2002:91). Αρωγός στα σχέδια των Ελλήνων κομμουνιστών βρέθηκε και ο Τούρκος μαρξιστής Μιχρί Μπελί (Mihri Belli), ο οποίος εισήλθε στην περιοχή για να βοηθήσει τον αγώνα των Ελλήνων συντρόφων του. Ο Μπελί που έλαβε το όνομα καπετάν Κεμάλ είχε κύριο σκοπό να οργανώσει αντάρτικες ομάδες ντόπιων μουσουλμάνων (Belli, 2009:36). Έτσι, το 1948 δημιούργησε το Τάγμα Οθωμανών του Δημοκρατικού Στρατού με περίπου πεντακόσιους μαχητές. Από τις διαθέσιμες μαρτυρίες, η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμάνων που στρατολογήθηκαν έγινε χωρίς τη θέλησή τους (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:352). Το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε μια επαναστατική αντάρτικη δύναμη έρχονταν σε σύγκρουση με τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις τους, όπως την υπακοή στους νόμους του κράτους και την ισχυρή πρόσδεση με την οικογένειά τους (Belli, 2009:85). Η ηγεσία του Κομμουνιστικού Κόμματος λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα τους, δεν πραγματοποίησε επιστρατεύσεις μουσουλμάνων γυναικών και αποστολές μουσουλμάνων παιδιών στη Βουλγαρία (Belli, 2009:101).

Παρά τις δυσκολίες, η διοίκηση του Δημοκρατικού Στρατού στην περιοχή έδωσε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων, καθώς θεωρούσε ότι ο έλεγχος της μειονοτικής εκπαίδευσης θα απέφερε σημαντικά οφέλη στον αγώνα για την τελική του επικράτηση. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μαρξιστική παιδαγωγική, θα αποτελούσε ένα από τα κύρια πεδία για τη ριζοσπαστικοποίηση των αντιδραστικών μουσουλμανικών κοινοτήτων και την καταπολέμηση της προσκόλλησής τους στην παράδοση και στην θρησκεία. Επιπροσθέτως, θα διαμόρφωνε νέους κομμουνιστές, ενώ θα λειτουργούσε και ως όργανο προπαγάνδας κατά των «μοναρχοφασιστών» της Αθήνας (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:478).

Οι υπεύθυνοι κομμουνιστές της περιοχής για τη Λαϊκή Παιδεία παρακολουθούσαν από κοντά την όλη διαδικασία και βοηθούσαν τις επιτροπές δίνοντας τα απαραίτητα μέσα για τη λειτουργία τους και τη στήριξη των σχολείων. Έτσι παρείχαν ασβέστη για το άσπρισμα των κτιρίων και των αιθουσών αλλά και γραφική ύλη, καθώς μοιράστηκαν στους μαθητές 4.500 τετράδια και 1.000 μολύβια (Τζήκα, 2011:247).

Οι δάσκαλοι που δίδασκαν στα μειονοτικά σχολεία ήταν και μουσουλμάνοι και Έλληνες με την προϋπόθεση όμως να ήταν συμπαθούντες στον αγώνα των Κομμουνιστών. Μάλιστα στα σχολεία της μειονότητας διορίστηκαν έντεκα δάσκαλοι/μαχητές, τουρκικής καταγωγής, ώστε μαζί με άλλους που διόρισαν τα λαϊκά συμβούλια των χωριών να λειτουργήσουν τη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων. Έτσι στην περιοχή της Κομοτηνής λειτούργησαν είκοσι οκτώ τουρκικά σχολεία, ενώ στην περιοχή της Ξάνθης είκοσι έξι (Τζήκα, 2011:247). Επίσης με πρωτοβουλία του Δημοκρατικού Στρατού Ξάνθης πραγματοποιήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 1948 ειδικό φροντιστήριο που το παρακολούθησαν τριάντα επτά δάσκαλοι τουρκικής καταγωγής (Καμαρινού, 2016:122).

Ο Μπελί, παράλληλα με τη στρατιωτική δράση του, το φθινόπωρο του 1947 έλαβε διαταγή από τους υπεύθυνους του ΔΣ να ετοιμάσει ένα αλφαβητάρι για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και να εκδώσει την εφημερίδα *Savas* (Πόλεμος) στα τουρκικά (Bellì, 2009:16). Η έκδοση ειδικού αλφαβηταρίου για τους μουσουλμάνους μαθητές αποτελεί την πιο σημαντική εκπαιδευτική πρωτοβουλία του ΚΚΕ. Η έκδοση του αλφαβηταρίου καθυστέρησε, λόγω τραυματισμού του Μπελί και τελικά διανεμήθηκε στα μειονοτικά σχολεία στις αρχές του 1948, αποτελώντας παιδαγωγικό εγχειρίδιο για ένα και πλέον έτος (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:482).

Ο Μπελί χρησιμοποίησε ως βάση και οδηγό το επίσημο αλφαβητάρι που είχε μοιράσει στα μειονοτικά σχολεία το Υπουργείο Παιδείας το 1940. Η αρχική μορφή και δομή του βιβλίου διατηρήθηκε, αλλά έγιναν σημαντικές αλλαγές στην εικονογράφηση και στο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, η εικόνα του Βασιλέα Γεωργίου αντικαταστάθηκε από ενός αντάρτη, ενώ αφαιρέθηκαν και άλλες φωτογραφίες που απεικόνιζαν την ελληνική σημαία, την παρέλαση μαθητών, έναν χωροφύλακα και τη δραχμή. Στη θέση τους τοποθετήθηκαν άλλες όπως ενός ζουρνά και ενός χωριατόπαιδου. Επιπλέον αφαιρέθηκαν από το κείμενο κεφάλαια που θεωρούνταν ότι είχαν εθνικιστικό ή συντηρητικό περιεχόμενο όπως: «*Η μανούλα μου*», «*Είμαστε μουσουλμάνοι*», «*Το σπίτι μας*», «*Ο σεβασμός στον Διδάσκαλο*» και προστέθηκαν νέα όπως: «*Το χωριό μας*», «*Οι αντάρτες*», «*Αγρότες εμπρός, πάντα εμπρός*» κ.α. (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:481-2).

Όσο αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων, καταργήθηκε η διδασκαλία με το οθωμανικό αλφάβητο και επιβλήθηκε το νέο τουρκικό αλφάβητο με λατινικούς χαρακτήρες (Καμαρινού, 2016:121). Η διδασκαλία διαπνέονταν συνολικά από ένα πνεύμα προπαγάνδας υπέρ του ΚΚΕ, το ίδιο και τα άρθρα στην εφημερίδα *Savas*. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από άρθρο της *Savas* της 10^{ης} Ιανουαρίου 1948: «*Ο σύντροφος Χασάνογλου Μεχμέτ και Αμπντουλάχ Μολλά Χουσεϊν διδάσκουν εις τα παιδιά με πολύ ζήλο τη νέα τουρκική γλώσσα... τα παιδιά έμαθαν τα άσματα του αγώνος, τα οποία εκδίδει ο Δημοκρατικός Στρατός. Τις προάλλες όταν έγινε η μάχη με τους μοναρχοφασίστες, τα παιδιά που άκουσαν ότι ο εχθρός έφαγε καλό ξύλο, τραγουδούσαν το άσμα «*Η βρύση της**

Δημοκρατίας» και φώναξαν «Ζήτω ο Δημοκρατικός Στρατός», «Ζήτω ο Στρατηγός Μάρκος», (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:480).

Οι παραπάνω πράξεις των Ελλήνων κομμουνιστών αντιμετώπιστηκαν από την κυβέρνηση της Αθήνας ως προσπάθεια διευκόλυνσης της διαδικασίας τουρκοποίησης της μειονότητας. Επιπλέον, εξέφραζαν τη δυσφορία τους διότι οι κομμουνιστές δεν έδειξαν καμία ευαισθησία προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Πομάκων, αποκαλώντας όλα τα μειονοτικά σχολεία «τουρκικά». Στα μάτια τους, αυτό αποτελούσε ένδειξη ότι το ΚΚΕ θυσίαζε τις ιδιαίτερες ανάγκες του πομακικού πληθυσμού, προκειμένου να προσελκύσει το, πολιτικά πιο ενεργό, τουρκικό στοιχείο. Όταν, οι κρατικές αρχές πληροφορήθηκαν την κυκλοφορία του ειδικού αλφαβηταρίου διέταξαν την κατάσχεση των διαθέσιμων αντιτύπων (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:482).

Ο μειονοτικός πληθυσμός των πεδινών περιοχών δεν επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη δράση των ανταρτών καθώς βρισκόταν κάτω από την προστασία του Εθνικού Στρατού. Οι κρατικές πηγές εκτιμούσαν ότι: «Η κομμουνιστική προπαγάνδα δεν επέτυχε εις τα πεδινά χωρία, εν μέρει εν μικρόν ποσοστόν 20% επέτυχε προσωρινώς εις τα παραμεθόρια χωρία τα υπό Πομάκων ως επί το πλείστον κατοικούμενα, ελεγχόμενα εξ ολοκλήρου υπό των συμμοριτών, ως ευρούσης πρόσφορον έδαφος λόγω των ειδικών συνθηκών διαβίωσης τούτων, όντων κατά το πλείστον πτωχών συντηρουμένων πενιχρότατα εκ των ελαχίστων εισοδημάτων των» (Νιάρχος, 2012:168).

Σημαντικά προβλήματα δημιουργήθηκαν όμως στη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων που βρίσκονταν στις ενδιάμεσες ζώνες σύγκρουσης των αντιπάλων καθώς πολλοί κάτοικοί τους είχαν απομακρυνθεί σε ασφαλέστερες περιοχές. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε το 1948 ο γενικός επιθεωρητής το σχολικό έτος 1939-40 λειτουργούσαν 270 μειονοτικά σχολεία, ενώ το 1948-49 υπολογίζονταν ότι λειτουργούσαν μόλις 184 (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:471).

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι το Κομμουνιστικό Κόμμα επένδυσε πολιτικά και υλικά στο ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, οι προσπάθειές του δεν στέφθηκαν με επιτυχία. Κατά πρώτο, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του σκόνταφτε στην αδυναμία του να διατηρήσει σταθερά τον στρατιωτικό έλεγχο της περιοχής, ενώ κατά δεύτερο ο μουσουλμανικός πληθυσμός έβλεπε με μεγάλη καχυποψία τα κομμουνιστικά κηρύγματα και τον εμφύλιο πόλεμο ως μία υπόθεση ξένη. Αναμφίβολα μια πιθανή ενεργή ανάμιξη του μόνο προβλήματα θα μπορούσε να αποφέρει. Η ειρηνική στάση της μειονότητας εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί η Ροδόπη, όπου συναντάται ο κύριος όγκος της μειονότητας, δεν αποτέλεσε σημαντικό θέατρο επιχειρήσεων του εμφυλίου πολέμου (Νιάρχος, 2012:174).

Η ηγεσία του ΚΚΕ φαίνεται πως δεν έδειξε την ανάλογη προσοχή στον χαρακτήρα της μειονότητας και αγνόησε τις σχετικές επιστημονικές των τοπικών στελεχών. Τα αντι-θρησκευτικά και επαναστατικά κελεύσματα του κομμουνισμού δεν θα μπορούσαν να βρουν ανταπόκριση σε μια συντηρητική και θρησκόληπτη κοινότητα που παρέμενε προσκολλημένη στις ισλαμικές και οθωμανικές παραδόσεις διακρινόμενη επιπλέον από έναν παραδοσιακό σεβασμό ως προς την έννοια του κράτους και της εξουσίας. Ο κομμουνισμός αποτελούσε μια τελείως ξένη έννοια για τη λογική της μειονότητας και τη διδασκαλία του Ισλάμ (Νιάρχος, 2012:175).

Η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο που ευαγγελίζονταν οι Κομμουνιστές ήρθε να ταράξει την παραδοσιακή πρακτική των μουσουλμάνων, καθώς για πολλούς γονείς όταν τα παιδιά έφταναν στην κατάλληλη ηλικία να μπορούν να βοηθήσουν στις αγροτικές και γεωργικές εργασίες, τα σταματούσαν από το σχολείο. Εκτός από αυτό, το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα κομμουνιστικά της μηνύματα και η υποχρεωτική χρήση του νέου τουρκικού, με λατινικούς χαρακτήρες αλφάβητου, αποξένωσαν ακόμη περισσότερο μια

σημαντική μερίδα του τοπικού πληθυσμού που επέμενε στην τήρηση της ισλαμικής κουλτούρας (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:484).

Το επαναστατικό κομμουνιστικό πνεύμα ερχόταν σε ευθεία σύγκρουση και απέρριπτε όλες τις προϋπάρχουσες δομές εξουσίας που υπήρχαν στη μουσουλμανική μειονότητα, όπως τους προκρίτους και τη θρησκευτική ηγεσία. Η παρεχόμενη από το ΚΚΕ εκπαίδευση, με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της και το ιδιαίτερα εκσυγχρονιστικό περιεχόμενό της, αποτελούσε ρήξη με το παρελθόν. Το μουσουλμανικό στοιχείο ήταν εξαιρετικά δύσπιστο απέναντι στα κηρύγματα του Δημοκρατικού Στρατού παραμένοντας πιστό στις θρησκευτικές και πολιτιστικές του παραδόσεις (Belli, 2009:93).

Βιβλιογραφία

Aarbakke, V. (2000). *The Muslim minority of Greek Thrace, vol, 1*. Ph.D., Thesis. The University of Bergen.

Belli, M. (2009). *Καπετάν Κεμάλ, αναμνήσεις από τον ελληνικό εμφύλιο*. Istanbul: Telos international.

Bertier de Sauvigny, G. (1970). Liberalism, Nationalism and Socialism: The Birth of Three Words. *The Review of Politics* Vol. 32, No. 2, pp. 147-166

Cole, M. (2011). *Racism and education in the U.K. and the U.S.: towards a socialist Alternative*. New York: Palgrave Macmillan.

Featherstone, K. Παπαδημητρίου, Δ. Μαμαρέλης, Α. Νιάρχος, Γ. (2013). *Οι τελευταίοι Οθωμανοί*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Guttek, G. (1995). *A History of the Western Educational Experience*. USA: Waveland.

Haynes, J. Gale, K. & Parker, M. (2015). *Philosophy and education*. NY: Routledge.

Jha, S. (2010). *Western Political Thought. From Plato to Marx*. New Delhi: Dorling Kindersley,

Makarenko, A. (1965). *Problems of Soviet school education*. Moscow: Progress.

Newman, M. (2005). *Socialism, a very short Introduction*. Oxford.

Simons, M. (1901). Education and Socialism. *The International Socialist Review*, Vol.1, N. 10, April.

Αλτουσέρ, Λ. (1981). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γκαγκούλιας, Γ. (2002). *Η αθέατη πλευρά του εμφυλίου*. Αθήνα: Ιωλκός.

Δαμανάκης, Μ. (2011). Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος την περίοδο του μεσοπολέμου, σσ. 197-219. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2.

Δήμου, Α. (2005). *Ο Ρόλος του Συνδικαλισμού των Δασκάλων στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Διβάνη, Λ. (1995) *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ένγκελς, Φ. (1966). *Ουτοπιστικός σοσιαλισμός και επιστημονικός σοσιαλισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ένγκελς, Φ. (χχ). *Οι αρχές του κομμουνισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Καμαρινός, Α. (2000). *Ο εμφύλιος πόλεμος στην Πελοπόννησο (1946-1949)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Καμαρινού, Κ. (2016). Ο αγώνας του ΔΣΕ για Λαϊκή Παιδεία, σσ. 108-127. *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 57-60. Αθήνα.

Κατσούλης, Γ. (1976). *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας, τόμος Α΄*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Κορδάτος, Γ. (1958). *Μεγάλη Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας τ. 5^{ος}*. Αθήνα: Εκδόσεις 20^{ος} Αιώνας.

Κοττάκης, Μ. (2000). *Θράκη, η μειονότητα σήμερα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Κρούσκαγια, Ν. (1975). *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση*. Αθήνα: Χρόνος.

Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. (2016). Αθήνα: Επιτροπές Περιοχής Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδας του ΚΚΕ.

Λένιν, Β. (1982). Άπαντα, τόμος 36^{ος}, 37^{ος}, 38^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Λυμπεράτος, Μ. (1998). ΚΚΕ και Σλαβομακεδονική μειονότητα στην κατεχόμενη Α. Μακεδονία (1941-1944, σσ .67-108, Μνήμων τόμος 20. Αθήνα.

Μαμαρέλης, Α. (2012). Ερευνώντας έναν εχθρό που δεν υπήρξε. Η στάση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης κατά τη βουλγαρική κατοχή 1941-1944, σσ. 45-67. Δαλκαβούκης, Β. & Πασχαλούδη, Ε. & Σκουλίδας, Η. & Τσέκου, Κ. (Επιμ.). *Αφηγήσεις για τη δεκαετία του 1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μαργαρίτης, Γ. (2000). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ: 1^{ος}. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαρξ & Ένγκελς, (1988). *Μανιφέστο Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρτίνου, Σ. (2007). *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάτζας. Εκπαίδευση φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια Κοινότητα Μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία.

Νιάρχος, Γ. (2012). Πολιτικές προσέγγισης της ελληνικής πολιτείας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης κατά τον Εμφύλιο πόλεμο 1946-49, σσ. 159-178. Δαλκαβούκης, Β. & Πασχαλούδη, Ε. & Σκουλίδας, Η. & Τσέκου, Κ. (Επιμ.). *Αφηγήσεις για τη δεκαετία του 1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Νικολακόπουλος, Η. (1990). Πολιτικές δυνάμεις και εκλογική συμπεριφορά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη: 1923-1955, σσ. 171-199. *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, τόμος 8^{ος}. Αθήνα.

Νόμος 3179. (1924). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φύλλου 186. 7 Αυγούστου.

Παιδαγωγικά Μαθήματα (1949). Βουκουρέστι.

Παπαδοπούλου. Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: το σχολείο της χαράς*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαευγενίου, Α. (1946). *Βόρειος Ελλάς, Μειονότητες*. Θεσσαλονίκη.

Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Προκήρυξη (1947) *Πράξεις και Αποφάσεις του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*. Αρχεία ΑΣΚΙ. <http://62.103.28.111/ds/en/rec.asp?id=73341&nofoto=0>

Σακελλαρίου, Χ. (1985). *Μιχάλης Παπαμαύρος*. Αθήνα: Gutenberg.

Σοκόλοβα, Μ. & Κουζμίνα, Ε. & Ροντιόνοφ, Μ. (1985). *Συγκριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Σφέτας, Σ. (1996). Οι σχέσεις ΚΚΕ και ΝΟΦ στη διάρκεια του εμφυλίου (1946-1949), σσ. 211-246. Βαλκανικά Σύμμεικτα, τεύχος 8. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Τζήκα, Δ. (2011). *Αριστερά και εκπαίδευση: 1941-1949*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.

Το ΚΚΕ. (1974). *Επίσημα κείμενα (1918-1924)*, τ. 1^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Το ΚΚΕ. (1981). *Επίσημα κείμενα (1940-1945)*, τ. 5^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Το πρώτο Συνέδριο του ΣΕΚΕ. (1982). *Πρακτικά*. Αθήνα: Έκδοση της ΚΕ του ΚΚΕ.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*. Αθήνα: Κριτική.

Τσέκου, Κ. & Χατζηαναστασίου, Τ. (2015). Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στη Λαϊκή Δημοκρατία της Βουλγαρίας, σσ. 17-35. Αντωνίου, Γ. & Καλύβας, Σ. (Επιμ.). *Οι πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιούμης, Κ. (1998). Η νομοθετική πολιτική για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης 1923-1940, σσ. 141-158. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 27^{ος}. Αθήνα 1998.

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2005). Εθνικιστές οπλαρχηγοί στη βουλγαροκρατούμενη Μακεδονία και Θράκη, σσ. 297-373. Μαραντζίδης, Ν. (Επιμ.). *Οι άλλοι καπετάνιοι*. Αθήνα: Εστία.

Mathematics and Blended learning. A Secondary School Case Study

Lamprini Alexiou

Math Teacher in secondary school, M.ED. in Educational Technology
labrinale@gmail.com

Abstract

The present study examines the views of 18 secondary school students on a blended learning approach used in the exploration of an interdisciplinary topic that includes mathematical concepts. Moodle's digital collaborative environment was used for the online part of the educational practice. Students' perceptions of Moodle's online environment are also examined. The students' attitude towards the possibility of participating in a course, which explores how mathematical concepts apply to life, was positive. The study indicated that the students were satisfied with the blended learning approach. They find Moodle useful, but a percentage of the participants maintain a neutral attitude towards possibly using it in the future. Although Moodle's wikis supported student collaborative cross-curricular activities, Moodle's forums and emails were not utilized by the majority of participants.

Keywords: Blended Learning, Maths, Moodle, interdisciplinary, secondary school.

Introduction

The stress that students often experience when dealing with mathematics is a major obstacle to their engagement with the subject. The tension they experience due to the management of numbers and problem solving is experienced not only in their academic career but also in everyday life (Richardson & Suinn, 1972). They often avoid mathematical activities, which results in them facing difficulties in their daily occupations that require mathematical thinking, as well as losing opportunities presented to them in the professional field (Hilton & Pedersen, 1980). The entrenched negative beliefs about their mathematical abilities are so deeply rooted, that they influence their behavior and attitudes (Lester, Garofalo, & Kroll, 1989), even leading them to the rejection of whatever is considered to be related to mathematics. Their negative emotions lead them to failure, which reinforces their initial perception of inadequate mathematical abilities. This notion is reinforced by the firm belief which exists in society, that not all humans are intelligent and capable of engaging in mathematics (Papert, 1980). We can, however, help students eliminate these ideas by using alternative ways of teaching (Harper & Dane, 1998; Papert, 1980).

As Papert (1980) points out, the mathematics that students are taught at school do not have the beauty of research. The use of symbols without taking the concepts they contain into consideration, the unconnected meanings, the knowledge that is isolated from the students' world, help reduce the motivation for engaging in mathematics (Kaput, 1989). The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) argues that emphasis should be placed on the interdependence of mathematical ideas and that students should engage in interdisciplinary activities through which they will understand the indissoluble relationship of mathematics with other sciences (NCTM, 1989). Teaching mathematics can be effective when interdisciplinary connections are achieved, when students engage in culturally relevant activities, solve real-life problems by applying mathematical concepts in realistic contexts (Harper & Dane, 1998; Furner, Holbein, & Scullion, 2000; Papert, 1980; Slavin, 2007). History, arts, and cultural elements can be studied in the light of mathematics, arousing the interest of even reluctant students (Furner et al., 2000). When mathematics is treated as a coherent set of ideas, students realize its usefulness, understand the meanings in depth, and this knowledge lasts over time (NCTM, 2000). When students rely on solid foundations, they feel safe, secure and value their abilities (Papert, 1980).



The active participation of students, the group work to achieve a goal and the sharing of responsibilities enhance creativity, excitement, and cultivation of positive feelings about the subject (Rosnan, 2006). They develop close relationships with group members, promoting their self-esteem. They gradually take more initiatives, which is the case with a learning community. A microcosm of mathematical culture is being created. The sense of community and the interactions among the members contribute to students working the way mathematicians do, and therefore to the development of an accurate insight of what mathematics is (Schoenfeld, 1987). The participation in learning communities, the interdisciplinary exploration of a problem using different sources, the connection of theory with practice, the multi-faceted study of a real-context problem, and the collective or individual reflection are characteristics of authentic learning (Cardet, 2012; Lombardi, 2007).

Authentic learning is not only achieved in the natural environment. Many features of authentic learning can be incorporated into the design of online environments, bringing benefits to the learning process (Herrington et al., 2004). According to the NCTM (2000), the use of technology is considered essential in the teaching of mathematics. It can support reasoning, reflective thinking, problem solving and inquiry. Internet use provides multimedia information, virtual workshops, visualization of complex phenomena, synchronous and asynchronous communication, tools that support collaborative inquiry-based learning and the monitoring of student performance, providing them with the necessary feedback (Lombardi, 2007). Internet can be used in mathematics instruction, reducing the tension and transforming traditional instruction of mathematics into an interesting and enjoyable process (Furner & Duffy, 2002). As Papert (1980) points out, technology can help teach coherent mathematical topics that will be meaningful to the students, making it easier for them to manage mathematical concepts.

An educational approach that uses technology is blended learning. This article is a case study of an instructional practice in which a blended learning approach was implemented for the negotiation of an interdisciplinary topic. Moodle's digital collaborative environment was used for the online part of the educational practice. The present study examines the perceptions of 18 secondary school students about the blended method of teaching, as well as whether this method can support the teaching of mathematical concepts applied in real contexts. It also examines students' perceptions of Moodle's online environment regarding its usefulness and usability, as well as their attitudes towards using it in the future.

Theoretical Framework

The most common definition of blended learning is that which indicates combination of virtual and physical learning experiences (Stacey & Gerbic, 2008). Classroom teaching is combined with computer-mediated teaching (Graham, 2006). Students are exposed to different methods and means of instruction (Ahmad, Shafie, & Janier, 2008). Blended learning also refers to the combination of online with face-to-face teaching (Garrison & Vaughan, 2008; Harding, Kaczynski, & Wood, 2012; Staker & Horn, 2012). A part of teaching is provided online with the supervision of the teacher. The two learning environments are strongly interconnected, to the point that they are integrated providing unique learning experiences that are consistent with the learning objectives (Garrison & Vaughan, 2008). The student is provided with controls on the place, time, manner and pace of learning. Teaching is not limited to school hours and classrooms. A more personalized learning can be offered for the students (Horn & Staker, 2011). Students are enabled to interact with multimedia and interactive software which is tailored to their needs, contributing to the improvement of their performance and to their motivation (Staker & Horn, 2012; Horn & Staker, 2011).

Several studies indicate the positive impact of blended learning on teaching (e.g., Abramovitz et al., 2012; Ahmad et al., 2008; Awodeyi, Akpan, & Udo, 2014; Lin, Tseng, & Chiang, 2017). Students are offered authentic learning experiences where knowledge is not abstract but directly related to the physical and social environment (Parkes, Zaka, & Davis,

2011). With the help of the online part of the instruction, a student has access to digital resources, web 2.0 tools, links, thus being given the opportunity to connect knowledge to action, treating it as an integral part of life (Parkes et al., 2011). Students understand the subject more deeply - which helps improve their performance in mathematics- (Ahmad et al., 2008; Awodeyi et al., 2014; Lin et al., 2017) and gain real-world problem solving skills (Groen & Carmody, 2012). The different way of teaching, the visualization of students' concepts, the ability to adapt the instruction to the students' pace of learning according to their particular characteristics (Ahmad et al., 2008), contribute to this. Students acquire the skills needed for lifelong learning (Awodeyi et al., 2014; Iozzi & Osimio, 2004). They cultivate elements of independent learning (Abramovitz et al., 2012), improve their technological skills as well as their ability to use computers maturely and collectively (Groen & Carmody, 2012; Parkes et al., 2011).

The use of blended learning enhances collaborative learning (Lin et al., 2017) and offers the possibility of better management of time and syllabus (Parkes et al., 2011). The curriculum is particularly demanding. Blended learning can help eliminate problems caused by the loss of teaching hours, the uneven level of students, as well as the fact that they are often absent (Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). It is noteworthy that 90% of students in a research by Lin et al. (2017), argued that online teaching complemented classroom learning. Several scholars have shown that interpersonal interaction is enhanced (e.g., Chandra & Fisher, 2009; Iozzi & Osimio, 2004; Lin, et al., 2017; Μπούμπουκα κ.ά, 2017; Σκιαδέλη, 2008) by cultivating student cooperative skills and improving their attitudes towards exact science subjects, making them most enjoyable (Chandra & Fisher, 2009; Lin et al., 2017). Social interaction is seen as an essential element of a cognitive lesson, such as mathematics (Engelbrecht & Harding, 2005). A careful combination of online with face-to-face teaching can contribute to more effective mathematics teaching than learning achieved with face-to-face teaching alone (Abramovitz et al., 2012; Awodeyi et al., 2014). According to Awodeyi et al. (2014), this happens because students have more opportunities for feedback and interaction with additional media and material, which they themselves control. A thorough combination of the physical and virtual environments will manage to combine the best characteristics of these two worlds regarding the most effective educational practices, flexible methods of access to knowledge, opportunities for social interaction and personal development (Graham, 2006). Their combination goes beyond the capabilities of each of these two separate environments (Garrison & Vaughan, 2008; Harding et al., 2012).

The role of the teacher in a blended learning classroom is crucial (Condie & Livingston, 2007; Engelbrecht & Harding, 2005; Hughes, 2007). If the teacher transfers traditional methods of teaching conventional classroom mathematics to the online environment, then the results will not be as expected (Engelbrecht & Harding, 2005). Basic technology skills, such as knowing how to create and edit documents, handling emails and surfing the Web, are not enough to effectively integrate an online instruction in the classroom (Condie & Livingston, 2007). The design must be based on modern pedagogical principles. Teachers need to possess both technological and collaborative online activities planning skills (Hughes, 2007). As Groen & Carmody (2012) and Florian & Zimmerman (2015) characteristically point out, the time required for a teacher to integrate the online part of an instruction into face-to-face teaching is important. But, along the way, it is rewarding because the online environment can function as a kind of library, where diverse learning resources can be used and expanded in the future, as long as accessibility is provided (Groen & Carmody, 2012).

Moodle is a virtual environment that can handle the online part of the blended learning. Its design was based on the pedagogical principles of socio-construction to serve educational purposes (Psycharis, Chalatzoglidis & Kalogiannakis, 2013; Zenha-Rela & Carvalho, 2006). The teacher can add pages that include text, image, video audio and links. He also has the ability to assign individual or group interactive activities by setting schedules and can also provide

feedback, create quizzes and educational games, as well as structure and organize his course into modules. Students can submit their works individually or as a group. They can participate in real-time discussions or publish their opinions in forums. By using wikis, they can collaboratively create content for topics specified by the teacher. The teacher monitors the student's actions in the digital environment and has a picture of their performance. Teacher-centered instruction is transformed into student-centered instruction. Because Moodle is based on the constructive learning model, the learner becomes the focus of the learning process and is provided with opportunities for active participation (Florian & Zimmerman, 2015).

The learner constructs knowledge in an environment that supports communication and the sharing of ideas (Ayse, 2008; Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). He is involved in a process of self-reflection and evaluation of his own and his classmates' actions, reviewing and revising his work (Lu & Law, 2012). This procedure can be helped by the work on wikis, which give new perspective on the design of activities that focus on active student participation (Chandra, & Fisher, 2009). Wiki environments can be used for exploratory interdisciplinary work, providing students with formal and non-formal learning experiences (Αλεξίου, 2018; Schaffert et al., 2006). A student can contribute to his group by producing content or modifying and expanding a classmates' content. Wikis' environment keeps the history of changes made. The teacher has a clear picture of their collective and individual student effort by comparing the different changes that the page has undergone by the students.

Several studies show the participants' positive attitude towards the integration of Moodle into the lesson (e.g., Ahmad & Al-Khanjari, 2014; Azevedo et al., 2009; Hsu, 2012; Νατσιόπουλος, Χατζηκρανιώτης, & Καριώτογλου, 2010; Σκιαδέρη κ.ά, 2008; Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). It is a useful tool that helps better understand the content of the course as well as prepare students for exams (Ahmad & Al-Khanjari, 2014; Azevedo et al., 2009; Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009). The Moodle platform can host a variety of materials, which are difficult to be presented in the classroom, for interaction in the teaching of exact sciences, (Azevedo et al., 2009; Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Μπούμπουκα κ.ά, 2017). Studies have also shown that it is useful for the management and the organization of the course (Stasinakis & Kalogiannakis, 2015; Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Μπούμπουκα κ.ά, 2017). It provides easy access to learning resources and stands out, because it's easy for students to use it, since no additional software is needed (Ahmad & Al-Khanjari, 2014; Hsu, 2012; Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). Indeed, the participants in the study of Νατσιόπουλος et al. (2010), expressed the desire to expand the use of the Moodle environment to other courses.

However, both Stasinakis & Kalogiannakis (2015) and Azevedo et al. (2009), argue that students need some time to become familiar with the digital environment and the different teaching method (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009). A similar conclusion was reached by Psycharis et al. (2013) on the use of Moodle forums. In order for students to use the forums to solve scientific problems and work with the inquiry method, they need to gain experience. Finally, a stable network is needed. Slow or weak Internet connection disrupts the flow of the course (Zenha-Rela & Carvalho, 2006).

Methodology

At the beginning of the school year the topics that were to be explored during the school year were announced and the students chose the one that best suited their interests. One of the topics that was proposed to be studied was the "Golden ratio in arts and nature". Some students were forced to participate in this course because the classes of their original preferences had already been filled by the necessary number of people. Students met for one hour a week during school hours in the classroom and the Moodle platform was used for the online part of the blended teaching. The blended lesson was implemented for about 8 months

in a Greek secondary school, for 18 students. Students had no prior experience either with blended teaching, or the Moodle environment. They had the opportunity to study how the mathematical concept of the golden ratio is found and applied to the real world. The classroom was instructed to enroll in the online course, and, throughout the school year, terms and concepts were clarified and questions were answered. Also, constructions following the golden ratio were made in the classroom. Indicative references, such as documents and videos were posted on the Moodle platform. The students were divided into four groups of 4-5 people and created 4 collaborative wikis in the Moodle environment. Team members recorded their findings on the wikis. Additional supportive videos for the navigation of the students in the Moodle environment were created by the classroom teacher, who is also the author of this article . As Ahmad & Doheny (2013) report, when videos are created by the classroom teacher, a connective link is built between the student and the teacher

Mainly at the end of the blended course, the 18 students completed questionnaires using the 5-point Likert scale. Only one question was answered at the beginning and at the end of the blended lesson. The questions were intended to capture the students' views on the interdisciplinary lesson, the blended teaching model, and their experience on the Moodle platform. In detail, the purpose of this study is:

- A) to study students' satisfaction with their participation in the interdisciplinary blended course, which includes mathematical, historical and artistic concepts
- B) to study students' perceptions of the Moodle platform, regarding its usefulness and prospect for future use.
- C) to study the students' attitudes towards the possibility participating in a course, which includes mathematical concepts applied in life, before and after the implementation of the blended lesson.

Results

Students' perceptions of the blended course

Table 1 provides information on students' satisfaction with their participation in the blended course. Table 1 shows that students were very satisfied with the combination of online and face-to-face teaching (\bar{x} = 4.28). In fact, students' responses on the Likert scale (from 1 = not at all to 5 = very much), which relate to the satisfaction with the blended learning model, show the lowest standard deviation (S.D = 0.57, range= 2). The mean of the satisfaction with the organization of the syllabus which was achieved in the virtual and physical environment of the classroom, is high (\bar{x} = 3.61, SD= 0.78), as is the case with the satisfaction with the course content (\bar{x} = 3.50), the way mathematical concepts were explored in the real world (\bar{x} = 3.11), and the collaboration achieved within (\bar{x} = 3.50) and out of the classroom (\bar{x} = 3.28). The mean of student satisfaction with the interaction with technology tools is lower (\bar{x} = 2.83). The 5-point Likert scale responses regarding the satisfaction with technology tools are also the most widely dispersed (S.D = 1.42, range= 4). The overall mean of the satisfaction with the characteristics of the blended course is high (\bar{x} = 3.44).

Table 1: Descriptive statistics elements for student satisfaction with the blended course

Factor	\bar{x}	S.D
I was satisfied with the lesson content	3,50	1,38
I was satisfied with the combination of mathematical concepts with real-world elements	3,11	1,41
I was satisfied with the organization -layout of the syllabus	3,61	0,78
I was satisfied with the combination of online and classroom teaching	4,28	0,57



I was satisfied with the collaborative learning in the classroom	3,50	1,10
I was satisfied with the collaborative online learning	3,28	1,32
I was satisfied with the acquaintance with the technological tools	2,83	1,42
Cronbach $\alpha=0.832$; 7 items; five-point Likert scale (1-5); mean=3.44, N=18		

As far as the possible reasons for the difficulties that the students faced are concerned, a fairly high percentage did not have any difficulty with the mixed instruction at all (77.8%), as shown in Table 2. 100% of students had a little or not at all difficulties during the instruction of the mathematical concepts, which apply in real life. Although the course about the golden ratio wasn't the first choice for 12 of the 18 students, only 2 of them found it difficult to participate in the blended course, due to the fact that the golden ratio was not of their immediate interest. A very notable percentage, 50% of students faced a lot or extremely many difficulties due to the fact that they did not have enough free time to negotiate the topic. A significant percentage of 33.3% had a lot or extremely many difficulties due to poor internet connection or PC problems.

Table 2. Descriptive statistics elements regarding difficulty factors for students during blended teaching

Factor	Not at all	A little	Enough	A lot	Extremely Many
Insufficiency of time	22,2% (4)	22,2% (4)	5,6% (1)	33,3% (6)	16,7% (3)
Lack of interest for the topic	55.6% (10)	27.8% (5)	5.6% (1)	0.0%	11.1% (2)
Combination of mathematics with real-life elements	66.7% (12)	33.3% (6)	0.0%	0.0%	0.0%
The online part of the instruction	72.2% (13)	22.2% (4)	5.6% (1)	0.0%	0.0%
The combination of online with classroom teaching	77.8% (14)	11.1% (2)	11.1% (2)	0.0%	0.0%
Inefficient internet connection/old PC	44.4% (8)	22.2% (4)	11.1% (2)	11.1% (2)	11.1% (2)
Insufficiency of technology-related knowledge	83.3% (15)	16.7% (3)	0.0%	0.0%	0.0%

When asked how they overcame the difficulties encountered during the implementation of the assignments, 10 out of 18 students responded that they tried to overcome them on their own or called on the teacher in the classroom. 8 out of 18 students called on their classmates or teacher during the face-to-face teaching. Only 3 out of 18 chose to seek help not by using the ways mentioned above, but through the Moodle forum or email.

Students' perceptions of Moodle's online environment

Students' perceptions of the Moodle platform are studied in two dimensions, the perceived usefulness (Table 3) and their attitudes towards using it in the future (Table 4). Students' perceptions of Moodle's usability are studied in two sub-dimensions, which relate to the quality-organization of their assignments and overall course, and the student-to-student and student-to-teacher interaction (Table 3).



The mean of Moodle's usefulness regarding the course quality and organization is higher (\bar{x} = 3.40) compared to the average score of the interaction-related usefulness (\bar{x} = 2.62). The mean of the answers related to the organization of the lesson (\bar{x} = 3.72, S.D = 1.22) and the monitoring of tasks (\bar{x} = 3.67, S.D = 0.84) is high. Specifically, 66.1% agree or strongly agree that Moodle contributed to the organization of the course. A fairly significant percentage (64.7%) agree or strongly agree that Moodle helped them complete the assignments more quickly (\bar{x} = 3.44, S.D. = 0.98). The mean of the responses related to Moodle's contribution to the quality of students' work is lower, however it is quite high (\bar{x} = 3.06, S.D. = 0.94). Regarding Moodle's usefulness in terms of the offered student-to-student and student-to-teacher interaction, the highest mean is related to the contribution of the wikis (\bar{x} = 3.00, S.D. = 1.33). The mean of the responses related to the view that the email service and Moodle forums have contributed to communication is smaller (\bar{x} =2,11 and \bar{x} =2.39 respectively).

Table 3. Descriptive statistics elements about students' perceptions regarding Moodle's usefulness

Dimension	Questions	\bar{x}	S.D
Usefulness	<i>A. Quality-Organization</i>		
	Moodle helped me improve the quality of my work	3,06	0,94
	Moodle helped me track the assignments better	3,17	1,10
	Moodle helped me complete my assignments faster	3,44	0,98
	Moodle helped me organize my assignments better	3,33	0,77
	Moodle helped me track my tasks better	3,67	0,84
	Moodle contributed to the course's organization	3,72	1,22
	<i>B. Interaction</i>		
	Moodle helped me cooperate with my group's members	3,00	1,55
	Moodle facilitated my communication with the teacher	2,61	1,29
	The use of collaborative wikis helped me at my work with my group's members.	3,00	1,33
	The use of forums for communication helped me	2,39	1,64
	The use of e-mails via Moodle helped me	2,11	1,57
A. Cronbach α =0.847; 6 items; five-point Likert scale (1-5); mean=3.40, N=18			
B. Cronbach α =0.873; 5 items; five-point Likert scale (1-5); mean=2.62, N=18			

In Table 4 we notice that regarding their attitudes, 50% of the students agree or strongly agree that the lesson became more interesting with the use of Moodle (\bar{x} = 3.33, S.D. = 1.28). There is a smaller percentage of students (38.4%) who would like to use the Moodle platform in the future a lot or extremely much (\bar{x} = 3.06, S.D. = 1.16). A very significant number of students, namely 7 out of 18, are undecided, maintaining a neutral attitude (39%). It should be noted, however, that 6 out of the 7 students who were cautious about the prospect of using Moodle in the future, faced some or many difficulties due to Internet access or technical problems on their personal computers.

Table 4. Descriptive statistics elements about students' perceptions regarding Moodle's usefulness. Students' attitudes.

Dimension	Questions	\bar{x}	S.D.
Attitudes	The lesson became more interesting with the use of Moodle	3,33	1,28
	I would like to participate in a course that uses the Moodle platform in the future	3,06	1,16

Cronbach = 0.731; 4 items; five-point Likert scale (1-5); mean=3.194 , N=18

Additionally, a new variable called "attitudes", which resulted from the mean of the two individual questions related to the "Attitudes" dimension (Table 4), was created for the in-depth study of students' attitudes. Based on Spearman's rho non-parametric test, this new variable has a strong negative, statistically significant correlation with the "technical problems" ($r = -0,725, p = - 0.001 < 0.05$) and "shortage of time" variables. ($r = -0,711, p = - 0.001 < 0.05$). As the difficulties that students face increase because of internet connection or technical computer problems, and lack of time, their attitude towards a Moodle course becomes less positive. There is also a strong negative, statistically significant correlation between the "technical problems" and "the course became more interesting with Moodle" variables ($r = -0.658, p = 0.03 < 0.05$). On the contrary, there is a strong positive, statistically significant correlation between the "attitudes" variable and the "Improvement of the quality" and "wiki was useful" variables, as shown in Table 5. Students' attitudes towards a Moodle course have a strong positive, statistically significant correlation with students' perception that Moodle contributed to the improvement of the quality of their work ($r = 0.746, p = 0.01$) and with the perception that Moodle's wikis contributed to the collaborative completion of their assignments ($r = 0.737, p = 0.00$).

Table 5: Correlations based on the non-parametric test Spearman's rho

			attitudes	Technical problems	Improvement of the quality	Wiki was useful
Spearman's rho	attitudes	Correlation Coefficient	1,000	-,725**	,746**	,737**
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,001	,000
		N	18	18	17	18
Technical problems	Technical problems	Correlation Coefficient	-,725**	1,000	-,353	-,509*
		Sig. (2-tailed)	,001	.	,165	,031
		N	18	18	17	18
Improvement of the quality	Improvement of the quality	Correlation Coefficient	,746**	-,353	1,000	,545*
		Sig. (2-tailed)	,001	,165	.	,024
		N	17	17	17	17
Wiki was useful	Wiki was useful	Correlation Coefficient	,737**	-,509*	,545*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,031	,024	.
		N	18	18	17	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Students' attitudes towards participating in a lesson that links mathematical concepts to authentic environments

Students were asked to answer the question: "To what extent would you like to participate in a course that links mathematical concepts to real life elements" through the 5-point Likert scale at the beginning and the end of the program. The mean of the responses before the students' participation in the blended learning, although high ($\bar{x}= 3.5$, $SD = 1.24$), is lower than the after-participation mean ($\bar{x}= 3,72$, $SD = 1.07$). Due to the data of the variable are not normally distributed, the non-parametric Wilcoxon Signed Ranks test was applied. The test showed that we accept the null hypothesis ($Z = -0.997$, $p = 0.329 > 0.05$). Specifically, we accept that there is no statistically significant difference between the medians in the 5-point Likert scale responses to the previous question, which were given before and after the implementation of the blended learning. Students also find the suggestion to participate in a course that examines the mathematical concepts connected to real life, equally interesting before and after the implementation of the blended course.

Discussion

According to the literature review, blended learning can support the teaching of mathematics (Ahmad et al., 2008; Awodey et al., 2014; Groen & Carmody, 2012; Lin et al., 2017). The present study is in agreement with the results of the research above. Although students did not have previous experience in a lesson that combined face-to-face with online teaching, they were very satisfied with blended learning. Not only wasn't the content of teaching a difficulty factor during the implementation of blended learning, but the students were satisfied with it, as well as with the way mathematical concepts were combined with real-life elements. In addition, the blended teaching supported the structure and organization of the lesson. This notion is supported not only by the students but also by the classroom's teacher, which is also the author of this article. This conclusion has been demonstrated by other studies, too (e.g., Parkes et al., 2011; Stasinakis & Kalogiannakis, 2015; Μπούμπουκα κ.ά, 2017). The course was structured in sections and subsections containing graded polymorphic material, timelines were set, and there was multiple feedback on the effort. However, the teacher in charge was required to devote considerable effort and time. The view that valuable time needs to be allocated is supported by both Groen & Carmody (2012) and Florian & Zimmerman (2015).

It should be noted that the main factors contributing to the difficulty in implementing the blended lesson were that students did not have enough time due to the increased workload and highly demanding curriculum. Psycharis et al. (2013) report that students' positive attitude is associated with their need for leisure time, a conclusion which is confirmed by our own study. Also, a proportion faced technical problems. I myself consider that the technical problems negatively affected the students' satisfaction with the technological tools used.

Although a large percentage of students are uncertain about their attitude towards Moodle, students still have the perception that it has contributed to the organization and improvement of the course. The perception of Moodle usefulness is in agreement with several studies (eg Ahmad & Al-Khanjari, 2014; Hsu, 2012; Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). However, it should be noted that although Moodle wikis supported student collaborative activities, Moodle forums and emails were not utilized by the vast majority of participants. I think that students need time to become familiar with the different ways of teaching, as mentioned in the study of Psycharis et al., (2013). It would be interesting if the same students participated for the second consecutive year in a course which uses the platform so that their perceptions could be studied again by comparing them with the previous ones.

It is of particular importance that many scholars strongly argue that the teaching of mathematics should contain interdisciplinary links, that mathematical concepts should be treated as a coherent whole and that students should solve genuine problems, triggering their

interest and helping them understand the value and usefulness of mathematics (eg Harper & Dane, 1998; Furner et al., 2000; Papert, 1980; Slavin, 2007). This study showed that students seek to engage in activities that explore how abstract mathematical concepts are linked to everyday life, art, nature, and history. It is noteworthy mentioning how positive the student attitude towards their participation in a course that explores mathematics in life was, after the students were informed, during the first lessons, of the way mathematical concepts would be approached throughout the school year. This attitude was equally positive before and after the application of blended teaching.

In conclusion, blended teaching can support the exploration of interdisciplinary topics. Real and digital experiences can be combined, bringing significant benefits to reflective, exploratory and independent learning. By taking advantage of the positive characteristics of the two environments we can create dynamic virtual and physical learning communities. As Garrison & Vaughan, 2008, typically point out, "We must begin to break down the notions of what is "real "and what is "virtual" (p. 48). We need to understand the strengths of the two learning environments in order to accept the existence of new innovative learning methods. But as educators, we need to give time not only to ourselves, so that we become accustomed and gradually improve through the design, development and implementation of student-centered learning environments, but also to the students, so that they learn to act on their own, experiment, and build new knowledge, activating collective and individual thinking in physical and digital learning communities.

References

- Abramovitz, B., Berezina, M., Bereman, A., & Shvartsman, L. (2012). A blended learning approach in mathematics. In A. Ajuan, M. A. Huertas, S. Trenholm, and C. Streegmann (Eds), *Teaching mathematics online: Emergent technology and methodologies* (pp. 22-42).
- Ahmad, N., & Al-Khanjari, Z. (2011). Effect of Moodle on learning: An Oman perception. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDIWC)*, 1(4), 746-752.
- Ahmad, T. T., & Doheny, F. (2013). Six key benefits of screencasts in learning Maths: An Irish case study. *Innovation, Communication and Engineering*, 283.
- Ahmad, W. F. B. W., Shafie, A. B., & Janier, J. B. (2008, December). Students' perceptions towards Blended Learning in teaching and learning Mathematics: Application of integration. In *Proceedings 13th Asian Technology Conference in Mathematic (ATCM08)*, Sunan Sunanda Rajabhat, University Bangkok, Thailand.
- Awodeyi, A. F., Akpan, E. T., & Udo, I. J. (2014). Enhancing teaching and learning of mathematics: Adoption of blended learning pedagogy in University of Uyo. *International Journal of Science and Research*, 3(11), 40-45.
- Ayse, K. O. K. (2008). An online social constructivist tool: A secondary school experience in the developing world. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 87-98.
- Azevedo, J., Torres, C., Lopes, A. P., & Babo, L. (2009). Enhancing Math Skills with Moodle. In *Proceedings of ICERI 2009-International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 2367-2377).
- Cardet. (2012). *Ανάπτυξη Αυθεντικών Περιβαλλόντων Μάθησης μέσω της Συνεργασίας Σχολείων και Επιχειρήσεων*. Λευκωσία.
- Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44.
- Condie, R., & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: changing practices. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 337-348.
- Engelbrecht, J., & Harding, A. (2005). Teaching undergraduate mathematics on the internet. *Educational studies in mathematics*, 58(2), 253-276.

Florian, T. P., & Zimmerman, J. P. (2015). Understanding by design, moodle, and blended learning: A secondary school case study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 120-128.

Furner, J. M., & Duffy, M. L. (2002). Equity for all students in the new millennium: Disabling math anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 67-74.

Furner, J., Holbein, M. F. D., & Scullion, K. J. (2000). Taking an internet field trip. *TechTrends*, 44(6), 18-22.

Garrison, R., & Vaughan, H. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines. San Francisco: Jossey-Bass

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions . In Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local design* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing

Groen, L., & Carmody, G. (2012, October). Blended learning in a first year mathematics subject. In *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServe Science Conference)* (Vol. 11).

Harding, A., Kaczynski, D., & Wood, L. (2012, October). Evaluation of blended learning: analysis of qualitative data. In *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServe Science Conference)* (Vol. 11).

Harper, N. W., & Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38.

Herrington, J., Reeves, T., Oliver R., & Woo, Y. (2004). Designing authentic activities for Web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, Vol, 16(I) (Fall 2004), 3-29.

Hilton, P., & Pedersen, J. (1980). Reviews. *The American Mathematical Monthly*, Vol. 87, No. 2 (Feb., 1980), pp. 143-148.

Horn, M. B., & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning. *Innosight institute*, 5.

Hsu, H. H. (2012). The acceptance of Moodle: An empirical study based on UTAUT. *Creative Education*, 3, 44

Hughes, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 349-363.

Iozzi, F., & Osimio, G. (2004). The virtual classroom in blended learning mathematics undergraduate courses. *ICME10*.

Kaput, J., (1989). Information Technologies and Affect in Mathematical Experience. In Pullman, W., & Douglas B. M. (Ed.), *Affect and Mathematical Problem Solving*(pp. 89-103). Springer-Verlag New York Inc.

Lester, K.L., Garofalo, J., & Kroll, D.L. (1989). Self-Confidence, Interest, Beliefs, and Metacognition: Key Influences on Problem-Solving Behavior. In Pullman, W., & Douglas B. M. (Ed.), *Affect and Mathematical Problem Solving*(pp. 76-88). Springer-Verlag New York Inc.

Lin, Y. W., Tseng, C. L., & Chiang, P. J. (2017). The Effect of Blended Learning in Mathematics Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science&Technology Education*, 13(3).

Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. (pp.1-12).

Lu, J., & Law, N. W. Y. (2012). Understanding collaborative learning behavior from Moodle log data. *Interactive Learning Environments*, 20(5), 451-466.

Martín-Blas, T., & Serrano-Fernández, A., (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*, 52(1), 35-44.

NCTM (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Retrieved July 26, 2019, from

http://csmc.missouri.edu/PDFS/CCM/summaries/standards_summary.pdf

Papert (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. United States of America. Basic Books, Inc.

Parkes, S., Zaka, P., & Davis, N. (2011). The first blended or hybrid online course in a New Zealand secondary school: A case study. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology*, 23(1), 1-30.

Psycharis, S., Chalatzoglidis, G., & Kalogiannakis, M. (2013). Moodle as a learning environment in promoting conceptual understanding for secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(1), 11-21.

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554

Rossnan, S. (2006). Overcoming math anxiety. *Mathitudes*, 1(1), 1-4.

Schaffert, S., Bischof, D., Bürger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W., & Schaffert, S. (2006, June). Learning with Semantic Wikis. In *Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis-From Wiki to Semantics* (pp.109-123), Budva. Retrieved June 8, 2020, from <https://core.ac.uk/download/pdf/20881256.pdf>

Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition. *Cognitive science and mathematics education*, 189, 215.

Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και μάθηση. (Επιμέλεια Κ.Μ. Κόκκινος). Αθήνα. Μεταίχμιο

Stacey, E., & Gerbic, P. (2008). Success factors for blended learning. Retrieved July 1, 2020, from

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.6933&rep=rep1&type=pdf>

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*.

Stasinakis, P., & Kalogiannakis, M. (2015). Using Moodle in secondary education: a case study of the course "Research Project" in Greece. *International Journal of Education and Development using ICT*, 11(3).

Tobias, S. (1978). Overcoming math anxiety. New York: W.W. Norton and Company, Inc.

Zenha-Rela, M., & Carvalho, R. (2006, October). Work in progress: Self evaluation through monitored peer review using the moodle platform. In *Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference* (pp. 26-27). IEEE

Αλεξίου, Λ. (2018). Μέσα κοινωνικής εκπαίδευσης και εκπαίδευση. *Πρακτικά 4ου Διεθνές Συνέδριου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, τόμος Α, σελ. 759-766. Λάρισα.

Μπούμπουκα, Μ., Παλαιογιαννίδης Δ., & Φαλαγκάρας Α. (2017). Μια εφαρμογή μικτής μάθησης για τη διδασκαλία των μαθηματικών στο γυμνάσιο με τη βοήθεια του Moodle. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνέδριου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, σελ 393-403. Αθήνα.

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Retrieved July 7, 2020, from https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf

Νατσιόπουλος, Γ., Χατζηκρανιώτης, Ε., & Πέτρος Καριώτογλου Π.,(2010). Απόψεις μαθητών για την πιλοτική εφαρμογή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle. *Παρουσιάστηκε στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, σ. 267-270. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Σκιαδέλη, Μ. (2008.)Αξιοποίηση του Moodle στη διδασκαλία μαθημάτων πληροφορικής του Ενιαίου Λυκείου. *Πρακτικά 4ου Συνέδριου Διδακτική της Πληροφορικής*. Πάτρα.

Ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εμπειρική έρευνα πεδίου

Χατζής Ιωάννης

ΠΕ04.01 Φυσικών, MSc ICT in Ed., PhD, Διευθυντής ΔΙΕΚ Μεσολογγίου
yhatzis@sch.gr

Γριβοπούλου Αγγελική

ΠΕ60 Νηπιαγωγών, ΠΕ86 Πληροφορικής, MSc, PhD(c), Διευθύντρια ΣΔΕ Μεσολογγίου
agrivoroulou@sch.gr

Ρόμπολας Περικλής

RN, BSc, MSc, MEd, PhD (c), Ακαδημαϊκός Υπότροφος, Πανεπιστήμιο Πατρών
probolas@upatras.gr

Περίληψη

Είναι αποδεκτό ότι η διαμόρφωση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προκύπτει από μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. Αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων είναι η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας η οποία φαίνεται να προκύπτει ως μια σύνθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στοιχεία που οδηγούν τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών για τους μαθητές. Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κοινότητες μάθησης/πρακτικής», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσω διαλόγου με σημαντικούς άλλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς). Η παρούσα ποιοτική έρευνα με χρήση οδηγού συνέντευξης ανίχνευσε το ρόλο των κοινοτήτων μάθησης/ πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ, σκιαγράφησε τα χαρακτηριστικά και το ρόλο των διευθυντών που ενισχύουν την εφαρμογή κοινοτήτων μάθησης/ πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν προκύπτει από το άθροισμα των γνώσεων, των πεποιθήσεων ή των δεξιοτήτων του αλλά από τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής, η οποία οδηγεί μακροπρόθεσμα σε εμπειρίες που μετασχηματίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτής, διευθυντής, κοινότητα μάθησης/ πρακτικής, ΙΕΚ

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές σπουδές και διαρκεί έως το τέλος της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μια συνεχής διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και εκείνες τις προσωπικές ιδιότητες και πεποιθήσεις οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Το ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τις κοινότητες μάθησης, έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαιδευτική ηγεσία και έχουν γίνει ορισμένες φιλότιμες προσπάθειες προς τη σωστή κατεύθυνση, όπως η επιμόρφωση Β' Επιπέδου με τη μεικτή μέθοδο. Όμως η επιμόρφωση γενικά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί συστηματική και διαρκής από την ελληνική πολιτεία.

Προσπάθειες όμως μπορούν να γίνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης, μπορεί να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των

εκπαιδευτικών και να προβλέψει εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες, σε βάθος τριετίας, προκειμένου να βελτιώσει τον επαγγελματισμό τους, την αυτοπεποίθησή τους και τα κίνητρά τους για μάθηση, προς όφελος μιας ποιοτικής διδασκαλίας στον σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης και πρακτικής και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολύτιμες έννοιες των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα μάθησης, αποτελούν οι έννοιες της συμμετοχής, της αλληλόδρασης ή αλληλοεπίδρασης, της αλληλοτροφοδότησης και του διαλόγου. Στην κατεύθυνση αυτή θα διερευνηθεί κατά πόσο οι κοινότητες μάθησης μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τι είδους επιμορφωτικές δράσεις, σε ορίζοντα τριετίας, μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών και η διερεύνησή τους αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα δυναμικό πεδίο έρευνας (Baran & Cagiltay, 2010; Levine, 2010; Levine & Marcus, 2010). Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στη μελέτη της δραστηριότητας των μελών μιας κοινότητας πρακτικής, στους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τη μάθηση (Levine, 2010), καθώς και στην ενδεχόμενη επίδραση που μπορεί να έχει στον τρόπο διδασκαλίας τους η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα (Levine & Marcus, 2010).

Ο διευθυντής βρίσκεται στο επίκεντρο της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Είναι εκείνος που έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή των ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Μπουραντάς, 2005). Είναι εκείνος που θα προωθήσει ή θα αρνηθεί πρακτικές ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού του, όπως συμμετοχή σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, συνέδρια, ημερίδες. Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ενδεικτικά αναφέρονται παραδοσιακή μάθηση σε τάξη με την συμβολή μικροδιδασκαλιών, κατευθύνσεις σχολικών συμβούλων, η πρακτική άσκηση στο χώρο εργασίας, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η προσομοίωση, η μάθηση από ομότιμους, και οι κοινότητες μάθησης. Η στήριξη του διευθυντή στην υλοποίηση μιας κοινότητας μάθησης/πρακτικής μέσα στον σχολικό οργανισμό, αποτελεί μια καινοτόμα δράση με θετικά αποτελέσματα για όλη τη σχολική κοινότητα.

Στην κατεύθυνση αυτή για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Harris & Muijs (2005) συνόψισαν τέσσερις κύριες διαστάσεις του ρόλου του σχολικού ηγέτη. Ο πρώτος ρόλος αναφέρεται ως ενωτικός εξασφαλίζοντας τις διασυνδέσεις μέσα στα σχολεία και μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος ρόλος είναι ο συμμετοχικός, ο οποίος προάγει πιο συνεργατικούς τρόπους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν προς τους συλλογικούς στόχους, ο τρίτος ρόλος είναι ο ρόλος της διαμεσολάβησης που επιτρέπει στο σχολείο να αξιοποιεί με κριτικό πνεύμα πρόσθετους και εξωτερικούς πόρους και εμπειρογνωμοσύνη για τη βελτίωση του σχολείου. Ο τέταρτος ρόλος είναι ο ενισχυτικός που συμβάλλει στη δημιουργία στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Επιπρόσθετα, οι Szeto & Cheng (2017), ερεύνησαν τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι η «έμπνευση», η «ενδυνάμωση» και η «αποδοχή», δημιουργούν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής εξέλιξης. Στην ίδια μελέτη, διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις ότι η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης δημιουργούσε για τους εκπαιδευτικούς μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που μοιράζονταν ιδέες, ξεπερνούσαν την απομόνωση της τάξης, εμπλέκοντας ακόμη και τους μαθητές. Οι διευθυντές καλούνται να έχουν οι ίδιοι μια καλά διαμορφωμένη επαγγελματική και επιστημονική γνώση για τον τρόπο αποτελεσματικής οργάνωσης της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης (Αρβανίτη, 2013).

Ο ίδιος ο χώρος μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να μετασχηματιστεί σε μια κοινότητα μάθησης με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Kalantzis & Core, 2013) καθώς αναμένεται η επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω ανταλλαγής και συζήτησης εμπειριών. Ως μια διαδικασία άτυπης μάθησης (Cox, 2010) οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη προθυμία, καθώς δύνανται να αποτελέσουν το πλαίσιο προσφοράς τυπικής αλλά και άτυπης επιμόρφωσης σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως ενήλικων εκπαιδευομένων (Hansman, 2008).

Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή κοινότητα αποτελεί πρόκληση και όραμα για τον σχολικό ηγέτη. Ο ηγέτης υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς του μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπύχωσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος το οποίο τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες τους (Μπουραντάς, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην καθοδήγηση της κοινότητας μάθησης είναι σημαντικός (Fullan, 2006), διότι ο διευθυντής που βοηθά στην ενδυνάμωση του οργανισμού, μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αλφαριθμητισμού στο σχολείο σε οποιοδήποτε τομέα μάθησης. Η ανίχνευση των αναγκών και ο προγραμματισμός συγκεκριμένων επιμορφωτικών δράσεων σε βάθος τριετίας αποτελούν σημαντική αρμοδιότητα του διευθυντή στην κατεύθυνση αναβάθμισης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Οι άνθρωποι πάντα εντάσσονταν σε μικρές ή μεγάλες ομάδες δημιουργώντας και ικανοποιώντας κοινές ανάγκες και στόχους. Αυτές οι ομάδες - κοινότητες είχαν ως κύριο χαρακτηριστικό την απευθείας κοινωνική διάδραση.

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής αναπτύχθηκε από τους Lave & Wenger (1991) ως βάση μιας κοινωνικής θεωρίας της μάθησης. Σύμφωνα με τον Wenger (2000), μια κοινότητα πρακτικής είναι ένα σύνολο ανθρώπων που ασχολούνται συνεχώς με κάποιο θέμα κάνοντας κοινή προσπάθεια. Μοιράζονται το ίδιο πάθος και αλληλεπιδρούν τακτικά για να μάθουν πώς θα το κάνουν καλύτερα. Μια κοινότητα πρακτικής οριοθετείται σε τρεις διαστάσεις:

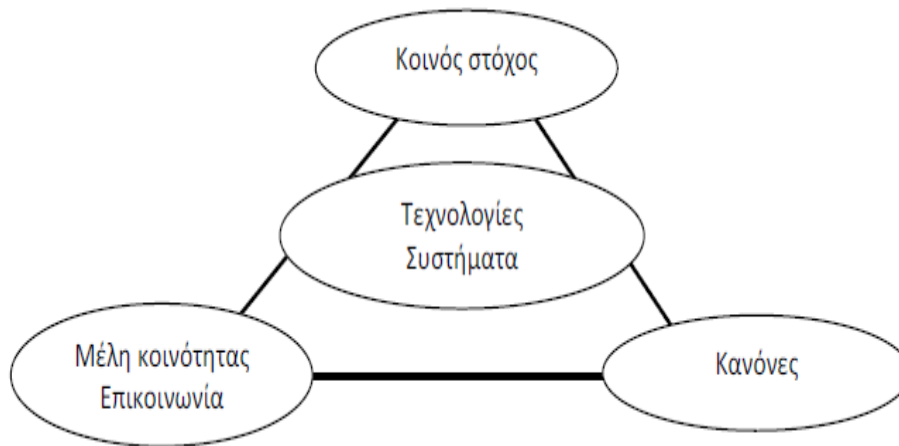
- ✓ Η κοινή σχέση ανάμεσα στα μέλη όπως γίνεται κατανοητή και συνεχώς επαναδιαπραγματεύεται από τα μέλη της
- ✓ Η αμοιβαία δέσμευση που συνδέει τα μέλη σε μια κοινωνική οντότητα
- ✓ Η ικανότητα που έχουν δημιουργήσει τα μέλη, δηλαδή το κοινό ρεπερτόριο των κοινοτικών πόρων (ρουτίνες, ευαισθησίες, αντικείμενα, λεξιλόγιο, στυλ κ.λπ.) που τα μέλη έχουν αναπτύξει με την πάροδο του χρόνου.

