



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2019**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Σπαντιδάκης Ιωάννης, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπίνικη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καΐλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίσσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβίζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτερινιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εκπαιδευτικές προκλήσεις στην ενδυνάμωση του ουμανιστικού κοινωνικού κεφαλαίου: πολιτικές αναίρεσης των μονοδιάστατων καταναλωτικών προτύπων Educational challenges in the reinforcement of social capital: policies of retraction of monodimensional consuming models Ευαγγελία Καλεράντε	6
2. Greek Undergraduate and Graduate Students' Opinions about Plagiarism Causes Theodoros Karasalides, Anastassios Emvalotis	20
3. Πολιτειότητα και Αμοιβαιότητα στο σύγχρονο Σχολείο: μια φιλοσοφική προσέγγιση Citizenship and reciprocity in modern school: a philosophical approach Απόστολος Κατσιμπρας, Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς	39
4. Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων The Contribution of Parents in the Improvement of Learning Outcomes Μόρφω Μανιώτη	57
5. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου Primary school teachers' opinions about the institution of school advisor Ελευθέριος Μαυρίδης	71
6. Στάσεις των Εκπαιδευτικών προς τη Συνεργασία με τους Γονείς The Attitudes of Teachers about Cooperation with Parents Ελευθερία Μπεαζίδου, Απόστολος Σπάθης	87
7. Ο ρόλος της προτίμησης χεριού στη μηχανική διαδικασία γραφής μέσω braille The effect of handedness on the mechanical process of braille spelling Βασίλειος Παπαδημητρίου, Βασίλειος Αργυρόπουλος	106
8. Διερεύνηση Ατομικών Χαρακτηριστικών Μαθητών σε Σχέση με τη Σχολική τους Επίδοση Individual Characteristics of Students in Relation to their School Performance Ιωάννης Βασιλούδης	120
9. Η θεραπευτική γραφή ως μέσο ενίσχυσης της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου Therapeutic writing as a means to increase the metacognitive knowledge of students during the production of writing Βιργινία Παπατρέχα, Ιωάννης Σπαντιδάκης, Ελένη Βασιλάκη, Ελένη Μιχαηλίδη	134
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα Guide for Authors	162 166

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥ ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ
ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΑΙΡΕΣΗΣ ΤΩΝ
ΜΟΝΟΔΙΑΣΤΑΤΩΝ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ**

**EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE
REINFORCEMENT OF SOCIAL CAPITAL: POLICIES
OF RETRACTION OF MONODIMENSIONAL
CONSUMING MODELS**

Ευαγγελία Καλεράντε
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ekalerante@yahoo.gr

Περίληψη

Στην έρευνά μας εξετάζεται πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την οικονομική κρίση και τους προβληματισμούς για τον περιορισμό των καταναλωτικών αγαθών. Το δείγμα μας περιλαμβάνει μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ελληνικών σχολείων διαφορετικών περιοχών, που είναι επιλεγμένα με βάση την κατανομή του πληθυσμού σχετικά με το εισόδημα. Πραγματοποιούμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ώστε να προσδιοριστούν τα ζητήματα που θέτουν οι μαθητές σχετικά με την οικονομική κρίση και ειδικότερα με το ζήτημα της κατανάλωσης υλικών αγαθών. Τα πορίσματα της έρευνάς μας αξιοποιούνται συνδυαστικά, ώστε να εκφραστούν προτάσεις που σχηματοποιούν μια άλλη μορφή εκπαίδευσης ως εναλλακτική πρόταση στη διαμόρφωση αξιών, που θα μεταθέσουν το ζήτημα από την καταναλωτική κοινωνία σε μια ουμανιστική θεώρηση προσδιορισμού της ευτυχίας και της ικανοποίησης του ατόμου μέσω της γνώσης, της κοινωνικής προσφοράς και της δημιουργίας θετικών συναισθημάτων απέναντι στον συνάνθρωπο.

Λέξεις κλειδιά

Υλικά αγαθά, αξίες, ουμανιστικές απόψεις, γνώση, ευτυχία.

Abstract

The focal point of the present research is how students perceive the economic crisis. The sample consists of Primary Education students across the Greek region and has been selected on the basis of income distribution over population. Semi-constructed interviews have been carried out so that issues about the economic crisis and consuming of material goods, as they have been posed by the students, are defined. The research findings are jointly utilized so that suggestions are expressed resulting in the formation of another form of education as an alternative suggestion to the formation of values. They will consequently provide a shift from a consuming society to a humanistic perception of the individual's fulfillment and happiness through knowledge, social offer and the creation of positive emotions towards the fellow being.

Key words

Material goods, values, humanistic perception, knowledge, happiness.

0. Εισαγωγή

Η περίοδος της οικονομικής κρίσης διαμορφώνει νέα δεδομένα και στην εκπαίδευση, διότι και μαθητές μεσαίων και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ορίζουν τη ζωή τους σε καταστάσεις αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Τα προβλήματα που προκύπτουν στους επαγγελματικούς χώρους, με την ανεργία ή με την ημι-απασχόληση ή με τα περιορισμένα εισοδήματα, επηρεάζουν την καθημερινότητα των μαθητών. Μέχρι την οικονομική κρίση η διαδικασία της κατανάλωσης προϊόντων σχετιζόταν με την ικανοποίηση, την προσωπική πληρότητα και ως τελετουργία διαμόρφωνε κοινωνικούς δεσμούς με τα μέλη μιας κοινωνίας.

Τα υλικά αγαθά φετιχοποιούνταν και συνδέονταν με τη δημιουργία ικανοποίησης και ευχαρίστησης, που ως κατάσταση χαρακτήριζε την κοινωνική ζωή. Το οικονομικό παράδειγμα μιας τεχνητής οικονομικής ευμάρειας διαμόρφωνε, με κοινωνικούς όρους, συνθήκες που ερμήνευαν την προσωπική πληρότητα και ικανοποίηση. Δομικές επικοινωνιακές σχέσεις διαμορφώνονταν και λειτουργούσαν μέσω της κατανάλωσης υλικών αγαθών. Οι μαθητές, ως ενεργά μέλη της κοινωνίας, εμπλέκονται σε μια μορφή νεανικής κουλτούρας, όπου η κατανάλωση προϊόντων δημιουργεί αξίες¹. Η δυνατότητα τους να επικοινωνούν με διαδικτυακές πηγές και με κοινωνικά δίκτυα έκανε πιο έντονη την ενασχόληση με τη διαδικασία της κατανάλωσης, μέσα από την ενημέρωση για τα προϊόντα, την ανταλλαγή απόψεων και την οριοθέτηση σχέσεων εγκλεισμού και αποκλεισμού.

Στην έρευνά μας εξετάζουμε πώς βιώνεται η οικονομική κατάσταση από τους μαθητές, πώς σχηματοποιείται το μοντέλο ικανοποίησης και ευτυχίας μέσα από την κατανάλωση και ταυτόχρονα, πώς η αλλαγή του οικονομικού μοντέλου ερμηνεύεται

από τα κοινωνικά υποκείμενα. Επίσης, παρακολουθούμε μετατοπίσεις και επανορισμούς ίσως σε ένα νέο παράδειγμα μετάβασης από την κατανάλωση σε μια άλλη κατάσταση. Με δεδομένη την οικονομική κρίση και την αλλαγή του οικονομικού παραδείγματος προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε προβληματισμούς και να εμβαθύνουμε στα νοήματα των κοινωνικών υποκειμένων που ίσως είναι τα νέα «θύματα» σε μια κατάσταση βιωμένης ανασφάλειας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η κατανάλωση υλικών αγαθών προβάλλεται ως δομικός λόγος που εννοιολογεί τη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων. Τα άτομα και ειδικά οι νέοι αφομοιώνουν την ιδέα ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία καταναλωτών. Σε περίοδο τεχνητής οικονομικής ευμάρειας η ερμηνεία των αξιών προσδιοριζόταν σε συνάφεια με τη δυνατότητα κατανάλωσης². Μέσα από αυτή την προσέγγιση διαμορφωνόταν μια ταξική αναπαράσταση των ατόμων, όπου θέτονταν διαχωριστικές γραμμές μέσα από ανταγωνιστικές σχέσεις που σχηματοποιούνταν.

Η πρόσβαση στην αγορά έφερνε ικανοποίηση και ταυτοποιούσε το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατηγορία καταναλωτών και ταυτόχρονα το διαφοροποιούσε από τους άλλους, δηλαδή από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Θέτονταν επομένως διαχωριστικές γραμμές στη δημιουργία ενός θεωρητικά κατακερματισμένου υποκειμένου σε διαφορετικούς ρόλους, καταστάσεις ή συμβάντα που ενοποιούσε προσεγγίσεις με τη δόμηση μιας ταυτότητας με βάση την κατανάλωση. Ο μύθος της ευμάρειας και ταυτόχρονα ο μύθος της ικανοποίησης και της ευτυχίας³ σχετιζόταν και με τη νεανική κουλτούρα, που σημασιοδοτούσε τη σχέση του προϊόντος με τα άτομα⁴ και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Στην κατηγορία των καταναλωτών στην ελληνική κοινωνία εξαιτίας της ανορθολογικής ανάπτυξης του οικονομικού συστήματος περιοριζόνταν οι συγκρούσεις μέσα από συναρθρώσεις αξιών που σχετιζόνταν με την κατανάλωση. Οι νέοι ζούσαν τις στιγμές. Οι παρεμβάσεις τους στην αγορά ήταν παρεμβάσεις επιβεβαίωσης του ρόλου τους και ένταξής τους στις συγκεκριμένες ομάδες καταναλωτών. Ο μύθος της κατανάλωσης συγκροτούσε συγκεκριμένα κοινωνικά πεδία και πρότυπα ζωής, φτιάχνοντας αλυσίδες ισοδυναμίας σε μια διάρθρωση όπου η κατανάλωση ως πρακτική συνδεόταν με την ευτυχία⁵ και την ικανοποίηση ως απόληξη⁶. Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις περιοριζόνταν, η πραγματικότητα οριζόταν μέσα από τη δυναμική της κατανάλωσης, με αποτέλεσμα τα άτομα να σχηματοποιήσουν ένα πλέγμα αξιών μέσα από μια τελετουργική διαδικασία επαφής και επικοινωνίας με την αγορά⁷.

Στο σημείο αυτό η αγορά παρεμβαίνει μέσω των διαφημίσεων του επικοινωνιακού διαλόγου, των διαδικτυακών μορφικών σχέσεων για να προωθηθεί η κατανάλωση και οι δομικές συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής αξιών. Σε περίοδο οικονομικής κρίσης οι δομικές συνθήκες διαφοροποιούνται. Η πρόσβαση στην αγορά περιορίζεται,

τα άτομα καλούνται να συμμορφωθούν βίαια σε αναγκαίες συνθήκες, όπου μετατοπίζονται οι σταθερές αναφορές. Οι δομικοί περιορισμοί οδηγούν σε νέα πεδία προβληματισμού και ενδεχόμενα σε νέες τάξεις λόγου αναζητώντας αξίες. Ειδικά οι νέοι άνθρωποι καλούνται να ζήσουν μέσα σε διαφορετικές συνθήκες. Με κοινωνικούς όρους να διαμορφώσουν έναν άλλο λόγο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας. Αν με το προηγούμενο παράδειγμα της τεχνητής ευμάρειας οι αποκλεισμοί και οι ανταγωνισμοί είχαν περιορισθεί, στο κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα της οικονομικής κρίσης, που εμπεριέχει την ακύρωση της εργασίας, οι αποκλεισμοί διευρύνονται, μετατοπίζονται οι διαχωριστικές γραμμές και οι συγκρούσεις.

Η κοινωνική κινητικότητα που είχε παρατηρηθεί από τα μεσαία κυρίως κοινωνικά στρώματα αναιρείται σε ένα μοντέλο οξυμένης κοινωνικής ανισότητας. Οι οικονομικές συνθήκες δημιουργούν νέες αναγκαιότητες. Το θέμα της περιορισμένης κατανάλωσης δεν δημιουργεί μόνο κενό με οικονομικούς όρους αλλά και με κοινωνικούς, διότι όπως αναφέραμε μέσα από την κατανάλωση είχε συγκροτηθεί μια κοινωνική ταυτότητα και με ψυχολογικούς όρους είχαν προσδιορισθεί τα επίπεδα ικανοποίησης και ευτυχίας. Η ρηματική συγκρότηση των αξιών ήταν ριζωμένη στα υλικά αγαθά, τα οποία νοηματοδοτούνταν με ενεργοποίηση των διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ του οικονομικού και κοινωνικού παραδείγματος. Η κατανάλωση λειτουργούσε ως ένα πολύτροπο αξιακό σύστημα μέσα από το οποίο το άτομο όριζε τον εαυτό του και τους άλλους⁸. Ο τρόπος λειτουργίας της εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης περιορισμένης στη χρηστική γνώση, δεν επικεντρώθηκε στις ουμανιστικές αρχές δομής και οργάνωσης των κοινωνιών. Τα κοινωνικά υποκείμενα δεν έλαβαν το μορφωτικό κεφάλαιο που θα αντιστοιχούσε στην σκιαγράφιση μιας άλλης δυναμικής των κοινωνιών. Η εκπαιδευτική πολιτική ως συνέπεια μιας επιτελεστικής πολιτικής ανάλυσης περιθωριοποιήθηκε σε πρακτικές λόγου που δεν δημιούργησαν προϋποθέσεις ανάλυσης, ερμηνείας και προώθησης αντι-αξιών προς την κατανάλωση.

Ειδικότερα, τα επικοινωνιακά συμβάντα στα σχολεία, ο πολιτικός λόγος και η εκπαιδευτική πρακτική ρητά ή υπόρρητα ενίσχυσαν την ανορθολογική συνάρθρωση κατανάλωσης- ευτυχίας, ευημερίας, προόδου⁹. Η επικέντρωση στα τυπικά εκπαιδευτικά ζητήματα, οι περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών σε ουμανιστικές πρακτικές συνέβαλε στη συγκρότηση ενός συστήματος ενίσχυσης της ικανοποίησης μέσω των υλικών αγαθών και συγκρότησης του εαυτού μέσα στο καταναλωτικό μοντέλο. Διαλεκτικές σχέσεις ανάμεσα σε επικοινωνιακές πρακτικές, μέσω του διαδικτύου, καθημερινές καταναλωτικές στιγμές και η απορρύθμιση της οικονομικής πρακτικής συνέτειναν σε διαρθρωμένες σχέσεις αναγνώρισης και ενσωμάτωσης στην κοινωνία μέσω της δυνατότητας ή μη πρόσβασης στην αγορά. Όπως ήδη αναφέραμε, τα «οικονομικά ρεπερτόρια» αλλάζουν, οι νέοι άνθρωποι αρχίζουν να περιθωριοποιούνται. Βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο που ίσως αναζητούνται νέες κατασκευές ως προς τις αξίες και πιθανά να αναζητούνται νέοι λόγοι

σε μια νέα επιτέλεση κοινωνικής συνύπαρξης. Φαίνεται να έχει ανάγκη το σύστημα από νέες ερμηνείες για την κοινωνική διάδραση και από σύνθετα ιδεολογικά πρότυπα που να επικεντρώνονται σε νέες αξίες.

Η εκπαίδευση καλείται να ερμηνεύσει την κοινωνική κατάσταση διαμορφώνοντας μια εκπαιδευτική αφήγηση που να δημιουργήσει μια διαπραγμάτευση του εαυτού των νέων μέσα από νέες αναπαραστάσεις- αφηγηματικές και ρηματικές πρακτικές- που θα ενοποιήσουν στοιχεία του σχεσιακού και διασπασμένου εαυτού, όπως παρουσιάζεται και στην έρευνά μας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον προκαλείται και προσκαλείται σε μια εκπαιδευτική επένδυση, λόγων και πρακτικών, που θα συμβάλει στη διάθρωση παραστάσεων μέσω εμπειριών, που θα παρουσιάσουν εναλλακτικές εκδοχές αξιών, ώστε να συγκροτείται ένα διαφορετικό περιεχόμενο ερμηνείας της ευτυχίας¹⁰, της προόδου και της ευημερίας¹¹. Η δημιουργία διαφορετικού εκπαιδευτικού παραδείγματος με έμφαση στις ουμανιστικές αρχές θα βοηθήσει όλη την εκπαίδευση να αντιμετωπίσει σύγχρονα εκπαιδευτικά προβλήματα, όπως είναι το bullying, αλλά και πολιτικά θέματα που σχετίζονται με την υιοθέτηση ακροδεξιών πολιτικών¹². Θα πρέπει να μας απασχολήσει ότι αυξάνονται τα περιστατικά περιθωριοποίησης ατόμων, οξύνεται η αντιπαλότητα και ενισχύονται βίαιες συμπεριφορές σε όλα τα επίπεδα.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε το 2013-2014. Διαμορφώθηκε ένα δείγμα μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που φοιτούσαν στην Ε' ή στην Στ' του Δημοτικού Σχολείου. Επιλέχθηκαν διαφορετικές περιοχές της Ελλάδος, ώστε να αντιπροσωπεύονται τάσεις και προβληματισμοί από ευρύτερα αστικά ή μη αστικά περιβάλλοντα. Επίσης, λάβαμε υπόψη μας το διαφορετικό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών τους. Στον προβληματισμό μας συμπεριλάβαμε και κριτήρια που σχετίζονται με το φύλο και τις επιδόσεις των μαθητών. Προηγήθηκε μια συζήτηση με εκπαιδευτικούς των σχολείων που επιλέξαμε ώστε να μας διευκρινίσουν ζητήματα για το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της περιοχής και ειδικότερα θέματα για τον μαθητικό πληθυσμό. Στο στάδιο της προετοιμασίας, επειδή μας ενδιέφερε ο λόγος των υποκειμένων και θα πραγματοποιούσαμε ποιοτική έρευνα¹³, προετοιμάσαμε ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο που κάλυπτε βασικές θεματικές ενότητες¹⁴ που σχετίζονται με: α) την καταναλωτική κοινωνία, β) την νεανική κουλτούρα, γ) το κοινωνικό γόητρο, δ) κριτήρια για την ευτυχία και την επιτυχία και ε) ευρύτερους προβληματισμούς για την οικονομική κρίση¹⁵. Επιδιώξαμε το ερωτηματολόγιο να ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας, δηλαδή να διεισδύει και σε ειδικά θέματα νεανικής κουλτούρας, ώστε να ερμηνευτεί πώς η ηλικιακή κατηγορία που βρίσκεται σε ένα προεφηβικό στάδιο αξιολογεί το κοινωνικό και πολιτισμικό της περιβάλλον.

Στη δοκιμαστική έρευνα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών βελτιώθηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο και με τις ειδικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα: επικοινωνιακού λόγου, δυνατοτήτων κατανόησης των ερωτήσεων και ειδικότερων θεμάτων σχετικών με την ψυχολογία των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας. Οι συνεντεύξεις μας με το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο μας έδωσαν τη δυνατότητα αναπροσαρμογών μέσα από τις παρατηρήσεις των ίδιων των μαθητών, αναφορικά με τα διερευνόμενα ζητήματα. Τελικά, από τις 30 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αξιοποιήθηκαν οι 25, που φάνηκαν να είναι πληρέστερες και να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της έρευνας. Είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία η εκπόνηση ποιοτικών ερευνών σε μικρότερες ηλικίες πληθυσμού, αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, διότι δίνεται λόγος σε άτομα με διαφορετική κουλτούρα ως ηλικιακή κατηγορία, προκειμένου να εκφράσουν απόψεις και προβληματισμούς. Φαίνεται ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνητών μπορεί να αποδώσει αξιόπιστα ερευνητικά αποτελέσματα, διότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυνατότητες των συγκεκριμένων ηλικιακών κατηγοριών, κάτι που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους ερευνητές.

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Το θέμα της κατανάλωσης προϊόντων που ανταποκρίνονται στην νεανική κουλτούρα είναι έντονο σε αστικά κέντρα. Τα άτομα του δείγματός μας εκφράζουν ικανοποίηση για την απόκτηση σύγχρονων ηλεκτρονικών παιχνιδιών, που έχουν υποκαταστήσει τα κλασσικά παιχνίδια άλλων εποχών. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια τα προβάλλουν και τα διακινούν και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρατηρείται η διαφοροποίηση των μαθητών, σε αυτούς που είναι ενημερωμένοι για τα διαδικτυακά επικοινωνιακά μέσα και τα σύγχρονα ηλεκτρονικά παιχνίδια και σε αυτούς που δεν έχουν ούτε την γνώση ούτε τη δυνατότητα αγοράς αντίστοιχων προϊόντων. Στα αστικά κέντρα τα αγόρια κυρίως με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο ενημερώνονται διαδικτυακά και από ειδικά περιοδικά για ζητήματα παιχνιδιών, μικροσυσκευών και επικοινωνιακών συσκευών. Συνηθίζουν να αγοράζουν τα τελευταία μοντέλα και να τα επιδεικνύουν στο σχολικό περιβάλλον.

«Είμαι ο πρώτος που αγόρασα το i phone 5. Νομίζω ότι έκανα τη διαφορά στο σχολείο. Όλοι ήθελαν να γίνουν φίλοι μου [...] Διαδόθηκε αμέσως».

Αντίστοιχες συζητήσεις γίνονται μεταξύ κυρίως των κοριτσιών σε προϊόντα όπως ρούχα, καλλυντικά και υπηρεσίες, ώστε το σχολείο να θυμίζει «πασαρέλα». Μαθήτριες και οικογένειες επικεντρώνονται σε συζητήσεις για την ένδυση των παιδιών τους.

«Δεν φοράω ποτέ τα ίδια ρούχα, όπως και κανένα κορίτσι. Όλοι ξέρουμε τις μάρκες. Εγώ πηγαίνω και με τη μαμά μου στο κομμωτήριο και για μανικιούρ. Είμαστε πλούσιοι».

«Όταν μου δίνουν χρήματα στη γιορτή μου αγοράζω ρούχα και κοσμήματα, για να τα φορέσω στο σχολείο. Όλη την ημέρα διαβάζω ή πηγαίνω σε μαθήματα. Στο σχολείο μου αρέσει να είμαι ντυμένη».

Στις επαρχιακές πόλεις το φαινόμενο παρατηρείται πιο έντονα. Οι οικογένειες με ανώτερο οικονομικό κεφάλαιο θέλουν να διακρίνονται, και αυτό το ζήτημα προβάλλεται και στα παιδιά τους. Είναι ειδήση η περίοδος των διακοπών, τα ταξίδια που πραγματοποιήθηκαν και οι αγορές.

«Το πρώτο πράγμα που σκέφτομαι όταν πάω διακοπές είναι να στείλω φωτογραφίες με το facebook στους φίλους μου. Οι δικές μας διακοπές πάντα ξεχωρίζουν. Πηγαίνουμε συχνά στο εξωτερικό. Όταν πάμε στο χωριό δεν στέλνω φωτογραφίες, δεν θέλω να με κοροϊδεύουν».

Όπως μας ανέφεραν οι μαθητές, ειδικά των επαρχιακών πόλεων, είναι συνηθισμένο φαινόμενο οι οικογένειες με ανώτερο οικονομικό κεφάλαιο να αγοράζουν προϊόντα από αστικά κέντρα ή από το διαδίκτυο για να διαφοροποιούνται από τους άλλους.

«Αν και μένω στην Ικαρία αγοράζω παπούτσια και ρούχα από την Αθήνα. Ε, να μην είμαστε και όλοι ίδιοι. Το ίδιο κάνουν και οι γονείς μου».