Μέσα σε μια κοινότητα, οι εκπαιδευόμενοι δεν διδάσκονται δομές, σκέψεις ή νοητικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου, αλλά συμμετέχουν σε περιβάλλοντα-πλαίσια, που είναι ήδη δομημένα. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος, πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στα οποία πραγματοποιείται (Squire & Johnson, 2000). Είναι δηλαδή εμπλαισωμένη μάθηση. Στο πλαίσιο της εμπλαισωμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1991), η μάθηση σε ένα περιβάλλον κοινότητας αποτελεί μια δυναμική και κοινωνικά αλληλεπιδραστική διαδικασία. Η έννοια της κοινότητας πρακτικής και η ευρύτερη αντίληψη της εγκαθιδρυμένης μάθησης, επισημαίνεται από τους Lane & Weger (1991) μέσα από τρεις σημαντικούς δείκτες:

1. Η μάθηση βρίσκεται στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων
2. Οι επιμορφωτές εργάζονται έτσι ώστε οι επιμορφούμενοι να συμμετέχουν στις κοινότητες πρακτικής
3. Υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ γνώσης και δραστηριότητας

Εκτός των παραδοσιακών κοινοτήτων μάθησης (ομάδες εκπαιδευτικών που συγκροτούνται γύρω από συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης) λειτουργούν οι ψηφιακές ή Online Κοινότητες, νοούνται κοινότητες οι οποίες στηρίζονται στην ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης προέρχονται από τη σύγκλιση δύο διαφορετικών τύπων κοινοτήτων: των ηλεκτρονικών και των μαθησιακών και

διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που κληρονομούνται από τους δυο αυτούς τύπους (Τσιωτάκης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η μαθησιακή κοινότητα μπορεί να οριστεί ως ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στο συνδυασμό τριών συστατικών: της κοινότητας (κοινωνική διάσταση του συστήματος), του κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος που φιλοξενεί την κοινότητα (τεχνολογική διάσταση του συστήματος) και των προηγμένων παιδαγωγικών αρχών που ενσωματώνει (εκπαιδευτική διάσταση του συστήματος) (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011).



Εικόνα 1. Λειτουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011)

Οι ηλεκτρονικές Κοινότητες είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν μια σειρά από δυνατότητες:

- Δυνατότητα επικοινωνίας χωρίς όρια χρονικά ή γεωγραφικά. Η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη, κειμενική ή πολυμεσική, με ήχο ή/και βίντεο. Να αφορά δυο μόνο άτομα ή μια ολόκληρη ομάδα, να είναι «ενός προς πολλούς» ή πολλών προς πολλούς».
- Δυνατότητα πληροφόρησης - και μάλιστα στοχευμένης, ανάλογα με τη φύση της Κοινότητας
- Δυνατότητα διαμοίρασης και συνεργατικής επεξεργασίας διαφόρων ντοκουμέντων, με ελεγχόμενη πρόσβαση. Ακόμα διαμοίραση ψηφιακών πόρων - όπως για παράδειγμα Bookmarks
- Σχεδίαση και υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών projects - ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τη Φραγκάκη (2008) το πολυμορφικό μοντέλο κριτικής ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης και τα βασικά του στοιχεία, ορίζουν μια ποιοτική μορφή μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσδίδουν σε αυτή την πολυμορφική της διάσταση.



Εικόνα 2. Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης (Φραγκάκη, 2008)

Τα μέλη της Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης θέτουν ερωτήματα ηθικής και κοινωνικής φύσης πάνω στις αρχές που διέπουν τις «πραξιακές τους γνώσεις» και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Δίνουν πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στο ‘γιατί’ και όχι μόνο στο ‘πώς’ και στο ‘τι’, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, εγκαταλείποντας με αυτό τον τρόπο νέο-συμπεριφοριστικές και ψευδο-επικοινωνιακές θεωρήσεις και πρακτικές αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Ο συνδυασμός: α) του θεωρητικά τεκμηριωμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού, β) του κύκλου ζωής των κοινοτήτων, ως μοντέλου διαχείρισης, όπως αυτό εξειδικεύεται στην περίπτωση της κοινότητας μάθησης ενταγμένης σε μεικτό μάθημα, μπορεί να προκαλέσει ενεργό συμμετοχή και να πολλαπλασιάσει την ποιοτική αλληλεπίδραση των μελών (Φεσάκης, Βουλγαρίδου & Λαζακίδου, 2016).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινοτήτων μάθησης, αποτελεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης που βασίζεται στη Συνεργατική Μάθηση Ενηλίκων, και επονομάζεται Κοινότητα Μάθησης Εκπαιδευτικών. Υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου το 2004. Βασικός στόχος της δημιουργίας της Κοινότητας αυτής ήταν η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μέσω της επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την ειδικότητά τους, καθώς και η δημιουργία μιας διαρκούς υποστηρικτικής δομής σε θέματα σχετικά με τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004).

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το σχολικό δίκτυο καινοτομίας, μια πρωτοβουλία 58 σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή 145 καθηγητών. Το Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία συνιστά μια «ανοικτή» βάση ομότιμης συνεργασίας μεταξύ όλων των φορέων, που επιθυμούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική στήριξη της σχολικής εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού πρώτης προτεραιότητας. Το πρόγραμμα προσφέρει επιμορφωτική και συμβουλευτική υποστήριξη, αλλά και ένα ενιαίο διαδικτυακό περιβάλλον (Πλατφόρμα). Υποστηρίζει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με επιμορφωτικές και συμβουλευτικές δραστηριότητες και σχετικό υλικό (κείμενα, παραδείγματα δραστηριοτήτων, τεχνολογικά εργαλεία), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα επικοινωνίας και δικτύωσης.

Το etwinning (<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>) είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης. Προσφέρει μία πλατφόρμα για το προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάρχους, κλπ) που εργάζονται σε σχολεία των συμμετεχόντων ευρωπαϊκών χωρών, για να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διεξάγουν έργα, να μοιράζονται και να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής κοινότητας μάθησης.

Υπάρχουν ακόμη πολλές κοινότητες μάθησης και πρακτικής σε πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, κέντρα δια βίου μάθησης, ινστιτούτα κ.α. Το όφελος της συμμετοχής στις κοινότητες εμπεριέχεται στον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων, τις μαθησιακές ευκαιρίες μέσα από την ενεργό συμμετοχή, στο συνεργατικό περιβάλλον που ενισχύει το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση. Έτσι οι κοινότητες μάθησης αποτελούν μια σύγχρονη μεθοδολογία μάθησης που βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή, στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων που βελτιώνουν τη συμμετοχική και ομαδική συνεργασία στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών μάθησης, ηλεκτρονικών κοινοτήτων (φόρουμ, κοινωνικά δίκτυα, facebook, tweeter) ή και μεικτών μεθόδων όπως η εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμόρφωση.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του ρόλου των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της έρευνας εστιάζεται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινότητες μάθησης/πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών, ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών και ποιος ο ρόλος τους στην εφαρμογή ή όχι κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα Δ.Ι.ΕΚ. Έναν άλλο στόχο, μετά τη μελέτη των ερευνητικών αποτελεσμάτων, αποτέλεσε η πρόταση δράσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του οργανισμού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλάμβαναν έννοιες που αναδύθηκαν στο θεωρητικό μέρος (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν και αντίστοιχους θεματικούς άξονες ήταν τα εξής:

- α. Ποιος ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ;
- β. Ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών που ενισχύουν την εφαρμογή κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ;
- γ. Ποιος ο ρόλος των διευθυντών στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής;

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτός ο τύπος εργαλείου χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Ένα από τα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης αποτελεί επίσης το γεγονός, ότι οι απαντήσεις δεν καταχωρίζονται σε έναν τυποποιημένο πίνακα, αλλά αναπτύσσονται με προκαθορισμένο τρόπο βάσει ενός οδηγού-πλαισίου, αφήνοντας όμως και περιθώρια αλλαγών τόσο στη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και στην έκταση της απάντησης (Γαλάνης, 2018). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από οκτώ (08) ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία και δώδεκα ερωτήσεις (12) που αφορούσαν τις απόψεις του διευθυντή για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Δ.Ι.Ε.Κ. μέσα από τις κοινότητες μάθησης/πρακτικής, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο.

Δείγμα έρευνας

Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο. Για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε ως δείγμα το σύνολο των εν ενεργεία διευθυντών ΔΙΕΚ. Ωστόσο, εξαιτίας του πραγματικά ελάχιστου χρόνου για τη συλλογή των ερωτηματολογίων το δείγμα ίσως δεν είναι επαρκές σε ποσότητα, αλλά υπάρχουν όλες εκείνες οι απαραίτητες πληροφορίες ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το υπό έρευνα φαινόμενο. Βέβαια λόγω της ιδιότητας του ενός ερευνητή, αλλά και η δραστηριοποίηση των άλλων ερευνητών της

ομάδας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσαν καταλυτικά στοιχεία ως προς την προσέγγιση του πληθυσμού στόχου και της εξασφάλισης του δείγματος της έρευνας (Τσιώλης, 2011).

Πραγματοποίηση έρευνας

Η μεθοδολογία ακολούθησε τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, που διεξήχθη το διάστημα Μαΐου - Ιουνίου του 2020, σε δείγμα εν ενεργεία διευθυντών των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) της χώρας.

Η λήψη των συνεντεύξεων έγινε εφόσον αρχικά προσεγγίστηκε το δείγμα των συμμετεχόντων μέσω κλειστής ομάδας σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (facebook). Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε με βιντεοκλήση και η μέση διάρκειά τους ήταν 25 – 30'. Προ της λήψης των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα η οποία οδήγησε σε μικρές αλλαγές ως προς τη διατύπωση κάποιων ερωτημάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων ανά θεματικούς άξονες βάσει των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων (Κατερέλος, 2002).

Αποτελέσματα έρευνας

Ός προς τα αποτελέσματα της έρευνας συνολικά, ανταποκρίθηκαν 20 διευθυντές από το σύνολο των 128 ΙΕΚ που καλύπτουν σχεδόν όλη την Ελλάδα. Ο αριθμός των διευθυντών που ανταποκρίθηκαν σε σχέση με το συνολικό αριθμό είναι μικρός. Πιθανή αιτία είναι ότι η έρευνα διεξήχθη στην καρδιά του καλοκαιριού και για σχετικά μικρό χρονικό διάστημα λόγω των περιορισμών του sars covid - 19. Ωστόσο, όπως φαίνεται έχουν προκύψει ενδιαφέροντα αποτελέσματα που συμφωνούν με τις αναφορές στη βιβλιογραφία (Kalantzis & Cope, 2013; Αρβανίτη, 2013; Baran & Cagiltay, 2010; Levine, 2010; Levine & Marcus, 2010; Cox, 2010; Hansman, 2008; Fullan, 2006; Μπουραντάς, 2005; Harris & Muijs, 2005). Ειδικότερα:

Πίνακας 1. Καταγραφή απαντήσεων ανά Δ.ΙΕΚ

Περιφέρεια	Σύνολο Δ.ΙΕΚ	Απάντησαν
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	7	1
ΑΤΤΙΚΗΣ	35	6
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	4	1
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	9	2
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	6	0
ΗΠΕΙΡΟΥ	4	2
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	5	1
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	4	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	24	3
ΚΡΗΤΗΣ	8	2
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	5	0
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	9	1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	8	0
ΣΥΝΟΛΟ	128	20

Τα μεγαλύτερα ποσοστά από τους ερωτώμενους διευθυντές, είναι άνδρες (70%) ηλικίας άνω των 45 ετών (75%) με προϋπηρεσία στη θέση διευθυντή μικρότερη των 5 ετών (75%) εκπρόσωποι Θετικών & Τεχνικών ειδικοτήτων (80%) έναντι Θεωρητικών (20%). Σημαντικό ποσοστό (80%) διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο, από τους οποίους λίγο περισσότεροι από τους μισούς είναι σε αντικείμενο σχετικό με την εκπαίδευση γενικότερα.

Κανείς από τους ερωτώμενους δε διέθετε διδακτορικό τίτλο, ενώ αντίθετα όλοι διαθέτουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ. Συνδυάζοντας αυτό το ποσοστό με το αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό της μικρής προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή, αναδεικνύεται το γεγονός ότι πλέον τα στελέχη στα ΔΙΕΚ κατέχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και δεν συνεχίζουν στη θέση του διευθυντή μόνο με την αυξημένη προϋπηρεσία σ' αυτή. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το

αποτέλεσμα της έρευνας ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους (60%) είχαν προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής με κίνητρα που αφορούν κυρίως:

- ✓ Την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα.
- ✓ Την αναζήτηση λύσεων σε προσωπικά προβλήματα/ερωτήματα.

Υπάρχει λοιπόν ένα σημαντικό δείγμα, που έχει ήδη την εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής και είναι σε θέση να προτείνει και να υποστηρίξει προτάσεις δράσεων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που θα στηρίζονται σ' αυτές.

Οι 16 διευθυντές ΙΕΚ (σε ποσοστό 80%) διαθέτουν και χρησιμοποιούν πλατφόρμες τηλεκαίδευσης, ωστόσο, ελάχιστοι (μόνο 5 στους 20) τις έχουν χρησιμοποιήσει ως κοινότητα μάθησης/πρακτικής. Κύριο αντικείμενο διαπραγμάτευσης σ' αυτές, είναι θέματα που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μάλιστα, σ' αυτές τις περιπτώσεις, η ανταπόκριση συμμετοχής ήταν αρκετά θετική, με ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτών πάνω από 60%. Το γεγονός αποτελεί μάλλον αναμενόμενο αποτέλεσμα, δεδομένου του αυξημένου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει στους εκπαιδευτές το συγκεκριμένο θέμα εξαιτίας της αναγκαστικής πιστοποίησης που πρέπει να κατέχουν για να έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν στα Δ.ΙΕΚ.

Αν και περίπου οι μισοί από τους ερωτώμενους γνωρίζουν αν οι εκπαιδευτές του ΔΙΕΚ έχουν εμπειρία ή συμμετέχουν ήδη σε κοινότητες μάθησης, ωστόσο η σημαντική πλειοψηφία πιστεύει ότι θα ανταποκρίνονταν θετικά σε μια πρόσκληση συμμετοχής σε μια κοινότητα μάθησης στο Δ.ΙΕΚ. Ωστόσο, αιτίες μη ανταπόκρισης εκπαιδευτών προέκυψε ότι ήταν:

- Έλλειψη χρόνου
- Έλλειψη γνώσεων και αδιαφορία

Προτάσεις διευθυντών, που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και θα βοηθούσαν στην καλύτερη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτών στο ΔΙΕΚ, σε γενικές γραμμές είναι:

1. Ενδιαφέροντα θέματα προς διαπραγμάτευση
2. Μεικτό μοντέλο (δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεις)
3. Πλατφόρμα εύκολη στη χρήση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εκτιμώμενες προσδοκίες από τη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε κοινότητα μάθησης στο Δ.ΙΕΚ. Πιθανόν, επειδή οι εκπαιδευτές στα ΔΙΕΚ δεν εργάζονται αποκλειστικά σε πλήρες ωράριο, αλλά ως ωρομίσθιοι, βασική προσδοκία (με σημαντική πλειοψηφία) είναι ότι θα έρθουν "πιο κοντά" με το ΙΕΚ, αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή τους σ' αυτό, καθώς και θα ήταν μια ευκαιρία να καλλιεργηθεί συνεργατική κουλτούρα. Επίσης, άλλες προσδοκίες αφορούν γενικότερα τους τομείς:

- Της επαγγελματικής τους ανάπτυξης βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές δεξιότητες και τεχνικές.
- Της άμεσης ενημέρωσης και εξεύρεσης λύσεων σε καθημερινά ζητήματα που αφορούν το ΙΕΚ.

Η συμμετοχή στις κοινότητες εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη με τους παρακάτω τρόπους:

- Απόκτηση "νέας γνώσης" μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη διάχυση εμπειριών.
- Δημιουργία "μεθοδολογίας" σε διάφορα θέματα και δημιουργία "οδικού χάρτη" με καλές πρακτικές.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργατικότητας.

Τα πιο δυνατά σημεία που θεωρούν οι διευθυντές ότι χαρακτηρίζουν τις κοινότητες μάθησης είναι η αλληλοτροφοδότηση μέσω διαλόγου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η συμμετοχή, ενώ τα πιο αδύνατα σημεία τους είναι η απαίτηση υπερβολικού χρόνου

ενασχόλησης, οι απαιτήσεις για εξειδικευμένες γνώσεις και η προαπαιτούμενη προηγούμενη εμπειρία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι απόψεις για τις κοινότητες μάθησης/πρακτικής που έχουν οι διευθυντές των ΔΙΕΚ, κρίνονται πολύ θετικές. Φαίνεται ότι βασική προσδοκία τους μέσα από τη συμμετοχή τους σ' αυτές, είναι η δημιουργία και η διατήρηση της συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτών. Η ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις του ΔΙΕΚ πιστεύουν ότι θα βοηθήσει και στην ανάπτυξη του ΔΙΕΚ γενικότερα. Φυσικά, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι, τη στιγμή που ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών διδάσκουν στα ΔΙΕΚ ως δευτερεύουσα και παράλληλη απασχόληση, η έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος εκ μέρους τους, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης κοινότητας μάθησης/πρακτικής.

Τα στοιχεία της έρευνας σχετικά με τη συμμετοχή και προώθηση εκ μέρους των διευθυντών σε επιμορφωτικές δράσεις, προς όφελος των εκπαιδευτών, αποκάλυψαν ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές. Δυστυχώς, οι μισοί από τους διευθυντές που ερωτήθηκαν (50%) δεν έχουν προωθήσει επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτές τους. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα αποτελέσματα. Ενώ από τη μια οι διευθυντές φαίνεται ότι έχουν τα προσόντα και τη θετική άποψη για επιμορφωτικές δράσεις στο ΔΙΕΚ, από την άλλη δεν προβαίνουν στον προγραμματισμό και την υλοποίηση. Παρατηρώντας όμως στη συνέχεια, οι κυριότερες αιτίες που τους εμπόδισαν να εφαρμόσουν αντίστοιχες δράσεις, συνοψίζονται στις παρακάτω:

- Έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση.
- Δεν υπήρχε η εμπειρία του σχεδιασμού και η υποστήριξη εκπαιδευτών/συντονιστών.
- Δεν κρίθηκε αναγκαίο.

Πραγματικά, λαμβάνοντας υπόψη την υποστελέχωση των Δ.ΙΕΚ, όπως άλλωστε φαίνεται, μάλλον εξάγεται το συμπέρασμα ότι πρακτικές δυσκολίες εμποδίζουν την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων. Αντίθετα, υλοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης με κύρια θέματα:

- Εκπαίδευση ενηλίκων και τεχνικές κατάρτισης
- Χρήση των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποιεί το ΙΕΚ
- Γενικού ενδιαφέροντος (πρώτες βοήθειες, αντιμετώπιση συγκρούσεων, κ.ά.).
- Αξίζει ιδιαίτερα να αναφερθεί η περίπτωση της επιμόρφωσης που διοργανώθηκε από το Δ.ΙΕΚ Γαλατσίου.

Θεωρώντας την παρεχόμενη εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη «γνώσης» και όχι «απομνημόνευσης» ή αναπαραγωγής γνώσεων, το Δ.ΙΕΚ Γαλατσίου, οργάνωσε την επιμόρφωση ομάδας εκπαιδευτών, ως διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης και αυτογνωσίας, υπερβαίνοντας την εργαλειακή αντίληψη της επιμόρφωσης ως «παροχή θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών διδασκαλίας», προκειμένου να ενισχύσουμε τους εκπαιδευτές στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή της κριτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας του ανταγωνισμού και της απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στα Δ.ΙΕΚ., μέσω της εμπρόθετης ανάπτυξης μιας κοινότητας μάθησης, δεδομένου ότι ο κριτικός στοχασμός, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και ο μετασχηματισμός αντιλήψεων, εκτυλίσσονται στο πλαίσιο των συλλογικών σχέσεων.

Το περιγραφόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα, εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε 20 εθελοντές εκπαιδευτές ενηλίκων και συμπεριλαμβάνει τη βιωματική προσέγγιση θεμάτων αιχμής για την κριτική εκπαίδευση ενηλίκων όπως: «συνεργασία», «σύμπραξη», «ενσυναίσθηση», «δημιουργική ακρόαση», «συναίνεση», «επίλυση συγκρούσεων», «επίλυση προβλημάτων», «κριτική σκέψη», «κοινωνικοπολιτική ενημερότητα» σε δέκα διαζώσης δίωρες συναντήσεις, ενώ παράλληλα, οι συμμετέχοντες διαμόρφωσαν μικρές,

πενταμελείς ομάδες εκπόνησης «σχεδίων δράσης» για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ταυτόχρονα τηρώντας ανελλιπώς το «ημερολόγιο αναστοχασμού».

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας από τις απόψεις των διευθυντών που έχουν καταγραφεί, επιβεβαιώνεται ο θετικός ρόλος που μπορεί να έχουν οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών των ΔΙΕΚ. Οι εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ ως "επαγγελματίες" έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τη γνώση τους και να παράγουν νέες ιδέες για τις καθημερινές πρακτικές τους σε διαρκή βάση. Ακόμα και όταν ορισμένες διαδικασίες, για κάποιους αποτελούν ρουτίνα, μπορούν να εφαρμοστούν με έναν άλλο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Οι κοινότητες μάθησης/ πρακτικής μπορούν να μεταφέρουν στους "νέους" τη γνώση σε συνδυασμό με την εμπειρία. Παρέχουν παράλληλα, ένα νέο κοινωνικό χώρο, εγκαθιστώντας νέα κανάλια επικοινωνίας και δημιουργώντας ένα ανθρώπινο περιβάλλον εργασίας, που τόσο πολύ ανάγκη έχει ο χώρος των εκπαιδευτών στα ΔΙΕΚ. Σε ένα Δ.ΙΕΚ, όπως άλλωστε και σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, ο διευθυντής βρίσκεται στο επίκεντρο της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η δημιουργία και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτών να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή κοινότητα στο ΔΙΕΚ αποτελεί πρόκληση και όραμα γι' αυτούς. Είναι έτοιμοι να προσπαθήσουν και να στηρίξουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο θα τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες τους.

Ωστόσο, έχουν να αντιμετωπίσουν σημαντικά καθημερινά (πολλές φορές δυσεπίλυτα) προβλήματα, όπως η υποστελέχωση των ΔΙΕΚ και η απουσία συνεργατών. Επίσης, δυσκολίες στην υλοποίηση του προγραμματισμού τους επιφέρει ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών που διδάσκουν στα ΔΙΕΚ ως δευτερεύουσα και παράλληλη απασχόληση, που οδηγεί στην έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος εκ μέρους τους.

Η έρευνα έδειξε ότι η σημαντική πλειοψηφία που υπηρετούν σε θέση διευθυντή στα ΔΙΕΚ, κατέχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και δεν συνεχίζουν στη θέση του διευθυντή μόνο με την αυξημένη προϋπηρεσία σ' αυτή. Έχουν προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα. Αρκετοί, έχουν ήδη κάνει επιτυχημένες προσπάθειες και έχουν την απαραίτητη εμπειρία να οργανώσουν και να σχεδιάσουν ένα τριετή επιμορφωτικό προγραμματισμό με δράσεις ικανές να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας.

Ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός δράσεων, ειδικά για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των Δ.ΙΕΚ, που θα οδηγούσε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, θα έπρεπε να στηριχθεί στην οργάνωση κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής. Δεδομένου ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται όχι στην απομνημόνευση ή στην αναπαραγωγή γνώσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, μπορεί να στηριχθεί στην αλληλοτροφοδότηση εμπειριών από την καθημερινή πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εμπειρία δε της πανδημίας του sars covid-19 οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικούς διαδικτυακούς διαύλους επικοινωνίας για να διατηρηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε συνέχεια διατηρώντας παράλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχυθεί το επαγγελματικό προφίλ και συνάμα να στηριχθεί ο μετασχηματισμός του ανταγωνισμού και της απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στα Δ.ΙΕΚ, μέσω της συμμετοχής τους σε κοινότητες μάθησης, στις οποίες ο κριτικός στοχασμός, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και ο μετασχηματισμός

αντιλήψεων, εκτυλίσσονται στο πλαίσιο των συλλογικών σχέσεων. Βασιζόμενοι σε ένα μεικτό μοντέλο, βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, υπάρχει δυνατότητα να σχεδιαστούν αρκετές επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ, με πλούσια θεματολογία ανάμεσα από αρκετά θέματα αιχμής που απασχολούν σήμερα την κριτική εκπαίδευση ενηλίκων.

Αναφορές

- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 155–166.
- Cox, A. (2010). Communities of Practice: Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(3), 629–631.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership Quality Learning*. Cork: Lónra.
- Hansman, C. (2008). Adult learning in communities of practice. In Kimble, Ch., Hildreth, P. & Bourdon, I. (eds) *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 293-309.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Στα Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, T. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2010.
- Levine, T., & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate & constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389–398.
- Smith, D., Kelly, D., & Allard, C. (2017). Dialogic spaces: a critical policy development perspective of educational leadership qualifications, *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 393-415.
- Squire, K., & Johnson, C. (2000). Supporting distributed communities of practice with interactive television. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 23-43.
- Szeto, E., & Cheng, A., Y. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 1-17.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning as a social system, Systems Thinker*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Αρβανίτη Ε., (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Σκουλίδης, Ζ., Πανισίδου, Ε.Α., Παπασαμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, Τομ. 3, <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>

Στάμου, Ε., (2008). *Επιμόρφωση Φιλολόγων Β' Επιπέδου ΚΣΕ: 1ο ΣΕΚ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, Χρήση και υποστήριξη Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης Θεωρία και Πρακτική*, (τελευταία προσπέλαση: 3/6/2020, http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/06/enotita-231_232.pdf)

Τσιώλης, Γ. (2011). *Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις*. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης, *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα* (σσ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Τσιωτάκης, Π., & Τζιμογιάννης, Α. (2011). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών: Τεχνολογικά Εργαλεία και Ζητήματα Σχεδιασμού*. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής (σσ. 124-131), Ιωάννινα, ΠΕΚΑΠ-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τσιωτάκης, Π., (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.

Φεσάκης, Γ., Βουλγαρίδου, Ι., & Λαζακίδου, Γ., (2016). *Καλλιέργεια διαδικτυακής κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο του μεικτού μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης*, 10^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2456.pdf>

Φραγκάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α., (2009). *Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση, Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός πολυμορφικού μοντέλου με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

**Το κίνητρο ως παράγοντας για την μάθηση των Φυσικών Επιστημών.
Απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας**

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Μέλος Ε.Δι.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hatsihour@uth.gr

Κρυωνά Νεφέλη

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
nkryona@uth.gr

Βαβουγιός Διονύσιος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
dvanou@uth.gr

Περίληψη

Η επιστημονική γνώση είναι πολύ σημαντική για κάθε άτομο της σημερινής αυστηρά θεμελιωμένης πάνω στις θετικές επιστήμες κοινωνία. Η σωστή ανάπτυξή της ωστόσο, προϋποθέτει την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις υπάρχουσες εμπειρίες του ατόμου, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στην κινητοποίησή του να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε.). Έτσι, είναι καθοριστικής σημασίας να μελετηθούν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και φοιτητών και συγκεκριμένα τα κίνητρα για τη μάθηση των Φ.Ε. που είναι και ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας. Η ερευνητική προσέγγιση για την μέτρηση της κινητοποίησης για τη μάθηση των Φ.Ε., βασίστηκε στη προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα ενός ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου) των Velayutham et al (2011) το οποίο δόθηκε σε δείγμα 82 φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους παραγόντων κινητοποίησης για την μάθηση των Φ.Ε..

Λέξεις Κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, κίνητρα, προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο, αξία αντικειμένου-στόχου, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτορρύθμιση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα και έρευνες φαίνεται πως παγκοσμίως υπάρχει μείωση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής φοιτητών σε κλάδους και μαθήματα Φ.Ε. (Ainley et al, 2008). Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα μαθήματα Φ.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν πολύ μικρό μέρος του προγράμματος σπουδών, ενώ στη δευτεροβάθμια κυριαρχεί η χρηστική τους αξία, δηλαδή αντιμετωπίζονται ως ένα μάθημα που οφείλει να απασχολεί τους μαθητές οι οποίοι θα αξιολογηθούν σε αυτό για την προαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία στρέφεται στην εξειδίκευση, μαθήματα Φ.Ε. συναντώνται στα αντίστοιχα τμήματα Φ.Ε., αλλά και σε παιδαγωγικά τμήματα. Στα παιδαγωγικά τμήματα έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή στα μαθήματα Φ.Ε. και διδακτικής τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για λόγους που ποικίλουν, όπως την απουσία εγγενούς ενδιαφέροντος, την πεποίθηση ότι οι Φ.Ε. είναι δύσκολο να κατανοηθούν ή ακόμα και ότι είναι εύκολο να διδαχθούν και για αυτό δε χρειάζεται περαιτέρω εκπαίδευση σε αυτές.

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας, είναι η καλλιέργεια κινήτρων για μαθησιακή εμπλοκή στους μαθητές τους. Η αναφορά στα κίνητρα μάθησης γίνεται συνήθως με τη διατύπωση δύο ειδών κινήτρων, των ενδογενών και των εξωγενών κινήτρων. Ωστόσο, τα κίνητρα για μάθηση δεν είναι μια

δυναμική κατάσταση, αλλά εντοπίζονται σε ένα συνεχές φάσμα. Σύμφωνα με τους Deci et al (1991), ο διαχωρισμός μιας συμπεριφοράς σε αυτόνομη ή ελεγχόμενη γίνεται βάσει της έδρας της αιτίας της (locus of causality). Ανάλογα γίνεται και η κατάταξη των κινήτρων, καθώς τα ενδογενή κίνητρα οδηγούν σε αυτόνομες συμπεριφορές, ενώ τα εξωγενή σε ελεγχόμενες. Από το ένα άκρο της πλήρους ταύτισης των αξιών και επιθυμιών ενός ατόμου με την εκάστοτε συμπεριφορά ή πράξη, υπάρχει ένα εύρος καταστάσεων έως το άλλο άκρο, της μηδενικής ταύτισης αυτών και της επίδειξης της συμπεριφοράς ή πράξης λόγω εξωτερικών παραγόντων και ατόμων. Σε αυτό το φάσμα, εγκιβωτίζονται διαφορετικοί βαθμοί ενστερνισμού των αξιών κάποιων συμπεριφορών ή πράξεων από το ίδιο το άτομο. *Κάποιος μπορεί να ταυτίζεται πλήρως με αυτές, να ταυτίζεται με το αποτέλεσμα αυτών, να προσαρμόζει την εν λόγω συμπεριφορά ή πράξη σύμφωνα με τις δικές του αξίες, να συμφωνεί με μια συμπεριφορά λόγω του περιβάλλοντος χωρίς να ασπάζεται τις αξίες αυτής, ή τέλος, να δρα βάσει συγκεκριμένων συνθηκών αμοιβής ή τιμωρίας, είτε εξωτερικών, όπως η επιβράβευση, είτε εσωτερικών, όπως η ενοχή (Deci et al, 1991). Συμπερασματικά, εκτός από τα ξεκάθαρα ενδογενή κίνητρα, η κινητοποίηση κάποιου μπορεί να προέρχεται από την εξισορρόπηση των αξιών και επιθυμιών του με τις ανάγκες που προκύπτουν από το περιβάλλον του, μια κατάσταση η οποία εκδηλώνεται συνήθως στα χρόνια της ενηλικίωσης. Οι Velayutham et al (2011) μετά από μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ανέδειξαν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι συντελούν στον βαθμό κινητοποίησης ενός ατόμου για την εκμάθηση Φ.Ε., τον προσανατολισμό στον μαθησιακό στόχο, την αξία του αντικειμένου-στόχου, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμιση.

Η κινητοποίηση ενός εκπαιδευόμενου εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό στον οποίο είναι επικεντρωμένος στον στόχο του. Αυτός ο στόχος μπορεί να αφορά τη μάθηση, δηλαδή την κατανόηση του περιεχομένου ενός μαθήματος σε βάθος, ή να αφορά την επίδοση, δηλαδή την αξιολόγηση και τη γενικότερη εικόνα που δημιουργείται σε άλλους. Η πρώτη περίπτωση ονομάζεται προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο και είναι ισχυρός παράγοντας κινητοποίησης, ενώ η δεύτερη, γνωστή ως προσανατολισμός στην επίδοση μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά για τα κίνητρα ενός μαθητή ή φοιτητή. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Φ.Ε., ο οποίος είναι απαραίτητο να καθοδηγήσει τους μαθητές του προς τον κατάλληλο μαθησιακό στόχο, κάτι το οποίο θα συνεισφέρει στην καλλιέργεια προσαρμοστικών συμπεριφορών, την ενίσχυση ενδιαφέροντος για τις Φ.Ε., αλλά και την επίδοσή τους. Οι στόχοι που τίθενται σε ένα μάθημα Φ.Ε., εκτός από την εναρμόνισή τους με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, επιβάλλεται να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων ώστε να αυξηθεί η προσήλωσή τους σε αυτούς και στη μαθησιακή διαδικασία. Η ύπαρξη ενός ξεκάθαρα διατυπωμένου στόχου, που επιπλέον αφορά τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του ατόμου, σε συνδυασμό με την πειθαρχημένη αντιμετώπιση της εργασίας που απαιτείται για την κατάκτηση αυτού του στόχου, αποτελούν ισχυρό παράγοντα για αυξημένη προσήλωση προς τον στόχο αυτόν.

Η αξία που αποδίδει ένας εκπαιδευόμενος στο έργο του, είναι ισχυρός παράγοντας της κινητοποίησής του ως προς την προσπάθεια και την επιμονή του για την ολοκλήρωση αυτού του έργου. Έρευνες των Pintrich και De Groot (1990) και των Wolters, Yu και Pintrich (1996) (όπως αναφέρεται από τους Velayutham et al, 2011), έδειξαν ότι η αξία που αποδίδεται σε ένα έργο έχει άμεση σχέση με γνωστικές και αυτορρυθμιστικές στρατηγικές, ενώ αποδείχθηκε ότι πράγματι μαθητές που πίστευαν ότι το μαθησιακό τους έργο ήταν ενδιαφέρον και σημαντικό έδειχναν περισσότερο ζήλο να κατανοήσουν και να μάθουν περισσότερα σχετικά με αυτό, ενώ οι Tuan et al επιβεβαίωσαν επίσης αυτά τα ευρήματα στον τομέα της εκμάθησης Φ.Ε.. Οι Eccles et al (1983) όρισαν τέσσερις κατηγορίες στις οποίες διαχωρίζεται η προσωπική πρόσδοση αξίας σε ένα αντικείμενο-στόχο (subjective task value): την αξία επίτευξης (attainment value), την ενδογενή αξία (intrinsic value), τη χρηστική αξία (utility value) και το κόστος (cost) (Wigfield et al, 2009). Οι παραπάνω κατηγορίες δεν είναι πλήρως ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά συνδέονται και ολοκληρώνουν την προσωπική

πρόσδοση αξίας σε έναν στόχο ή σε ένα έργο, ενώ πρέπει να δοθεί έμφαση στην ατομικότητα κάθε παράγοντα, στο γεγονός δηλαδή ότι διαφέρουν μεταξύ εκπαιδευομένων.

Πρώτος ο Bandura όρισε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως «την πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια προκαθορισμένη σειρά δράσεων με σκοπό να λύσει ένα πρόβλημα ή να ολοκληρώσει επιτυχώς μια εργασία». Ο ίδιος θεωρεί επίσης ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι «μια πολυδιάστατη δομή η οποία ποικίλει σε ισχύ, γενίκευση και επίπεδο (ή αλλιώς δυσκολία)». Με απλούστερη διατύπωση, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια πτυχή της αυτοπεποίθησης ενός ατόμου, που αφορά την πίστη ότι με κατάλληλη χρήση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μπορεί να προκαλέσει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι παράγωγο θετικών εμπειριών του ατόμου, δηλαδή η επιτυχία σε μαθήματα Φ.Ε. θα δημιουργήσει μελλοντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης αναφορικά με τις δυνατότητές τους στην εκμάθηση Φ.Ε.. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών και της επίδοσής τους και της επιδεικνυόμενης επιμονής τους για επιτυχία, ενώ έχει βρεθεί ότι ο εν λόγω παράγοντας επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές τους (Schunk & Rajares, 2009).

Με τον όρο αυτορρύθμιση, στην εκπαίδευση εννοούμε την τάση του μαθητή να εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία αυτόνομα, έχοντας εσωτερικά κίνητρα τα οποία σχετίζονται με τις διαθέσεις και τις επιθυμίες του. Στην αυτορρυθμιζόμενη ή αυτοελεγχόμενη μάθηση, ο εκπαιδευόμενος είναι εκείνος που καθορίζει τους στόχους του, αλλά και τις στρατηγικές και τις μεθόδους που θα τον οδηγήσουν στην επιτυχία. Σύμφωνα με τους Pintrich και De Groot (1990, όπως αναφέρεται στο Velayutham et al, 2011) τα βασικά στοιχεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι τρία: η μεταγνωστική διαχείριση των γνώσεων, η χρήση γνωστικών στρατηγικών και ο έλεγχος και η διαχείριση των προσπαθειών για το μαθησιακό έργο. Ένα άτομο-ενορχηστρωτής της μάθησής του στις Φ.Ε., βρίσκει τους τρόπους εκείνους με τους οποίους μπορεί να μάθει αποτελεσματικότερα και να διατηρήσει τις δεξιότητες που κατακτά, ενώ επιδεικνύει παρατεταμένη επιμονή και προσήλωση στους στόχους που θέτει. Ταυτόχρονα, η επιμονή αυτή οδηγεί στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και των συστηματικών προσπαθειών, καθώς και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση διασπαστικών παραγόντων.

Μια σημαντική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα στην εκπαίδευση των μαθητών συγκεκριμένα για το μάθημα των Φ.Ε., πραγματοποιήθηκε από τους Tuan, Chin και Shieh (2005), οι οποίοι συντάξαν ένα ερωτηματολόγιο έξι παραγόντων το οποίο αφορούσε μαθητές γυμνασίου (SMTSL questionnaire). Το απαύγασμα αυτής της έρευνας, είναι ότι γενικά υπάρχει σταθερή και δυναμική σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών, των κινήτρων τους για μάθηση στις Φ.Ε., και της επιστημονικής τους στάσης. Το ερωτηματολόγιο SMTSL προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και μελετήθηκε η εσωτερική αξιοπιστία του από τους Dermitzaki et al (2013). Μια ακόμη αξιοσημείωτη έρευνα σχετικά με την κινητοποίηση για την εκμάθηση Φ.Ε. πραγματοποιήθηκε από τους Glynn, Taasobshirazi και Brickman το 2009, οι οποίοι μελέτησαν την κινητοποίηση φοιτητών κολλεγίου οι οποίοι δεν είχαν επιλέξει τις Φ.Ε. ως το κύριο αντικείμενο σπουδών τους, αλλά παρακολουθούσαν το υποχρεωτικό μάθημα Φ.Ε. του πανεπιστημίου. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας αφορούσε πέντε «διαστάσεις» κινητοποίησης και τρεις εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι αποδείχθηκε πως συσχετιζόνταν με τις διαστάσεις κινητοποίησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα εντοπίστηκαν διαφορές βάσει του φύλου στα επίπεδα ορισμένων διαστάσεων κινητοποίησης. Αργότερα, σε έρευνα των Bryan, Glynn και Kittleson (2011) μελετήθηκαν οι στάσεις μαθητών λυκείου απέναντι στα μαθήματα Φ.Ε.. Η έρευνα βασίστηκε στη κοινωνιο-γνωστική θεωρία, ενώ η κινητοποίηση των μαθητών ορίστηκε από τρεις επιμέρους παράγοντες, που μελετήθηκαν σε σχέση με την επίδοση και την πρόθεση των μαθητών να συμμετέχουν σε ανώτερα επιλεγόμενα μαθήματα Φ.Ε.. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στους τρεις παράγοντες κινητοποίησης, στην

επίδοση των μαθητών, αλλά και στην πρόθεσή τους να εγγραφούν σε επιπλέον μαθήματα Φ.Ε., ενώ δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές βάσει του φύλου.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική προσέγγιση αυτής της μελέτης ήταν ποσοτική και η στρατηγική της έρευνας είχε συναφειακό χαρακτήρα και στόχευε κυρίως στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Επίσης ήταν δειγματοληπτική με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο και η ερευνητική στρατηγική ακολούθησε τα στάδια όπως αναφέρονται από τους Cohen, Manion & Morrisson (2008).

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν αφενός να μεταφέρει στην ελληνική γλώσσα ένα σχετικά πρόσφατο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) και αφετέρου να διερευνήσει αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους 4 παράγοντες-πυλώνες: Learning Goal Orientation (προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο), Task value (αξία του αντικειμένου-στόχου), Self-efficacy (αυτο-αποτελεσματικότητα), Self-Regulation (αυτορρύθμιση) όπως αυτοί αναλύθηκαν παραπάνω.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 82 φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών τμημάτων του πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Π.Τ.Ε.Α.), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.)). Η κατανομή των συμμετεχόντων ήταν 5 άνδρες και 77 γυναίκες και η διαφορά μεταξύ τους οφείλεται αποκλειστικά στη σύσταση των τμημάτων και των επιμέρους φοιτητών που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αναφορικά με την ηλικία τους, χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία αποτελείται από 38 συμμετέχοντες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 22 ετών και κάτω, ενώ η δεύτερη αποτελείται από 44 συμμετέχοντες, των οποίων η ηλικία είναι 22 έτη και άνω.

Τα ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων είναι πολύ βασικό στοιχείο μιας έρευνας. Ένα συνηθισμένο και αποτελεσματικό εργαλείο συλλογής δεδομένο είναι η χρήση ενός κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου με συγκεκριμένους άξονες, αξιοπιστία και εγκυρότητα. Εξαιτίας των πολλών παραμέτρων που εισέρχονται η δημιουργία ενός αξιόπιστου ερευνητικού-διαγνωστικού εργαλείου είναι επίπονη και χρονοβόρα και ένας καλός τρόπος είναι αναζήτηση ενός ήδη δοκιμασμένου εργαλείου το οποίο βέβαια θα ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του στο συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα. Για την συλλογή δεδομένων στην συγκεκριμένη έρευνα αναζητήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που να καλύπτει τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας εργασίας. Ως καταλληλότερο ερωτηματολόγιο για αυτόν τον σκοπό, κρίθηκε το ερωτηματολόγιο που συνέθεσαν και εφάρμοσαν οι Sunitadevi Velayutham, Jill Aldridge & Barry Fraser (2011). Σύμφωνα με τους Sunitadevi Velayutham, Jill Aldridge & Barry Fraser (2011), το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε με σκοπό να συλλεχθούν δεδομένα για τα κίνητρα μαθητών και μαθητριών για την εκμάθηση φυσικών επιστημών. Αποτελείται από 32 ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες έχει δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συσχετίζεται με κάποιον παράγοντα κινητοποίησης. Οι 32 ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 4 ευρύτερες κατηγορίες βάσει των 4 παραγόντων-πυλώνων κινητοποίησης: Learning Goal Orientation (προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο), Task value (αξία του αντικειμένου-στόχου), Self-efficacy (αυτο-αποτελεσματικότητα), Self-Regulation (αυτορρύθμιση).

Μετάφραση του ερωτηματολογίου στην Ελληνική γλώσσα

Η μετάφραση του ερωτηματολογίου από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα έγινε με μια προκαθορισμένη συγκεκριμένη διαδικασία τριών βημάτων που έχει μελετηθεί εκτενώς από προηγούμενες έρευνες. Εν συντομία τα βήματα της μετάφρασης ήταν τα εξής: α) η απλή μετάφραση (forward translation) β) η ανάστροφη μετάφραση (back-translation) και γ) η εφαρμογή του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα (Ioannou et al. 2020, Salehpoor, Latifi & Tohidast 2020, Andayani, Kristina & Endarti 2019). Με σκοπό να μην υπάρξουν παρανοήσεις και δυσκολίες κατά την συμπλήρωση των απαντήσεων από τους ερωτώμενους, δόθηκε προσοχή στη μορφή και στη γλώσσα του ερωτηματολογίου (Μακράκης, 2005). Επομένως αρχικά, πραγματοποιήθηκε η απλή μετάφραση (forward translation) του πρωτότυπου ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, το εργαλείο δόθηκε προς μετάφραση σε δυο ανεξάρτητους ερευνητές, για να αναδειχθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των μεταφρασμένων κειμένων που διαμορφώθηκαν. Κατόπιν, συντέθηκε ένα τελικό κείμενο που συνδύαζε τις αρχικές μεταφράσεις και το οποίο τελειοποιήθηκε, έτσι ώστε οι επιστημονικοί όροι να είναι δόκιμα μεταφρασμένοι και οι ερωτήσεις να έχουν κατάλληλη σύνταξη και λεξιλόγιο ώστε να είναι αβίαστα κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Μετά την απλή μετάφραση έγινε η ανάστροφη μετάφραση (back-translation) της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου, η οποία προέκυψε όπως περιεγράφηκε παραπάνω. Σε αυτό το στάδιο της ανάστροφης μετάφρασης γίνεται εκ νέου μετάφραση του ερωτηματολογίου από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα από άτομο με άριστη κατάρτιση στην αγγλική γλώσσα και στην επιστημονική ορολογία. Με την ανάστροφη μετάφραση προέκυψε η ανάγκη να γίνουν ορισμένες αλλαγές ώστε το τελικό αποτέλεσμα της μετάφρασης του ερωτηματολογίου να συνάδει απόλυτα με το πρωτότυπο, αλλά και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής καθομιλουμένης και στο γλωσσικό επίπεδο του δείγματος της έρευνάς μας. Τελικό βήμα για την τελική μορφοποίηση του ερωτηματολογίου ήταν η συλλογή απαντήσεων από ένα μικρό δείγμα (5 φοιτητές/τριες) στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας, με σκοπό να γίνει αξιολόγηση της σαφήνειας των ερωτήσεων και να διαπιστωθεί εάν το γλωσσικό επίπεδο που χρησιμοποιήθηκε είναι κατάλληλο. Λαμβάνοντας υπόψιν τις παρατηρήσεις του δείγματος και κάνοντας τις ανάλογες απαραίτητες γλωσσικές τροποποιήσεις, δημιουργήθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη έρευνα.

Σύμφωνα με την τελική μετάφραση και τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας το ερωτηματολόγιο που εν τέλει συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες είχε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων και συγκεκριμένα το φύλο και την ηλικία, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελούταν από την τελική μετάφραση του πρωτότυπου εργαλείου που δημιουργήθηκε σύμφωνα με την προαναφερθείσα διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 32 δηλώσεις με 5 απαντήσεις της κλίμακας Likert. Οι 32 δηλώσεις χωρίζονταν σε 4 κατηγορίες εκ των οποίων η πρώτη μετρούσε τον προσανατολισμό στον μαθησιακό στόχο (Learning Goal Orientation) (δηλώσεις 1,...,8), η δεύτερη μετρούσε την αξία του αντικειμένου-στόχου (Task Value) (δηλώσεις 9,...,16), η τρίτη μετρούσε την αυτο-αποτελεσματικότητα (Self-Efficacy) (δηλώσεις 17,...,24) και η τέταρτη την αυτορρύθμιση (Self-Regulation) (δηλώσεις 25,...,32) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας- Ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου Velayutham et al (2011)

1. Ένας από τους στόχους μου είναι να μάθω όσα περισσότερα μπορώ.
2. Ένας από τους στόχους μου είναι να μάθω νέες επιστημονικές έννοιες.
3. Ένας από τους στόχους μου είναι να γίνω άριστος/η σε νέες δεξιότητες που σχετίζονται με την επιστήμη.
4. Είναι σημαντικό να κατανοώ τη δουλειά που κάνω.
5. Είναι σημαντικό για εμένα να μαθαίνω το επιστημονικό περιεχόμενο που διδάσκεται.

6. Είναι σημαντικό για εμένα να βελτιώσω τις δεξιότητές μου που σχετίζονται με την επιστήμη.
7. Είναι σημαντικό για εμένα να κατανοώ αυτά που μου διδάσκονται.
8. Η κατανόηση επιστημονικών ιδεών είναι σημαντική για εμένα.
9. Όσα μαθαίνω μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή μου ζωή.
10. Όσα μαθαίνω είναι ενδιαφέροντα.
11. Όσα μαθαίνω μου είναι χρήσιμο να τα γνωρίζω.
12. Όσα που μαθαίνω είναι βοηθητικά για εμένα.
13. Όσα που μαθαίνω με αφορούν.
14. Όσα που μαθαίνω έχουν πρακτική αξία.
15. Όσα μαθαίνω ικανοποιούν την περιέργειά μου.
16. Όσα μαθαίνω με προτρέπουν να σκέφτομαι.
17. Μπορώ να γίνω άριστος στις δεξιότητες που διδάσκονται.
18. Μπορώ να καταλάβω πώς να κάνω δύσκολες εργασίες.
19. Ακόμα και αν το επιστημονικό περιεχόμενο μιας εργασίας είναι δύσκολο, μπορώ να το μάθω.
20. Μπορώ να ολοκληρώσω κάποιο δύσκολο μαθησιακό έργο εάν προσπαθήσω.
21. Θα λάβω καλό βαθμό.
22. Μπορώ να μάθω αυτά που κάνουμε.
23. Μπορώ να καταλάβω ό,τι διδάσκεται.
24. Είμαι καλός στο συγκεκριμένο αντικείμενο.
25. Ακόμα και αν οι εργασίες δεν είναι ενδιαφέρουσες, συνεχίζω να δουλεύω πάνω σε αυτές.
26. Δουλεύω σκληρά πάνω σε κάτι, ακόμα και αν αυτό δε μου αρέσει.
27. Συνεχίζω να δουλεύω ακόμα και αν υπάρχουν καλύτερα πράγματα να κάνω.
28. Συγκεντρώνομαι έτσι ώστε να μη χάνω σημαντικά σημεία του μαθήματος.
29. Τελειώνω το μαθησιακό έργο που έχω να κάνω εγκαίρως.
30. Δεν τα παρατάω ακόμα και αν αυτό που έχω να κάνω είναι δύσκολο.
31. Συγκεντρώνομαι στην τάξη.
32. Συνεχίζω να δουλεύω πάνω σε αυτό που πρέπει να κάνω μέχρι να το ολοκληρώσω.

Εγκυρότητα Αξιοπιστία της Έρευνας

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το Συντελεστή Εσωτερικής Συνέπειας alpha του Cronbach (Howitt & Cramer, 2003). Στην παρούσα έρευνα ο έλεγχος της αξιοπιστίας μετά τη χορήγηση του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου ήταν $\alpha = 0.934$, δείκτης που θεωρείται υψηλός για τις ανθρωπιστικές επιστήμες (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011) Επομένως η διαγραφή κάποιας ερώτησης δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία του εργαλείου. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε είναι μια Norm-referenced ψυχομετρική κλίμακα που χρησιμοποιείται συνήθως σε ερωτηματολόγια και είναι ευρέως διαδεδομένη σε έρευνες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με ένα θέμα (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011). Στην παρούσα έρευνα οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, δηλαδή μια κλίμακα 5 σημείων (1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Δεν είμαι σίγουρος-η, 4: Συμφωνώ και 5: Συμφωνώ απόλυτα). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας έγκειται πρωτίστως στην εθελοντική και τυχαία συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα. Όπως προαναφέρθηκε, οι εθελοντικά και τυχαία συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 82 άτομα και δημιουργήθηκαν δύο ηλικιακές ομάδες, μία με τους συμμετέχοντες στην ηλικία των έως 21 ετών (38 φοιτητές/τριες) και μία δεύτερη με τους συμμετέχοντες άνω των 21 ετών (44 φοιτητές/τριες).

Δεοντολογία της Έρευνας

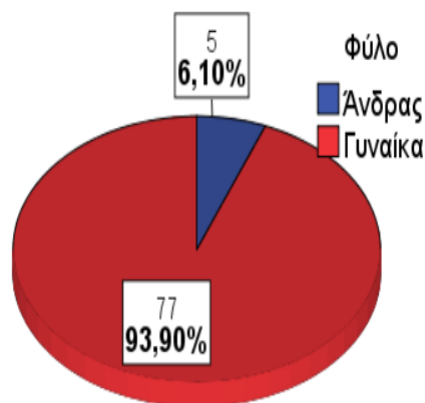
Πραγματοποιήθηκε πλήρης και διεξοδική πληροφόρηση προς τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και ενημερώθηκαν ότι θα συμμετέχουν εθελοντικά. Διευκρινίστηκε ότι δεν θα αναφέρεται πουθενά το όνομα τους καθώς επίσης και τα προσωπικά τους στοιχεία έτσι ώστε να μην προκληθούν δυσάρεστες καταστάσεις ή αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της αναφοράς της ταυτότητάς τους. Τελικά δόθηκαν στους συμμετέχοντες οι αναγκαίες επεξηγήσεις και διευκρινίσεις όπου χρειάστηκε, ως προς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για να μην υπάρξουν τυχόν απορίες.

Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Η στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και της εφαρμογής Excel.

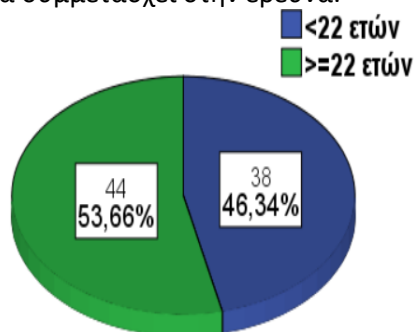
Παρουσιάζεται η ανάλυση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων του προσανατολισμού στο μαθησιακό στόχο (Learning Goal Orientation), της αξίας του αντικειμένου/στόχου, (Task value) της αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy) και της αυτορρύθμισης (Self-Regulation), καθώς και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Η πρώτη στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της παρούσας έρευνας: φύλο (άνδρες, γυναίκες) και ηλικιακή ομάδα (< 22 ετών, ≥ 22 ετών). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα:



Διάγραμμα 1: Κυκλικό διάγραμμα ανά φύλο συμμετεχόντων

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι γυναίκες σε ποσοστό 93,90% και άνδρες 6,10%. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων γυναικών στην έρευνα είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών, γεγονός που οφείλεται στη σύνθεση του τμήματος που δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα.



Διάγραμμα 2: Κυκλικό διάγραμμα ανά ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 46,34% έχουν ηλικία μικρότερη των 22 ετών και σε ποσοστό 53,66% ίση ή μεγαλύτερη των 22 ετών.

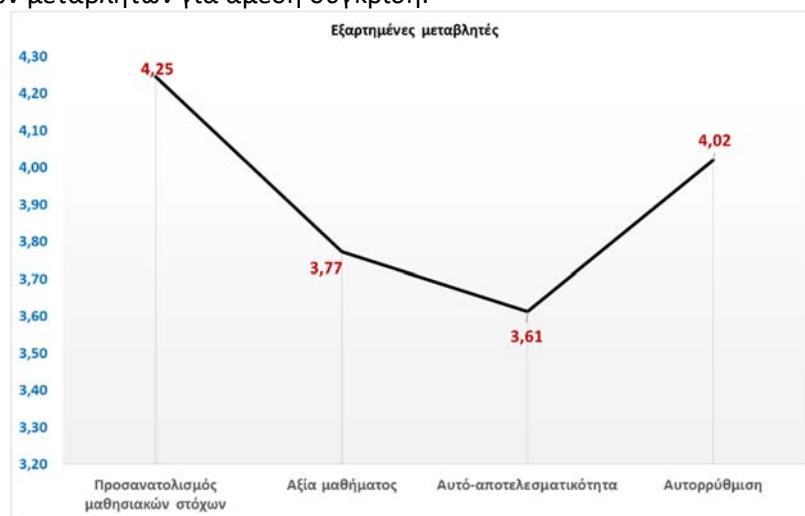
Χαρακτηριστικά εξαρτημένων μεταβλητών: Προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο - Αξία αντικειμένου – Αυτο-αποτελεσματικότητα -Αυτορρύθμιση

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τον Προσανατολισμό στο μαθησιακό στόχο, την Αξία του αντικειμένου/στόχου, την Αυτο-αποτελεσματικότητα και την Αυτορρύθμιση. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των επιπέδων των εξαρτημένων μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των επιπέδων του Προσανατολισμού στον μαθησιακό στόχο για το σύνολο των συμμετεχόντων είναι $M=4.25$ ($T.A.=.51$), της Αξίας του αντικειμένου/στόχου για το σύνολο των συμμετεχόντων είναι $M=3.78$ ($T.A.=.75$), της Αυτο-αποτελεσματικότητας για το σύνολο των συμμετεχόντων είναι $M=3.61$ ($T.A.=.71$), και της Αυτορρύθμισης για το σύνολο των συμμετεχόντων είναι $M=4.02$ ($T.A.=.55$). Οι ανωτέρω τιμές αναφέρονται σε κλίμακα από 1 έως 5. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές/τριες των παιδαγωγικών τμημάτων του πανεπιστημίου Θεσσαλίας που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν καλά τα επίπεδα των εξαρτημένων μεταβλητών.

Πίνακας 1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών
Προσανατολισμός στο μαθησιακό στόχο-Αξία αντικειμένου-Αυτοαποτελεσματικότητα-Αυτορρύθμιση

	N	Mean	Std. Deviation
Προσανατολισμός στον Μαθησιακό Στόχο	82	4,25	,51
Αξία του Αντικειμένου-Στόχου	82	3,77	,75
Αυτο-αποτελεσματικότητα	82	3,61	,71
Αυτορρύθμιση	82	4,02	,55

Στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 3) δίνονται συγκεντρωτικά οι μέσες τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών για άμεση σύγκριση.



Διάγραμμα 3: Διάγραμμα εξαρτημένων μεταβλητών

Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές/τριες εστιάζουν αποτελεσματικά στον προσανατολισμό των μαθησιακών στόχων περισσότερο από ότι στην αυτορρύθμιση, στην αξία του μαθήματος και ακόμη λιγότερο στην αυτο-αποτελεσματικότητα.

Μελέτη συσχέτισης ανάμεσα μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών (Προσανατολισμού των μαθησιακών στόχων, Αυτορρύθμισης, Αξίας του μαθήματος και Αυτο-αποτελεσματικότητας).

Οι μεταβλητές Προσανατολισμός των μαθησιακών στόχων, Αυτορρύθμιση, Αξία του μαθήματος και Αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μετρημένες με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα) που θεωρείται κυρίως ιεραρχική κλίμακα (αλλά και σε αρκετές περιπτώσεις ως κλίμακα ίσων διαστημάτων). Στην περίπτωση αυτή, για μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών (διαστάσεις Υ.Σ.) κρίνεται καταλληλότερος ο

συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho. Επίσης, οι κλίμακες αυτές συνήθως θεωρούνται ως «κλίμακες διαστήματος» (interval scales) και συνεπώς μπορούν να λάβουν αριθμητικές τιμές (Krowinski & Steiber, 1996).

Επισημαίνεται, επίσης, ότι για να μετρηθούν οι μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οκτώ ερωτήματα και για το λόγο αυτό τελική τιμή κάθε μεταβλητής θεωρήθηκε ο μέσος όρος των ερωτημάτων. Οπότε, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r, ο οποίος χρησιμοποιείται όταν η κλίμακα μέτρησης είναι είτε αναλογική είτε ίσων διαστημάτων, όπως φυσικά και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Πριν προχωρήσουμε στον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου, διατυπώνουμε τις υποθέσεις μας ως εξής:

H0: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: Προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο, Αυτορρύθμιση, Αξία του μαθήματος και Αυτο-αποτελεσματικότητα.

H1: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: Προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο, Αυτορρύθμιση, Αξία του μαθήματος και Αυτο-αποτελεσματικότητα.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, μπορούμε να μελετήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και με τον συντελεστή Pearson r. Τα αποτελέσματα δίνονται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πίνακας συντελεστών συσχέτισης Pearson r μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών

		<i>Προσανατολισμός στον Μαθησιακό Στόχο</i>	<i>Αξία του Αντικειμένου- Στόχου</i>	<i>Αυτο- αποτελεσματικ ότητα</i>	<i>Αυτορρύθ μιση</i>
<i>Προσανατολισμός στον Μαθησιακό Στόχο</i>	Pearson Correlation	1	,667**	,556**	,510**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
<i>Αξία του Αντικειμένου-Στόχου</i>	Pearson Correlation	,667**	1	,576**	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
<i>Αυτο- αποτελεσματικότητα</i>	Pearson Correlation	,556**	,576**	1	,580**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
<i>Αυτορρύθμιση</i>	Pearson Correlation	,510**	,387**	,580**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

Με βάση πάλι τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα:

α) ο προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο παρουσιάζει με την αξία του αντικειμένου/στόχου, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμιση ισχυρή συσχέτιση

$r(82) = 0,667, p < 0,001$ ($0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση)

$r(82) = 0,556, p < 0,001$ ($0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση)

$r(82) = 0,510, p < 0,001$ ($0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση)

β) η αξία του αντικειμένου/στόχου με την αυτο-αποτελεσματικότητα παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση [$r(82) = 0,556, p < 0,001, (0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση)], ενώ με την αυτορρύθμιση μέτρια συσχέτιση [$r(82) = 0,387, p < 0,001, (0.30 \leq |r| \leq 0.5$ μέτρια συσχέτιση)]

γ) η αυτο-αποτελεσματικότητα παρουσιάζει με την αυτορρύθμιση ισχυρή συσχέτιση [$r(82) = 0,580, p < 0,001, (0.50 \leq |r| \leq 0.75$ ισχυρή συσχέτιση)]

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να μελετήσουμε την κινητοποίηση και τους επιμέρους παράγοντες αυτής στην εκμάθηση φυσικών επιστημών. Η ομάδα-δείγμα για την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν φοιτητές και φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που απάντησαν σε ερωτηματολόγια βασισμένα στο εργαλείο των Velayutham et al (2011) το οποίο μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα και

ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του για το συγκεκριμένο δείγμα. Η πρωτότυπη αρχική έρευνα που έγινε για τη δημιουργία και πρώτη εφαρμογή του ερωτηματολογίου (Velayutham et al, 2011) στην αγγλική γλώσσα από τους ερευνητές έδειξε πως ο συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha Cronbach ήταν πολύ υψηλή (Cronbach's $\alpha > 0.9$). Η αντίστοιχη ελληνική του εκδοχή του ερωτηματολογίου στη παρούσα έρευνα έδωσε συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha Cronbach εξίσου υψηλό ($\alpha = 0,934$). Η στάθμιση του συγκεκριμένου εργαλείου σε ελληνικά δεδομένα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη, καθώς σε έρευνα των Dermitzaki et al (2013) επισημαίνονται οι αδυναμίες του εργαλείου SMTSL. Το SMTSL είναι ένα παλαιότερο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της κινητοποίησης των μαθητών για εκμάθηση φυσικών επιστημών το οποίο σταθμίστηκε για τα ελληνικά δεδομένα από τους προαναφερθέντες

Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονταν με τη συσχέτιση των τεσσάρων παραγόντων κινητοποίησης: Προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο, Αυτορρύθμιση, Αξία του αντικειμένου-στόχου και Αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ τους.

Μετά την κατάλληλη επεξεργασία των δεδομένων τα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την κινητοποίηση των φοιτητών έδειξαν κινητοποίηση για εκμάθηση φυσικών επιστημών άνω του μετρίου, και ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα στον παράγοντα «Προσανατολισμός στον μαθησιακό στόχο». Αυτό σημαίνει πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του συγκεκριμένου δείγματος έχουν υψηλή κατανόηση και ταύτιση με τους στόχους που τίθενται στα μαθήματα φυσικών επιστημών που έχουν παρακολουθήσει. Από την άλλη ο παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/τριών ήταν άνω του μετρίου, αλλά ο χαμηλότερος εκ των τεσσάρων παραγόντων. Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει, πως παρ' όλο που οι φοιτητές επιδεικνύουν ισχυρά κίνητρα για την εκπαίδευσή τους στις φυσικές επιστήμες, χρειάζεται εντονότερη ενεργοποίηση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με τις ικανότητές τους σε αυτές, και φυσικά κατάλληλες διδασκαλίες για την ουσιαστική βελτίωση αυτών.

Σχετικά με βασικό ερευνητικό ερώτημα βρέθηκαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ όλων των πυλώνων κινητοποίησης που αποτελούσαν τις υποομάδες ερωτημάτων του εργαλείου, με εξαίρεση τη συσχέτιση μεταξύ της Αξίας του αντικειμένου-στόχου και της Αυτορρύθμισης. Οι συσχετίσεις αυτές αποδεικνύουν την έγκυρη θεωρητική βάση του εργαλείου, καθότι πράγματι οι επιμέρους παράγοντες συνδέονται μεταξύ τους και συνιστούν ένα τελικό προϊόν ισχυρά δομημένο, την κινητοποίηση.

Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να αξιολογηθούν βάσει κάποιων σημαντικών περιορισμών, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με το δείγμα της. Κυριότερος περιορισμός φάνηκε να είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων, καθώς είναι σχετικά μικρός, για να μπορούμε να εξάγουμε αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα. Ένας άλλος βασικός και ιδιαίτερα ισχυρός περιορισμός είναι η σημαντική αριθμητική διαφορά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Αυτός ο περιορισμός προέκυψε για τον λόγο ότι η έρευνα διεξήχθη σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο αυτή η μεγάλη διαφορά μεταξύ του αριθμού των γυναικών και των αντρών υπάρχει στο σύνολο των φοιτητών/τριών του τμήματος. Ακόμη ένας περιορισμός σε ό,τι αφορά το δείγμα της έρευνας είναι πως οι συμμετέχοντες ήταν αμιγώς φοιτητές και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης, για αυτό και τα συμπεράσματα αφορούν ένα πολύ συγκεκριμένο σύνολο ατόμων και δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν.

Μελλοντικές έρευνες

Όπως προαναφέρθηκε, οι μεγαλύτεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν το δείγμα των συμμετεχόντων, για αυτό και προτείνεται και άλλη δοκιμή του ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα με περισσότερες εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, αν και η μετάφραση του ερωτηματολογίου θεωρείται έγκυρη, και έτσι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς ώστε να εξάγουν ακριβή συμπεράσματα για την κινητοποίηση των μαθητών τους, θα ήταν αξιόλογο να πραγματοποιηθεί εκ νέου έρευνα σε δείγμα μαθητών γυμνασίου για τους οποίους και προοριζόταν το πρωτότυπο εργαλείο.

Οπωσδήποτε λοιπόν, η παρούσα εργασία αποτελεί σημαντικό βήμα για την κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων για την εκμάθηση φυσικών επιστημών, ωστόσο προκειμένου να διερευνηθούν βαθύτερα οι αντιλήψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία και οι στάσεις των μαθητών των ελληνικών σχολείων, είναι υψίστης σημασίας οι έρευνες σχετικά με τα παραπάνω να συνεχιστούν και να εξελιχθούν.

Αναφορές

Andayani TM, Kristina SA, Endarti D. (2019) Translation, cultural adaptation, and validation of the quality of well being self-administered questionnaire in general population in Indonesia. *J Basic Clin Physiol Pharmacol*, 30(6), doi:10.1515/jbcpp-2019-0268

Blease, D. (1983). Teacher expectations and the self-fulfilling prophecy. *Educational Studies*, 9(2), 123-129.

Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. *Science education*, 95(6), 1049-1065.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.

Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Vavougiou, D., & Kotsis, K. T. (2013). Adaptation of the Students' Motivation towards Science Learning (SMTSL) questionnaire in the Greek language. *European journal of psychology of education*, 28(3), 747-766.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146.

Greenberg, J., & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. (Α.-Σ. Αντωνίου, Επιμ. & Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Howitt, D. & Cramer, D. (2003). *An Introduction to Statistics in Psychology: A Complete Guide for Students* (2nd Edition). The University of Michigan: Prentice Hall

Ioannou, P., Kouis, P., Kakkoura, M.G. et al.(2020) Health related quality of life in adult primary Ciliary dyskinesia patients in Cyprus: development and validation of the Greek version of the QOL-PCD questionnaire. *Health Qual Life Outcomes* 18, 105 doi.org/10.1186/s12955-020-01360-w

Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. *Handbook of motivation at school*, 349-380.

Krowinski W, Steiber S. (1996). *Measuring and managing patient satisfaction*. Illinois:

American Hospital Publishing Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.

Salehpoor A, Latifi Z, Tohidast SA. (2020) Evaluating parents' reactions to Children's stuttering using a Persian version of reaction to Speech Disfluency Scale. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*. 134:110076. doi:10.1016/j.ijporl.2020.110076

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35-53.

Velayutham, S., Aldridge, J., & Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2159-2179.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, L. S. (2009). Expectancy-Value theory. *Handbook of motivation at school*, 55-75.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Τα υπηρεσιακά συμβούλια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποτίμηση λειτουργίας.

Καλομοίρης Τηλέμαχος

Φιλολόγος-Νομικός, Δρ. Ιστορίας, ΕΠΑΛ Χρυσούπολης,
tilemachoskalomoiris@gmail.com

Περίληψη

Η ακόλουθη έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του *Προγράμματος εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση* του ΕΚΔΔΑ (7/9/2018-22/12/2018). Ο τρόπος λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συχνά, έχουν αναπτυχθεί εσφαλμένες απόψεις σχετικά με τη λειτουργία τους. Στο πρώτο μέρος της έρευνας καταγράφεται η νομοθεσία που αφορά στα υπηρεσιακά συμβούλια, καθώς και αναλύεται η συγκρότηση, η σύνθεση και η λειτουργία τους. Η ανάλυση βασίζεται στο υπάρχον νομικό πλαίσιο λειτουργίας αλλά και στη νομολογία των δικαστηρίων. Στο δεύτερο μέρος, μέσω ερωτηματολογίου, στο οποίο συμμετείχαν εθελοντικά 20 αιρετά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων όλων των τύπων (ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ, εκπρόσωποι του ΚΥΣΔΕ δεν έστειλαν απαντήσεις) και διαφορετικών παρατάξεων εξάγονται πολύτιμα συμπεράσματα. Οι απόψεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στα συμβούλια είναι πολύτιμη και συντελεί ώστε να έχει η έρευνα και την εμπειρική διάσταση.

Λέξεις κλειδιά: υπηρεσιακά συμβούλια, νομοθεσία, λειτουργία

Εισαγωγή

Τα υπηρεσιακά συμβούλια των εκπαιδευτικών λειτουργούν, σύμφωνα με την νομοθεσία, όπως προβλέπεται σε όλο τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα (*Υπαλληλικός Κώδικας ερμηνεία κατ' άρθρο, 1478-1481*). Κατά τον Νόμο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στο άρθρο 21 παράγραφος 1 προβλέπεται η σύσταση υπηρεσιακών συμβουλίων κατά νομούς, περιφερειακά και στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας χωριστά για κάθε βαθμίδα.

Το ΚΥΣΠΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), όπως προβλέπεται στο Π.Δ.1/2003 στο άρθρο 8 στο άρθρο 1, έχει πενταμελή σύνθεση (Πουλής, 2006, 68). Το ΚΥΣΠΕ αποτελείται από τρεις διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο αιρετούς. Το ΚΥΣΠΕ συγκροτείται με απόφαση του υπουργού Παιδείας, σύμφωνα με το Π.Δ.1/2003 άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση β). Η θητεία των μελών του συμβουλίου είναι διετής (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία λογίζεται ότι υπάρχει, όταν είναι παρόντα τα περισσότερα μέλη του σώματος, και με την προϋπόθεση ότι παρίσταται ο πρόεδρος ή ο αντιπρόεδρος του συμβουλίου. Εισήγηση για τα θέματα συζήτησης στο ΚΥΣΠΕ μπορούν να κάνουν οι προϊστάμενοι των αρμοδίων διευθύνσεων ή τμημάτων της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση γ). Το ΚΥΣΠΕ είναι αρμόδιο για τα θέματα που ορίζονται στο άρθρο 17 περιπτώσεις 1 έως 17. Ενδεικτικά το ΚΥΣΠΕ γνωμοδοτεί για την απαλλαγή προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από ακρόασή τους, εκδικάζει πειθαρχικές υποθέσεις κατά των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των μελών των κεντρικών και περιφερειακών συμβουλίων, εκδικάζει τις ενστάσεις εκπαιδευτικών κατά των πειθαρχικών περιφερειακών συμβουλίων, προτείνει τις μεταθέσεις και τις αποσπάσεις από περιοχή σε περιοχή, αποφασίζει για την απόλυση λόγω ανικανότητας και την θέση σε αργία των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των μελών περιφερειακών και του κεντρικού συμβουλίου.

Το ΚΥΣΔΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) έχει και αυτό πενταμελή σύνθεση, κατά το άρθρο 9 παράγραφος 1 του Π.Δ.1/2003 (Πουλής, 2006, 69).

Αποτελείται από τρεις διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δύο αιρετούς. Συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση β). Τα μέλη του ΚΥΣΔΕ έχουν διετή θητεία (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία υπάρχει όταν βρίσκονται παρόντα στην συνεδρίαση τα περισσότερα μέλη, με την απαραίτητη παρουσία του προέδρου ή του αντιπροέδρου του συμβουλίου, κατά το άρθρο 10 παράγραφος 4 του Π.Δ.1/2003. Τα θέματα συζητήσεως στο ΚΥΣΔΕ εισηγούνται οι προϊστάμενοι των αρμοδίων διευθύνσεων ή τμημάτων της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου παιδείας (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση γ). Τα θέματα αρμοδιότητας του ΚΥΣΔΕ ορίζονται περιοριστικά στο άρθρο 18 περιπτώσεις 1 έως 17 του Π.Δ.1/2003. Έτσι, το ΚΥΣΔΕ μπορεί να γνωμοδοτεί, ύστερα όμως από ακρόαση, για την απαλλαγή των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να εκδικάζει πειθαρχικές υποθέσεις κατά των διευθυντών εκπαίδευσης, να εκδικάζει ως δευτεροβάθμιο όργανο εφέσεις εκπαιδευτικών κατά πειθαρχικών αποφάσεων περιφερειακών συμβουλίων, να προτείνει τις μεταθέσεις και τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών από περιοχή σε περιοχή, να γνωμοδοτεί για την μετάταξη εκπαιδευτικού, αποφασίζει για την απόλυση λόγω ανικανότητας των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των μελών του ΚΥΣΔΕ, να αποφασίζει για την θέση σε αργία διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελών περιφερειακών συμβουλίων και του ΚΥΣΔΕ.

Το ΑΠΥΣΠΕ προβλέπεται από το Ν.1566/1985. Τα ΑΠΥΣΠΕ εδρεύουν στην έδρα κάθε περιφέρειας (Π.Δ. 1/2003 άρθρο 5). Πρόκειται για πενταμελή συμβούλια που αποτελούνται από τον περιφερειακό διευθυντή ως πρόεδρο, τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αντιπρόεδρο, έναν διευθυντή πρωτοβάθμια εκπαίδευσης και δύο αιρετούς. Κατά το Π.Δ.1/2003 άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση β) τα ΑΠΥΣΠΕ συγκροτούνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Η θητεία των μελών τους είναι διετής (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία υπάρχει όταν είναι παρόντα τα περισσότερα μέλη και παρίσταται ο πρόεδρος ή ο αντιπρόεδρος (άρθρο 10 παράγραφος 4). Εισηγήση των θεμάτων συζήτησης στα ΑΠΥΣΠΕ κάνει ο πρόεδρος αυτών (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση β). Όσον αφορά τι αρμοδιότητες των ΑΠΥΣΠΕ, αυτές καθορίζονται στο άρθρο 15 περιπτώσεις 1 έως 21 του Π.Δ.1/2003. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων των ΑΠΥΣΠΕ ορίζονται η εισήγηση για τους αναπληρωτές διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η γνωμοδότηση, ύστερα από ακρόαση, για την απαλλαγή από τα καθήκοντά τους διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εκδίκαση πειθαρχικών υποθέσεων κατά διευθυντών σχολείων, προϊσταμένων εκπαιδευτικών θεμάτων και μελών ΑΠΥΣΠΕ, η εκδίκαση ενστάσεων εκπαιδευτικών κατά πειθαρχικών αποφάσεων διευθυντών εκπαίδευσης, η απόφαση για την απόλυση λόγω ανικανότητας των μελών τους, η γνωμοδότηση για την χορήγηση αδειών υπηρεσιακής εκπαίδευσης και άδειας άνευ αποδοχών.

Τα ΑΠΥΣΔΕ, αντίστοιχα, προβλέπονται από τον Ν.1566/1985 και εδρεύουν στην έδρα κάθε περιφέρειας (Π.Δ. 1/2003 άρθρο 6). Είναι πενταμελή συμβούλια που αποτελούνται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης ως πρόεδρο, τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αντιπρόεδρο, έναν διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δύο αιρετά μέλη (άρθρο 6). Τα ΑΠΥΣΔΕ συγκροτούνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση β). Η θητεία των ΑΠΥΣΔΕ είναι διετής (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία λογίζεται ότι υπάρχει, όταν είναι παρόντα τα περισσότερα μέλη, με απαραίτητη προϋπόθεση την παρουσία του προέδρου ή του αντιπροέδρου (άρθρο 10 παράγραφος 4). Η εισήγηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης γίνεται από τους πρόεδρους των ΑΠΥΣΔΕ (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση β). Οι αρμοδιότητες των ΑΠΥΣΔΕ καθορίζονται στο άρθρο 16 περιπτώσεις 1 έως 22 του Π.Δ.1/2003. Συνεπώς, τα ΑΠΥΣΔΕ εισηγούνται τον ορισμό αναπληρωτών διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνωμοδοτούν, ύστερα από ακρόαση, για την απαλλαγή από τα καθήκοντά τους των διευθυντών σχολείων, ΣΕΚ, των υποδιευθυντών και των προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων, εκδικάζουν πειθαρχικές υποθέσεις κατά

διευθυντών σχολικών μονάδων, ΣΕΚ και προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων, εκδικάζουν ενστάσεις των εκπαιδευτικών κατά πειθαρχικών αποφάσεων των διευθυντών εκπαίδευσης, αποφασίζουν για την απόλυση λόγω ανικανότητας των μελών τους, γνωμοδοτούν για την χορήγηση άδειας υπηρεσιακής εκπαίδευσης και άδειας άνευ αποδοχών.

Τα ΠΥΣΠΕ προβλέπονται, επίσης, από τον Ν.1566/1985 (άρθρο 21 παράγραφος 1. Πουλής, 96-98). Τα ΠΥΣΠΕ είναι πενταμελή όργανα που εδρεύουν στην έδρα κάθε διεύθυνσης εκπαίδευσης (Π.Δ. 1/2003 άρθρο 2 παράγραφος 1). Τα ΠΥΣΠΕ συγκροτούνται από τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πρόεδρο, δύο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό Α' και δύο αιρετά μέλη (άρθρο 2 παράγραφος 2). Τα ΠΥΣΠΕ συγκροτούνται με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης (άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση α). Η θητεία των ΠΥΣΠΕ είναι διετής (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία θεωρείται ότι έχουν τα ΠΥΣΠΕ, όταν παραβρίσκονται τα περισσότερα μέλη τους, με την παρουσία τουλάχιστον του προέδρου ή του αντιπροέδρου τους (άρθρο 10 παράγραφος 4). Την εισήγηση των θεμάτων της συζήτησης πραγματοποιούν οι διευθυντές των οικείων διευθύνσεων ως πρόεδροι (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση α). Στις αρμοδιότητες των ΠΥΣΠΕ, που ορίζονται περιοριστικά στο Π.Δ. 1/2003 άρθρο 11 περιπτώσεις 1 έως 29, εντάσσεται πληθώρα θεμάτων. Τα ΠΥΣΠΕ επιλέγουν τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, προτείνουν την τοποθέτηση των επιλεγέντων διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, γνωμοδοτούν για την χορήγηση άδειας άσκησης ιδιωτικού έργου με αμοιβή, προτείνουν την προσωρινή τοποθέτηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, των υπεραρίθμων, την οριστική τοποθέτηση μετατεθέντων εκπαιδευτικών και όσων ζητούν βελτίωση θέσης, προτείνουν την απόσπαση εντός της περιοχής μετάθεσης και την τοποθέτηση αποσπασθέντων από άλλα ΠΥΣΠΕ, προτείνουν την διάθεση εκπαιδευτικών για την συμπλήρωση του ωραρίου τους, αναθέτουν υπερωριακή απασχόληση, αποφασίζουν για την μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών μετά την διετή δοκιμαστική τους περίοδο, γνωμοδοτούν για την συνάφεια των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών, αποφασίζουν για την απόλυση των εκπαιδευτικών λόγω ανικανότητας, την θέση σε αργία εκπαιδευτικών, εκδικάζουν πειθαρχικές υποθέσεις εκπαιδευτικών, γνωμοδοτούν για την χορήγηση άδειας και λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων.

Τα ΠΥΣΔΕ, επίσης, προβλέπονται από τον Ν.1566/1985 (Πουλής, 98-99). Τα ΠΥΣΔΕ είναι πενταμελή όργανα που λειτουργούν στην έδρα κάθε διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκροτούνται από τον διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως πρόεδρο, δύο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' και δύο αιρετά μέλη (Π.Δ. 1/2003 άρθρο 3 παράγραφος 3, όπως τροποποιήθηκε από Ν.3839/2010). Τα ΠΥΣΔΕ συγκροτούνται με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης (άρθρο 10 παράγραφος 1 περίπτωση α). Η θητεία των μελών τους είναι διετής (άρθρο 10 παράγραφος 3). Απαρτία υπάρχει, όταν είναι παρόντα τα περισσότερα μέλη, με υποχρεωτική την συμμετοχή του προέδρου ή του αντιπροέδρου (άρθρο 10 παράγραφος 4). Τις εισηγήσεις στα ΠΥΣΔΕ πραγματοποιούν οι διευθυντές των οικείων διευθύνσεων (άρθρο 10 παράγραφος 5 περίπτωση α). Οι αρμοδιότητες των ΠΥΣΔΕ ορίζονται στο Π.Δ.1/2003 στο άρθρο 12 περιπτώσεις 1 έως 28. Συγκεκριμένα, τα ΠΥΣΔΕ επιλέγουν τους υποδιευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους υπευθύνους τομέων ΣΕΚ, προτείνουν την τοποθέτηση των επιλεγέντων διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ, εισηγούνται τον ορισμό αναπληρωτών διευθυντών σχολικών μονάδων, γνωμοδοτούν για την χορήγηση άδειας άσκησης εκπαιδευτικού έργου με αποδοχές, προτείνουν την προσωρινή τοποθέτηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, των υπεράριθμων, την οριστική τοποθέτηση μεταταχθέντων από άλλες περιοχές μετάθεσης, την βελτίωση θέσης, προτείνουν την κάθε είδους απόσπαση εντός ΠΥΣΔΕ, αναθέτουν υπερωριακή διδασκαλία στους εκπαιδευτικούς, ορίζουν τις σχολικές μονάδες των οποίων οι μαθητές διδάσκονται στα ΣΕΚ, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα ΣΕΚ, εκδικάζουν πειθαρχικές υποθέσεις εκπαιδευτικών, αποφασίζουν για την

μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών μετά την διετή δοκιμαστική περίοδο, γνωμοδοτούν για την συνάφεια των μεταπτυχιακών τίτλων των εκπαιδευτικών, αποφασίζουν για την απόλυση των εκπαιδευτικών λόγω ανικανότητας, για την δυνητική θέση σε αργία εκπαιδευτικών, γνωμοδοτούν για την χορήγηση άδειας και λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων και φροντιστηρίων.

Νόμιμη συγκρότηση

Όσον αφορά στις γενικές αρχές λειτουργίας όλων των υπηρεσιακών συμβουλίων -κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών- πρέπει να ανατρέξουμε στον Κώδικα Διοικητική Διαδικασίας στα σχετικά άρθρα (Ν. 2690/1999 άρθρα 13-15 Συλλογικά όργανα της διοικήσεως). Για την νόμιμη συγκρότηση των συλλογικών οργάνων πρέπει να ανατρέξουμε στο άρθρο 13 του κώδικα, όπου στην παράγραφο 1 αναφέρεται ότι απαιτείται ο ορισμός, με πράξη, όλων των μελών (τακτικών και αναπληρωματικών). Παρατηρείται στην εισηγητική έκθεση του νόμου ότι οι κανόνες που ρυθμίζουν την συγκρότηση, την σύνθεση και την λειτουργία των συλλογικών οργάνων πηγάζουν κατά το πλείστο από γενικές αρχές του διοικητικού δικαίου και τη νομολογία (Ρηγόπουλος, 2010, 157. Σολδάτος, 2000, 123 και 125. Τάχος, 2009, 569.). Αν το συλλογικό όργανο συνέλθει με την απουσία προσώπου που αποδείχθηκε ότι παρανόμως ορίστηκε μέλος του, η απόφαση πάλι είναι ακυρώσιμη (ΣτΕ 537/62, 1533/63, 2267/67, 1284/68). Η πράξη πρέπει να είναι πλήρης τουλάχιστον ως προς τον διορισμό των τακτικών μελών άνευ των οποίων δεν είναι δυνατή η λειτουργία του συλλογικού οργάνου (σχετική νομολογία του ΣτΕ 2476/66, 591/61, 3036/71, 1709/72, 2436/72, 390-392/79, 3880/83, 3558/78. 4027/89. Σολδάτος, 126). Αν το συλλογικό όργανο συνήλθε σε πρώτη συνεδρίαση, πριν εκδοθεί πράξη διορισμού των μελών, οι αποφάσεις που λήφθηκαν, κατά την συνεδρίαση αυτή, είναι παράνομες (ΣτΕ 3314/78). Ο Τάχος παραθέτει τη νεότερη νομολογία (Τάχος, 573). Δεν είναι νόμιμη η συμμετοχή στο ίδιο συλλογικό όργανο τόσο του τακτικού όσο και του αναπληρωματικού (ΣτΕ 3906/2003). Ο διορισμός ορισμένων μόνο τακτικών μελών δεν αποκαθιστά την έλλειψη νομιμότητας, καθώς θα ήταν άγνωστο ποιο θα ήταν το περιεχόμενο της αποφάσεως του συλλογικού οργάνου σε περίπτωση διορισμού όλων των μελών (ΣτΕ 3879-3880/83, 1817/58). Ακόμη και η μη νόμιμη συμμετοχή ενός μόνο μέλους, από αυτά που προβλέπει ο νόμος, αντίκειται στην έννοια της νόμιμης συνθέσεώς του (ΕφΑθ 6648/82). Επιπρόσθετα, μόνο εφόσον έχουν ορισθεί όλα τα τακτικά είναι θεμιτός ο ορισμός αναπληρωματικών μελών, κατά τους όρους του νόμου (ΣτΕ 4027/89, 3879/83, 3880/83). Το κύρος αποφάσεως οργάνου δεν επηρεάζεται από τις πλημμέλειες που τυχόν εμφανίζει η κτήση από ορισμένο πρόσωπο της ιδιότητας με βάση την οποία έχουν οριστεί μέλη του οργάνου αυτού (ΣτΕ 686/67, 1200/61, 2438/75, 3211/89, 2802/84). Μετά την ακύρωση του διορισμού μέλους του συλλογικού οργάνου, θεωρούνται άκυρες όλες οι πράξεις του συμβουλίου που εκδόθηκαν με τη συμμετοχή του συγκεκριμένου μέλους (ΣτΕ 131/55, 655/60, 1480/80, 1514/96).

Η παράλειψη διορισμού αναπληρωματικών μελών ή ο μη νόμιμος διορισμός τους δεν δημιουργεί κακή συγκρότηση του συλλογικού οργάνου και ακυρότητα των πράξεών του, εφόσον κατά την έκδοσή τους δεν ανέκυψε ανάγκη συμμετοχής αναπληρωματικών μελών (ΣτΕ 3036/71, 803//68, 1709/72). Το ίδιο πρόσωπο δεν μπορεί να διοριστεί με περισσότερες από μία ιδιότητες. Ακολουθεί μία διευκρίνιση ότι σε περίπτωση που ορισμένα μέλη που εκλέγονται (όπως τα αιρετά μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων της εκπαίδευσης) δεν έχουν ακόμη εκλεγεί, η συγκρότηση είναι νόμιμη, αν έχει εγκαίρως ζητηθεί εγγράφως η εκλογή και τα υπόλοιπα μέλη επαρκούν ώστε να υπάρχει απαρτία (ΣτΕ 2060-2061/82). Στην παράγραφο 3 αναφέρεται ότι ο γραμματέας του συλλογικού οργάνου, μαζί με τον αναπληρωματικό του, ορίζεται με την πράξη συγκρότησής του. Οι πλημμέλειες της πράξεως διορισμού του γραμματέα συλλογικού οργάνου δεν έχουν ως συνέπεια τη μη νόμιμη συγκρότηση του συλλογικού οργάνου, γιατί ο γραμματέας δεν συμμετέχει στη λήψη της αποφάσεως, αφού δεν έχει ούτε ψήφο, ούτε δικαίωμα να εκφράσει γνώμη (ΣτΕ 1067/79, 857/82, 1167/81, 1173/85).

Επίσης, στην παράγραφο 4 επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που κάποιο μέλος απέκτησε κατά παράνομο τρόπο την ιδιότητα του μέλους αυτό το γεγονός δεν επηρεάζει τη νομιμότητα της συγκρότησης του οργάνου. Αν κάποια μέλη εκλείψουν ή αποχωρήσουν για οποιοδήποτε λόγο ή απωλέσουν την ιδιότητα βάσει της οποίας ορίστηκαν, το συλλογικό όργανο μπορεί να λειτουργήσει, όχι όμως πέρα από ένα τρίμηνο, εφόσον, κατά τις συνεδριάσεις του, τα υπόλοιπα μέλη επαρκούν ώστε να υπάρχει απαρτία (Σολδάτος, 2000, 126) Πηγή έμπνευσης της παραγράφου 5 του άρθρου 13 του κώδικα αποτέλεσε η αντίστοιχη ρύθμιση του Ν.1599/1986 άρθρο 19 παράγραφος 2. Διορισμός μέλους χωρίς να έχει προηγηθεί απομάκρυνση με νόμιμο τρόπο του αντικατασταθέντος μέλους, στερείται βάσεως και είναι ακυρωτέος (ΣτΕ 121/64). Το διάστημα των τριών μηνών είναι αποκλειστικό (ΣτΕ 894/97). Η συμμετοχή αναπληρωματικού αντί του ελλείποντος τακτικού συνεπάγεται παράνομη λειτουργία (ΣτΕ 537/62, 382/63). Αν όμως το πρόσωπο που είχε αποβιώσει μετείχε στο συλλογικό όργανο λόγω της θέσεως που κατείχε ως δημόσιος υπάλληλος μετέχει πλέον αντί αυτού ο εις τα κύρια καθήκοντά του προβλεπόμενος αναπληρωτής του (ΣτΕ 1957/54, 1959/57, 888/56). Πριν από την λήξη της θητείας του οργάνου, η αντικατάσταση μέλους είναι δυνατή, χωρίς την θέλησή του, μόνο για λόγο αναγόμενο στην άσκηση των καθηκόντων του, ο οποίος πρέπει να βεβαιώνεται με σχετική πράξη (Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας, Ν. 2690/1999 άρθρο 13 παράγραφος 6). Νόμιμη αιτία αντικατάστασης αποτελούν: α) η απόσπαση του υπαλλήλου σε άλλη υπηρεσιακή μονάδα β) ανάκληση υπαλλήλου από το όργανο που το διόρισε (Γνωμοδότηση Ν.Σ.Κ. 494/90, Ν.Σ.Κ. 59/89). Η περί αντικαταστάσεως πράξη πρέπει να είναι αιτιολογημένη (ΣτΕ 2266/92, 508/91). Σε περίπτωση που το μέλος τελεί σε υποχρεωτική αναστολή άσκησης των καθηκόντων του, λόγω της άσκησης των οποίων έχει ορισθεί μέλος του συλλογικού οργάνου υπάρχει έλλειψη νόμιμης σύνθεσης (ΣτΕ 2900/68, 681/36).

Η νομιμότητα της συγκροτήσεως του συλλογικού οργάνου που εξέδωσε την προσβαλλόμενη πράξη ελέγχεται πάντοτε με την ευκαιρία εξετάσεως της νομιμότητας της εκδοθείσας διοικητικής πράξεως (ΣτΕ 4409/84). Η νομιμότητα της συγκροτήσεως και συνθέσεως συλλογικού οργάνου ερευνάται κατά το χρόνο λήψεως της αποφάσεως (ΣτΕ 2483/98). Η μη τήρηση των κανόνων της νόμιμης συγκρότησης του έχοντος γνωμοδοτική αρμοδιότητα συλλογικού οργάνου συνιστά παράβαση ουσιώδους τύπου και συνεπώς η διοικητική πράξη που εκδόθηκε βάσει της διατυπωθείσας υπ' αυτού γνώμης ή πρότασης πάσχει ακυρότητα (ΣτΕ 1284/68). Η ακυρότητα απόφασης συλλογικού οργάνου λόγω κακής σύνθεσης θεραπεύεται μόνο στην περίπτωση που η απόφαση του ίδιου οργάνου ενσωματωθεί σε νεότερη απόφαση του ίδιου οργάνου με κανονική σύνθεση ή σε απόφαση δευτεροβαθμίου οργάνου (ΣτΕ 171/68, 477/86, 100/85). Αρκεί όμως στο δευτεροβάθμιο όργανο να μη μετέχουν πρόσωπα που μετείχαν στη λήψη αποφάσεως του πρωτοβαθμίου (ΣτΕ 3600/75), εκτός αν ο νόμος ορίζει ρητά το αντίθετο ή συνάγεται από αυτόν σαφώς (ΣτΕ 1048/61, 1051/68, 1052/61, 1211/65, 3018/64, 677/66, 2024/76, 4043/80). Πλημμέλειες που οφείλονται σε κακή συγκρότηση του πρωτοβαθμίου οργάνου παρασύρουν σε ακυρότητα και τις πράξεις του δευτεροβαθμίου οργάνου (ΣτΕ 1363/64).

Νόμιμη σύνθεση-λειτουργία

Το συλλογικό όργανο συνεδριάζει νομίμως όταν στη σύνθεσή του μετέχουν, ως τακτικά ή αναπληρωματικά μέλη, περισσότερα από τα μισά των διορισμένων τακτικών μελών (Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας, Ν. 2690/1999 άρθρο 14 παράγραφος 1). Η απαρτία πρέπει να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια της συνεδρίασης (Σολδάτος, 150). Στην εισηγητική έκθεση του κώδικα ορίζεται ότι απαρτία πρέπει να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια της συνεδρίασης, ως προς καθένα από τα συζητούμενα θέματα. Αν, κατά την πρώτη συνεδρίαση, διαπιστωθεί έλλειψη απαρτίας, το όργανο καλείται εκ νέου σε συνεδρίαση εντός 24 ωρών, στον ίδιο τόπο και με την ίδια ημερήσια διάταξη. Κατά την συνεδρίαση αυτή υπάρχει απαρτία αν μετέχουν τακτικά ή αναπληρωματικά μέλη όχι λιγότερα των τριών. Ο πρόεδρος καθορίζει την ημέρα, την ώρα και τον τόπο των συνεδριάσεων και καλεί τα τακτικά και τα αναπληρωματικά μέλη να

συμμετάσχουν. Η πρόσκληση πρέπει να περιλαμβάνει και την ημερήσια διάταξη και γνωστοποιείται από τον γραμματέα στα μέλη του οργάνου τουλάχιστον 48 ώρες πριν από τη συνεδρίαση. Η γνωστοποίηση μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο, εφόσον το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από σχετική σημείωση σε ειδικό βιβλίο. Επομένως, με οποιοδήποτε σύγχρονο μέσο ταχείας επικοινωνίας. Στην περίπτωση τηλεφωνικής κλήτευσης των μελών συλλογικού οργάνου αποδεικνύεται αποκλειστικά από σχετική σημείωση σε ειδικό βιβλίο, η οποία πρέπει να φέρει χρονολογία και υπογραφή του προσώπου που έκανε την κλήτευση (ΣτΕ 1198/88). Σε περίπτωση κατεπείγοντος η προθεσμία μπορεί να συντμηθεί, αλλά η πρόσκληση πρέπει να είναι έγγραφη και να βεβαιώνεται σε αυτήν οι λόγοι που κατέστησαν τη σύντμηση αναγκαία. Όταν οι συνεδριάσεις του οργάνου γίνονται σε ημερομηνίες τακτές, δεν απαιτείται πρόσκληση. Πρόσκληση δεν απαιτείται, επίσης, όταν μέλος έχει δηλώσει πριν από τη συνεδρίαση κώλυμα συμμετοχής του σε αυτή ή όταν το κώλυμα αυτό είναι γνωστό στον πρόεδρο του συλλογικού οργάνου. Δεν αρκεί αντί της πρόσκλησης η απλή κοινοποίηση της ημερήσιας διάταξης των προς συζήτηση θεμάτων (ΣτΕ 1846/62). Δεν δύναται να θεωρηθεί ότι αποδεικνύει την πρόσκληση του αναπληρωματικού μέλους η βεβαίωση του τακτικού μέλους ότι κωλυόμενος ειδοποίησε τον αναπληρωτή του να παραστεί (ΣτΕ 523, 525, 531, 816, 1356/61). Την έλλειψη όμως της πρόσκλησης και συνεπώς την πλημμέλεια της νόμιμης σύνθεσης θεραπεύει η απουσία του μέλους στη συνεδρίαση (ΣτΕ 2255/61).

Αν κατά τη συνεδρίαση απουσιάζει τακτικό μέλος το οποίο δεν έχει προσκληθεί η συνεδρίαση είναι παράνομη (Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας, Ν. 2690/1999 άρθρα 14 παράγραφος 4). Το ίδιο ισχύει ακόμη και αν αντ' αυτού είχε μετάσχει το αντίστοιχο αναπληρωματικό μέλος. Αν υπήρξαν πλημμέλειες ως προς την κλήτευση μέλους το συλλογικό όργανο συνεδριάζει νομίμως αν αυτό είναι παρόν και δεν αντιλέγει για την πραγματοποίηση της συνεδρίασης. Μέλη οργάνου τα οποία είναι σύζυγοι ή συνδέονται μεταξύ τους με συγγένεια έως και τετάρτου βαθμού εξ αίματος ή αγχιστείας δεν επιτρέπεται να μετάσχουν στην ίδια συνεδρίαση. Η σύγκληση του συλλογικού οργάνου είναι υποχρεωτική αν το 1/3 τουλάχιστον του συνόλου των τακτικών μελών του το ζητήσει εγγράφως από τον πρόεδρο προσδιορίζοντας και το προς συζήτηση θέμα (Ν. 2690/1999 άρθρο 14 παράγραφος 7). Η ημερήσια διάταξη συντάσσεται από τον πρόεδρο, ο οποίος λαμβάνει υπόψη και απόψεις που τυχόν διατυπώνονται και το προς συζήτηση θέμα. Αντικείμενο συζήτησης είναι μόνο τα θέματα που περιλαμβάνονται στην ημερήσια διάταξη. Κατ' εξαίρεση μπορούν να συζητηθούν και θέματα που δεν περιλαμβάνονται στην ημερήσια διάταξη αν είναι παρόντα όλα τα τακτικά μέλη και συμφωνούν για τη συζήτησή τους (Ν. 2690/1999 άρθρο 14 παράγραφος 9). Η μη κοινοποίηση ή η μη πλήρης κοινοποίηση της ημερήσιας διάταξης δεν προκαλεί ακυρότητα της λαμβανόμενης αποφάσεως κατά τη συνεδρίαση, εφόσον τα νομίμως προσκληθέντα και παρασάντα μέλη δεν αντέλεξαν και δεν ζήτησαν αναβολή συζητήσεως των θεμάτων για τα οποία δεν έλαβαν έγκαιρα γνώση (ΣτΕ 1134-1136/83), δεδομένου ότι η κοινοποίηση της στα μέλη δεν αποτελεί ουσιώδη τύπο της διαδικασίας (ΣτΕ 1126/71). Η μη κλήτευση του προέδρου και η μη συμμετοχή του στις συνεδριάσεις δεν δημιουργεί πλημμέλεια της συνθέσεως του συλλογικού οργάνου αφού ο τακτικός πρόεδρος επειδή προσδιόρισε την ημέρα της συνεδρίασεως είχε γνώση αυτής και δεν υπήρχε ανάγκη ιδιαίτερης προς τον εαυτό του προσκλήσεως (ΣτΕ 2308/61, 702-705/62). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που την πρόσκληση κάνει ο αναπληρωτής του προέδρου λόγω κωλύματος του τακτικού προέδρου (ΣτΕ 3019/70, 4356/87, 78/88). Για την νόμιμη σύνθεση συλλογικού διοικητικού απαιτείται πρόσκληση των τακτικών και των αναπληρωματικών μελών. Η παράλειψη της προσήκουσας προσκλήσεως κάποιου εξ αυτών συνεπάγεται ακυρότητα προκειμένου περί τακτικού μέλους, εφόσον ο μη προσκληθείς δεν παρέστη, προκειμένου δε περί αναπληρωματικού μέλους, εφόσον δεν έχει παραστεί κατά την συνεδρίαση ούτε αυτός ούτε το τακτικό μέλος το οποίο αναπληροί (ΣτΕ 293, 656, 1019, 1356, 1965/61, 255, 729, 3627/78).

Οι συνεδριάσεις είναι μυστικές, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά από τον νόμο. Η παρουσία κατά την συζήτηση άλλων προσώπων, πλην των μελών του οργάνου και του γραμματέα, δεν επιτρέπεται. Το συλλογικό όργανο μπορεί όμως να καλέσει υπηρεσιακά ή άλλα πρόσωπα τα οποία και αποχωρούν πριν από την έναρξη της συζήτησης. Ο πρόεδρος κηρύσσει την έναρξη και την λήξη των συνεδριάσεων και φροντίζει για την εφαρμογή του νόμου.

Τα μέλη συλλογικών οργάνων τα παρασπάντα κατά την έναρξη της συνεδρίας και με την παρουσία τους συντέλεσαν στην συγκρότηση της απαρτίας λογίζονται και αν ακόμη αποχωρήσουν ως παριστάμενα μέχρι πέρατος της συνεδρίας και τούτο όμως αποκλειστικά για τη διαφύλαξη της απαρτίας ούτως ώστε με την αποχώρησή τους να μη ματαιωθεί η συνεδρία και παρακλώσουν έτσι τη λειτουργία του οργάνου (ΣτΕ 1510/63, 1858/86, 6376/95, 3085/66, 3085/86, ΕφΑθ 9292/82). Για τη λήψη όμως της απόφασης η πλειοψηφία θα υπολογισθεί όχι βάσει των παρόντων μελών, αλλά βάσει του αριθμού των μελών που απαιτούνται για την απαρτία (ΣτΕ 3085/1966). Αν αμφισβητηθεί η ύπαρξη νόμιμης απαρτίας και πλειοψηφίας κατά την λήψη σχετικής αποφάσεως είναι ελεγκτέα από το Συμβούλιο της Επικρατείας η κρίση του συλλογικού οργάνου περί της υπάρξεως απαρτίας (ΣτΕ 2441/98).

Με βάση τις γενικές αρχές του διοικητικού δικαίου περί συνέχειας των δημοσίων υπηρεσιών δεν επιτρέπεται η διακοπή της λειτουργίας αυτών καθώς και της λειτουργίας των συλλογικών οργάνων της Διοίκησης.

Αποφάσεις συλλογικού οργάνου

Σύμφωνα με το άρθρο 15 του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, οι αποφάσεις λαμβάνονται με την απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων μελών (Σολδάτος, 180). Ο κανόνας είναι αυστηρότερος από τον Ν.1599/1986 άρθρο 19 παράγραφος 6 που αρκείται σε απλή ψηφοφορία. Απόλυτη πλειοψηφία σχηματίζεται εφόσον συμπίπτει η βούληση των περισσοτέρων του ημίσεος των ψηφισάντων (ΣτΕ 413/95, Δ.Εφ.Πατρ 845/95). Αν δεν καθίσταται δυνατός ο σχηματισμός της πλειοψηφίας αυτής, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται, ωστόσο σχηματιστεί απόλυτη πλειοψηφία με την υποχρεωτική προσχώρηση κάθε φορά εκείνου ή εκείνων που διατυπώνουν την ασθενέστερη γνώμη σε μία από τις επικρατέστερες. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίδει λευκή ψήφο θεωρείται απόν. Αν η συζήτηση της υπόθεσης διαρκεί περισσότερες από μία συνεδριάσεις η απόφαση λαμβάνεται από τα μέλη που μετέχουν στην τελευταία συνεδρίαση, αφού όμως προηγουμένως τα μέλη που δεν μετείχαν στις προηγούμενες συνεδριάσεις ενημερωθούν πλήρως ως προς τα ουσιώδη σημεία των κατ' αυτές συζητήσεων (Ν. 2690/1999 άρθρο 15 παράγραφος 2). Η ενημέρωση πρέπει να προκύπτει από δήλωση των μελών αυτών, η οποία και καταχωρίζεται στα πρακτικά. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του προέδρου. Το ίδιο ισχύει και όταν προεδρεύει ο αντιπρόεδρος (ΣτΕ 491/69, 1013/69). Επί φανεράς ψηφοφορίας και εφόσον σχηματίσθηκαν δύο γνώμες θεωρείται επικρατήσασα εκείνη υπέρ της οποίας έχει ταχθεί ο πρόεδρος. Το ίδιο ισχύει και σε περίπτωση κατά την οποία εσχηματίσθηκαν περισσότερες των δύο γνώμών αλλά μία συγκέντρωσε δύο ψήφους μεταξύ των οποίων και την ψήφο του προέδρου.

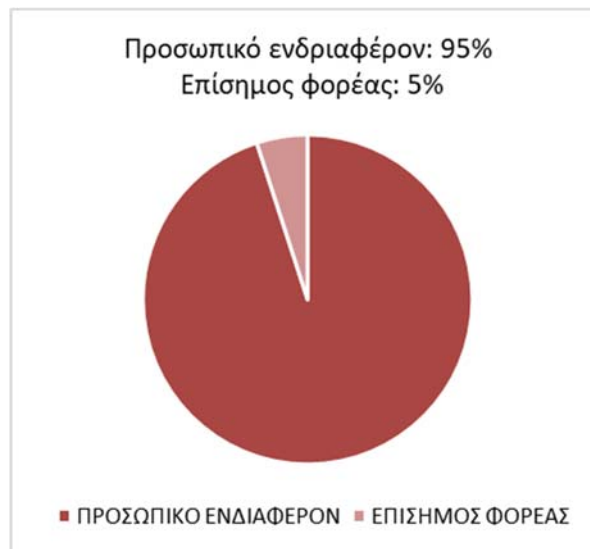
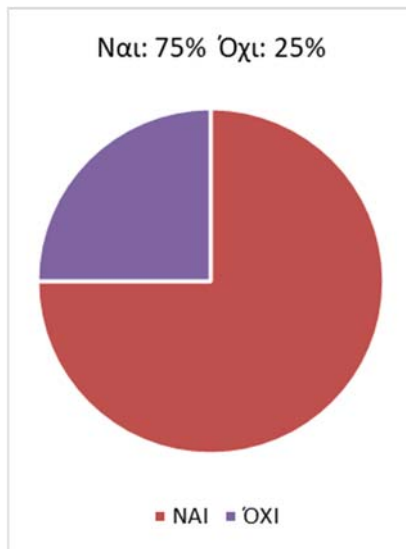
Η ψηφοφορία είναι φανερή εκτός αν ορίζεται διαφορετικά από τον νόμο. Για τις συνεδριάσεις του συλλογικού οργάνου συντάσσεται πρακτικό στο οποίο μνημονεύονται ιδίως τα ονόματα και η ιδιότητα των παρισταμένων μελών, ο τόπος και ο χρόνος της συνεδρίασης, τα θέματα που συζητήθηκαν με συνοπτική αλλά περιεκτική αναφορά στο περιεχόμενό τους, η μορφή και τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας και οι αποφάσεις που λήφθηκαν (Ν. 2690/1999 άρθρο 15 παράγραφος 4). Στο πρακτικό καταχωρίζονται οι γνώμες των μελών που μειοψηφούν σε περίπτωση δεν φανεράς ψηφοφορίας και τα ονόματα τούτων (Ν. 2690/1999 άρθρο 15 παράγραφος 5). Αν πρόκειται για συνεδρίαση οργάνου προς διατύπωση απλής γνώμης, στο οικείο πρακτικό καταχωρίζονται υποχρεωτικώς όλες οι επί μέρους γνώμες που διατυπώθηκαν και τέθηκαν σε ψηφοφορία. Έτσι, αποτυπώνεται ο διάλογος και αποκαλύπτονται τυχόν ελαττώματα της αιτιολογίας.

Το πρακτικό συντάσσεται από το γραμματέα και επικυρώνεται από τον πρόεδρο (Ν. 2690/1999 άρθρο 15 παράγραφος 8). Η υπογραφή του προέδρου ή του αναπληρωτή του αρκεί για τη νόμιμη υπόσταση κάθε πράξης (ΣτΕ Γ' 5263/96). Οι πράξεις του συλλόγου των διδασκόντων των δημοσίων σχολείων, για να έχουν νόμιμη υπόσταση αρκεί να υπογράφονται από τον πρόεδρο του συλλογικού οργάνου ή τον αναπληρωτή του (ΣτΕ 133/92). Δεν είναι άκυρη η απόφαση συλλογικού οργάνου για μόνο το λόγο ότι δεν αναφέρει την πράξη συγκροτήσεως του (ΣτΕ 1955/81). Η μη επικύρωση πρακτικών προηγούμενης συνεδρίασης δεν επιφέρει ακυρότητα των αποφάσεων ή γνωμοδοτήσεων που λαμβάνονται (ΣτΕ 913/86). Επίσης, η νομιμότητα της συνθέσεως του οργάνου δεν επηρεάζεται από την εσφαλμένη αναγραφή στο προσβαλλόμενο πρακτικό του της υπουργικής απόφασης με την οποία καθορίζεται η συγκροτήσή του, εφόσον η σύσταση του έγινε σύμφωνα με τη ρύθμιση που προβλέπεται στην υπουργική απόφαση αυτή (ΣτΕ 1820/85). Τα πρακτικά των συμβουλίων είναι δημόσια έγγραφα και αποδεικνύουν έναντι οποιουδήποτε τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης (ΣτΕ 947/61, 1665/62). Στην πράξη που εκδίδεται πρέπει να καταχωρίζεται η γνώμη της μειοψηφίας των μελών (ΣτΕ 199/44). Δεν επιβάλλεται κατά τη διατύπωση της γνώμης του συλλογικού οργάνου ο ονομαστικός προσδιορισμός των μελών του συλλογικού οργάνου που τάχθηκαν υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης, όταν δεν υπάρχει ομοφωνία (ΣτΕ Δ' 1602/97). Μόνο δε εφόσον υπάρξει ισοψηφία πρέπει ρητώς στο οικείο πρακτικό να αναφέρεται υπέρ ποιας γνώμης τάχθηκε ο πρόεδρος.

Ερωτηματολόγια

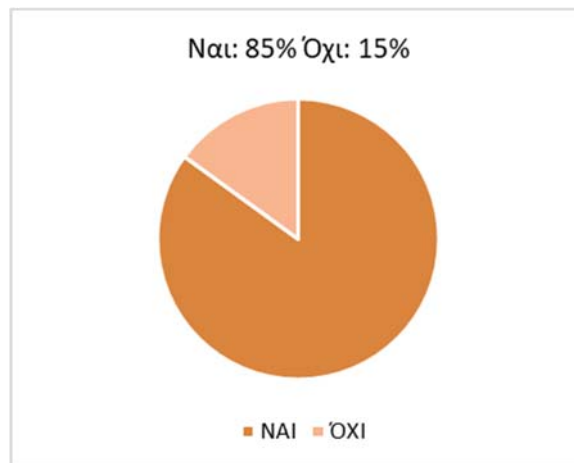
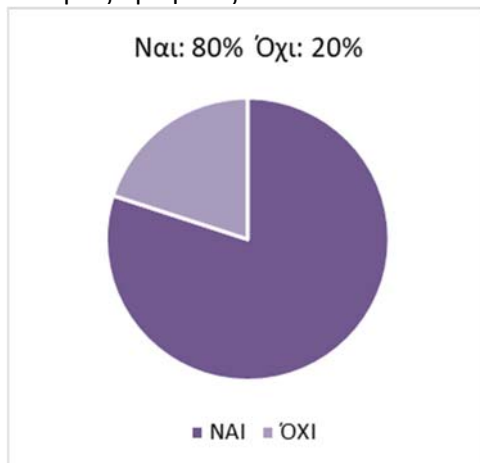
Από τα ερωτηματολόγια που αποστάλθηκαν απαντήθηκαν τα είκοσι εξ αυτών. Το δείγμα επιδιώχθηκε να αποτελείται από μέλη όλων των βαθμίδων των υπηρεσιακών συμβουλίων, αλλά συγκεντρώθηκαν απαντήσεις μόνο από τα ανώτερα περιφερειακά (ΑΠΥΣΔΕ) και τα τοπικά (ΠΥΣΔΕ). Όλα τα ερωτηματολόγια προέρχονται από διαφορετικά υπηρεσιακά συμβούλια. Καταβλήθηκε η προσπάθεια να υπάρχει, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά των ερωτηθέντων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ονομαστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αποτελούνταν από πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου και δύο ανοιχτού, ανάπτυξης προσωπικών απόψεων. Συγκεντρώθηκαν, συνεπώς, συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τρία μέλη ανωτέρων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων (ΑΠΥΣΔΕ: Φ.Σ. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Σ.Α. Δυτικής Ελλάδας, Σ.Γ. Πελοποννήσου) και δεκαεπτά περιφερειακών (ΠΥΣΔΕ: Β.Χ. Β' Θεσσαλονίκης, Β.Α. Λέσβος, Δ.Θ. Α' Θεσσαλονίκης, Ζ.Ε. Ιωαννίνων, Θ.Γ. Μεσσηνίας, Κ.Μ. Ροδόπης, Κ.Α. Πρέβεζας, Κ.Ε. Τρικάλων, Κ.Λ. Βοιωτίας, Κ.Κ. Λάρισας, Μ.Α. Α' Αθήνας, Μ.Β. Φλώρινας, Π.Α. Ημαθίας, Π.Σ. Καρδίτσας, Σ.Α. Ανατολικής Αττικής, Τ.Ι. Έβρου, Τ.Σ. Καβάλας). Όλα είναι αιρετά μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων και εκπροσωπούν διάφορες παρατάξεις. Προτιμήθηκαν αιρετά μέλη σε σχέση με τα διορισμένα, γιατί τα αιρετά μέλη κρίθηκε ότι θα είχαν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης απόψεων.

Το πρώτο ερώτημα που έπρεπε να απαντήσουν τα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων ήταν το εξής; «πριν από την συμμετοχή σας ως μέλος σε υπηρεσιακό συμβούλιο είχατε με κάποιο τρόπο ενημερωθεί για τον τρόπο λειτουργίας τους;». Οι απαντήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν οι ερωτηθέντες ήταν ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Από αυτούς, οι δεκαπέντε απάντησαν ναι, ενώ οι πέντε όχι (σχήμα 1). Ένα δεύτερο υποερώτημα που ακολουθούσε ήταν το «αν (απαντήσατε) ναι αυτή η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε από επίσημο φορέα ή από προσωπικό ενδιαφέρον;». Οι δεκαεννέα απάντησαν ότι ενημερώθηκαν από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον, ενώ αντίθετα μόνο ένας απάντησε ότι ενημερώθηκε από επίσημο φορέα (σχήμα 2).



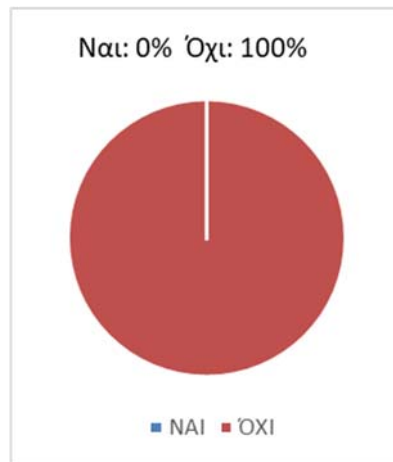
Σχήμα 1. Προηγούμενη ενημέρωση **Σχήμα 2. Πραγματοποίηση ενημέρωσης**

Ένα δεύτερο ερώτημα που τέθηκε ήταν αν «κρίνετε ότι θα χρειαζόσασταν περαιτέρω επιμόρφωση για το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων;». Σε αυτό δεκαέξι μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων απάντησαν θετικά. Αντίθετα, μόνο τέσσερα αρνητικά (σχήμα 3). Επίσης, συναφές ερώτημα ήταν και το επόμενο: «αν πραγματοποιούνταν επιμόρφωση για το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε;» (σχήμα 4). Οι απαντήσεις, στο παραπάνω ερώτημα, ήταν δεκαεπτά θετικές και τρεις αρνητικές.



Σχήμα 3. Ανάγκη επιμόρφωσης **Σχήμα 4. Συμμετοχή σε μελλοντική επιμόρφωση**

Το πέμπτο ερώτημα αφορούσε στο αν «οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ ως μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων, γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων αυτών;». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ήταν ομόφωνη και μάλιστα αρνητική (σχήμα 5).



Σχήμα 5. Γνώση λειτουργίας υπηρεσιακών συμβουλίων από εκπαιδευτικούς

Το έκτο ερώτημα απαιτούσε ανάπτυξη απόψεων (ανοιχτού τύπου): «Κατά την γνώμη σας, ποιο κρίνετε πιο πρόσφορο μέσο για την επιμόρφωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών στα ζητήματα λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων;». Τέσσερις ερωτηθέντες διατυπώνουν το αίτημα να πραγματοποιούνται σεμινάρια για τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων. Άλλος ερωτηθείς παρατηρεί ότι καλό θα είναι να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Άλλος προτείνει να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί τα υπηρεσιακά συμβούλια. Αυτό βέβαια απαγορεύεται από τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, καθώς οι συνεδριάσεις των υπηρεσιακών συμβουλίων είναι μυστικές (Ν. 2690/1999 άρθρο 14 παράγραφος 10). Το συλλογικό όργανο μπορεί να καλέσει μόνο υπηρεσιακά ή άλλα πρόσωπα, τα οποία και αποχωρούν πριν από την έναρξη της συζήτησης. Δύο μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων πρότειναν την διοργάνωση σεμιναρίων από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με την συμμετοχή και αιρετών μελών των συμβουλίων. Σε άλλη απάντηση, ζητήθηκε η οργάνωση σεμιναρίων από τους νομικούς συμβούλους των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και έμπειρων εκπαιδευτικών. Ένας αιρετός εξέφρασε την πικρία του παρατηρώντας ότι δεν πρέπει να γίνει «ουδέν, γιατί το μόνο που τους (εννοεί τους εκπαιδευτικούς) απασχολεί είναι το αποτέλεσμα και όχι ο τρόπος» (!). Δύο άλλοι ερωτηθέντες ζήτησαν την διοργάνωση ημερίδων ενημέρωσης. Ένας αιρετός πρότεινε την αποστολή ενημερωτικού σημειώματος με τις αρμοδιότητες των υπηρεσιακών συμβουλίων. Τρία αιρετά μέλη πρότειναν να πραγματοποιούνται ενημερώσεις από έμπειρα μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων, από νομικούς ειδικούς στην εκπαιδευτική νομοθεσία και διοικητικά στελέχη. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση ήταν να αναρτώνται στη σελίδα κάθε Διεύθυνσης τα ονόματα και τα στοιχεία των αιρετών για άμεση επικοινωνία, η νομοθεσία και ο τρόπος λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων, καθώς και να δίνεται δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευτικών. Άλλη πρωτότυπη πρόταση ήταν να πραγματοποιείται υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη συνδικαλιστικής δράσης.

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε την συνολική αποτίμηση των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων της εμπειρίας τους: «από την μέχρι σήμερα συμμετοχή σας στα υπηρεσιακά συμβούλια έχετε θετική ή αρνητική άποψη για τον τρόπο λειτουργίας τους;». Θετικά απάντησαν οι δεκαεπτά, ενώ αρνητικά οι τρεις (σχήμα 6).



Σχήμα 6. Άποψη για τρόπο λειτουργίας μέχρι σήμερα

Το τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων ήταν το παρακάτω: «Κατά την προσωπική σας γνώμη, τι θα μπορούσε να αλλάξει στον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων, ώστε να βελτιωθεί ο τρόπος λειτουργίας τους;». Η ερώτηση απαιτούσε ανάπτυξη κειμένου. Παρουσιάστηκε, επομένως, μεγάλη ποικιλομορφία απόψεων, καθώς ο κάθε αιρετός αντιλαμβάνεται διαφορετικά την καλή λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων. Δύο αιρετοί ζήτησαν να ολοκληρώνονται οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, πριν την αρχή του σχολικού έτους. Άλλος αιρετός ζήτησε να επανέλθει το προηγούμενο καθεστώς επιλογής των διορισμένων μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων. Μία καινοτόμα πρόταση αποτελεί η άποψη μέλους υπηρεσιακού συμβουλίου για την «ύπαρξη νομικού-δικαστού, όπως στο παρελθόν, (για τον φόβο των Ιουδαίων) σε παράτυπες αποφάσεις των οργάνων που αδικούν με τις πράξεις τους κάποιους εις βάρος άλλων». Άλλος αιρετός απαιτεί διαφανή κριτήρια για την τοποθέτηση των μελών της διοίκησης. Πιο σαφές νομικό πλαίσιο ζητούν άλλα δύο μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων. Άλλος αιρετός πιστεύει ότι πρέπει να παρίσταται νομικός στις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων, να επιμορφωθούν τα αιρετά μέλη των συμβουλίων και να τηρείται το νομικό πλαίσιο. Άλλη καινοτόμα πρόταση είναι η σωστή ηλεκτρονική ενημέρωση από τα σχολεία για τις ανάγκες τους και η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας. Προκαλεί εντύπωση η γνώμη κάποιου αιρετού ότι «δεν απαιτείται καμία βελτίωση» (!). Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ότι απαιτείται ηλεκτρονική πλατφόρμα που θα περιέχει όλη την νομοθεσία και ταυτόχρονα θα ανταλλάσσονται απόψεις από τους εκπαιδευτικούς. Πιο καυστικές παρατηρήσεις έκαναν δύο αιρετοί για τα διορισμένα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων. Απαιτούν, δηλαδή, περισσότερη διαφάνεια, πιο προσεκτική επιλογή των διορισμένων μελών, ώστε αυτά να είναι άξια να συμμετέχουν σε αυτό το όργανο και «όχι τα ίδια να είναι «άβουλα όργανα» της εκάστοτε πλειοψηφίας, καθώς σήμερα ορίζονται πρόθυμοι και υπάκουοι εντολοδόχοι». Πιο γραφειοκρατική άποψη διατύπωσε κάποιος αιρετός ότι απαιτείται δημιουργία νομικής υπηρεσίας και σταθερής γραμματείας στις διευθύνσεις, αλλά ταυτόχρονα να γίνεται επίμονος έλεγχος από την διοίκηση. Πρωτοποριακή άποψη διατύπωσε μέλος ΑΠΥΣΔΕ ζητώντας την αύξηση των αιρετών μελών από δύο σε τρία, με ταυτόχρονη μείωση των διορισμένων μελών σε δύο. Τέλος, αιρετός ευχήθηκε τα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων να εφαρμόζουν τη νομοθεσία και «να μην υποκύπτουν στις πιέσεις των συναδέλφων, κυρίως οι αιρετοί».

Συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα που διεξάχθηκε, μέσω ερωτηματολογίων, καταδεικνύεται η προηγούμενη γνώση των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων του νομικού πλαισίου λειτουργίας τους. Βέβαια, παρά την προσωπική τους γνώση της νομοθεσίας, επιθυμούν οι αιρετοί να συμμετάσχουν σε μελλοντική επιμόρφωση, δείχνοντας διάθεση βελτίωσης των γνώσεών τους για τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων. Ταυτόχρονα,

αναγνωρίζουν την άγνοια των υπολοίπων εκπαιδευτικών στα θέματα λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων. Διατυπώνουν προτάσεις για τη σωστή λειτουργία των συλλογικών οργάνων, που βασίζονται κυρίως στη σωστή επιμόρφωση των αιρετών, αλλά και των διορισμένων μελών. Απαιτούν αυστηρή τήρηση της νομοθεσίας, με την παρουσία νομικών στις συνεδριάσεις των οργάνων. Αλλά και η κωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας θα διευκόλυνε, ώστε οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη των συλλογικών οργάνων να ενημερώνονται για το νομικό πλαίσιο και να φροντίζουν για την τήρησή του. Η κωδικοποίηση μπορεί να είναι και ηλεκτρονική, σε μία «τράπεζα νομοθεσίας», όπου θα έχουν πρόσβαση τουλάχιστον όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί. Το κυρίαρχο συμπέρασμα που συνάγεται από τις απαντήσεις των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων αποτελεί η ισχυρή επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε μελλοντικές επιμορφώσεις, αλλά και η έντονη προσήλωσή τους στην τήρηση των νομικού πλαισίου, με ταυτόχρονη επιλογή των αξιότερων εκπαιδευτικών για να επανδρώσουν τα συλλογικά όργανα. Όλα τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα μηνύματα για τη μελλοντική λειτουργία και επάνδρωση των υπηρεσιακών συμβουλίων των εκπαιδευτικών. Βέβαια τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά, καθώς μόνο είκοσι αιρετά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων έστειλαν απαντήσεις.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί η αξία της επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιακών συμβουλίων. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να μην εξαρτώνται ολοκληρωτικά από την ενημέρωση και τις ενέργειες των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων αιρετών και διορισμένων.

Νομοθεσία

Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας, Ν. 2690/1999 άρθρα 13-15 Συλλογικά όργανα της διοικήσεως

Π.Δ.1/2003 Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων

Νομολογία

ΣΤΕ 537/62, 1533/63, 2267/67, 1284/68, 2476/66, 591/61, 3036/71, 1709/72, 2436/72, 390-392/79, 3880/83, 3558/78. 4027/89, 3314/78, 3906/2003, 3879-3880/83, 1817/58, 4027/89, 3879/83, 3880/83, 686/67, 1200/61, 2438/75, 3211/89, 2802/84, 131/55, 655/60, 1480/80, 1514/96, 3036/71, 803//68, 1709/72, 2060-2061/82, 1067/79, 857/82, 1167/81, 1173/85, 121/64, 537/62, 382/63, 1957/54, 1959/57, 888/56, 2266/92, 508/91, 2900/68, 681/36, 4409/84, 1284/68, 171/68, 477/86, 100/85, 3600/75, 1048/61, 1051/68, 1052/61, 1211/65, 3018/64, 677/66, 2024/76, 4043/80, 1363/64, 1198/88, 1846/62, 523, 525, 531, 816, 1356/61, 2255/61, 1134-1136/83, 1126/71, 2308/61, 702-705/62, 3019/70, 4356/87, 78/88, 293, 656, 1019, 1356, 1965/61, 255, 729, 3627/78, 1510/63, 1858/86, 6376/95, 3085/66, 3085/86, 3085/1966, 2441/98, 413/95, 491/69, 1013/69, 133/92, 1955/81, 913/86, 1820/85, 947/61, 1665/62, 199/44, Γ' 5263/96, Δ' 1602/97, ΕφΑθ 6648/82, ΕφΑθ 9292/82, Δ.Εφ.Πατρ 845/95, Γνωμοδότηση Ν.Σ.Κ. 494/90, Ν.Σ.Κ. 59/89.

Βιβλιογραφία

Πουλής Π.,(2006). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: τρίτη έκδοση, εκδόσεις Σάκκουλα.

Ρηγόπουλος Ν., (2010). *Πρακτική Διοικητικών Υποθέσεων. Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας*. Τόμος Ι. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Σάκκουλα Α.Ε..

Σολδάτος Δ., (2000). *Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας. Ν.2690/1999-Σχετικές διατάξεις-Νομολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Μ.Δημόπουλου.

Συλλογικό έργο. (2018). *Υπαλληλικός Κώδικας. Ερμηνεία κατ' άρθρο*. Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη

Τάχος Α., (2009). *Ερμηνεία Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας (Ν.2690/1999 όπως τροποποιήθηκε)*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Σάκκουλα.