Στην έρευνα μας απασχόλησαν ζητήματα για την οικονομική κρίση. Προσπαθήσαμε να αναδείξουμε διαφορές παρελθόντος- παρόντος. Σε αυτή την ομάδα των ερωτήσεων οι μαθητές μπορούσαν να παρουσιάσουν συγκριτικά στοιχεία για το παρελθόν και το παρόν. Σε όσα παιδιά διατηρείται η ίδια οικονομική κατάσταση, δεν μπορούσαν να περιγράψουν την οικονομική κρίση, ήταν κάτι έξω από το αντιληπτικό τους πεδίο. Αντίθετα, τα παιδιά που βίωναν την οικονομική κατάσταση την παρουσίασαν με το δικό τους τρόπο ως ακύρωση της καθημερινότητάς τους.

«Δεν πηγαίνω πια στο σουπερ-μάρκετ με τους δικούς μου. Από αυτά που θα ζητήσω ελάχιστα μου αγοράζουν. Τα Χριστούγεννα δεν με ρωτά κανείς τι θέλω. Όταν τους λέω να μου αγοράσουν κάτι μου απαντούν θα δούμε».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγορία μαθητών, όπου οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικές όπως ανεργία, ή μείωση των εισοδημάτων.

«Ο πατέρας μου δεν εργάζεται. Στο σχολείο δεν το έχω πει πουθενά. Ντρέπομαι. Θα πουν ότι είμαστε φτωχοί».

Το ζήτημα της εργασίας των γονέων απασχολεί τα παιδιά, ιδιαίτερα των εργατικών τάξεων σε μια περίοδο που η ανεργία είναι αυξημένη¹⁶.

«Με στενοχωρεί που ο πατέρας μου είναι άνεργος. Είμαι με το ίδιο κινητό ένα χρόνο. Στο σχολείο δεν το παίρνω πια. Τους λέω ότι έχω το καινούριο μοντέλο και φοβάμαι μην το χάσω».

Από τις συνεντεύξεις αγοριών και κοριτσιών φάνηκε ότι το θέμα της οικονομικής κρίσης απασχολεί ιδιαίτερα τα αγόρια, διότι αγοράζουν ηλεκτρονικές συσκευές και παιχνίδια, που είναι ιδιαίτερα ακριβά. Τα κορίτσια φαίνεται να διαχειρίζονται το θέμα της κρίσης, παραμένοντας μέσα στα καταναλωτικά πρότυπα, αλλά αξιοποιώντας «δημιουργικά εγχειρήματα».

«Αγοράσαμε μια μπλούζα από την λαϊκή και η μαμά μου έραψε πάνω στην μπλούζα ένα κροκόδειλο από μια άλλη που δεν μου έκανε. Τα ίδια κόλπα κάνει και η ίδια. Αγοράζει ψεύτικα κοσμήματα [...]».

Το θέμα της εργασίας του πατέρα αξιολογείται ιδιαίτερα από αγόρια και κορίτσια. Είναι ντροπή για την οικογένεια ο πατέρας να είναι άνεργος. Αντίθετα, η γυναικεία ανεργία δεν ενοχλεί. Φαίνεται οι στερεοτυπικοί ρόλοι ως προς το φύλο να παραμένουν κυρίαρχοι. Ο άντρας ως bread winner και η γυναίκα σε εργασίες φροντίδας.

«Ο μπαμπάς μου είναι άνεργος, αλλά το έχουμε λύσει το πρόβλημα. Κάθε πρωί φεύγει με την τσάντα του σαν να πηγαίνει στην δουλειά και επιστρέφει το μεσημέρι. [...] Δεν έχω πει τίποτε στο σχολείο, ούτε η γειτονιά το ξέρει. Είναι το μυστικό μας».

Η περίοδος της οικονομικής κρίσης γίνεται αντιληπτή στο σχολικό περιβάλλον. Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων ξεχωρίζουν και από την κατανάλωση προϊόντων στο κυλικείο¹⁷. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα επιλέγουν να στερηθούν το δεκατιανό με διάφορες προφάσεις.

«Είμαι πολλή τυχερή. Ακόμη μπορώ να αγοράζω τυρόπιτα από το κυλικείο. Φοβάμαι την μέρα που δεν θα μπορώ».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν θέματα για το επίπεδο της ενημέρωσης των παιδιών σχετικά με παγκόσμια οικονομικά και οικολογικά προβλήματα. Ενώ περιμέναμε ότι από το διαδίκτυο θα έχει αξιοποιηθεί ενημερωτικό υλικό οι μαθητές δεν γνωρίζουν και δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για τέτοια θέματα. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να απασχοληθεί με ένα μετασχηματισμό της γνώσης. Η χρηστική γνώση για τις εξετάσεις και η τυπική ενασχόληση με θέματα φαίνεται να μη δημιουργεί το αντίστοιχο μορφωτικό κεφάλαιο.

«Κάτι ξέρω για τη φτώχεια. Δεν θυμάμαι σε ποιο μάθημα μας είχε φέρει ο δάσκαλος και κάτι φωτογραφίες από άλλες χώρες».

«Τα παιδιά που έχουν τους περισσότερους φίλους είναι αυτά που έχουν λεφτά. Ταξιδεύουν, φορούν ωραία ρούχα και έχουν το τελευταίο μοντέλο i phone».

«Είμαι Αλβανός. Τα παιδιά με αγαπάνε γιατί έχουμε λεφτά. Ο πατέρας μου δουλεύει συνέχεια. Μου αγοράζει τα πάντα. Δεν ξεχωρίζω από τους Έλληνες».

Μέσα από την κατανάλωση, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, προσδιορίζονται οι «άλλοι», οι διαφορετικοί και αναπτύσσονται αντίστοιχα συναισθήματα, που σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν σε εξωτερίκευση τους, διαμορφώνοντας καταστάσεις bullying.

«Με κορόιδευαν που έφερνα σάντουιτς από το σπίτι. Δεν το ξαναέφερα. Αλλά και εγώ τους έκανα μαύρους στο ξύλο και όποτε το θυμάμαι τρώνε ξύλο».

4. Συμπεράσματα

Οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα βιώνουν την οικονομική κρίση ως ακύρωση της πρόσβασης στην κατανάλωση. Παρακολουθώντας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ενημερώνονται μέσω των διαφημίσεων για τα διάφορα προϊόντα και διαμορφώνουν ανάγκες και επιλογές, όπως συμβαίνει και στις άλλες ηλικιακές κατηγορίες. Τα κοινωνικά δίκτυα ενισχύουν καταναλωτικές τάσεις σε μια σειρά προϊόντων, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα και συνδέονται με το κοινωνικό status. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τύποι κινητών τηλεφώνων, υπολογιστές, tablets και άλλα. Η τάση είναι εντονότερη στα αστικά κέντρα, όπου τα παιδιά είναι ενημερωμένα για την κυκλοφορία των νέων προϊόντων και προβάλλουν αμέσως την απόκτηση τους. Η βελτιούμενη τεχνολογία έχει συμβάλει στο να θεωρούνται πολλά από αυτά τα προϊόντα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα παλιά, παρωχημένα. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα επικριτικοί προς αυτούς που δεν ενημερώνονται ή δεν αποχτούν αντίστοιχα προϊόντα. Έτσι τυπικά μεγιστοποιείται η κοινωνική ανισότητα και τα παιδιά αρχίζουν να έχουν προσλαμβάνουσες για τις κοινωνικές διαφορές. Τα αγόρια σε όλες τις εξεταζόμενες περιοχές φάνηκαν ενημερωμένα στα επικοινωνιακά και ηλεκτρονικά προϊόντα, αντίθετα τα κορίτσια παρακολουθούν την εξέλιξη με μειωμένο ενδιαφέρον και δείχνουν να επικεντρώνονται στην κατανάλωση προϊόντων που σχετίζεται με την εμφάνιση τους: ρούχα, παπούτσια, καλλυντικά κλπ. Στα κοινωνικά δίκτυα το ενδιαφέρον αυτής της ηλικιακής ομάδας των κοριτσιών ενισχύεται με την προβολή προϊόντων μέσω του διαδικτύου. Σταδιακά, διαμορφώνεται ένα μοντέλο γυναίκας και άνδρα όπου η επιτυχία συσχετίζεται με την εμφάνιση και τα πρότυπα που προβάλλονται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναδεικνύονται σε κυρίαρχα στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές τις κατηγορίες με βάση την πρόσβαση στα προϊόντα αξιολογούνται τα άτομα και διαμορφώνονται κοινωνικοί αποκλεισμοί.

Παρατηρείται ότι ανεξάρτητα από το μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας η κατανάλωση δημιουργεί αξίες, πρότυπα και τα άτομα γίνονται αποδεκτά με βάση τα προϊόντα που καταναλώνουν. Τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επικεντρώνονται σε συζητήσεις και διαλόγους για τα προϊόντα που

καταναλώνουν και η διασύνδεση του νέου προϊόντος με την ευτυχία και την αποδοχή είναι κυρίαρχη. Σε περιβάλλοντα που υπάρχει υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο δεν φαίνεται να διαμορφώνονται διαφορετικές αξίες. Το εισόδημα είναι εκείνο που ρυθμίζει την κατανάλωση και καθορίζει θέματα αναγνώρισης και αποδοχής των ατόμων. Οι μαθητές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως και στο φιλικό τους περιβάλλον προβάλλουν τις αγορές που έκαναν σε γενικά καταναλωτικά αγαθά, όχι σε βιβλία ή πολιτιστικά προϊόντα, όπως θέατρο, κινηματογράφο κλπ.

Σε περίοδο οικονομικής κρίσης οι μαθητές προβληματίζονται για την απώλεια της καταναλωτικής τους δύναμης και κατανοούν ότι απώλεια αυτής της δύναμης θα τους οδηγήσει σε απόρριψη τους από το περιβάλλον τους. Η συναισθηματική ιδιόρρυθμη κατάσταση¹⁸ που διαμορφώνεται στα ελληνικά νοικοκυριά αξιολογείται από τους μαθητές ως φόβος περιθωριοποίησης, ως φόβος ότι θα γίνουν οι φτωχοί του συστήματος. Την αλλαγή του οικονομικού συστήματος όλοι οι μαθητές την κατανοούν με βάση τις ευρύτερες αλλαγές που συντελέστηκαν στο οικογενειακό περιβάλλον και την προσδιορίζουν, όχι με την μείωση των καθημερινών αγαθών διατροφής ή μείωση των δαπανών για ψυχαγωγία κλπ, αλλά ως μείωση των παροχών προς τους ίδιους, δηλαδή λιγότερα δώρα, επιλογή δώρων από τους γονείς χωρίς την συμμετοχή των παιδιών, αδυναμία αγοράς νέων μοντέλων κλπ.

Τα παιδιά φαίνεται να ζουν με τις αναμνήσεις των προηγούμενων χρόνων. Θεωρούν ότι αυτή είναι μια μεταβατική περίοδος και ότι πολύ σύντομα θα επανέλθουν στα προηγούμενα καταναλωτικά πρότυπα. Παρακολουθούν την εξέλιξη των μοντέλων και των ειδών που τους ενδιαφέρουν, τηρούν στάση αναμονής και διαχειρίζονται την οικονομική αδυναμία, προκειμένου να αποφύγουν την κοινωνική περιθωριοποίηση. Η κατανάλωση παραμένει αξία, η επιτυχία ορίζεται με βάση την καταναλωτική δύναμη και δεν φαίνεται να λειτουργούν καταναλωτικά πρότυπα. Η αμηχανία που παρουσιάζεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι κυρίαρχη και στους εκπαιδευτικούς χώρους. Δεν παρουσιάζονται εναλλακτικά πρότυπα, δεν διαμορφώνονται αξίες που ορίζουν διαφορετικούς στόχους. Οι μαθητές με ψυχολογικούς όρους βιώνουν καταστάσεις φόβου, ανησυχίας, πανικού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους δίνει διεξόδους¹⁹. Εκτιμούμε ότι αυτό το θέμα θα πρέπει να προκαλέσει την εκπαιδευτική κοινότητα να δοθεί έμφαση και περιεχόμενο σε διαφορετικά αξιακά πρότυπα, μέσα από την προβολή άλλων στόχων. Η ένταξη σε ομίλους με εικαστικό, πολιτισμικό ή κοινωνικό περιεχόμενο μπορούν να δώσουν αφορμή για ανταλλαγή απόψεων, επικέντρωση στο παρεχόμενο έργο και ικανοποίηση του εαυτού με βάση την προσφορά του στο κοινωνικό σύνολο. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες θα πρέπει να ενταχθούν στην νέα εκπαιδευτική αφήγηση για τον άνθρωπο, την πρόοδο και την επιστήμη. Η απόλαυση του λογοτεχνικού έργου, της εικαστικής πρότασης και του θεατρικού έργου θα πρέπει να βρουν χώρο σε ένα σχολείο που φαίνεται να είναι εγκλωβισμένο σε μια χρηστική, αδιέξοδη γνώση.

Τελικά, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να επανορίσουμε την γνώση με κριτήρια που θέτουν το κοινωνικό υποκείμενο στον πυρήνα, δημιουργώντας αξίες που αντιμάχονται την καταναλωτική «μανία» ή την ικανοποίηση μέσω της κατανάλωσης και θα εντάξουν στην νεανική κουλτούρα διαφορετικά κεφάλαια ορισμού της ευτυχίας μέσα από την ουμανιστική προσφορά, την αλληλεγγύη, την αντίληψη του άλλου, τον αλτρουισμό και την ανάδειξη θετικών συναισθημάτων αγάπης και αφοσίωσης. Σε κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα πρέπει να αναδειχθεί η ανάγκη δημιουργίας ενός διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου, που θα ενισχύσει με ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς όρους τους μαθητές, θα αποτρέψει την κοινωνική απορύθμιση και θα συμβάλει σε μια πολιτική δικαιωμάτων, ώστε να μην οξυνθεί η κοινωνική ανισότητα και να διευρυνθούν πολιτικές πρακτικές που θα ενεργοποιήσουν κοινωνικές αντιστάσεις στη φτώχεια, στην κοινωνική περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Το μορφωτικό κεφάλαιο και ο μετασχηματισμός του σε κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από ένα διαφορετικό ουμανιστικό σχέδιο εκπαίδευσης, που θα νοηματοδοτήσει διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης της ευτυχίας, της προόδου και της ευημερίας. Πέρα από το οικονομικό παράδειγμα της αποτελεσματικότητας των δομών και των λειτουργιών η εκπαίδευση πρέπει να προβάλλει τον άνθρωπο, τα κοινωνικά υποκείμενα, τους νέους ανθρώπους που σήμερα είναι μαθητές και θα κληθούν να ζήσουν σε μεταβαλλόμενες, ανασφαλείς, αβέβαιες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Όπως φαίνεται, αναφερόμαστε σε μια διαφορετική επιστημονική γνώση, με έμφαση στις ουμανιστικές γνώσεις, στις κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες που δομούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έμφαση μας βρίσκεται στη δημιουργία νέων αξιών που προϋποθέτει αναστοχαστικότητα, σε μια διαδικασία μελέτης του εκπαιδευτικού λόγου, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Με την έννοια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση γίνεται κατανοητό ότι επανεξετάζονται πολιτικές, όπως και ζητήματα λειτουργικότητας των φορέων και αποτελεσματικότητας των διαδικασιών. Οι «άλλοι δρόμοι» στην επιτυχία, την προσωπική αυτοπραγμάτωση, την ευτυχία προϋποθέτουν ένα διαφορετικό λόγο, ρηματικές θέσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα διαμορφώσουν νέους εκπαιδευτικούς ισχυρισμούς, που θα ανατρέψουν την γενικότερη κατάσταση περιθωριοποίησης και πολιτικής μεταφράζοντας με πολιτικούς όρους τους στόχους της εκπαίδευσης.

Σημειώσεις

1. Βλ. Για την νεανική κουλτούρα, πώς δομείται και πώς επηρεάζει δομικά τα άτομα Furlong & Cartmel, 2007.
2. Βλ. (Γενικά) για την σύνδεση οικονομικής ευμάρειας και ευτυχίας, με έμφαση σε ειδικότερα θέματα συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού Bartolini, 2007.

3. Βλ. (Ενδεικτικά) Ένα λειτουργικό ορισμό της ευτυχίας με τα βασικά χαρακτηριστικά της, με έμφαση σε ψυχολογική και κοινωνιολογική θεώρηση Ahmed, 2010; Layard, 2005.
4. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη συγκρότηση της νεανικής κουλτούρας, τη διάχυση και την δυναμική της Uchida, Norasakkunkit & Kitayama, 2004; Zevnik, 2014.
5. Βλ. Μια γενική προσέγγιση της ευτυχίας μέσα στις εμπειρίες της καθημερινότητας Csikszentmihaly & Hunter, 2003.
6. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη συσχέτιση εισοδήματος, ευτυχίας με ψυχολογικούς και κοινωνικούς όρους Ball & Chernova, 2008.
7. Βλ. Τη δυναμική σχέση αγοράς- κατανάλωσης- ευτυχίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκρότηση της οικονομικο-κοινωνικής ταυτότητας του υποκειμένου Bartram, 2012.
8. Βλ. Για τη συγκρότηση του εαυτού με έμφαση στη διαμόρφωση ταυτότητας Diener, 1984; Diener & Eunkook, 2003.
9. Βλ. (Ενδεικτικά) Για το πώς διαμορφώνονται αξίες στην εκπαίδευση και πώς συσχετίζεται η ευτυχία με την εκπαιδευτική καθημερινότητα Noddings, 2004.
10. Βλ. Ειδικότερα θέματα: πώς σχετίζεται η έννοια της ευτυχίας με την κοινωνική ταυτότητα, την ελευθερία και την προσωπική ανάπτυξη Spitzer, 2000.
11. Βλ. Συγκριτικά την πολιτική της «ευτυχίας» σε σχέση με κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά «ρεπερτόρια» λόγου Bok, 2010.
12. Βλ. Πρόσφατη έρευνα για την άνοδο της ακροδεξιάς στο νεανικό πληθυσμό Γώγου & Καλεράντε, 2014.
13. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την ποιοτική μέθοδο και τη λειτουργικότητα της, καθώς και ειδικότερα ζητήματα οργάνωσης ποιοτικών ερευνών Merriam, 2002. Όπως και θέματα για την οργάνωση έρευνας στην εκπαίδευση McMillan & Schumacher, 2009.
14. Βλ. Γενικότερα μεθοδολογικά ζητήματα για το ερωτηματολόγιο στην έρευνα και την ανάλυση του Rapley, 2008.
15. Βλ. Προηγούμενη έρευνα που είχαμε πραγματοποιήσει για την ερμηνεία της οικονομικής κρίσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας Καλεράντε, Κοντοπούλου & Κολτσάκη, 2012.
16. Η ανεργία βρίσκεται περίπου στο 30% [Στοιχεία ΕΛΣΤΑΤ 2013-2014]. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ περίπου το 40% των νέων ατόμων, που ηλικιακά ανήκουν οι γονείς των παιδιών είναι άνεργοι.
17. Σε δύο σχολεία της έρευνάς μας τα κυλικά έκλεισαν, διότι η κατανάλωση προϊόντων είχε περιοριστεί.
18. Βλ. Για το συναίσθημα στην κοινωνική συγκρότηση του ατόμου που συνδέεται με την κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική λειτουργικότητα Turner & Stets, 2005.
19. Πρβλ. Τις αντιδράσεις των νέων στο δημοψήφισμα για «ναι» ή «όχι» στα προτεινόμενα ευρωπαϊκά μέτρα για τη δανειοδότηση (5 Ιουλίου 2015). Το ποσοστό του «όχι» στην ηλικιακή κατηγορία 18-34 ήταν 76%. Ο Ν. Μαραντζίδης (Καθημερινή 12 Ιουλίου 2015) αποδίδει το «όχι» στην κουλτούρα της ευμάρειας που διακρίνει τους νέους. [Έρευνα Ν. Μαραντζίδη, Γ. Σιάκα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Παν. Μακεδονίας- Μονάδα Ερευνών Κοινής Γνώμης και Αγοράς].

Βιβλιογραφία

Ahmed S. (2010) *The Promise of Happiness*, Durham: Duke University Press.

- Ball, R. & K. Chernova (2008) Absolute Income, Relative Income, and Happiness. *Social Indicators Research*, 88(3): 497-529.
- Bartolini, S. (2007) Why are people so unhappy? Why do they strive so hard for money? Competing explanations of the broken promises of economic growth. In L. Bruni L. & P.L. Porta (ed.), *Handbook on the Economics of Happiness*, Cheltenham, Edward Elgar, 337-364.
- Bartram, D. (2012) Elements of a Sociological Contribution to Happiness Studies. *Sociology Compass*, 6(8): 644-656.
- Bok D. (2010) *The Politics of Happiness: What Government Can Learn From the New Research on Well-Being*, Princeton, Princeton University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & J. Hunter (2003) Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2): 185-199.
- Γώγου, Λ. & Ε. Καλεράντε (2014) Ακροδεξιά πολιτική έκφραση στο σχολικό περιβάλλον: Πολιτικά διαδραστικά παίγνια στο μικρόκοσμο της καθημερινής διάδρασης. Στο 10' Συνέδριο ΕΕΠΕ Από τη μεταπολίτευση στην κρίση όψεις και προοπτικές της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας, Αθήνα (υπό έκδοση).
- Diener, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3): 542-575.
- Diener, E. & M.S. Eunkook (2003) *Culture and subjective well-being*, Cambridge, MIT Press.
- Furlong, A. & F. Cartmel (2007) *Young people and social change: new perspectives*, Maidenhead, McGraw-Hill/Open University Press
- Καλεράντε, Ε., Α. Κοντοπούλου & Ν. Κολτσάκη (2012) Πολιτική και λόγος των νηπίων για την οικονομική κρίση: μελέτη περίπτωσης σε νηπιαγωγείο της Φλώρινας. Στο 15ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα (υπό δημοσίευση).
- Layard R. (2005) *Happiness: lessons from a new science*, New York: Penguin Press.
- McMillan, J.H. & S. Schumacher (2009) *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, London: Pearson.
- Merriam S. (2002) *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, USA: Jossey-Bass.
- Noddings N. (2004) *Happiness and Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Spitzer R. (2000) *Healing the Culture: A Commonsense Philosophy of Happiness, Freedom, and the Life Issues*, United States, Ignatius Press.
- Rapley T. (2008) *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*, London, Sage.

- Turner, J. H. & J.E. Stets (2005) *The Sociology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Uchida, Y., V. Norasakkunkit & S. Kitayama (2004) Cultural constructions of happiness: theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*, 5(3): 223-239.
- Zevnik L. (2014) *Critical Perspectives in Happiness Research: The Birth of Modern Happiness*, New York, Springer.