Centralized and decentralized educational systems: A comparative quantitative approach

Triantafyllou Kostas

Educator Technologist Electronic Engineer, MSc., Secondary Education of Athens III,
ktriant@sch.gr

Abstract

Nowadays, on the global map of education there are both decentralized and centralized educational systems that appear at about the same rate. Many countries, whenever planning a reform in education, make an effort to decide the ratio of centralization to decentralization of their educational system. Six European educational systems were selected, three of each form, and the values of critical educational indicators in them were compared. The comparison was made for each country individually and for each of the two groups of educational systems of the same category. In this study, the countries were selected on the basis of their representativeness criteria for educational structures, strictly among countries with high critical educational indicators, equal to or greater than the European averages. The study was mainly limited to primary and secondary education. Primary quantitative data, mostly regarding the year 2018, was drawn from supranational organizations.

Keywords: decentralized educational systems, centralized educational systems, comparison of educational indicators, educational reform

Introduction

At the end of the 19th century and at the beginning of the 20th century, organized educational systems were developed internationally, gradually replacing other forms of education, such as apprenticeships. The initial organization and the need for standardization gave these systems a strongly centralized character, which corresponded with the nature of the governmental systems of the countries at the time. In addition, a number of reasons, such as urbanization, strong nationalism, economic competition between nations and the fight against corruption, have contributed to the formation of strong centralized educational systems (McGinn & Welsh, 1999). However, the truth is that during the last decades there has been a trend towards decentralization of educational systems in several countries at a local level and even at a corporate level (Wayne & Ferrare, 2015), especially in eastern Europe but also in Asia, Latin America and Africa.

For the purposes of this research, countries with centralized educational systems such as France, Germany and Austria were selected, as well as countries with decentralized systems of different forms such as that of the Czech Republic which decentralizes the institution of the school principal, the strongly self-administrative decentralized system of Finland and the more technocratically decentralized system of the Netherlands. This study compares educational indicators both by country and by form of educational system in order to determine their quantitative performance. Data was drawn from supranational organizations such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the European Commission (EC), the Eurydice education network and Eurostat. In particular, it is examined in which form of educational systems students perform better in the Program for International Student Assessment (PISA) competition, as well as in which countries there are high student excellence rates or low percentages of students that lack exemplary school performance. The rates of successful participation in the labor market of graduates of these educational systems are also compared. It is determined in which form of educational systems schools have a greater number of Information and Communication Technology (ICT) infrastructures for teaching, which educational systems have less school leakage and a high participation of citizens in

lifelong learning programs, which countries offer adequate, efficient and effective financial support for their educational system. This project aims to establish the effects of the parameter that shows how decentralized or centralized an educational system is in its operation and to raise questions that will lead to an answer to the basic question: decentralized or centralized educational system.

Centralization versus decentralization

The educational policy of each country is divided into two stages: the development stage and the implementation stage. With the above taken into consideration, in the centralized educational systems education policy is mostly centrally designed, i.e. at the level of ministry or central educational organizations directly supervised by the central level of power and implemented faithfully by the educational network, while in decentralized educational systems it is implemented under the responsibility of local communities but to a large extent it is also shaped by them. This is a fairly general definition of the two forms of educational systems. Decentralization can be divided into three categories: devolution, which is characterized by a transfer of power and real responsibility from central to local level, deconcentration, in which the central level of power is represented by local structures but maintains the exercise of power and delegation, in which duties and administrative responsibilities -not power- are transferred locally and decisions taken at central level are carried out (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2018). In centralized educational systems, the administrative authority of education belongs not to the local community but to a central body that has full power over educational resources, finance, information, human resources, technology, curricula, budget, building of educational facilities, discipline policies, etc. (Brennen, 2002). On the other hand, in decentralized educational systems there is a transfer of decision-making power, responsibility and tasks from higher to lower organizational levels (Bray, 1999). The passage into the 21st century finds many countries having decentralized their educational systems to varying degrees and several others planning educational reforms in this direction.

But what are the incentives that lead the various countries towards decentralizing their educational systems? There are cases where the change of the governmental system has caused the decentralization of the educational system, which is what has happened in the countries of the former Eastern Bloc. These countries (Czech Republic, Poland, Slovenia, Estonia, etc.) have shown high levels of decentralization of their educational systems during the last decades. The decentralization of educational systems is one of the effects of political democratization. In other cases, pressure by regional nationalistic elements has caused the decentralization of educational systems but on the level of a region or a small state (Spain, Austria, Germany, etc.). Another important incentive, which could be combined with the previous ones, is the countries' pursuit of improving the quality of educational work and the efficiency and effectiveness of the educational system as a whole. In several countries, they seek the maximum utilization of the expenditure on education and the increase in accountability of the educational system towards society through the decentralization of their educational systems. UNESCO (2018) highlights the following five incentives that drive countries to decentralize educational systems: a) more democracy in decision-making, b) greater efficiency and effectiveness regarding the use of resources for education, c) greater adaptation of the educational system to local needs, d) the shift of financial responsibility from central to local level and e) greater professional autonomy of teachers and schools. According to McGinn and Welsh (1999), there have been three reasons why there has been a global shift in the decentralization of educational systems since the 1980s. The first reason is globalization, which has led to the weakening of the strong centralized state, the strengthening of the markets' role and the skepticism about the Keynesian social model that had prevailed in many countries until then. Decision-making based on the markets' characteristics and interests has strengthened the tendency to transfer responsibilities from

the central to the local level. The second reason is the rapid increase in student potential during recent decades in every country, which has made it more difficult to maintain the quality of education through a central authority that functions slowly and bureaucratically. Finally, the third reason is the development of information and communication technology, which has made it possible for a decentralized administrative authority to set up systems for the inspection of the educational process.

Numerous questions arise about the advantages and disadvantages of centralized and decentralized educational systems and about how they affect and to what extent the quality of their outputs (which is the main issue), the management of teaching staff, the basic educational values that are promoted in each case, the division of costs for education, the form of its leadership, its evaluation mechanism, the management of educational inequalities, etc. But what are the key features of centralized and decentralized educational systems? Which are superior and which are inferior? Naturally, in most cases the disadvantage of one form is the advantage of the other. Centralized educational systems cannot manage complicated structures, they are bureaucratic and cannot adapt to the needs of local communities (Brennen, 2002). In decentralized educational systems, especially in primary and secondary education, there is a lot of freedom when considering the formation of the basic aspects of education. For example, when it comes to curriculum development, the usual tactic is to have a national curriculum, which is the basis for creating local curricula (School Based Curriculum Development- SBCD). This tactic is systematically followed in the decentralized European systems, such as the Czech Republic, Finland, the Netherlands, etc., while corresponding degrees of freedom are observed in the management of teaching staff in the decentralized educational systems (Eurydice, 2018). It gives the possibility and the opportunity to the local community to participate and make decisions, thus automatically creating a moral commitment on its part to achieve the educational goals. These decisions can bring about change and it seems that the reforms of decentralized educational systems show high success rates and a significant improvement in the learning outcomes of their students (Anderson, 2003). However, there have been concerns about harmonious co-operation between the central government and local school councils, and in many cases, there are diametrically opposed approaches to many educational issues (Galdway et al., 2013). In decentralized educational systems, those that are involved in local educational policy and in decision-making, are also closely linked to school. Thus, the evaluation of the educational work, the responsibility and the accountability in general, are created automatically. Decentralization requires the establishment of mechanisms of responsibility and evaluation. This in itself ensures that schools operate with a high level of efficiency and effectiveness in order to improve student performance (Brennen, 2002).

The decentralization degree of an educational system

Measuring the degree of decentralization of an educational system and describing it as centralized or decentralized is a complicated process and often incorporates elements of subjectivity. If we approach quantitatively the characterization of a system in terms of its degree of decentralization, then a good criterion is the index of school autonomy, which is formed by the percentage of important decisions taken at the local level, i.e. by the various forms of local school councils, by the principal or even the teachers. Decisions that are considered important are the distribution of financial resources and the formation of a school budget, the creation of study programs and the planning of the educational project, the formation of systems for the selection and evaluation of students, etc. In a relevant research of the OECD (last update 5 December 2016), the outcome is that for the countries that took part, the school autonomy index is 71.3% on average, 32 out of the 68 countries surveyed (47%), have a tendency to decentralize their educational systems, while the remaining 36 (53%) are characterized by centralism in their educational systems. Their characterization as

centralized or decentralized was made based on the values of the school autonomy index, as shown in Table 1.

Table 1. Index of school autonomy and the category of research education systems

Country	Index of school autonomy	Category
Finland	74,7%	Decentralized
Netherlands	90,8%	Decentralized
Czech Republic	95,6%	Decentralized
Germany	62,5%	Centralized
Austria	58,3%	Centralized
France	58,5%	Centralized
OECD	71,3%	

Investment in education

Funding for education or, more properly, investment in education, expressed as a percentage of the GDP of a country, indirectly indicates the importance that this country attaches to the education of its citizens. The funding percentages for education as a percentage of the GDP of each country for the year 2018 (Eurostat, 2018), are shown in Figure 1. However, since “...public spending on education as a percentage of total public spending shows the priority given to education compared to other areas of public spending...” (European Commission, 2019), government expenditure on education as a percentage of total government expenditure (Eurostat, 2018) is additionally recorded.

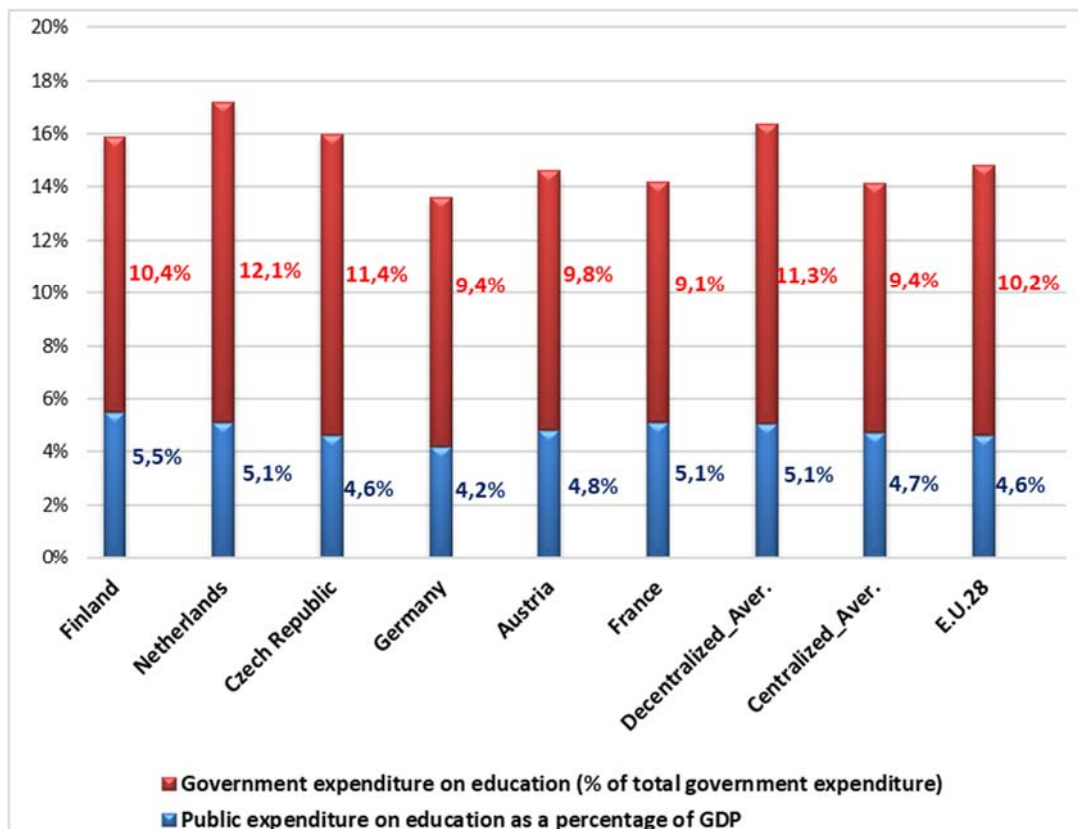


Figure 1. Expenditure on education of research’s countries.

Source: Eurostat [gov_10a_exp]

In addition to the amount of funding, a particularly important parameter that completes the picture of financial support and indicates the priorities and the educational policy of each country, is the division of this expenditure into the various sub-categories.

Figure 2 shows the distribution of the expenditure on education for the year 2018, expressed as a percentage of the GDP in the following categories:

- ✓ Employee compensation (mainly teacher pay),
- ✓ Intermediate consumption, i.e. expenses for teaching materials, heating and electricity, etc.
- ✓ Gross fixed capital investments, i.e. investments in equipment such as computers, construction of new buildings, etc.

A careful study of Figure 2 leads to useful conclusions. In centralized educational systems, a relatively large part of the cost of education is related to the salaries of its employees (mainly teachers). Two typical examples are the cases of France, which allocates 72.5% of funding for education to employee payroll costs, and Finland, which allocates about 49% of education spending for the same purpose. In centralized educational systems, a relatively small part of the expenditure on education concerns intermediate consumption, i.e. expenditures on teaching materials, heating and electricity, etc. and gross fixed capital investments, i.e. investments in permanent equipment and buildings. The picture is symmetrically opposed to decentralized educational systems and suggests differences in priorities and educational policies in general.

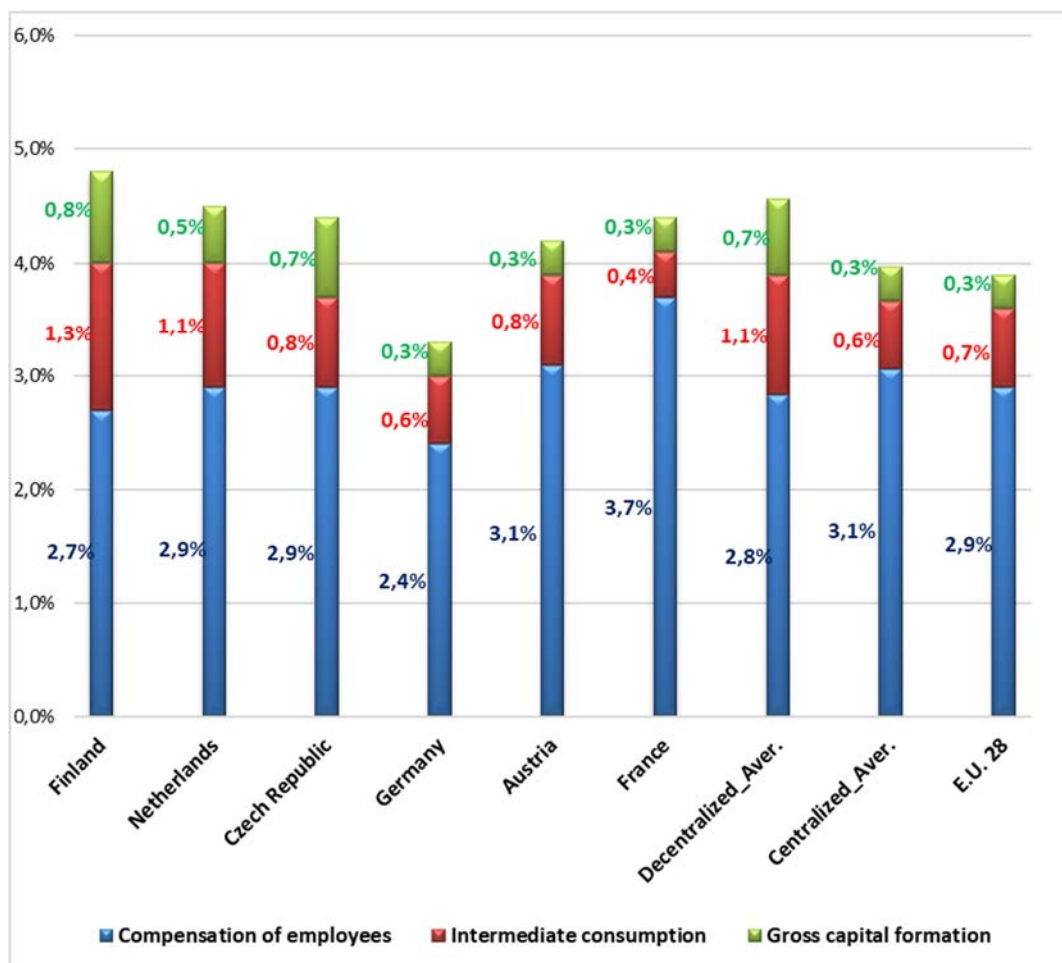


Figure 2. Expenditure on education by category in each country of the research.
Source: Eurostat [gov_10a_exp]

Employment rate of recent graduates and percentage of students attending Vocational Education and Training (VET)

Figure 3 shows, for the countries of the research, the percentages of students who followed the VET in higher education, as well as the employment rate of ISCED 3-8 graduates, aged 20-34 years in 1 to 3 years from their graduation, during the year 2018. It has been questioned from time to time to what extent a country's educational system is responsible for the professional success of its graduates, or whether this is solely a matter determined by its economic and productive structures. The case of France, as shown in Figure 3, may give some answers to this. The forenamed countries, with the exception of France, have satisfactory to very good employment rates. It must be kept in mind that France is Europe's second largest economic power, with stable economic structures and a strong labor market. In 2018, only 1,072,405 (39.2%) out of the 2,730,647 French students follow VET, which is about 8.3% below the corresponding European average (Eurostat, 2018), a phenomenon that is observed in no other of the above-named countries. This relatively low absorptency of French graduates from the labor market, which is more than 4 percentage points lower than the corresponding European average, is likely due to the structure of its secondary education and mostly its higher secondary education, which offer very few educational options to secondary school students, compared to other educational systems (Eurydice, 2018/2019), and do not seem to harmonize with the market while showing a relatively small percentage of students attending VET.

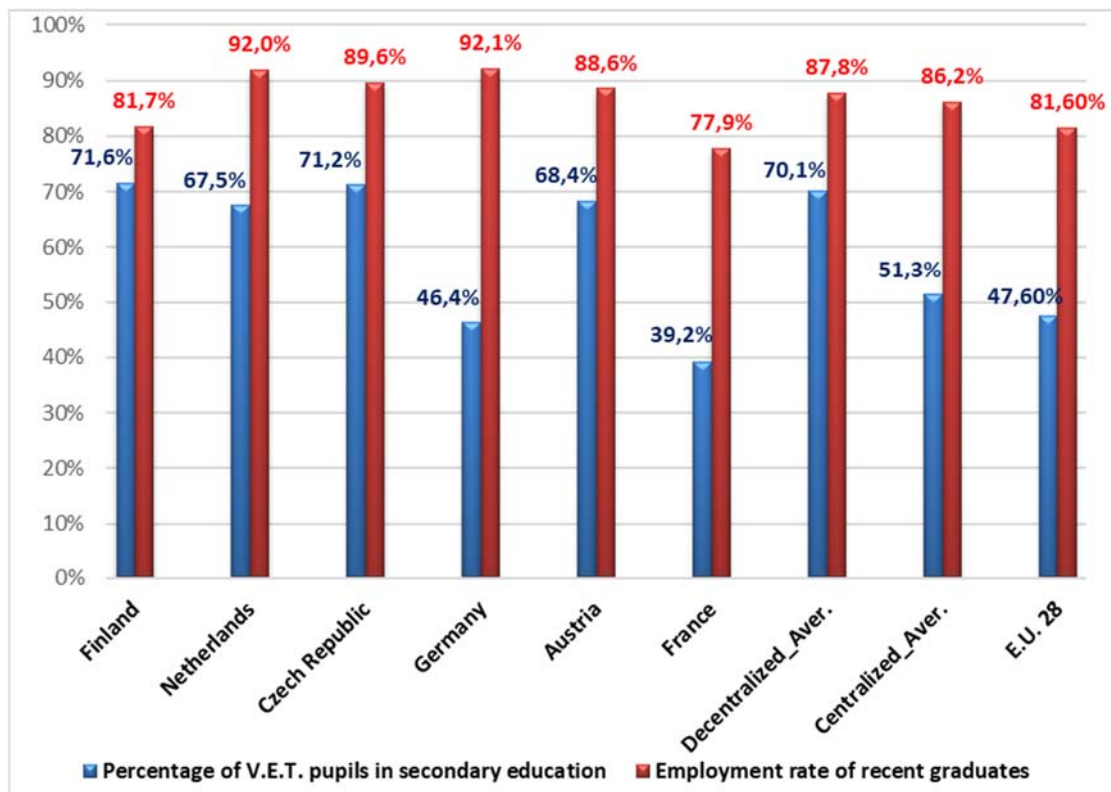


Figure 3. The employment rate of recent graduates and the percentage of students attending VET in the countries of the research. Source: Eurostat [sdg_04_50] [educ_uoe_enrs05]

Early leavers from education and training and adult participation in learning.

The percentages of students who abandon education or training early and the percentages of adult citizens involved in education or training processes, despite the fact that they are expressed quantitatively, highlight a key qualitative parameter of educational systems. Figure 4 shows for the year 2018, the percentages of adults aged 18 to 24 who discontinued their

studies prematurely, having graduated only from the lower secondary education at best, and did not continue their studies in any educational or training structure, (Eurostat, 2018). The values of this index for all six countries are better than the European average, but the better scores that the decentralized educational systems have as a whole is evident. EU policy's goal for 2020 is to make the value of this index equal to or less than 10%. Figure 4 also shows the percentages of adults between the ages of 25 and 64, graduates of all levels of education, who participated in 2018 in some form of education or training in structures of formal or informal education. EU policy's goal for 2020 is to make the value of this index at least 15%. In Finland, this educational index is the highest among EU countries, but in this case, too, the better scores that the decentralized educational systems have as a whole is evident.

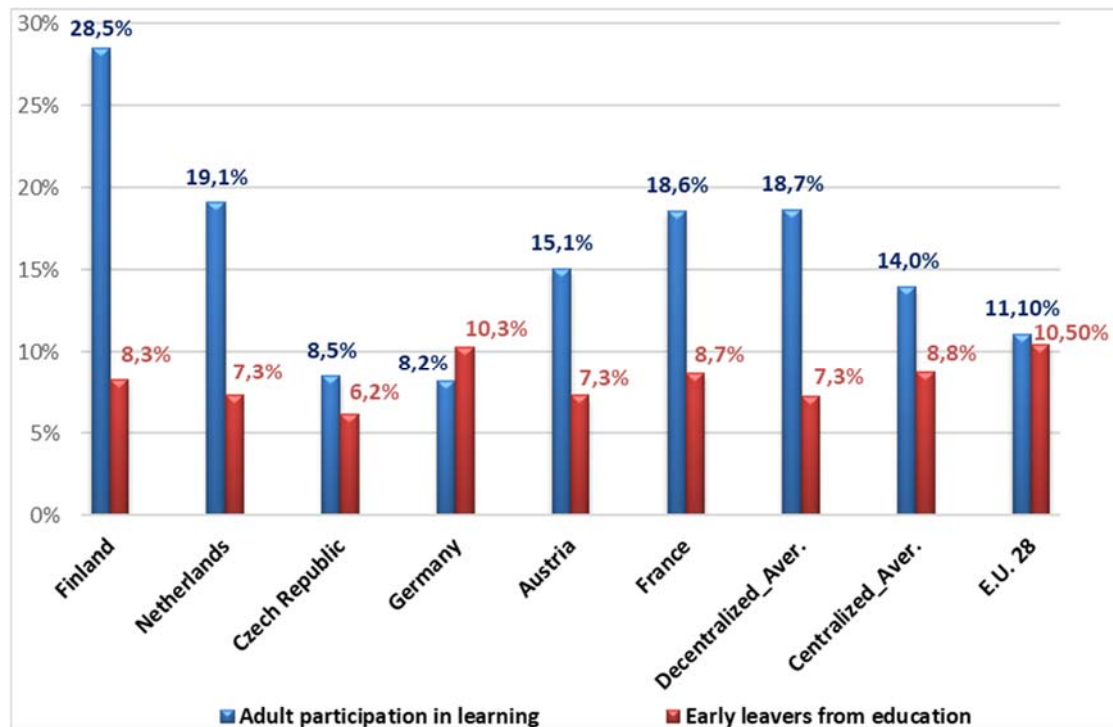


Figure 4. The percentage of early leavers from education and training and adult participation in learning. Source: Eurostat [edat_ifse_16], [trng_ifse_04]

Student performance

In the PISA competition in 2018, 79 countries participated. The PISA competition does not assess the amount of knowledge that students can memorize, but their ability to apply knowledge and skills in the Natural Sciences, Mathematics and Reading, which will make them capable and active citizens in modern society. Various objections have been voiced against the participation in the PISA, the results and the conclusions drawn from the students' performance, but "just as most people would agree that there is more to education than reading, maths and science, most people would agree that this broader education ought to include reading, maths and science". (Crehan, 2016).

In 2018, about 600,000 15-year-old students took part in the PISA competition. They were a representative sample of their 32 million peers attending the respective schools in the 79 countries participating in the competition. Table 2 shows the average performance of students in the three main subjects of the competition (Reading, Mathematics, Science). The result is that students in decentralized educational systems perform slightly better in the competition.

Table 2. Performance in PISA 2018 of educational research systems.

Country	Performance in PISA 2018
Finland	516
Netherlands	502
Czech Republic	495
Decentralized Aver.	504
Germany	500
Austria	491
France	494
Centralized Aver.	495
OECD (Average)	488

Top-performing and low-performing students in PISA2018

In addition to the average performance of the students in the competition, some data worth observing are those on the percentages of the excellent students of each country, i.e. the students who showed high performance, levels 5 and 6 on the PISA scale, in at least one of the three subjects of the competition. Another important fact are the percentages of students who scored low in the subjects of the competition, i.e. students who showed low performance, below the 2nd level on the PISA scale, in all three subjects of the competition. It is very likely that these low-performing students will become functionally illiterate citizens in the future.

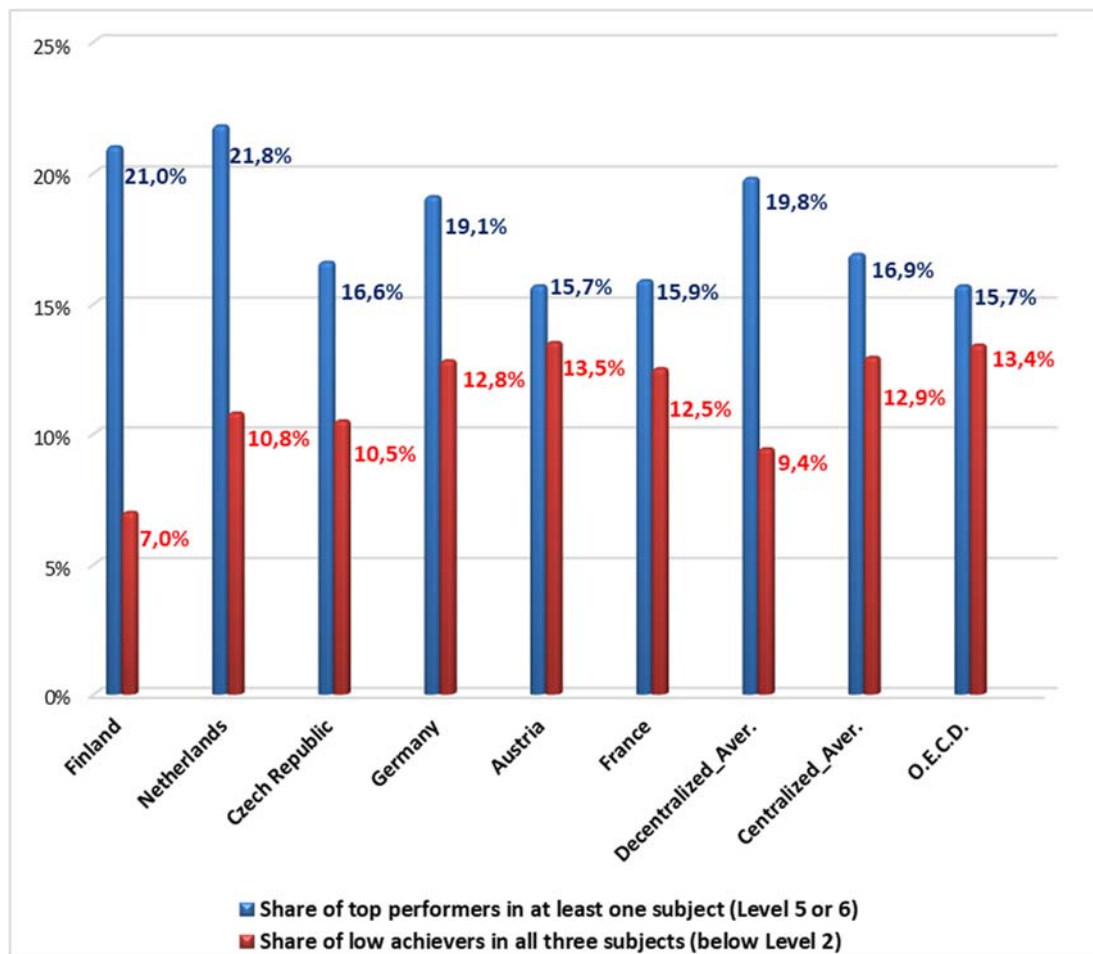


Figure 5. Share of high and low achievers in each country of the research in PISA 2018.

Source: OECD

Figure 5 shows the better performance of decentralized educational systems, both in the percentages of high-performing students and the percentages of low-performing students. Conclusions are drawn about the priorities of educational systems from these percentages, especially regarding Finland, which aims to alleviate educational inequalities, and the Netherlands, which promotes and seeks excellence in its educational system.

ICT uses in teaching

During the 2017-2018 school year, a large survey was conducted in European schools (2nd Survey of Schools: ICT in Education) on behalf of the EU with the main purpose of comparative evaluation of ICT infrastructure in schools as well as the development of a school model with a high level of digital equipment and interconnection (Highly Equipped and Connected Classroom -HECC). The digital readiness of schools determines the use of ICT tools in daily teaching. Especially during the interruption of in person teaching, due to the covid-19 virus pandemic, distance learning methods had and -quite possibly- will have again a catalytic role in the operation of schools. The percentages of schools that have high ICT infrastructure (PCs and laptops, cameras, interactive whiteboards, etc) per number of students and high broadband internet connection speeds are shown in Figure 6. The percentages of ISCED 1 level schools are also documented separately depending on their internet connection speeds. The predominance of countries with decentralized educational systems is probably due to the difference in priorities that these countries have when it comes to spending on education as a percentage of public spending as well as when it comes to the distribution of education funding in individual categories, as shown in Figures 1 and 2. It is a fact that the educational policy of each country has an impact on its social and economic future. For example, countries' investment in the implementation of ICT in their educational systems creates, among others, their future digital level. The digital level of a country is captured by the Digital Economy and Society Index (DESI). Europe monitors the evolution of its Member States in digital competitiveness and their digital performance for 2020 is reflected in the corresponding values of the DESI, where the 1st and 4th place among the 28 countries of the EU belong to Finland and the Netherlands respectively (EC, 2020). This fact is not random: it stems from the values shown in Figure 6. It is noteworthy that the 2nd and 3rd places belong to two other Scandinavian countries that also invested in their educational systems and gave high priority in the application of ICT.

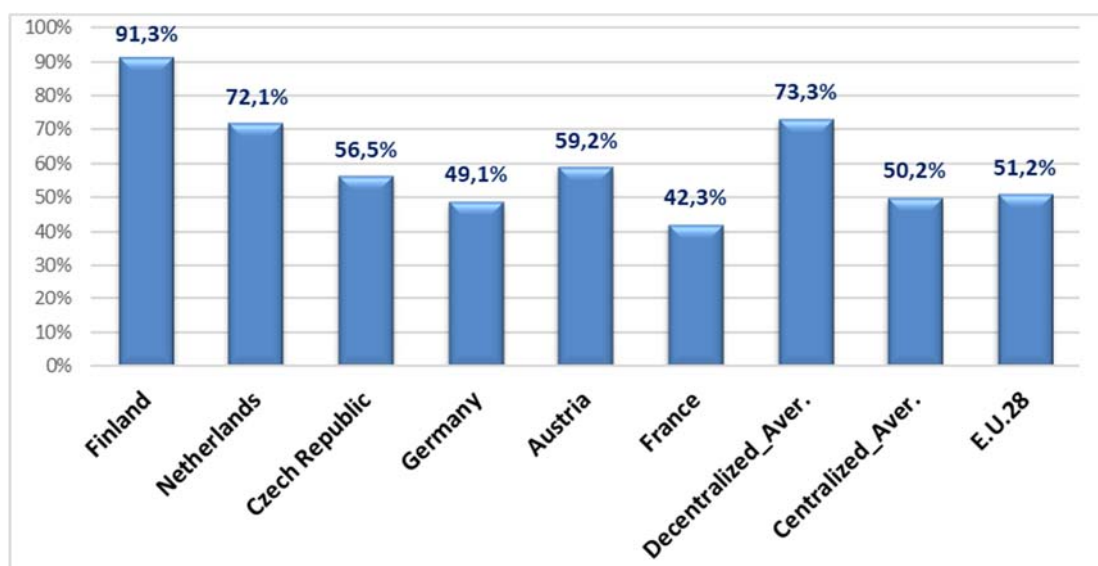


Figure 6. ICT uses in teaching in the educational systems of the research's countries.

Source: European Commission

Conclusions

The study of the above tables and figures leads to the conclusion that the decentralized educational systems present better scores than their centralized counterparts in almost all the criteria that were investigated. In decentralized educational systems, funding is higher and -most importantly- it is oriented. Their students attend schools that have a significantly higher level of digital ICT infrastructure, they generally perform better, they present higher levels of excellence, and those who fall behind and possibly become functionally illiterate are fewer than the corresponding students in the centralized educational systems. Concerning countries with decentralized educational systems, a higher percentage of students continue their studies after lower secondary education, while more adults participate in educational and training programs. The professional success of students in all of the above-mentioned countries except France is at least satisfactory.

Is the answer simple? Are decentralized educational systems better? What form of educational system, decentralized or centralized, ultimately produces higher quality outputs, whatever the term quality means in this case? In conclusion, there is no definite, one-word answer. There is clearly a superiority of decentralized educational systems in certain points, which to some extent justifies the international trend towards decentralization. The countries that have transferred a portion of the difficult decision-making process regarding their educational systems from central government to local communities have been proven right for their decision. However, they transferred just a part of the difficult decision-making, not the whole of it, and they obviously had reasons for that. It is like taking medications: in the right dosage they work beneficially, in a smaller dosage they might not work at all and in a larger dosage they could cause serious health problems.

Through the process of the decentralization of education, several issues that must be studied in detail in each case and country of application arise. Issues such as teacher management, educational inequalities, evaluation of educational work, composition of decentralized school boards, selection and evaluation of education executives, formulation of detailed curricula, evaluation of students, continuous professional development of teachers and many more need special study on a case-by-case basis before taking the decision to decentralize. Studies such as this one, but with a greater extent and depth, are needed in order to create the information base that is necessary for making decisions regarding the issues listed above. There is room for expansion: more criteria can be analyzed and the criteria under examination can be further investigated. For example, the schools' infrastructures for the use of ICT in teaching that determined their digital readiness were recorded, but it would be interesting to explore the digital readiness of teachers to use this infrastructure. Adopting one of the two forms of educational systems is quite a complicated subject for a country and can be influenced by a number of special features. The economic situation of each country, the structures of its economy, the priorities of each society and the characteristics and the composition of the labor market affect the educational system which likewise affects them in a two-way manner. Other characteristics such as the size of the population, the state, the demographic identity, the percentage of a country's population with an immigrant background, the extent and even the morphology of a country also play an important role in the form and structure of the educational system.

An important question arises as to whether the decentralization of the educational system should concern all levels of education, or whether a distinction should be made between primary education, lower and upper secondary education, general and vocational education, postgraduate and higher education. For example, the German educational system decentralizes primary and secondary education at a state level but centralizes vocational education and training with the apprenticeship system at a federational level (Eurydice, 2019). Decentralization is more appropriate in the levels of primary and secondary education, but not in higher education, according to the World Bank. Nevertheless, even for these levels, the

World Bank suggests that several responsibilities such as training curricula should fall under the responsibility of the central administration. Therefore, the fundamental question to be answered is not the choice of centralized or decentralized but what aspects of educational systems, what levels of education and to what extent will be centralized or decentralized. The answer will be the result of a study which will use the scientific methodology of educational reforms and will include scientific analysis, pilot implementation, evaluation of the process and feedback about it. This question is already under global negotiation and experimentation. "The center and local units need each other. Schools will get nowhere by swinging from one dominance to another. What is required is a different two-way relationship of pressure, support, and continuous negotiation" (Brennen, 2002).

In the relevant OECD survey concerning the index of school autonomy, the Greek educational system presents the lowest value in it, only 26.4%, and is ranked as the most centralized, occupying the 68th place among the 68 countries that participated in the survey. Consequently, a similar future research that would include Greece, which presents significantly lower values in all of its educational indicators and would highlight the need for controlled decentralization of its educational system, is an interesting and valuable idea.

References

Anderson, S. (2003). The school district role in educational change: A review of the literature (ICEC Working Paper No. 2). Retrieved July 28, 2020, from: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/workpaper2.pdf>

Bray, M., (1999). Control of Education: issues and tensions in centralization and decentralization. In Arnove, R. & Torres, C., (Eds). Comparative education: The dialectic of the global and the local. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group Inc.

Brennen, A. (2002). Centralization Versus Decentralization. Retrieved July 27, 2020, from: <http://www.soencouragement.org/centralizationvsdecentralization.htm>

Crehan, L. (2016), Cleverlands: The secrets behind the success of the world's education superpowers. London: Unbound publishing.

European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019 Country Analysis. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, (2019). ICT in Education. 2nd Survey of Schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, (2020). Digital Economy and Society Index (DESI). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2018). Early leavers from education and training, [edat_lfse_16]. Last update: 24-04-2020, Retrieved July 30, 2020, from:

https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_16&lang=en

Eurostat (2018). Employment rates of recent graduates by sex % of population aged 20 to 34 with at least upper-secondary education [sdg_04_50]. Last update: 21-04-2020. Retrieved July 21, 2020, from:

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=sdg_04_50&lang=en

Eurostat (2018). Participation rate in education and training [trng_lfse_04]. Last update: 24-04-2020, Retrieved July 22, 2020, from:

https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_04&lang=en

Eurostat, (2018). General government expenditure by function (COFOG)[gov_10a_exp]. Last update: 07-05-2020. Retrieved July 25, 2020, from:

https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov_10a_exp&lang=en

Eurostat, (2018). Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age, [educ_uoe_ens05]. Last update: 06-07-2020, Retrieved July 24, 2020, from: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_ens05&lang=en

Eurydice, (2018). Secondary and post-Secondary non-Tertiary Education. Retrieved July 29, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/6-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education_en

Eurydice, (2018). Teachers and Education Staff. Retrieved July 30, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/9-teachers-and-education-staff_en

Eurydice, (2018/2019). France overview. Retrieved July 28, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Eurydice, (2019). Germany, Administration and Governance at Central and/or Regional Level. Retrieved July 15, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-31_en

Galdway G, Sheppard B, Wiens J, and Brown J (2013). The impact of centralization on local school district governance in Canada, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 145, 1-34.

McGinn N. and Welsh T., (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning

OECD (2016), P.I.S.A. 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, P.I.S.A., p.119, Paris: OECD Publishing.

OECD, (2019). P.I.S.A. 2018 Results COMBINED EXECUTIVE SUMMARIES VOLUME I, II & III. Retrieved July 28, 2020, from: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

UNESCO (2018). Learning portal, Decentralization of education management, Retrieved July 21, 2020, from: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/education-system-management/decentralization-of-education-management>

Wayne A., Ferrare J., (2015). Neoliberalism, social networks, and the new governance of education. In Wayne A., Ferrare J., (Eds), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge

World Bank Group. Education and Decentralization. Retrieved July 18, 2020, from: <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/service.htm#1>

Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Χατζηλέλεκας Δημοσθένης

Διδάκτορας Παν. Θεσσαλίας, Συντονιστής Εκπαιδ. Έργου Δασκάλων - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας
dichatzi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τη διαπολιτισμική κατεύθυνση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, του εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού, τις αντιλήψεις του ερευνητή και των εκπαιδευτικών γι' αυτά, αλλά και τη διαπολιτισμική παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική διαδικασία στηρίχτηκε στην ημιδομημένη συνέντευξη και στην μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας. Όσον αφορά στους στόχους, στη διδακτική μεθοδολογία του Δ.Ε.Π.Π.Σ., του Α.Π.Σ. και του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε το έλλειμμα της πολυπρισματικής οπτικής, της πλουραλιστικής αλληλεπίδρασης και την επικέντρωση σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Αναφορικά με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζεται ο ελληνοκεντρικός εστιασμός, δεν διαφαίνεται η αλληλεπιδραστική αξιοποίηση των Ν.Τ. Η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων δεν χρησιμοποιούνται για την ιστορική ενσυναίσθηση, δεν εφαρμόζονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ένα γνωστικό «έλλειμμα» στη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας, Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τη διαπολιτισμική κατεύθυνση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, του εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού, τις αντιλήψεις του ερευνητή και των εκπαιδευτικών γι' αυτά, αλλά και τη διαπολιτισμική παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Το άρθρο εντάσσεται στην επιστημονική περιοχή της διαπολιτισμικής διδασκαλίας της Ιστορίας. Η ερευνητική διαδικασία στηρίχτηκε στην ημιδομημένη συνέντευξη και η λεπτομερής ανάλυση και ερμηνεία των αφηγήσεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε επειδή θεωρούμε αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στο νεοδιαμορφούμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, λόγω της συνεχώς διευρυνόμενης πολιτισμικής πολλαπλότητας.

Φυσικά, η διαπολιτισμική προοπτική είναι απαραίτητο να ενταχθεί σε όλα τα μαθήματα του σχολείου (Κεσίδου, 2008: 28). Αναφορικά με την Ιστορία, είναι σημαντικό: τα Προγράμματα Σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο να δίνουν βαρύτητα στην έννοια και στο περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας, η οποία υποδηλώνει τον εστιασμό στον σεβασμό και στην ενθάρρυνση της πολιτισμικής πολυμορφίας και στην καταπολέμηση κάθε μορφής προκατάληψης απέναντι στον «άλλο». Συνάμα, πρέπει να αποβλέπουν στην ιστορική εγγραμματοσύνη, η οποία σημαίνει καλλιέργεια της δεξιότητας της πολύπλευρης κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στη διεξαγωγή ιστορικής έρευνας και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Λεοντσίνης, 2007: 27-28). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικότητας των στόχων, των μεθόδων

διδασκαλίας, των προτεινόμενων μορφών αξιολόγησης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. Ιστορίας και στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής και της Σύγχρονης Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου και η έρευνα των διαπολιτισμικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και αν αυτές υλοποιούνται στην ιστορική διδακτική τους προσέγγιση. Η συγγραφή του άρθρου υλοποιείται από το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή για την διαπολιτισμική διάσταση της σχολικής Ιστορίας, αλλά και τη διασπορά του προβληματισμού προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Στο άρθρο παρατίθεται η θεωρία του θέματος, η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Ιστορίας
Τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης το 2003 (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-2003 και στο δεύτερο τεύχος του Φ.Ε.Κ., με αριθμό φύλλου 304/13-03-2003). Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, που αποτελεί γνωστικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας, ως άξονες γνωστικού περιεχομένου ορίζονται: Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια, ο Ελληνισμός μετά την Άλωση, η Επανάσταση του 1821, η Ελλάδα ως ανεξάρτητο κράτος και η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα. Οι γενικοί στόχοι αφορούν στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών της περιόδου, στη γνωριμία με τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου που εξετάζεται (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003^α: 185-186).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ιστορίας

Το Α.Π.Σ. της Ιστορίας για το δημοτικό σχολείο προσδιορίζει τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, που είναι η κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, η γνωριμία με σημαντικά γεγονότα της ελληνικής Ιστορίας, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών, ώστε να γίνεται η συσχέτιση και η βίωση της αλλαγής στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων, η απόκτηση εθνικής συνείδησης, η αγάπη για τη χώρα τους και η διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003^α: 188).

Το σχολικό εγχειρίδιο

Το βιβλίο Ιστορίας της Στ' δημοτικού της συγγραφικής ομάδας: Κολλιόπουλου Ιωάννη, Καλλιαννιώτη Αθανασίου, Μιχαηλίδη Ιάκωβου και Μηνάογλου Χαράλαμπου έχει τίτλο: *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου*, έχει έκταση 240 σελίδων και αποτελείται από πέντε ενότητες που χωρίζονται σε κεφάλαια. Το εγχειρίδιο πραγματεύεται θέματα που αφορούν στις εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους (μέσα 15^{ου} αιώνα - αρχές 19^{ου} αιώνα), Οι Έλληνες κάτω από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία (1453-1821), Η Μεγάλη Επανάσταση (1821-1830), Η Ελλάδα στον 19^ο και 20^ο αιώνα. Κάθε ενότητα ξεκινάει με μία εισαγωγή και μία χρονολογική γραμμή, στην οποία είναι τοποθετημένα τα σημαντικότερα γεγονότα της. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ανακεφαλαίωση. Στην αρχή κάθε κεφαλαίου, υπάρχει ένα σύντομο πλαίσιο, όπου περιλαμβάνει μία περιλήψη του κεφαλαίου. Έπεται η κυρίως αφήγηση και το γλωσσάρι. Μετά το γλωσσάρι παρατίθενται γραπτές πηγές μέσα σε πλαίσιο και η «ματιά στο παρελθόν», που δίνει μία επιπλέον πληροφορία για την περίοδο που μελετά το κεφάλαιο, καθώς και εικόνες.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί, αν και σε ποιο βαθμό, η διδασκαλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο υλοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στο αν το μάθημα της Ιστορίας στην Στ' τάξη του δημοτικού διέπεται από διαπολιτισμική προσέγγιση

σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών, σχολικού εγχειριδίου και διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Υπόθεση της Έρευνας

Η έρευνά μας ξεκίνησε με την υπόθεση ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Α.Π.Σ. και το σχολικό εγχειρίδιο, επικεντρώνονται στην ελληνική Ιστορία. Υπάρχουν ελάχιστες αναφορές αλληλεπίδρασης και πολυπρισματικότητας. Δεν εφαρμόζονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δεν αξιοποιείται η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων για να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής με ιστορικά πρόσωπα για να κατανοήσουμε πώς οι άνθρωποι του παρελθόντος σκεφτόντουσαν, ένωσαν, έπαιρναν αποφάσεις, δρούσαν και αντιμετώπιζαν τις συνέπειες κάποιου πράγματος μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνωστικό διαπολιτισμικό, ιστορικό «έλλειμμα».

Ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., του Α.Π.Σ. και του σχολικού εγχειριδίου, στα οποία απάντησε ο ερευνητής

1	Οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
2	Οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
3	Οι προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
4	Τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης, στα οποία απάντησαν οι Εκπαιδευτικοί

1	Ποια είναι η άποψή σας για τη διαπολιτισμική διάσταση των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ.;
2	Κατά την άποψή σας, τα περιεχόμενα του ιστορικού εγχειριδίου διέπονται από διαπολιτισμική θεώρηση;
3	Χρησιμοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων στο μάθημα της Ιστορίας;
4	Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Ιστορίας στη μικτή τάξη;
5	Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας σε μια μικτή τάξη, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Υλικό της έρευνας

Το υλικό της συγκεκριμένης έρευνας περιλάμβανε:

- Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Ιστορίας της Στ' δημοτικού, του 2003,
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ιστορίας της Στ' δημοτικού, του 2003,
- Το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' δημοτικού: Κολιόπουλος, Ιωάννης, Μιχαηλίδης, Ιάκωβος, Καλλιανιώτης, Αθανάσιος και Μηνάογλου, Χαράλαμπος (2012), *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*, Στ' τάξη, Βιβλίο του μαθητή, Αθήνα: Ινστιτούτο, Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», που εισήχθη για πρώτη φορά στις τάξεις τη σχολική χρονιά 2012-2013,

Το υλικό της απομαγνητοφώνησης δώδεκα συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας, το οποίο (υλικό) αναλύθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί ένα συστηματικό εργαλείο για

την ανάλυση ποιοτικού υλικού και μέσα από έναν δομημένο προκαθορισμένο, αρθρωμένο αριθμό ερωτήσεων οι ερωτώμενοι εκφράστηκαν με ευελιξία.

Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας

Η διερεύνηση της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας συμπεριλαμβάνει το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τον τρόπο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: έξι γυναίκες και έξι άνδρες, εκ των οποίων οι έξι άνδρες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποιο ολιγόωρο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η μία εκπαιδευτικός παρακολούθησε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι δύο παρακολούθησαν ετήσιο εξ αποστάσεως πρόγραμμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όλες/όλοι οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας σε μικτά τμήματα της Στ' τάξης, σε σχολεία της Λάρισας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο, τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2019 σε σχολική τάξη. Το κλίμα της συνέντευξης ήταν θετικό και συνεργατικό. Η συνέντευξη διαρκούσε περίπου σαράντα πέντε λεπτά.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διερεύνηση του θέματος συγκροτήσαμε ένα σύστημα ερωτήσεων, που λειτουργεί ως εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό να οδηγηθούμε στη συστηματική και σαφή ανάλυση (Kesidou, 1999: 37-38). Για τη δημιουργία του καταλόγου των ερωτήσεων λάβαμε υπόψη τα απαραίτητα στοιχεία που διαμορφώνουν ένα διαπολιτισμικά προσανατολισμένο Πρόγραμμα Σπουδών και τη θεωρία για τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Νεότερης και της Σύγχρονης Ιστορίας, μετά τη μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί ένα συστηματικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού (Μπονίδης, 1997: 188-224). Για να συλλέξουμε το υλικό της έρευνάς μας επιλέχθηκε η ημιδομημένη σε βάθος συνέντευξη. Ένας δομημένος προκαθορισμένος, αρθρωμένος αριθμός ερωτήσεων επιτρέπει την ελευθερία έκφρασης των ερωτώμενων με ευελιξία (Ιωσηφίδης, 2008: 57-58). Οι ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς ήταν ανοικτές (open questions), για να εκφράζουν τις απόψεις και τις εκτιμήσεις τους χωρίς περιορισμούς (Κελπανίδης, 1999: 78). Στο τέλος κάθε κατηγορίας, του υπό έρευνα υλικού επιχειρούσαμε την ερμηνεία με την ερμηνευτική μέθοδο, η οποία επιτρέπει την κατανόηση του υλικού στο πλαίσιο του, εντάσσοντάς το και συνδέοντάς το μ' αυτό (Μπονίδης, 2013).

Τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία στηρίχτηκε στην ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς η ευελιξία με την οποία διακρίνεται, βοηθάει τον ερωτώμενο να αναπτύξει το θέμα, περιγράφοντάς το και αναλύοντάς το όπως επιθυμεί (Μάγος, 2005: 143-153). Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ακολουθούν παρακάτω, διακρίνονται σε έναν αλφαριθμητικό κώδικα που περιέχει τρεις πληροφορίες. Το γράμμα Σ χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη συνέντευξη, το μικρό γράμμα δηλώνει το φύλο του συνεντευξιζόμενου, ενώ ο αριθμός δηλώνει τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: 1. Σε αυτές που αφορούν στη διαπολιτισμική εστίαση των Προγραμμάτων Σπουδών και του σχολικού εγχειριδίου, σύμφωνα με τη διερεύνηση του ερευνητή και τις ερωτήσεις που αφορούν στις διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις της ομάδας εστίασης (focus group) των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής είχε τον κρίσιμο ρόλο του διαμεσολαβητή (moderator) εξασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε κλίμα διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η λεπτομερής ανάλυση και ερμηνεία των αφηγήσεων έγινε με την ανάλυση

περιεχομένου (content analysis), μία τεχνική, η οποία αφορά στη συλλογή σημαντικών πληροφοριών από τα κείμενα των αφηγήσεων στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών (Τσιώλης, 2014). Ο συνδυασμός ημιδομημένης συνέντευξης και ανάλυσης περιεχομένου συμβάλλει στον τριγωνισμό, στοιχείο που υποστηρίζει την αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων, μιας και η αποκλειστική προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο, στις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες προσφέρει μια πολύ περιορισμένη εικόνα, αναφορικά με την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα φαινόμενα που διερευνώνται (Cohen et al. 2008).

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

Οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Εξετάζοντας τους γενικούς και ειδικούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ., διαπιστώνουμε ότι δεν γίνεται λόγος για αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος γίνεται λόγος για παράθεση στοιχείων άλλων πολιτισμών και τη συσχέτισή τους, όμως δεν επισημαίνονται ζητήματα πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Στους στόχους δεν γίνεται λόγος συνάρτησης της πολυπρισματικότητας με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την πλουραλιστικά εστιασμένη ταυτότητα.

Οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ενώ στα διαθεματικά σχέδια εργασίας προτείνεται «η ανάληψη ατομικών ή ομαδικών εργασιών», δεν διαφαίνεται η υποστήριξη των ομαδικών εργασιών. Παρά την πρόταση για σχέδια εργασίας και ομαδικές εργασίες, η ύλη του βιβλίου δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για ιστορική έρευνα.

Στη διδακτική μεθοδολογία δεν γίνεται λόγος για πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων ούτε ανάλυση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Δεν γίνεται συσχετισμός ιστορικών εννοιών που θα κατέληγαν σε δυνητικές γενικεύσεις, όπως αναφέρεται στην ενότητα της διδακτικής μεθοδολογίας. Υπάρχει η θετικότητα της αναφοράς ότι «η επιλογή της μορφής και της μεθόδου διδασκαλίας μπορεί να σχετίζεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και με τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής ενότητας», όμως, δεν γίνεται λόγος για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λόγω του πολιτισμικού πλουραλισμού της τάξης.

Οι προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Οι προτάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών «για γραπτές εξετάσεις που στοχεύουν στην κριτική ανάπτυξη των μαθητών και συγκεκριμένα τα τεστ επίδοσης» που προτείνονται, καλλιεργούν ένα περιορισμένο εύρος αξιολόγησης, εστιάζοντας στις γλωσσικές ικανότητες και στη λογική σκέψη, χωρίς να γίνεται λόγος για ανάπτυξη καλλιτεχνικών και κιναισθητικών ικανοτήτων και της δημιουργικής σκέψης, που τα έχουν ανάγκη τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, που δεν έχουν αναπτύξει εξ αρχής την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005) και έτσι θα ανέπτυσαν την αυτοπεποίθησή τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους. Δεν αξιοποιείται ο πλουραλισμός των στυλ. Στο Πρόγραμμα Σπουδών, δεν φαίνεται να προτείνεται ο πλουραλισμός των μορφών αξιολόγησης, όπως οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που εμπλέκουν ενεργά τον μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, όπως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, το portfolio κ.ά. για διεύρυνση του πεδίου των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων.

Τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Διερευνώντας τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου, με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, διακριβώσαμε ότι δεν εστιάζουν στην έννοια της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Η στρατιωτική και η πολιτική ιστορία υπερτερεί σε σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική. Επικεντρώνονται στην Ελληνική Επανάσταση και στη διαδικασία συγκρότησης του ελληνικού κράτους. Δεν τηρείται η αρχή της πολυπρισματικότητας και δεν υπάρχουν συγκριτικές αναλύσεις. Επικρατεί η αφήγηση από την ελληνική οπτική γωνία.

Στο βιβλίο, οι «άλλοι» δεν παρουσιάζονται με αρνητικά χαρακτηριστικά και οι περισσότερες αναφορές είναι ουδέτερες. Δεν εντοπίζονται όμως, αναφορές για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, οι οποίες θα συνέβαλλαν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης μεταξύ των λαών. Λείπουν αναφορές σε περιόδους ειρηνικής συμβίωσης, αλληλεπίδρασης και επαφής μαζί τους.

Οι πηγές είναι περιορισμένες και διαδραματίζουν συμπληρωματικό ρόλο. Δεν εντοπίστηκαν πηγές που να προβάλλουν διαφορετική οπτική από αυτήν, της κυρίως αφήγησης, ειδικά, σε περιπτώσεις που αφορούν επαφές της Ελλάδας με άλλες χώρες, όπου θα μπορούσε να παρουσιάζεται η οπτική τους. Εκτός από λίγες πηγές Ευρωπαίων, δεν υπάρχουν πηγές από Βαλκάνιους συγγραφείς. Αναφορικά, με την εικονογραφία, υπερτερεί η στρατιωτική και πολιτική εικονογραφία και υποαντιπροσωπεύεται η πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική απεικόνιση της ζωής.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα ερωτήματα της ημι-δομημένης σε βάθος συνέντευξης, που εμπεριέχουν ανοικτής μορφής ερωτήματα, αρθρωμένα με τέτοιο τρόπο, που βοηθάνε στην ελευθερία της έκφρασης και στην επικοινωνιακή ευελιξία, στα οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν:

Ποια είναι η άποψή σας για τη διαπολιτισμική διάσταση των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ.;

Αυτό που διαπιστώθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ότι οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. είναι ελληνοκεντρικά εστιασμένοι. Η πλειοψηφία θεωρεί τον ελληνοκεντρισμό, δικαιολογημένο στο μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις χώρες, αν και ο εθνοκεντρισμός θεωρείται ότι αντιμετωπίζει με περιφρόνηση τις άλλες ομάδες» (Essinger, Helmut, 1993: 54-62). Πιο αναλυτικά, ειπώθηκε:

Σα1: «*Βρισκόμαστε στην Ελλάδα και είναι αυτονόητο, ότι θα δοθεί έμφαση στην ελληνική ιστορία. Δεν υπάρχει λαός, που οι στόχοι των Προγραμμάτων Σπουδών του για το μάθημα της Ιστορίας δεν επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της φιλοπατρίας των πολιτών του*».

Σγ7: «*Οι στόχοι των Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας πρέπει να είναι ελληνοκεντρικοί, να καλλιεργούν την αγάπη για την πατρίδα, την κοινή καταγωγή και τους κοινούς αγώνες*».

Η μειοψηφία τόνισε την άποψη ότι οι στόχοι των Προγραμμάτων Σπουδών οφείλουν να αναπροσαρμοστούν, να διαφοροποιηθούν και να στραφούν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις:

Σγ11: «*Οι στόχοι των Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα*».

Σγ12: «*Στους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας επικρατεί η ελληνική οπτική για την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και υπάρχει έλλειψη της «άλλης» οπτικής*».

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον εστιασμό της στοχοθεσίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. στην εθνική ιστορία. Η πλειοψηφία, σε ποσοστό 80% θεωρεί την ελληνοκεντρική οπτική αναγκαία, για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, μιας και το μάθημα απευθύνεται κυρίως, σε Έλληνες. Βιβλιογραφικά, η στάση της επικέντρωσης στον εθνικό εαυτό και στην εθνική υπερηφάνεια θεωρείται ότι περιφρονεί

τις όποιες μειονότητες (Νικολάου, 2007: 82). Πρόσθεσαν επίσης, την ανάγκη της συμπληρωματικής παράθεσης κεφαλαίων από την Ιστορία άλλων πολιτισμικών κοινωνιών.

Οι υπόλοιποι, σε ποσοστό 20% διαπιστώνουν την εθνοκεντρική εστίαση των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. τονίζοντας την ανάγκη διάνοιξης τους προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τη συμπερίληψη της Ιστορίας και άλλων πολιτισμικών ομάδων καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να επινοούν νέους τρόπους, για να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα και να συνομιλούν με τους άλλους στη βάση του σεβασμού του δικαιώματος όλων στην ιστορία, στον αυτοπροσδιορισμό και στη διαφορετικότητα (Νάκου, 2006: 287-290), για να γνωρίσουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να εξετάζουν κριτικά και να αναστοχάζονται σχετικά με τις διαφορετικές ερμηνείες (Πανταζής, 2002: 215).

Κατά την άποψή σας τα περιεχόμενα του ιστορικού εγχειριδίου διέπονται από διαπολιτισμική θεώρηση;

Για το περιεχόμενο του ιστορικού εγχειριδίου, διαπιστώνεται μια συσπείρωση απόψεων, που συγκλίνουν στην αυξημένη πραγμάτευση του θέματος της Ελληνικής Επανάστασης, την οποία, η πλειοψηφία θεωρεί αναγκαία, κάνοντας την επισήμανση ότι θα μπορούσε να συμπληρωθεί με κεφάλαια ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Η πλειοψηφία θεωρεί ότι βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας για την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Για το θέμα της πολυπρισματικότητας, επισήμαναν ότι δίνουν βαρύτητα στην παρουσίαση της ελληνικής οπτικής, ακολουθώντας τις επιδιώξεις του βιβλίου. Σύμφωνα με αυτούς, οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να διδάσκονται την εθνική ιστορία από την οπτική της κυρίαρχης ομάδας ενώ, σύμφωνα με τη λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η διδασκαλία της Ιστορίας είναι η προσέγγιση των συνεισφορών (Banks, 2004). Αναφέρουν σχετικά:

Σα2: *«Η ελληνική ιστορία πρέπει να υπερτερεί στο βιβλίο της Ιστορίας και οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να γίνουν κοινωνοί της, μιας Ιστορίας που έδωσε τα φώτα παγκοσμίως».*

Σγ7: *«Είμαι Ελληνίδα και θεωρώ την κυριαρχία της ελληνικής ιστορίας επιβεβλημένη. Η ελληνορθόδοξη ταυτότητα είναι αυτή που πρέπει να μας διακρίνει στην Ευρωπαϊκή Ένωση».*

Η μειοψηφία επισημαίνει την πολυπρισματικότητα ως βασικό στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας για τη βαθύτερη κατανόηση και την πολύπλευρη θέαση των ιστορικών γεγονότων. Προτείνουν την αναδιάρθρωση της ύλης και την επικέντρωση στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία για να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ταυτότητα των πολιτών. Η εξέταση ενός ιστορικού γεγονότος από διαφορετικές - τουλάχιστον δύο - οπτικές γωνίες, σημαίνει ότι το παρελθόν δεν αντιμετωπίζεται ως κλειστό σύστημα, αλλά ότι αναγνωρίζεται το γεγονός πως τα ιστορικά γεγονότα ερμηνεύονται διαφορετικά από διαφορετικές ομάδες (Bergmann, 1985: 271-272). Οι απαντήσεις που δίνουν είναι:

Σα6: *«Η ανάλυση των ιστορικών γεγονότων από πολλές πλευρές θα διεύρυνε την αμοιβαία συμβίωση και την αλληλοκατανόηση».*

Σγ12: *«Προσεγγίζω συγκρουσιακά θέματα συγκριτικά, με διαπολιτισμική θεώρηση, χωρίς να προσβάλλω τους άλλους λαούς, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης».*

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι διαμορφώνονται δύο διαφορετικές θεωρήσεις, όσον αφορά στα περιεχόμενα του ιστορικού εγχειριδίου. Η μία τονίζει την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας ως πρώτιστο σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας, με την προσθήκη θεμάτων από την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Η δεύτερη θεώρηση τείνει προς μια πολύπλευρη εξέταση των ιστορικών γεγονότων, μέσα από μια αναδιάρθρωση της ύλης, με σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης κάνοντας λόγο για τη μέριμνα συμπερίληψης θεμάτων ευρωπαϊκής, βαλκανικής και παγκόσμιας ιστορίας. Δεικνύουν τη συγκριτική προσέγγιση θεμάτων για την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης (Stradling, 2001: 99-100). Υποδεικνύουν επίσης την έλλειψη της πολυδιάστατης οπτικής των πηγών. Οι εκπαιδευτικοί δεν σχολιάζουν

καθόλου την εικονογράφηση και το θέμα της αλλαγής προοπτικής της ιστορικής ύλης προς μια ερευνητική προοπτική.

Χρησιμοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων στο μάθημα της Ιστορίας;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες, όπως τα εργαλεία: power point, youtube, ήχο, εικόνες, πολυτροπικά κείμενα για τον εμπλουτισμό του μαθήματος. Περιγράφουν χαρακτηριστικά:

Σα3: «Στο μάθημά μου έχω δικό μου υπολογιστή και προτζέκτορα και συμπληρωματικά, μαζί με την παράδοση, τις αφηγήσεις των μαθητών και την αξιολόγησή τους προβάλλω κάποιο power point ή βίντεο για να εμπλουτίσω το μάθημα».

Σα2: «Αξιοποιώ τον πολύτιμο εθνικό, οπτικοακουστικό πλούτο του αρχείου της Ελληνικής Ραδιοφωνίας και Τηλεόρασης, το οποίο διαθέτει αρκετά ιστορικά, για να εμπλουτίσω το μάθημα».

Η μειοψηφία αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες για πολυρρισματική εξέταση των ιστορικών γεγονότων και απαντούν σχετικά:

Σγ12: «Χρησιμοποιώ τον Η/Υ για τον εντοπισμό ιστορικών πηγών και την εξέταση διαφορετικών οπτικών γωνιών και αλληλεπιδραστική έρευνα».