GREEK UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS' OPINIONS ABOUT PLAGIARISM CAUSES

Theodoros Karasalides
*Mathematics Teaching Research Laboratory,
Department of Primary Education,
University of Ioannina*
theodoroskarasalidis@gmail.com

Anastassios Emvalotis
*Associate Professor, Director of Mathematics
Teaching Research Laboratory,
Department of Primary Education,
University of Ioannina*
aemvalot@uoi.gr

Abstract

Plagiarism, intentional or unintentional, is a serious ethical and integrity issue that weighs heavily on the scientific and academic community. Although it is a usual practice, there is very little research found involving Greek universities. The present study aims at examining Greek university students' opinions regarding plagiarism causes. A total of 663 undergraduate (655 participants) and graduate (8 participants) students from two Departments (Dept.1 and Dept.2) of a Greek university, participated in this study. Two research methods were implemented for the examination of students' perceptions and experiences with plagiarism. More specifically, a specially designed questionnaire was developed and administered to the undergraduate students whereas semi-structured interviews were conducted with the 8 graduate students. According to the study's results, all participating students identified similar main causes of plagiarism, while their Department of origins functioned as a differential factor for their perceptions. Overall, our findings were in agreement with the ones reported in the relevant international literature. Lastly, we propose that future research focuses on teachers' opinions on this matter as well as the effect of a variety of variables, such as reading time and academic year, on students' perceptions about plagiarism.

Key words

Causes, graduate students, Greece, plagiarism, undergraduate students.

Περίληψη

Ο πλwgιariσmός, εκούσιος ή ακούσιος, συνιστά ένα σοβαρό ζήτημα ηθικής και δεοντολογίας στην επιστημονική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Μολονότι είναι μία κοινή πρακτική, εντοπίζεται έρευνα για τα ελληνικά πανεπιστήμια. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην εξέταση των απόψεων των φοιτητών ελληνικού πανεπιστημίου αναφορικά με τις αιτίες του πλwgιariσmού. Το δείγμα αποτελείται συνολικά από 663 προπτυχιακούς (655 συμμετέχοντες) και μεταπτυχιακούς (8 συμμετέχοντες) φοιτητές δύο Τμημάτων (Τμ. 1 και Τμ. 2) ενός ελληνικού

πανεπιστημίου. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών εφαρμόστηκαν δύο ερευνητικές μέθοδοι. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο στους προπτυχιακούς φοιτητές, ενώ διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 8 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες υπέδειξαν κοινές κύριες αιτίες πλαγιαρισμού, ενώ εντοπίστηκαν διαφορές στις αντιλήψεις τους βάσει του Τμήματος από το οποίο προέρχονται. Γενικά, τα ευρήματα συμφωνούν με τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σχετικά με τις απόψεις των διδασκόντων για τον πλαγιαρισμό καθώς και την επίδραση στις αντιλήψεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό μεταβλητών, όπως ο χρόνος διαβάσματος και η ακαδημαϊκή εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά

Αιτίες, Ελλάδα, πλαγιαρισμός, προπτυχιακοί φοιτητές, μεταπτυχιακοί φοιτητές.

0. Introduction

Plagiarism is found to be a vital and interesting research topic as a vast amount of relevant articles exists. Students' knowledge (Gullifer & Tyson, 2014, Leonard et al., 2014) and perceptions (Stephens et al., 2007, Williams et al., 2012, Yeo, 2007) about plagiarism, their engagement in that (Akbulut et al., 2008, Eret & Ok, 2014, Harries & Rutter, 2005, Zafarghandi et al., 2012) and plagiarism causes (Devlin & Gray, 2007, Riasati & Rahimi, 2013) constitute the basic topics studied abroad. Moreover, many eminent people have been accused of plagiarism including philosophers, scientists and writers (Park, 2003).

As far as Greece is concerned, Greek Press has presented articles about plagiarism (<https://greekuniversityreform.wordpress.com>), but there is a great research gap regarding students' plagiarism. Thus, the present study aims at examining students' opinions about plagiarism causes.

Subsequently, definitions about the main research concepts and review of relevant literature are presented. Also, methodological plan and research results follow. The article continues with a discussion about the results and limitations. It ends with conclusions and recommendations for future research.

1. Definitions

The literature review of the relevant articles leads to the conclusion that the researchers use a great number of concepts regarding integrity issues, such as cheating and plagiarism.

Cheating is defined as fraudulent acts in order for someone to take credit for someone else's academic work (Joy et al., 2009). According to Gragam et al. (1994, as quoted in Walker, 1998) cheating includes the usage of illicit notes or cribs notes during exams, the acquirement of exams answers by signal and the action of copying.

In parallel with that, plagiarism is defined as the appropriation of someone's words, ideas, or academic work without providing citation or references about its authentic resource (Ehrich et al., 2014, Handa & Power, 2005, Hayes & Introna, 2005, as quoted in Karasalides & Emvalotis, 2017). So, plagiarists tend to present them as personal achievements (Deckert, 1993, Howard, 1995, Joy et al., 2009, Park, 2004, Wan et al., 2011).

Both cheating and plagiarism constitute academic dishonest acts (Leonard et al., 2014, Lin & Wen, 2007) and are considered to be academic misconduct (Schrimsher et al., 2011).

In conclusion, plagiarism seems to constitute a part of cheating and they are considered both as unacceptable academic actions.

2. Causes of plagiarism

There is a great research interest about the factors which contribute to students' involvement to plagiarism. Researchers usually tend to utilize either questions or interviews in order to collect students' answers about this issue. As far as the first instrument is concerned, they present a great majority of factors to subjects encouraging them to choose whichever they think contributes to plagiarism (Akbulut et al., 2008, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Foltynnek et al., 2014). Alternatively, the participants are urged to demonstrate their opinion about the plagiarism causes (Andrews et al., 2007, Selwyn, 2008). On the other hand, there are articles where researchers utilize interviews in order to collect the appropriate information (Ashworth et al., 1997, Devlin & Gray, 2007).

Having taken the relevant articles into consideration, a vast amount of plagiarism causes is found and they are presented in two groups, the personal and the extrinsic factors.

2.1. Personal factors

Regarding the personal factors, Karasalides (2016) proposes that deficient skills and knowledge about academic writing contribute to students' plagiarism. Particularly, students deemed the absence or the inadequacy of research and writing skills as contributing to plagiarism (Arce Espinoza & Monge Najera, 2014, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Devlin & Gray, 2007, Ellery, 2008, Eret & Ok, 2014, Hu & Lei, 2014, Riasati & Rahimi, 2013). In parallel with that, they have demonstrated that the imperfect knowledge of foreign languages constitutes an obstacle for the study of literature (Riasati & Rahimi, 2013, Wan et al., 2011). Furthermore, inadequate knowledge (Andrews et al.,

2007, Arce Espinoza & Monge Najera, 2014, Eret & Ok, 2014) and understanding (Devlin & Gray, 2007) of the concepts plagiarism and cheating have also been reported.

Additionally, students have supported that the characteristics of assignment, the way which they cope with that and the personal ambitions are relevant with plagiarism causes (Karasalides, 2016). In particular, the lack of knowledge regarding an assignment's topic (Devlin & Gray, 2007) and the imperfect understanding of its requirements (Wan et al., 2011) are believed to be contributing factors. Also, the lack of interest in a subject or an assignment (Akbulut et al., 2008, Andrews et al., 2007, Ashworth et al., 1997, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Eret & Ok, 2014, McCabe, 1992, Riasati & Rahimi, 2013), the absence of focus in that (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995, Goh, 2013, Hu & Lei, 2014), the disagreement with the way of assessment (Ashworth et al., 1997) and the lack of motivation for active participation in the procedure (Akbulut et al., 2008, Erkaya, 2009) are causes, too. At the same time, students have maintained that the desire for high grades could urge them to engage in plagiarism actions (Akbulut et al., 2008, Arce Espinoza & Monge Najera, 2014, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Eret & Ok, 2014, Franklyn-Stokes & Newstead, 1995, Goh, 2013, Hu & Lei, 2014).

Apart from these factors, students have demonstrated some personal opinions and concerns (Karasalides, 2016). For example, the fear of failure in a subject (Goh, 2013, Hu & Lei, 2014, McCabe, 1992, Szabo & Underwood, 2004) and the belief that personal work does not matter are proposed as plagiarism causes (Akbulut et al., 2008, Eret & Ok, 2014, Foltynnek et al., 2014). Simultaneously, they proposed that cheating actions are harmless or without importance which could lead them to engage in it (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Foltynnek et al., 2014, McCabe, 1992).

Lastly, the engagement in social life and the desire to attract others (Akbulut et al., 2008) are further causes of plagiarism.

2.2. Extrinsic factors

As far as the extrinsic factors are concerned, literature abounds with various agents relevant to pressure (Karasalides, 2016), such as time pressure (Akbulut et al., 2008, Arce Espinoza & Monge Najera, 2014, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Devlin & Gray, 2007, Ellery, 2008, Eret & Ok, 2014, Foltynnek et al., 2014, Franklyn-Stokes & Newstead, 1995, Riasati & Rahimi, 2013, Sheard & Dick, 2003), parental pressure (Devlin & Gray, 2007, McCabe, 1992, Riasati & Rahimi, 2013, Sheard & Dick, 2003) and social pressure (Devlin & Gray, 2007, Riasati & Rahimi, 2013) for the successful completion of studies that will eventually lead to finding a job.

Additionally, relevant research suggests that students offering help to their friends (Andrews et al., 2007, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Franklyn-Stokes & Newstead, 1995, McCabe, 1992) and peer influence (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Eret & Ok, 2014, McCabe, 1992) are further plagiarism causes.

A subgroup of extrinsic factors for plagiarism relates to the university and its policy regarding academic integrity issues (Karasalides, 2016). More specifically, vague university rules (Ashworth et al., 1997), lack of education on plagiarism issues (Perry, 2010, Riasati & Rahimi, 2013), non-implementation of detection procedures (Ashworth et al., 1997, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005) and lack of penalty in the case of detection (Akbulut et al., 2008, Andrews et al., 2007, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Ellery, 2008, Eret & Ok, 2014), are proposed causes of plagiarism.

A significant factor that is believed to play a vital role in the spread of plagiarism is the teachers' attitude toward students and academic integrity issues (Karasalides, 2016). Researchers report that teachers do not devote adequate time evaluating students' assignments (Akbulut et al., 2008, Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, Hu & Lei, 2014, Riasati & Rahimi, 2013), provide vague instructions about them (Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, McCabe, 1992) and even support students' engagement in plagiarism (Ashworth et al., 1997, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005). Also, inadequate elaboration about the topic of assignment (Ashworth et al., 1997, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005) has been reported to be another possible factor for students' plagiarism.

Lastly, literature abounds with arguments regarding the influence of the character of assignment, its requirements and the way of its completion (Karasalides, 2016). In this context, studies support that the assignment's level of difficulty (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Eret & Ok, 2014, Foltynnek et al., 2014, Riasati & Rahimi, 2013, Szabo & Underwood, 2004), the workload of university (Akbulut et al., 2008, Andrews et al., 2007, Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, Ashworth et al., 1997, Devlin & Gray, 2007, Eret & Ok, 2014, Foltynnek et al., 2014, McCabe, 1992, Sheard & Dick, 2003) and the uninteresting topics of the assignments (Akbulut et al., 2008) can lead to plagiarism. Additionally, the easiness of copying (Akbulut et al., 2008, Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Devlin & Gray, 2007, Foltynnek et al., 2014, Selwyn, 2008), the good presentation of a topic in a source (Ashworth et al., 1997) and the cost in case of failure in a course are further causes of plagiarism.

3. Method

3.1. Research objectives

The present research aims at examining university students' opinions regarding plagiarism causes.

3.2. Sample

The sample of the present research consists of 655 sophomore, junior and senior undergraduate students of two Departments of a Greek university (Dept.1 and Dept.2) of.

Table 1: The characteristics of participants.

		Department			
		Dept.1		Dept.2	
		N	(%)	N	(%)
Academic year	1 st	0	(0,0)	2	(0,8)
	2 nd	120	(30,2)	72	(28,8)
	3 rd	111	(27,9)	108	(43,2)
	4 th	162	(40,7)	63	(25,2)
Gender	Male	64	(16,1)	14	(5,6)
	Female	334	(83,9)	236	(94,4)
	Missing	5	(1,3)	5	(2,0)

Also, 8 former postgraduate students of the first Dept.1 participated in the research. Different educational levels were selected so that the possible differences in students' opinions could be examined as a result of a more systematic engagement in academic life.

3.3 Sampling method

The convenience sampling was selected in order to facilitate students' approach. Generalization of results to broader population was not among research goals (Creswell, 2015, Mitchell & Jolley, 2013).

3.4. Research hypotheses and questions

It was expected that participants would suggest the following factors as plagiarism causes:

- lack of time,
- parental pressure,
- workload,
- fear of failure as a result of the level of difficulty of assignments,
- desire for high grades,
- peers' engagement in plagiarism,
- lack of research and writing skills,
- lack of penalty in case of detection,

- lack of interest regarding the subject,
- lack of fluent use of foreign languages,
- professors' lack of time for the assessment of the assignment,
- easiness of copying,
- lack of precise instructions about the way of writing,
- the difficulty of plagiarism detection,
- professors' lack of particular interest about the originality of work,
- the non-harmless nature of plagiarism,
- insignificance of plagiarism.

In parallel with that, the following research question has been set:

- Will, there be any differences in students' opinions about plagiarism causes depending on the Department?

3.5. Instrumentation

3.5.1. Questionnaire

A specially formulated questionnaire was created so that students' opinions about plagiarism causes could be examined. In particular, the instrument consists of a scenario which presents a student copying word-to-word and combining material from various sources without providing any citations. A list of plagiarism causes follows the scenario and the participants were urged to choose whichever they deem as a contributing factor (self-report technique). The technique of scenarios allows participants to be separated from their personal opinion as a result of the different roles expressed by them (Emerson & Conroy, 2002, Wood et al., 1988, as cited in Marshall & Garry, 2006). Also, scenarios offer them the opportunity to conceptualize the situations in which they could be found (Barrett & Cox, 2005). Apart from that, students had the opportunity to propose possible further factors at the end of the questionnaire. The causes were derived from the relevant literature. Lastly, an answer sheet was formulated in order to be scanned by the Remark® Office OMR program and students' answers to be gathered.

The questionnaire was as follows:

K, a student in philology, engages in copying word-to-word quotations from various sources without providing citations in order to complete his assignment.

- Which factors lead him to this decision?
- He does not have enough time to complete his assignment,
- His family pressures him to successfully complete his studies,

- He has a heavy workload due to other engagements,
- He believes that the particular assignment is too difficult to cope with and fears for failure.
- He wants to get high grades for this course,
- He believes that it's something which everyone does,
- He thinks that he lacks the necessary research and writing skills,
- He thinks that there are no penalties for such actions,
- He has no interest in the particular subject,
- He is not a proficient user of foreign languages and tends to copy Greek translations,
- He believes that his Professor will not spend time evaluating his assignment,
- He feels that it's easier to copy than to cope with the requirements of the assignment,
- He has not received precise instructions on how to write the assignment,
- He believes that he will not be detected by the Professor,
- He deems that his Professor supports such actions,
- He believes that it's not harmful,
- He thinks that it does not matter,
- Other (please specify).

3.5.2. Interviews

Apart from the questionnaire, semi-structured interviews were conducted with 8 former graduates from a postgraduate program of Dept.1 so that their experience about plagiarism practices could be collected. The semi-structured interviews have predefined questions whose order could be changed according to researchers' opinion (Robson & McCartan, 2016). Furthermore, some questions can be excluded or others can be added (Robson & McCartan, 2016). This type of interview allows the researcher to start from a topic and, then, to continue depending on participants' answers (Robson & McCartan, 2016).

In this context, students were presented with various actions of plagiarism and were urged to express their opinions about them and their causes. Having taken the lack of their correspondence information into consideration, we approached them via Facebook¹. Participants were sent a message about the research and its objectives. The interviews were conducted by phone or via Skype and lasted 20-25 minutes each.

3.6. Analysis process

Regarding reliability analysis, Cronbach's alpha was estimated. Absolute and relative frequencies were calculated for each Department and the non-parametric test Mann-

Whitney U was implemented (as the assumption of normal distribution was not satisfied) in order to find departmental differences.

As far as the interviews are concerned, they were recorded and transcribed. Firstly, Cohen's kappa measure was calculated with a view to measuring inter-rater agreement for categorical items. (Cohen, 1960, Mitchell & Jolley, 2013). Content analysis was used in order to organize students' opinions. Particularly, a categorical organization was used in which codes were given to participants' discourse (Cohen et al., 2011). Then, these codes were organized under broader themes (Babbie, 2014, McMillan et al., 2010).

4. Results

4.1. Plagiarism causes

The answers collected from the questionnaires and interviews are presented combined.

In this context, a vast amount of plagiarism causes was demonstrated by the majority of participants according to descriptive statistics. Particularly, the majority of students deemed that lack of time combined with heavy workload could lead someone to engage in plagiarism. 'Perhaps, it's sometimes the time pressure. I'm in a hurry to write something. I take quotations and copy a great amount of these. So, I finish. [...]' ST06.

Additionally, participants proposed that the difficulty of assignment completion and the fear of failure could lead to plagiarism. Also, the desire for high grades and the easiness of copying follow the former factors. Regarding the last cause, '[...] we often find easy solutions. We prefer it than coping with that alone and complete our task' ST01. In parallel with that, parents tend to impose pressure on students for the successful completion of studies.

Furthermore, participants stressed the lack of necessary writing and research skills, and the lack of fluency in foreign languages as plagiarism causes. Additionally, four interviewees told about the lack of knowledge regarding the correct way of writing and the inability of paraphrasing as a result of not understanding the source:

'[...] student's unawareness can lead to it, so.' ST08

'[...] he cannot understand the original source and consequently he cannot paraphrase it. As a result of that, he tends to copy word-to-word because of its convenience.' ST02.

Simultaneously, they underscored the inexperience as a plagiarism cause:

'[Lack of] experience.' ST08

Apart from that, participants proposed possible objective difficulties which could prevent contact with the information resource (e.g. library), such as economic problems and the distance learning.

Table 2: Results for students from Dept. 1

S.N.	Causes	N	(%)	S.N.	Causes	N	(%)
1	Lack of time	288	(75,4)	10	Absence of penalties	250	(63)
2	Workload	275	(72)	11	Teacher's not spending time for evaluation of assignment	249	(62,9)
3	Easiness of copying	281	(70,8)	12	Vague instructions about way of writing	243	(61,2)
4	Inadequate knowledge of foreign languages	279	(70,3)	13	Peers engagement in plagiarism	234	(58,9)
5	Harmless action	275	(69,3)	14	Disinterest for the subject	230	(57,9)
6	Desire for high grades	273	(68,8)	15	Lack of writing and research skills	215	(54,2)
7	Difficult assignment and fear of failure	267	(67,3)	16	Parental pressure	205	(53,5)
8	Insignificant action	260	(65,5)	17	Teacher's disinterest for the originality of assignment	186	(46,9)
9	Not detection of plagiarism	253	(63,7)	18	Other(s)	86	(27,1)

Furthermore, students deemed that teachers' attitude toward assignment and academic integrity issues could lead them to plagiarism. For example, when a teacher does not spend time evaluating students' papers, they think that he will not detect such cases and, consequently, will not impose penalties on them. '[...] The second seems cunning. It looks like an attempt to deceive someone adept at thinking he would not realize my copying [...].' ST02.

In parallel with that, when a teacher does not offer precise instructions about how they should write an assignment, it could urge them to engage in unacceptable actions. 'I think that the absence of instruction and comments from the teacher to the other members of the group was the issue.' ST08. In contrast, participants were found dichotomous regarding the argument that the teacher's disinterest about the originality of assignment could function as plagiarism cause.

Students maintained some personal opinions which could function as contributing factors to plagiarism, as well. So, the disinterest about the subject for which they have

to complete an assignment could affect them negatively. 'It's surely related to how interesting the topic of the assignment is. When a topic interests you, then you spend more time on it and complete it correctly. On the other hand, when it's not interesting to you and you put it through just to get a pass for the subject, you will not dedicate time and will choose the easiest way of completeness.' ST04. Simultaneously, some participants responding to the open question proposed the disinterest in the School and the assignment.

Laziness and boredom were supported as causes, as well. These factors were also proposed by some graduates:

'[...] However, I think that it's only a minority of students who engage in it because of their feeling boredom to participate actively to it or due to its fast and easy character [...]' ST05

'it happens because they feel boredom. They do not want to cope with it and to get tired. So, they tend to choose the easy solution.' ST06

Others proposed the negligence in the usage of citations:

'[...] I sometimes (may) find some quotations and put it in my assignment. It's my thought to add the citations but I do not remember its resource, what it is, why I used it because of my inserting new material. [...]' ST06.

Furthermore, the lack of any correlation between the current assignment and the future job requirements could function as a factor for plagiarism. Except for that, students proposed that copying may not constitute an important action and as a result it may be not harmful. Moreover, they supported that a vast amount of their peers tend to engage in such actions that it could affect them. The social pressure, including the parental influence and peer pressure, has also presented:

'[...] Family, namely the educational level of family, could affect the student's corresponding level. The surrounding people play an important role, also. Observing peers' way of assignment completion and the easiness of their copying, students think that they could do it, as well.' ST05.

Moreover, some presented personal ethics as a vital factor which could be relevant to these actions. For example, they stressed the absence of culture and maturity:

'[...] there lacks ethics and culture.' ST05 and '[...] lack of students' maturity [...]' ST06.

Last but not least, one graduate supported that the capitalist system affects students' behavior. 'It's surely the [economic] system's fault. Everything has been converted to products. I could have everything without searching or getting tired if I offered some money. It's surely a result of the capitalist system [...]' ST05.

Having taken the proposed causes by students from the two Departments into consideration, participants seem to demonstrate the same main factors. Students from Dept.1 demonstrated time pressure as the first cause and the heavy workload as the second. On the other hand, their peers from Dept.2 chose the heavy workload as the first plagiarism cause and the time pressure as the second. Moreover, the easiness of copying and the lack of fluency in foreign languages function as causes.

Table 3: Results for the students from Dept. 2

S.N.	Causes	n	(%)	S.N.	Causes	N	(%)
1	Workload	194	(80,5)	10	Difficult assignment and fear of failure	161	(64,4)
2	Lack of time	184	(76,3)	11	Vague instructions about the way of writing	157	(62,8)
3	Easiness of copying	184	(73,6)	12	Insignificant action	147	(58,8)
4	Inadequate knowledge of foreign languages	183	(73,2)	13	Absence of penalties	146	(58,4)
5	Not detection of plagiarism	181	(72,7)	14	Disinterest for the subject	145	(58)
6	Harmless action	179	(71,9)	15	Teacher's disinterest for the originality of assignment	131	(52,8)
7	Teacher's not spending time for evaluation of assignment	177	(71,4)	16	Lack of research and writing skills	132	(52,8)
8	Peers engagement in plagiarism	168	(67,2)	17	Parental pressure	110	(45,5)
9	Desire for high grades	166	(66,4)	18	Other(s)	37	(19)

Table 4: Further causes proposed students responding to open question

Extrinsic factors	Intrinsic factors
Lack of time	Absence of problem
Teacher's disinterest	Not spending time (2)
Lack of information regarding the correct way of writing (2)	Disinterest to engage (2)
Absence of feedback	Disinterest for assignment (4)
Doubt for the evaluation of assignment easiness	Disinterest for School (2)
distance learning	Disinterest for penalties
Economic problems	Boredom (10)
Inability in approaching the library	Laziness
Poor cooperation with group members	Disappointment from School
Poor cooperation with teacher	Lack of concentration because of heartbreak success
Unexpected event	Past successful engagement in plagiarism
Workload	Dislike for the teacher
Assignment not relevant to future job requirements	Desire for enjoying during studies
	Low self-esteem- insecurity

Lastly, regarding the research Hypothesis it seems to be valid as participants demonstrated the proposed factors as plagiarism causes.