Σα6: «Αξιοποιώ το διαδίκτυο για να βρω διαφορετικές πηγές και εξετάζουμε ένα θέμα πολύπλευρα».

Συνοψίζοντας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιοποιεί τα οπτικοακουστικά μέσα για να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Οι Ν.Τ. δεν χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της ενεργητικής ιστορικής έρευνας, για να καταστούν οι μαθητές συνδημιουργοί του μαθήματος. Η μειοψηφία τους κάνει λόγο για αξιοποίηση των Ν.Τ. με σκοπό την εξέταση των γεγονότων από διάφορες οπτικές, μέσα από έγκυρες πηγές.

Αναφορικά με την αξιοποίηση της δραματοποίησης και τα παιχνίδια ρόλων στο μάθημα, δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων για να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση, που είναι μια διαδικασία γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής με ιστορικά πρόσωπα, για να κατανοηθεί ένα πρόβλημα εκ των έσω, εμπυθιζόμενοι σε μια συγκεκριμένη περίοδο, με σκοπό να κατανοηθούν οι αντιδράσεις των ιστορικών προσώπων σε συγκεκριμένες περιστάσεις και να γίνουν αντιληπτά τα κίνητρά τους και να προαχθεί η πολύπλευρη θέαση των γεγονότων. Δήλωσαν σχετικά:

Σα6: «Χρησιμοποιώ τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και την προαγωγή της πολύπλευρης θέασης των γεγονότων».

Σγ12: «Δημιουργούμε ιστορίες, μπαίνουμε στη θέση των ηρώων και κρίνουμε τον τρόπο δράσης τους».

Η πλειοψηφία δεν ασκεί τους μαθητές στην ιστορική ενσυναίσθηση ερμηνεύοντας τα ιστορικά γεγονότα μέσα από την οπτική γωνία του «άλλου». Δεν προσφεύγουν στην χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ η μέθοδος αυτή βοηθάει στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση και εικόνα των γεγονότων, την ερμηνεία κινήτρων, πράξεων, αιτιών και αφορμών για διάφορους τρόπους δράσης (Καβαλιέρου, 2007: 478-480).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι δεν αξιοποιούνται πλήρως οι δυνατότητες χρήσης των Ν.Τ., η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων που θεωρούνται κατάλληλα για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μικτή τάξη.

Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιείτε στο μάθημα της Ιστορίας στη μικτή τάξη;

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν τη γραπτή αξιολόγηση, κυρίως, με τη μορφή επαναληπτικών τεστ στο τέλος της κάθε ενότητας. Επισημαίνουν σχετικά:

Σα4: «Εξετάζω γραπτά, με συνδυαστικές ερωτήσεις, τους μαθητές μου στο τέλος της κάθε ενότητας με επαναληπτικά τεστ για να εμπεδώνουν τα σχετικά κεφάλαια που διδάχθηκαν, αλλά και να λαμβάνω ανατροφοδότηση, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μου».

Σγ8: «Στο τέλος της κάθε ενότητας οι μαθητές αξιολογούνται με ένα γραπτό τεστ και με συμπληρωματικές, προφορικές ερωτήσεις, μαζί με τις επαναληπτικές ασκήσεις του βιβλίου για εξάσκηση της κριτικής σκέψης».

Συνολικά, πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αξιολόγηση για τη γνωστική εμπέδωση των όσων διδάχθηκαν. Παρατηρείται η επικέντρωση στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και δεν αναφέρονται καθόλου σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που ενδείκνυνται στις μικρές τάξεις, επειδή καλλιεργούν ένα ευρύτερο πεδίο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η δημιουργική σκέψη, οι καλλιτεχνικές δεξιότητες, η καλλιέργεια πολλών πτυχών και ταλέντων της προσωπικότητας των παιδιών, οι οποίες συγχρόνως εμπλέκουν τους ίδιους τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης, προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτογνωσία και την ενεργητική συμμετοχή (Hernandez, 2012: 250-293). Όλοι δίνουν προτεραιότητα στον γνωστικό τομέα, ενώ η αποτελεσματική διδασκαλία σε μικτή τάξη, πέραν της γνωστικής κατάρτισης πρέπει να συμπεριλαμβάνει και την κάλυψη του συναισθηματικού τομέα, μιας και η μικτή τάξη έχει ποικίλες και διαφορετικές ανάγκες (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008: 36-37).

Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν το μάθημα της διαπολιτισμικής Ιστορίας σε μικτή τάξη;

Αναφορικά με τα προσόντα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία για τη διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας, όλοι ανέφεραν την απαιτούμενη ευρεία ιστορική γνώση των χρονικών περιόδων που καλούνται να διδάξουν. Βέβαια, πέρα από τις γνώσεις θα χρειαστεί η κατοχή δεξιοτήτων για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στη μικτή τάξη (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008: 37-58). Επίσης, θεωρούν ότι είναι αναγκαία και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Απαντούν σχετικά:

Σα6: «Είναι απαραίτητη η θετική στάση και η ευαισθησία που πρέπει να έχουμε απέναντι στη διαφορετικότητα».

Σγ11: «Χρειαζόμαστε αυξημένη ιστορική ενσυναίσθηση για τη διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας, ώστε να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του «άλλου».

Σχετικά, με την επάρκειά τους για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί, υπογράμμισαν ότι αισθάνονται γνωστικά ανεπαρκείς, λόγω της ελλιπούς διαπολιτισμικής ιστορικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Επισημαίνουν σχετικά:

Σα5: «Η επιμόρφωση που λάβαμε είναι ολιγόωρη. Χρειαζόμαστε συστηματική και συνεχή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής διδασκαλίας για να αποκτηθεί η απαιτούμενη διδακτική επάρκεια, την οποία δεν έχουμε».

Σγ7: «Η διά βίου επιμόρφωσή μας είναι ύψιστης σημασίας για τη συνεχή ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μας έργου».

Στα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζεται η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση (Κόκκινος, 2003: 113-114).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη γνωστική τους ανεπάρκεια για να υλοποιήσουν μια επιτυχημένη διαπολιτισμική, ιστορική διδασκαλία. Θεωρούν ότι θα πρέπει να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα (Σταυρίδου-Bausewein, 2003: 182-202), που είναι αναγκαία για τη διδασκαλία της διαπολιτισμικής ιστορίας. Αυτή αναπτύσσεται με την αυτογνωσία του ίδιου του εκπαιδευτικού, την ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με τη δική του πολιτισμική-εθνική ταυτότητα, την αντίληψη που είναι απαλλαγμένη από προκατάληψη, φόβο και στερεότυπα κάθε είδους, την συναντίληψη και την κατανόηση προς το διαφορετικό, τις θετικές προσδοκίες προς τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση και ευρύτερα, την αναγνώριση της αξίας των άλλων πολιτισμών.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Εξετάζοντας τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία, τις μορφές αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ., και τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου από την πλευρά του ερευνητή διαπιστώνουμε τα εξής:

Όσον αφορά στους στόχους δεν γίνεται λόγος για αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Δεν αναπτύσσεται η σύνδεση της πολυπρισματικότητας με την ιστορική σκέψη και δεν καλλιεργείται η πλουραλιστικά, εστιασμένη ταυτότητα.

Στη διδακτική μεθοδολογία δεν γίνεται πολυεστιακή προσέγγιση των γεγονότων ούτε ανάλυση από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Δεν συμπεριλαμβάνεται δηλαδή η ιστορική ματιά του «άλλου», εκτενώς στην ιστορική ύλη, η οποία είναι απαραίτητη για μια πιο αντικειμενική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Στα Προγράμματα Σπουδών δεν γίνεται άμεση αναφορά στην εστίαση στα διαφορετικά στυλ των μαθητών.

Αναφορικά με τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης, τα Προγράμματα Σπουδών καλλιεργούν ένα περιορισμένο εύρος αξιολόγησης και έχουν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, εστιάζοντας κυρίως, στις γνωστικές ικανότητες. Δεν καλλιεργείται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Παραγκωνίζεται ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός τομέας.

Το σχολικό εγχειρίδιο δεν εστιάζει στην έννοια της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Παραγκωνίζεται η πολιτισμική ιστορία και οι αλληλεπιδράσεις των πολιτισμών. Επικρατεί η ελληνοκεντρική αφήγηση και ο ελλειμματικός συγκριτικός, ιστορικός λόγος. Οι πηγές δεν οικοδομούν την πολυπρισματική διερεύνηση.

Σχετικά με τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης, όσον αφορά στους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ., του Α.Π.Σ., οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την ελληνοκεντρική εστίαση, την οποία, ως ένα βαθμό, η πλειοψηφία τη θεωρεί αναγκαία για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης. Τονίζουν όμως, την ανάγκη της συμπληρωματικής διάνοιξης τους προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τη συμπερίληψη της Ιστορίας και άλλων πολιτισμικών ομάδων. Σε ποσοστό 20% δηλώνουν ότι μέσα από το μάθημα, οι μαθητές πρέπει να γίνονται ικανοί να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα και να συνομιλούν με τους άλλους στη βάση του σεβασμού του δικαιώματος όλων στην ιστορία, στον αυτοπροσδιορισμό και στη διαφορετικότητα (Νάκου, 2006: 287-290), για να γνωρίζουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να τα εξετάζουν κριτικά και να αναστοχάζονται σχετικά με τις διαφορετικές ερμηνείες (Πανταζής, 2002: 215).

Για το περιεχόμενο του ιστορικού εγχειριδίου, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι διαμορφώνονται δύο τάσεις: η θεώρηση της πλειοψηφίας, που επισημαίνει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας. Συμπληρώνουν ότι πρέπει να εμπλουτιστεί με την ιστορία άλλων λαών. Διαφαίνεται η παραδοσιακή αντίληψη για την Ιστορία, που θεωρεί την Ιστορία ως μάθημα οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας. Η δεύτερη θεώρηση που σκιαγραφείται και αφορά στην ομάδα της μειοψηφίας των εκπαιδευτικών συσπειρώνεται στην πρόταση της αναδιάρθρωσης και μεταμόρφωσης της ύλης. Συντάσσεται με τη μετασηματιστική προσέγγιση του μαθήματος. Αναγνωρίζεται η μη ουσιαστική πραγμάτευση της διαπολιτισμικής διεύρυνσης του μαθήματος, η έλλειψη εστίασης στον πολιτισμικό πλουραλισμό, η μη ενίσχυση της ερευνητικής ψηλάφησης και η μη διαδραστική διαχείριση των πηγών.

Σε σχέση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων στο μάθημα της Ιστορίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες για τον εμπλουτισμό του μαθήματος. Η μειοψηφία διαφαίνεται να κάνει προσπάθειες για αξιοποίηση των Ν.Τ. προς μια πολυπρισματική εξέταση των ιστορικών γεγονότων, για την καλλιέργεια της ενεργητικής ιστορικής έρευνας και για να καταστήσει τους μαθητές συνδημιουργούς του μαθήματος.

Αναφορικά με την αξιοποίηση της δραματοποίησης και τα παιχνίδια ρόλων στο μάθημα, η μειοψηφία χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων για καλλιέργεια της

ιστορικής ενσυναίσθησης και για να προαχθεί η πολύπλευρη θέαση των γεγονότων στη μικτή τάξη.

Για τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Ιστορίας στη μικτή τάξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν τη γραπτή αξιολόγηση κυρίως, με τη μορφή επαναληπτικών τεστ στο τέλος της κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση εστιάζεται στη γνωστική εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης. Παρατηρείται η επικέντρωση στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και δεν αναφέρονται σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στις μικρές τάξεις, που καλλιεργούν ένα ευρύτερο πεδίο δεξιοτήτων και στάσεων. Δεν δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και στις στάσεις, χαρακτηριστικά που συναπαρτίζουν το πεδίο της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Διερευνώντας το πεδίο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν το μάθημα της διαπολιτισμικής Ιστορίας σε μικτή τάξη, επισημάνθηκε η απαιτούμενη ευρεία ιστορική γνώση. Τονίζεται το γνωστικό διαπολιτισμικό τους κυρίως, έλλειμμα, αλλά και η ανάγκη καλλιέργειας της διαπολιτισμικής δεξιότητας, απαιτώντας συστηματική και συνεχή επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2004³). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, μετάφραση: Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bennett, Christine I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Pearson Education, p.p. 196-221.

Coelho, El. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, μτφρ.: Ομάδα εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο, σ.σ. 513-515.

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

Cummins, J. (2005²). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ.: Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Essinger, H. (1993). „Interkulturelle Erziehung – Ein Arbeitsprinzip“, in: Helmut Essinger & Ali Uçar (Hrsg.), *Erziehung: Interkulturell, Politisch, Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung*. Felsberg: Migro Verlag, σ.σ. 54-62.

Hernandez, H. (2012). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*. Columbus, Ohio: Merrill, σ.σ. 250-293.

Kesidou, An. (1999). *Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule: an den Beispielen Geographie, politische Bildung, Geschichte und Literatur*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, σ.σ. 37-38.

Posner, G. (2004³). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill, p.p. 14-19.

Stradling, R. (2001), *Teaching 20th-Century European History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p.p. 99-100

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Γεώργιος και Κώστας Δαρδανός.

Γκόβαρης, Χρ., Θεοδωροπούλου, Έ. & Κοντάκος, Αν. (επιμ.) (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας, Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 9-15.

Δαμανάκης, Μ. (2002⁵). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 110.

Ευαγγέλου, Οδ. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός, σ. 150.

Καβαλιέρου, Μ. (2007). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Κανακίδου, Ελένη & Παπαγιάννη, Βασιλική (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 46.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας, σ. 78.

Κεσίδου, Αν. και Παπαδοπούλου, Β. (2008.) «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 45, σ.σ. 36-58.

Κεσίδου, Αναστασία (επιμ.) (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής». Στο: *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 και 11 Δεκεμβρίου 2007). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ. 28.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 113-114.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, σ.σ. 27-28.

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα*, τόμος II, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 143-153.

Μπονίδης, Κ. (2013). «Η ανάλυση περιεχομένου ως μία μικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων». Στο: Πουρκός, Μάριος (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

Νάκου, Ειρ. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο: Γιώργος Κόκκινος και Ειρήνη Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 287-290.

Νικολάου, Γ. (2007). «Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας», *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, 9, σ. 82

Πανταζής, Β. (2002). Το μάθημα της Ιστορίας-Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας, *Μακεδόν*, 10, σ. 215.

Πανταζής, Β. Α. (2004). «Πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός». Στο: Μπαγάκης, Γιώργος (2004) (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο, σ.σ. 211, 264-274.

Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2003). «Ένα διδακτικό μοντέλο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στο: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, σ.σ. 182-202.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Α.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.. Προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, [ανακτήθηκε στις 23/04/2019], σ.σ. 185-188.

Μελέτη της Σχολικής Διαρροής σε Σχολικές Μονάδες των Γιαννιτσών

Αναργυρίδου Δέσποινα

PhD, Υποδιευθύντρια 2^{ου} ΕΠΑΛ Γιαννιτσών, ΠΕ86 Πληροφορικής
danargir@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια εκτίμηση του πραγματικού μεγέθους της σχολικής διαρροής στα Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης των Γιαννιτσών. Παράλληλα, επιχειρείται η καταγραφή των παρεμβάσεων που έχουν επιτευχθεί καθώς και ο εντοπισμός νέων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής. Η μελέτη αυτή έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης. Τα δεδομένα αντλήθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε ότι για να μην απομακρυνθεί από τη σχολική κοινότητα ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν». Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης και οι σχολικές δραστηριότητες ελαχιστοποιούν τη μαθητική διαρροή. Πρόληψη της μαθητικής διαρροής μπορεί να γίνει με τη χρήση ερωτηματολογίου σχετικά με τις δυνάμεις των μαθητών σε κατάσταση ηρεμίας και σύγκρουσης. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να βρει τρόπους να κρατήσει ενεργούς τους μαθητές της.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαθητική Διαρροή, Συγκρούσεις, Ενεργοποίηση, Σχολική Διαμεσολάβηση

Εισαγωγή

Ο όρος μαθητική διαρροή αναφέρεται στους μαθητές εκείνους οι οποίοι δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που ορίζεται ως νόρμα, ως ελάχιστη δηλαδή αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία που ζουν (Viadero, 2001). Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες η «νόρμα» περιλαμβάνει την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα χρόνια της οποίας όμως διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Αν θα θέλαμε να δώσουμε έναν δεύτερο ορισμό της μαθητικής διαρροής θα λέγαμε ότι πρόκειται για την εγκατάλειψη μιας οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης ή τάξης, στην οποία έχει εισέλθει ο μαθητής, πριν την ολοκλήρωσή της (Montmarquett et al., 2001). Είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα που πλήττει ιδιαίτερα τις κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες ομάδες του πληθυσμού.

Εναλλακτικά ο όρος σχολική διαρροή συναντάται και ως μαθητική διαρροή, εγκατάλειψη σχολείου (dropouts), πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, διακοπή φοίτησης, απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον (early school leaving) (Fossey, 1996 στο Κουρουτσίδου, 2012).

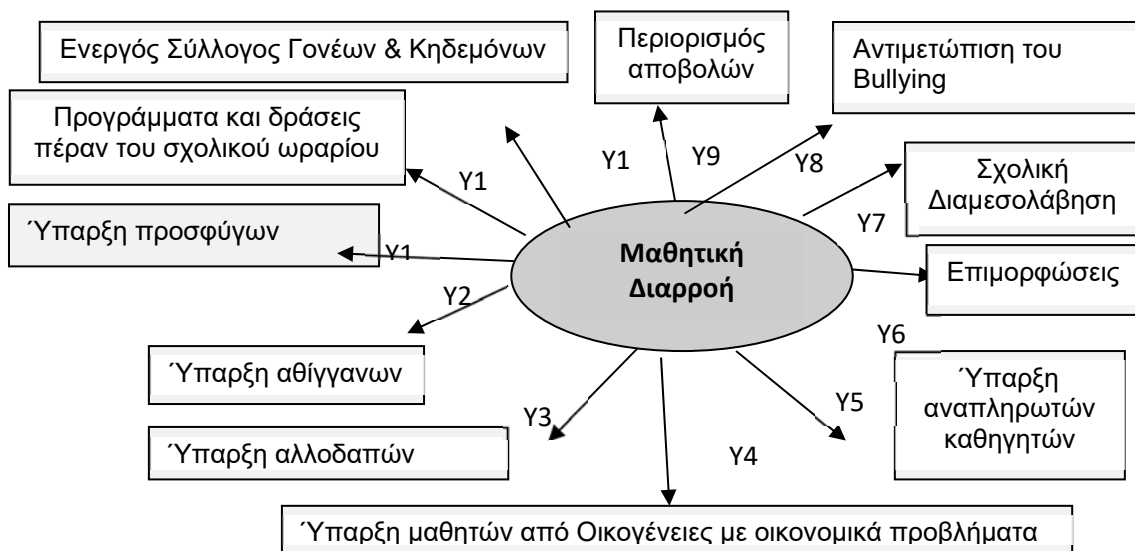
Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής δεν είναι καινούριο στην Ελλάδα. Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα δεν μας είχε απασχολήσει διότι δεν είχε γίνει ως τώρα καμία προσπάθεια συστηματικής παρακολούθησης του από τις αρμόδιες εθνικές αρχές. Είναι γεγονός όμως ότι ως φαινόμενο υπήρχε και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις από ότι σήμερα. Γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έγιναν οι πρώτες απόπειρες μέτρησης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, οι οποίες δεν έλαβαν σημαντική έκταση διότι ήταν περιορισμένης χρονικής και γεωγραφικής εμβέλειας (Planet, 2007).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της ΓΣΕΕ η μαθητική διαρροή είναι ένα συνεχώς διογκούμενο πρόβλημα, που αναμένεται να ενταθεί λόγω της οικονομικής κρίσης και των προσφυγικών ροών. Μάλιστα, ο μέσος όρος της μαθητικής διαρροής στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι γύρω στο 20%, με σημαντικά αυξητικές τάσεις. Επιπλέον, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήδη καλείται να εκπαιδεύσει παιδιά προσφύγων, που θα προστεθούν στα παιδιά οικονομικών μεταναστών και μειονεκτούντων ομάδων του Ελληνικού πληθυσμού, των οποίων η θέση γίνεται όλο και δυσμενέστερη. Σημαντικό ποσοστό από αυτούς θα περάσουν από την επαγγελματική εκπαίδευση.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας μας ήταν η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους στόχους της έρευνας μας είναι να διαπιστωθεί το πραγματικό μέγεθος της σχολικής διαρροής στα Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης των Γιαννιτών. Ενώ ένας ακόμη στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα Σύστημα Παρακολούθησης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Διαρροής. Παράλληλα να εντοπιστεί η εξέλιξη των επιμέρους παρεμβάσεων για τη μείωση της μαθητικής διαρροής καθώς και ο εντοπισμός νέων παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Καρναβάς κá, 2015), οι σημαντικότερες αιτίες, για τις οποίες οι μαθητές εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπικοί. Ωστόσο, είναι δυνατόν να εντοπιστούν ορισμένα επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται στενά με τους παράγοντες που σχετίζονται:

- Με το πολιτισμικό υπόβαθρο, το γλωσσικό υπόβαθρο και πιθανές θεσμοθετημένες διακρίσεις. Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικός παράγοντας για τη μαθητική διαρροή είναι η αποξένωση από την κουλτούρα του σχολείου, από την παρεχόμενη σχολική γνώση και από τις κυρίαρχες διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τα ρατσιστικά φαινόμενα ή η μειωμένη αποδοχή της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας αποτελούν και αυτά αιτίες μαθητικής διαρροής. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι και το φύλο, ιδιαίτερα σε πληθυσμούς που έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Τέλος, η κακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συνέχιση και την ολοκλήρωση της φοίτησης
- Με τις διαρθρωτικές ανισότητες στην εκπαίδευση και αφορούν στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τη σχέση τους με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την εκπαιδευτική επιλογή.
- Με τις τοπικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, την τοπική αγορά εργασίας και τα τοπικά πρότυπα.



Σχήμα 3. Μοντέλο για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής

Στο Σχήμα 1 έχουμε καταγράψει σε ένα μοντέλο τους πιθανούς παράγοντες που σχετίζονται με την αύξηση της μαθητικής διαρροής ή με τη μείωση της.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν τελικά στους ερωτώμενους ήταν οι ακόλουθες :Σύνολο Εγγεγραμμένων Αγοριών, Κοριτσιών, Σύνολο όσων διέκοψαν, Ύπαρξη προσφύγων/ αθίγγανων/ αλλοδαπών μαθητών / μαθητών από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα,

αριθμός Μονίμων Καθηγητών /Αναπληρωτών Καθηγητών, Το εκπαιδευτικό προσωπικό εκπαιδεύεται συχνά, Εφαρμόζεται κάποιο σύστημα παρακολούθησης της μαθητικής διαρροής, Γίνεται Εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης, Φαινόμενα Bullying εκδηλώνονται συχνά, Αποβολές δίνονται, Ο Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων είναι Ενεργός, Υπάρχει βιβλιοθήκη που να χρησιμοποιείται, Γίνεται Ενισχυτική διδασκαλία, Υπάρχει συνάδελφος που να ασκεί Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στους μαθητές, Γίνονται Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Προτεινόμενες Δράσεις για την εξάλειψη της μαθητικής διαρροής.

Με βάση τα παραπάνω θεωρήσαμε ότι η έρευνά μας έπρεπε να επικεντρωθεί στις αιτίες της αύξησης της μαθητικής διαρροής καθώς και στους τρόπους και τις δράσεις που οδηγούν στην αντιμετώπισή της. Για το σκοπό αυτό θέσαμε διάφορα ερευνητικά ερωτήματα μεταξύ άλλων και οι υποθέσεις μας για τις αιτίες της μαθητικής διαρροής ήταν οι εξής:

- Y1 : Η ύπαρξη προσφύγων μαθητών αυξάνει τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
- Y2 : Η ύπαρξη αθίγγανων μαθητών αυξάνει τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
- Y3 : Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών αυξάνει τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
- Y4 : Η ύπαρξη μαθητών από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα αυξάνει τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
- Y5 : Η ύπαρξη αναπληρωτών καθηγητών αυξάνει τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής.
- Όσον αφορά τις υποθέσεις μας για τους τρόπους αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής:
- Y6 : Οι συχνές Επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μειώνουν τη μαθητική διαρροή.
- Y7 : Η Εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης μειώνει τη μαθητική διαρροή.
- Y8 : Η αντιμετώπιση των περιστατικών Bullying μειώνει τη μαθητική διαρροή.
- Y9 : Ο περιορισμός των αποβολών μειώνει τη μαθητική διαρροή.
- Y10 : Ο Ενεργός Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων μειώνει τη μαθητική διαρροή.
- Y11 : Η οργάνωση προγραμμάτων και δράσεων μειώνει τη μαθητική διαρροή.

Βιβλιογραφική ανάπτυξη και θεσμικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Υπάρχουν διάφοροι δείκτες μέτρησης της μαθητικής διαρροής. Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι όλες οι μέχρι σήμερα μεθοδολογικές προσεγγίσεις, δε λαμβάνουν υπόψη τους την εξαρχής «σχολική διαρροή», δηλαδή τα παιδιά που δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο. Αντίθετα, αφορούν τη μαθητική διαρροή, η οποία αναφέρεται «σε παιδιά που έχουν περάσει το κατώφλι του σχολείου» (Σταμέλος, 2002).

Στην παρούσα φάση είναι σκόπιμο να μελετήσουμε και να εξετάσουμε κριτικά τις σημαντικότερες υπάρχουσες μεθόδους και δείκτες υπολογισμού της μαθητικής διαρροής. Στη συνέχεια, με βάση την ευκολία υλοποίησης και την αποτελεσματικότητα, να μπορέσουμε να επιλέξουμε το δείκτη εκείνο που θα μας επιτρέψει να υπολογίσουμε τη μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια και Λύκεια των Γιαννιτσών, να εντοπίσουμε τις αιτίες της μαθητικής διαρροής αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Μέθοδος της κοόρτης

Πρώτα από όλα μία πολύ σημαντική Μέθοδος μέτρησης της μαθητικής διαρροής βασίζεται στη Μέθοδο της κοόρτης (Cohort Dropout Rate). Το βασικό στοιχείο σε αυτές τις μελέτες είναι ότι παίρνουμε μια ή περισσότερες ομάδες ατόμων και τις παρακολουθούμε στο χρόνο με σκοπό να δούμε την εξέλιξή τους ως προς έναν παράγοντα που μας ενδιαφέρει. Στην περίπτωσή μας, ο όρος κοορτή αναφέρεται σε μια «γενιά» μαθητών. Έτσι, η μέθοδος αυτή μελετά την αποτύπωση της διαδρομής - από ένα σχολικό έτος στο επόμενο το σύνολο των μαθητών που εγγράφονται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης το ίδιο σχολικό έτος και υπολογίζει το ποσοστό των μαθητών αυτών που δεν απέκτησαν τον τίτλο πιστοποιητικό) σπουδών που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης στη λήξη της προβλεπόμενης διάρκειας σπουδών (Glenn, 1997).

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής μπορούμε να καταγράψουμε τρία διαφορετικά βασικά στάδια μετάβασης των μαθητών:

1. Η προαγωγή στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης.
2. Η επανάληψη του προηγούμενου επιπέδου εκπαίδευσης.
3. Η διακοπή των σπουδών (μόνιμη ή προσωρινή αποχώρηση από το εκπαιδευτικό σύστημα).

Η μέθοδος της κοόρτης περιλαμβάνει δύο φάσεις :

Α' φάση: Γίνεται ο υπολογισμός των ποσοστών μετάβασης των μαθητών (προαγωγή , επανάληψη, αποχώρηση) για κάθε στάδιο και για κάθε δεδομένη χρονιά.

Β' φάση: Εφαρμόζονται τα παραπάνω ποσοστά από κάθε επίπεδο εκπαίδευσης στο επόμενο και από κάθε σχολική χρονιά στην επόμενη (Trottier et al., 2002).

Ο υπολογισμός της μαθητικής διαρροής, λοιπόν, με βάση τη μέθοδο της κοόρτης μπορεί να γίνει είτε με βάση τα συγκεντρωτικά στατιστικά δεδομένα της περιόδου που εξετάζεται. Άρα μιλάμε για μελέτη σε έναν ευρύτερο χώρο. Στον Ελλαδικό χώρο μια τέτοια έρευνα αναλαμβάνει το Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Επίσης, η μέθοδος της κοόρτης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως βάση της το αρχειακό υλικό των σχολείων, το οποίο περιλαμβάνει λεπτομερή στοιχεία για την εξέλιξη του κάθε μαθητή μέσα στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα αυτή όμως θα πρέπει να λάβει χώρα σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Αυτό σημαίνει κόστος σε χρήμα, σε χρόνο σε ανθρωπόωρες και σε εξοπλισμό. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας των Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) στο πλαίσιο περιοδικής πανελληνίας έρευνας για τη μαθητική διαρροή.

Στην παρούσα φάση, και δεδομένου ότι θέσαμε ως κριτήριο επιλογής της μεθόδου υπολογισμού της μαθητικής διαρροής την απλότητά της, δεν συνίσταται να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της κοόρτης. Μάλιστα, στο μέλλον, η εισαγωγή όλων των μαθητών στο myschool και η παρακολούθηση της συνολικής πορείας που αυτό παρέχει θα επιτρέψει εύκολα στις κεντρικές υπηρεσίες να παρακολουθούν τη διαχρονική εξέλιξη των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δείκτης ετήσιας σχολικής διαρροής

Ένας δεύτερος δείκτης μέτρησης της μαθητικής διαρροής είναι ο Δείκτης ετήσιας σχολικής διαρροής (Event ή Annual Dropout Rate). Ο δείκτης αυτός συνίσταται στον υπολογισμό του ποσοστού των μαθητών μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Αν αναλογιστεί κανείς ότι ο δείκτης αυτός υπολογίζεται σε ετήσια βάση (αλλά θα μπορούσε να εφαρμοστεί ακόμα και στη μέση της χρονιάς ή και σε ακόμη πιο τακτικά διαστήματα), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει το πλεονέκτημα του εντοπισμού της σχολικής διαρροής σε πολύ πρώιμο στάδιο. Αυτό σημαίνει προφανώς ότι το μοντέλο αυτό διευκολύνει σημαντικά τη διαδικασία επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προϋπόθεση ωστόσο για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου , είναι η ύπαρξη κεντρικού συστήματος παρακολούθησης και καταγραφής της σχολικής διαρροής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Bergeson, 2003, 2006).

Η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα Γυμνάσια και Λύκεια των Γιαννιτσών, δεδομένου ότι το myschool είναι ένα σύστημα που κρατάει στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών.

Δείκτης σχολικής εγκατάλειψης

Η τρίτη μέθοδος που είναι γνωστή για τη μέτρηση της μαθητικής διαρροής είναι ο Δείκτης σχολικής εγκατάλειψης (Status ή Census Dropout Rate). Ο δείκτης αυτός βασίζεται στη μέτρηση του ποσοστού των ατόμων μίας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας που δεν έχουν αποκτήσει το πιστοποιητικό γνώσεων που αντιστοιχεί στον εκπαιδευτικό κύκλο που εκτιμάται ότι θα έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει (π.χ. απολυτήριο λυκείου) (Laird J., DeBell M., Chapman C., et al., 2006).

Ο δείκτης σχολικής εγκατάλειψης είναι προφανές ότι θα λαμβάνει τιμές μεγαλύτερες από εκείνες του δείκτη ετήσιας σχολικής διαρροής, αφού στον πρώτο συνυπολογίζονται όλοι οι νέοι της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή κατά την οποία αποχώρησαν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Βασικό μειονέκτημα του δείκτη αυτού είναι ότι διαπιστώνει τη σχολική διαρροή πολλά χρόνια μετά την αποχώρηση του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η διαδικασία επανένταξης καθίσταται δύσκολη ως αδύνατη. Χρησιμοποιείται συνήθως από στατιστικές υπηρεσίες και υπερεθνικούς οργανισμούς με στόχο τη συγκριτική ανάλυση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και δεν μπορεί να εφαρμοστεί στη δική μας μελέτη περίπτωσης.

Δείκτης «δύναμης συγκράτησης» (holding power) ή «δύναμης προαγωγής»

Όλα τα προηγούμενα μοντέλα μέτρησης υποδεικνύουν ως υπεύθυνο της σχολικής διαρροής μόνο τον ίδιο το μαθητή. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές, εκτιμώντας ότι η εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού μέσα στο εκπαιδευτικό θεωρούν ότι για τη μαθητική διαρροή τη μέγιστη ευθύνη την έχει το σχολείο και σε δεύτερη μοίρα ο μαθητής και το οικογενειακό του περιβάλλον. Επίσης, προτείνουν ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου μπορεί να συγκρατεί / προωθεί τους μαθητές μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Balfanz & Legters, 2001).

Για το λόγο αυτό έχουν προταθεί οι δείκτες «δύναμης συγκράτησης» (holding power) ή «δύναμης προαγωγής», οι οποίοι αποτυπώνουν τη διαφορά του αριθμού των μαθητών σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ο υπολογισμός του δείκτη αυτού γίνεται συνήθως σε επίπεδο μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταγραφεί η ικανότητά της να προωθήσει τους μαθητές στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Μέθοδος CroCoos για την Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης της Ευρωπαϊκής πρότασης για «υλοποίηση στρατηγικών στόχων στην εκπαίδευση και κατάρτιση» (EACEA/04/13) έχει υλοποιηθεί το πρόγραμμα CroCoos, για την υποστήριξη καινοτόμων πολιτικών για την αντιμετώπιση της Σχολικής Διαρροής. Βασικός ιδρυτής του ήταν το Δημόσιο Ίδρυμα Tempus στην Ουγγαρία με συνεργαζόμενους φορείς σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες.

Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν γρήγορα ότι για να αντιμετωπίσουν τη μαθητική διαρροή χρειάζεται να στοχεύσουν πρώτα από όλα στην αναγνώριση μαθητών σε κίνδυνο και παροχή βοήθειας. Πολύ σημαντικό είναι να ενισχυθεί το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών και να βελτιωθεί η ικανότητα επικοινωνίας τους.

Επιπλέον, το πρόγραμμα CroCoos πρότεινε για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, τη δημιουργία ενός Early Warning System (EWS). Πρόκειται για ένα σύστημα στο οποίο θα καταγράφονται μετρήσιμα δεδομένα, και παρατηρήσιμα φαινόμενα. Το σύστημα αυτό θα επιτρέψει τον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών σε κίνδυνο εγκατάλειψης και τον καθορισμό και την εφαρμογή προσαρμοσμένων παρεμβατικών μέτρων.

Η διαδικασία ανάπτυξης του EWS συστήματος ξεκινά με τον καθορισμό των στόχων. Απαραίτητη η θετική εισήγηση από τη διεύθυνση και η δημιουργία μιας EWS ομάδας αποτελούμενη από έναν αρχηγό και τέσσερα μέλη. Μέσα στην ομάδα θα πρέπει να υπάρχει έμπρακτη υποστήριξη από όλους και να καθοριστούν μια κοινή φιλοσοφία και ένα σύστημα κοινών αξιών. Ο στόχος της αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής είναι μακροπρόθεσμος.

Σε ένα δεύτερο βήμα θα πρέπει να γίνει μια ανάλυση της κατάστασης, δηλαδή συλλογή και ερμηνεία στατιστικών πληροφοριών σχετικά με τη διαρροή και εύρεση ομοιοτήτων / μοτίβων στη συμπεριφορά ή στο κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο.

Παράλληλα, στα πλαίσια του CroCoos εντοπίστηκαν έξι ενδείξεις κινδύνου (distress signals). Η παρατήρηση όλων των μαθητών με βάση αυτές τις ενδείξεις βοηθά στην αναγνώριση μαθητών με κίνδυνο διαρροής. Ενδείξεις που συνδέονται με επίσημες προδιαγραφές:

- Αυξανόμενες απουσίες
- Συνεχώς μειούμενη επίδοση
- Επανάληψη σχολικής χρονιάς
- Ενδείξεις που συνδέονται με τη συμπεριφορά:
- Πλήξη στην τάξη (χαμηλά κίνητρα)
- Δραστικές αλλαγές στη συμπεριφορά
- Bullying

Η παρουσία μιας μόνο ένδειξης δεν αρκεί για να διαπιστωθεί ότι ο μαθητής είναι επιρρεπής στη μαθητική διαρροή. Προτείνεται η παρουσία 3 τουλάχιστον ενδείξεων ώστε να δικαιολογηθεί παρέμβαση.

Πάντως θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ενδείξεις αυτές δεν αποτελούν αιτίες. Για να αντιμετωπιστεί η μαθητική διαρροή, μόλις εντοπιστούν οι ενδείξεις, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες και να αναγνωριστούν πιθανά μοτίβα αιτιών. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν ως προς το αν είχαν αποτέλεσμα ή όχι. Ενώ, απαραίτητη είναι και η ανάλυση των διαθέσιμων πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων, υλικών), ώστε να διαπιστωθεί αν είναι εφικτή η εφαρμογή του EWS.

Σε ένα τρίτο βήμα θα πρέπει να οριστεί ένα σχέδιο δράσης για την καθιέρωση του EWS. Το σχέδιο αυτό θα πρέπει να είναι σύμφωνο με το στρατηγικό στόχο, να εμπεριέχει μετρήσιμους στόχους, κριτήρια επιτυχίας, χρονοδιάγραμμα, να αναθέτει υπευθυνότητες και να βασίζεται σε ορόσημα ανάπτυξης.

Το σημαντικότερο βήμα είναι το τέταρτο, δηλαδή οι παρεμβάσεις και οι δράσεις που θα λάβουν χώρα για την καταπολέμηση των αιτιών που οδηγούν στην εγκατάλειψη. Σε επίπεδο σχολείου θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο εξωτερικών συνεργατών. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών θα ήταν σκόπιμη η καθιέρωση συναντήσεων των εκπαιδευτικών κοινού αντικειμένου ή τμήματος. Τέλος, σε επίπεδο μαθητών θα μπορούσε να εφαρμοστεί μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, με τη βοήθεια μιας προσωρινής ομάδας ανάπτυξης. Το πέμπτο βήμα της μεθόδου CroCoos αφορά στην αξιολόγησή της. Πιο συγκεκριμένα, αν οι στόχοι έχουν τεθεί σωστά, τα αποτελέσματα θα μπορούν να μετρηθούν ή να παρατηρηθούν. Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου δράσης. Αν η ομάδα EWS διαπιστώσει ότι το σχέδιο δράσης δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα μπορεί να το προσαρμόσει και αυτό δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως αποτυχία.

Στο τελευταίο έκτο βήμα θα γίνουν οι απαιτούμενες διορθώσεις και βελτιώσεις. Μάλιστα, το EWS χρειάζεται περιοδικά αναθεώρηση. Προτείνεται να μη γίνονται συχνές αλλαγές στους στρατηγικούς στόχους, στη φιλοσοφία και στο σύστημα κοινών αξιών. Στη φάση της ανατροφοδότησης η ομάδα EWS θα πρέπει να εξετάσει τι έγινε σωστά και αποδοτικά και τι πρέπει να γίνει διαφορετικά. Για τη βελτίωση της επικοινωνίας είναι απαραίτητη η εκπαίδευση τριών καθηγητών στη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας και η εκπαίδευση τριών καθηγητών ως διαμεσολαβητών.

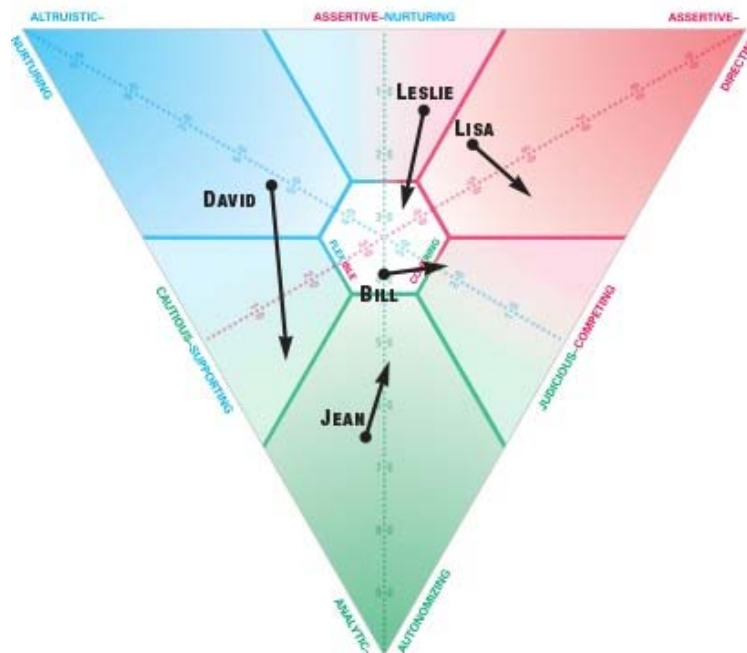
Μέθοδος Strength Deployment Inventory

Άλλη μία μέθοδος που πρέπει να εφαρμόζεται στα σχολεία για να επιτευχθεί η αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής είναι η θεωρία της Καταγραφής των Δυνατοτήτων Ανάπτυξης των Δυνάμεων (Strength Deployment Inventory, SDI), αναπτύχθηκε από τον Elias H. Porter, έναν κλινικό ψυχολόγο, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Οι δυνάμεις αφορούν στα προσωπικά δυνατά χαρακτηριστικά σε δύο διαφορετικές καταστάσεις : 1) Ηρεμία και 2) Σύγκρουση.

Η ανάπτυξη αφορά στον εντοπισμό τρόπων για τη βελτίωση των σχέσεων μας μέσω των δυνατών χαρακτηριστικών μας. Η καταγραφή αφορά στον εντοπισμό του πώς νιώθουμε και αντιδρούμε σε διαφορετικές καταστάσεις. Για την εφαρμογή του SDI δίνονται στον ερωτώμενο δύο ομάδες ερωτήσεων για τον προσδιορισμό της συχνότητας διαφορετικών κινήτρων τόσο στην κατάσταση ηρεμίας όσο και στην κατάσταση σύγκρουσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η αποτύπωση του κάθε ερωτώμενου γίνεται ως ένα βέλος σε ένα ειδικό τρίγωνο. Οπότε ανάλογα με τη θέση του βέλους ανήκει σε μια ομάδα.

- Αν είναι στο μπλε είσαι αλτρουιστής: Δείχνεις ενδιαφέρον για την προστασία, ανάπτυξη και ευημερία των άλλων
- Αν είσαι στο κόκκινο είσαι καθοδηγητικός: Δείχνεις ενδιαφέρον για την οργάνωση και την επίτευξη των στόχων
- Αν είσαι στο πράσινο είσαι αναλυτικός και αυτόνομος: Δείχνεις ενδιαφέρον για καλά μελετημένες προσεγγίσεις, τη σειρά των πραγμάτων, τον ατομικισμό και την αυτοδυναμία.
- Αν είσαι στο κέντρο (Hub) είσαι ευέλικτος και συνεκτικός: Είσαι ευέλικτος, και δείχνει ενδιαφέρον για την ευημερία της ομάδας και την ομαδικότητα

Η εφαρμογή της μεθόδου SDI βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κυρίως με τον εαυτό τους. Ενισχύει την ατομική και ομαδική αποτελεσματικότητα και ελαχιστοποιεί τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων. Απώτερος στόχος της είναι η μείωση της σχολικής διαρροής.



Σχήμα 4. Εφαρμογή του SDI ερωτηματολογίου

Μοντέλο του Lippitt

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και ένα μοντέλο διοίκησης στρατηγικής αλλαγής, το οποίο προτείνεται για τη μείωση της μαθητικής διαρροής. Πιο συγκεκριμένα, ο Lippitt βασισμένος στη θεωρία του Lewin K. περιέγραψε 7 φάσεις της αλλαγής (Lippitt et al., 1958):

- διάγνωση του προβλήματος
- εκτίμηση της ικανότητας για αλλαγή
- εκτίμηση των κινήτρων και των πόρων του φορέα της αλλαγής
- επιλογή στόχων και στρατηγικών αλλαγής
- οριοθέτηση της αρμοδιότητας και του ρόλου του φορέα της αλλαγής
- διατήρηση της αλλαγής (επικοινωνία, συντονισμός κλπ)
- τερματισμός της υποβοηθητικής συνεργασίας με τον φορέα της αλλαγής

Η ολομέλεια των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας οφείλει να επιλέξει τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου βασισμένη στο προφίλ του σχολείου. Απαραίτητη είναι μια διάρκεια τέτοια που να αποτελεί μια ασφαλιστική δικλείδα κατά της αποτυχίας της αλλαγής, στην περίπτωση που το πρώτο θετικό αποτέλεσμα εκληφθεί από τους εκπαιδευτικούς ως επιτυχημένη ολοκλήρωση της αλλαγής.

Στο επίκεντρο του μοντέλου αυτού τίθεται η σχολική μονάδα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή λειτουργικής στρατηγικής με κύρια χαρακτηριστικά την ομαδική εργασία και την ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή. Η ενεργός συμμετοχή σε μια ομάδα μαθαίνεται. Η δημιουργία ομάδας δεν αφορά απλά σε μια συσπείρωση προσώπων. Οι ομάδες έχουν προσανατολισμένους στόχους, χρησιμοποιούν πολυδύναμο τρόπο σκέψης, μειώνουν τις διαφωνίες στην εφαρμογή των αποφάσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στα προβλήματα και τις λύσεις τους (Κουτούζης 1999, Breffni 2003).

Μεθοδολογία της έρευνας και ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογή ερευνητικού μοντέλου

Το ερευνητικό μοντέλο της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε στο μοντέλο του Δείκτη ετήσιας σχολικής διαρροής, διότι όπως αναφέραμε παραπάνω η υλοποίηση του είναι σχετικά εύκολη στην περίπτωσή μας αλλά και γιατί μπορεί να μας δώσει άμεσα τα συμπεράσματα που χρειαζόμαστε.

Παράλληλα, η μελέτη της βιβλιογραφίας μας έδειξε ότι θα ήταν σκόπιμο να ερευνήσουμε και το κατά πόσο τα σχολεία των Γιαννιτών έχουν τη δυνατότητα συγκράτησης των μαθητών. Έτσι, το μοντέλο μας έχει μέσα και ερωτήσεις που βασίζονται στο δείκτη «Δύναμης συγκράτησης».

Μεθοδολογία της έρευνας

Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής των πρωτογενών στοιχείων της έρευνάς μας επιλέξαμε να κάνουμε μια μικροέρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο πληθυσμός στόχος μας στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί από κάθε ένα από τα 11 Γυμνάσια και Λύκεια των Γιαννιτών.

Ένα ακόμη σημαντικό θέμα που έπρεπε να επιλυθεί κατά την έρευνά μας πέραν του καθορισμού του ποια θα είναι τα υποκείμενα της έρευνας είναι και το πόσα θα πρέπει να είναι αυτά, διότι τα δεδομένα μας θα πρέπει να είναι ορθά και τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να είναι σωστά στο μικρότερο δυνατό χρόνο και με το μικρότερο δυνατό κόστος. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολείο. Ο εκπαιδευτικός αυτός θα μπορούσε να είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής του σχολείου ή και ο καθηγητής που είναι υπεύθυνος για την επεξεργασία των στατιστικών του σχολείου.

Η μικροέρευνα βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο οι συνάδελφοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν, διότι τα ερωτηματολόγια αποτελούν τα βασικότερα εργαλεία για τη

συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Η έρευνα μας έλαβε χώρα από τον Ιούνιο μέχρι το Ιούλιο του 2018 και αφορούσε το σχολικό έτος 2017-2018.

Παράλληλα, έγινε και δευτερογενής έρευνα για τον εντοπισμό στατιστικών από άλλες μελέτες, ώστε να μπορέσει να γίνει κάποια σύγκριση αποτελεσμάτων.

Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να κερδίσουμε ακόμη περισσότερο χρόνο αποφασίσαμε το ερωτηματολόγιο να φτιαχτεί μέσω των φορμών που παρέχει η google. Η κύρια αιτία επιλογής αυτής της μορφής του ερωτηματολογίου ήταν η δυνατότητα που υπάρχει από την google για διαδικτυακή και χωρίς κόστος διανομή του συνδέσμου του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 4 ενότητες: Στοιχεία σχολείου, Στοιχεία Μαθητών, Στοιχεία Καθηγητών, Προγράμματα και Δράσεις Σχολείου.

Για λόγους προσωποποιημένης επικοινωνίας με τους ερωτώμενους και για να είμαστε σίγουροι ότι θα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο πριν την αποστολή του συνδέσμου είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία στο σχολείο. Κάποιοι ζήτησαν να απαντήσουν τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας. Οι απαντήσεις καταγράφονταν κατευθείαν στη φόρμα της google για λόγους συμβατότητας.

Ένας ακόμη εξίσου σημαντικός λόγος επιλογής αυτού του τρόπου διανομής του ερωτηματολογίου ήταν η ευκολία στη συλλογή των απαντήσεων και της κατάλληλης επεξεργασίας τους, οι οποίες επίσης γίνονται άμεσα από το περιβάλλον των googleforms.

Δόμηση των στατιστικών εργαλείων

Μόλις ολοκληρώθηκε το δείγμα των 11 ερωτώμενων - συνεντευξιζόμενων ξεκινήσαμε την επεξεργασία των απαντήσεων. Η google παρέχει έναν αυτοματοποιημένο τρόπο συλλογής των απαντήσεων σε λογιστικό φύλλο, και κάνει και μια απλή μορφή επεξεργασίας τους με ανάλογα γραφήματα. Εμείς χρειαζόμασταν πιο αναλυτική επεξεργασία για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας. Για το σκοπό αυτό στην αρχή έγινε μια πρώτη επεξεργασία των ερωτήσεων και των απαντήσεων στο λογιστικό φύλλο.

Πιο συγκεκριμένα, κωδικοποιήσαμε όλες τις απαντήσεις και τις αντιστοιχήσαμε με αριθμούς. Επίσης, στις ερωτήσεις που επιτρεπόταν οι πολλαπλές επιλογές κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις ώστε να μπορέσει να γίνει αργότερα πιο εύκολη η διαχείρισή τους.

Αμέσως μετά χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v24, προκειμένου να κάνουμε μια ολοκληρωμένη στατιστική επεξεργασία. Έτσι, για το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου μας δημιουργήσαμε δύο μεταβλητές τύπου χαρακτήρα και τις ορίσαμε ως ονομαστικές (Nominal), πρόκειται για το όνομα σχολείου και την ιδιότητα του συμμετέχοντα. Στο δεύτερο τμήμα δημιουργήσαμε 10 μεταβλητές αριθμητικού τύπου. Αυτές που αφορούσαν σε αριθμούς καθαρά τις ορίσαμε ως κανονικές (Ordinal), (Σύνολο Εγγεγραμμένων, Σύνολο Εγγεγραμμένων Αγοριών/ Κοριτσιών, Σύνολο όσων Διέκοψαν, Σύνολο όσων Αγοριών / Κοριτσιών Διέκοψαν) Ενώ τις υπόλοιπες που αντιστοιχούσαν σε ποιο βαθμό υπήρχαν οι κατηγορίες των μαθητών τις ορίσαμε ως βαθμωτές (Scale) (Ύπαρξη προσφύγων / αθίγγανων αλλοδαπών μαθητών / Μαθητών από Οικογένειες με οικονομικά προβλήματα)

Στο τρίτο τμήμα που αφορούσε τους καθηγητές ορίσαμε τρεις αριθμητικές μεταβλητές. Τα δύο πρώτα πεδία είναι κανονικά ενώ το τρίτο είναι βαθμωτό. Στο τελευταίο τμήμα ορίσαμε άλλες εννιά μεταβλητές. Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στις προτεινόμενες δράσεις. Δυστυχώς, το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν το μοναδικό ανοιχτού τύπου και δεν απαντήθηκε από κανέναν ερωτώμενο.

Το προφίλ των σχολείων

Το πρώτο τμήμα επεξεργασίας των απαντήσεων μας αφορούσε στον εντοπισμό της σχετικής συχνότητας των απαντήσεων που δόθηκαν στις διάφορες ερωτήσεις της έρευνάς μας.

Προχωρώντας, λοιπόν, στην επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το μέσο ποσοστό της διακοπής φοίτησης που σημειώθηκε στα Γυμνάσια των Γιαννιτών κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ήταν 2,81%. Μάλιστα, τα αγόρια σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστά αποχής από ότι τα κορίτσια. Το αντίστοιχο Πανελλαδικό ποσοστό που έδωσε η έρευνα του Παρατηρητηρίου Μαθητικής Διαρροής του ΙΕΠ που έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του 2017 και αφορούσε τη γενιά μαθητών του 2013-2014 ήταν λίγο μεγαλύτερο, 4,23 %.

Όσον αφορά το μέσο ποσοστό της διακοπής φοίτησης που σημειώθηκε στα Γενικά Λύκεια των Γιαννιτών κατά το σχολικό έτος 2017-2018 αυτό ήταν 0,47%. Στα Γενικά Λύκεια τα κορίτσια σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό διακοπής από ότι τα αγόρια. Το αντίστοιχο Πανελλαδικό ποσοστό που έδωσε η έρευνα του του ΙΕΠ ήταν 1,92 %. Γεγονός που σημαίνει ότι τα Γενικά Λύκεια των Γιαννιτών έχουν ελαχιστοποιήσει τη μαθητική διαρροή.

Τέλος, το μέσο ποσοστό της διακοπής φοίτησης που σημειώθηκε στα Επαγγελματικά Λύκεια των Γιαννιτών κατά το σχολικό έτος 2017-2018 αυτό ήταν 18,66%. Τα ποσοστά διακοπής φοίτησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση των Γιαννιτών με βάση το φύλο και δεδομένου του μεγέθους της, είναι περίπου τα ίδια. Το αντίστοιχο Πανελλαδικό ποσοστό που έδωσε η έρευνα του του ΙΕΠ ήταν 11,02 %. Το ποσοστό μαθητικής διαρροής στην Επαγγελματική Εκπαίδευση των Γιαννιτών είναι αυξημένο σημαντικά λόγω και την ύπαρξης Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, όπου πολλοί μαθητές ξεκινούν το σχολείο, αλλά οι επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις και μια πιθανή νέα επαγγελματική ευκαιρία μπορεί να τους οδηγήσει στην διακοπή της φοίτησης.

Το προφίλ των μαθητών

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών της έρευνάς μας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στα μισά σχολεία των Γιαννιτών υπάρχει μικρός αριθμός προσφύγων. Ενώ, αθίγγανοι υπάρχουν σε 2 μόνο σχολείο σε μικρό ποσοστό. Αλλοδαποί μαθητές υπάρχουν σε όλα τα σχολεία σε ένα ελάχιστο ή μικρό ποσοστό. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι στο 27% των σχολείων οι μισοί μαθητές είναι από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα.

Πίνακας 1. Στοιχεία Φοίτησης Μαθητών σε Γυμνάσια και Λύκεια των Γιαννιτών το 2017-2018

	Εγγραφές			Διακοπές Φοίτησης		
	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
1ο Γυμνάσιο	360	164	196	3	2	1
2ο Γυμνάσιο	256	130	126	14	9	5
3ο Γυμνάσιο	247	112	135	17	9	8
4ο Γυμνάσιο	270	120	150	1	0	1
ΜΟΥΣΙΚΟ	150	87	63	1	1	0
1ο ΓΕΛ	381	177	204	2	1	1
2ο ΓΕΛ	281	132	149	3	0	3
3ο ΓΕΛ	399	179	220	0	0	0
1ο ΕΠΑΛ	320	215	105	30	21	9
2ο ΕΠΑΛ	227	117	100	15	10	5
ΕΣΠ ΕΠΑΛ	180			52		
Σύνολο	3071	1433	1448	138	53	33

Προφίλ των καθηγητών

Όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό, η έρευνά μας έχει δείξει ότι στα Γενικά Λύκεια το ποσοστό των μονίμων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους αναπληρωτές είναι πολύ υψηλό, άνω

του 90 %. Ενώ, αποθαρρυντικό στοιχείο, με βάση την έρευνά μας, είναι το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν εκπαιδεύεται πολύ συχνά.

Προγράμματα και Δράσεις του σχολείου

Όσον αφορά τα προγράμματα και τις δράσεις των σχολείων θα πρέπει πρώτα από όλα να σημειώσουμε ότι κανένα σχολείο δεν έχει εφαρμόσει συστηματικά κάποια μέθοδο παρακολούθησης της μαθητικής διαρροής. Η Σχολική Διαμεσολάβηση εφαρμόζεται στο ένα τρίτο των προς μελέτη σχολείων. Στο Γενικό Λύκειο που εφαρμόστηκε παρουσιάστηκε μηδενική μαθητική διαρροή. Στα επαγγελματικά λύκεια οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ναι μεν τα ποσοστά μαθητικής διαρροής φαίνονται σημαντικά, ωστόσο είναι μικρότερα σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές.

Πίνακας 2. Κατανομή Ανθρώπινου Δυναμικού

	Μόνιμοι	Αναπληρ.	Σύνολο	% Μονίμων	Bullying	Διαμεσολάβηση
1ο Γυμνάσιο	31	9	40	77.50%		
2ο Γυμνάσιο	20	2	22	90.91%	όχι	
3ο Γυμνάσιο	27	4	31	87.10%		
4ο Γυμνάσιο	26	5	31	83.87%		
ΜΟΥΣΙΚΟ	14	29	43	32.56%	όχι	
ΓΥΜΝΑΣΙΑ	118	49	167	70.66%		
1ο ΓΕΛ	31	2	33	93.94%	όχι	
2ο ΓΕΛ	26	2	28	92.86%		
3ο ΓΕΛ	37	2	39	94.87%		ναι
ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ	94	6	100	94.00%		
1ο ΕΠΑΛ	45	5	50	90.00%		ναι
2ο ΕΠΑΛ	29	7	36	80.56%		ναι
ΕΣΠ ΕΠΑΛ	25	4	29	86.21%		ναι
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ	99	16	115	86.09%		

Σε σχολεία με έλλειψη περιστατικών bullying τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής ήταν χαμηλά. Ενώ, σε σχολεία με υψηλή συχνότητα αποβολών υπήρχαν και σημαντικά ποσοστά μαθητικής διαρροής. Οι συσχετίσεις αυτές δεν υφίστανται στην περίπτωση του εσπερινού ΕΠΑΛ Γιαννιτσών που δίνονται στα σχολεία.

Στα περισσότερα σχολεία ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων παρατηρούμε ότι είναι αρκετά ενεργός. Μάλιστα, στα 3 σχολεία στα οποία οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων αναφέρθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα ενεργοί, παρατηρήθηκαν χαμηλά ως μηδενικά ποσοστά μαθητικής διαρροής.

Ενώ, βιβλιοθήκη που να χρησιμοποιείται υπάρχει και αυτή στα μισά σχολεία, αλλά δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση με την ύπαρξη της και τη μείωση της μαθητικής διαρροής.

Όσον αφορά την ενισχυτική διδασκαλία στα περισσότερα σχολεία δεν εφαρμόζεται καθόλου. Και το ίδιο ποσοστό αντιστοιχεί και στα σχολεία που δεν έχουν συνάδελφο να ενημερώνει για το Σχολικό Επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Τέλος, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων γίνονται σε όλα τα σχολεία.

Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο σημείο αυτό θα συγκεντρώσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την πρωτογενή και δευτερογενή έρευνά μας. Ο μαθητής για να μην απομακρυνθεί από τη σχολική κοινότητα πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν». Μάλιστα, όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα

εκφοβισμού άμεσα. Θετικό στοιχείο για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής στα γενικά λύκεια είναι και η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης.

Θα πρέπει να υπάρχουν δραστηριότητες που να τον κάνουν να αισθάνεται και εκτός σχολικού ωραρίου ότι το σχολείο είναι το περιβάλλον που του προσφέρει νόημα στη ζωή του. Οι δράσεις πέραν της σχολικής αίθουσας είναι καθοριστικός παράγοντας ελαχιστοποίησης της μαθητικής διαρροής.

Σημαντικό στοιχείο για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής είναι και η εφαρμογή του ερωτηματολογίου για να διαπιστώσουμε τις δυνάμεις των μαθητών μας σε κατάσταση ηρεμίας αλλά και σύγκρουσης. Έτσι, θα κατανοήσουμε γιατί ένας μαθητής αισθάνεται να πνίγεται σε μια αίθουσα και γιατί απουσιάζει από τα μαθήματά του. Θα βρούμε τις αιτίες κι όχι απλά τις ενδείξεις

Εξάλλου, η αιτία της μαθητικής διαρροής θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν οφείλεται μόνο στο μαθητή, αλλά και στην ίδια τη σχολική μονάδα. Θα πρέπει το σχολείο να βρει τρόπους να ενεργοποιήσει και να κρατήσει ενεργούς τους μαθητές του.

Όσον αφορά τις προτάσεις μας, σκοπεύουμε να επαναλάβουμε την έρευνα μας σε ετήσια βάση για έλεγχο των αποτελεσμάτων και για εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων. Επίσης, είναι σκόπιμο να γίνει επέκταση της έρευνας αυτής της σε όλα τα σχολεία της ΔΔΕ Πέλλας. Τέλος, θα ήταν εύστοχο να γίνει και ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητές για να συλλέξει τις απόψεις τους σχετικά με τις αιτίες της μαθητικής διαρροής.

Βιβλιογραφία

Balfanz, R., Legters, N. (2001). How Many Central City High Schools Have a Severe Dropout Problem, Where are They Located, and Who Attends Them: Initial Estimates Using the Common Core of Data, *Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?* Civil Rights Project, Graduate School of Education, Harvard University.

Bergeson T. (2003, upd. 2006). *Helping Students finish school*, Washington, Office of Superintendent of Public Instruction.

Breffni, I. (Eds.), (2003). School development planning initiative. *National Progress Report*. Dublin: Stationery Office

CroCooS, *Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving (CroCooS)*, Ανακτήθηκε από <http://oktataskepzes.tka.hu/en/crocoos> [Πρόσβαση στις 10/06/2018]

Glenn, N-D. (1997). *Cohort Analysis*, Sage Publications, Beverly Hills, London.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Στο Α. Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Laird J., De Bell M., Chapman C., (2006). *Dropout Rates in the United States: 2004*, US Department of Education. NCES 2007-024, Washington DC.

Lippitt R., Watson J., Westley B., (1958). Dynamics of Planned Change. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 5(4), pages 315-316, April. Harcourt, Brace, New York NY.

Montmarquett, C, Mahseredjian, S., Houle, R., (2001). The Determinants of University Dropouts: A Bivariate Probability Model with Sample Selection, *Economics of Education Review*, 20, 475-84.

Planet S. A, (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, Καταγραφή Ορισμών και μεθόδων Αποτύπωσης της Σχολικής Διαρροής*, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Trottier C., Perron M., Diambomba M. (2002). *Les cheminements scolaires*, PU Laval

Viadero D. (2001). The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *EducationWeek*

Καρναβάς Β., Παπαδοπούλου Ε., Ρουσσάκης Ι., (2015) *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής τηςεκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1 ΣΧΕΔΙΟ ΠΡΟΤΑΣΗΣ*, ΙΕΠ,

Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, Αθήνα.

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία : οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της μαθητικής διαρροής*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/188/mode/2up> [Πρόσβαση στις 1/07/2018]

Ενίσχυση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μέσω διαμεσολαβητικών ψηφιακών εργαλείων στην μετά-κορωνοϊό εποχή

Σμυρναίου Ζαχαρούλα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
zsmyrnaiou@eds.uoa.gr

Αργύρη Παναγιώτα

Μαθηματικός, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης
panargiry@eds.uoa.gr

Γεωργακοπούλου Ελένη

Υποψηφία Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
egeorga@eds.uoa.gr

Περίληψη

Σε μία εποχή, όπου οι μαθητές επιστρέφουν στις σχολικές μονάδες, μετά από μία περίοδο εγκλεισμού, την απουσία της δια ζώσης διδασκαλίας και των κοινωνικών επαφών του σχολικού χώρου, η ενίσχυση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) εγείρει περισσότερο το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και της ερευνητικής κοινότητας. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την πιλοτική εφαρμογή μίας σειράς μεθοδολογικών εργαλείων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής θεωρίας της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης στις σχολικές τάξεις την μετά- κορωνοϊού εποχή. Η ΚΜΣ, μπορεί να εφαρμοστεί δια ζώσης και εξ αποστάσεως και βασίζεται στην παιδαγωγική προσέγγιση για την σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την πράξη, αλλά και της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων. Η ποιοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει την παιδαγωγική αξία των πρακτικών για την καλλιέργεια των παραγόντων της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη σχολική τάξη και στοχεύει στο να αποτελέσει το έναυσμα διεπιστημονικού διαλόγου ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα για την ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, ψηφιακά εργαλεία, δια ζώσης/ εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (ΚΜΣ) περιλαμβάνει τόσο δεξιότητες, που όλοι χρειαζόμαστε για να διαχειριζόμαστε τους εαυτούς μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, όσο και την εκτέλεση καθηκόντων (ομαδικά ή ατομικά) με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο (Cefai et al. 2018). Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων μας, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος και φροντίδας για τους άλλους, την δημιουργία «υγιών» σχέσεων, την λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματική επίλυση των προβληματικών καταστάσεων (Durlak et al., 2011). Τα πέντε βασικά στοιχεία της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης είναι η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική γνώση, η ανάπτυξη σχέσεων και η λήψη αποφάσεων. Επίσης, μπορεί να συνδεθεί με την συναισθηματική νοημοσύνη, την συναισθηματική παιδεία, τη θετική πνευματική ανάπτυξη και την ευεξία (Durlak et al. 2007).

Αναλυτικότερα, η αυτογνωσία είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και τις πτυχές της προσωπικότητάς του και κυρίως να αντιλαμβάνεται πώς επηρεάζουν την συμπεριφορά του. Με αυτού του είδους την παιδαγωγική προσέγγιση αυξάνεται η αυτογνωσία, καθώς ο νέος μαθαίνει να αναγνωρίζει, να προσδιορίζει και να αξιολογεί τα συναισθήματά του. Η αυτοδιαχείριση ορίζεται ως η ικανότητα να διαχειρίζεται ο νέος τα

συναισθήματά του σε διάφορες καταστάσεις, που σημαίνει να ελέγχει αποτελεσματικά το άγχος και τις παρορμήσεις του, ώστε με αυτόν τον τρόπο αυτό να αποκτά οργανωτικές δεξιότητες. Η κοινωνική γνώση αναδεικνύει ως δεξιότητα τον σεβασμό στους άλλους, ιδιαίτερα αν προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και την ικανότητα να είναι κανείς συνεπής στις υποχρεώσεις του, όταν ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η ανάπτυξη σχέσεων, δηλαδή η ικανότητα να δημιουργούνται υγιείς σχέσεις με διαφορετικά άτομα, αλλά και η ικανότητα για αλληλοβοήθεια, όταν υπάρχει ανάγκη, καθώς και η αποφυγή αντιδράσεων μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες στην περίπτωση, όπου υπάρχουν διαφωνίες, αποτελεί βασικό άξονα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Kraft, 2019). Συμπληρώνεται δε, με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την ικανότητα να επιλύει κάποιος προβληματικές καταστάσεις, να σέβεται και να ακούει την γνώμη των άλλων, αλλά και την ικανότητα να διαπραγματεύεται την εύρεση μίας βέλτιστης λύσης. Οι δεξιότητες αυτές κρίνονται ιδιαίτερα κρίσιμες και σημαντικές να αναπτυχθούν στη σχολική κοινότητα, εξαιτίας της έκτακτης και επίκαιρης κατάστασης που βιώνει η παγκόσμια κοινότητα από την πανδημία του κορωνοϊού. Στην Ελλάδα (αλλά και σε όλες σχεδόν τις χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποστηρίξουν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, κυρίως δε έπρεπε να διαχειριστούν την ομαλή επάνοδο των μαθητών στον μαθησιακό χώρο, με την τόνωση των κινήτρων για μάθηση, την αύξηση του χρόνου για υλοποίηση εργασιών, τη συμμόρφωση στους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος, την εξάλειψη του άγχους και του φόβου και την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών με τους συμμαθητές τους.

Ο σχεδιασμός των εργαλείων ποιοτικής ανάλυσης της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και η πιλοτική εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε και δια ζώσης, αλλά και εξ αποστάσεως. Από την μία επιβεβαιώνει την ανάγκη που έχουν οι μαθητές να εκφράσουν με πολλαπλούς τρόπους τα συναισθήματά τους, τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους, την προσπάθειά τους για μία καλή μαθησιακή πορεία και υγιή κοινωνική συμπεριφορά μετά από μία δύσκολη περίοδο, μακριά από την σχολική τάξη. Από την άλλη επικυρώνει την αναγκαιότητα για την ενσωμάτωση πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο ΠΣ. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται τόσο η ανάγκη σχεδιασμού ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιούνται ως οδηγός από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η ανάδειξη διαφορετικών δεικτών, που μπορούν να περιγράψουν τους βασικούς παράγοντες της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, μέσα από διαφορετικές πρακτικές διεπιστημονικής προσέγγισης, αποτελώντας έτσι ένα πρότυπο καλών διδακτικών πρακτικών για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το πόσο καλά καταλαβαίνουμε τους εαυτούς μας, αλλά και τους άλλους γύρω μας μέσα από την αλληλεπίδραση μαζί τους και βασίζεται σε τέσσερις παράγοντες: ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα (Sample & Petrides, 2015; Mikolajczak et al. 2008; Chernyshenko et al. 2018).

Ο παράγοντας της ευεξίας στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθά τα άτομα να αξιοποιούν θετικά τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινότητά τους, χωρίς αναστολές και προκαταλήψεις. Στην παρούσα εργασία ο παράγοντας της ευεξίας έχει συνδεθεί με τον παράγοντα της κοινωνικής γνώσης, καθώς μέσα απ' αυτόν τον παράγοντα φαίνεται το κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν την αλληλεπίδραση τους με διαφορετικές καταστάσεις ως προσωπικό κίνητρο (Petrides & Furnham, 2001) για να γίνουν και οι ίδιοι καλύτεροι, αποκομίζοντας τα θετικά στοιχεία από αυτή την εμπλοκή.

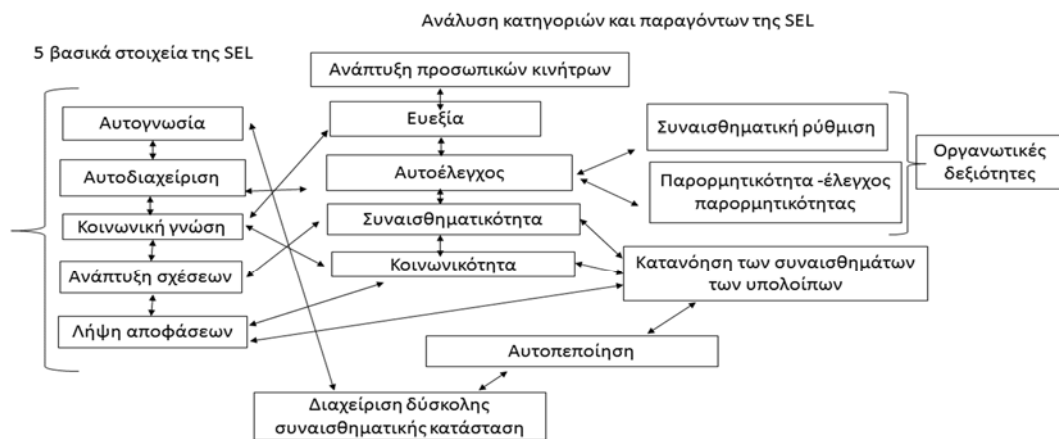
Ο παράγοντας του αυτοελέγχου περιγράφει το κατά πόσο τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους ή πώς στην πραγματικότητα διαχειρίζονται κάποια από αυτά. Στην παρούσα εργασία ο παράγοντας του αυτοελέγχου έχει συνδεθεί με τον παράγοντα της αυτοδιαχείρισης και πιο συγκεκριμένα με την συναισθηματική ρύθμιση και

τους παράγοντες της παρορμητικότητας και του ελέγχου της παρορμητικότητας (Sample & Petrides, 2015; Petridis et al. 2010; Petrides, 2009; Petrides & Furnham, 2001; Lane, Pierson & Givner, 2003; Barkley, 2004; Blair, 2002) καθώς και οι δυο αυτοί παράγοντες στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που εντάσσονται στις οργανωτικές δεξιότητες (Vadoboncoeur & Collie, 2013). Οι παραπάνω παράγοντες δείχνουν πώς τα μέλη της ομάδας μπορούν να διαχειριστούν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν (αυτοέλεγχος), πώς μπορούν να ρυθμίζουν την συναισθηματική τους κατάσταση αντικαθιστώντας αρνητικά συναισθήματα με θετικά (συναισθηματική ρύθμιση), πότε τα μέλη των ομάδων υπήρξαν περισσότερο αυθόρμητα και πότε είχαν πιο σωστό σχεδιασμό και διαχείριση των συναισθημάτων τους (έλεγχος παρορμητικότητας).

Ο παράγοντας της συναισθηματικότητας (Petrides et al. 2016) έχει συνδεθεί με τον παράγοντα των οργανωτικών δεξιοτήτων, καθώς και οι δύο παράγοντες εστιάζουν στο πώς μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους μπορεί κανείς να καταλάβει τα συναισθήματά του (Petrides et al., 2016). Αυτός ο παράγοντας οδηγεί με την σειρά του στον παράγοντα της συναισθηματικής υποστήριξης (Titsworth, Quinlan & Mazer, 2010: 439), ο οποίος αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και στην ενθάρρυνση που λαμβάνουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας προκειμένου να διαχειριστούν μια δύσκολη συναισθηματική κατάσταση (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, 2009).

Ο παράγοντας της κοινωνικότητας έχει συνδεθεί τόσο με τον παράγοντα της κοινωνικής γνώσης, καθώς μελετά την ύπαρξη ή μη της κοινωνικής επάρκειας (McClelland et al. 2007) των μαθητών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με διαφορετικές καταστάσεις αλλά και του παράγοντα των οργανωτικών δεξιοτήτων, ο οποίος αναφέρεται στο αν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους (Sample & Petrides, 2015: 5).

Οι βασικοί παράγοντες της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, που παρουσιάζονται στο Σχήμα 1, ελέγχονται με τα ποιοτικά εργαλεία ανάλυσης, αναλύεται η συνεισφορά του καθενός και προτείνονται οι μεθοδολογικές πρακτικές για την αξιοποίηση αυτής της παιδαγωγικής θεωρίας στη σχολική τάξη.



Σχήμα 1: Σύνοψη θεωρητικού πλαισίου για την ανάλυση των βασικών παραγόντων της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης

Η σύνθεση των ερευνητικών μελετών από 213 σχολικά προγράμματα ΚΣΜ σε ηλικίες 16-18 ετών και δείγμα 270.000 μαθητές αποδεικνύει ότι οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν πιο ενισχυμένες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και θετική κοινωνική συμπεριφορά, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας και συμπεριφοράς, αλλά και

υψηλότερες βαθμολογίες σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Durlak, et.al, 2011). Μετα-ανάλυση σε 75 ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και την μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Sklad, et. al, 2012). Αρκετές έρευνες επισημαίνουν, επίσης, τη στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας σε πρακτικές που εντάσσουν την ΚΣΜ στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από την αποκλειστική εστίαση στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή διδασκαλία (DePaoli, et.al, 2018; Civic Enterprises, et.al, 2013).

Η σύνδεση της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης με τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Η Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στη σχολική τάξη μπορεί να ενσωματωθεί στο πλαίσιο «Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανολογία, Μαθηματικά» (Science, Technology, Engineering, Mathematics- STEM), αξιοποιώντας την Τέχνη (Art) και όλα τα γνωστικά αντικείμενα (All Subjects), που συνοψίζεται στο ακρώνυμο STEAAM. Για αυτό το πλαίσιο, η σύνδεση της Θεωρίας με την πράξη αξιοποιεί τρεις βασικές μορφές μεθοδολογικών πρακτικών : α) την δημιουργία συζητήσεων για την ανταλλαγή απόψεων για τις εμπειρίες, τα συναισθήματα των μαθητών, τις στάσεις και τις θέσεις τους όπως διαμορφώθηκαν μέσα από την κρίση της πανδημίας, β) το γόνιμο διάλογο και την ανάληψη ρόλων για την διατύπωση επιχειρηματολογίας σε θέματα σχετικά με τις φυσικές καταστροφές, γ) την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων. Όμως, κάθε μία από αυτές τις πρακτικές στοχεύει μέσω των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Smyrnaiou & Engridou, 2012).

Αναλυτικότερα, η λεκτική νοημοσύνη αναπτύσσεται, όταν στους μαθητές δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθούν με τη γλώσσα και το πώς μπορούν να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και απόψεις μέσα από τα θέματα συζήτησης που τίθενται ή μέσα από την επεξεργασία ιστορικών ή λογοτεχνικών κειμένων, ποιημάτων, επιστημονικών πληροφοριών ή άρθρων με απευθείας επαφή (πρόσωπο με πρόσωπο) με ομάδα συνομηλίκων τους ή εξ αποστάσεως με την αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιείται και η διαπροσωπική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους: τι τους παρακινεί, πως εργάζονται και πώς μπορούν να εργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Για την ενίσχυση της λογικομαθηματικής ικανότητας αξιοποιείται η στατιστική επεξεργασία βάσεων δεδομένων για την εξέλιξη της πανδημίας, όπου οι μαθητές επιλύουν προβλήματα και διατυπώνουν κρίσεις και συμπεράσματα. Τα ψηφιακά εργαλεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των τύπων νοημοσύνης και κατ' επέκταση είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στις πρακτικές της ΚΣΜ στη σχολική τάξη (Smyrnaiou et al. 2012; Smyrnaiou et al. 2012). Συμπερασματικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης εργασιών (www.prezi.com), προγράμματα ψηφιακής αφήγησης ή δημιουργίας βίντεο και κυρίως ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία (www.padlet.com, www.tricider.com). Η παρούσα πιλοτική έρευνα αξιολογεί αν η εφαρμογή αυτών των μεθοδολογικών πρακτικών ενισχύει τους παράγοντες της ΚΣΜ. Επίσης, διερευνά τον ρόλο των ψηφιακών εργαλείων ως μέσα διαμεσολάβησης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης για την ενσωμάτωση της ΚΣΜ στην σχολική τάξη.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός ερευνητικής μελέτης και στοχοθεσία ερευνητικών ερωτημάτων

Το παρόν ερευνητικό άρθρο έχει ως βασικό σκοπό την ανάδειξη και τον σχεδιασμό εργαλείων για την εισαγωγή, την εφαρμογή και την ποιοτική αξιολόγηση αρχών της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική και ταυτόχρονα την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, μέσα από το σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων και μία σειρά δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και

περιβάλλοντα, σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Ιστορία, Λογοτεχνία, Ποίηση, Πληροφορική).

Η μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων στοχεύει στο να αναδείξει τη χρησιμότητα της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης ως παιδαγωγική θεωρία και εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη μετά- κορωνοϊό εποχή, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη σφαιρική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται και εξετάζονται είναι:

1. Ενισχύθηκε η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των μαθητών μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων;
2. Ποια δομικά στοιχεία της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αναδείχθηκαν και γιατί;
3. Ποιο από μέρη του εργαλείου αξιολόγησης βοήθησε περισσότερο και γιατί;

Ερευνητική μεθοδολογία

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται με διαφορετική ορολογία στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως «κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ζωής, μη γνωστικές δεξιότητες» (Goleman, 2011). Αρχικά, επομένως, κρίθηκε σκόπιμη η μετα-ανάλυση των ερευνητικών άρθρων ώστε να αποφασιστεί η χρήση του ειδικού λεξιλογίου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται οι όροι κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και κοινωνικοσυναισθηματική νοημοσύνη, καθώς θεωρούμε ότι αποτυπώνουν πληρέστερα την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας ολιστικής παιδαγωγικής θεωρίας που αναδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική και εκπαιδευτική μεθοδολογία που πρέπει να τηρείται για την καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μετα- ανάλυση των ερευνητικών άρθρων που παρουσίαζαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ανά τον κόσμο, ώστε να προσδιοριστεί η επίδραση αυτής της μάθησης στις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των νέων, και οι δείκτες αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων στη διεθνή κοινότητα.

Εν συνεχεία, σχεδιάστηκαν τα εργαλεία της ποιοτικής αξιολόγησης της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Ο οδηγός σχεδιασμού των βασικών μεθοδολογικών εργαλείων για την εφαρμογή της SEL στην εκπαίδευση την μετά- κορωνοϊού εποχή βασίζεται στην παιδαγωγική προσέγγιση της σύνδεσης της επιστημονικής θεωρίας με την πράξη και παρουσιάζει βασικές κατευθυντήριες μεθοδολογικές αρχές για την εφαρμογή της SEL στο σχολικό περιβάλλον. Σε δεύτερη φάση σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν οι προτεινόμενες δραστηριότητες, ώστε να ερευνηθούν οι πιθανές απαντήσεις των μαθητών σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ετοιμότητα.

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων οι δραστηριότητες των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης, ώστε να γίνει εξαγωγή των αντίστοιχων κατηγοριών, που μπορούν να περιγράψουν τις βασικές δεξιότητες της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων και των απαντήσεων των μαθητών προτιμήθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης (Howitt & Cramer, 2007), καθώς αναζητήθηκαν επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα (patterns) στις απαντήσεις των μαθητών, ώστε οι απαντήσεις τους να συστηματοποιηθούν σε «θέματα» (Braun & Clark, 2006). Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται όχι μόνο η επαναληψιμότητα των απαντήσεων αλλά και η σημαντικότητα αυτού του τύπου θέματος για τα δεδομένα.

Συμμετέχοντες

Οι παραπάνω δραστηριότητες δόθηκαν σε 6 τμήματα μαθητών των τάξεων Α' και Β' του Πρότυπου Γενικού Λυκείου Ευαγγελικής Σχολής, αμέσως μετά την επάνοδο τους στις σχολικές μονάδες. Η δυναμικότητα των τμημάτων ήταν περίπου 5-6 άτομα (λόγω των μέτρων

προστασίας και των απουσιών των μαθητών). Όμως, οι δραστηριότητες στάλθηκαν και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και στους απόντες μαθητές, όπου αρκετοί από αυτούς ανταποκρίθηκαν θετικά. Τελικά, το συνολικό δείγμα της πιλοτικής έρευνας ήταν περίπου 25 μαθητές. Στις διαζώσεις διδασκαλίες, οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν για 5 διδακτικές ώρες σε δύο φάσεις: α) στην 1η φάση οι μαθητές εμπλέκονται στις δραστηριότητες των συζητήσεων και καταθέτουν γραπτώς τις απαντήσεις τους, β) στην 2η φάση εργάστηκαν στο εργαστήριο των υπολογιστών για να επιλέξουν- με βάση την δική τους οπτική θεώρηση- να περιγράψουν με την χρήση των ψηφιακών εργαλείων χαρακτηριστικά στοιχεία από την περίοδο της πανδημίας.

Στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων που υλοποιούνται στην σχολική μονάδα, από την αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς ζητείται γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών για την συναίνεση τους στην δημοσιοποίηση των εργασιών τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ενημερώθηκαν για την πιλοτική δράση που συμμετείχαν και τους ζητήθηκε να μην αναγράψουν το ονοματεπώνυμό τους, στην περίπτωση που δεν το επιθυμούν. Όμως, δεν υπήρχε καμία αρνητική αντίδραση για την επώνυμη συμμετοχής τους, αλλά αντίθετα υπήρχε διαμοιρασμός του υλικού μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κοινοποίηση των απόψεων τους, κάτι που οδήγησε σε γόνιμο διάλογο, σχόλια και αποτίμηση αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της σχολικής τάξης. Εν κατακλείδι, παρόλο που οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με την επώνυμη προβολή των αποτελεσμάτων καινοτόμων δράσεων και δραστηριοτήτων τους (όμιλοι, πιλοτικές μελέτες, πρακτική άσκηση φοιτητών/τριών) και υπάρχει και γονική συναίνεση, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων τηρήσαμε την ανωνυμία, καθώς η προστιθέμενη παιδαγωγική και ερευνητική αξία ενυπάρχει στην ποιοτική ανάλυση των εργασιών και των απαντήσεων και όχι στην προσωπικότητα του μαθητή/τριας.

Ανάλυση δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της ΚΜΣ, των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, των ψηφιακών εργαλείων και των αρχών της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και έχουν την παρακάτω δομή:

Δημιουργία ελεύθερης συζήτησης:

1) Επιλέγετε ένα θέμα σχετικό με τον κορωνοϊό, τη νέα πραγματικότητα ή/και τη νέα σχολική πραγματικότητα, τα αρνητικά συναισθήματα, την κοινωνική απόσταση, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι σημαντικό οι μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη νέα πραγματικότητα, τις δυσκολίες, τα ποικίλα συναισθήματα. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Κατά την διάρκεια των περιοριστικών μέτρων: α) καταγράψτε ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας, β) πώς ήταν η καθημερινότητα σας γ) πόσο και πώς επηρέασε τις σχέσεις με τους φίλους σας, την οικογένεια σας ή την επίδοσή σας στις εξ αποστάσεως μαθησιακές δραστηριότητες, δ) άλλαξαν οι θέσεις σας και οι αντιλήψεις σας;

2) Καταγραφή στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων για την επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα για το μέλλον της ανθρωπότητας σε περιπτώσεις κρίσης, όπως για παράδειγμα αυτή της πανδημίας του κορωνοϊού ή και γενικότερα για το ρόλο που διαδραματίζουν οι άνθρωποι στην περίπτωση των φυσικών καταστροφών και ποιες αποφάσεις καλούνται να λάβουν, για να μειώσουν τις επιπτώσεις και τις συνέπειες για την κοινωνία.

Ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων:

1) Αξιοποίηση ιστορικών κειμένων με στόχο την διεπιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας και των Μαθηματικών. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι αν η εφαρμογή της μοντελοποίησης, που αναλύεται στην επιστημονική βιβλιογραφία, μπορεί να αξιοποιηθεί για την ερμηνεία των πανδημιών στην Αρχαία Ελλάδα, όπως αναλύονται μέσα από ιστορικές πηγές και αντίστροφα αν η χρήση των μαθηματικών εργαλείων της Στατιστικής ανάλυσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση των μέτρων πρόληψης δια μέσου των αιώνων. Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε μελέτες περίπτωσης και σε πραγματικά αριθμητικά δεδομένα, κινητοποιώντας τις μαθηματικές και τις ιστορικές τους γνώσεις, να

επεξεργαστούν αριθμητικά δεδομένα από τις ιστορικές πηγές και τα κείμενα, να μελετήσουν χάρτες, να συνδυάσουν και να συγκρίνουν στοιχεία του παρελθόντος και του παρόντος και να μελετήσουν και να προβλέψουν την εξάπλωση των μολυσματικών νόσων χρησιμοποιώντας τα μαθηματικά μοντέλα (Papadopoulou, Argyri & Smyrniou, 2020).

2) Στο αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών μπορεί να αξιοποιηθεί η στατιστική επεξεργασία των πραγματικών δεδομένων (θανάτων, επιβεβαιωμένων κρουσμάτων), που παρέχονται σε παγκόσμιο επίπεδο (<https://ncov2019.live/data>) και μας επιτρέπουν την άντληση πολλαπλών πληροφοριών (Αργύρη, 2020). Ενδεικτικά, μπορούν να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα : α) Να κάνετε γραφική παράσταση των δεδομένων και να αξιοποιήσετε τα στατιστικά μέτρα θέσης (μέσο όρο, διασπορά) για να διατυπώσετε κριτική επισκόπηση για την εξέλιξη της πανδημίας ανά χώρα ή σε ευρωπαϊκό επίπεδο ή συγκρίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. β) Στα πραγματικά δεδομένα που διατίθενται να θέσετε εσείς ερωτήσεις και προβλήματα (για παράδειγμα: τον μήνα Μάρτιο, ποιο είναι το ημερήσιο ποσοστό αύξησης των επιβεβαιωμένων κρουσμάτων στην Αμερική και ποιο είναι αντίστοιχο ποσοστό στην Ευρώπη;). Οι ερωτήσεις που θα διατυπώσετε να βασίζονται σε θέματα που θέλετε να εξετάσετε και να μελετήσετε σε σχέση με την πανδημία σε παγκόσμιο επίπεδο (για παράδειγμα: το μήνα Μάρτιο σε ποια χώρα η εξέλιξη της πανδημίας προκαλούσε μεγαλύτερη ανησυχία, με βάση τα ημερήσια στατιστικά δελτία που θα υπολογίσετε).

3) Να επιλέξετε λέξεις ή φράσεις κλειδιά από τα λογοτεχνικά κείμενα (<https://bit.ly/2YBPcfK>) για τις πανδημίες και να καταγράψετε τα δικά σας συναισθήματα. Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων Web 2 εργαλείων (Smyrniou, Varyrati & Tsouma, 2012): Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί για: α) Ασφαλή χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση επιστημονικών άρθρων, αξιολόγηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ιστοσελίδες, διατύπωση κριτικής και έκφραση απόψεων με την βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων (δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων ή βίντεο ή εννοιολογικών χαρτών ή διαδραστικών αφισών) (Smyrniou, Georgakopoulou & Sotiriou, 2020). β) Αξιοποίηση προγραμμάτων δημοσκοπήσεων ή δημιουργίας ερωτηματολογίων για την καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων των συμμαθητών τους, ώστε αυτά να αποτελέσουν πεδίο συζήτησης και ανάληψης ρόλων.

Αποτελέσματα

Η αυτογνωσία αναδείχθηκε ως βασικός επαναλαμβανόμενος κώδικας στις απαντήσεις των μαθητών. Οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν γεγονότα και καταστάσεις, να αιτιολογούν τα αντίστοιχα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν και να μπορούν να τα περιγράψουν λεκτικά. Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών από τις ελεύθερες συζητήσεις ή από τα γραπτά τεκμήρια με την χρήση ψηφιακών εργαλείων (www.padlet.com, www.tricider.com) είναι: M1: «..Κατά τη διάρκεια του κορωνοϊού βίωσα μια πληθώρα συναισθημάτων. Κάποιες μέρες ένιωθα χαρά, ανακούφιση, εξαιτίας του κλεισίματος των σχολείων που οδήγησε στην μείωση ενός μεγάλου μέρους της καθημερινής πίεσης και άγχους που ένιωθα..»./ M2: «..Μέχρι να αρχίσουν τα διαδικτυακά μαθήματα, περνούσαν μέρες και μέρες που δεν έκανα κάτι ιδιαίτερα ουσιαστικό. Ήταν πολύ έντονο το συναίσθημα ότι κυριολεκτικά χάνω χρόνο, ξοδεύω την ζωή μου..».

Από την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων και των ποιημάτων αναδείχθηκαν απαντήσεις όπως ότι «Ένιωθα μονότονα, πληκτικά και βαρετά, κάθε μέρα τα ίδια πράγματα..» (M3). Απαντήσεις όπως του M4 ότι, «..Οι προτάσεις αυτές περιγράφουν πλήρως τα συναισθήματα μου για αυτή την χρονιά..» ή του M5 ότι «..στο μυαλό μου έρχονται οι εικόνες από τις ειδήσεις και την τηλεόραση και νιώθω τόση λύπη, στεναχώρια, ανησυχία και φόβο..», φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη των μαθητών να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειριστούν πληρέστερα.

Η λογική τεκμηρίωση και η εκλογίκευση της πανδημίας μέσα από τις δραστηριότητες της στατιστικής επεξεργασίας (έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τον άγνωστο φόβο με την γνώση και επεξεργασία πραγματικών ερευνητικών δεδομένων,

γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση της γνώσης με τη συναισθηματική ασφάλεια. Απαντήσεις όπως: M6: «..Από τα στατιστικά διαγράμματα παρατηρώ ότι η χώρα με τους περισσότερους θανάτους είναι το Ηνωμένο Βασίλειο, αυτό με ανησυχεί και σκέφτομαι γιατί δεν λαμβάνουν μέτρα..» ή M7: «..Από τις γραφικές παραστάσεις των συναρτήσεων : $f(x)=2^x$, $f(x)=3^x$ τα επιβεβαιωμένα κρούσματα αυξάνονται, όμως σε συναρτήσεις της μορφής $g(x) = (R_0)^x$, όπου $0 < R_0 < 1$ είμαι αισιόδοξη..», επιβεβαιώνουν ότι η γνώση μπορεί να ενισχύσει την συναισθηματική διαχείριση και το άγχος. Από την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων για την έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων αναδεικνύεται η ανάγκη των μαθητών να διαχειριστούν τις άγνωστες και πρωτόγνωρες καταστάσεις.

Αναφορικά με την αυτοδιαχείριση, οι μαθητές αξιοποιούν όλες τις επιστημονικές πληροφορίες, κατά την περίοδο της κρίσης και εκφράζουν την υπεύθυνη στάση για διαχείριση των παρορμήσεων τους. Επίσης, χρησιμοποιούν τις κριτικές τους δεξιότητες για να προσαρμόσουν ανάλογα τις ανθρώπινες ενέργειες σε καταστάσεις φυσικών καταστροφών, ενώ επιδεικνύουν μία σταθερή ανθεκτική στάση και νοοτροπία, όταν αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες και προκλήσεις, που δημιουργούν προβλήματα. Τέλος, αναγνωρίζουν λάθη και αποφασιστικότητα στην επίτευξη στόχων για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης.

Από τις ελεύθερες συζητήσεις ή από τα γραπτά τεκμήρια με την χρήση ψηφιακών εργαλείων διαφαίνεται και σε αυτή την κατηγορία ένα κοινό επαναλαμβανόμενο μοτίβο, όπως επιβεβαιώνεται από τις παρακάτω απαντήσεις: M8: «..Προκειμένου να περιορίσουμε την μετάδοση της ασθένειας επιβάλλαμε στον εαυτό μας εθελοντική καραντίνα, περιορίζοντας τις εξόδους μας μόνο στις απολύτως απαραίτητες. Η κοινωνικοποίηση πραγματοποιούνταν με ηλεκτρονικά μέσα (μηνύματα και τηλεδιασκέψεις)..»/ M9: «..Οι πολίτες είναι υπεύθυνοι για την προστασία του εαυτού τους και για την προστασία των υπολοίπων. Επιπλέον, η προστασία μας, θα επιτρέψει στις υπάρχουσες ιατρικές μας υποδομές να μην υποκύψουν και να συνεχίσουν να λειτουργούν με έναν σχετικά φυσιολογικό ρυθμό. Για εμένα, οι ενέργειες που έλαβα περιλαμβάνουν την απομόνωση στο σπίτι, για ένα διάστημα μεγαλύτερο από αυτό που προβλεπόμενο..»/ M10: «Ο άνθρωπος μέσω της ρύπανσης του περιβάλλοντος μπορεί να λάβει ένα μέρος ευθύνης για το ξέσπασμα του κορωνοϊού. Όταν ο άνθρωπος βλάπτει την φύση αυτή, ανταποκρίνεται και αντιδρά αναλόγως. Εν καιρώ πανδημίας, η αλήθεια είναι ότι αρχικά όλοι απορρίψαμε γρήγορα τον ιό ως κάτι ασήμαντο, μια άλλη εποχιακή γρίπη που επηρέασε περισσότερους ανθρώπους από ό,τι συνήθως. Στη συνέχεια με αυτή την άγνοια, τα κρούσματα αυξήθηκαν και σιγά σιγά αρχίσαμε να κατανοούμε την σημασία το προβλήματος.»

Από την αξιοποίηση των στατιστικών διαγραμμάτων και των επιστημονικών πληροφοριών οι μαθητές κατασκεύασαν και ψηφιακές αφίσες, με συγκρίσεις δεδομένων από την παγκόσμια κλίμακα, για να εκφράσουν την σημασία της υπεύθυνης στάσης των Ελλήνων. Κατά ανάλογο τρόπο, κατασκεύασαν και τον εννοιολογικό χάρτη του σχήματος2, για να τονίσουν τα βασικά μέτρα προστασίας.



Σχήμα 2: Εννοιολογικός χάρτης για την παροχή οδηγιών διαχείρισης της κρίσης

Η Κοινωνική γνώση επιβεβαιώθηκε ως κατηγορία ανάλυσης, μιας και οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον να προσδιορίσουν και να καταγράψουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ενέργειες των συμμαθητών τους, ώστε να αιτιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο η κρίση της πανδημίας επηρεάζει την συμπεριφορά των ανθρώπων. Επίσης, δείχνουν ενσυναίσθηση για τις ενέργειες των άλλων και αναγνωρίζουν ως βασικό στοιχείο την συλλογικότητα.

Με την χρήση των ψηφιακών εργαλείων κατασκευάζουν ερωτηματολόγια δημοσκοπήσεων (<https://bit.ly/3dZ8xOs>; <https://bit.ly/2BaK4ag>) για να καταγράψουν την συμμετοχή και τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τις στάσεις τους από την καθημερινή ενημέρωση από την πορεία της πανδημίας στην χώρα μας και γενικότερα τις συμπεριφορές τους για την πρωτόγνωρη κατάσταση που είχε διαμορφωθεί.

Οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη διατήρηση των σχέσεων τους με το φιλικό περιβάλλον και χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές και μέσα επικοινωνίας για έρθουν σε επαφή με τους φίλους τους. Επομένως, η ανάπτυξη σχέσεων ορθώς αποτελεί βασικό συντελεστή της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Τέλος, οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και δηλώνουν ότι βρίσκονται σε ετοιμότητα να παρέχουν βοήθεια.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ελεύθερες συζητήσεις των μαθητών παρατίθενται παρακάτω: M11: «Σχετικά με τις παρές μου, είναι αλήθεια ότι μου έλειψαν πάρα πολύ. Δεν σταματήσαμε, όμως, να μιλάμε συνεχώς από το τηλέφωνο και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δεν ανησύχησα ποτέ ότι η απόσταση αυτή θα έχει κάποιο αντίκτυπο στις σχέσεις μας. Ξέρω τους φίλους μου, έχουμε περάσει τόσα μαζί και αυτή η καραντίνα πιστεύω μας έφερε ακόμα πιο κοντά»./ M12: «...έγινα ακόμα πιο προσεκτική στον τομέα της υγιεινής και ίσως πιο ευαίσθητη με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που εντάσσονται στο κοντινό μου περιβάλλον»./ M13: «Δεν μπορεί να υποτιμηθεί η συμβολή του ανθρώπου στον περιορισμό και την αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών. Οι άνθρωποι, δρουν συλλογικά μέσω του κράτους ή μη κερδοσκοπικών οργανισμών, ή ατομικά παίρνοντας την πρωτοβουλία να βοηθήσουν τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον τους..»

Από τα λογοτεχνικά κείμενα φαίνεται, επίσης, οι μαθητές να επιθυμούν την κοινωνική επαφή: M14: «Ξέρουμε όλοι ότι η κορυφή της πανδημίας στην Κίνα πέρασε. Τα κρούσματα μειώθηκαν και οι Κινέζοι δεν είναι μικρόψυχοι. Βοηθάνε. Κι εμάς θα μας βοηθήσουν αν το ζητήσουμε..»/ M15: «Νιώθω ότι ο καθένας δεν πρέπει να νοιάζεται μόνο για τον εαυτό, αλλά και τους άλλους.»

Η λήψη αποφάσεων ως δεξιότητα των μαθητών επιβεβαιώνει ότι, από την μία οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο των αποφάσεων για τον εαυτό τους και τους άλλους στην δύσκολη κατάσταση, που είχε διαμορφωθεί, και από την άλλη μπορούν να

προσαρμοστούν μέσω κατάλληλων στρατηγικών. Αυτή η δεξιότητα φαίνεται να ενισχύει τη συναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών.

Από τις ελεύθερες συζητήσεις δόθηκαν απαντήσεις όπως: M16: «..Για την επανεκκίνηση της οικονομίας και για να αποφευχθούν οι περισσότερες συνέπειες που θα ακολουθούσαν την οικονομική κρίση, τα κράτη, άλλα αργά και άλλα πιο γρήγορα, προσπάθησαν σταδιακά να ανοίξουν τις επιχειρήσεις και να προωθήσουν την επιστροφή στην κανονικότητα...», οι οποίες δείχνουν την ανάγκη και την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν στη διαχείριση των προβλημάτων, προσφέροντας ρεαλιστικές λύσεις.

Μέσω της ψηφιακής αφήγησης το βίντεο <https://youtu.be/PbBDgbiz9Zo>, που δημιούργησε μαθητής, αποτυπώνεται ίσως με τον καλύτερο τρόπο, ο αντίκτυπος της πανδημίας στις κοινωνικές συναναστροφές και κυρίως στις αποφάσεις μας για τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθούμε στην καθημερινή μας ζωή.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Το παρόν ερευνητικό άρθρο είχε ως σκοπό τη δημιουργία εργαλείων και πρακτικών/δραστηριοτήτων/σεναρίων για την ενίσχυση της ΚΣΜ και της πολλαπλής νοημοσύνης (εννέα τύποι νοημοσύνης) αξιοποιώντας ψηφιακά περιβάλλοντα και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (STEM, STEAM, λογοτεχνία). Τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της θεματικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών επιβεβαιώνουν ότι η ΚΣΜ πρεσβεύει τον συνδυασμό της θεωρίας με την πράξη. Δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της ΚΣΜ αλλά να την εφαρμόζουν μέσω εργαλείων και δραστηριοτήτων - ως έναν τρόπο- μια επιλογή που θα επηρεάσει τη διδασκαλία τους στην μετά-κορωνοϊό εποχή. Παράλληλα, και οι μαθητές αποδεικνύεται ότι μέσω της γνώσης και της καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορούν να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις με μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζοντας τυχόν φόβους για το άγνωστο. Για την επιβεβαίωση της προσθετικής εκπαιδευτικής αξίας από την ένταξη πρακτικών ΚΣΜ στο σχολικό γίνεσθαι, όπως έχει καταγραφεί στην ερευνητική βιβλιογραφία, χρειάζεται συστηματική εφαρμογή και παρακολούθηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Όμως, η πιλοτική δράση επιβεβαιώνει την αποδοχή και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εφαρμογή δραστηριοτήτων ΚΣΜ, αλλά και την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων.

Αναφορές

Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 301–323. New York: Guilford.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. *Civic Enterprises*.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi: 10.2766/66443

Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

DePaoli, J. L., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. P. (2018). *Respected: Perspectives of youth on high school & social and emotional learning (Report)*. Washington D.C.: CASEL.

Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dubois, D., ... & O'Brien, M. U. (2007). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. <https://casel.org/core-competencies/>; <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton, MA: More than Sound.

Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Introduction to research methods in psychology*. Pearson Prentice Hall, New York.

Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources*, *54*(1), 1-36.

Lane, K. L., Pierson, M. R., & Givner, C. C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 413-430.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, *1*, 113-137.

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and individual differences*, *44*(7), 1445-1453.

Papadopoulou, M., Argyri, P., Smyrniou, Z. (2020). Modeling in Mathematics and History as teaching and learning approaches to pandemics. Accepted as Virtual Presentation to be presented at the *International Conference on Humanities, Social and Education Sciences (IHSES)*, in Washington, DC, USA, July 15-19, 2020

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). *In Assessing emotional intelligence*, 85-101. Springer, Boston, MA.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, *15*(6), 425-448.

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, *8*(4), 335-341.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual differences*, *48*(8), 906-910.

Sample, T., & Petrides, K.V. (2015). Trait Emotional Intelligence- Short Form. *United Kingdom: Psychometric Laboratory*, 1-6.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology and Schools*, *49*, 892- 909.

Smyrniou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou S (2020). Promoting Scientific Creativity through Digital Story Telling. *International Journal of STEM Education*, 7:25, Springer. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00223-6>

Smyrniou, Z. & Evripidou, R. (2012). Learning to Learn Science Together with the Metafora tools. In Roser Pintó, Víctor López, Cristina Simarro, *Proceedings of 10th International*

Conference on Computer Based Learning in Science in Science (CBLIS), Learning science in the society of computers (, pp. 132-139). Proceedings of 10th International Conference on Computer Based Learning in Science in Science (CBLIS), Learning science in the society of computers, Barcelona, Catalonia/Spain, June 26th to 29th, 2012, ,

Smyrniou, Z., Moustaki, F., Yiannoutsou, N., Kynigos, C (2012). Interweaving meaning generation in science with learning to learn together processes using web 2 tools. *Themes in Science & Technology Education*, 5(1/2), 27-44.

Smyrniou, Z., Varypati, E. & Tsouma, E. (2012). Dialogical Interactions Concerning the Scientific Content Through Face to Face and Distance Communication Using Web 2 Tools. In Roser Pintó, Víctor López, Cristina Simarro, Proceedings of 10th *International Conference on Computer Based Learning in Science (CBLIS)*, Learning science in the society of computers (pp. 117-125.). Proceedings of 10th International Conference on Computer Based Learning in Science in Science (CBLIS), Learning science in the society of computers, Barcelona, Catalonia/Spain, June 26th to 29th, 2012

Titsworth, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452.

Vadeboncoeur, J. A., & Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225.

Έργα eTwinning: αποτυπώνοντας τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεργατικότητα και τη διαθεματικότητα. Μία προσπάθεια διερεύνησης της ικανοποίησης των συμμετεχόντων

Σίσκου Θωμά

Εκπαιδευτικός ΠΕ 11, ΜΑ Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση Πληροφορικής
th_sis@hotmail.com

Σπυρόπουλος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΠΕ 01, ΜΑ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση
kleodim@yahoo.gr

Περίληψη

Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον η εκπαίδευση αποκτά ένα πιο σύνθετο ρόλο. Καλείται να αναλάβει και άλλους σημαντικούς ρόλους εκτός από το ρόλο που έχει προσδιορίσει η επίσημη Πολιτεία. Ξεφεύγοντας από τον κλασικό ορισμό της εκπαίδευσης η εισαγωγή καινοτομιών στο αναλυτικό πρόγραμμα προσέδωσε ποιοτικά χαρακτηριστικά, το αποτέλεσμα των οποίων διαφαίνονται με την πάροδο του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί και με τη χρήση των ΤΠΕ εισάγουν σύγχρονα μεθοδολογικά και διδακτικά εργαλεία μάθησης που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσδίδουν ένα ανανεωτικό αέρα στην εκπαίδευση. Η διαθεματικότητα, η συνεργατικότητα και η ανταλλαγή εκπαιδευτικής κουλτούρας κυριαρχούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning. Με αφορμή τη διαπίστωση αυτή και υλοποιώντας ένα πρόγραμμα eTwinning υπήρξε προβληματισμός τόσο για τη σημαντικότητα του προγράμματος ως ενεργοί μέτοχοι όσο και για τα αποτελέσματα με την ολοκλήρωση του προγράμματος, όπως αυτά αποτυπώθηκαν σε σχετικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Διαπιστώθηκε η αξία του τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές/-τριες.

Λέξεις – Κλειδιά: ΤΠΕ, συνεργατικότητα, διαθεματικότητα, eTwinning, ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή

Μελετώντας προσεκτικά τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών όπως έχουν εισαχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 & Νέο Σχολείο) διαπιστώνεται πως κυρίαρχος ρόλος δίνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της καλλιέργειας θετικών στάσεων του/της μαθητή/-τριας σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό και απαιτητικό περιβάλλον μάθησης (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Επιπρόσθετα, οι λεγόμενες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα έχουν προσδιορίσει καίρια τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Δεξιότητες ζωής (life skills), ήπιες δεξιότητες (soft skills) και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης ανακατευθύνουν τον αρχικό σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι μαθητές/-τριες (εφεξής μαθητές) καλούνται σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον να αποκτήσουν σύγχρονες δεξιότητες που αφορούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας της επικοινωνίας, της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας, της πρωτοβουλίας, της οργανωτικής ικανότητας αλλά και περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναφέρονται σε ευρύτερα πεδία ανάπτυξης, όπως την ενσυναίσθηση (empathy) και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό. Από την προσεκτική μελέτη του σχεδιασμού και των στόχων ενός προγράμματος eTwinning θα διαπιστωθεί πως όλα όσα έχουν προαναφέρει υλοποιούνται σε σημαντικό βαθμό μέσω της συνεργατικότητας, της άμεσης εμπλοκής εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά εν γένει και ολόκληρης της

εκπαιδευτικής κοινότητας και μάλιστα σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, γεγονός που του προσδίδει προστιθέμενη εκπαιδευτική και μαθησιακή αξία.

Σύντομη γνωριμία με το eTwinning

Με την επίσκεψη στην επίσημη ιστοσελίδα του eTwinning (<http://eTwinning.net>) υπάρχει η δυνατότητα να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες τόσο για το περιεχόμενο των δράσεων, τους σκοπούς τους προγράμματος, τους γενικούς και ειδικούς στόχους κατά περίπτωση. Επίσης, μπορούν να αντληθούν πληροφορίες καλών πρακτικών, να έρθει κάποιος σε επαφή με έργα άλλων εκπαιδευτικών, να αλληλοεπιδράσει, να παρακολουθήσει χρήσιμα διαδικτυακά σεμινάρια (webinar). Το eTwinning θεωρείται μια δράση Ευρωπαϊκή κατά την οποία σχολεία από διάφορες και διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν χρησιμοποιώντας εργαλεία των ΤΠΕ. Ο απώτερος σκοπός αυτής της συνεργασίας είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι και κυρίως τα παιδιά να επωφεληθούν σε παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Όσο οι συνεργασίες μεταξύ των συνεργαζόμενων από διαφορετικές χώρες σχολείων αυξάνονται τόσο τα οφέλη για όλες τις πλευρές είναι πολλαπλά (ανταλλαγή πολλών μορφών κουλτούρας, παιδαγωγικά οφέλη, σύγχρονες διδακτικές και μεθοδολογικές πρακτικές). Τα συνεργαζόμενα σχολεία μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις ανάλογα με τη θεματική ενότητα ή το αντικείμενο που επέλεξαν να ασχοληθούν, να γνωριστούν μεταξύ τους, να αναπτυχθούν νέες φιλίες και να μάθουν όλοι μαζί βασιζόμενοι σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, σύμπραξης και συνεισφοράς.

Επιπρόσθετα, στην πλατφόρμα eTwinning δίνεται τη δυνατότητα να εγγραφούν εκπαιδευτικοί και προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προ-νηπιακή, νηπιακή εκπαίδευση και δημοτικό σχολείο), της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, ΕΕΕΕΚ, ΕΚΦΕ, ΣΔΕ) αλλά και της Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ, «Τάξη Μαθητείας του ΕΠΑΛ»). Επιπλέον, μπορούν να εγγραφούν και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με ρόλο Pedagogical adviser, δηλώνοντας το ΠΕΚΕΣ της περιοχής τους. Η ηλικία των παιδιών που μπορούν να λάβουν μέρος είναι από τριών (3) έως είκοσι (20) ετών και πάνω. Διατίθεται μια ηλεκτρονική πλατφόρμα για όλο το προσωπικό (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, κτλ) οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία ευρωπαϊκών χωρών και ο σκοπός τους είναι να δημιουργούν και να υλοποιούν διάφορα έργα με τους μαθητές/τριες τους, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να θεωρούν ότι είναι μέλη μιας εκπληκτικής κοινότητας μάθησης της Ευρώπης (πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα).

Η δράση του eTwinning αποτελεί μία δοκιμασμένη εκπαιδευτική λύση, μία εν γένει διαφορετική πρόταση η οποία ξεκίνησε να υλοποιείται δειλά από εκπαιδευτικούς από τον Ιανουάριο του 2005 και συνεχίζεται αδιάλειπτα μέχρι και σήμερα όπου περισσότεροι από 230.000 εκπαιδευτικοί από ολόκληρη την Ευρώπη είναι μέλη της και συνεργάζονται. Προσδίδει πρόσθετη εκπαιδευτική αξία και συνάμα προτείνει μία διαφορετική οπτική για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα που επισυμβαίνουν σε ένα χώρο ευρύτερο χωρίς τοπικούς, χρονικούς ή τεχνολογικούς περιορισμούς. Ο αριθμός των σχολικών ιδρυμάτων που συμμετέχουν θεωρείται ότι ξεπερνά τις 110.000 από 32 ευρωπαϊκές χώρες. Από το 2014 και μετά το eTwinning αποτελεί υποχρεωτικό πυλώνα για την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+, το ενισχύει και ο ρόλος του, πλέον είναι ο σημαντικότερος για την υποστήριξή του όσον αφορά στη συνεργασία. Στη σημερινή εποχή το eTwinning θεωρείται ίσως ότι αποτελεί το πιο μεγάλο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης.

Την ευθύνη της συγκεκριμένης δράσης έχει η Κεντρική Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Στήριξης (ΚΥΣ) και ένα δίκτυο από Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης (ΕΥΣ), όπως είναι η Ελληνική Υπηρεσία eTwinning η οποία λειτουργεί από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Εν κατακλείδι, το eTwinning αποτελεί τη ζώσα **Κοινότητα για τα σχολεία της Ευρώπης**, όπου εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν, να εγγραφούν, να χρησιμοποιήσουν τα online εργαλεία που προσφέρει η ηλεκτρονική πλατφόρμα της συγκεκριμένης δράσης. Έτσι θα καταφέρουν να ανταλλάξουν ιδέες, να συναντηθούν και να

επικοινωνήσουν διαμέσου αυτής της πλατφόρμας, να μοιραστούν πρακτικές, να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά, να αλληλεπιδράσουν, να υλοποιήσουν ενδιαφέροντα έργα μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά στο σχολείο τους αλλά και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, να μεταφέρουν την εμπειρία τους, να υποστηρίξουν νεοεισερχόμενα μέλη, να αποτελέσουν υγιή πρότυπα καλών πρακτικών και ψυχικής ενδυνάμωσης. Τέλος, πολλά σχολεία διαφόρων και διαφορετικών χωρών μπορούν να υποστηριχθούν στην «αδελφοποίηση» τους μέσα από το διαδίκτυο (<http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>).

eTwinning: καινοτομία και δημιουργικότητα, παιδαγωγικοί στόχοι και οφέλη

Η δράση του eTwinning με τις δυνατότητες που διαθέτει δίνει την ευκαιρία για να εφαρμοστούν καινοτομίες και δημιουργική μάθηση στην διδακτική πράξη. Στην πραγματικότητα δεν αποτελεί ακόμη μία διδακτική πρόταση αλλά λειτουργεί ως εμπνευστής νέων πρακτικών και στρατηγικών μάθησης με την ουσιαστική χρήση εργαλείων ΤΠΕ και άλλων διαδικτυακών εφαρμογών. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές/τριές τους μέσα από την υλοποίηση έργων καταφέρνουν να συνεργαστούν με άλλα σχολεία ξεπερνώντας τα όρια της συμβατικής τάξης και αποκτούν μια ευρωπαϊκή διάσταση. Υπάρχουν σύμφωνα με τους Galvin et al, 2006 πέντε θεματικές προστιθέμενης αξίας κατά την εμπλοκή με έργα eTwinning: 1. Αυθεντική μάθηση στην οποία οι μαθητές έχουν μεγαλύτερα κίνητρα όταν συμμετέχουν σε αυθεντικές δραστηριότητες μεγαλύτερης έκτασης 2. Ευρωπαϊκή διάσταση διότι τα έργα eTwinning από τη φύση τους είναι έργα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ευρωπαϊκή προοπτική 3. Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο 4. Χρήση Νέων Τεχνολογιών δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους να αναπτύξουν τις τεχνολογικές δεξιότητές τους σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης 5. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από εξ αποστάσεως, δια ζώσης ή μεικτά επιμορφωτικά σεμινάρια, διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) και σχετικές επιμορφώσεις. Οι δραστηριότητες του έργου είχαν διαθεματικό χαρακτήρα και εντάσσονται στα μαθήματα της Γλώσσας, της Ευέλικτης Ζώνης, των Καλλιτεχνικών, της Πληροφορικής και των Αγγλικών. Υλοποιούνταν 2 φορές την εβδομάδα για 8 μήνες. Οι δραστηριότητες κινούνταν στη φιλοσοφία των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Μέσα από αυτές καταβλήθηκε προσπάθεια να αναπτυχθούν σχετικές δραστηριότητες όπως η επικοινωνία, ο δημιουργικός διάλογος, η κριτική σκέψη, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η δημιουργικότητα και η φαντασία. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη ορθών πρακτικών αναφορικά με την επικοινωνία, τη συνεργασία, το σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή στο διαφορετικό (κουλτούρα, θρησκεία, εθνότητα). Αυτός άλλωστε ήταν και σκοπός μας να έρθουμε σε επαφή και με σχολικά περιβάλλοντα ετερόκλητα. Οι δραστηριότητες είχαν βιωματικό χαρακτήρα με μια οπτική διεπιστημονική, διαθεματική, διερευνητική και πολυτροπική ικανοποιώντας απόλυτα τον αρχικό μας προγραμματισμό. Αναφορικά με τις δραστηριότητες ήταν σαφείς, προσιτές, με ξεκάθαρη δομή αναδεικνύοντας την αξία της γλώσσας. Ελήφθη σοβαρά υπόψη στους εταίρους τα διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα καθώς και η σχολική ηλικία και οι ικανότητες των παιδιών.

Εμπλοκή του εκπαιδευτικού: καθοδηγητικός και συντονιστικός ο ρόλος του

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχοντας σε ένα έργο και σε δραστηριότητες του eTwinning έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει τις ικανότητες, την επίγνωση και την εξέλιξη του όσον αφορά στο παιδαγωγικό, συνεργατικό αλλά ταυτόχρονα και στο ψηφιακό του επίπεδο. Υλοποιώντας ένα τέτοιο έργο εξερευνεί και επιτυγχάνει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, κάνει πράξη τις ανησυχίες του και ταυτόχρονα εφαρμόζει όλες τις τεχνικές και τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει. Ο στόχος του είναι να ολοκληρωθεί επιτυχώς το έργο του και να αξιολογηθεί διεκδικώντας την ποιοτική επιβράβυσή του με την Ετικέτα Ποιότητας είτε την Εθνική είτε την Ευρωπαϊκή. Είναι χρήσιμο εδώ να επισημανθεί ότι, όπως και στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έτσι και στα προγράμματα eTwinning λόγω του εθελοντισμού

που τα χαρακτηρίζουν καθώς και του γεγονότος πως οι ομάδες αυτοδιευθύνονται, έχουν την έντονη σφραγίδα του εκπαιδευτικών που μέσα από αυτά σαρκώνουν το μεράκι τους (Γεωργόπουλος, 2014). Το σχολείο αντίστοιχα θέτει ως στόχο του τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό του προσπαθώντας να δημιουργήσει την «κουλτούρα» του ή το «κοινό σύστημα αξιών» σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007). Με αυτόν τον τρόπο, εφαρμόζοντας τέτοια προγράμματα, πετυχαίνει να είναι ανοικτό στην εκπαιδευτική κοινότητα και στον κόσμο γενικότερα. Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός, συντονιστικός και συμβουλευτικός, λειτουργεί ως μέντορας και εμπυχωτής παρά ως αναμεταδότης της γνώσης, ρόλος που πια έχει ξεπεραστεί και θεωρείται παρωχημένος και αντιπαιδαγωγικός στην παιδαγωγική επιστήμη του 21^{ου} αιώνα (<http://www.eTwinning.gr>)).

Χρήση εργαλείων ΤΠΕ κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning: μία συνεχής πρόκληση

Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή και μελετώντας με προσοχή τη σχετική βιβλιογραφία αλλά ακόμη και από την εμπειρία τους οι συγγραφείς ως συμμετοχοί και θεατές διαπιστώνεται πως η χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εισήχθη νωρίς. Αρχικά περιορίστηκε στη χρήση εφαρμογών γραφείου. Όμως με το πέρασμα του χρόνου άρχισαν να εισάγονται εφαρμογές ΤΠΕ που υποστήριζαν σημαντικά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, όπως είναι το eTwinning. Σήμερα με τη ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ και του internet και των κοινόχρηστων δικτυακών εφαρμογών συμβάλλουν θετικά στη υλοποίηση σε όλα σχεδόν τα στάδια και στην αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Άλλωστε το eTwinning βασίζεται σε αυτή τη φιλοσοφία στην οποία η χρήση ΤΠΕ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και καλό συμπαραστάτη του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων εναρμονισμένα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ανδρεάδης, 2019). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή και αναπτύσσουν δεξιότητες με αρκετά εργαλεία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του eTwinning αλλά και άλλα εργαλεία των ΤΠΕ όπως moodle, wikis, ψηφιακά βίντεο, web 2.0, ιστολόγια (Kamrylis at al., 2013). Οι ΤΠΕ βέβαια δεν αποτελούν στόχο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο eTwinning αλλά αποτελούν το βοηθητικό μέσο για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον ξεπερνώντας τους περιορισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος και της τάξης γενικότερα. Ουσιαστικά θεωρείται ένα είδος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης των συνεργαζόμενων σχολείων ενισχύοντας αυτή την διαδικτυακή συνεργασία (Παπαδάκης, 2015). Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με συμμαθητές/τριές τους στην Ευρώπη, να επιχειρηματολογούν, να μαθαίνουν ταυτόχρονα με αυτούς παίρνοντας γνώσεις και από αυτούς. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, γνωρίζουν διαφορετικές κουλτούρες και πρακτικές χωρίς να απομακρυνθούν από το φυσικό τους χώρο, δίνεται η δυνατότητα για σύγχρονη (ομαδοσυνεργατική ή ατομική συμμετοχή ή ακόμη και ασύγχρονη κατά περίπτωση. Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν με άλλους Ευρωπαίους, να κάνουν πλάνα, να παίρνουν αποφάσεις, να επιλέγουν, να απορρίπτουν, να υιοθετούν, να επιχειρηματολογούν, να αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη τους, τον προφορικό και γραπτό λόγο τους. Η μάθηση που επιτελείται είναι βιωματική και οι στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος είναι συγκεκριμένη. Η χρήση ΤΠΕ κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος eTwinning καθώς και οι σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές, όπως η ομαδοσυνεργασία και η βιωματικότητα προσέδωσαν θετικό πρόσημο στο τελικό παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Έργα eTwinning που έχουν υλοποιηθεί

Τα δύο τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί στο σχολείο δύο έργα eTwinning. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποτελούν τη συμπαγή ομάδα και γύρω από αυτήν προστίθενται νέοι εταίροι από ελληνικά σχολεία ή/και ευρωπαϊκά. Τη σχολική χρονιά 2017-2018 ο τίτλος του έργου ήταν «*They lived happily ever after...*» και το θέμα του ήταν η διαφορετικότητα.

Θεωρήθηκε η συμμετοχή του Δημοτικού Σχολείου Φύλλου στο παρόν έργο ως μία μορφή πρόκλησης έναντι των γενικότερων αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική πράξη αλλά συνάμα και μία πρόσκληση συμμετοχής του σχολείου σε μία μεγάλη συντροφιά που την αποτελούν συμπράττοντας εννέα (9) σχολεία και είκοσι ένας (21) εκπαιδευτικοί συνολικά. Το έργο σκοπό είχε 1) την ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών σχετικά με τη διαφορετικότητα αλλά και τις συμπεριφορές που ενίοτε αναπτύσσονται, 2) την ανάδειξη του άλλου δρόμου της ορθοπραξίας και της καλής πρακτικής, 3) τη δημιουργική εκπαίδευση μέσα από τα μάτια της διαφορετικότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε τη σχολική χρονιά 2018-2019 ο τίτλος του έργου του συγκεκριμένου σχολείου «*Interacting with culture*». Το αντικείμενό του ήταν να παρουσιαστούν και να γνωρίσουν όλοι τα ήθη, τα έθιμα και γενικά τον πολιτισμό των συνεργαζόμενων σχολείων. Τα έργα απευθύνθηκαν σε παιδιά και εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης με εμπλοκή όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Δημιουργήθηκε γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας και στα δύο προγράμματα μεταξύ γενικών δημοτικών σχολείων και ειδικών αντίστοιχα. Συμπερασματικά θεωρείται πως οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής και στα δύο έργα επιτεύχθηκαν στον μέγιστο βαθμό με κύριο σκοπό τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί απήλαυσαν όλο το ταξίδι αποκομίζοντας νέες γνώσεις και εμπειρίες διαφορετικές από αυτές του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει η σχολική τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα χτίζοντας νέες φιλίες. Οι μαθητές μεταβαίνουν ομαλά από τη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων στην στη δημιουργική μάθηση. Οι μαθητές ασκούνται με γόνιμο τρόπο σε ένα τρόπο εργασίας που μιμείται την ενήλικη ζωή προσφέροντάς τους ουσιαστικά εφόδια που θα προετοιμάσουν με επιτυχία τη μετάβασή τους ομαλά στην ενηλικίωση. Δημιουργούνται οι υγιείς βάσεις του ενεργού πολίτη αλλά και του πολίτη του κόσμου ο οποίος κινείται χωρίς δυσκολία σε ένα υπερεθνικό περιβάλλον (Μείζων, 2011). Εκατομμύρια μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τη Γενιά του eTwinning, ένας είδος Γενιάς Erasmus 2.0, όπου η κινητικότητα αντικαταστάθηκε με επιτυχία από μία εικονική κινητικότητα η οποία προσέδωσε νέο ενδιαφέρον και απόλαυση στη μάθηση. Από αυτήν την εμπειρία οι μαθητές του σχολείου προσπάθησαν να βελτιώσουν την ομιλία τους στην αγγλική γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσουν με μεγαλύτερη επιτυχία, άνεση και φυσικότητα με τους μαθητές των άλλων χωρών που εμπλέκονταν σε κοινά έργα eTwinning.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα: μία ακόμη έρευνα;

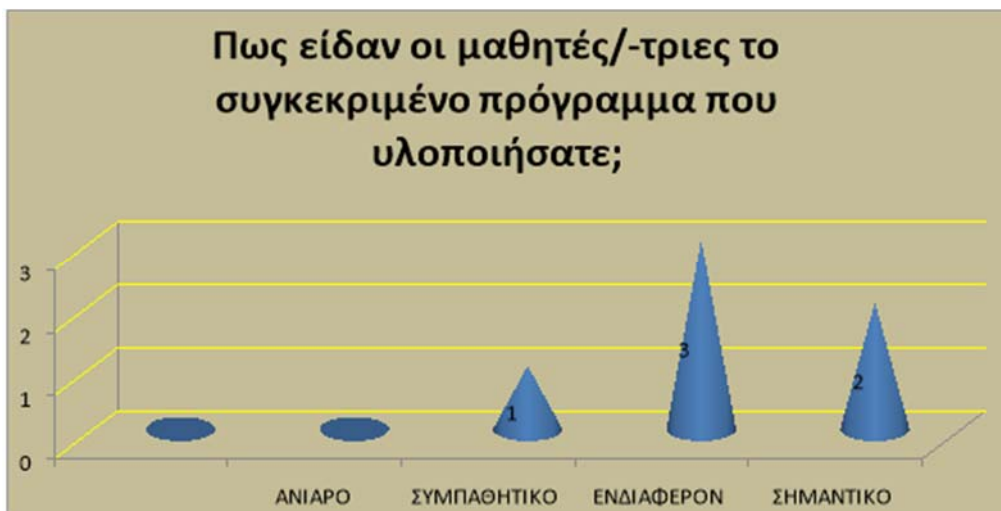
Σε όλη τη φάση ολοκλήρωσης του έργου δεν έλειψαν οι αναφορές των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα του έργου, την πρωτοτυπία του, την πρόκληση ενδιαφέροντος από τη πλευρά των μαθητών καθιστώντας το ελκυστικό και με παιδαγωγικά οφέλη. Υπήρξε σκέψη επιπρόσθετα με τη δομή της ομάδας, αν πρέπει να υπάρχει ένας πυρήνας στενών συνεργατών και σε ποιο βαθμό και ένταση είναι εφικτή η ανανέωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Επίσης, με ποια κριτήρια θα επιλέγονται οι συνεργαζόμενες χώρες (γλώσσα, κουλτούρα, γειτνίαση, κλπ). Ολοκληρώνοντας την τρέχουσα σχολική χρονιά το πρόγραμμα «*Interacting with culture*» υπήρξε προβληματισμός τόσο για τη μελλοντική εμπλοκή σε ακόμη ένα πρόγραμμα eTwinning όσο και για τις απόψεις και τις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει και οι υπόλοιποι εταίροι του προγράμματος. Γι' αυτό το λόγο δημιουργήθηκε (με τη βοήθεια του εργαλείου Google forms) ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκε μέρος από τους εταίρους να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία. Τους. Ταυτόχρονα να διερευνηθήκαν 1) οι απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα που υλοποίησαν συνεργατικά σε σχέση με τους μαθητές τους, τους γονείς τους, την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου τους, 2) η εκτίμησή τους για το αποτέλεσμα καθώς επίσης, να διερευνηθεί 3) η μελλοντική τους συμμετοχή σε ένα νέο πρόγραμμα με τους ίδιους εταίρους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από είκοσι δύο (22) ερωτήσεις που είχαν τις παρακάτω μορφές: 1) σύντομης απάντησης- επιλογή ναι/όχι και 2) επιλογή πεντάβαθμης κλίμακας Likert- επιλογή

περισσότερων της μίας απάντησης (Cohen & Manion, 2000). Διαρθρώθηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορούσε δημογραφικά στοιχεία (ερωτήσεις 1-2). Το δεύτερο μέρος αφορούσε τις σπουδές και την εργασιακή κατάσταση (ερωτήσεις 3- 7). Το τρίτο μέρος αφορούσε το υπό διερεύνηση θέμα, δηλαδή να εξετάσει τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργή τους συμμετοχή ως εταίροι σε ένα πρόγραμμα eTwinning (ερωτήσεις 8-22). Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις 17 Ιουνίου 2019 και απαντήθηκε και από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς την ίδια ημέρα. Συμμετείχαν στην μικρο-έρευνα πεδίου τυχαίας – βολικής δειγματοληψίας έξι εκπαιδευτικοί, πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί και ένας (1) άντρας εκπαιδευτικός. Από την αξιολόγηση συμμετοχής στην έρευνα εξαιρέθηκε μόνο η εταιρός εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε σχολείο άλλης ευρωπαϊκής χώρα (Κύπρος). Το αντιπροσωπευτικό δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (N. Καρδίτσας πόλης και υπαίθρου/ N. Λάρισας πόλης και υπαίθρου).