4.2. Bivariate analysis

Non-parametric test Mann Whitney U was implemented in order possible departmental differences in participants' opinions to be found. According to the results, students from Dept.1 tended to demonstrate more the heavy workload, the peers' engagement in plagiarism actions, teachers' not spending time evaluating the assignment and the absence of plagiarism detection as causes. On the other hand, participants from Dept.2 tended to choose more the parental pressure and other self proposed factors. Consequently, these differences respond to the research question.

Table 5: Statistically significant differences in causes depending on Department

	Dept. 1	Dept. 2	Z	P
	Mean Rank	Mean Rank		
Parental pressure	303,23	328,45	-1,964	0,050
Heavy workload	322,25	295,75	-2,936	0,017
Peers engagement in plagiarism	334,32	307,61	-2,107	0,035
Teacher's not spending time in evaluation of assignment	333,03	305,69	-2,214	0,027
Not teacher's detecting plagiarism action	334,66	305,71	-2,359	0,018
Others	248,55	269,43	-2,095	0,036

5. Discussion

The present study aimed at examining undergraduate and graduate students' opinions regarding plagiarism causes. A combination of methodological techniques was implemented in order the research objective to be fulfilled. The results gathered by questionnaires and semi-structured interviews showed that participants demonstrated a vast amount of factors contributing to plagiarism. So, they confirm and boost the relevant literature. For example, time pressure (Akbulut et al., 2008, Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, Devlin & Gray, 2007, Ellery, 2008, Eret & Ok, 2014, Foltyniek et al., 2014, Franklyn-Stokes & Newstead, 1995, Riasati & Rahimi, 2013, Sheard & Dick, 2003) and heavy workload (Akbulut et al., 2008, Andrews et al., 2007, Arce Espinoza & Monge N jera, 2014, Ashworth et al., 1997, Devlin & Gray, 2007, Eret & Ok, 2014, Foltyniek et al., 2014, McCabe, 1992, Sheard & Dick, 2003) have already been proposed in past researches.

The fact that both undergraduate and graduate students share the same opinions as to the causes of plagiarism constitutes a remarkable point. Particularly, the factors chosen by undergraduates were proposed by graduates, as well. Furthermore, participants had the opportunity to demonstrate other factors responding either in open question or in interviews. Among them was the lack of concentration, the past engagement in plagiarism,

boredom, the social pressure, immaturity etc. In this context, some factors confirm the existing literature, such as the lack of knowledge regarding the assignment topic (Devlin & Gray, 2007, Riasati & Rahimi, 2013) and the belief about unworthy assignments (Akbulut et al., 2008, Eret & Ok, 2014, Foltynnek et al., 2014).

6. Limitations

Among research limitations, are the difficulty of students' approach. The self-report technique which was used in the questionnaire is criticized as participants may offer socially desirable answers (Lin & Wen, 2007, Scanlon & Neumann, 2002, Stephens et al., 2007) or may not be willing to answer honestly (Scanlon & Neumann, 2002).

7. Conclusions and recommendations

The present research constitutes a vital attempt so as plagiarism theme can be examined in Greece. Particularly, the students' opinions regarding plagiarism causes were the main objective. Having taken the results into consideration, it was deduced that students share the same way of thinking regarding the plagiarism causes. This means that undergraduates and graduates demonstrated the same factors as plagiarism causes confirming the existing literature. Simultaneously, departmental differences were found perhaps as a result of their unique experience.

Future researches could examine the effect of other independent variables in students' perceptions, such as reading time, academic year, etc. Moreover, teachers' opinions could constitute a research topic, as well.

Σημείωση

1. The present article presents only a part of a broader research plan conducted during the master thesis of a postgraduate program in a Greek university. Among the research objectives were the evaluation of completed theses for plagiarism. The first plan was to find graduates whose theses would have plagiarism clues in order to participate in interviews. So, they were approached but they didn't accept to participate in the research. Consequently, only one of those did.

References

- Akbulut, Y., S. Şendağ, G. Birinci, K. Kılıçer, M.C. Şahin & H.F. Odabaşı (2008) Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: development of internet-triggered academic dishonesty scale (ITADS). *Computers & Education*, 51(1): 463-473. doi: 10.1016/j.compedu.2007.06.003

- Andrews, K.G., L.A. Smith, D. Henzi & E. Demps (2007) Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education*, 71(8): 1027-1039.
- Arce Espinoza, L. & J. Monge N jera (2014) How to correct teaching methods that favour plagiarism: recommendations from teachers and students in a Spanish language distance education university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:1-9. doi: 10.1080/02602938.2014.966053
- Ashworth, P., P. Bannister, P. Thorne & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit (1997) Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2): 187-203. doi: 10.1080/03075079712331381034
- Babbie, E.R. (2014) *The basics of social research*. Belmont, Calif.: Wadsworth/Cengage Learning (6th ed.).
- Barrett, R. & A.L. Cox (2005) "At least they' re learning something': the hazy line between collaboration and collusion. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2): 107-122. doi: 10.1080/0260293042000264226
- Brimble, M. & P. Stevenson-Clarke (2005) Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3): 19-44. doi: 10.1007/BF03216825
- Creswell, J.W. (2015) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson (5th ed.).
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2011) *Research methods in education* (7th ed.). London, New York: Routledge (7th ed.).
- Cohen, J. (1960) "A coefficient of agreement for nominal scales.". *Educational and Psychological Measurement*, 20(1): 37-46. doi:10.1177/001316446002000104
- Deckert, G.D. (1993) Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2): 131-148. doi: 10.1016/1060-3743(93)90014-T
- Devlin, M. & K. Gray (2007) In their own words: a qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *Higher Education Research & Development*, 26(2): 181-198. doi: 10.1080/07294360701310805
- Ehrich, J., S.J. Howard, C. Mu & S. Bokosmaty (2014) A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 1-16. doi: 10.1080/03075079.2014.927850
- Ellery, K. (2008) Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5): 507-516. doi: 10.1080/02602930701698918
- Eret, E. & A. Ok (2014) Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8): 1002-1016. doi: 10.1080/02602938.2014.880776

- Erkaya, O.R. (2009) Plagiarism by Turkish students: causes and solutions. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11 (2): 86-103
- Foltynek, T., J. Rybicka & C. Demoliou (2014) Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10(1): 21-30.
- Franklyn-Stokes, A. & S.E. Newstead (1995) Undergraduate cheating: who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20(2): 159-172. doi: 10.1080/03075079512331381673
- Goh, E. (2013) Plagiarism behavior among undergraduate students in hospitality and tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(4): 307-322. doi: 10.1080/15313220.2013.839295
- Gullifer, J.M. & G.A. Tyson (2014) Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education*, 39(7): 1202-1218. doi: 10.1080/03075079.2013.777412
- Handa, N. & C. Power (2005) Land and discover! A case study investigating the cultural context of plagiarism. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3): 64-84.
- Harries, R. & P. Rutter (2005) Cheating by pharmacy students: perceptions, prevalence and comparisons. *Pharmacy Education*, 5(1): 1-9. doi: 10.1080/15602210400026030
- Hayes, N. & L.D. Introna (2005) Cultural values, plagiarism and fairness: when plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & Behavior*, 15(3): 213-231. doi: 10.1207/s15327019eb1503
- Howard, R.M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7): 788-806. doi: 10.2307/378403
- Hu, G. & J. Lei (2014) Chinese university students' perceptions of plagiarism. *Ethics & Behavior*, 25(3): 233-255. doi: 10.1080/10508422.2014.923313
- Joy, M., G. Cosma, J. Sinclair & J.Y. Yau (2009) A taxonomy of plagiarism in computer science. In *EDULEARN09 Proceedings*, Barcelona, 3372-3379.
- Karasalides, T. & A. Emvalotis (2017) Defining plagiarism and academic dishonest practices. *Scientific Journal of Department of Primary Education of University of Ioannina*, 29, 93-112.
- Karasalides, T. (2016) *Students' knowledge, perceptions and engagement in plagiarism: The case of the School of Education of University of Ioannina*. Unpublished thesis, Department of Primary Education, University of Ioannina.
- Leonard, M., D. Schwieder, A. Buhler, D.B. Bennett & M. Royster (2014) Perceptions of plagiarism by STEM graduate students: a case study. *Science and Engineering Ethics*. doi: 10.1007/s11948-014-9604-2

- Lin, C.H.S. & L.Y.M. Wen (2007) Academic dishonesty in higher education-a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1): 85-97. doi: 10.1007/s10734-006-9047-z
- Marshall, S. & M. Garry (2006) NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1): 26-37.
- McCabe, D.L. (1992) The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3): 365-374. doi: 10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x
- McMillan, J.H., J.F. Wergin & J.H. McMillan (2010) *Understanding and evaluating educational research*. Boston: Pearson (4th ed.).
- Mitchell, M.L. & J.M. Jolley (2013) *Research design explained*. Australia, Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning (8th ed.).
- Park, C. (2003) In other (people 's) words: plagiarism by university students—literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5): 241-288. doi: 10.1080/0260293032000120352
- Park, C. (2004) Rebels without a clause: towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(3): 291-306. doi: 10.1080/0309877042000241760
- Perry, B. (2010) Exploring academic misconduct: some insights into student behaviour. *Active Learning in Higher Education*, 11(2): 97-108. doi: 10.1177/1469787410365657
- Riasati, M.J. & F. Rahimi (2013) Why do iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(3): 309-317. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.14.3.522
- Robson, C. & K. McCartan (2016) *Real world research*. Hoboken, Wiley (4th ed.).
- Scanlon, P.M. & D.R. Neumann (2002) Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43(3): 374-385.
- Schrimsher, R.H., L.A. Northrup & S.P. Alverson (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1): 3-17.
- Selwyn, N. (2008) "Not necessarily a bad thing...": a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5): 465-479. doi: 10.1080/02602930701563104
- Sheard, J. & M. Dick (2003) Influences on cheating practice of graduate students in IT courses. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(3): 45-49. doi: 10.1145/961290.961527
- Stephens, J.M., M.F. Young & T. Calabrese (2007) Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and

- behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3): 233-254. doi: 10.1080/10508420701519197
- Szabo, A. & J. Underwood (2004) Cybercheats: is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education*, 5(2): 180-199. doi: 10.1177/1469787404043815
- Walker, J. (1998) Student plagiarism in universities: what are we doing about it? *Higher Education Research & Development*, 17(1): 89-106. doi: 10.1080/0729436980170105
- Wan, R., S.B. Nordin, M.B. Halib & Z.B. Ghazali (2011) Plagiarism among undergraduate students in an engineering- based university : an exploratory analysis. *European Journal of Social Sciences*, 25(4): 537-549.
- Williams, S., M. Tanner & G. Hale (2012) Academic integrity on college campuses. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1): 9-24.
- Yeo, S. (2007) First year university science and engineering students' understanding of plagiarism. *Higher Education Research & Development*, 26(2): 199-216. doi: 10.1080/07294360701310813
- Zafarghandi, A., F. Khoshroo & B. Barkat (2012) An investigation of Iranian EFL masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2): 69-85.

ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

CITIZENSHIP AND RECIPROCITY IN MODERN SCHOOL: A PHILOSOPHICAL APPROACH

Απόστολος Κατσιμπρας
PhD, MA: Πολιτειότητα στην Εκπαίδευση
Π.Τ.Δ.Ε.
Ε.Κ.Π.Α.
k.apostolis@hotmail.de

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς
PhD, MA Κοινωνιολογίας &
Φιλοσοφίας, Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε.
Ε.Κ.Π.Α.
kechagias@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η Πολιτειότητα, η οποία κοινολογείται στα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς, αποτελεί όχι μόνον ένα δυσεπίτευκτο, αλλά και έναν όχι απολύτως ευκρινή σκοπό. Σε ό,τι αφορά στο σχολείο, αυτό πρέπει να λάβει υπόψη του και να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των μαθητών για αυτονομία και ανεξάρτητη σκέψη και να μην τις θεωρήσει ως ένα αμελητέο μεταβατικό στάδιο προς την ενηλικίωση. Αυτονομία και ανεξαρτησία πρέπει να διακριθούν από τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και να υπηρετήσουν το κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, τίθεται το ερώτημα αν η απόλυτη ελευθερία, την οποία προπαγάνδισαν και εφάρμοσαν ορισμένα 'πειραματικά' σχολεία, όπως το Summerhill, μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις συμβίωσης και λειτουργίας του πολίτη σε μια κοινωνία, στην οποία το κράτος ασκεί μέσω των μηχανισμών του εξουσιαστικό έλεγχο. Ωστόσο, ο διάλογος μπορεί να συμβάλλει στην αναθεώρηση συγκεκριμένων και μεμονωμένων απόψεων και σταδιακά είναι δυνατόν να βοηθήσει στην αναθεώρηση συναφών απόψεων και δυνατή στη μεταβολή του όλου τρόπου σκέψης του ατόμου. Το σχολείο καλείται να ασκήσει τους μαθητές, ώστε να σκέπτονται και να ενεργούν ως αυτόνομοι πολίτες. Έτσι, η πολιτειότητα, ως κρίσιμη 'λειτουργική αρχή', δεν είναι ένα αποτέλεσμα της στιγμής και δεν ολοκληρώνεται δια μιας, πράγμα που σημαίνει ότι και τα περιεχόμενα διδασκαλίας θα πρέπει να προσφέρουν ερεθίσματα για σχετικό διάλογο ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του μαθητή. Αποδεικνύεται ότι η πολιτειότητα δεν είναι αποτέλεσμα θεωρητικής κατάρτισης, αλλά συμπεριφοράς σε πραγματικές συνθήκες με γνώμονα την αμοιβαιότητα.

Λέξεις κλειδιά

Πολιτειότητα, εκπαίδευση πολιτειότητας, αμοιβαιότητα, φιλοσοφία παιδείας, curriculum, σκοποί της εκπαίδευσης.

Summary

The Citizenship, which is widely publicized in most of the curricula, is not only a difficult to achieve purpose, but also an unclear one. As far as school is concerned, this must be taken into account when making use of pupils' experiences of autonomy and independent thinking and not disregard them as a negligible transition to adulthood. Autonomy and independence must be distinguished from individualism and competition and serve society as a whole. At the same time, the question arises whether the absolute freedom, propagated and practiced by some "experimental" schools, such as Summerhill, can create conditions for the cohabitation and functioning of the citizen in a society in which the state exercises its power of control through its mechanisms. However, dialogue can contribute to the revision of specific and individual views and can gradually help to revise relevant views and potentially change the individual's way of thinking. The school is asked to train students to think and act as autonomous citizens. Thus, the citizenship as a critical "functional principle" is not a fleeting result and it is not completed at once, which means that the content of teaching should also provide stimuli for a relevant dialogue depending on the student's stage of development. It turns out that citizenship is not a result of theoretical training, but of behavior in real life circumstances with reciprocity being the goal.

Key words

Citizenship, citizenship education; reciprocity; philosophy of education; curriculum; aims of education.

0. Εισαγωγή

Η 'Πολιτειότητα' κυριάρχησε ως αξία στο άμεσο παρελθόν, τόσο στις επίσημες διακηρύξεις για τους σκοπούς και την αποστολή της εκπαίδευσης, όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Πρέπει να σημειωθεί ότι, ως περιεχόμενο και επιδίωξη, δεν έχει καμιά σχέση με έναν προειλημμένο και προκαθορισμένο σκοπό. Η Πολιτειότητα δεν αποτελεί μίαν επιδίωξη 'ex cathedra' ή έναν 'άνωθεν' επιβαλλόμενο σκοπό, καθώς προϋποθέτει ή συνεπάγεται αυτοκαθορισμό, ελεύθερη σκέψη πολιτική συνείδηση και υπευθυνότητα. Πέρα από την αποφυγή της επιβολής προαποφασισμένων αποτελεσμάτων μάθησης, η Πολιτειότητα απαιτεί την προβολή της σύγκρουσης και των αντιθέσεων στο 'μάθημα', τόσο σε επιστημονικά, όσο και σε πολιτικά θέματα και προβλήματα. Ο ίδιος ο μαθητής καλείται να αναζητήσει τα μέσα και τους τρόπους, ώστε να αναλύσει τη δική του πολιτική συμπεριφορά με γνώμονα τη δική του πολιτική σκέψη (Κl.-P. Hufer, 2009, 72). Υπό αυτό το πρίσμα, ως Πολιτειότητα ορίζεται "η συμμετοχή στην πολιτική κοινωνία, στην κοινότητα ή/και την πολιτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και μη-βία, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία" (Participatory Citizenship in the European Union, στο Hoskins et al, 2012:7).

Ο όρος, στον ευρωπαϊκό χώρο, γνώρισε ευρύτατη διάδοση με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάστριχτ, στην οποία δηλώνεται ρητά ότι η 'πολιτειότητα' ταυτίζεται κατ' ουσίαν με την 'υπηκοότητα': «...πολίτης της Ένωσης [είναι] κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους» (βλ. Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Πρόκειται περί επέκτασης των δικαιωμάτων των πολιτών-μελών εκάστου κράτους-μέλους σε επίπεδο της Ένωσης. Σημειωτέον, ότι τον Μάιο του 2010, οι Υπουργοί Εξωτερικών και οι αντιπρόσωποι 47 χωρών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης υιοθέτησαν την Σύσταση CM/ Rec (2010, 7) η οποία οδήγησε στην Χάρτα [EDC/HRE] που αφορά στην Εκπαίδευση για την Δημοκρατική Πολιτειότητα (EDC=*Education for Democratic Citizenship*) και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (HRE=*Human Rights Education*), που αποτέλεσε την βάση για κοινή εργασία των χωρών-μελών της Ε.Ε. πάνω στα ζητήματα πολιτειότητας στην Εκπαίδευση (Kerr, 2013).

Η σύζευξη πολιτειότητας και εκπαίδευσης έχει τεκμηριωθεί ήδη επαρκώς (Osler & Starkey, 2005), αλλά και σύμφωνα με την παραπάνω Χάρτα παραπέμπει τόσο στην εκπαίδευση, στην ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση, όσο και σε όλες τις πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων και στη γνωστική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων:

- στην άσκηση και προάσπιση των δημοκρατικών τους δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στην κοινωνία
- στην αναγνώριση και εκτίμηση της διαφορετικότητας
- στην ανάληψη ενεργού ρόλου στη δημοκρατική ζωή του τόπου τους, με σκοπό την προώθηση και προστασία της δημοκρατίας και του Κράτους Δικαίου (EDC/HRE, 2010).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ως σκοπό την Πολιτειότητα, δηλώνεται ρητά ότι αναφέρεται σε όλο το φάσμα των πολιτικών που εφαρμόζονται για τη διαβίου εκπαίδευση, με τα μέσα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης να κινούνται στους άξονες της σχετικής με την πολιτειότητα μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να προωθούνται οι δημοκρατικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ως σημαντικά στοιχεία για την παιδεία της δημοκρατίας της παραπάνω Χάρτας (ibid) θεωρούνται επιπλέον:

- η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου,
- η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας των φύλων,

έτσι, ώστε μέσω της γνωστικής ενδυνάμωσης, της ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και της κατανόησης να επιτευχθεί η μείωση των συγκρούσεων,

η αύξηση της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών, εθνικών και άλλων ομάδων, με ταυτόχρονη οικοδόμηση του αμοιβαίου σεβασμού, της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, των κοινών αξιών, την προώθηση της μη-βίας στην επίλυση των διαφορών (περιλαμβάνεται η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της παρενόχλησης), την ενθάρρυνση του διαλόγου κλπ. (Χάρτης Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας κλπ. που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/Rec [2010, 7]. Αλλά και σε προηγούμενες συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης προσδιορίζεται ότι η φύση και το περιεχόμενο για την Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα είναι ευρύτερα από εκείνα του μαθήματος της **Πολιτικής Αγωγής** (*Civic Education*), το οποίο αποσκοπεί απλά στο να ενημερώσει, να πληροφορήσει και να διδάξει τους μαθητές πάνω στα πολιτικά τους δικαιώματα, τις πολιτικές ευθύνες που τους διέπουν ως μέλη ενός κράτους δικαίου κλπ. (πρβλ. Council of Europe, 2005).

Ωστόσο δεν φαίνεται να είναι ξεκάθαρο τι σημαίνει **‘Πολιτική’**, ούτε οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή εικόνα του αντικειμένου της. Επομένως, πώς είναι δυνατόν να κατανοήσουν το εύρος και το βάθος των εννοιών που συνάπτονται με την πολιτειότητα στην εκπαίδευση (Frazer, 2006), επιδιώκοντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό που μπορεί να επέλθει μέσω του σχολείου; (Giroux, 2011:72). Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ζητήματα που αφορούν στην επίτευξη ειρήνης στον πλανήτη, στο τεράστιο οικολογικό πρόβλημα, στο μεταναστευτικό κλπ. εντός της σχολικής τάξης (Klafki, 2002); Έστω ότι η πολιτειότητα εντάσσεται τελικά στους σκοπούς της εκπαίδευσης (Pring, 1999) ή ανήκει σε έναν επίκυκλο αυτών, κατά πόσο είναι βέβαιο ότι μία κρίσιμη μάζα πολιτών, πολλών δε μάλλον εκπαιδευτικών, μπορεί να στοχαστεί και να θεματοποιήσει επιτυχώς την πολιτειότητα στην εκπαίδευση; (πρβλ. σχετική συζήτηση περί ‘αποπολιτικοποίησης’ της πολιτικής αγωγής στη Μ. Βρετανία στο Osler & Starkey, 2002). Ο Giroux (1980: 350 κ.ε.) αναδεικνύει τον **διαμεσολαβητικό ρόλο των εκπαιδευτικών** μεταξύ κοινωνίας και σχολείου, έτσι ώστε να υπάρχει διασύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τον ‘κυρίαρχο ορθολογισμό’ (*dominant rationality*).

Αν και οι McAvoy & Hess (2013) θεματοποιούν την ‘πολιτική’ στην περιοχή του **συνυπάρχειν** και της συμμετοχής των μελών μιας κοινωνίας στη **συλλογική λήψη αποφάσεων** και οραματίζονται αναλόγως τη λειτουργία της σχολικής τάξης, εντούτοις πώς είναι εφικτό να καλλιεργηθεί η πολιτική σκέψη των μαθητών, με όρους που μπορούν να επεκταθούν και πέραν των ορίων λειτουργίας του ‘κλειστού συστήματος’ της ‘πολιτικής’ σχολικής τάξης; Ο Dewey (1993 πρβλ. Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006: 31) είναι σαφής όταν θεωρεί ότι οι **εμπειρίες συμμετοχής** (Frazer, 2006: 48) στον χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της αίσθησης του **‘ανήκειν’** και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μπορούν να ενισχύσουν, διά της συνήθειας (*habits*), τις εμπειρίες πολιτειότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η Rudduk (στο: Holden & Clough, 1998:15) προωθεί το ζήτημα ακόμα βαθύτερα, θεωρώντας ότι το ‘μετέχειν’ απαντά στις ανάγκες των παιδιών να αισθάνονται ότι

αναλαμβάνουν ευθύνες, μέσω δράσεων ενημέρωσης και συμμετοχής. Με άλλα λόγια η σχολική τάξη καλείται να λειτουργήσει ως 'πόλις-κράτος', καθώς η εύρυθμη λειτουργία της θα εξαρτάται από τη συμμετοχή και τη συμβολή όλων στην κοινή προσπάθεια (Κατσιμπρας, 2012: 13).