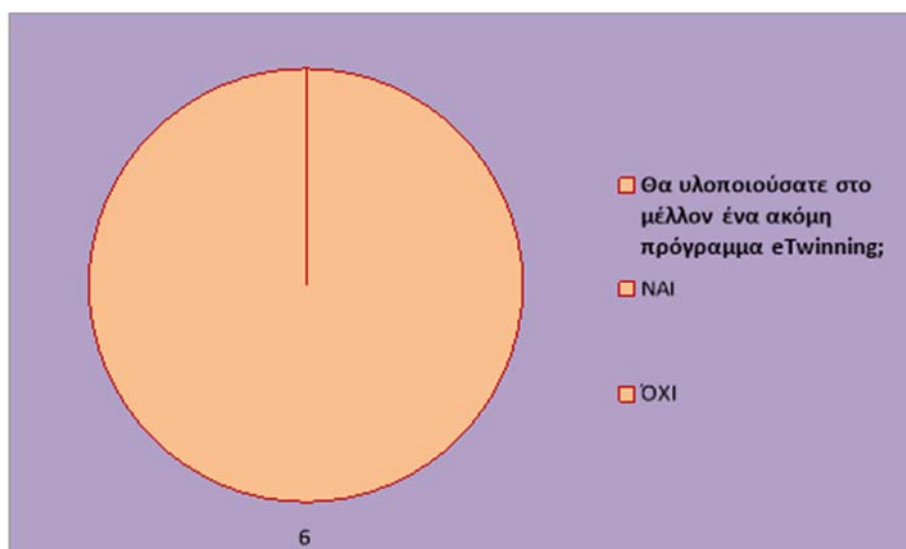
Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα της έρευνας: είμαστε στο σωστό δρόμο;

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μικρο-έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel (Cohen & Manion, 2000). Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν υπό τη μορφή διαγραμμάτων πίτας και γραφημάτων στηλών. Μελετώντας προσεκτικά τα δεδομένα της μικρο- έρευνας έγιναν οι παρακάτω διαπιστώσεις: συμμετείχαν έξι (6) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέντε (5) γυναίκες και ένας (1) άντρας. Ένας (1) εκπαιδευτικός ΠΕ11, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 και ένας (1) εκπαιδευτικός ΠΕ71. Οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «46 ετών και άνω», οι δύο (2) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα « 31- 45 ετών», ενώ ένας (1) εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή ομάδα «μέχρι 30 ετών». Οι πέντε (5) από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς είναι μόνιμοι, ενώ και οι έξι (6) υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι και είκοσι (20) έτη. Αναφορικά με τις σπουδές τους και οι έξι (6) έχουν Πιστοποίηση ΤΠΕ1 ή/+ ΤΠΕ2, γνωρίζουν μία (1) γλώσσα σε επίπεδο τουλάχιστον Β2 και οι έξι (6), καθώς και ότι έχουν παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών οι πέντε (5) από τους έξι (6). Ακολούθως, τέσσερις (4) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ένας (1) εκπαιδευτικός κατέχει δεύτερο πτυχίο και τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός στους έξι (6) φοίτησε στο Διδασκαλείο. Οι πέντε (5) από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία (4/θ και άνω). Σχετικά με την ερώτηση «πως μάθατε για το eTwinning» πέντε (5) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς απάντησαν από άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ ο ένας (1) στους έξι (6) απάντησε από υπηρεσιακές εγκυκλίους. Στο ερώτημα «πόσες φορές έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα eTwinning» τρεις (3) εκπαιδευτικοί απάντησαν περισσότερες από τρεις (3) φορές, ένας (1) εκπαιδευτικός «πρώτη φορά» ενώ ακόμη ένας (1) εκπαιδευτικός «από μία (1)-τρεις (3) φορές». Στο ερώτημα «αν έχουν παρακολουθήσει πρόσφατα ή στο παρελθόν σεμινάριο σχετικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning» τέσσερις (4) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η εμπειρία τους από το πρόγραμμα eTwinning που υλοποίησαν φέτος ήταν «άριστη». Ομοίως «άριστη» έκριναν τη συνεργασία τους με τους άλλους εταίρους του προγράμματος. Στα ερωτήματα «αν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η Διεύθυνση ομοίως βοήθησαν στην υλοποίηση του προγράμματος» απάντησαν θετικά πέντε (5) από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς. Στο ερώτημα «αν είδαν θετικά οι γονείς τη συμμετοχή των παιδιών τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα» και οι έξι (6) εκπαιδευτικοί απάντησαν «ναι». Σχετικά με το «πως είδαν οι μαθητές/-τριες την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος ένας (1) εκπαιδευτικός απάντησε «συμπαθητικό», τρεις (3) εκπαιδευτικοί απάντησαν «ενδιαφέρον», ενώ δύο (2) εκπαιδευτικοί απάντησαν «σημαντικό» (εικόνα 1). Στο ερώτημα «αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που υπηρετούν ενδιαφέρθηκαν για το πρόγραμμα» τρεις (3) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς απάντησαν «ναι» και οι υπόλοιποι μισοί «όχι». Σχετικά με το ερώτημα «αν θα παρείχαν στο μέλλον βοήθεια σε εκπαιδευτικούς του σχολείου τους αναφορικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος

eTwinning» και οι έξι (6) εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Στο προτελευταίο ερώτημα τέθηκε το ζήτημα «αν στο μέλλον θα υλοποιούσαν ένα ακόμη πρόγραμμα eTwinning» όλοι απάντησαν θετικά (εικόνα 2). Τέλος, στο ερώτημα «τι σημαίνει για εσάς eTwinning» λάβαμε τις παρακάτω απαντήσεις και από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς: «Δίνει ευκαιρίες για συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων. Εμπειρίες, δημιουργικότητα, γνωριμία με άλλες κουλτούρες, συνεργασία, φιλίες. Μια υπέροχη πλατφόρμα μάθησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Μια εξαιρετική ευκαιρία μέσω υλοποίησης κάποιου έργου να μάθουν όλοι, να συνεργαστούν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν της τάξης, ένα είδος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης μεταξύ των σχολικών μονάδων—και να αισθανθούν πως είναι μέλη μιας κοινότητας σχολείων της Ευρώπης. Συνεργασία, γνωριμία, επικοινωνία. Απόκτηση καινούριων εμπειριών και ενδιαφερόντων. Συνεργασία, συναδελφικότητα, καλές πρακτικές».



Εικόνα 1: Αξιολόγηση του προγράμματος



Εικόνα 2: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση προγράμματος eTwinning

Συμπέρασμα: ανοίγοντας πανιά με αισιοδοξία και σιγουριά για το νέο μας ταξίδι eTwinning

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο με τη Google forms, το οποίο ήταν ανώνυμο με ποιοτικού και ποσοτικού τύπου ερωτήσεις. Τέτοιου είδους ερωτηματολόγια

χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές λόγω της αξιοπιστίας τους ως κυρίαρχο και αποκλειστικό εργαλείο έρευνας και συλλογής δεδομένων. Η δημιουργία του επετεύχθη αντλώντας πληροφοριακά στοιχεία, τόσο από τη βιβλιογραφική έρευνα, όσο και από τις υποδείξεις, τις επισημάνσεις και τις εύστοχες παρατηρήσεις μέσω διαλογικής συζήτησης με εκπαιδευτικούς που διέθεταν μικρή ή μεγάλη διδακτική εμπειρία και είναι δρώντες εκπαιδευτικοί. Στη δημιουργία του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες θα παρείχαν τη δυνατότητα συλλογής και των απαραίτητων ποιοτικών στοιχείων της έρευνας αλλά και κλειστού τύπου προκειμένου να αντληθούν τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης έρευνας (Μεϊζων, 2011). Ολοκληρώνοντας τη σύντομη περιορισμένη σε έκταση και μέγεθος έρευνα με δυνατότητα διεύρυνσης των ευρημάτων σε ένα εν δυνάμει δείγμα πανελλαδικά συμπεραίνεται πως η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, όπως είναι το eTwinning, προσφέρει ευχαρίστηση, ενέργεια, φαντασία και δημιουργικότητα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Η ομαδοσυνεργασία, η διαθεματικότητα και η συνεργατικότητα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών σχολικών μονάδων σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο καθώς και η συμμετοχή των μαθητών/-τριών μόνο θετικό πρόσημο μπορεί να προσδώσει τόσο στο τελικό παραγόμενο εκπαιδευτικό προϊόν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο όσο και γενικότερα στην εκπαίδευση. Υπάρχουν λοιπόν εκπαιδευτικοί που αφήνουν την ασφάλεια του Αναλυτικού Προγράμματος και επιχειρούν βήματα καινοτομίας στη διδακτική πράξη στοχεύοντας εναρμονισμένα και στο ταξίδι της γνώσης αλλά και στον τελικό προορισμό. Η χρήση των ΤΠΕ, η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών μέσων και η παραγωγή από κοινού ενός τελικού υλικού προκαλεί την ανάγκη στον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό να συνεχίσει να πειραματίζεται, να γνωρίζει διαφορετικές εκπαιδευτικές κουλτούρες, να συνάπτει φιλικές σχέσεις, να γίνεται γεφυροποιός δύναμη για την ανάδειξη της αναγκαιότητας μερίδας των εκπαιδευτικών που θέλουν να ανακαλύψουν νέα όρια στην εκπαίδευση ως υγιή πρότυπα ορθής πρακτικής. Και το κυριότερο, να λειτουργούν πολλαπλασιαστικά ως ενισχυτές και άλλων εκπαιδευτικών που θέλουν να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία μελλοντικά. Πιθανόν κάποιος να ρωτήσει: είναι αρκετά όλα αυτά για να συνεχίσει εκ νέου την υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning; Η απάντηση μάλλον δεν είναι εύκολη. Το σίγουρο είναι πως οι μαθητές ολοκληρώνοντας ένα έργο και βλέποντας συνολικά τις δικές τους δραστηριότητες αλλά και των συμμαθητών τους από τα συνεργαζόμενα σχολεία με ανυπομονησία θέτουν το ερώτημα «Πότε θα αρχίσουμε το επόμενο;». Η απάντηση αποτελεί έναυσμα για καινούργιο έργο με ενθουσιασμό και επιμονή, απαραίτητα συστατικά για την επιτυχία.

Αναφορές

Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, Ανατύπωση: Νοέμβριος 2000, σ. 498.

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). Pedagogical Advisory Group – Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning – Enrichment and added value of eTwinning projects. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., Looi, C-K., Miyake, N. (2013). ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Seville, Spain: Joint Research Centre of the European Commission. Ανακτήθηκε στις 18/6/2019 από: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83503.pdf>

Ανδρεάδης, Α., κ.α *Εφαρμογές ΤΠΕ στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* στο <http://www.peekpema.gr/article> (ημερ. ανάκτησης: 25 Απριλίου 2019).

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε., *Σύντομη Επισκόπηση του Παιδαγωγικού Πλαισίου του ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχ. 13, σ.55-68.

Γεωργόπουλος, Α., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ζητήματα ταυτότητας*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2014, σ.245.

Θεμελής, Γ., *Προποθέσεις υλοποίησης ποιοτικού έργου eTwinning*, Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας, τεύχος 6^ο, Μάρτιος 2018, σσ.28-37. Ανακτήθηκε στις 18/6/2019, από https://www.researchgate.net/publication/326447031_Proupotheseis_ylopoieses_poiotiku_ergou_eTwinning.

Π.Ι., *Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Αθήνα Μάιος 2011, том. Α΄.

Π.Ι., *Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Αθήνα Μάιος 2011, том. Β΄.

Παπαδάκης, Σ.(2015). Η δράση eTwinning. Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιολόγηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 18/6/2019, από:

https://www.researchgate.net/publication/303773865_E_drase_eTwinning_Parelthon_paron_kai_mellon

Πασιαρδής, Π.(2007). Διαχείριση και ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2007, Βόλος.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού- Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση, Αθήνα 2014.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο . Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ) για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμ. Α΄.

Αντίληψεις γονέων και παιδιών, αναφορικά με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην οικογένεια

Χάλιος Ηλίας

Εκπαιδευτικός, Διεύθυνση Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
ixalios@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την αντίληψη γονέων και παιδιών, αναφορικά με τον ανταγωνισμό (rivalry) που υφίσταται ανάμεσα στα παιδιά. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 250 οικογένειες με δυο παιδιά (250 γονείς και 250 παιδιά-συμμετείχε ένας γονέας και ένα παιδί από κάθε οικογένεια). Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από 36 έως 41 ($M_{Age} = 38$ έτη) και τα παιδιά ήταν 10 ετών, που φοιτούσαν στη Δ' τάξη Δημοτικού. Τα 142 (57%) ήταν πρωτότοκα, ενώ 116 (46%) ήταν αγόρια. Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των γονέων, 90 μητέρες (36%) και 84 πατέρες (33%) είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 160 μητέρες (64%) και 166 πατέρες (67%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ, Furman & Buhrmester, 1985). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι υφίσταται λιγότερος παιδικός ανταγωνισμός, συγκριτικά με την αντίληψη των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις – Κλειδιά: Γονείς, παιδιά, αντίληψη, ανταγωνισμός

Εισαγωγή

Ο ερχομός στην οικογένεια ενός νεογέννητου παιδιού είναι μια πολύπλοκη συνθήκη, που χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση του ανταγωνισμού. Βάσει της ψυχαναλυτικής οπτικής, ο ανταγωνισμός είναι σύμφυτος της αδελφικής σχέσης και συνδέεται με το οικογενειακό σύμπλεγμα μέσω της διεκδίκησης για το γονικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Freud (Hindle & Sherwin-White, 2014), η γέννηση ενός νέου βρέφους αποτελεί για το μεγάλο παιδί μια σημαντική απώλεια και στέρηση του μητρικού αντικειμένου, με άμεσο επακόλουθο τη ζήλεια και τον ανταγωνισμό. Η ζήλεια αυτή φτάνει σε ακραίο σημείο, καθώς το πρωτότοκο παιδί επιθυμεί τον θάνατο του νεογέννητου (Sherwin-White, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με την Klein (Hindle & Sherwin-White, 2014), αυτές οι αρνητικές σκέψεις του μεγάλου παιδιού (λόγω αντιζηλίας κατά τη διεκδίκηση της γονικής αγάπης), ακολουθούνται από αισθήματα ενοχής. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η ενοχή αναπτύσσονται, παράλληλα, θετικά συναισθήματα προς το αδελφάκι. Αυτό έχει ζωτική σημασία, διότι επηρεάζει τόσο την ποιότητα της αδελφικής σχέσης όσο και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους άλλους στο κοινωνικό περιβάλλον κατά τη μετέπειτα ζωή (Hindle & Sherwin-White, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης, τα άτομα έχουν την τάση να συγκρίνονται με πρόσωπα παραπλήσιων δυνατοτήτων, προκειμένου να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (Festinger, 1954). Προφανώς, η αδελφική σχέση λειτουργεί ως το κατάλληλο πλαίσιο, όπου διευκολύνεται αυτή η σύγκριση αλλά και ο ανταγωνισμός.

Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα αδέρφια είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που επηρεάζει σημαντικά τη σχέση τους. Η αδελφική σχέση χαρακτηρίζεται από έντονα συναισθήματα ζήλειας και εχθρότητας όταν τα παιδιά αντιμετωπίζονται με μη ισότιμο τρόπο, με αισθητή εύνοια υπέρ κάποιου παιδιού (Sheehan & Noller, 2002; Boll, Ferring, & Filipp, 2003; Rauer & Volling, 2007; Shanahan, McHale, Crouter, & Osgood, 2008; Finzi-Dottan & Cohen, 2010). Φαίνεται μάλιστα ότι η ζήλεια είναι ικανή να ωθήσει τα αδέρφια στην πρόκληση τραυμάτων μεταξύ τους (Sheblowski, Conger, & Widaman, 2005; Stauffacher & DeHart, 2005).

Ο αδελφικός ανταγωνισμός αποκτά νόημα σε σχέση με τους γονείς, καθώς συνδέεται με την αντίληψη των παιδιών για τη γονική μεροληψία, με τη μορφή διαφοροποιημένης μεταχείρισης των γονέων (Parental Differential Treatment- PDT) προς τα παιδιά (Furman &

Buhrmester, 1985; Buhrmester & Furman, 1990). Σύμφωνα με τους Furman και Buhrmester (1985), η γονική διαφοροποιημένη μεταχείριση συνδέεται με τον ανταγωνισμό (*rivalry*), ο οποίος αναφέρεται στην ατομική αξιολόγηση βάσει της αντίληψης των παιδιών αναφορικά με την πατρική και τη μητρική μεροληψία. Η παρουσία γονικής διαφοροποιημένης μεταχείρισης υποδηλώνει ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν το κάθε παιδί με διαφορετικό βαθμό αυστηρότητας ή προσοχής και αγάπης, κάτι που γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά, επηρεάζοντας την ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αντίληψη της μη ισότιμης μεταχείρισης από τους γονείς σχετίζεται με λιγότερο θετικές αδελφικές σχέσεις τόσο κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Barrett & Weinstein, 2000; Kowal et al., 2002; Boyle et al., 2004; Coldwell, Pike, & Dunn, 2008; Shanahan et al., 2008; Finzi-Dottan & Cohen, 2010; Feinberg, Solmeyer, & McHale, 2012; Jensen, Whiteman, Fingerman, & Birditt, 2013).

Στο πλαίσιο της οικογένειας, η γονική διαφοροποιημένη μεταχείριση ασκεί έντονη επίδραση στην ποιότητα των αδελφικών σχέσεων (Barrett & Weinstein, 2000; Kowal, Kramer, Krull, & Crick, 2002; Boyle, Jenkins, Georgiades, Cairney, Duku, & Racine, 2004; Coldwell, Pike, & Dunn, 2008; Shanahan, McHale, Crouter, & Osgood, 2008; Finzi-Dottan & Cohen, 2010; Feinberg, Solmeyer, & McHale, 2012; Jensen, Whiteman, Fingerman, & Birditt, 2013), η οποία, ωστόσο, δέχεται επιδράσεις από προηγούμενες γενιές με μη συνειδητό τρόπο. Η γονική διαφοροποιημένη μεταχείριση μπορεί να επηρεαστεί από τις προβολές των γονέων στα παιδιά τους. Στην οικογένεια, τα παιδιά αποτελούν πεδίο προβολής των ασυνείδητων αναπαραστάσεων των γονέων ήδη από τη σύλληψη. Οι εν λόγω αναπαραστάσεις ενεργοποιούνται από τις συναισθηματικές ανάγκες των γονέων και δύνανται να διαμορφώσουν τις προσδοκίες τους για τα παιδιά, ακόμα και πριν τη γέννησή τους. Παρόλο που οι γονείς επεξεργάζονται από πριν αυτές τις αναπαραστάσεις, ο ερχομός κάποιου παιδιού μπορεί, μέσω της δικής του ιδιοσυγκρασίας, να τις επηρεάσει (Τσαμπαρλή, 2004).

Οι προβολές των γονέων πηγάζουν από τις συναισθηματικές ανάγκες, που είχαν βιώσει ως παιδιά στη σχέση με τους δικούς τους γονείς. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις προβολών (Ιωσαφάτ, 1987 στο Τσαμπαρλή, 2004), όπως: ταύτιση του παιδιού με τον μικρότερο ή τον μεγαλύτερο αδελφό του γονέα, ταύτιση του παιδιού με έναν από τους δύο γονείς της οικογένειας προέλευσης, ταύτιση του γονέα με το ίδιο το παιδί και, τέλος, ταύτιση του γονέα με τον δικό του πατέρα ή τη δική του μητέρα.

Τα παιδιά παρότι είναι ανήμπορα κατά τα πρώτα αναπτυξιακά τους στάδια, δεν σημαίνει ότι αποδέχονται παθητικά αυτές τις προβολές, αλλά ασκούν με τη σειρά τους τέτοια επιρροή (ανάλογη με τις δυνατότητές τους), που πιθανώς διαφοροποιούν τις γονικές προβολές (Τσαμπαρλή, 2004). Δεδομένου ότι κάθε ταύτιση δημιουργεί διαφορετική δυναμική στις σχέσεις, είναι πολύ πιθανό να επηρεάζεται και η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στα αδέρφια.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφοροποιημένη γονική μεταχείριση σε τέτοιο βαθμό, που μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση σχετικά με τον εαυτό τους, προκαλώντας αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή τους αλλά και τη συμπεριφορά τους (Feinberg & Hetherington, 2001; Sheehan & Noller, 2002; Finzi-Dottan & Cohen, 2010). Ειδικότερα, μάλιστα, η άνιση μεταχείριση από τον πατέρα μειώνει τη θαλπωρή ανάμεσα στα αδέρφια (Finzi-Dottan & Cohen, 2010).

Στην περίπτωση που η μητέρα εκφράζει εύνοια προς το δευτερότοκο παιδί, το πρωτότοκο παρουσιάζει αποστασιοποίηση από την αδελφική σχέση. Μ' αυτή την απομάκρυνση, το μεγάλο παιδί έχει την τάση μείωσης του βαθμού θαλπωρής και συναισθηματικής εγγύτητας κατά την αλληλεπίδρασή του με το αδελφάκι του αντί να εκδηλώσει επιθετικότητα προς εκείνο. Από την άλλη πλευρά, εάν η μεροληψία της μητέρας είναι υπέρ του μεγάλου, το δεύτερο παιδί βιώνοντας αυτή την κατάσταση εκδηλώνει επιθετικότητα εναντίον του (Shanahan, McHale, Crouter, & Osgood, 2008). Ειδικότερα όταν υπάρχει διαταραχή άγχους, τα αδέρφια των παιδιών με τέτοια συμπτώματα αναφέρουν ότι υφίσταται ιδιαίτερη γονική μεταχείριση προς τα αδέρφια τους. Εκλαμβάνουν αυτή τη συμπεριφορά των γονιών τους ως καταχρηστική και ζηλεύουν αισθανόμενοι ότι οι ίδιοι εισπράττουν λιγότερη στοργή και

προσοχή. Αυτή η κατάσταση μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της αδελφικής σχέσης, δημιουργώντας αρνητικό συναισθηματικό κλίμα (Lindhout, Boer, Markus, Hoogendijk, Maingay, & Borst, 2003). Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η αίσθηση δικαιοσύνης. Οι αξιολογήσεις της δικαιοσύνης λειτουργούν είτε μερικώς είτε πλήρως ως μεσολαβητές μεταξύ της γονικής διαφοροποιημένης μεταχείρισης και της ποιότητας της σχέσης στα αδέρφια. Η σχέση μεταξύ γονέα και παιδιών γίνεται προβληματική λόγω διαφοροποιημένης γονικής μεταχείρισης μόνο όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται αυτή την τακτική ως άδικη. Ωστόσο, στις περιπτώσεις, όπου η διαφοροποιημένη μεταχείριση αξιολογείται από τα αδέρφια ως δίκαιη, δεν υφίσταται τέτοια σύνδεση (Kowal, Krull, & Kramer, 2004). Η αδελφική σχέση θεωρείται θετικότερη όταν τα αδέρφια αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται εξίσου, αλλά χειροτερεύει όσο αυξάνεται η ευνοιοκρατία (Boll, Ferring, & Filipp, 2005).

Η σύγκριση μεταξύ αδελφών προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας στο παιδί, το οποίο αισθάνεται ότι αντιμετωπίζεται με λιγότερη εύνοια. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα αδέρφια που υστερούν ως προς τη γονική εύνοια βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως: χαμηλή αυτοεκτίμηση, θυμό, κατάθλιψη, άγχος και αναξιότητα. Ενώ αυτά που ευνοούνται από τους γονείς αισθάνονται αποδοχή και ασφάλεια, αλλά παράλληλα νιώθουν συναισθηματική επιβάρυνση λόγω αδελφικού φθόνου, καθώς και λόγω υψηλών γονικών προσδοκιών (Sheehan & Noller, 2002; Boyle, Jenkins, Georgiades, Cairney, Duku, & Racine, 2004; Shebloski, Conger, & Widaman, 2005; Angel, 2006; Shanahan et al., 2008; Vogt Yuan, 2009).

Ο ανταγωνισμός δεν περιορίζεται μόνο στη νεανική ηλικία, αλλά μπορεί να λαμβάνει χώρα ακόμα και στην ενήλικη ζωή. Τα αδέρφια συνεχίζουν να διεκδικούν με ανταγωνιστικό τρόπο τις γονικές παροχές, διότι διατηρείται η ευαισθησία τους ως προς τη διαφορετική γονική μεταχείριση και κατά συνέπεια προκαλούνται εντάσεις μεταξύ τους (Garcia et al., 2000; Boll, Ferring, & Filipp, 2003; Rauer & Volling, 2007). Ωστόσο, τα άτομα που έχουν μεγαλύτερη γονική εύνοια (συγκριτικά με τα αδέρφια τους) έχουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην καθημερινότητά τους (McHale, Updegraff, Newsom, Tucker, & Crouter, 2000a; Shanahan et al., 2008).

Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ισότητα στη μεταχείριση από τους γονείς τους, η ποιότητα της αδελφικής σχέσης είναι θετική και γίνεται θετικότερη με την πάροδο του χρόνου, ενώ γίνεται πιο αρνητική καθώς αυξάνεται η μεροληψία (Boll, Ferring, & Filipp, 2005). Η διαφοροποιημένη μεταχείριση προς τα αδέρφια συνδέεται με χαμηλό βαθμό προσαρμογής των εφήβων, όταν το επίπεδο της θαλπωρής είναι χαμηλό ή το επίπεδο σύγκρουσης υψηλό. Οι έρευνες δείχνουν ότι όσο τα άτομα αισθάνονται ότι μειώνεται απέναντί τους (σε σύγκριση με τα αδέρφια τους) η εύνοια των γονέων, τόσο αυξάνονται τα εξωτερικευμένα προβλήματα με την πάροδο του χρόνου (Feinberg & Hetherington, 2001; Richmond, Stocker, & Rienks, 2005; Kothari, 2011). Οι έφηβοι, που αισθάνονται λιγότερο ευνοούμενοι από τη μητέρα τους, εκδηλώνουν μεγαλύτερη εχθρότητα και εμπλέκονται περισσότερο σε ριψοκίνδυνες καταστάσεις, καθώς και σε περιστατικά παραβατικότητας (κλοπές και βανδαλισμοί) (Scholte et al., 2007; Kothari, 2011).

Αλλά και τα παιδιά που έχουν την εύνοια των γονέων αισθάνονται αρνητικά, καθώς νιώθουν ενοχή λόγω αυτής της κατάστασης (Boyle et al., 2004). Από την άλλη πλευρά, όσο βελτιώνεται η ποιότητα της αδελφικής σχέσης με την πάροδο του χρόνου, τα καταθλιπτικά συμπτώματα των παιδιών μειώνονται (Richmond et al., 2005). Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι η επίδραση της ευνοιοκρατίας στη δημιουργία συναισθηματικών προβλημάτων των αδελφών, δεν είναι άξια λόγου (Kowal et al., 2002).

Εστιάζοντας στον ρόλο του πατέρα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που εισπράττουν περισσότερη αυστηρότητα από τον πατέρα (σε σύγκριση με τα αδέρφια τους) εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Μάλιστα, η μεροληψία σχετίζεται με υψηλό βαθμό προβληματικής συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από το ποιο παιδί λαμβάνει ευνοϊκότερη μεταχείριση (Jeannin & Van Leeuwen, 2015).

Εκτός από τις καταστάσεις που συμβαίνουν στην περίοδο της νεανικής ηλικίας, φαίνεται ότι η αντίληψη των ατόμων σχετικά με την ευνοιοκρατία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και κατά την έναρξη της ενηλικίωσης. Η γονική μεροληψία στην αναπτυξιακή αυτή φάση και κυρίως η πατρική (όπως την αντιλαμβάνονται τα αδέλφια) επηρεάζει αρνητικά την αδελφική θαλπωρή, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας του ανταγωνισμού στην αδελφική σχέση (Finzi-Dottan & Cohen, 2010). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν τα ενήλικα αδέλφια αναφέρονται στη μεταχείριση από τους γονείς, η ποιότητα της αδελφικής σχέσης βελτιώνεται εάν τα αδέλφια εισπράττουν ίση μεταχείριση. Αντιθέτως, η σχέση των αδελφών γίνεται πιο αρνητική με την αύξηση της μεροληψίας. Όσο περισσότερη είναι η γονική διαφοροποιημένη μεταχείριση τόσο λιγότερη είναι η οικειότητα, κάτι που δημιουργεί αρνητική συναισθηματική ατμόσφαιρα στην αδελφική σχέση (Boll, Ferring, & Filipp, 2005). Επίσης, τα άτομα που αναφέρουν ότι αισθάνονται λιγότερο ευνοούμενα σε σχέση με τα αδέλφια τους παρουσιάζουν αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης (Jensen et al., 2013).

Όσον αφορά στις παρελθοντικές καταστάσεις γονικής διαφοροποιημένης μεταχείρισης, έχει καταγραφεί ότι αυτές μπορεί να επηρεάσουν τις αδελφικές σχέσεις στο παρόν. Οι ενήλικες, οι οποίοι θεωρούν ότι (κατά την παιδική τους ηλικία) οι μητέρες τους παρουσίαζαν μεροληπτική μεταχείριση υπέρ των αδελφών τους ως προς τη στοργή και τον έλεγχο, χαρακτηρίζουν την αδελφική τους σχέση λιγότερο θετική, στην οποία επικρατεί κλίμα ανταγωνισμού (Culprepper, 2007).

Ωστόσο, ο παιδικός ανταγωνισμός δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελληνικό πληθυσμό. Η παρούσα μελέτη, φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό. Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την αντίληψη τόσο των γονέων όσο και των παιδιών, αναφορικά με τον παιδικό ανταγωνισμό. Συγκεκριμένα, η μελέτη διερεύνησε το ερώτημα: Κατά πόσο διαφοροποιείται η αντίληψη μεταξύ γονέων και παιδιών ως προς τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά; Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνητική μας υπόθεση διατυπώνεται ως εξής: οι γονείς αντιλαμβάνονται σε διαφορετικό βαθμό τον παιδικό ανταγωνισμό στην οικογένεια, σε σύγκριση με την αντίληψη των παιδιών τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες-Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 250 ακέραιες οικογένειες με δύο παιδιά. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 500 συμμετέχοντες (250 γονείς - 1 γονέας συμμετείχε από κάθε οικογένεια - και 250 παιδιά, 1 παιδί συμμετείχε από κάθε οικογένεια). Συμμετείχαν 65 πατέρες (26,29%) και 185 μητέρες (73,71%). Οι οικογένειες κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της βόρειας Ελλάδας. Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από 36 έως 41 ($M_{Age} = 38$ έτη), ενώ τα παιδιά ήταν 10 ετών και φοιτούσαν στην Δ' τάξη Δημοτικού. Όσον αφορά στην εκπαίδευση γονέων, σε ποσοστό 36% των μητέρων και 33% των πατέρων είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 64% των μητέρων και 67% των πατέρων ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετικά με τα συμμετέχοντα παιδιά, 142 (57%) ήταν πρωτότοκα, ενώ 116 (46%) ήταν αγόρια.

Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ)

Το ερωτηματολόγιο αδελφικής σχέσης (SRQ: Furman & Buhrmester, 1985) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση τεσσάρων διαστάσεων της σχέσης ανάμεσα στα αδέλφια. Το SRQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 48 ερωτήσεις, το οποίο μετρά την αντιληπτή ποιότητα της αδελφικής σχέσης σε κλίμακα 5 σημείων που κυμαίνεται από 1 "καθόλου" έως 5 "πάρα πολύ". Η προσαρμογή του στα ελληνικά (Αδάμης, Τσαμπάρλη, & Ταλάντη, 2015) υποστηρίζει τη χρήση του στον ελληνικό πληθυσμό. Το SRQ διερευνά τέσσερις διαστάσεις. Μια αυτές είναι ο «Ανταγωνισμός» (rivalry), στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα. Η διάσταση «Ανταγωνισμός» ορίζεται από τη σύνθεση των ερωτήσεων σχετικά με την ατομική αντίληψη των αδελφών για τη μητρική και την πατρική

διαφοροποιημένη μεταχείριση (Parental Differential Treatment- PDT). Επιπλέον, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας υπολογίσαμε τη διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων γονέων και παιδιών, προκειμένου να αποκτήσουμε ένα μέτρο σύγκλισης ή απόκλισης.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, που αφορούν την ηλικία γονέων και παιδιών, φύλο και σειρά γέννησης των παιδιών, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Διαδικασίες

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας επίσκεψης του ερευνητή σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Βόρειας Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος υλοποιήθηκε μέσω “χιονοστιβάδας” και οι οικογένειες ενημερώθηκαν στο σχολείο από τον ερευνητή, κατά τη διάρκεια επιμορφωτικής συνάντησης. Έλαβε χώρα κατόπιν επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Από τις 270 αρχικά επιλεγμένες οικογένειες, οι 250 συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην εν λόγω έρευνα (ποσοστό ανταπόκρισης 93%).

Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμπλήρωση των στοιχείων είναι ανώνυμη. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ζητήθηκε από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια, Δ΄ τάξης) να απαντήσουν σε όλα τα ερωτήματα με βάση τη δική τους αντίληψη. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και οι γονείς (ο πατέρας ή η μητέρα). Για την ολοκλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν περίπου 15 λεπτά. Σημειώνεται ότι η μελέτη διεξήχθη σύμφωνα με τα πρότυπα δεοντολογίας της έρευνας με συμμετοχή προσώπων.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences 21 (SPSS 21).

Αρχικά διερευνήθηκε η ύπαρξη ελλειπουσών τιμών. Δεν παρατηρήθηκαν τέτοιες τιμές. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα των συνεχών μεταβλητών βάσει οπτικού ελέγχου των γραφημάτων (P-P), καθώς και των ελέγχων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα. Οι επιλεγθείσες αναλύσεις ήταν μη παραμετρικές.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική, συνδυάζοντας δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς. Σχετικά με την επαγωγική στατιστική, για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικής απόκλισης από τη θεωρητική διάμεσο διατακτικής μεταβλητής επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon, 1945) (δεδομένου ότι βρέθηκε στατιστικώς σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το τεστ Wilcoxon ενός δείγματος (Wilcoxon, 1945) (Πίνακας 1) αποκάλυψε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες τιμές (σε σχέση με τη θεωρητική διάμεσο Mdn) αναφορικά με τον *ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών*, όπως τον αντιλαμβάνονται τόσο οι γονείς ($M=0,2$ $Mdn=0$) όσο και παιδιά τους ($M=0,2$ $Mdn=0$) (κλίμακα SRQ, Furman & Buhrmester, 1985). Όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας γονέων-παιδιών ($M=-1$ $Mdn=0$), καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς την αντίληψη του παιδικού *ανταγωνισμού*. Έχει προκύψει ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται πως υφίσταται λιγότερος παιδικός ανταγωνισμός, συγκριτικά με την αντίληψη των παιδιών τους. Με άλλα λόγια, οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τον ανταγωνισμό των παιδιών τους στον βαθμό που πραγματικά συμβαίνει. Από την άλλη πλευρά, καθώς τα αδέρφια βρίσκονται σε συνεχή επαφή βιώνουν άμεσα και με περισσότερη συναισθηματική φόρτιση τον ανταγωνισμό στη μεταξύ τους σχέση. Παρατηρούμε ότι ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται την αδελφική σχέση είναι διαφορετικός από τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά την αντιλαμβάνονται, τουλάχιστον ως προς τον ανταγωνισμό.

Πίνακας 1. Αντίληψη του ανταγωνισμού μεταξύ των παιδιών

	M	Mdn	P ^a
Γονείς			
Ανταγωνισμός	0.2	0.0	<0.001
Παιδιά			
Ανταγωνισμός	0.2	0.0	<0.001
Βαθμός Συμφωνίας (Γονείς- Παιδιά)			
Ανταγωνισμός	-0.1	0.0	0.002

^a: One-sample Wilcoxon median test (from the neutral '1' for the SRQ scale Rivalry; from the neutral '0' for the Parents-Children agreement scales).

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η αντίληψη γονέων και παιδιών, αναφορικά με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην οικογένεια.

Με βάση τα ευρήματα αυτής της έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γονέων και παιδιών ως προς την αντίληψη του ανταγωνισμού, που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στα παιδιά. Βρέθηκε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται πως υφίσταται λιγότερος παιδικός ανταγωνισμός, συγκριτικά με την αντίληψη των παιδιών τους. Παρατηρούμε ότι η οπτική των γονέων ως προς τον ανταγωνισμό των παιδιών τους διαφέρει από το πώς τα ίδια τα παιδιά τον αντιλαμβάνονται. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς αντιλαμβάνονται σε διαφορετικό βαθμό τον παιδικό ανταγωνισμό, σε σύγκριση με την αντίληψη των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες (Sanders, 2004; Whitman, McHale, & Soli, 2011). Φαίνεται ότι τα αδέρφια αντιλαμβάνονται περισσότερο τον ανταγωνισμό στη μεταξύ τους σχέση, δεδομένου ότι βρίσκονται σε συνεχή επαφή και τον βιώνουν άμεσα. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τον ανταγωνισμό των παιδιών τους στον βαθμό που πραγματικά συμβαίνει και, κατά συνέπεια, δεν συνειδητοποιούν αρκετά την αρνητική συναισθηματική φόρτιση μέσα στην αδελφική σχέση, επιτρέπουν εν αγνοία τους τη διατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών (Scholte et al., 2007; Kothari, 2011). Μάλιστα, αυτή η αρνητική συμπεριφορά μπορεί να μεταφερθεί και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον εκτός οικογένειας, όπως το σχολείο. Άλλωστε τα παιδιά που βιώνουν συγκρουσιακές σχέσεις με τα αδέρφια τους φέρονται με επιθετικό τρόπο απέναντι στους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο (Dunn, 2005· Yabko, Hokoda, & Ulloa, 2008· Natsuaki, Ge, Reiss,& Neiderhiser, 2009).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί σε μελλοντικές μελέτες κατά πόσο διαφοροποιείται η αντίληψη μεταξύ γονέων και παιδιών ως προς τον ανταγωνισμό, όταν τα παιδιά είναι εφηβικής ηλικίας.

Ένας κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η διαδικασία «χιονοστιβάδας», μέσω της οποίας ελήφθη το δείγμα. Καθώς η δειγματοληψία μας δεν είναι τυχαία, επηρεάζεται η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μας (Iosifidis, 2003, 2008). Επίσης, δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ερωτηματολόγια και ποσοτικές αναλύσεις, σημειώνεται ότι μια ποιοτική προσέγγιση με διεξοδικές συνεντεύξεις θα βοηθούσε στην απόκτηση βαθύτερης κατανόησης σχετικά με το εν λόγω φαινόμενο.

Η διερεύνηση του θέματος της παρούσας μελέτης είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει στην αποκάλυψη ότι τα μέλη της οικογένειας διαφέρουν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μέσα στο πλαίσιο της. Συνειδητοποιώντας οι γονείς ότι η αντίληψή τους διαφέρει από εκείνη των παιδιών τους, είναι αναγκαίο να προσπαθήσουν επικοινωνιακά ούτως ώστε να μειωθεί αυτή η διαφορά. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να κατανοούν σε υψηλότερο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να βελτιωθεί το κλίμα στην

αδελφική σχέση. Κατ' επέκταση θα συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Angel, S. (2006). Sibling relationships. In J. S. Scharff & D. Scharff (Eds.), *New paradigms for treating relationships* (pp. 99–106). New York: Aronson.

Barrett, A. T., & Weinstein, R. S. (2000). Differential parental treatment predicts achievement and self-perceptions in two cultural contexts. *Journal of Family Psychology, 14*, 491–509, <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.491>.

Boll T., Ferring D., & Filipp S. (2005). Effects of Parental Differential Treatment on Relationship Quality with Siblings and Parents: Justice Evaluations as Mediators. *Social Justice Research, 18*(2), 155-182.

Boll, T., Ferring, D., & Filipp, S. H. (2003). Perceived parental differential treatment in middle adulthood: Curvilinear relations with individuals' experienced relationship quality to sibling and parents. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 472-487.

Boyle, M. H., Jenkins, J. M., Georgiades, K., Cairney, J., Duku, E., & Racine, Y. (2004). Differential-maternal parenting behavior: Estimating within- and between-family effects on children. *Child Development, 75*, 1457–1476.

Buhrmester, D. & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*, 1387-1398.

Coldwell, J., Pike, A., & Dunn, J. (2008). Maternal differential treatment and child adjustment: A multi-informant approach. *Social Development, 17*, 596–612.

Culpepper, T. (2007). *The relations between young adults' retrospective perceptions of differential parental treatment, quality of the childhood and current sibling relationship, and current psychological adjustment*. A dissertation Department of Psychology College of Arts and Sciences University of South Florida.

Dunn, J. (2005). Commentary: Sibling in their Families. *Journal of Family psychology, 19* (4), 654-657.

Feinberg, M., Solmeyer, A.R., & McHale, S. M. (2012). The Third Rail of Family Systems: Sibling Relationships, Mental and Behavioral Health, and Preventive Intervention in Childhood and Adolescence. *Clinical Child Family Psychology Review, 15*, 43–57. DOI 10.1007/s10567-011-0104-5.

Feinberg, M., & Hetherington, E. M. (2001). Differential parenting as within-family variable. *Journal of Family Psychology, 15*, 22–37,

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117–140.

Finzi-Dottan, R. & Cohen, O. (2010). Young Adult Sibling Relations: The Effects of Perceived Parental Favoritism and Narcissism. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 145*:1, 1-22, doi:10.1080/00223980.2010.528073.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of their sibling relationships. *Child Development, 56*, 448-461.

Garcia, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology, 36*, 44–53.

Hindle, D. & Sherwin-White, S. (Eds.) (2014). *Sibling Matters*. London: Karnac.

Jeannin, R. & Van Leeuwen, K. (2015). Associations Between Direct and Indirect Perceptions of Parental Differential Treatment and Child Socio-Emotional Adaptation. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1838–1855.

Jensen, A. C., Whiteman, S.D., Fingerman, K.L & Birditt, K. S. (2013). Life still isn't fair: Parental Differential Treatment of young adult siblings. *Journal of Marriage and Family, 75*, 438-452.

Kothari, B. (2011). *Parental Differential Treatment (PDT) of Siblings: Examining the Impact and Malleability of Differential Warmth and Hostility on Children's Adjustment*. A dissertation Social Work and Social Research. Portland State University.

Kowal, A., Kramer, L., Krull, J. L., & Crick, N. R. (2002). Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology, 16*, 297–306.

Kowal, A.K., Krull, J.L., & Kramer, L.(2004). How the Differential Treatment of Siblings is Linked With Parent-Child Relationship Quality. *Journal of Family Psychology, 18*(4), 658-665.

Lindhout, I., Boer, F., Markus, M. T., Hoogendijk, T. H. G., Maingay, R., & Borst, S. R. (2003). Sibling relationships of anxiety disordered children—A research note. *Journal of Anxiety Disorders, 17*, 593–601.

McHale, S. M., Updegraff, K. A., Newsom, J., Tucker, C. J., & Crouter, A. C. (2000a). When does parents' differential treatment have negative implications for siblings? *Social Development, 9*(2), 149–172.

Natsuaki, M. N., Ge, X., Reiss, D., & Neiderhiser, J.M. (2009). Aggressive behavior between siblings and development of externalizing problems: Evidence from a genetically sensitive study. *Developmental Psychology, 45*(4), 1009-1018.

Rauer, A. J., & Volling, B. L. (2007). Differential parenting and sibling jealousy: Developmental correlates of young adults' romantic relationships. *Personal Relationships, 14*, 495–511.

Richmond, M. K., Stocker, C.M., & Rienks, S.L. (2005). Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment. *Journal Family Psychology, 19*(4), 550-559.

Sanders, R. (2004). *Sibling relationships: Theory and issues for practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Scholte, R. H. J., Engels, R.C.M., de Kemp, R. A. T., Harakeh, Z., & Overbeek, G. (2007). Differential Parental Treatment, Sibling Relationships and Delinquency in Adolescence. *J Youth Adolescence, 36*, 661–671.

Scholte, R. H. J., Engels, R.C.M., de Kemp, R. A. T., Harakeh, Z., & Overbeek, G. (2007). Differential Parental Treatment, Sibling Relationships and Delinquency in Adolescence. *J Youth Adolescence, 36*, 661–671.

Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2008). Linkages between parents' differential treatment, youth depressive symptoms, and sibling relationships. *Journal of Marriage and Family, 70*(2), 480 - 494.

Shebloski, B., Conger, K. J., & Widaman, K. F. (2005). Reciprocal links among differential parenting, perceived partiality, and self-worth: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 19*, 633–642.

Sheehan, G., & Noller, P. (2002). Adolescent's perceptions of differential parenting: Links with attachment style and adolescent adjustment. *Personal Relationships, 9*, 173–190.

Sherwin-White, S. (2007). Freud on brothers and sisters: a neglected topic. *Journal of Child Psychotherapy, 33*, 4-20.

Vogt Yuan, A. S. (2009). Sibling relationships and adolescents' mental health: The interrelationship of structure and quality. *Journal of Family Issues, 30*, 1221–1244. doi.org/10.1177/0192513X09334906.

Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Soli, A. (2011). Theoretical perspectives on sibling relationships. *Journal of Family Theory & Review, 3*, 124 - 139.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin, 1*(6), 80-83.

Yabko, B. A., Hokoda, A., & Ulloa, E. C. (2008). Depression as a mediator between family factors and peer-bullying victimization in Latino adolescents. *Violence and Victims, 23*(6), 727–742.

Αδάμης, Δ., Τσαμπαρλή, Α., & Ταλάντη, Κ. (2015). Ψυχομετρική ανάλυση της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου αδελφικής σχέσης (SRQ). *Ψυχολογία*, 22(1), 1-13.

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

Ιωσηφίδης, Τ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Τσαμπαρλή, Α. (2004). Η γονικότητα ως παράγων δόμησης της ταυτότητας στο παιδί. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ. Έκδ.), *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια* (σσ. 35-55). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής

Ρούμπου Χριστίνα

M.Ed., M.A., Ψυχολόγος, Κοινωνική Ανθρωπολόγος
chrisroum@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Συμμετέχοντες ήταν δέκα εκπαιδευτές (υπό μελέτη πληθυσμός) και δεκαέξι εκπαιδευόμενοι (πληροφορητές). Αρχικά, εκτιμήθηκε μέσω παρατήρησης, αυτοαναφοράς (των εκπαιδευτών) και ομάδων εστίασης (των εκπαιδευομένων) κατά πόσο οι εκπαιδευτές διαθέτουν τα υπό μελέτη στοιχεία και έπειτα διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στη Συμβουλευτική μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές υπερεκτιμούν τον βαθμό στον οποίο διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά και διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ρητές/συνειδητές ανάγκες όσο και οι μη ρητές και λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες τους αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής κατανόησης και διαχείρισης της επικοινωνίας κατά το εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, συμβουλευτική, επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Εισαγωγή

Κατά τον Carl Rogers, εμπνευστή της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής προσέγγισης και για πολλούς “πατέρα” της Συμβουλευτικής (1942, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, σελ. 16): «Η συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του». Στο πλαίσιο αυτό, διατύπωσε τις τρεις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την αλλαγή της προσωπικότητας και την ανάπτυξη του ανθρώπου, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα (C. Rogers, 1981, 1982, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004).

Όλες σχεδόν οι συμβουλευτικές θεωρίες, παρά τις όποιες διαφορές τους, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αυτών των τριών στοιχείων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, 2011, 2012. McLeod, 2005. Μπρούζος, 2004), που θεωρούνται οι τρεις βασικοί όροι όλων των βοηθητικών σχέσεων (Nelson-Jones, 2009), μεταξύ των οποίων και η σχέση εκπαιδευτή ενηλίκων-εκπαιδευομένου, καθώς ο μετασχηματισμός των στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου, εκτός από στόχο της Συμβουλευτικής, αποτελεί και πρωταρχικό στόχο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Mezirow, 2007. Νογέ & Riveteau, 1999).

Η θέση ότι η στάση και η συμπεριφορά τόσο του εκπαιδευτικού ενηλίκων όσο και του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και, ενδεχομένως, σημαντικότερη από κάθε μέθοδο και τεχνική, έχει υποστηριχθεί από τον C. Rogers (1961, 2006) στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής θεωρίας που ανέπτυξε, προσαρμόζοντας την προσωποκεντρική θεωρία του στην εκπαίδευση. Ο C. Rogers αναδεικνύει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της στάσης του εκπαιδευτικού, τοποθετώντας το πρόσωπο στο επίκεντρο. Ορίζει δε τις τρεις

συνθήκες/χαρακτηριστικά/ιδιότητες που καθορίζουν την αποτελεσματική στάση του, οι οποίες είναι η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα.

Τη σπουδαιότητα της «διδασκτικής προσωπικότητας», του «στιλ» του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχει τονίσει και ο σημαντικός θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων Jarvis (2005, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σελ. 82), αλλά και άλλοι θεωρητικοί του πεδίου που ασπάζονται την ανθρωπιστική παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επισημαίνουν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού/ιδανικού εκπαιδευτή ενηλίκων την ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση (Campbell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004. Goleman, 2000, όπ. αναφ. στο Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης, 2016. Ryback, 1998, όπ. αναφ. στο Παπαϊωάννου κ.ά., 2016), την ενσυναίσθηση και τις ικανότητες διαχείρισης σχέσεων (Campbell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004. Goleman, 2015), τη γνησιότητα (Cranton & Carusetta, 2004), τη ζεστασιά (Courau, 2000. Tough, 1979, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004) κ. ά.

Ο Κόκκος (2005), υποστηρικτής της ανθρωπιστικής αυτής παράδοσης της εκπαίδευσης ενηλίκων, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που θέλουν να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους χρειάζεται –εκτός από το να γίνονται καλύτεροι επαγγελματίες, να «διευρύνουν τον πυρήνα του εαυτού τους... Γίνονται, οι ίδιοι πρώτα, περισσότερο ενήλικοι, αποκτούν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις βαθύτερες αιτίες των φαινομένων» (σελ. 156). Επιπλέον, τονίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων που θέλει να είναι αποτελεσματικός στο απαιτητικό έργο του «εντοπίζει τα σημεία στα οποία χρειάζεται ο ίδιος να εξελιχθεί, επιμορφώνεται συνεχώς» (σελ. 156).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερος σημαντικό και πάντα επίκαιρο, λόγω του διαρκούς προβληματισμού και των εξελίξεων στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εκτός από φορέας της γνώσης και παιδαγωγός, καλείται να είναι ταυτόχρονα σύμβουλος, εμπυχωτής, διευκολυντής κ.ά. (Courau, 2000. Jarvis, 2004. Jaques, 2004. Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010. Κόκκος, 2005. A. Rogers, 1999. C. Rogers, 1961, 2006), καθιστώντας τη συνεχή επιμόρφωση αναγκαϊότητα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής μπορεί να ενισχύσει το πολυδιάστατο έργο τους, καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να έχουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων, και εν γένει, να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο έντονα ανθρωπιστικός και κοινωνικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που επισημαίνει η Καγιαβή (2016), καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, όχι μόνο λόγω της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων, αλλά και λόγω της απόστασης που έχουν από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 2010), κατέστησαν τα ΣΔΕ ιδανικό πεδίο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται υψίστης σημασίας ο εκπαιδευτής να διακρίνεται από ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα, ώστε να μπορεί να δρα ως διευκολυντής (Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010), προβληματίζων παιδαγωγός (Freire, 1996, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010), συνεργατικός μανθάνων (Mezirow, 2007), εμπυχωτής (Courau, 2000. Jaques, 2004), σύμβουλος, (Jarvis, 2004. Jaques, 2004. Κόκκος, 2005) και να είναι καλός άνθρωπος (Jarvis, 2005, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) κ.λπ.

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ΣΔΕ κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και, συγχρόνως, ανέδειξε την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα Συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχουν κάποιες, τόσο θεωρητικές όσο και ερευνητικές μελέτες (Αθανασιάδου, 2011. Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Κοσμόπουλος, 1996. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μπρούζος, 2009. Παπακωνσταντινοπούλου,

2011), που έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση και την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Συμβουλευτικής.

Η Κοσμίδου-Hardy και η Γαλανουδάκη-Ράπτη από το 1996 ακόμα, τόνισαν το γεγονός ότι για πολλά κράτη η εκπαίδευση στη συμβουλευτική θεωρείται απαραίτητη για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), ωστόσο, επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τον θεσμό της συμβουλευτικής, τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του, αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του ρόλου του συμβούλου.

Η έλλειψη σχετικών εμπειρικών ερευνών που εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθιστά υψηλής σημασίας, ακόμα και αναγκαιότητα, τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής, καθώς η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να έχει πολλά πεδία δράσης (Krašovec, 2011. Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2004) και μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας, και, υλοποιώντας εν τέλει, τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα. Επίσης, στόχος της εργασίας ήταν να αναδειχθεί η σημασία των τριών αυτών ιδιοτήτων για το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα σήμερα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τη Συμβουλευτική;
- Πόσο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου με ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, με το προσωποκεντρικό μοντέλο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα);
- Πώς θα μπορούσε να συμβάλλει η επιμόρφωση σε ζητήματα Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα);
- Ποιες είναι οι προτιμήσεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ζητήματα Συμβουλευτικής;

Ερευνητική μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία και, συγκεκριμένα, η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Ειδικότερα, πρόκειται για μια «συλλογική περιπτωσιολογική μελέτη» (Stake, 1995, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016, σελ. 466), για ένα «σύνολο μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης», κατά Robson (2010, σελ. 215), καθώς στόχος ήταν να εξασφαλιστεί μια βαθύτερη εικόνα του υπό εξέταση θέματος (Creswell,

2016), μέσα από τη μελέτη «ενός μικρού αριθμού ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά» (Robson, 2010, σελ. 215).

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι δέκα στο σύνολο μόνιμοι και ωρομίσθιοι εκπαιδευτές που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 στο ΣΔΕ Βόλου. Ως προς το είδος των σπουδών τους, 6 εκπαιδευτές προέρχονται από τον χώρο των θετικών επιστημών και 4 από τον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 34 έως τα 51 έτη, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση από τα 3 έως τα 21 έτη και στα ΣΔΕ ειδικότερα, από 1 έτος έως 10 έτη. Οι 8 στους 10 έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (1 στην εκπαίδευση ενηλίκων), ενώ όλοι έχουν κάποια επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν (ως πληροφορητές στο πλαίσιο ομάδων εστίασης), 16 εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες (7 του Α κύκλου σπουδών και 9 του Β κύκλου σπουδών) ΣΔΕ Βόλου.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, επιλέχθηκε ως πεδίο διεξαγωγής της έρευνας το ΣΔΕ Βόλου και ως συμμετέχοντες οι εκπαιδευτές (υπό μελέτη πληθυσμός-στόχος) και οι εκπαιδευόμενοι του (πληροφορητές). Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι ένας από τους λόγους που αποτέλεσε το ΣΔΕ Βόλου πεδίο διεξαγωγής της έρευνας και οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε αυτό τον υπό μελέτη πληθυσμό της έρευνας, είναι -εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον για τον χώρο των ΣΔΕ γενικότερα- και το προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς, απασχολούμαι στο συγκεκριμένο σχολείο ως σύμβουλος ψυχολόγος από το 2015 και η παρούσα έρευνα είχε ως απώτερο στόχο τη βελτίωση των πρακτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο χρόνος που έχω περάσει στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και ο ρόλος του συμβούλου ψυχολόγου (συμβουλευτικός/υποστηρικτικός τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές), έχουν συντελέσει στο να έχω γίνει «αποδεκτή» (Robson, 2010, σελ. 204), αλλά, και στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης (Robson, 2010) με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Έπειτα, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενες άδειες διεξαγωγής της έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε «μεθοδολογική τριγωνοποίηση» (Cohen & Manion, 1994, σελ. 321-328), λόγω της πολυπλοκότητας των φαινομένων (συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές, λανθάνουσες ανάγκες) και των σχέσεων στο πλαίσιο αναφοράς και στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, με στόχο τόσο την επίτευξη εγκυρότητας όσο και για λόγους συμπληρωματικότητας. Ειδικότερα, σε πρώτο επίπεδο εκτιμήθηκε μέσω παρατήρησης, ομάδων εστίασης (των εκπαιδευόμενων) και αυτοαναφοράς (των εκπαιδευτών) κατά πόσο οι εκπαιδευτές διαθέτουν ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο. Το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε και για την αυτοαναφορά των εκπαιδευτών και για τις ομάδες εστίασης των εκπαιδευόμενων, διαμορφώθηκε, αντλώντας από το έργο των Κοσμίδου-Hardy και Γαλανουδάκη (1996) για τη θεωρία και την πρακτική της συμβουλευτικής, μετά από πιλοτική δοκιμή. Σε δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στη Συμβουλευτική μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με «σχέδιο συνέντευξης» (Robson, 2010, σελ. 330) που αναπτύχθηκε και ελέγχθηκε με πιλοτική συνέντευξη (Creswell, 2016). Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την εφαρμογή "smart recorder" και, στη συνέχεια, έγινε απομαγνητοφώνησή τους και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η απειλή της «μεροληψίας του ερευνητή» (Robson, 2010, σελ. 203), αποτελεί τον βασικό ίσως περιορισμό στην παρούσα έρευνα, λόγω της θέσης της ερευνήτριας στο πεδίο διεξαγωγής της έρευνας, παρά τα μέτρα που ελήφθησαν για την ενίσχυση της αξιοπιστίας

και της εγκυρότητας. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση που εφαρμόστηκε, καθώς και τον «πιλοτικό έλεγχο» (Creswell, 2016, σελ. 227) των εργαλείων συλλογής δεδομένων, κάποια από τα μέτρα που ελήφθησαν ήταν η μαγνητοφώνηση των πληροφοριών, με στόχο την ακριβή περιγραφή τους (Maxell, 1992, όπ. αναφ. στον Robson, 2010), η αναλυτική περιγραφή και αιτιολόγηση των βημάτων της ερμηνείας των δεδομένων (Mason, 1996, όπ. αναφ. στον Robson, 2010), «η πλήρης καταγραφή δραστηριοτήτων» κατά τη διεξαγωγή της μελέτης (Lincon & Cuba, 1985, όπ. αναφ. στον Robson, 2010, σελ. 203) και, γενικότερα, η λεπτομερής περιγραφή όλων των διαδικασιών (Lincon & Cuba, 1985, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016). Επιπλέον, κρίνεται ότι η αυτοαναστοχαστική διάθεση για τον ρόλο της γράφουσας στην έρευνα, η επίγνωση ότι «η προσωπική και πολιτική ιστορία» (Creswell, 2013, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016) διαμορφώνει τις ερμηνείες και η αναγνώριση των περιορισμών στις μεθόδους της μελέτης, συνετέλεσαν, επίσης, στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2016). Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν «έλεγχος μελών» και «εξωτερική αξιολόγηση» (Creswell, 2016, σελ. 260) μετά την ολοκλήρωση της αναφοράς της μελέτης.

Ευρήματα-Συζήτηση

Από τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας και τη σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τα ακόλουθα:

Αναφορικά με τον βαθμό που διαθέτουν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν την τάση να δηλώνουν ότι διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά αυτά σε σχέση με τον βαθμό που καταγράφηκε κατά την παρατήρηση, αλλά και από τις ομαδικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευομένους, τα αποτελέσματα των οποίων συγκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τη Συμβουλευτική, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου συσχέτιζαν ή και ταύτιζαν τη συμβουλευτική με την παροχή συμβουλών, αλλά και βοήθειας, πως κάποιοι από αυτούς θεωρούν το συμβουλευτικό έργο αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους έργου, χωρίς ωστόσο να νιώθουν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το επιτελούν, και ότι οι περισσότεροι εκτιμούν πως έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής.

Όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτών σχετικά με την προσωποκεντρική/μαθητοκεντρική θεωρία του C. Rogers, προέκυψε ότι κανείς από τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου δεν φάνηκε να γνωρίζει τη συγκεκριμένη θεωρία, παρά τις πολύωρες επιμορφώσεις σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει (σύμφωνα με τις δηλώσεις των ιδίων) ή και την επιμόρφωση κάποιων εξ αυτών σε ζητήματα Συμβουλευτικής.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, διαπιστώθηκε ότι παρά την πολύωρη επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων που έχουν λάβει όλοι οι συνεντευξιζόμενοι, δεν θεωρούν όλοι τον ρόλο του συμβούλου (και του εμπυχωτή, του διευκολυντή κ.λπ.) αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων, ερχόμενοι σε σύγκρουση με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αντίληψη αυτή καθιστά την άποψη του Hall (1969, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004) -ότι οι εκπαιδευτές δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά εστιάζουν στην ιδιότητα που απέκτησαν από την αρχική τυπική πανεπιστημιακή εκπαίδευσή τους- επίκαιρη. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτές με αντικείμενο σπουδών και διδασκαλίας θετικών επιστημών, φάνηκε να θεωρούν ότι τα ζητήματα της συμβουλευτικής και η ανάπτυξη χαρακτηριστικών, όπως η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα, είναι ζητήματα που αφορούν περισσότερο τους εκπαιδευτές ανθρωπιστικών-κοινωνικών αντικειμένων, παρόλο που η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα, η ζεστασιά κ.λπ., θεωρούνται απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων (Campbell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis,

2004. Courau, 2000. Cranton & Carusetta, 2004. Goleman, 2015. Κόκκος, 2005. C. Rogers, 1961, 2006), ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Όσον αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ρητές/συνειδητές ανάγκες όσο και οι μη ρητές και λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες τους αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής κατανόησης και διαχείρισης της επικοινωνίας κατά το εκπαιδευτικό έργο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση εκπαιδευτή/εκπαιδευτριας, που ενώ θεωρεί ότι διαθέτει τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά σε βαθμό «Πολύ», κατά τη συνέντευξη, αναφέρει τα εξής: «Εεε... δεν... εεε... επειδή, το είχα αυτό και από την τυπική εκπαίδευση, ποτέ δεν έχω μια προκατειλημμένη άποψη. Δηλαδή, μπορεί ένας να είναι άσχημος, παράδειγμα λέμε τώρα, και να πεις α μπορεί να είναι και κουτός ή κακός ή... ποτέ, έτσι; Δεν έχει... Εεε... περιμένεις πάντοτε να τον ακούσεις. Αυτό κάνω, και μάλιστα, ειδικά εδώ στο ΣΔΕ, μου κάνει τρομερή εντύπωση που [υπάρχουν] καθαρίστριες, οι οποίες ήτανε άριστες στην επίδοση, ας πούμε, σε απαιτητικά [γέλιο] θέματα μάλιστα». Η περίπτωση αυτή επιβεβαιώνει περίτρανα την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών, τόσο των ρητών και των μη ρητών όσο και των λανθάνουσών, διότι υπάρχουν ανάγκες, οι οποίες, όπως προκύπτει ξεκάθαρα από την παραπάνω περίπτωση, δεν γίνονται αντιληπτές (Βεργίδης, 2003).