Η εκπαίδευση των μαθητών σε διαδικασίες και συνθήκες που διέπουν την λειτουργία του 'πολίτη' (που ένα κράτος θέλει στους κόλπους του) αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα του σύγχρονου δυτικού κόσμου. Η συζήτηση αυτή είναι ευρύτατα διαδεδομένη στους ακαδημαϊκούς κύκλους και κατά τη β' δεκαετία του 21^{ου} αι. για δύο κυρίως λόγους:

- α) αφενός, διότι το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να προσαρμόζεται διαρκώς στις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, ενσωμάτωσης μεταναστευτικών κυμάτων, σε μια μετα-παγκοσμιοποιημένη κοινωνία,
- β) αφετέρου, καθώς η αναζήτηση περισσότερης και διαυγέστερης μορφής ελευθερίας, ισότητας, αυτονομίας κλπ. αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη ύπαρξης του δυτικού κόσμου και του δυτικού τρόπου σκέψης καθεαυτού.

Σε αυτό το πλαίσιο εξέτασης εντάσσονται ζητήματα διερεύνησης και αποδοχής της ετερότητας, της διαμόρφωσης των νέων ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, των ποιοτήτων που αναπτύσσουν οι σύγχρονες μορφές δημοκρατίας, των νέων ρόλων κλπ.

1. Αυτονομία και ατομικισμός στην πολιτειότητα

Ο κλασικός φιλελευθερισμός φαίνεται ότι ταύτισε την αυτονομία του πολιτικού όντος όχι μόνο με την ατομική ανεξαρτησία και την αυτάρκεια, αλλά και με τον ατομικισμό στην πιο ακραία του εκδοχή. Ωστόσο, η ισχυροποίηση της ιδέας του ατόμου και ο άκριτος και άκρατος ανταγωνισμός του ατόμου έναντι των άλλων και εναντίον της κοινωνικής ομάδας δεν συμβαδίζει με τις παραδοσιακές κοινωνικές αξίες, πάνω στις οποίες θεμελιώνεται το κοινωνικό γεγονός και αντανακλάται στην σχολική εκπαίδευση. Άραγε, για ποιόν λόγο θέτουμε την αυτονομία ως σκοπό της εκπαίδευσης, εάν δεν συμβαδίζει με την ανάπτυξη των συνεργατικών αξιών, του αλτρουισμού και της φροντίδας για τον 'άλλο'; Επιπλέον, πώς είναι εφικτό το σχολείο να συνταιριάσει αυτούς τους ετερόκλητους σκοπούς και ποιες οι επιπτώσεις αυτών των προσπαθειών;

Αποσκοπώντας στην άρση αυτού του αδιέξοδου δυισμού, ο Matthew Lipman προτείνει την υιοθέτηση των αρχών του Dewey (αλλά και της μακράς παράδοσης που ανέπτυξαν οι Vygotsky, Peirce, Mead κλπ.) για την ανάπτυξη του παιδιού και την εφαρμογή των δημοκρατικών αυτονοήτων, μέσω των μηχανισμών εσωτερίκευσης των κοινωνικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η αυτονομία μπορεί να αναπτυχθεί και να επιτευχθεί παράλληλα με την καλλιέργεια της σκέψης και της

επιστημονικής έρευνας, εντός ενός σχολείου που είναι ανοιχτό στις επιταγές της κοινωνίας για πρόοδο και ευημερία, τόσο του ατόμου, όσο και της κοινότητας εν γένει: *“Όταν ενεργούν οι άνθρωποι, το κάνουν εντός ενός κοινού και δημόσιου κόσμου. (...) Εάν η συνειδηση ήταν εγωιστική, πώς η δράση για τους άλλους θα λάμβανε χώρα;”* (Dewey, 2004: 85). Για τον Dewey η αυτονομία ως σκοπός προέκυψε ως απάντηση στην αυθεντία και το δόγμα των ολοκληρωτικών καθεστώτων, που επιβάλλουν στα μέλη των κοινωνιών την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών και αξιών εν είδει αυτονοήτων, αποτρέποντας τους πολίτες να οδηγούνται προς την ατομική και συλλογική ελευθερία, την ατομική ανεξαρτησία και την ανακάλυψη του εαυτού τους.

Η αυτονομία λοιπόν στην φιλοσοφία του Dewey αποτελεί την προϋπόθεση και το μέσο για τον πολίτη, προκειμένου να επιλέγει με βάση τις προδιαγραφές και τις δικές του στοχεύσεις, κρίνοντας με βάση την προσωπική του βελτίωση (Βρεττός, 2014) και το κοινό καλό. Ο πολιτισμένος άνθρωπος, ο ενταγμένος σε μια πολιτική κοινωνία, χρησιμοποιεί τον ορθό λόγο, καθώς θεωρεί ότι μόνο μέσω αυτού είναι σε θέση να κρίνει και να επιλέγει σωστά, με βάση τόσο τον κοινό κώδικα αξιών που αποδέχεται όσο και τον αυτοσεβασμό του (Frazer & Lacy, 1993: 48). Αυτή η μορφή αυτονομίας αίρει τα προβλήματα δεισμού που εμφανίζονται στις σχέσεις σώμα-πνεύμα, νους-κόσμος, υποκείμενο-αντικείμενο, εαυτός-άλλος και διαμορφώνουν τη βάση των παραδοσιακών επιστημολογικών και μεταφυσικών προβλημάτων (Dewey, 2004: 279-281).

Οι συνακόλουθες έννοιες της ανεξαρτησίας και της αυτάρκειας σχετίζονται με την θεμελίωση της αυτονομίας έναντι της επίβουλης διάθεσης εκείνων που δεν επιθυμούν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και την ελευθερία του, αλλά προσπαθούν να το ποδηγετήσουν. Τότε όμως η αλληλεξάρτηση, η διυποκειμενικότητα και η κοινότητα ως έννοιες έρχονται να αντιτεθούν στην αυτονομία, όπως ισχυρίζεται ο Bleazby (2006); Είναι δηλαδή επόμενο ότι η διασύνδεση με άλλους και η αλληλεξάρτηση θα εμφανίζονται ως αδυναμίες του εαυτού στην πολιτική του δράση; Οι Frazer & Gordon (1997:25) δίνουν παραδείγματα πολιτικών ομιλιών, στις οποίες ο όρος ‘εξάρτηση’ χρησιμοποιείται μόνο με αρνητική σημασία, (π.χ. ταυτίζεται με τη χρήση του όρου στους ‘τοξικομανείς’ -εξαρτημένους από τα ναρκωτικά- γενικά στους εθισμένους από κάτι, στους οικονομικά εξαρτημένους από τους γονείς, στις κοινωνικές ομάδες που εξαρτώνται από τα προνοιακά επιδόματα κλπ.) και ότι γενικά χαρακτηρίζει είτε ορισμένη ψυχολογική διαταραχή ή κάποιο ελάττωμα είτε μόνον κάτι το αρνητικό (π.χ. το χρονικό διάστημα κατά το οποίο τα παιδιά εξαρτώνται από τους γονείς τους σε αντίθεση με τη ζωή των ενηλίκων).

Αν η αυτάρκεια και η ανεξαρτησία ταυτίζονται συχνά με τον υλικό πλούτο (Dewey, 1987b:249), τότε μια ατομικιστική προσέγγιση της ζωής θα σήμαινε ξεκάθαρα ενίσχυση του ανταγωνισμού για τους περιορισμένους πόρους και μεγάλη κοινωνική και οικονομική ανισότητα, άρα το πρότυπο ανθρώπου που θα προήγαγε θα ταυτιζόταν

με εκείνο του φιλάργυρου. Στην περίπτωση αυτή όμως, οι κοινωνίες θα προσπαθούσαν να παρακινήσουν τους πολίτες να συνεισφέρουν στο κοινό καλό, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα είχαν κίνητρο να το κάνουν (Dewey, 1987a:46).

Η ατομιστική προσέγγιση ανακλάται στα δρώμενα της Παιδείας εν γένει, και οι σχετικές συζητήσεις αναμινγούν τη θεωρία της ανάπτυξης του Piaget και το πρώιμο εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης (που αντικαθίσταται κατά την εφηβεία από την εύστοχη, ανώτερη αφαιρετική σκέψη, δηλ. τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αυτονομίας) μέχρι και βιοκοινωνιολογικές θεωρίες περί 'εγωιστικού γονιδίου' (Wilson) κλπ. (πρβλ. την σχετική συζήτηση περί 'futurity' των White & Wynn, 2004:2, για τον συνδυασμό των ατομικιστικών θεωριών και μιας παραδοσιακής αντίληψης της παιδικής ηλικίας, με σκοπό τη δημιουργία σχολείου που θα διαμορφώνει ώριμους πολίτες). Άλλωστε και 'το δικαίωμα του παιδιού για εκπαίδευση είναι αυθεντικό δικαίωμα πολιτειότητας, διότι ο σκοπός της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι να διαμορφώσει τον μελλοντικό ενήλικο. Κατ' ουσίαν πρέπει να θεωρηθεί όχι ως το δικαίωμα του παιδιού να πάει στο σχολείο, αλλά ως το δικαίωμα του ενήλικου πολίτη να έχει εκπαιδευτεί' (Marshall, 1950:299)¹.

Κατά μία έννοια, το σχολείο που επικεντρώνεται μόνο στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών δεν μπορεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να εκφράσει τις δικές του εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα οράματα κλπ., καθώς φαίνεται σαν να τα θεωρεί όλα αυτά ως κάτι που θα ξεπεραστεί ούτως ή άλλως μέσω αυτού του τύπου της εκπαίδευσης (Bleazby, 2006) -πρβλ. το επιχείρημα των Gutmann & Thompson's (1996) στην εκπαιδευτική ατζέντα για την πολιτειότητα: *"In its civic education deliberative democracy goes further than most other forms of democracy. It would teach children not only to respect human dignity but to appreciate its role in sustaining political cooperation on terms acceptable to morally motivated citizens"*. Είναι σαν το σχολείο να αντιμετωπίζει τον μαθητή 'σαν μελλοντικό πολίτη παρά ως 'πολίτη του παρόντος'. Το παρόν θεωρείται σαν προετοιμασία για το μέλλον, υποτιμώντας έτσι τις εμπειρίες του νέου ανθρώπου' (Wynn, 1995:52).

Στις παραπάνω θεωρήσεις επιχειρείται να εντοπιστεί το ζήτημα της πολιτειότητας στην ιδέα ότι η αυτονομία θα εγκαθιδρυθεί στον νέο άνθρωπο, μόνο όταν κάποια στιγμή τελειώσει το σχολείο και ενηλικιωθεί. Με αυτή τη λογική, το σχολείο προπαρασκευάζει αυτό το ον που η κοινωνία επιθυμεί να διαμορφωθεί κατά την ενηλικίωση, βασιζόμενη πάνω σε μια ιδέα μελλοντική, αποστερώντας από τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να βρει και να βασιστεί σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης που σχετίζονται με τις παρούσες ανάγκες και επιθυμίες του. Είναι αυτό που ο Freire (1993:57) αποκαλεί 'banking teaching', το οποίο απομακρύνει από την ανακλαστική, ανεξάρτητη σκέψη. Κατά τον Bleazby (2006) το σχολείο υιοθετεί τέτοιες αντιλήψεις για την αυτονομία και το αναλυτικό πρόγραμμα, επειδή βασίζεται σε κάποια αόριστη αρχή 'δημιουργίας αποθέματος γνώσης' και στο ότι η ικανότητα συλλογισμού του

αναπτυσσόμενου ανθρώπου ακολουθεί μια 'φυσική' πορεία ανάπτυξης, από την ελάχιστη ικανότητα στη μέγιστη. Συσσωρεύοντας, δηλαδή, γνώσεις στο παρόν, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει αναλογικά μέγιστη ικανότητα αυτονομίας κατά την ενηλικίωση. Φυσικά κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

Αντί αυτού θα ήταν ίσως προτιμότερο το σχολείο να στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας της σκέψης των μαθητών, στην πράξη, στο 'πώς να επιλέγουν' (Bandam, 1993:30), καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους ικανότητας, στις ευρετικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, στην εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων λήψης αποφάσεων για τα προβλήματα που απασχολούν εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα ίδια τα παιδιά. Με άλλα λόγια, μήπως καλλιεργώντας την αυτονομία και την πολιτεϊότητα από τις πρώτες τάξεις του σχολείου θέταμε τις βάσεις για τη διαμόρφωση πολιτών και στο παρόν;

Το γνωστό Summerhill του Neil θεωρείται ότι έθεσε εξ αρχής τον στόχο της διαμόρφωσης ελεύθερων και αυτόνομων πολιτών, εκπαιδεύοντας τους μαθητές του σε αυτό (Holt, 1972:20-24) και γι' αυτό δάσκαλοι και μαθητές συνεδρίαζαν μία φορά την εβδομάδα με δικαίωμα ψήφου για το αντικείμενο του σχολικού προγράμματος (Holt, 1972:53). Θεωρείται ότι με αυτό τον τρόπο τέτοιες σχολές μπορεί να διευκολύνουν δεξιότητες συλλογισμού, αυτογνωσία, ελεύθερη έκφραση, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση που είναι απαραίτητες για την αυτονομία και την πολιτεϊότητα (Bleazby, 2006). Η κριτική που έχει ασκηθεί σε τέτοιου είδους σχολεία βασίζεται, αφενός στο γεγονός της δυσανάλογης ανάπτυξης των παιδιών ως προς τις δεξιότητες που τους ζητούνται, αφετέρου στο επιχείρημα ότι αν τα παιδιά αφήνονταν ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν -π.χ. να επιλέξουν γνωστικά αντικείμενα και δεξιότητες- από μόνα τους, θα μείωναν την συνολική τους ικανότητα για αυτονομία και ευτυχία (Levinson, 1999:38).

Αν και τα παραπάνω συμπεράσματα δεν έχουν διερευνηθεί μέσω συγκεκριμένης επιστημονικής έρευνας πεδίου, ωστόσο είναι προφανές ότι τα σχολεία τύπου Summerhill αποφεύγουν να διαμορφώνουν εξ αρχής το curriculum ή το διδακτικά αντικείμενα, επειδή δεν θέλουν να χαρακτηριστούν ως πατερναλιστικά ή ότι επιθυμούν ως διδακτικούς τρόπους τον εξαναγκασμό και την κατήχηση. Αντί αυτών, επιλέγουν να αναδείξουν τον δάσκαλο-διευκολυντή, που οδηγεί αβίαστα τα παιδιά στην ανώτερη και πολύπλευρη γνωστική ικανότητα, μέσω δημιουργικών επιλογών, θεωρώντας ότι η απόλυτη ισονομία (όπως εμφανίζεται στα δημοκρατικά μονίφεςτα), μπορεί να εφαρμοστεί σε απόλυτο βαθμό και στην διδασκαλία στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Πεπιοίθησή μας αποτελεί το ότι τέτοιες επιλογές δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην πράξη:

- αφενός διότι το σχολείο οφείλει να ενσωματώνει και να δημιουργεί προϋποθέσεις κριτικής θεώρησης σε διαφορετικά, ποικίλα και ετερόκλητα ερεθίσματα και μεθόδους,

- αφετέρου γιατί το σχολείο δεν λειτουργεί 'σε κενό αέρος', δηλαδή η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι κάποιο *in vitro* πείραμα. Αντίθετα, το σχολείο είναι ένα κομμάτι της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, και επηρεάζεται από τις τρέχουσες εξελίξεις.

Ως εκ τούτου, θα ήταν απολύτως χρήσιμη η εμπειρία από την εφαρμογή των μεθόδων σχολείων τύπου Summerhill στο τρέχον πρόγραμμα λειτουργίας των σχολείων, *ταυτόχρονα με την δοκιμή και άλλων μεθόδων*, έτσι ώστε τα παιδιά και οι δάσκαλοι να μπορούν να συγκρίνουν και να προσμετρήσουν θετικά ή αρνητικά τα στοιχεία και τις εμπειρίες που αποκομίζουν ως προς το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών κλπ. Ειδάλλως, αν ένα παιδί έχει εκπαιδευθεί σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας και απουσίας ελέγχου, πώς θα καταφέρει να προσαρμοστεί στις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες, όταν π.χ. η αυστηρότητα και ο έλεγχος της πολιτικής εξουσίας ή του κράτους επιβάλλονται με διάφορους τρόπους; Ενώ στο Summerhill οι κανόνες διαμορφώνονταν για να σπάνε από τους ίδιους τους μαθητές και τους δασκάλους (Neill, 1962), τα συστήματα διοίκησης και οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί έχουν οικοδομηθεί πάνω στην έννοια του 'ελέγχου' και της 'επιβολής' του πολιτικού νόμου και αυτό πάντοτε θα επηρεάζει σημαντικά τα εκπαιδευτικά ιδεώδη και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Dewey, 2004:23).

2. Ο διάλογος και η ευθύνη ως παιδαγωγική μέθοδος

Η ανάπτυξη των γνωστικών μηχανισμών των μαθητών, από την στιγμή που αυτοί είναι ενταγμένοι στο πλαίσιο της λειτουργίας ομάδων στο σχολείο, μπορεί να διελθεί μέσω τεχνικών που προάγουν την ανακάλυψη ή την 'κατασκευή' της μάθησης. Ο διάλογος για την Ellsworth (1997:49) εντός της μαθητικής κοινότητας μπορεί να λειτουργήσει σαν 'ένα ουδέτερο όχημα που φέρει τις ιδέες του ανθρώπου που έχει το λόγο και να οδηγήσει στην κατανόηση στο παρελθόν και μέλλον'. Η διαθεματικότητα και η σύμπνοια αποτελούν βασική προϋπόθεση για την κατανόηση και τη λειτουργία της ομαδικής προσέγγισης στο σχολείο και είναι βέβαιο ότι ο διάλογος γεφυρώνει τα χάσματα σε διαμετρικά αντίθετες απόψεις, οδηγεί σε κοινές περιοχές κατανόησης του 'άλλου', κατευθύνει τη συζήτηση διευθετώντας τις αντιθέσεις πάνω στη βάση της καλής και ανθεκτικής επιχειρηματολογίας κλπ.

Ως **παιδαγωγικό εργαλείο πολιτειότητας**, ο διάλογος εμφανίζεται να είναι κάτι σαν 'πανάκεια' για κάθε προβληματική κοινωνική κατάσταση, χάρις στην ικανότητα που δίνει στους μετέχοντες, εντός της κοινωνικής ζωής, για επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αποφυγή συγκρούσεων, αντιμετώπιση ακραίων φαινομένων (π.χ. ρατσιστικών), διασφάλιση της καλής λειτουργίας των δημοκρατικών πλαισίων και θεσμών (Μπάλιας, 2008). Συνυφασμένος με την δημοκρατική λειτουργία, ίσως ως εκ της φύσεώς του, αποτελεί μία *συναγωγό δύναμη* για τις αντίρροπες τάσεις, ενεργοποιώντας στους μετέχοντες αφενός την ανάγκη εξεύρεσης ικανής επιχειρηματολογίας, αφετέρου

θέτοντάς τους προ των ευθυνών τους (Κεχαγιάς, 2006). Η προσπάθεια των βασικών αρχών μιας θέσης, στο πλαίσιο της ανάπτυξης επιχειρηματολογίας εντός του διαλόγου, αναδεικνύει στους εκφραστές της στοιχεία υπευθυνότητας, προκειμένου να εκδηλώνουν χαρακτηριστικά αυτοσυνέπειας, σταθερότητας στις θέσεις που εκφράζουν, ανάπτυξης ικανής στρατηγικής για την επίτευξη του τελικού σκοπού (πειθώ), ευελιξίας ως προς την αντιμετώπιση των αντίπαλων στρατηγικών κλπ. Με άλλα λόγια, *‘ο ουσιαστικός διάλογος φέρνει τους μετέχοντες σε θέση ευθύνης’* (Κεχαγιάς, 2009).

3. Αυτονομία και αυτοποίηση

Ταυτόχρονα, καθώς είναι ένα δυναμικό πεδίο δράσης, ο διάλογος εξαναγκάζει τους εκφραστές αντίπαλων θέσεων να σκεφτούν κάποια στιγμή, *επ’ ωφελεία τίνος υποστηρίζουν αυτό που υποστηρίζουν*. Δίνει, έτσι, την δυνατότητα να προασπίζεται κάποιος τελικά, το συμφέρον μιας ολοένα και ευρύτερης ομάδας, τείνοντας περισσότερο στην ανάδειξη των στοιχείων που διέπουν την ανθρωπότητα εν συνόλω και την καθιστούν –σύμφωνα με την φράση του Morin (2005)- *‘ανθρωπινότερη’*. Ωστόσο, η παραπάνω θεώρηση εμφανίζεται να ισχύει σε μια εξιδανικευμένη περίπτωση. Η Ellsworth (1997:85) εκτιμά ότι δεν είναι λίγες οι φορές, που, εντός της τάξης, δημιουργούνται έντονες και επιθετικές αντιπαραθέσεις, στο πλαίσιο του ανταγωνισμού για την *‘επικράτηση’* μιας ομάδας ή θέσης έναντι άλλης. Φαίνεται όμως ότι και σε αυτήν την περίπτωση δεν επικρατεί ο ισχυρότερος, βιαιότερος, δυνατότερος σωματικά, αλλά εκείνος που είναι ικανός *‘με τρόπο εύγλωττο και ορθολογικό να αρθρώσει την δική του άποψη’* (Waghid, 2005:325). Αυτή είναι μία αμιγώς δαρβινική προσέγγιση, που αποσκοπεί στο να δείξει πώς ένας οργανισμός, στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτικής και μαθησιακής του δράσης, είναι ικανός να επιβιώσει και να αναδείξει τις καλύτερες ποιότητές του, αν προσαρμοστεί με τον παραπάνω τρόπο. Ο Dewey (στον Bleazby, 2006) φαίνεται να κινείται στο ίδιο δαρβινικό πλαίσιο: *‘ο άνθρωπος αναπτύσσει τον εαυτό του αναδομώντας την εμπειρία του’*.

Πράγματι, η μάθηση οδηγεί σε γνώση και η γνώση σε επιβίωση (Maturana & Varela, 1987). Οι οργανισμοί *‘αυτοποιοούνται’*, δηλαδή αποτελούν το αναδρασικό αποτέλεσμα της λειτουργίας τους, καθώς διαρκώς αναδομούν τον εαυτό τους λειτουργικά, αφομοιώνοντας, μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον, τα τελεστικά τους ενεργήματα, με σκοπό την επιβίωση του είδους. Αυτή η αρχή δεν αφορά μόνον τη βιολογική διάσταση του όντος, αλλά και την πνευματική του επιβίωση. Επανελέγχοντας διαρκώς τις αρχές και τις αξίες, ως προς την δυνατότητα εφαρμογής τους σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα, ο πολιτικός άνθρωπος αναθεωρεί πεποιθήσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ενώ παράλληλα συνεργάζεται με άλλους και συστήματα ιδεών και ανθρώπων, προκειμένου αφενός να οδηγή τα τελεστικά του ενεργήματα στην δική του ιδιότυπη τάξη (Κεχαγιάς, 2009), αφετέρου να επιβιώνει ως μονάδα, τείνοντας στο να επιλέγει τον πλέον οικονομικό (από πλευράς ενεργειακής δαπάνης) τρόπο.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, αυτό που παρουσιάζεται ως 'ένας σταθερός άνθρωπος' είναι στην πραγματικότητα το σύνολο ενεργειών, πράξεων, αντιλήψεων, επιλογών κλπ. (βλ. Dewey, 1930: 16), που αλλάζουν από στιγμή σε στιγμή, διατηρώντας –για κάποιον εξωτερικό παρατηρητή– την ενότητα του όντος, εξαιτίας της σταθερότητας που αυτό επιδεικνύει σε κάποιες περιοχές (Dewey, 2004:40-47), που αποτελούν και τα 'αυτονόητα' του πολιτικού όντος ή, κατά μία άλλη προσέγγιση, τα στοιχεία της εαυτότητάς του. Εσωτερικεύοντας διαρκώς τα παραπάνω στοιχεία (στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις κλπ.), ο πολιτικός άνθρωπος συνηθίζει να διαμορφώνει την δική του 'αλήθεια', νοηματοδοτώντας συνεχώς με τον δικό του τρόπο, ώστε να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Αυτή η συνήθεια ('έθος' για τον Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια, και 'habits' για τον Dewey) διαμορφώνει την εαυτότητα:

'All habits are demands for certain kinds of activity; and they constitute the self. (...) They rule our thoughts, determining which shall appear strong and which shall pass from light into obscurity' (Dewey, 1930:25).