Επιπλέον, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεωρεί την επιμόρφωση στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής σημαντική και χρήσιμη, όπως έχει υποστηριχθεί από θεωρητικούς της εκπαίδευσης και έχει προκύψει από σχετικές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων (Γαληνέας, 2006. Καλούρη, 2010. Καμπανταής, Πουρνάρας, & Χαμζαδάκη, 2017. Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011. Μαρμαρινός, Σακελλάρη, & Τζουμάκα, 2006. Μπρούζος, 2009), καθώς μπορεί να συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Αναφορικά με τις προτιμήσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ζητήματα Συμβουλευτικής, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμά τις βιωματικές μεθόδους στο πλαίσιο ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης από εξειδικευμένους επιστήμονες, ενισχύοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών (Καμπανταής κ.ά., 2017. Μαρμαρινός κ.ά., 2006. Παπαναούμ, 2003).

Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητα, βασική παράμετρος αποτελεσματικότητας μιας επιμόρφωσης αποτελεί ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος, ο οποίος βασίζεται στις διαπιστωμένες ανάγκες και αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται, καθιστώντας τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών αναγκαία συνθήκη (Βεργίδης, 2005).

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ΣΔΕ κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και, συγχρόνως, ανέδειξε την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα Συμβουλευτικής.

Η έλλειψη σχετικών εμπειρικών ερευνών που εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθιστά υψηλής σημασίας, ακόμα και αναγκαιότητα, τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα συμβουλευτικής. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα, με απώτερο στόχο να διατυπωθεί, μελλοντικά, μία ολοκληρωμένη πρόταση ενός επιμορφωτικού προγράμματος που βασίζεται στις καταγεγραμμένες ανάγκες και προτάσεις των ενδιαφερομένων.

Αξιοσημείωτη, όσον αφορά στα ευρήματα της έρευνας, κρίνεται η απόσταση που προκύπτει από τα λεγόμενα κάποιων εκ των εκπαιδευτών, μεταξύ του ορισμού της

Συμβουλευτικής που επιχειρούν και των στάσεων και συμπεριφορών που φαίνεται να υιοθετούν κατά το εκπαιδευτικό έργο. Ενώ σε επίπεδο ορισμού και περιγραφής του περιεχομένου της, αναφέρονται στοιχεία που ισχύουν στον χώρο της Συμβουλευτικής, σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων γίνεται έκδηλο ότι η συμβουλευτική για εκείνους αποτελεί παροχή συμβουλών, και μάλιστα, παροχή συμβουλών από κάποιο πρόσωπο –τον καθηγητή, που “ξέρει καλύτερα”, προς κάποιο πρόσωπο που δεν θεωρείται ικανό να βοηθήσει τον εαυτό του. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι εκείνοι οι εκπαιδευτές που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων ότι θα ωφελούντο σημαντικά από μια επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής και που φάνηκε να έχουν ιδιαίτερα ανάγκη ανάπτυξης ή ενίσχυσης των χαρακτηριστικών της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας, είναι αυτοί που βρίσκουν την επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα, δευτερευούσης σημασίας, καθώς δεν προσφέρει «μόρια» κατά την αξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευτών για τα ΣΔΕ, όπως ανέφερε συνεντευξιζόμενος/η μετά το τέλος της συνέντευξης, ή/και εκτός του επιστημονικού τους πεδίου (των θετικών επιστημών), επιβεβαιώνοντας τη σχετική με τις εκπαιδευτικές ανάγκες άποψη του Dearden (1972, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004): «οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην επιθυμούν αυτό που πραγματικά χρειάζονται, και οι ανάγκες δεν είναι συνώνυμες με τις επιθυμίες» (σελ. 299).

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, αλλά, ταυτόχρονα, και μία πρόταση διαμόρφωσης μιας επιμορφωτικής πολιτικής, η οποία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα “της προσωπικής ελευθερίας” στην οποία δίδει έμφαση ο C. Rogers, και εστιάζει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των προσωπικών γνωρισμάτων ή/και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων/εκπαιδευτικού ως πρόσωπο, διότι η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η προσωπική ανάπτυξη, αποκτάει μεγαλύτερη ακόμα σημασία, όταν αφορά εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από την εργασία τους να διαδώσουν τις αρχές της προσωποκεντρικής θεωρίας, εφαρμόζοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, αλλά, κυρίως, να εμπνεύσουν την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα στους εκπαιδευόμενους τους.

Η πρόταση αυτή, άλλωστε, έρχεται σε μια χρονική στιγμή που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν έρθει στο εκπαιδευτικό προσκήνιο θεσμοί όπως ο «Δάσκαλος ή Καθηγητής Εμπιστοσύνης» (επιλέγεται ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο, στον οποίο μπορούν να απευθύνονται οι μαθητές ατομικά ή ομαδικά, ώστε να συζητούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός, με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των μαθητών) και του “Συμβούλου-Καθηγητή” για τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας, με στόχο τη βελτίωση του κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Δεδομένων τούτων των εγχώριων εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, και, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι συχνά τα ίδια πρόσωπα (κατά κύριο λόγο στα ΣΔΕ εργάζονται αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα ΕΠΑ.Λ. οι εκπαιδευτικοί πλέον σε πολλές περιπτώσεις καθίστανται εκπαιδευτές ενηλίκων λόγω συνθήκης, καθώς πολλά ενήλικα άτομα επιλέγουν την επιστροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία ως απάντηση στην ανεργία, στην υποαπασχόληση ή/και στην ατελή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, κρίνεται ότι το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής με στόχο την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών (ή/και ιδιοτήτων/δεξιοτήτων) της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας, καθίσταται –όσο ποτέ άλλοτε- επίκαιρο, καθώς αποτελούν προαπαιτούμενα σε κάθε βοηθητική σχέση, όπως είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012. Nelson-Jones, 2009. C. Rogers, 1961, 2006).

Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτές να αντιληφθούν και, κυρίως, να αποδεχτούν τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού τους έργου και τον ρόλο του συμβούλου που

πλέον τους αποδίδεται ξεκάθαρα από το Υπουργείο Παιδείας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2005, σελ. 27), «για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης και Αγωγής πολλές φορές, αν όχι πάντα, είναι αναγκαία η συμβουλευτική προσέγγιση». Επιπρόσθετα, είναι πολλοί οι θεωρητικοί (Γεωργίου, 2003. Δημητρόπουλος, 2005. Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012. Nelson-Jones, 2009) που έχουν επισημάνει ότι οι επαγγελματίες, οι οποίοι προσφέρουν ανθρωπιστικού τύπου υπηρεσίες, μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται, και πρέπει να κατέχουν δεξιότητες συμβουλευτικής.

Τα αποτελέσματα της μελέτης, παρότι δεν είναι γενικεύσιμα, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση τρόπων αξιοποίησης της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός εξειδικευμένων μελετών που να αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτών ΣΔΕ, επισημαίνεται η ανάγκη συστηματικότερης και εκτενέστερης διερεύνησης του πεδίου.

Επιπρόσθετα, θεωρείται ότι η συμβολή της παρούσας έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σημαντική, τόσο λόγω του πρωτότυπου του χαρακτήρα της όσο και διότι φαίνεται, όπως αναμενόταν, να προσέφερε «πρακτική γνώση» και να «βελτίωσε την πρακτική» (Creswell, 2016, σελ.65). Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της έρευνας στον χώρο του σχολείου, εκπαιδευόμενες ανέφεραν ότι «έφτιαξε» κάπως η συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι θεωρούν πως συνέβαλε σε αυτό η ερευνητική διαδικασία που διενεργήθηκε.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτής, ο οποίος δραστηριοποιείται σε ένα πλαίσιο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως ένα ΣΔΕ, είναι κρίσιμο να διαθέτει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, και, ειδικότερα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ είναι πολλαπλάσιες, λόγω ακριβώς αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ΣΔΕ, είναι σημαντικό τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να εκπονούνται κατόπιν συστηματικής διερεύνησης αναγκών.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής που λαμβάνει υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενδιαφερομένων, μπορεί να αποτελέσει κύριο σύμμαχο στην προσπάθεια για αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πολλά εμπόδια στην αναδιάρθρωση του τομέα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και τα εμπόδια αυτά πρέπει να εντοπιστούν, να κατανοηθούν και να ξεπεραστούν. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα εγχείρημα προς αυτήν την κατεύθυνση, με στόχο την προώθηση μιας εκπαίδευσης που θα είναι ανθρωποκεντρική, θα σέβεται και θα αξιοποιεί τις ατομικές διαφορές και θα βασίζεται, πράγματι, στον τρόπο που οι άνθρωποι μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, και, επιπλέον, επικεντρώνεται σε εκείνους που κρίνεται ότι έχουν τη δύναμη να επιτελέσουν αυτό το σημαντικό έργο, τους εκπαιδευτές.

Η προσωποκεντρική-μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οποία εστιάζεται η παρούσα έρευνα, απαιτεί από τους εκπαιδευτές την προθυμία να μοιράζονται τη δύναμή τους (εξουσία) και να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα θετικά χαρακτηριστικά και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Στόχος δεν είναι να στοχοποιηθούν οι εκπαιδευτές (αποφεύγονται τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους), οι οποίοι, άλλωστε, σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης εκπαιδεύονται, συνήθως, να δρουν παραδοσιακά, αλλά να προωθηθεί η αλλαγή με μέσο την επιμόρφωσή τους, ώστε να λειτουργούν, πράγματι, ως σύμβουλοι, εμπυχωτές, διαμεσολαβητές, διευκολυντές κ.λπ. Άλλωστε, η θεωρία του C. Rogers, δεν αντανakλά απλώς τρόπους και διαδικασίες συμβουλευτικής και θεραπείας ή και εκπαίδευσης. Αντανakλά, όπως αναφέρει εύστοχα ο Δημητρόπουλος (2005), «μια πλατύτερη θεώρηση της ύπαρξης και του κόσμου, είναι ένας τρόπος ζωής, ένας προσανατολισμός και μια φιλοσοφία ζωής, μια διάθεση και στάση

απέναντι στον εαυτό και στους άλλους» (σελ. 61).). Ο ίδιος ο C. Rogers (1991, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004), αναφέρει χαρακτηριστικά:

Η προσωποκεντρική προσέγγιση είναι πρωτίστως ένας τρόπος ύπαρξης (way of being), ο οποίος βρίσκει έμφαση σε στάσεις και σε μορφές συμπεριφορών που δημιουργούν ένα προωθητικό κλίμα ανάπτυξης. Είναι περισσότερο θεμελιώδης φιλοσοφία παρά απλή τεχνική ή μέθοδος. Όταν βιώνεται αυτή η φιλοσοφία, βοηθά το πρόσωπο να βελτιώσει τις προσωπικές του ικανότητες. Όταν βιώνεται προκαλεί στον άλλο και δημιουργική αλλαγή. Του παρέχει δύναμη και η εμπειρία δείχνει: όταν γίνεται αντιληπτή αυτή η προσωπική δύναμη, οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική αλλαγή. (σελ. 210)

Για να επιτευχθεί αυτό, αρχικά, πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτής να αναγνωριστεί ως πρόσωπο που αξίζει κατανόηση και σεβασμό, καθώς και διευκόλυνση στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Δεδομένων τούτων, υψίστης σημασίας κρίνεται η στάση της πολιτείας, αλλά και των προσώπων εκείνων που έχουν την ευθύνη λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου (για παράδειγμα για τη διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφώσεων).

Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι παραπάνω από σημαντικό να μην ξεχνάμε τα λόγια εκπαιδευόμενης συμμετέχουσας στην έρευνα, που φαίνεται να εκφράζουν και τόσους άλλους: «Για να ακούσω τον εκπαιδευτή θέλω να μου μιλάει χαμηλά... χρειάζομαι ζεστασιά στην επικοινωνία... να είναι ζεστός άνθρωπος...».

Αναφορές

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1980)

Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713604268894>

Creswell, W. J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)

Goleman, D. (2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995)

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων (μτφ. Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1984)

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)

Krašovec, S. J. (2011). Guidance and counselling in Adult Education: Example of Slovenia, England and Ireland. *Andragogical Studies*, 1(7), 101-117. <https://goo.gl/WP3q1R>

McLeod, J. (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική (μτφ. Δ. Καραθάνου & Α. Μαρκαντώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003)

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), Η μετασχηματίζουσα μάθηση (σελ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nelson-Jones, J. (2009). Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς (μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου, Γ. Μπακοπούλου). Αθήνα: Εκδ. Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997)

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007)

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rogers, C. (2006). Το γίνεσθαι του προσώπου (μτφ. Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1961)
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308. Ανακτήθηκε από https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Athanasiadou.pdf
- Βεργίδης Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης Δ. (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών (σελ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαληνέας, Γ. Β. (2006). Η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο: ο Δάσκαλος-Σύμβουλος (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18657>
- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (5η έκδ., Τομ. Α). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Καγιαβή, Μ. (2016). Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους Ενηλίκους (Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στο Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39649>
- Καλούρη, Ο. (2010). Αρκεί μόνο η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 92-93, 9-11.
- Καμπαντάς, Χ., Πουρνάρας, Ι., & Χαμζαδάκη, Γ. (2017). Δάσκαλοι και Συμβουλευτική: Μια σχέση με απαιτήσεις (επιμ. Κ. Κεδράκα). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 3, 102-109.
- Λευθεριώτου Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σελ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδ. ΠΕΔΙΟ.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδ. ΠΕΔΙΟ.
- Μαρμαρινός, Ι., Σακελλάρη, Μ. & Τζουμάκα, Ε. (2008). Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου. Στο: Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή». Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/138>
- Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Αθήνα: Εκδ. τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004). Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα και λειτουργία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 68-69, 105-118.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σελ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαϊωάννου, Β., Ανάγνου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατούμενων. Μία μελέτη περίπτωσης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4(2), 41-60. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/314188612_O_rollos_tou_ekpaideute_enelikon_kratoumenon_Mia_melete_periptoses

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5023/1/Atremis%20pdf%20teliko.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μουσείο και Σχολείο: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στη μουσειοβαλίτσα «Απο...τυπώνοντας τον Tériade»

Κυριάκου Μαρία

Δασκάλα - MSc "Μουσειολογία - Διαχείριση Πολιτισμού", Διεύθυνση ΠΕ Αν. Θεσσαλονίκης,
maria.kiriakou.2008@gmail.com

Μανωλίδου Αντιγόνη

Καθηγήτρια Εικαστικών - Εικαστικός, Διεύθυνση ΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης,
antigoni269@gmail.com

Περίληψη

Κύρια έμπνευση του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτέλεσε η εκδοτική δραστηριότητα του Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade. Οι εκδόσεις του, το περιοδικό «Verve» και τα «Μεγάλα Βιβλία», που απαρτίζουν τη βασική συλλογή του Μουσείου Tériade στη Βαρεία Μυτιλήνης, αποκλίνουν από την παραδοσιακή πρακτική της δημιουργίας ενός βιβλίου και χαρακτηρίζονται ως "οπτικά βιβλία". Βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής δράσης αποτέλεσε η ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο και η ανάδειξή του σε αντικείμενο συμβολικής έκφρασης και δημιουργίας μέσα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση που συνενώνει διδακτικά το μάθημα των εικαστικών τεχνών με μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των συναντήσεων του ομίλου «Βιβλίο+Τέχνη: Το Βιβλίο αλλιώς» του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Οι δράσεις βασίστηκαν στην εφαρμογή της πρωτότυπης μουσειοβαλίτσας «Απο...τυπώνοντας τον Tériade», η οποία σχεδιάστηκε βάσει μουσειοπαιδαγωγικής μελέτης, επαναπροσδιορίστηκε βάσει διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατασκευάστηκε με χρηματοδότηση του κοινωφελούς ιδρύματος Ιωάννη Σ. Λάτση και πρόκειται να δωρηθεί στο ομώνυμο Μουσείο Tériade.

Λέξεις – Κλειδιά: Μουσείο Tériade, μουσειοβαλίτσα, μη τυπική εκπαίδευση, τέχνη, βιβλίο

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το ICOM (International Council of Museums) το μουσείο είναι «ένα ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοικτό στο κοινό και το οποίο ερευνά, αποκτά, συντηρεί, γνωστοποιεί και κυρίως εκθέτει τις υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και τη ψυχαγωγία» (Μιχαηλίδου, 2002). Βάσει, λοιπόν, του συγκεκριμένου ορισμού ο ρόλος και η λειτουργία του μουσείου έχουν την αφετηρία τους στην ανθρώπινη προσπάθεια συγκέντρωσης, διαφύλαξης και μελέτης υλικών αντικειμένων του παρελθόντος. Η μελέτη των υλικών αυτών τεκμηρίων αποτελεί μια προσπάθεια "ανάγνωσης" και κατανόησης μέσω της ύλης των αντιλήψεων, των ιδεών και των τάσεων συγκεκριμένων κοινωνιών σε δεδομένες χρονικές στιγμές, με σκοπό την απόδοση νοήματος (Νικονάκου, 2011). Η διαδικασία απόδοσης νοήματος δεν είναι όμως μονομερής, καθώς καθορίζεται από τη διάδραση μεταξύ παρατηρητή και αντικειμένου. Σύμφωνα με τις Μπούνια & Νικονάκου (2008) τα αντικείμενα συνδέονται πρωταρχικά με το δημιουργό τους, με την ιστορία του, τη θέση του και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ παράλληλα πραγματώνουν την κοινωνική δομή, στην οποία ανήκει τόσο ο δημιουργός όσο και το ίδιο το αντικείμενο, στοιχεία που διαμεσολαβούν και καθορίζουν στη συνέχεια τη σχέση μεταξύ δημιουργού και θεατή. Συνεπώς, τα διαφορετικά επίπεδα προσέγγισης των αντικειμένων και οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες παραστάσεις και τρόποι σκέψης μεταξύ των παρατηρητών έχουν ως αποτέλεσμα αυτά να υπόκεινται σε πολλαπλές "αναγνώσεις". Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τη Νάκου (2001) ότι «κάθε υλικό τεκμήριο μπορεί να φέρει πολλά και ποικίλα, ακόμα και

αντιθετικά νοήματα, γιατί τα νοήματα δεν εξαρτώνται από το ίδιο το αντικείμενο, αλλά κυρίως από τη δυναμική της ερμηνείας του». Συνεπώς, τα αντικείμενα ως μουσειακά εκθέματα διαμεσολαβούν στην επικοινωνία του νοήματος και αποτελούν το σημείο τομής μουσείου και εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου

Η παιδαγωγική διάσταση του μουσείου συνδέεται και με τις δυνατότητες για μάθηση μέσω των αντικειμένων, καθώς όπως έχει υποστηριχθεί από τη Νικονάκου (2011) η διδακτική σημασία των αντικειμένων στα μουσεία είναι διπλή. Αυτή σχετίζεται αφενός με τα εγγενή κατασκευαστικά στοιχεία των αντικειμένων και τα περιεχόμενά τους και αφετέρου συνδέεται με τους τρόπους προσέγγισής τους. Κατά τη Hooper-Greenhill (Κακούρη-Χρόνη, 2006) η μελέτη των αντικειμένων παραπέμπει σε συσχετισμούς ανάμεσα στον πολιτισμό και στην τεχνολογία, τους ανθρώπους και τις κοινωνικές δομές, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, με αποτέλεσμα να προωθείται η ολόπλευρη μάθηση και η γνώση μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης. Η αναγκαιότητα μελέτης και ερμηνευτικής κατανόησης των αντικειμένων μέσω της σύγκλισης διαφορετικών επιστημονικών πεδίων διαφαίνεται και από τις διαφορετικές αξίες που αυτά φέρουν. Συγκεκριμένα, τα αντικείμενα του υλικού πολιτισμού χαρακτηρίζονται από την αξία της υλικότητας, της αυθεντικότητας, της πληροφορίας που φέρουν και της αισθητικής τους ποιότητας (Μπούνια & Νικονάκου, 2008). Πρωταρχικά, η μελέτη των αντικειμένων ξεκινάει από τη διερεύνηση των στοιχείων που σχετίζονται με την υλικότητά τους και αφορούν τα ορατά χαρακτηριστικά, τα οποία άπτονται μιας αισθητηριακής αλληλεπίδρασης, ενώ στη συνέχεια ενεργοποιείται μια διανοητική διαδικασία κατά την οποία ο θεατής συλλογίζεται, επικοινωνεί, κάνει υποθέσεις για τα κατασκευαστικά, σχεδιαστικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά, για τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες παραγωγή τους και συγκρίνει τα αντικείμενα με τη σύγχρονη πραγματικότητα, συνδέοντας το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον (Μπούνια & Νικονάκου, 2008). Ουσιαστικά, η διαδικασία "ανάγνωσης" και κατανόησης του εννοιολογικού φορτίου των αντικειμένων συντελείται μέσω των αισθήσεων. Τα αντικείμενα γίνονται αφορμή για την ανάπτυξη μιας προσωπικής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης μέσω μιας αισθητηριακής προσέγγισης που συνδέει τις πνευματικές με τις χειρωνακτικές δράσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι το μουσείο, όπως ορίζεται και από τον ICOM, θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο ανοιχτό προς το ευρύ κοινό. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ρόλος του μπορεί να επιτευχθεί υιοθετώντας επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν και ενισχύουν την προσβασιμότητα για τις διάφορες ομάδες κοινού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Kerschensteiner ότι «η μόρφωση είναι μια αξία που το μουσείο καλείται να υπηρετήσει όχι μόνο για όσους την κατέχουν ήδη· πρέπει να την κάνει προσβάσιμη για όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους» (Νικονάκου, 2011). Ο χώρος του μουσείου, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο να χαρακτηρίζεται από μια πλουραλιστική, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, με πολυποικίλη στόχευση, προκειμένου να εξυπηρετούνται οι διαφορετικές ομάδες κοινού. Τα μουσεία ενδείκνυνται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση καθώς, σύμφωνα με τον Gardner, μέσα από τα εκθέματα και τις εκπαιδευτικές δράσεις τους προσφέρουν πολλαπλά ερεθίσματα, που ανταποκρίνονται στους διάφορους τύπους μάθησης, δημιουργώντας μια δυναμική συνθήκη ουσιαστικής μάθησης (Ντιρογιάννη, 2011).

Τα μουσεία, λοιπόν, προκειμένου να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική στόχευσή τους και να επιτύχουν την συστηματική καλλιέργεια του κοινού ενέταξαν στην εκπαιδευτική τους πολιτική την ανάπτυξη οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο των μουσειακών συλλογών εντάσσονται στα πρότυπα της μη τυπικής μάθησης/ εκπαίδευσης. Οι μορφές και τα είδη της μη τυπικής εκπαιδευτικής δραστηριοποίησης του μουσείου χαρακτηρίζονται από ποικιλία και διαφοροποίηση όσον αφορά τα επικοινωνιακά σχήματα που αναπτύσσονται. Η

Νικονάκου (2011) κάνει διάκριση ανάμεσα στις δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας με το κοινό και στις δραστηριότητες έμμεσης επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες βασίζονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ μουσειοπαιδαγωγών και ομάδων κοινού, ενώ οι δεύτερες στην αυτόνομη αλλά καθοδηγούμενη δραστηριοποίηση των επισκεπτών είτε εντός είτε εκτός μουσειακού χώρου. Στις πρακτικές έμμεσης επικοινωνίας συγκαταλέγονται οι μουσειοβαλίτσες που στόχο έχουν τη δραστηριοποίηση εκτός μουσειακού χώρου. Ειδικότερα, οι όροι μουσειοσκευή, μουσειοβαλίτσα και εκπαιδευτικό πακέτο αναφέρονται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αξιοποιείται συχνά στο πλαίσιο σχολικών δράσεων για την προετοιμασία μιας επίσκεψης, αλλά και γενικότερα για την άρση των περιορισμών προσβασιμότητας και την παροχή ευκαιριών σε ομάδες κοινού που δεν μπορούν να επισκεφτούν συγκεκριμένα μουσεία (Νικονάκου, 2011).

Μουσεία τέχνης και καλλιτεχνική εκπαίδευση

Στο σύγχρονο σχολείο οι στόχοι της ποιοτικής καλλιτεχνικής παιδείας ζητούν από τα παιδιά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμπληρώσουν μια σειρά καθοδηγούμενων μαθημάτων που να συνδυάζουν την ιστορία και την κριτική τέχνης, την αισθητική παιδεία και την παραγωγή τέχνης. Η διδακτική εννοιών, δεξιοτήτων, οπτικών, και η χρήση στοιχείων που είναι εγγενή στις εικαστικές τέχνες, οφείλουν να αποτελούν το σκοπό της τέχνης στη γενική εκπαίδευση (Zeller, 1987). Στο πλαίσιο αυτό, η μουσειακή εκπαίδευση είναι μάλλον θεμελιώδες στοιχείο όλων των σχολικών προγραμμάτων παρά απλό συμπλήρωμα, εμπλουτισμός ή απλή πηγή για το μάθημα των εικαστικών. Επιπλέον, η εικαστική σκηνή του μεταμοντέρνου κόσμου δεν μπορεί να ιεραρχηθεί ούτε και οι λύσεις που έχουν προταθεί μπορεί να χαρακτηριστούν ως σωστές ή λανθασμένες. Η μεγάλη σχετικότητα του κοινωνικού/ πολιτιστικού περιβάλλοντος που ανταγωνίζεται παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ιστορικούς τέχνης και θεωρείται θεμελιώδης για την αισθητική παιδεία των νέων. Σε αυτή τη νέα θεώρηση της εικαστικής παιδείας η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι χώροι τέχνης συνεισφέρουν στον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο είναι το ίδιο σημαντική όσο και τα έργα που αυτοί περιέχουν (Grigg, 2004).

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα συνεισφέρουν στην αισθητική ανάπτυξη επιστρατεύοντας μεγάλη ποικιλία μορφών τέχνης που καθιστούν τις εικαστικές τέχνες προσίτες με τη χρήση μεθόδων που προωθούν το εικαστικό βίωμα, αρχικά δίχως λεκτικές μορφές κατανόησης έργων. Οι εμπειρίες αυτές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν έργα τέχνης και προωθούν τη συγχώνευση και την αλληλεπίδραση εννοιών και προηγούμενων εμπειριών με την άμεση πρόσληψη της τέχνης. Η τέχνη, σε ένα ειδικά σχεδιασμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, φορητό ή όχι, είναι το κοινό πεδίο και το κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος μέσα από το οποίο συσχετίζονται διαφορετικά μαθησιακά πεδία (Zeller, 1987).

Κατά τη διαδικασία εικαστικής παραγωγής, σύμφωνα με τον Dewey, ο καλλιτέχνης σκέφτεται με ποιοτικούς όρους που αφορούν το μέσον που χειρίζεται. Οι όροι αυτοί είναι τόσο κοντά στο αντικείμενο που παράγει, ώστε μετουσιώνονται σε αυτό. Η επιθυμία για αποκατάσταση νοήματος και συνοχής μετατρέπει τα συναισθήματα σε ενδιαφέρον για αντικείμενα ως συνθήκη πραγμάτωσης νοήματος. Η ύλη ταυτίζεται με το νόημα (Dewey, 1934). Η ερμηνευτική διάσταση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και πακέτων, όπως διαμορφώνεται στο σύγχρονο καλλιτεχνικό πεδίο, εξετάζει επιπλέον την πρόθεση και την απόδοση νοήματος σε έργα τέχνης. Όπως αναγνωρίζεται από σύγχρονες θεωρίες αυτή είναι διαδικασία που περιλαμβάνει το δανεισμό από προηγούμενα νοήματα (Sturken & Catwright, 2018). Ερευνητικά εργαλεία σε αυτό το πεδίο αποτελούν οι παραδοσιακοί τρόποι παρατήρησης αλλά και στοχευμένη μεθοδολογία που εμπλέκει τους θεατές, ώστε να έχουν ενεργή συμμετοχή σε διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η ερμηνεία των έργων τέχνης, εφόσον αυτά θεωρούνται στοιχεία ενός οπτικού λεξιλογίου, σχετίζεται με την

ερμηνευτική μεθοδολογία (Silverman, 1983). Στο βαθμό που η σημασία που αποδίδεται σε κάτι σχετίζεται άμεσα με το υποκειμένο που προσδίδει τη σημασία, η ερμηνευτική μεθοδολογία άπτεται άμεσα της ψυχολογίας. Η εμπειρία μας με έργα τέχνης είναι αρχικά οπτική και συναισθηματική. Σχεδόν άμεσα, όμως, επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε για τον εαυτό μας την απόκρισή μας. Συνεπώς, η ερμηνεία έργων τέχνης εμπλέκει τους ίδιους τους θεατές και τους πληροφορεί επιπλέον για τον εαυτό τους.

Η περίπτωση του μουσείου Tériade

Η διαλεκτική αυτή συνομιλία μεταξύ τέχνης και υποκειμένου απασχόλησε σε πολλαπλά επίπεδα τόσο τον χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας όσο και τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο Στρατής Ελευθεριάδης (Μυτιλήνη 1897- Παρίσι 1983) αποτέλεσε μία σημαντική μορφή του εικαστικού γίνεσθαι της εποχής του, καθώς υπήρξε ένας από τους πιο διακεκριμένους τεχνοκριτικούς, εκδότες καλλιτεχνικών εντύπων και συλλέκτες έργων τέχνης της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα. Σε νεαρή ηλικία εγκαταστάθηκε στο Παρίσι και κινήθηκε στον πυρήνα της καλλιτεχνικής και πνευματικής δημιουργίας του γαλλικού μοντερνισμού. Ο Στρατής Ελευθεριάδης ή Τέριαντ, όπως καθιερώθηκε μετέπειτα στους καλλιτεχνικούς κύκλους, οραματίστηκε μέσω του εκδοτικού του έργου να συνενώσει τις οπτικές τέχνες με τη λογοτεχνία και την ποίηση. Δεν είναι τυχαίο που ο ίδιος χαρακτήριζε τις εκδόσεις του ως "οπτικά βιβλία". Οι εκδόσεις του, η καθεμία με τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά, ξέφυγαν από την παραδοσιακή σχολή της δημιουργίας ενός βιβλίου και αποτέλεσαν χώρο συνάντησης σημαντικών καλλιτεχνών και συγγραφέων.

Πιο αναλυτικά το 1937 με την ίδρυση της «Εκδοτικής Εταιρίας της Επιθεώρησης Verve» ο Τέριαντ ανέλαβε την κυκλοφορία του "ωραιότερου περιοδικού στον κόσμο", του περιοδικού «Verve», μιας δίγλωσσης πολυτελούς επιθεώρησης τέχνης, που τόσο στα γαλλικά όσο και στα αγγλικά σημαίνει «οίστρος». Κυκλοφόρησαν συνολικά 26 τεύχη του περιοδικού, ποικίλης θεματικής. Στα τεύχη του «Verve» συνυπάρχουν θεωρητικά κείμενα για την τέχνη και εικαστικά έργα, αναφορές στα κλασικά αριστουργήματα του παρελθόντος και φωτογραφίες από διακεκριμένους καλλιτέχνες. Αξιοσημείωτο είναι ότι μέσω του «Verve» ο Τέριαντ δημιούργησε το κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης μιας διαλεκτικής συνομιλίας ανάμεσα στους καλλιτέχνες και τους συγγραφείς, δημιουργώντας ένα συνολικό έργο. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καλλιγιάννης στον πρώτο επίσημο κατάλογο του μουσείου: «ο Τέριαντ με το εκδοτικό του δαιμόνιο ξαναμοίρασε τους ρόλους και έδωσε τη δυνατότητα στους μεγάλους ζωγράφους του 20^{ου} αιώνα να εκφραστούν μέσα από το βιβλίο, χέρι με χέρι με την ποίηση και γενικά τη γραφή, δημιουργώντας έτσι ένα αδιάσπαστο σύνολο με αυτή». Επίσης, μέσω του περιοδικού επιχειρήθηκε αφενός η ανάδειξη και αφετέρου η διευκόλυνση του κοινωνικού ρόλου της πνευματικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας κάθε μορφής. Στον κατάλογο του μουσείου «Tériade Εκδότης: Εκατονταετηρίδα 1897-1997» αναφέρεται ότι βασική στόχευση του περιοδικού Verve ήταν να παρουσιάσει την τέχνη στενά συνυφασμένη με τη ζωή κάθε εποχής και να προσκομίσει μαρτυρίες της συμμετοχής των καλλιτεχνών στα σημαντικά γεγονότα του καιρού τους σε όλους τους τομείς της τέχνης.

Εκτός, όμως, από τα τεύχη του περιοδικού Verve, στο εκδοτικό έργο του Τέριαντ περιλαμβάνεται και η σειρά των Βιβλίων των Καλλιτεχνών, τα λεγόμενα «Μεγάλα Βιβλία». Πρόκειται για βιβλία που δημιουργήθηκαν αποκλειστικά από έναν δημιουργό. Συγκεκριμένα, μέσα από τα 26 τεύχη που εξέδωσε, ο Τέριαντ επιχειρήσε να αναδείξει το προσωπικό ιδίωμα κάθε καλλιτέχνη. Οι καλλιτέχνες κλήθηκαν όχι μόνο να εικονογραφήσουν ένα κείμενο αλλά να δημιουργήσουν ένα βιβλίο, συνταιριάζοντας όλα τα στοιχεία του από το εξώφυλλο έως την τελευταία σελίδα, είτε επιλέγοντας λογοτεχνικά έργα είτε συνθέτοντας ένα δικό τους κείμενο. Ο ίδιος διηύθυνε και συντόνιζε το όλο εγχείρημα παραχωρώντας στους δημιουργούς την απόλυτη ελευθερία στην επιλογή του θέματος και στο χρόνο εκτέλεσης, επαγρυπνώντας όμως πάντα και παρακολουθώντας με το αλάνθαστο αισθητήριό του την εξέλιξη του έργου, αναφέρει ο Καλλιγιάννης στον πρώτο κατάλογο του μουσείου.

Όσον αφορά τα μέσα αναπαραγωγής, η επιμελήτρια της επανέκθεσης του μουσείου Tériade, Κοντογιώργη (2014), σημειώνει ότι ο Tériade αναδείχθηκε ως εκδότης «με υψηλές απαιτήσεις σε ό,τι αφορά το αισθητικό αποτέλεσμα των εκδόσεών του και εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο τις τεχνολογικές δυνατότητες που του έδινε η χαρακτηριστική, αξιοποιώντας παράλληλα τον κοινωνικό της ρόλο». Βασική στόχευση τόσο της επιθεώρησης τέχνης Verne όσο και αργότερα των Βιβλίων των Καλλιτεχνών αποτέλεσε η ισορροπία ανάμεσα στα κείμενα και την εικόνα, η εξαιρετική ποιότητα της εκτύπωσης με την παρουσίαση πρωτότυπων έργων τέχνης, τα οποία συνδυάστηκαν με κλασικά έργα, καταδεικνύοντας την πεποίθηση του Tériade για την αδιάλειπτη συνέχεια της τέχνης. Το σύνολο του εκδοτικού του έργου φυλάσσεται και εκτίθεται σε ένα μουσείο μοναδικό στο είδος του, το Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade, το οποίο βρίσκεται στη Βαρεία Μυτιλήνης, στη Λέσβο.

Μουσειοπαιδαγωγικό σκεπτικό και βασικός σκοπός προγράμματος

Σε ένα βιβλίο η αφηγηματική περιπλάνηση, η πληροφόρηση, η συναισθηματική ενεργοποίηση, ο εσωτερικός αναστοχασμός και γενικότερα η συμβολική επικοινωνία αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές διεργασίες που επιτυγχάνονται μέσω των εμπλεκόμενων ρόλων λόγου και εικόνας, σε μια εποχή μάλιστα που οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές έχουν αναδείξει τη σημασία της εικόνας ως κύριου επικοινωνιακού μέσου. Λόγος και εικόνα στον έντυπο λόγο λειτουργούν οργανικά και τίθενται σε ένα συνεχή διάλογο. Αυτή η συνύπαρξη αποκαλύπτει την διττή ιδιότητα του λόγου, που λειτουργεί ταυτόχρονα ως έννοια και ως εικόνα, καθώς ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι οπτικές μορφές και τα σύμβολα μοιάζουν με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι λέξεις. Συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος πέρα από την αφηγηματική και περιγραφική του ιδιότητα αποτελεί και έναν οπτικό κώδικα. Ως τέτοιος έχει αναπόφευκτα αισθητική βαρύτητα, ενώ αντίστοιχα οι εικόνες μπορεί να διαθέτουν αφηγηματικό χαρακτήρα και εννοιολογική αξία. Το βιβλίο, λοιπόν, αποτελεί μια πολυσύνθετη δημιουργική σύλληψη, όπου διαφορετικοί κώδικες, ο καθένας με τα δικά του μέσα, καλούνται να συνθέσουν ένα συνολικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Αξιοσημείωτο παράδειγμα αυτού του συμβολικού τρόπου επικοινωνίας και της πολλαπλότητας της έκφρασης στον έντυπο λόγο αποτελεί το εκδοτικό έργο του Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade, το οποίο αποτέλεσε πεδίο διαλεκτικής συνομιλίας μεταξύ καλλιτεχνών και συγγραφέων.

Τα βιβλία των εκδόσεων Tériade, ως μοναδικά αντικείμενα τέχνης, φέρουν πολλαπλά νοήματα και προσφέρονται για μια δημιουργική αισθητηριακή αλληλεπίδραση. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η ίδιος τα χαρακτήριζε ως "οπτικά βιβλία". Δεδομένων των δυνατοτήτων αισθητικής ανάπτυξης και του εκπαιδευτικού φορτίου που τα μουσειακά αυτά υλικά τεκμήρια φέρουν, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της μουσειακής συλλογής και το "άνοιγμά" της στο ευρύ σχολικό κοινό μέσω της δημιουργίας ενός φορητού εκπαιδευτικού υλικού στη λογική «της μουσειοπαιδαγωγικής που εγκαταλείπει το μουσείο για να συναντήσει το κοινό» (Νικονάκου, 2011). Η εκδοτική δραστηριότητα του Tériade αποτέλεσε κύρια έμπνευση για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και της μουσειοβαλίτσας «Απο...τυπώνοντας τον Tériade». Με τη διδακτική αξιοποίηση μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών και των εικαστικών τεχνών επιχειρήθηκε η σύνδεση του σχολείου με το χώρο του μουσείου και το ευρύτερο πολιτισμικό γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, μέσω του εν λόγω προγράμματος επιχειρείται η ενίσχυση της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο και η ανάδειξή του σε αντικείμενο συμβολικής έκφρασης και δημιουργίας, μέσα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση που συνενώνει διδακτικά το μάθημα των εικαστικών τεχνών με μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές.

Μεθοδολογία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μουσειοβαλίτσας «Απο...τυπώνοντας τον Tériade» σχεδιάστηκε αρχικά στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του ΔΠΜΣ "Μουσειολογία - Διαχείριση Πολιτισμού" κατά τον ακαδημαϊκό κύκλο σπουδών 2014-16. Στη συνέχεια κατόπιν

συνεργασίας μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, δασκάλας-μουσειολόγου και εικαστικού, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός επαναπροσδιορίστηκε βάσει διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της πιλοτικής υλοποίησης του προγράμματος, στο πλαίσιο των συναντήσεων του ομίλου «Βιβλίο+Τέχνη: Το Βιβλίο αλλιώς» του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης [εντ. ΑΠΘ]. Παράλληλα, η όλη δράση εντάχθηκε στο πρόγραμμα «Μαθαίνουμε παρέα» και η μουσειοβαλίτσα κατασκευάστηκε με χρηματοδότηση του κοινωφελούς Ιδρύματος Ιωάννη Σ. Λάτση. Στη δράση συμμετείχαν 12 μαθητές και μαθήτριες, 5 αγόρια και 7 κορίτσια, ηλικιακής βαθμίδας Γ'-Δ'-Ε' Δημοτικού και διήρκεσε 8 μήνες κατά το σχολικό έτος 2017-18. Κατόπιν η εκπαιδευτική βαλίτσα τέθηκε προς δανεισμό και το πρόγραμμα «Απο...τυπώνοντας τον Tériade» υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-20 σε δύο ακόμη δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, όπου συνεργάστηκαν η δασκάλα της τάξης με την εικαστικό. Συγκεκριμένα στις εκπαιδευτικές δράσεις συμμετείχαν 24 μαθητές/τριες Δ' δημοτικού, 12 αγόρια και 12 κορίτσια από το 43^ο ΔΣ Θεσσαλονίκης, και 25 μαθητές/τριες Δ' δημοτικού, 8 αγόρια και 17 κορίτσια από το 40^ο ΔΣ Θεσσαλονίκης.

Μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το πρόγραμμα να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Πιο αναλυτικά, δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τρεις ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert και μία ερώτηση διχοτομικής κλίμακας, καθώς και εννέα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο διερευνά αρχικά ορισμένες γενικές πληροφορίες της ομάδας εφαρμογής (αριθμός παιδιών, ηλικία, φύλο, σχολείο) καθώς και πληροφορίες σχετιζόμενες με το πρότερο γνωστικό και εμπειρικό απόθεμα. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι προηγούμενες πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών/τριών καθώς και τα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου επιχειρείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη διερεύνηση των δράσεων που υλοποιήθηκαν, των στόχων που ικανοποιήθηκαν, την ανταπόκριση των μαθητών/τριών και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που προέκυψαν. Τέλος, στο τελευταίο μέρος επιχειρείται η αποτίμηση του περιεχομένου της μουσειοσκευής, όσον αφορά την επιλογή των έργων από τη μουσειακή συλλογή στην εξυπηρέτηση των στόχων, τη σαφήνεια στη χρήση του οδηγού εφαρμογής και του πρόσθετου πληροφοριακού υλικού του προγράμματος, καθώς και τη χρησιμότητα του βοηθητικού υλικού (μικρό τυπογραφείο, ταμπλό, οπτικοακουστικό υλικό, ιστοσελίδα) που περιλαμβάνεται στη βαλίτσα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στη θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού, όπου η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στο πρότερο γνωστικό και εμπειρικό απόθεμα των εμπλεκόμενων σε συνάρτηση με το περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2007). Η διαδικασία μάθησης συνδέεται με τη διαδικασία διαμόρφωσης προσωπικών νοημάτων και διαμεσολαβείται αφενός από την ενεργή δραστηριοποίηση και αφετέρου από τις πρότερες εμπειρίες και, γενικότερα, το πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο. Συνεπώς, η έννοια της εμπειρίας κατέχει κεντρική θέση. Η εκπαίδευση δεν στηρίζεται στην πληροφορία για το αντικείμενο, αλλά στην αντίδραση στο αντικείμενο, δηλαδή την άμεση επαφή με τα πράγματα και τον τρόπο που ενεργοποιείται ο νοητικός, συναισθηματικός και αισθητικός κόσμος του παιδιού (Κακούρα-Χρόνη, 2006). Κατά τη διαδικασία μάθησης ζητούμενο δεν είναι η ποσότητα της γνώσης, αλλά στο επίκεντρο τίθεται η υποκειμενική δράση και η εμπειρία, ενώ μεγάλη βαρύτητα δίνεται και στο ρόλο του συναισθήματος και των αισθήσεων.

Επίσης, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αξιοποιήθηκαν και οι θεωρητικές αρχές της ενεργητικής-βιωματικής μάθησης. Ειδικότερα η μάθηση συντελείται μέσα από την ενεργή δραστηριοποίηση, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την εμπειρία αφετηρία, προκειμένου να συντελεστεί η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing). Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες δεν έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό αντίκρισμα, καθώς απαιτείται η συστηματική οργάνωση και αξιοποίησή τους, ενώ θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος ο συνδυασμός της χειρωνακτικής

εργασίας (hands-on) με τη διανοητική επεξεργασία (minds-on) προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση (Hein, 1998).

Τέλος, στη θεωρητική τεκμηρίωση των δράσεων συγκαταλέγεται και η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978), κατά την οποία η μάθηση συντελείται μέσα από μια σύνθετη διανοητική, κοινωνική και διαδραστική διαδικασία. Αναλυτικότερα, η διαδικασία μάθησης έχει κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς ζητούμενο δεν είναι απλώς η κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων αλλά η απόκτηση στρατηγικών και εργαλείων σκέψης, οι οποίες καταρχήν αναπτύσσονται σε κοινωνικό επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας και μετά εσωτερικεύονται από τα άτομα (Νάκου, 2001). Η κατάκτηση των ανώτερων λειτουργιών διαγράφει πορεία που περνά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και καταλήγει στον αυτοέλεγχο και στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα οι κοινωνικές διεργασίες κατά ένα τρόπο να εσωτερικεύονται (Κολιάδης, 2007). Ωστόσο στην όλη πορεία ανάπτυξης σημαντική είναι και η δυναμική σχέση λόγου και πράξης, καθώς η σκέψη μεταφράζεται σε λόγο και ο λόγος διαμορφώνει τη σκέψη.

Διαδικασία υλοποίησης

Η βασική κατεύθυνση στις δραστηριότητες του προγράμματος υπαγορεύτηκε από την εφαρμογή της πρωτότυπης μουσειοβαλίτσας «Απο... τυπώνοντας τον Tériade». Η βαλίτσα περιλαμβάνει ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υποστηρικτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό πληροφοριακό υλικό καθώς και εποπτικά μέσα, βασισμένο στη μόνιμη συλλογή του Μουσείου Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade, ενώ η υλοποίησή του υποστηρίζεται από έναν αναλυτικό εκπαιδευτικό οδηγό. Πιο συγκεκριμένα, ένα επιτραπέζιο διαδραστικό ταμπλό, στο οποίο παρουσιάζεται τμηματικά η πορεία ζωής του Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade, στάθηκε αφορμή ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον ίδιο και το εκδοτικό του έργο και να ακολουθήσουν μια αντίστοιχη εκπαιδευτική πορεία. Με αφετηρία το Παρίσι και προορισμό την Μυτιλήνη, με 54 αντίγραφα έργων της συλλογής του μουσείου και με ένα πληροφοριακό βίντεο για την τυπογραφία και την χαρακτική, το οποίο προβάλλεται στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου και περιλαμβάνεται στη βαλίτσα, υλοποιήθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις ποικίλης θεματικής.

Στις δράσεις αυτές τα παιδιά του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης ασχολήθηκαν με τεχνικές εικαστικού ενδιαφέροντος, όπως η χαρακτική, τα τυπώματα και το κολλάζ. Γνώρισαν την τυπογραφική μέθοδο του Γουτεμβέργιου και τύπωσαν τα δικά τους κείμενα στα πρότυπα της τότε τεχνολογίας με τη βοήθεια ενός μικρού τυπογραφείου, που περιλαμβάνεται στην βαλίτσα. Παρατήρησαν γραφικούς χαρακτήρες διαφόρων καλλιτεχνών και δημιούργησαν τις δικές τους ηλεκτρονικές γραμματοσειρές. Με δράσεις δημιουργικής γραφής επιδόθηκαν στην παραγωγή πρωτότυπων κειμένων και ποιημάτων (Λίμερικ, σουρεαλιστικές ιστορίες) και τύπωσαν τα κείμενά τους. Κατόπιν δημιούργησαν διάφορες αφίσες σε μια προσπάθεια σύνδεσης λόγου και εικόνας. Μελέτησαν το ζήτημα της εικονογράφησης όπως αποτυπώθηκε σε πέντε «Βιβλία Καλλιτεχνών» της συλλογής του μουσείου («Μύθοι» του Marc Chagall, «Τσίρκο» του Fernand Léger και του Marc Chagall, «Πόλη» του Fernand Léger και «Παρίσι δίχως Τέλος» του Alberto Giacometti). Δημιούργησαν πρωτότυπα βιβλία, όπως αναδιπλούμενα βιβλία, βιβλία τσέπης, βιβλία με ρυζόχαρτο γύρω από προκαθορισμένες θεματικές. Τέλος, σχεδίασαν και δημιούργησαν το "Μεγάλο Βιβλίο" της τάξης τους. Συγκεκριμένα, με απόθεμα τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την όλη πορεία και με απόλυτη ελευθερία επιμελήθηκαν εικαστικά και συγγραφικά τον προσωπικό τους "χώρο" στην κοινή αυτή καλλιτεχνική παραγωγή. Παράλληλα με τις προαναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις, αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε διάχυση του προγράμματος στην ευρύτερη σχολική κοινότητα με την εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών του σχολείου στην παραγωγή πρωτότυπων και αυτοσχέδιων βιβλίων προσαρμοσμένων στην ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Κορύφωση των εργασιών αποτέλεσε η διοργάνωση έκθεσης στο Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας - Θράκης, στην οποία παρουσιάστηκε όλο το παραγόμενο έργο του προγράμματος.

Όσον αφορά τα δύο δημοτικά σχολεία που δανείστηκαν τη μουσειοσκευή, οι εκπαιδευτικές δράσεις υλοποιήθηκαν στις ώρες της ευέλικτης ζώνης και στο μάθημα των εικαστικών και διήρκεσαν ένα μήνα. Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν εξατομικευμένα δίχως να εφαρμόζουν το σύστημα της συνδιδασκαλίας έχοντας, όμως, προγραμματίσει από κοινού έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τις επιλεγμένες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι εικαστικές τεχνικές, όπως η χαρακτική, εφαρμόστηκαν από τις εικαστικούς των σχολείων, ενώ οι δραστηριότητες γύρω από τη θεματική της τυπογραφίας και της δημιουργίας βιβλίων από τις δασκάλες. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν προσαρμόστηκαν στις ιδιαίτερες σχολικές συνθήκες, δηλαδή τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Άλλωστε, το πρόγραμμα της μουσειοβαλίτσας είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που παρέχει τη δυνατότητα επιλογής και προσαρμογής των δράσεων ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας εφαρμογής. Πιο αναλυτικά, στο 43^ο Δημοτικό σχολείο κατά την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με τεχνικές χαρακτικής, τυπώματος και κολλάζ, δημιούργησαν πρωτότυπα βιβλία τσέπης και μελέτησαν τον τρόπο εικαστικής απεικόνισης ενός ποιήματος. Στο 40^ο Δημοτικό σχολείο η εφαρμογή του προγράμματος εστιάστηκε στις τεχνικές στοιχειοθεσίας και τύπωσης με τη βοήθεια του μικρού τυπογραφείου, αναδεικνύοντας τον τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης με βάση το τεχνολογικό πλαίσιο της εποχής ανακάλυψης της τυπογραφίας και επιδόθηκαν στη δημιουργία αναδιπλούμενων βιβλίων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική βαλίτσα «Απο... τυπώνοντας τον Tériade» πρόκειται να δωρηθεί στο ομώνυμο Μουσείο (Tériade) στη Βαρεία Μυτιλήνης, προκειμένου να διατεθεί προς δανεισμό και να αξιοποιηθεί από όλα τα σχολεία της χώρας. Περαιτέρω φωτογραφικό και πληροφοριακό υλικό, όσον αφορά τη μουσειοσκευή και την υλοποίηση των δράσεων, μπορούν να αναζητηθούν στην ηλεκτρονική σελίδα που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του προγράμματος: <https://teriadeinschool.wordpress.com>.

Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε συνολικά σε 61 παιδιά, 33 κορίτσια και 28 αγόρια, ηλικιακής βαθμίδας Γ'-Δ'-Ε' δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων κινήθηκε γύρω από τους τρεις βασικούς άξονες στη βάση των οποίων δομήθηκε το ερωτηματολόγιο, τις πρότερες εμπειρίες των παιδιών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την αποτίμηση του περιεχομένου της μουσειοσκευής.

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι έχουν αρκετές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλης θεματικής. Τα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα κινούνται γύρω από διάφορες θεματικές, όπως το διάστημα, η μυθολογία, οι ιστορίες μυστηρίου, οι περιπέτειες, τα κόμικς και τα βιβλία οικολογικού ενδιαφέροντος. Μάλιστα, στο δεύτερο σχολείο δανεισμού της μουσειοβαλίτσας τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους οργάνωσαν αντίστοιχα και τη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης τους.

Αναφορικά με το δεύτερο άξονα, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τη μουσειοβαλίτσα δήλωσαν ότι μέσω των δραστηριοτήτων τα παιδιά γνώρισαν τον Στρατή Ελευθεριάδη-Tériade, το έργο του και τους καλλιτέχνες που παρουσίασε στα μεγάλα βιβλία των εκδόσεων «Verve». Κατανόησαν το πεδίο δράσης και ενασχόλησης του εκδότη και κατατοπίστηκαν γύρω από τη διαδικασία έκδοσης βιβλίων καθώς και τις τεχνικές που εμπλέκονται σε αυτή. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι το πληροφοριακό και εποπτικό υλικό για την τεχνική της στοιχειοθεσίας συνέβαλλαν τα μέγιστα στην κατανόηση του τεχνολογικού πλαισίου της εποχής ανακάλυψης της τυπογραφίας. Επίσης, μέσω του προγράμματος φαίνεται ότι τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τους πολλαπλούς επικοινωνιακούς κώδικες του βιβλίου και το γνώρισαν ως ένα καλλιτεχνικό μέσο έκφρασης με πολλές δυνατότητες. Πειραματίστηκαν με διάφορες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και διαπίστωσαν ποιες προτιμούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρώτο

σχολείο δανεισμού της μουσειοσκευής η χαρακτηριστική απορρόφησε όλο το δυναμικό της τάξης, ενώ κρίθηκε απαραίτητη από την εκπαιδευτικό η συνεργασία με την εικαστικό της τάξης. Από την άλλη, στο δεύτερο σχολείο το μικρό τυπογραφείο και η τεχνική της στοιχειοθεσίας ενθουσίασαν τα παιδιά και, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η δασκάλα, τα έκανε να απολαύσουν την όλη διαδικασία, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μια στιγμή που διαπραγματεύονταν στο μάθημα της γλώσσας τους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων στα βήθη των αιώνων σε διάφορους πολιτισμούς. Γενικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τα παιδιά εργάστηκαν με ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και φαντασία, επιδεικνύοντας ενεργό συμμετοχή σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Ως προς τον τρίτο άξονα, το περιεχόμενο της βαλίτσας (αντίγραφα έργων μουσείου, πληροφοριακό υλικό, μικρό τυπογραφείο, ταμπλό, οπτικοακουστικό υλικό, οδηγός εφαρμογής, ιστοσελίδα) κρίθηκε επαρκές για την επίτευξη των στόχων. Η αφήγηση της βιογραφίας του Tériade, όπως αποτυπώνεται πάνω στο ταμπλό, κέρδισε τα παιδιά, ιδιαίτερα το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν την επιφάνειά του, καθώς φαίνεται ότι το νεαρό κοινό ενθουσιάζεται από την ελευθερία να αγγίζει ενδιαφέροντα αντικείμενα, να τα επεξεργάζεται και να τα αναδιατάσσει (Jeffers & Parth, 1996). Επίσης, οι μαθητές/τριες εντυπωσιάστηκαν από το μικρό τυπογραφείο και κατάλαβαν πώς γίνεται η στοιχειοθεσία και το τύπωμα, ενώ ιδιαίτερα κατατοπιστικά βρήκαν τα βίντεο οδηγιών της ιστοσελίδας. Γενικότερα, η ανταπόκριση ήταν θετική. Και πάλι σύμφωνα με τα λόγια της δασκάλας σε ένα από τα δύο σχολεία, ο αρχικός δισταγμός μετατράπηκε σε απόλαυση και όλοι στην τάξη ένωσαν ότι η βαλίτσα «τους ταξίδεψε».

Συμπεράσματα

Η φορητή μουσειοβαλίτσα «Απο...τυπώνοντας τον Tériade» αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση μέσω της οποίας επιχειρείται η εδραίωση μιας αυθεντικής και δυναμικής επικοινωνίας με όψεις της πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και με το ιστορικό, κοινωνικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον. Σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη νέα παιδαγωγική (Νάκου, 2001), ώστε να προάγει τη διαθεματική μάθηση και τη μαθησιακή διαδικασία με βιωματικό, διαδραστικό και διερευνητικό τρόπο. Οι προτεινόμενες δράσεις καθιστούν τον εκπαιδευτικό διαμεσολαβητή στην εφαρμογή της, αποτρέποντας την δασκαλοκεντρική προσέγγιση και λαμβάνοντας υπόψη ότι μια κοινή αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν αξιολογηθεί ως απλά ικανοποιητικά είναι η ακαμψία στην προσαρμογή και ανταπόκριση σε ιδέες και αντιδράσεις που αναδύονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Ofsted, 2008/11). Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή περιλαμβάνει ένα δυναμικό και ευέλικτο πρόγραμμα που παρέχει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέγει, να εμπλουτίζει και να προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας. Τα παιδιά διερευνούν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και δημιουργίας, αναιρώντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς στη δυνατότητα εφαρμογής της και θέτοντας τις έννοιες «Σχολείο» και «Μουσείο» σε ένα συνεχή διάλογο.

Σύμφωνα με τη Ζαφειράκου (2000) δύο από τα επικρατέστερα μοντέλα της σχέσης «Μουσείου» και «Σχολείου» φαίνεται πως έχουν διαφορετική βάση και στόχευση. Κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στην αισθητική εμπειρία και τη γνωριμία και εξοικείωση με την τέχνη και τον πολιτισμό μέσα από μουσειακά προγράμματα. Ενώ αλλού, κυρίως στις ΗΠΑ, τα μουσειακά προγράμματα έχουν ως αφετηρία το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και εναρμονίζονται με αυτό. Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή συνδυάζει στοιχεία και από τα δύο μοντέλα. Αφενός το οπτικοακουστικό υλικό (έργα καλλιτεχνών, παρουσίαση της ζωής και του έργου του Tériade, πληροφοριακό βίντεο για την τυπογραφία και τη χαρακτηριστική) έχει στόχο να μεταφέρει ως ένα βαθμό το αισθητικό βίωμα και να παρουσιάσει τον Στρατή Ελευθεριάδη - Tériade στα παιδιά, μεταφέροντας ένα τμήμα του μουσειακού περιβάλλοντος στην τάξη. Αφετέρου το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε να εμπλουτίζει το σχολικό πρόγραμμα και να μπορεί να προσαρμοστεί σε αυτό. Δίνεται η δυνατότητα, με αφορμή τα βιβλία καλλιτεχνών, να διερευνήσουν επιλεκτικά και με

ευελιξία, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά, τεχνικές και θεματολογία προσαρμοσμένες στην ηλικία τους και στο σχολικό τους πρόγραμμα τόσο στα εικαστικά αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, κατά ιδανικό τρόπο με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων.

Η ανάγκη αυτής της διεπιστημονικής συνεργασίας των διαφόρων ειδικοτήτων αναδεικνύεται πρωταρχικής σημασίας παράγοντας στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος της μουσειοσκευής μελετήθηκε ώστε να εναρμονίζεται με το γενικότερο πλαίσιο διεπιστημονικής συμπεριφοράς που επιτάσσουν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και παρουσιάζεται από την Καμπουροπούλου (2002). Σύμφωνα με αυτό δίνεται έμφαση στην ελεύθερη έκφραση κατά την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό-ιστορικό-πολιτιστικό περιβάλλον, στην αυτενέργεια για την ανακάλυψη της γνώσης, στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από το παιχνίδι και τη διερεύνηση, στην ενεργοποίηση νοητικών διεργασιών και αισθητικών λειτουργιών μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες και στην παραγωγή προϊόντων συνδυαστικής σκέψης.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένες προϋποθέσεις, η έλλειψη των οποίων είναι δυνατό να δημιουργήσει περιορισμούς στη χρήση της μουσειοσκευής. Συγκεκριμένα, για την υλοποίηση ορισμένων δράσεων είναι απαραίτητα κάποια αναλώσιμα υλικά, όπως χρώματα για τη χαρακτηριστική, επιφάνειες χάραξης και τυπώματος, των οποίων η διαθεσιμότητα στα σχολεία δεν είναι πάντα αυτονόητη. Για το λόγω αυτό συμπεριλήφθηκαν ορισμένες πρακτικές προτάσεις στον οδηγό εφαρμογής, προκειμένου αφενός να αρθεί οποιοσδήποτε περιορισμός και αφετέρου να αξιοποιηθούν υλικά της καθημερινής ζωής δημιουργώντας ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας. Επίσης, κρίνεται σκόπιμη η εξοικείωση προηγουμένως με τις δράσεις και τα υλικά στο βαθμό που απαιτεί η διαχείριση και η οργάνωση της τάξης, με γνώμονα πάντα ότι πρόκειται για μια πειραματική, βιωματική διαδικασία. Επιδίωξη και στόχος άλλωστε του προγράμματος είναι η διερεύνηση, ο πειραματισμός και η δημιουργία, ώστε να προωθείται η μάθηση μέσα από την πράξη. Προτείνεται η μάθηση μέσα από το προσωπικό βίωμα αντί της διδακτικής μετάδοσης γνώσης. Ο οπτικός αλφαριθμητισμός, η κριτική αξιολόγηση και σύνδεση με το προσωπικό βίωμα αναπτύσσονται μέσα από την άμεση εμπειρία και την πράξη (Salmon, 1995). Τέλος, μια ακόμη επιδίωξη είναι ο εμπλουτισμός της ιστοσελίδας του προγράμματος με παραγόμενο υλικό από τη διαδικασία δανεισμού της μουσειοσκευής, προκειμένου να υπάρξει διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πρακτικές που προάγουν την εξωστρέφεια των μουσειακών χώρων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των μουσείων τέχνης, και θέτουν τις εκάστοτε συλλογές σε συνομιλία με το ευρύτερο εκπαιδευτικό αλλά και στοχευόμενα με το μαθητικό κοινό, μπορεί να επιτύχουν σημαντικά οφέλη. Ανάμεσα στα οφέλη αυτά, σύμφωνα με την Κακούρου-Χρόνη (2006), συγκαταλέγεται και το γεγονός «ότι το παιδί θα μάθει να βλέπει, να κρίνει και να αγαπά την τέχνη, ότι ως ενήλικας θα διαθέτει από τον ελεύθερο χρόνο του για να ανανεώνει τη σχέση του με τον κόσμο και τα πράγματα και ότι θα αναζητά την ανανέωση αυτή και μέσα στο μουσειακό περιβάλλον».

Αναφορές

- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn Books. Retrieved from wed: <https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Grigg, C. (2004). Art education and the art museum. Στο R. Hickman, *Art education 11-18: Meaning, purpose and direction* (σσ. 39-55). London/New York: Continuum.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. New York: Routledge.

Jeffers, C., & Parth, P. (1996, Autumn). Relating Controversial Contemporary Art and School Art: A Problem-Position, Vol. 38, No. 1. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, σσ. 21-33.

Ofsted, (2008/11). *Making a mark: art, craft and design in education*. Retrieved from Ofsted, raising standards improving lives: www.ofsted.gov.uk

Salmon, P. (1995). Experiential learning. In R. Prentice, *Teaching art and design: Addressing issues and identifying directions* (pp. 22-29). London/New York: Continuum.

Silverman, K. (1983). *The object of semiotics*. New York: Oxford University Press.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2018). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Retrieved from web: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Zeller, T. (1987). Museums and the Goals of Art Education. *Art Education*, Vol. 40, σσ. 50-55. Published by: National Art Education Association. Ανάκτηση από web: https://www.jstor.org/stable/3193035?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Αλεξάκη, Ε. (2002). Η Ιστορία της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 197-211). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και σχολεία - Διάλογος και συνεργασίες: Αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. Αθήνα: Κριτική.

Κακούρη-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο - Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.

Καμπουροπούλου, Μ. (2002). Αισθητική προσέγγιση και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στη μάθηση της Ιστορίας. Διδακτική ενότητα: "Η Ιπποκρατία στη Ρόδο". Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 283-296). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατάλογος Μουσείου-Βιβλιοθήκης Στρατή Ελευθεριάδη (Tériade). Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη-Τέριαντ, Βαρειά Μυτιλήνη.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη-Τέριαντ: Η Επανεκθεση (Ιούνιος 2014). *Περιφερειακό Ταμείο Ανάπτυξης Βορείου Αιγαίου*. Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη-Τέριαντ, Μυτιλήνη.

Μπούνια, Α., & Νικονάκου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάκου, & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 68-95). Αθήνα: Πατάκης.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.

Νικονάκου, Ν. (2011). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ντιρογιάννη, Δ. (2011). Μουσεία: Πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στο Δ. Κελεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφηρημένες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 75-92). Αθήνα: Πατάκης.

Τεριάντ Εκδόσεις: *Εκατονταετηρίδα 1897-1997*. Μουσείο-Βιβλιοθήκη Τέριαντ.