Αν, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η αυτονομία αναδιαμορφώνει την εμπειρία του υποκειμένου, με σκοπό την νοηματοδότηση του εξωτερικού κόσμου, ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, έχει απολύτως την ανάγκη της συνύπαρξης, 'της κοινής προσαρμογής [με τον άλλο], της επικοινωνίας και της συνεργασίας στις ιδέες και στις πράξεις' (Dewey, 1930:17). Αυτή η μορφή συνεργατικής διερεύνησης διαμορφώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κοινά νοήματα και πρακτικές του νέου ανθρώπου, διανοίγοντας παράθυρα στην 'κλειστότητα' του εγώ του, βάζοντάς τον να αξιολογήσει και να αξιολογηθεί στο πλαίσιο του 'συνυπάρχειν' και να συν-διαμορφώσει κοινά νοήματα. Πρόκειται γι' αυτό που ο Dewey (2004:12-15) ονομάζει 'κοινή κουλτούρα' και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτόνομων δράσεων, καθώς ο μαθητής και ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Dewey, 1930:17).

Οι παραπάνω απόψεις του Dewey απηχούνται σε αντίστοιχες του Vygotsky (1978: 27) γύρω από την προσωπική ανάπτυξη και τις ενδοψυχολογικές λειτουργίες, που λαμβάνουν χώρα όταν το άτομο μπαίνει στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα δε του διαλόγου. Εκ του 'δια-λόγου', ως προϋπόθεσης του 'λογισμού' εγείρεται η 'λογική' σύμφωνα με τον Dewey (1958: 170), που δεν αποδέχεται τις a priori απόλυτες αρχές εμφάνισης του 'λογικού' στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος, σχεδόν σε κάθε στιγμή της ζωής του εξαρτάται από τον συνάνθρωπό του κι αυτή η εξάρτηση τον κάνει να προσανατολίζεται ως ύπαρξη ξανά και ξανά ως προς τον κόσμο. Το ότι 'εξαρτάται' δεν είναι μία παθητική έννοια, αλλά ένα είδος 'αλληλεπίδρασης' (Sprod, 2001:83), που βοηθά τον άνθρωπο να συμπεριλαμβάνει στους τρόπους δράσης του την φροντίδα, την συνεργασία και την αλτρουιστική διάθεση. Κατ'

επέκταση, η συνεργασία και η εξάρτηση του ενός από τον άλλο αποτελούν δυνάμεις που αποδεδειγμένα ωθούν το ον στην επιβίωση. Η αλληλεξάρτηση είναι εξελικτικό προτέρημα, καθώς οι κοινωνίες δεν θέλουν τον εγκλεισμό στο 'εγώ' του καθενός, που οδηγεί στην αδιαφορία για τον συνάνθρωπο (Dewey, 2004:42).

Αυτή η φροντίδα, η 'έγνοια' για τον συνάνθρωπο, η ανάδειξη των στοιχείων που ενώνουν τους ανθρώπους (παρά την ένταξή τους σε διαφορετικές ομάδες), η αποφυγή του φόβου για τον άλλον, του μίσους, των διακρίσεων κλπ. (Kechagias C. 2009a) διαμορφώνει την μορφή της 'δημοκρατικής κοινωνίας' που έχει στο νου του ο Dewey, που δεν σχετίζεται τόσο με τις κυβερνητικές επιλογές, αλλά με την βίωση ενός περιβάλλοντος (κοινωνικού, πολιτικού, εκπαιδευτικού, οικογενειακού, πολιτιστικού) που ωθεί τον άνθρωπο στην έρευνα και την συνεργασία με τον συνάνθρωπο, με σκοπό την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των ταλέντων κάθε αυτόνομης ύπαρξης. Εκείνο που τελικά μοιραζόμαστε με τους 'άλλους' δεν είναι μόνον ο γεωγραφικός χώρος και οι πόροι, αλλά τα 'κοινά νοητικά περιβάλλοντα', δηλαδή ιδέες, ανάγκες, δραστηριότητες κλπ. (Dewey, 2004:11. Dewey, 1939:118). Έτσι, δεν είναι μόνον δικαίωμα των πολιτών να ζουν σε δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά υποχρέωσή τους να συνδιαμορφώνουν με τους άλλους τις συνθήκες για την ανάδειξη της προσωπικότητας του καθενός, μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και κατανόησης (Addams 2002. Whipps, 2004).

Μετά την παράθεση των παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι, κατά την άποψή μας, **σκοπός της 'εκπαίδευσης στην πολιτειότητα' αποτελεί:**

- τόσο η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της παραπάνω συνθήκης βίωσης ελευθερίας και ανάδειξης της προσωπικότητας του καθενός, στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνίας,
- όσο και η αποδοχή και κατανόηση της ευθύνης που διέπει τον πολίτη, σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία.

Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα δεν προετοιμάζει τους μαθητές στο να γίνουν αργότερα ικανοί πολίτες, αλλά τους ωθεί μέσα από ασκήσεις ενταγμένες στη σχολική μαθησιακή διαδικασία να ενεργούν και να σκέφτονται ως αυτόνομοι πολίτες (Splitter & Sharp 1995:169), στο πλαίσιο της συνύπαρξης. Καθώς μάλιστα η ωρίμανση και η ανάπτυξη δεν ολοκληρώνονται σε μια στιγμή, τα διδακτικά αντικείμενα της πολιτειότητας πρέπει να είναι διακριτά, για κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και προσανατολισμένα στις ιδιαιτερότητές του. Η εκπαίδευση στην αυτονομία είναι μια διαρκής διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου, μέσα από την εφαρμογή των αρχών της δημοκρατικής σκέψης και λειτουργίας, όσο και της διερευνητικής – συνεργατικής μάθησης (Bandman, 1993; Lipman, 2003:203), με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Βρεττός, 2005: 40) ως αυτόνομου βιολογικού και πνευματικού όντος.

4. Λειτουργική αρχή της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι απολύτως αναγκαίο να βασίζεται και να θεμελιώνεται στην λειτουργική της συνάφεια με τον πραγματικό κόσμο (Κεχαγιάς, 2006). Η νοηματοδότηση του κόσμου, μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, διέρχεται από την αυτονομία, κατά το ότι μαθαίνει έμπρακτα στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο το πώς θα αξιοποιεί την αυτονομία και την ελευθερία του, σε όποιον βαθμό και αν του παρέχεται, στο δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της πολιτικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που παραμένει, κατ' ουσίαν αναπάντητο τις τελευταίες δεκαετίες, είναι κατά πόσο θα μπορεί το παιδί να αξιοποιεί το «κοινωνικό κεφάλαιο». Σύμφωνα με τον Putnam (2000:21) αυτό αναφέρεται “στις συνδέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα μετέχοντα μέλη μιας κοινωνίας, στα κοινωνικά δίκτυα και στις νόρμες της αμοιβαιότητας και αξιοπιστίας που προκύπτουν από την διασύνδεση των παραπάνω”. Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι οι εξαγόμενοι τρόποι με τους οποίους τα κοινωνικά δίκτυα θεσμίζονται και διατηρούνται μέσω δούνα και λαβείν της αμοιβαία καλής θέλησης και της αλληλεξάρτησης, που αναπτύσσεται λόγω της προσδοκίας ενός προτύπου αμοιβαίας ευεργεσίας, που ενδέχεται να προκύψει κάποια στιγμή στο μέλλον.

Πρόκειται για τη *‘γενικευμένη μορφή ανταπόδοσης και αμοιβαιότητας’* (generalized reciprocity, βλ. Κεχαγιάς, 2017), η οποία εμφανίζεται όταν στις πράξεις κάποιων ανθρώπων η προσδοκία για ανταπόδοση δεν αναμένεται να εκπληρωθεί την στιγμή ακριβώς που συντελείται η πράξη. Ο όρος ‘reciprocity’ αποδίδεται ως ‘αμοιβαιότητα’, ως «αμοιβαία ανταλλαγή ή υποχρέωση», όταν εξετάζεται στο πεδίο της Οικονομικής επιστήμης. Οι υποχρεώσεις ή οι πρακτικές των ανθρώπων μεταξύ τους και απέναντι στο οικονομικό σύστημα περιγράφονται ως ‘αμοιβαίες’ (Barnard & Spencer 1996/2002:925 στο Επιστημονικό Λεξικό Παν/μίου Αιγαίου, βλ. οικείο λήμμα). Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότερες ερμηνευτικές απόπειρες και λεξικογραφικές προσεγγίσεις βασίζονται πάνω στην «θεωρία της ανταλλαγής και της αμοιβαιότητας» του Marcel Mauss (1925/1979), που έχει τύχει ευρύτατης αποδοχής στους κόλπους, αρχικώς, της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και, εν συνεχεία, σε άλλους κλάδους, στοχεύοντας να ερμηνεύσει ικανοποιητικά την εμφάνιση της κοινωνικής τάξης από την αρχική κατάσταση του πολέμου, με το δώρο και την ανταλλαγή να θεωρούνται ως τα πρωτόγονα ανάλογα του κράτους και της κοινωνικής σύμβασης (Sahlins M., 1972). Στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, μας ενδιαφέρουν πρωτίστως «οι αντικειμενικές δυνατότητες για την ανάπτυξη ανάμεσα στα μέλη της σχέσης αίσθησης ισοτιμίας και αλληλέγγυας αμοιβαιότητας» (Τσιβάκου, 2006, στο Κεχαγιάς, 2017).

Γενικά, με τον όρο ‘ανταπόδοση’² ορίζεται εκείνο το «σύστημα ανταλλαγής, όπου το να ανταποδώσει κανείς την ευεργεσία ή τη βλάβη δεν επιβάλλεται ούτε δια νόμου, ούτε δια της βίας» (Seaford R., 1994). Πρόκειται περί δικτύου αλληλοτροφοδοτούμενων

ανταποδοτικών σχέσεων, που επαναλαμβάνονται κυκλικά. Αυτή η μορφή ανταπόδοσης/ αμοιβαιότητας είναι ίσως η περισσότερο 'άδολη' σε σχέση με τις υπολοιπες, καθώς θυμίζει την ρήση (που προέρχεται από την λαϊκή σοφία): 'κάνε το καλό και ρίξτο στο γυαλό'. Μπορεί να αφορά ενέργειες που λαμβάνουν χώρα εντός της ίδιας ομάδας – κοινότητας, εντός ή εκτός σχολείου, αλλά είναι προτιμότερο να ευνοείται η εμφάνισή της, στις περιπτώσεις 'εξωστρέφειας', δηλαδή, όταν από μία πράξη πρόκειται να ευνοηθεί ή να ευεργετηθεί κάποιος 'άλλος' ή 'ξένος', δηλαδή κάποιος που δεν ανήκει στην ίδια ομάδα, με τα κοινά π.χ. εθνικά, φυλετικά ή άλλα χαρακτηριστικά.

Οι εν λόγω συνθήκες είναι πιο κοντά στην 'πραγματική ζωή' και αναδεικνύουν τα καλύτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, καθώς αίρουν τους φραγμούς ή τα στεγανά που αναπτύσσονται ως προς τις διαφορετικές κουλτούρες με τον 'άλλο' και οδηγούν στην σφυρηλάτηση αυτού που ονομάζεται 'πολιτική αρετή' (Putnam & Goss, 2002:112). Έτσι, όμως, το ίδιο το μέσο γίνεται και σκοπός. Δηλαδή, η γενικευμένη αμοιβαιότητα αναδεικνύεται σε σκοπό της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, καθώς απελευθερώνει τον άνθρωπο από τις προκαταλήψεις και τον συνδέει με την έννοια και την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή βέβαια είναι μια αμιγώς αριστοτελική προσέγγιση (Αριστοτ. Ηθικά Νικομάχεια) και συνάδει με τις πιο αυθεντικές μορφές εμφάνισης του δημοκρατικού πολιτεύματος, σε διασύνδεση με την ανάδειξη ατομικών-πολιτικών αρετών, όπως τις πραγματεύεται ο Αριστοτέλης τόσο στα Ηθικά Νικομάχεια όσο και στα Πολιτικά.

Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα φαίνεται να είναι η γνώση, η καλλιέργεια και η αξιοποίηση της γενικευμένης αμοιβαιότητας, σε συνδυασμό με την κριτική αξιοποίηση της γνώσης των άλλων μορφών ανταπόδοσης. Ο Αριστοτέλης που πραγματεύεται το ζήτημα της 'χάριτος' (ευγνωμοσύνης) στα Ηθικά Νικομάχεια (1120b 30-34) και της γενναιοδωρίας ως αρετής του σώφρονος ανθρώπου, είναι σαφής όταν δηλώνει ότι ο σώφρων πρέπει να γνωρίζει πότε να λαμβάνει και να δίδει, διότι από αυτή την επιλογή θα εξαρτηθεί και η αρετή του στην ισοτιμία (συμμετρία) των σχέσεων (Κεχαγιάς, 2017). 'Η δημοκρατία είναι το μόνο πολίτευμα που έχει ανάγκη ουσιαστική παιδεία', και 'αρχή της αποτελεί η αρετή' σύμφωνα με δύο πασίγνωστες φράσεις του Montesquieu και βασικά της χαρακτηριστικά είναι η ανοχή των ιδιαιτεροτήτων του 'άλλου' και η αξιοποίηση του κοινού κοινωνικού χώρου. Αναπτύσσεται η κοινή εμπιστοσύνη μεταξύ των πολιτών, όταν τα 'καλά παραδείγματα' αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης διαδίδονται μέσω των κοινωνικών δικτύων και όταν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις συνεχούς καλλιέργειας συνθηκών γενικευμένης αμοιβαιότητας.

Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα ενεργοποιεί στοιχεία που προέρχονται από την πραγματική ζωή και όχι από κάποια δυνητικά 'ιδανική' κοινωνική σφαίρα. Για τον Αριστοτέλη, Πολιτειότητα είναι η άσκηση της πολιτικής αρετής, η διαμόρφωση του ώριμου και ενάρετου πολίτη που τον χαρακτηρίζει η

πολιτική ηθική. Η έξις αναλαμβάνει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς η αρετή αποτελεί βίωμα και όχι θεωρητική κατάρτιση και γνώση. Δεν αρκεί λοιπόν μόνον η διδασκαλία της αρετής, αλλά και η έξις στην αρετή. Κατ' επέκταση, στην πράξη μπορούν να ευδοκιμήσουν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των ανθρώπων, ανεξάρτητα από οτιδήποτε άλλο έχουν μάθει θεωρητικά στη ζωή τους (Rosenblum, 1998) και δεν φαίνεται να είναι εφικτή η 'μεταφορά μάθησης' από το θεωρητικό πλαίσιο στην πραγματική ζωή, αν προηγουμένως ο άνθρωπος δεν έχει δοκιμάσει να λειτουργήσει πολιτικά, αξιοποιώντας τις ενδεδειγμένες μορφές αμοιβαιότητας.

Σημειώσεις

1. 'The right to education is a genuine social right of citizenship, because the aim of education during childhood is to shape the *future* adult. Fundamentally it should be regarded, not as the right of the child to go to school but as the right of the adult citizen to have been educated'.
2. Ήδη ακόμα και στην πρώιμη ομηρική κοινωνία όπου απουσιάζει το χρήμα, ως μέσο και μέτρο συναλλαγών κάθε είδους, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς το πώς ενεργοποιείται και ανατροφοδοτείται η ανταπόδοση, καθώς επίσης και το πώς συντελείται η μετάβαση στο δικαίκο σύστημα της πολιτικής κοινωνίας του 6ου-5ου π.Χ. αι.» (Κεχαγιάς, 2017). Μορφές ανταπόδοσης που εμφανίζονται συχνά είναι: α) Γενική (αλτρουιστικό δόσιμο), β) Ισορροπημένη (ανταλλαγή), γ) Αρνητική (λήψη). Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που αποτελεί κριτήριο για την μορφή ανταπόδοσης είναι κυρίως ο 'χρόνος' που μεσολαβεί ανάμεσα στο δίνω/λαμβάνω, το κοινωνικό-ιδεολογικό status κλπ.

Βιβλιογραφία

- Addams, J. (2002) *Democracy and social ethics*, University of Illinois Press, Chicago.
- Bandam, B. (1993) *Children's educational rights*. In M. Lipman (Ed.), *Thinking, children and education* (pp. 27- 44). Dubuque, Kendall/Hunt Publishing.
- Bleazby, J. (2004) Practicality in philosophy for children. *Critical and creative thinking: The Australasian journal of philosophy in education*, 12(2).
- Bleazby, J. (2006) *Reconstruction in philosophy for children*. Practical Philosophy.
- Dewey, J. (1930) *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York, The Modern Library Publishers.
- Dewey, J. (1939) *Freedom and culture*. G. P. Putnams& Sons: New York. Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Chicago, The Swallow Press.
- Dewey, J. (1958) *Experience and nature*. New York, Dover Publications Inc.
- Dewey, J. (1987b) *Freedom*. In J. A. Boydston (Ed.), *The collected works of John Dewey: Later works*, 11 (pp. 247- 255). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1993) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D. C. Heath, Boston.
- Dewey, J. (2004) *Democracy and education*. New York, Dover Publications.
- Ellsworth, E. (1997) *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teacher's College Press.
- Fraser, N. & Gordon, L. (1997) Decoding "dependency": Inscriptions of power in a keyword of the US welfare state. In U. Narayan and M. L. Shanley (Ed.), *Reconstructing political theory: Feminist perspectives* (pp. 25- 47) Cambridge, UK, Polity Press.
- Frazer, E (2006) Mind the(Growing) Gap–Debt, Aid, and Trade. <http://halifaxinitiative.org/content/pressresponse%20july132006>
- Frazer, E. & Lacey, N. (1993) *The politics of community: A feminist critique of the liberal communitarian debate*. Buffalo, University of Toronto Press.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK, Penguin.
- Giroux H. A. (1980) Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry* (vol. 10, iss. 4).
- Giroux H. A. (2011) *On Critical Pedagogy*, London, Continuum.
- Gutmann A. & Thompson D. (1996) *Democracy and Disagreement: Why Moral Conflict Can- not be Avoided in Politics and What Should be Done About It*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Holden & Clough (1998) *Children as citizens: Education for participation*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Holt, J. (1972) *'How Children Fail'*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Holt, J. (1975) *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hoskins B. & Kerr D. (2012) Participatory Citizenship in the European Union, Institute of Education, Commissioned by the European Commission, Europe for Citizens Programme, Tender No. EACEA/2010/02, Brussels.
- Hufer, Kl.-P. (2009) *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Schwalbach/ Ts., Wochenschau Studium.
- Kechagias C. (2009a) The Doctrine and the Core Rupture, «UZDANICA», *Magazine for language, literature and pedagogy*, issue VI/2, November 2009, Publisher Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia, ISSN 1451-673X .
- Kerr D. (2013) *Participatory citizenship in Europe: The effects of the economic crisis on policy, practice and citizen engagement across EU member states*. Intellect.

- Klafki, W. (2002) Første studie. De klassiske dannelsessteoriens betydning for et tidssvarende almindelighedsbegreb, in: W.Klafki (Ed) *Dannelsessteori og didaktik: nye studier* (2nd ed) (rhus, Klim).
- Levinson M. (1999) *The demands of liberal education*. Oxford, University Press.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press.
- Marshall T.H. (1950) Citizenship and social class. (in: Pierson & Castles [2006] [eds.] *The Welfare State Reader*. Polity press).
- Maturana H. R. & Varela F. J. (1987) *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- McAvoy P. & Hess D. (2013) *Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization*. Curriculum Inquiry, 43: 14-47. doi:10.1111/curi.12000
- Neill, A. S. (1962) *Summerhill*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.
- Osler A. & Starkey H. (2005) *Changing Citizenship. Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Pring, R. (1999) *Reflecting on the reflective practitioners*. In Ai-Yen Chen & John van Maanen (Eds.), *The reflective spin: Case studies of teachers in higher education transforming action* (pp.3-13). Singapore, World Scientific.
- Putnam R. D., Goss K. S. (2002) *Introduction. Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Societies*, ed. RD Putnam, pp. 3–19. Oxford, Univ. Press.
- Putnam R. D. (2000) *Bowling Alone: The Col- lapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rosenblum N. (1998) *Membership and Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Sahlins, M. A. (1972) *Stone Age Economics*, Aldine-Atherton, Inc, Chicago.
- Seaford, R. (1994) *Reciprocity and Ritual*. Oxford.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995) *Teaching for better thinking*. Melbourne, ACER.
- Sprod, T. (2001) *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. London, Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Waghid, Y. (2005) Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational theory*, 55(3), 323-343.
- Whipps, J. D. (2004) Jane Addams's social thought as a model for a pragmatist-feminist communitarianism. *Hypatia*, 19(2), 118-133.

- White, R. & Wyn, J. (2004) *Youth and society*, South Melbourne: Oxford University Press.
- Wyn, J. (1995) 'Youth' and Citizenship. *Melbourne Studies in Education*, 36(2), 45-63.
- Wyn, G. (1995) The limits of Common Agricultural Policy Reform and the option of renationalisation', *Journal of European Public Policy* (2: 1-18).
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. (στο: Λυπουρλής, 2002. Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Βρεττός, Ι. (2005) *Θεωρίες της Αγωγής* τόμος Β'. Αθήνα, Ατραπός.
- Βρεττός, Ι. (2009) *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο*, τόμος Β' Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Ι. (2014) *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις eclass]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κατσιμπρας, Απ. (2012) *Το πρόβλημα των αξιών στο μάθημα ης Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: αναζητώντας τον εκπαιδευτή εκπαιδευτικών*. Αθήνα (ιδι. διατριβή).
- Κεχαγιάς Χ. (2006) *Λειτουργικές αρχές και κοινωνική δομή του ελληνικού πολιτισμού*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κεχαγιάς Χ. (2009) *Η Φύση της Θέσης στην ελληνική σύλληψη του κόσμου*, Αθήνα, Ηρόδοτος.
- Κεχαγιάς, Χ. (2017) *Αμοιβαιότητα και ανταπόδοση: μορφές και οι απαρχές της φιλοσοφίας της Παιδείας*. Αθήνα, Περιοδικό Ηώς.
- Κοντάκος & Γκόβαρης (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Μπάλιας, Σ. (2008) *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα, Ατραπός.
- Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης (2015) *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*, ΣΕΑΒ (e-book).

Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

THE CONTRIBUTION OF PARENTS IN THE IMPROVEMENT OF LEARNING OUTCOMES

Μόρφω Μανιώτη
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής,
Master Επιστήμες Αγωγής
mormanioti1510@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή βιβλιογραφικής ανασκόπησης εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμβάλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα δεδομένα αντλούνται από σημαντικές αξιολογημένες έρευνες καθώς και μετα-ανάλυσεις της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας. Ξεκινά με τους ορισμούς σχετικών εννοιών και τη συνοπτική περιγραφή δύο από τα επικρατέστερα μοντέλα που απεικονίζουν την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών. Στη συνέχεια, διεξάγεται η εξέταση της «εμπλοκής» των γονέων, με βάση το σχολείο και το σπίτι. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της διερεύνησης πάνω σε αυτούς τους άξονες, συζητούνται και συγκρίνονται με τις κυριότερες παραμέτρους των δύο μοντέλων «εμπλοκής». Τέλος, γίνεται μια περαιτέρω συζήτηση για τις διαστάσεις τις οποίες πραγματοποιήθηκε η μελέτη του θέματος και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα.

Λέξεις κλειδιά

Γονείς, σχολείο, οικογένεια, μαθησιακά αποτελέσματα, εμπλοκή, συμμετοχή.

Abstract

The present study of bibliographic review aims to examine the ways that parents contribute to the improvement of students' learning results in primary and secondary education, with the use of sources by approved and published researches as well as meta-analyses of the international scientific academic community. It begins with the definition of relevant concepts and the brief description of two of the most predominant models depicting the effect of the family environment to the children's education. Subsequently, the examination of parental "involvement" is carried out, based on school and home. The results of this inquiry on those parameters are discussed and

compared with the main parameters of the two models of “involvement”. Finally, a further discussion of the subject is being made and the paper concludes with the findings in answer to the research questions.

Key words

Parents, school, family, learning outcomes, involvement, participation.

0. Εισαγωγή

ΤΙΣ τελευταίες δεκαετίες τα ερευνητικά δεδομένα για τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση, έχουν αποκτήσει εξέχουσα θέση και αναγνώριση στη διεθνή σκηνή με κύριο στόχο τα μαθησιακά αποτελέσματα (Hopkins et al., 2014). Ένα ευρύ σώμα ερευνών αποδεικνύουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην υποστήριξη για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Fan & Chen, 2001, Lee και Bowen 2006, Houtenville & Conway, 2008). Παράλληλα, μια σειρά από μεταanalύσεις έχουν τεκμηριώσει θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Fan & Chen, 2001, Jeynes, 2007, Hill & Tyson, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς συμβάλλουν κι επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους, μέσα από τύπους, μορφές και πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σπίτι και στο σχολείο (Guzman & Lippman, 2013, Hampden-Thompson et al., 2013, Hill & Tyson, 2009, McNeal Jr, 2014).

Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές αμφισβητούν την υπόθεση ότι η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Muller, 1995, Domina, 2005, McNeal Jr, 2012). Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001), οι διαφοροποιήσεις των ευρημάτων, οφείλονται τόσο στην πολύπλευρη φύση της γονικής συμμετοχής όσο και στις διαφορετικές μετρήσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης. Γενικότερα, η βιβλιογραφία εντοπίζει μια σειρά παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων.

- Το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και η οικογενειακή δομή (Abd-El-Fattah, 2006).
- Οι διαφορές μεταξύ των χωρών (Hartas, 2015).
- Το μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι (Hung, 2007).
- Η ηλικία και το επίπεδο του μαθητή, οι πολιτικές και οι πρακτικές της οικογένειας, οι πολιτικές και οι πρακτικές του σχολείου (Epstein, 1991).

Ανεξάρτητα βέβαια, από τις πιο πάνω ασυμφωνίες, οι οποίες αποτελούν τους περιορισμούς στα συμπεράσματα αυτής της μελέτης, η εργασία επιδιώκει να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα: «Με ποιους τρόπους οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων»; Για την επίτευξη του σκοπού διερευνώνται οι τρόποι συνεισφοράς που συναντώνται στη βιβλιογραφία,

όπως αυτοί αντανakλώνται μέσα από τύπους, μορφές και πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής, για τις οποίες οι έρευνες και οι μετα-αναλύσεις, έχουν τεκμηριώσει ότι επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

1. Εννοιολογικοί ορισμοί

Για τον όρο «εμπλοκή» γονέων (parental involvement) παρατίθενται διάφοροι ορισμοί και συχνά περιγράφεται και ως «συμμετοχή», ενώ, οι ερευνητές παραδέχονται ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια (Fan & Chen, 2001). Κατά τον McNeal Jr (2014) εμπλοκή γονέων είναι η κάθε δράση που αναλαμβάνεται από έναν γονέα που θεωρητικά αναμένεται να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών ή τη συμπεριφορά τους. Οι Hill et al. (2004) κάνουν λόγο για αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα σχολεία και τα παιδιά τους, με σκοπό να προωθήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Κάποιοι άλλοι αναφέρονται στη συμμετοχή ή την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με συμπεριφορές μέσα στο σπίτι ή στο σχολείο (Seginer, 2006, Hill και Tyson, 2009). Για τους σκοπούς της εργασίας, οι όροι θα χρησιμοποιηθούν με την ίδια σημασία.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν στις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο, στις στάσεις και στις δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να αποκτήσουν μέσω της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος. Συνδέονται δε στη βιβλιογραφία, με την επιτυχία των μαθητών Epstein (1992) είτε αυτή ερμηνεύεται ως ακαδημαϊκή επιτυχία (Hill et al., 2004), εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Driessen, Smit & Sleegers, 2005), επίτευξη ή επιτεύγματα (Fan & Chen, 2001) ακαδημαϊκή επίδοση, μάθηση και ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Schueler, 2014), είτε ως επιδόσεις (McNeal, 2014).

2. Μοντέλα εμπλοκής γονέων

Αρκετές θεωρίες και μοντέλα έχουν προταθεί για να απεικονίσουν την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτά που συναντώνται ευρύτερα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (Epstein, 1991, 1992) και το μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής Hoover-Dempsey και Sandler (1997).

Η θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής αναφέρεται στην επίδραση τριών συστημάτων –σφαιρών, σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, πάνω στο παιδί. Οι κύριοι παράμετροι της θεωρίας Epstein συνοψίζονται στα εξής (Epstein, 1991).

- Η επικάλυψη των τριών σφαιρών αντιπροσωπεύει το περιβάλλον όπου ο μαθητής μπορεί πιο αποτελεσματικά να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί.
- Ο βαθμός και το είδος της επικάλυψης που βιώνει το παιδί (βαθμός και είδος γονικής εμπλοκής) εξαρτάται από τρεις κύριους παράγοντες οι οποίοι παρουσιάζουν διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτοί είναι α)

η ηλικία και το επίπεδο του μαθητή, β) οι πολιτικές και οι πρακτικές της οικογένειας και της κοινότητας, γ) οι πολιτικές και οι πρακτικές του σχολείου.

- Η μέγιστη επικάλυψη παρατηρείται στις προσχολικές και πρώτες σχολικές ηλικίες.
- Όταν οι σφαίρες του σχολείου και της οικογένειας κινούνται μαζί και κοντά όταν δηλαδή, αναπτύσσουν επικοινωνία και αλληλεπιδρούν, τότε και ο μαθητής προοδεύει.
- Είναι σημαντικό όλοι οι ενδιαφερόμενοι να μοιράζονται κοινούς στόχους και πρακτικές για το παιδί, καθώς αυτό θα τους επιτρέψει να προχωρήσουν σε παρόμοιες κατευθύνσεις, ακόμα και όταν εργάζονται μόνοι τους.

Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1997), συνδέει την εκπαίδευση των παιδιών με τα κίνητρα των γονέων και εστιάζει στα παρακάτω σημεία:

- Οι γονείς οδηγούνται στην εμπλοκή ως αποτέλεσμα α) του τρόπου με τον οποίο δομούν το γονεϊκό ρόλο, β) της αντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους στο να βοηθήνε το παιδί τους και γ) των γενικών ευκαιριών, προσκλήσεων και απαιτήσεων για εμπλοκή, που παρουσιάζονται από το σχολείο και στο περιβάλλον.
- Η διαδικασία της επιρροής των γονέων εντάσσεται στους μηχανισμούς της μοντελοποίησης και της ενίσχυσης, οι οποίοι μηχανισμοί υποστηρίζουν την ανάπτυξη στάσεων, γνώσεων και συμπεριφορών των παιδιών.
- Οι πρακτικές γονεϊκής συμμετοχής ασκούν θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα όταν αυτές ταυτίζονται με τις προσδοκίες του σχολείου σχετικά με την εμπλοκή τους, και όταν αυτές οι πρακτικές είναι κατάλληλες με το επίπεδο των μαθητών.
- Το τελευταίο επίπεδο του μοντέλου αναφέρεται στις επιδόσεις των μαθητών αλλά, και σε χαρακτηριστικά τα οποία έμμεσα οδηγούν σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα, όπως δεξιότητες και αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους.

3. Εμπλοκή με βάση το σχολείο (school-based involvement)

Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιτυχία του μαθητή και την εκπαίδευσή του. Ένας σημαντικός αριθμός μελετών αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της σχολικής συμμετοχής των γονέων στα αποτελέσματα (Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hill 2001, Epstein & Sanders, 2002, Hill & Craft, 2003). Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες σχολείων αναγνωρίζουν ότι η επιτυχία των μαθητών σχετίζεται από το κατά πόσο

οι γονείς ενημερώνονται και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein, 2008). Απαραίτητη προϋπόθεση για να εμπλακούν οι γονείς στη σχολική διαδικασία είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Epstein et al., 2002).

Οι μαθητές επωφελούνται περισσότερο όταν η επικοινωνία συμβαίνει συχνά, είτε με παραδοσιακούς τρόπους (επιστολές, τηλεφωνήματα, επισκέψεις γονέων στο σχολείο κ.ά.) (Epstein & Sanders, 2002), είτε με καινοτόμες μεθόδους και τη χρήση της τεχνολογίας. Τα σχολεία του Illinois χρησιμοποιούν διάφορες μορφές τεχνολογίας για να αυξήσουν την επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένου του φωνητικού ταχυδρομείου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ιστοσελίδων των σχολείων και των τάξεων, της πρόσβασης σε μεμονωμένες πληροφορίες του μαθητή (βαθμούς και χαρτοφυλάκια), και όλα αυτά μέσω διαδικτύου (Center for the Study of Education Policy College of Education, Illinois State University Normal, Illinois, 2004). Η συχνότητα με την οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία αυξάνει τη δέσμευση των σπουδαστών, όπως αυτή μετράται με ποσοστά ολοκλήρωσης της εργασίας και συμμετοχής στην τάξη (Kraft & Dougherty, 2013). Άρα, η επικοινωνία ως μορφή γονικής εμπλοκής που αναπτύσσεται με έδρα το σχολείο, επηρεάζει τη συμπεριφορά του γονέα στο σπίτι.

Αναφορικά με τη συμμετοχή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί ότι η σχολική συμμετοχή στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνδέεται θετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών και περιλαμβάνει επισκέψεις στην τάξη και αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς (Hill & Tyson, 2009). Αυτό συμφωνεί απόλυτα με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών, αφού η μέγιστη επικάλυψη παρατηρείται στις προσχολικές και πρώτες σχολικές ηλικίες. Οι αλληλεπιδράσεις αυξάνουν τις γνώσεις των γονέων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα της συμμετοχής στο σπίτι (Hill & Taylor, 2004). Συνεπώς, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού– γονέα, σχετίζεται άμεσα με το πόσο αποτελεσματικός και υποστηρικτικός θα καταστεί ο δεύτερος στο σπίτι.

Αντίθετα, στο Γυμνάσιο, η σχέση της σχολικής συμμετοχής με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα είναι ασθενέστερη σε σχέση με το Δημοτικό, γιατί οι καθηγητές παρέχουν περιορισμένες πληροφορίες προς τους γονείς σχετικά με την παιδαγωγική και το περιεχόμενο των μαθημάτων ή παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες στο να δημιουργηθεί με τους γονείς αμοιβαίος σεβασμός (Hill & Tyson, 2009). Οι γονείς μαθητών αυτής της βαθμίδας, εμπλέκονται περισσότερο με εθελοντικού τύπου πρακτικές, όπως, τη συγκέντρωση χρημάτων, τη δημιουργία αιθουσών διδασκαλίας και διοικητικά καθήκοντα στο γραφείο (Hill και Tyson, 2009).

Η Epstein (1995), στηριζόμενη στη θεωρία της, προτείνει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα συμμετοχής των γονέων, για το οποίο οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι αποτελεί βασικό συστατικό επιτυχίας των μαθητών (Warner, 2002 Epstein & Van Voorhis,

2010). Αυτού του είδους τα προγράμματα έχουν εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία της Βορείου Αμερικής όλων των βαθμίδων, τα οποία στηρίζονται σε διαδικασίες που καθορίζονται από το σχολείο. Οι γονείς μπορούν να αναπτύσσουν εταιρικές σχέσεις με το σχολικό περιβάλλον μέσω έξι τύπων συμμετοχής, δραστηριοποιούμενοι με διάφορες πρακτικές. Οι τύποι αυτοί της γονεϊκής εμπλοκής ορίζονται από την Epstein ως εξής:

- Γονείς: Το σχολείο παρέχει προς τους γονείς τις δεξιότητες που απαιτούνται για την υποστήριξη των παιδιών τους.
- Επικοινωνία: Ενημέρωση του σχολείου στον κάθε γονέα ξεχωριστά για όσα συμβαίνουν στο σχολείο και την πορεία του μαθητή.
- Εθελοντισμός: Πρόσκληση του σχολείου προς τους γονείς για βοήθεια στη λειτουργία του σχολείου.
- Μάθηση στο σπίτι: Οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν και συντονίζουν τους γονείς, προκειμένου να παράσχουν υποστήριξη στα παιδιά τους για τις σχολικές εργασίες.
- Λήψη Αποφάσεων: Δίνεται στους γονείς μια φωνή στις αποφάσεις του σχολείου.
- Συνεργασία με τις κοινότητες: Αξιοποίηση κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών για την υποστήριξη μαθητών, οικογενειών και σχολείων.

Ωστόσο, η επίδραση των προγραμμάτων εταιρικών σχέσεων σχολείου –οικογένειας στη μάθηση των μαθητών έχει αμφισβητηθεί. Οι Mattingly et al. (2002), αναλύοντας 41 μελέτες αξιολόγησης προγραμμάτων συμμετοχής γονέων με παιδιά σχολικής ηλικίας K-12, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία τα οποία να αποδεικνύουν ότι βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν από τη μία, ότι ναι μεν τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά, αλλά στο σύνολο των μελετών οι μισές περίπου είναι σχεδιασμένες επαρκώς, συνεπώς θέματα εγκυρότητας των αποτελεσμάτων προκύπτουν. Βέβαια, τα δεδομένα των Mattingly et al., αφορούν συγκεκριμένη βαθμίδα, κι έτσι δεν μπορούν να γενικευτούν για όλες τις σχολικές ηλικίες.

Ανακεφαλαιώνοντας τη σχολική συμμετοχή, αναδεικνύεται ότι μέσα από τη συνεργασία σχολείου οικογένειας και την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες σχολικές τάξεις. Η συμμετοχή τους δε, σε προγράμματα εταιρικών σχέσεων με το σχολείο συνιστούν μια καλή ευκαιρία προσφέροντας μέσα από μια ποικιλία δράσεων.

4. Η εμπλοκή των γονέων με βάση το σπίτι (Home-based involvement)

Η πιο πολυσυζητημένη μορφή εμπλοκής των γονέων στη διεθνή βιβλιογραφία με βάση το σπίτι, είναι η συμμετοχή τους στην κατ' οίκον εργασία. Οι Hoover-Dempsey et al. (2001) σε μια μετα-ανάλυση για την εν λόγω συμμετοχή, καταλήγουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων τις οποίες ομαδοποιούν στους παρακάτω τομείς.

- Καθιέρωση σωματικών και ψυχολογικών δομών για την απόδοση του παιδιού.
- Αλληλεπίδραση με το σχολείο και τους δασκάλους, σχετικά με την απόδοση των μαθητών, την πρόοδο, και τις ανάγκες που σχετίζονται με την εργασία.
- Παροχή γενικής εποπτείας της διαδικασίας στην κατ' οίκον εργασία.
- Συμμετοχή σε διαδικασίες της εργασίας και βοήθεια στα καθήκοντα του μαθητή.
- Ενίσχυση ή ανταμοιβή για την ολοκλήρωση εργασίας.
- Εκμάθηση μεταστρατηγικών δεξιοτήτων.
- Συμμετοχή σε διαδραστικές διαδικασίες για την κατανόηση της εργασίας οι οποίες ευνοούν την επίτευξη των δεξιοτήτων, την υποστήριξη της αυτορρύθμισης και των στρατηγικών, και την επίτευξη προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα από πλευράς μαθητών.
- Επίδειξη κατάλληλων στρατηγικών μάθησης.

Απ' ότι φαίνεται κάποιοι από τους τομείς των Hoover-Dempsey et al. παρότι, εκδηλώνονται στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδραση. Εξάλλου, οι γονείς για να προσφέρουν βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι πρέπει να καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς (τυπολογία Epstein για τους έξι τύπους εμπλοκής).

Σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης της εργασίας, πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών ανέδειξε θετική συσχέτιση, ιδίως όταν οι γονείς συμμετέχουν σε μετα-στρατηγικές ή όταν υποστηρίζουν την κατανόηση των εργασιών (Ariës & Cabus 2015). Παρόμοια, οι Gonida & Cortina (2014) διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας (οι γονείς προωθούν την αυτονομία στην εργασία) είναι ο μόνος τρόπος συμμετοχής των γονέων που προάγει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Αντίθετα, η γονική παρέμβαση είναι η χειρότερη εμπλοκή διότι, υπονομεύει τον προσανατολισμό των στόχων των μαθητών και μειώνει τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους (Gonida & Cortina 2014). Συνεπώς, διαφορετικές πτυχές συμμετοχής στην εργασία, παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Οι Ariës & Cabus (2015) για την βελτίωση των επιτευγμάτων υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ενημέρωσης των γονιών πάνω σε διάφορες στρατηγικές βοήθειας της εργασίας.

Εκτός της άμεσης επίδρασης που ασκούν οι γονείς στο πλαίσιο της κατ' οίκον εργασίας, μπορούν να επηρεάζουν την επιτυχία των μαθητών έμμεσα, μέσω της επιρροής σε προσωπικά χαρακτηριστικά που ευνοούν την επίτευξη, όπως στάσεις για την εργασία, αντιλήψεις των προσωπικών ικανοτήτων, και δεξιότητες αυτορρύθμισης (Hoover-Dempsey et al., 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1997) πρόκειται για το μηχανισμό μοντελοποίησης και ενίσχυσης, οι οποίοι μηχανισμοί υποστηρίζουν την ανάπτυξη στάσεων, γνώσεων και συμπεριφορών.

Αναφορικά με τις επιδόσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα ερευνών διαφοροποιούνται με τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας να επωφελούνται περισσότερο σε σύγκριση με μεγαλύτερους μαθητές (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Στις ανώτερες βαθμίδες, πολλοί γονείς δεν αισθάνονται ικανοί να βοηθήσουν στις εργασίες ή να παρέχουν δραστηριότητες και εμπειρίες που αυξάνουν τη γνώση ή την επίτευξη. Οι Hill & Tyson (2009) σε μια μετα-αναλυτική αξιολόγηση των στρατηγικών που προωθούν το επίτευγμα, διαπιστώνουν ότι η συμμετοχή στην εργασία είναι ο μόνος τύπος με έδρα το σπίτι, ο οποίος δεν συνδέεται σταθερά με τα επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές Γυμνασίου. Η εξήγηση είναι ότι, μπορεί να προκαλείται από την κακή σχολική επίδοση, η οποία έχει επίσης ως αποτέλεσμα μια αρνητική σχέση μεταξύ βοήθειας στο σπίτι και των αποτελεσμάτων (Hampton-Thompson, Guzman & Lippman, 2013). Τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνητών συμφωνούν με τη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών στην παράμετρο που αναφέρει, ότι ο βαθμός και το είδος της γονεϊκής συμμετοχής εξαρτώνται από την ηλικία και το επίπεδο του μαθητή. Οι μαθητές της μεσαίας βαθμίδας αποκομίζουν οφέλη από άλλες μορφές συμμετοχής.

Η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδιών έχει αποδειχθεί σημαντική παράμετρος για τα αποτελέσματα στο Γυμνάσιο. Οι γονείς συζητώντας για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο μεταφέρουν στα παιδιά τη σημασία της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας έτσι τις στάσεις και τις προσδοκίες του μαθητή οι οποίες με τη σειρά τους επιφέρουν βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (McNeal Jr, 2014). Ο McNeal, ονόμασε αυτή τη μορφή συμμετοχής, «γονέα-παιδιού συζήτηση». Η πρακτική ανάγεται στο μοντέλο Hoover-Dempsey και Sandler (1997), αναγνωρίζοντας τη μοντελοποίηση ένα βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου η συμμετοχή γονέων επηρεάζει τη συμπεριφορά (McNeal Jr, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι δύο προηγούμενες μορφές (βοήθεια στην εργασία και γονέα παιδιού –συζήτηση), αφορούν συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς στο σπίτι αλλά, έχουν άμεση σχέση με μορφές εμπλοκής του σχολείου.

Καθοριστικό ρόλο στα επιτεύγματα των μαθητών διαδραματίζουν και οι προσδοκίες των γονέων (Fan και Chen, 2001). Οι Chen & Gregory (2009), μέτρησαν 3 διαστάσεις γονικής συμμετοχής σε μαθητές της 9^{ης} τάξης: «Άμεση συμμετοχή», «ακαδημαϊκή ενθάρρυνση», και «προσδοκίες για τους βαθμούς και την επίτευξη». Η

ανάλυση ανακάλυψε ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν υψηλότερες προσδοκίες για τους βαθμούς και την επίτευξη, είχαν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας. Αντίθετα, μια άλλη έρευνα αναδεικνύει ότι, ενώ υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ των γονεϊκών φιλοδοξιών, της συμμετοχής στο σπίτι και της αυτοαντίληψης των παιδιών, δεν υπάρχει σημαντική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Hung, 2007). Ίσως η εξήγηση για την ασυμφωνία των ερευνών να αποδίδεται σε μια σειρά παραγόντων που προαναφέρθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης, οι οποίοι επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων.

Σημαντική επίσης, μορφή συμμετοχής για τις μεσαίες σχολικές ηλικίες συνιστά η «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση». Οι Hill & Tyson (2009) πραγματοποιώντας μια μετανάλυση 50 μελετών, διαπίστωσαν ότι το συγκεκριμένο είδος γονικής εμπλοκής, είχε την ισχυρότερη θετική σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς η «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» περιλαμβάνει:

- Την προώθηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών των γονέων.
- Τις προσδοκίες τους για την επίτευξη και την αξία για την εκπαίδευση των παιδιών.
- Τη συζήτηση για τις στρατηγικές μάθησης αλλά και τις προετοιμασίες και τα σχέδια για το μέλλον, συμπεριλαμβανομένου και οτιδήποτε συζητιέται στο σχολείο με τους μαθητές.
- Τα είδη των στρατηγικών που αναπτύσσουν την αυτονομία, την ανεξαρτησία και τις γνωστικές ικανότητες.
- Αναπτυξιακά κατάλληλες στρατηγικές συμμετοχής, που ενισχύουν και αναπτύσσουν περαιτέρω την ανάπτυξη των εσωτερικευμένων κινήτρων για την επίτευξη. Επικεντρώνονται σε μελλοντικά σχέδια, παρέχουν μια σύνδεση μεταξύ της σχολικής εργασίας και των μελλοντικών στόχων και φιλοδοξιών.

Το σημαντικότερο βέβαια γι' αυτή τη μορφή συμμετοχής είναι ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας. Ως γονική στρατηγική εξαρτάται από τις γνώσεις των γονέων τις οποίες μπορεί να παρέχει το σχολείο, μέσα από την ανάπτυξη της επικοινωνίας σχολείου –οικογένειας (Hill και Tyson, 2009). Πρόκειται δηλαδή, για έναν τύπο εμπλοκής ο οποίος σχετίζεται με προσδοκίες γονέων, κίνητρα παιδιών και σχέσεις σχολείου οικογένειας, πτυχές οι οποίες ανάγονται στο μοντέλο Hoover-Dempsey & Sandler και στη θεωρία σφαιρών της Epstein.

Αυτό που τελικά συμπεραίνεται για την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ως ευρεία μορφή γονικής εμπλοκής, είναι ότι περιλαμβάνει τους παραπάνω τύπους που συζητήθηκαν (επικοινωνία γονέα –παιδιού, προσδοκίες γονέων), και η οποία μπορεί να αναπτύσσεται στην οικογένεια αλλά, επηρεάζεται κι από το πλαίσιο του σχολείου.

Συνοψίζοντας λοιπόν οι γονείς στο περιβάλλον του σπιτιού συμβάλλουν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα κυρίως με τη βοήθεια που παρέχουν στην κατ' οίκον εργασία. Αυτό όμως που επισημαίνεται είναι, ότι δεν είναι όλες οι μορφές εμπλοκής στην εργασία που συντελούν στη μάθηση. Οι γονείς θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ως προς αυτό, αφού, η υποστήριξη της αυτονομίας για την διεκπεραίωση της εργασίας προάγει τα αποτελέσματα, ενώ η παρέμβαση είναι επιζήμια. Η συμβολή στην κατ' οίκον εργασία φάνηκε ότι ωφελεί περισσότερο τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ εκείνοι της Δευτεροβάθμιας κερδίζουν μέσα από τις στρατηγικές της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης. Είναι σημαντικό επίσης, ότι οι γονείς μπορούν να επηρεάζουν έμμεσα τα παιδιά τους, μέσω της επιρροής σε προσωπικά χαρακτηριστικά που ευνοούν τη μάθηση.

5. Συζήτηση-συμπεράσματα

Πριν προχωρήσω στα συμπεράσματα προς απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, θα διατυπώσω ορισμένες διαπιστώσεις για τα δύο θεωρητικά πλαίσια που παρατέθηκαν στην αρχή. Τόσο η θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, όσο και το μοντέλο Hoover-Dempsey & Sandler (1997), αποδεικνύονται χρήσιμα στη διασύνδεση της συνεισφοράς των γονέων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, διότι, όπως φάνηκε, τα ευρήματα των μελετών της επιστημονικής κοινότητας ταυτίζονται με τις παραμέτρους των συγκεκριμένων θεωριών. Συνεπώς, στην περίπτωση πιθανών παραλείψεων της μικρής αυτής εργασίας, ο αναγνώστης προκειμένου να ανακαλύψει και άλλους τρόπους συμβολής των γονέων, μπορεί κάλλιστα να ανατρέξει σε αντίστοιχες μελέτες όπου υποστηρίζονται από τα παραπάνω θεωρητικά πλαίσια. Επίσης, και τα δύο περιλαμβάνουν πρακτικές με βάση το σπίτι αλλά, και το σχολείο, ωστόσο, το πρώτο πλαίσιο επικεντρώνεται πιο πολύ στην γονική εμπλοκή με βάση το σχολικό περιβάλλον, ενώ, το δεύτερο εστιάζει στο οικογενειακό. Δεδομένης λοιπόν, της σπουδαιότητας του θέματος, προτείνεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου όπου, θα αποδίδει ίση βαρύτητα και στις δύο διαστάσεις γονεϊκής συμμετοχής.

Αναφορικά με τις δύο διαστάσεις στη βάση των οποίων αναλύθηκε το ζήτημα της παρούσας μελέτης, αποδείχθηκε ότι οι τύποι γονικής εμπλοκής του σπιτιού και του σχολείου, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Αυτό σημαίνει ότι συμπεριφορές γονέων που εκδηλώνονται στο σπίτι, επηρεάζουν αυτές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και αντίστροφα. Ως εκ τούτου, ο βαθμός και το είδος συνεισφοράς των γονιών δεν είναι πάντα ένας σταθερός παράγοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Beauregard, Petrakos & Dupont (2014), αναφέρουν ότι οι πρακτικές γονικής συμμετοχής είναι αλληλένδετες ενώ, οι Hill & Taylor (2004) ισχυρίζονται ότι ζητήματα σχετικά με τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των διαφόρων τύπων εμπλοκής, πρέπει να αντιμετωπιστούν στο μέλλον με περαιτέρω έρευνα. Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης-αποτίμησης του συγκεκριμένου διαχωρισμού (σχολείο-σπίτι)

για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, διαπιστώνεται ότι τελικά αποδείχθηκε λειτουργικός και χρήσιμος στη μελέτη του θέματος «συμβολή γονέων στη μάθηση».

Εν κατακλείδι, οι γονείς σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όταν:

- Αναπτύσσουν επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.
- Συμμετέχουν σε προγράμματα εταιρικών σχέσεων σχολείου- οικογένειας.
- Διακατέχονται από υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των παιδιών τους.
- Επηρεάζουν τις στάσεις και τις προσδοκίες των μαθητών μέσω του μηχανισμού της μοντελοποίησης και ενίσχυσης.
- Προωθούν την αυτονομία στην διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας με διάφορους τρόπους, αλλά, κυρίως με την εκμάθηση μεταστρατηγικών δεξιοτήτων.
- Συμβάλλουν μ' ένα πλήθος στρατηγικών στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης των παιδιών τους.

Η μικρή αυτή μελέτη ανέδειξε το ρόλο των γονέων στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συμβολή τους τελικά κρίνεται σημαντική έως απαραίτητη, καθώς παρέχει βοήθεια και υποστήριξη με την εργασία (Christianakis, 2011), ενισχύει και ενθαρρύνει τα κίνητρα των μαθητών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), επιβεβαιώνει τις γνώσεις και την εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο και το πιο ουσιαστικό είναι ότι συμβάλλει στην ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση τους (Hill & Tyson, 2009). Για το λόγο αυτό, προτείνεται η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, αλλά, και από εξειδικευμένους επιστήμονες στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο, έτσι, ώστε με επάρκεια να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης.

Βιβλιογραφία

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006) Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modelling analysis. *Social Psychology of Education*, 9(2): 139-157.
- Ariès, R. J. & Cabus, S. J. (2015) Parental homework involvement improves test scores? A review of the literature. *Review of Education*, 3 (2): 179-199.
- Beauregard, F., Petrakos, H. & Dupont, A. (2014) Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1): 177-210.

- Center for the Study of Education Policy College of Education, Illinois State University Normal, Illinois. (2004). School/Home Communication: Using Technology to Enhance Parental Involvement. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514357.pdf> [2/5/2016]
- Chen, W. B. & Gregory, A. (2009) Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1): 53-62.
- Christianakis, M. (2011) Parents as "help labor": inner-city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 38(4): 157-178.
- Domina, T. (2005) Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education*, 78(3): 233-249.
- Driessen, G., Smit, F. & Sleegers, P. (2005) Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4): 509-532.
- Epstein, J. L. (1991) Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual*, Vol. 5. *Literacy through family, community, and school interaction*, US: Elsevier Science/JAI Press, 261-276.
- Epstein, J. (1992) School and Family Partnerships. In M. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Edition, New York, MacMillan, 1139-1151.
- Epstein, J. (1995) School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9): 701-712.
- Epstein, J. L. (2008) Improving family and community involvement in secondary schools. *Education Digest*, 73(6): 9-12.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2002) Family, school, and community partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 407-437.
- Epstein, J. & Van Voorhis, F. (2010) School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1): 1-14.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002) *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). US, Corwin Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational psychology review*, 13(1): 1-22.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014) Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3): 376-396.

- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007) Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3): 532-544.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1): 237-252.
- Hampden-Thompson, G., Guzman, L. & Lippman, L. (2013) A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(3): 246-266.
- Hartas, D. (2015) Patterns of parental involvement in selected OECD countries: cross-national analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4): 185-195.
- Hill, N. E. (2001) Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4): 686 -697.
- Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003) Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 74-83.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004) Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4): 161-164.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009) Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3): 740.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004) Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5): 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997) Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1): 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001) Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3): 195-209.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014) School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2): 257-281.

- Houtenville, A. J. & Conway, K. S. (2008) Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human resources*, 43(2): 437-453.
- Hung, C. L. (2007) Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2): 115-125.
- Jeynes, W. H. (2007) The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education*, 42(1): 82-110.
- Kraft, M. A. & Dougherty, S. M. (2013) The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3): 199-222.
- Lee, J. S. & Bowen, N. K. (2006) Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2): 193-218.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002) Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4): 549-576.
- McNeal Jr, R. B. (2012) Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2): 79-89.
- McNeal Jr, R. B. (2014) Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8): 564-576.
- Muller, C. (1995) Maternal Employment, Parent Involvement, and Mathematics Achievement among Adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57(1): 85-100.
- Schueler, B. (2014) Measuring Family-School Relations for School Reform and Improvement. Society for Research on Educational Effectiveness. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562821.pdf> [1/3/2016].
- Seginer, R. (2006) Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1): 1-48.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005) Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4): 196-207.
- Warner, L. (2002) Family Involvement: A Key Component of Student and School Success. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470319.pdf> [3/5/2016].

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ**

**PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT
THE INSTITUTION OF SCHOOL ADVISOR**

Ελευθέριος Μαυρίδης
Δάσκαλος M.ed.
mauridis8378@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπό της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. Χρησιμοποιείται η περιγραφική ποσοτική ερευνητική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα με τα οποία συνδέονται και οι θεματικές κατηγορίες του ερωτηματολογίου αφορούν τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής του, τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό στην τάξη, τη συμβολή του στη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, καθώς και τη μελλοντική μορφή του θεσμού. Η έρευνα διεξήχθη στην Κεντρική Μακεδονία με δείγμα 203 δασκάλων, νηπιαγωγών και δασκάλων ειδικότητας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μολονότι υπάρχουν ορισμένα σημεία της λειτουργίας του για τα οποία διατυπώνονται ενστάσεις και η ανάγκη τροποποιήσεων.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός σύμβουλος, απόψεις εκπαιδευτικών, εποπτεία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

School advisor is one of the most important institutions in greek educational system with variety of competences. Thesis propose is the primary education educators views survey about the school advisor institution. Get used descriptive quantitative survey method and data collection was performed by questionnaire as survey tool. Survey matters are connected with questionnaire connectional categories and relate to the school advisor role in education system, the selection

procedure and criteria, the participation in educator evaluation, the cooperation with educator in classroom, the contribution about the educator training and also the institution future form. Survey conducted in Central Macedonia with 203 primary teachers, preschool teachers and specialized teachers. The survey results show that the school advisor institution is accepted by the primary education educators, nevertheless they deliver complaints and modifications need about some operation points.

Key words

School advisor, educators views, supervision, primary education.

0. Εισαγωγή

Ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί έναν θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος με πορεία σχεδόν τεσσάρων δεκαετιών. Με την ίδρυση του, με τον Ν.1304/1982, αντικατέστησε τον μισητό στον εκπαιδευτικό κλάδο θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος συμβόλιζε την καταπίεση, τον έλεγχο και τις τιμωρητικές αναφορές (Καραφύλλης, 2013). Ήρθε σε μια εποχή γενικότερων αλλαγών στη δημόσια διοίκηση και μεταρρυθμιστικών κινήσεων στην παιδαγωγική εποπτεία. Γι' αυτό και η καθιέρωση του χαιρετήθηκε από τον εκπαιδευτικό κόσμο ως μια προσπάθεια για ενίσχυση του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Γέρου (1985), ένας από τους εισηγητές του σχολικού συμβούλου, αναφερόμενος στη φυσιογνωμία του θεσμού, παραθέτει ως σκοπό της καθιέρωσης του τη δημιουργία ισοδύναμου επίπεδου βασικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και άρα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα σχολεία της ευθύνης του.

Στόχος της λειτουργίας του ήταν να αποτελέσει έναν επιστημονικό και παιδαγωγικό σύμβουλο και υποστηρικτή του εκπαιδευτικού στο πολυσύνθετο έργο του. Ο Μιχόπουλος (1994), θεωρεί τον σχολικό σύμβουλο ως το κατεξοχήν σχολικό καθοδηγητικό όργανο-κλειδί για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης. Διακρίνει τις δραστηριότητες του: α) στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο β) στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γ) στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δ) στην ενθάρρυνση και διευκόλυνση της εκπαιδευτικής έρευνας στο πλαίσιο των δυνατοτήτων των αρμοδιοτήτων του.

Με παρόμοιο σκεπτικό ο Καραγεώργος (1994) επιχειρώντας μια ταξινόμηση του νομοθετικού πλαισίου διακρίνει πέντε κύριους ρόλους του σχολικού συμβούλου α) του επιμορφωτή β) του συντονιστή δραστηριοτήτων γ) του προγραμματιστή δ) του αξιολογητή των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά και ε) του συνεργάτη της διοίκησης. Βάσει των πολυδιάστατων λειτουργιών του ο θεσμός «αποτελεί

για τον εκπαιδευτικό βοηθό, συμπαραστάτη, οδηγητή και εμπυχωτή, ενώ είναι απαλλαγμένοι από διοικητικές εξαρτήσεις» (Καραγεώργος, 1994: 36).

Ο Γιοκαρίνης (2000) τονίζει τον εποπτικό ρόλο του σχολικού συμβούλου ο οποίος αποτελεί επιστημονικό καθοδηγητή και σύμβουλο για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Σημαντικός είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διοικούντες, οι οποίοι λειτουργούν χωρίς αναγκαστικά κοινούς στόχους, τους οποίους ο σύμβουλος πρέπει να συγκεράσει (Γιοκαρίνης, 2000).

Ο σχολικός σύμβουλος είναι πλήρως απαλλαγμένος από διοικητικές αρμοδιότητες. Ωστόσο, οφείλει να συνεργάζεται με τη διοίκηση παρέχοντας ενημέρωση για τις υφιστάμενες συνθήκες της εκπαίδευσης τόσο στους ανώτερους διοικητικούς προϊστάμενους των εκπαιδευτικών όσο και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων στοχεύοντας στη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Κουλουμπαρίση κ.α., 2007).

Ο σχολικός σύμβουλος εφόσον προέρχεται απευθείας από το σώμα των εκπαιδευτικών γνωρίζει από προσωπική εμπειρία τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της εκπαίδευσης στο σύνολο της και ότι η στήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του είναι αδύνατο να πραγματοποιείται με διοικητικές μεθόδους συγκεντρωτικού χαρακτήρα. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αποτελέσει παράγοντα αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1998).

Ωστόσο, σε όλη την πορεία του θεσμού έχει ασκηθεί κριτική για τον ρόλο και το έργο του. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) αναφέρουν ότι ο σχολικός σύμβουλος παρουσιάστηκε ως σωτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος από τα προβλήματα του και μυθοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικές οργανώσεις. Σε μετέπειτα δημοσίευση του ο Ανδρέου (1998) συμπεραίνει ότι δεν εφαρμόστηκε στην πράξη το σύνολο των νομοθετικά κατοχυρωμένων αρμοδιοτήτων τους, αλλά μόνο το τμήμα που σχετίζεται με διδακτικά ζητήματα. Η πολιτεία αγνόησε τον θεσμό και προσπάθησε να τους εντάξει στο υπάρχον εποπτικό, διοικητικό και ελεγκτικό μηχανισμό (Ανδρέου, 1998). Είναι ένας περιθωριοποιημένος θεσμός ο οποίος έχει παραμεληθεί από την πολιτεία και αντιμετωπίζει πολυδιάστατα προβλήματα στη λειτουργία του (Δούκας, 1997).

Στο ίδιο πνεύμα η Ζαμπέτα (1994) αναφέρει ότι ο σχολικός σύμβουλος αν και εμφανίστηκε ως μια εκσυγχρονιστική και μεταρρυθμιστική προσπάθεια συνιστά μια μεταρρύθμιση που στην πράξη αναιρέθηκε, καθώς το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του παρέμεινε χωρίς να δίνονται σαφείς άξονες για τη σχέση του με τους διοικητικούς θεσμούς και για τον ρόλο του, ιδιαίτερα στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Ζαμπέτα, 1994· Καραγεώργος, 1994).

Την ενίσχυση της δημοσιονομικής ιδιότητας των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο επισημαίνει η Συμεωνίδου (2011) θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί

οδηγήθηκαν από την καταπίεση και τον αυστηρό έλεγχο του επιθεωρητισμού, στην ανυπαρξία εποπτείας και καθοδήγησης εκτελώντας πολλές φορές τα καθήκοντα τους μόνο τυπικά και όχι ουσιαστικά. Αναμφισβήτητα όμως ο σχολικός σύμβουλος μέσω του ρόλου του, αλλά και των αρμοδιοτήτων του διαμόρφωσε καθοριστικά το προφίλ του εκπαιδευτικού επιδρώντας στο έργο, στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του (Συμεωνίδου, 2011).

Για τον Σαΐτη (2005) οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου στην πράξη είναι περιορισμένες με βάση το νομικό πλαίσιο. Είναι ένας θεσμός που «στερείται των βασικών χαρακτηριστικών μιας ηγετικής θέσης εργασίας: της εξουσίας, της ευθύνης, της επιβολής και της πρωτοβουλίας» (Σαΐτης, 2005: 224).

Τέλος, σε άρθρο του ο Παναγόπουλος (2014) αναφέρει ότι παρόλο που ο σχολικός σύμβουλος συνδέθηκε με ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση σταδιακά οδηγήθηκε στην «απομυθοποίηση». Η πολιτική ηγεσία δεν εισήγαγε τις συνθήκες με τις οποίες θα ήταν επιτυχημένος. Οι δυσλειτουργίες και τα προβλήματα του είναι σήμερα τόσα ώστε να ακυρώνεται η ουσία της μεταρρύθμισης. «Περνά μια κρίση ταυτότητας, η οποία συνδέεται με την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζεται από την πολυνομία, τη γραφειοκρατία και την έλλειψη σταθερής υπερκομματικής πολιτικής στην χώρα» (Παναγόπουλος, 2014: 79).

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι αποτελούν και συν-διαμορφώνουν θεσμικά και λειτουργικά τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην εκπαίδευση.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας που αποτελούν ταυτόχρονα και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- 1) Να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών συνολικά για το θεσμό, για το βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην εκπαίδευση, για το σημαντικότερο ρόλο που πρέπει να επιτελεί, καθώς και για το αν αποτελεί παράγοντα χειραγώγησης και ελέγχου.
- 2) Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει ο σχολικός σύμβουλος να ανταποκρίνεται στις πολυποίκιλες καθοδηγητικές, συμβουλευτικές και συντονιστικές αρμοδιότητες που συνθέτουν το έργο του.
- 3) Να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ισχύον σύστημα επιλογής του σχολικού συμβούλου, καθώς και οι απόψεις τους για τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της επιλογής.
- 4) Να εξακριβωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους

- από το σχολικό σύμβουλο και τη μορφή που αυτή θα μπορούσε να έχει (αναγκαιότητα ή μη, σκοποί, θέμα, μορφές).
- 5) Να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επίσκεψης του σχολικού συμβούλου στην τάξη τους και παρατήρησης της διδασκαλίας τους, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο της συνεργασίας τους εντός και εκτός σχολικής τάξης.
 - 6) Να προσδιοριστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές δράσεις που σχεδιάζει και υλοποιεί ο σχολικός σύμβουλος για αυτούς, ιδιαίτερα για τα θέματα που πρέπει να αφορούν, αλλά και για τον χρόνο και τον τρόπο που πρέπει να πραγματοποιούνται.
 - 7) Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο η πολιτεία οφείλει να αυξήσει τη βοήθεια και τη στήριξη στον σχολικό σύμβουλο στο έργο του.
 - 8) Να διερευνηθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή που θα επιθυμούσαν να λάβει ο θεσμός στο μέλλον.

2. Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική και στοχεύει στην επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. Η υλοποίηση της πραγματοποιείται μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης. Γίνεται επομένως χρήση της μεθόδου της επισκόπησης και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, παρέχοντας δομημένα κυρίως αριθμητικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τη διεξαγωγή τους έρευνας διαμορφώθηκε λειτουργικά με βάση τον κύριο σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις από τις οποίες οι 7 αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και ειδικότερα: α) το φύλο τους β) τη θέση τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (κατηγορία εκπαιδευτικού) γ) τη θέση τους στη σχολική μονάδα (πιθανή κατοχή διοικητικής θέσης) δ) τα έτη προϋπηρεσίας τους ε) το πτυχίο τους, στ) τις πρόσθετες σπουδές τους πέραν του βασικού τίτλου σπουδών ζ) την επιμόρφωσή τους

Οι υπόλοιπες 23 ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 6 θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν με βάση τις υποθέσεις της έρευνας οι οποίες αναφέρονται στον σχολικό σύμβουλο και ειδικότερα: α) στον ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) στη διαδικασία επιλογής του, γ) στη συμμετοχή του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού,

δ) στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, ε) στη συμβολή του στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στ) στη μελλοντική μορφή του θεσμού.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις με απαντήσεις σε σειρά κατάταξης (προτεραιότητας), ιεραρχικής κλίμακας (τύπου Likert), αλλά και μια ανοιχτή ερώτηση. Προηγήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν εξωτερικά χαρακτηριστικά του θεσμού (ρόλος, επιλογή) και ακολούθησαν οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με το έργο του. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομες, χωρίς ταυτόχρονα να υπολείπονται σε ακρίβεια.

Μαζί με το ερωτηματολόγιο έγινε επισύναψη συνοδευτικής επιστολής στην οποία περιγραφόταν ο κύριος σκοπός και το αντικείμενο της έρευνας, παρέχονταν διευκρινήσεις στους ερωτώμενους για τον τρόπο και τη διαδικασία συμπλήρωσης του και επισημαίνονταν η ανωνυμία και η καθαρά ερευνητική του χρήση.

3. Πληθυσμός και διαδικασία της δειγματοληψίας

Πληθυσμός της έρευνας ήταν συνολικά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο της προσχολικής όσο και της δημοτικής. Ζητούμενο για την έρευνα ήταν η γενικευσιμότητα των ευρημάτων της στο σύνολο του πληθυσμού και για αυτό συλλέχθηκαν δεδομένα ευρείας κλίμακας που άλλωστε αποτελεί στόχο μιας επισκόπησης απόψεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Βαμβούκας, 2006).

Η μέθοδος επιλογής του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η τυχαία δειγματοληψία και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληψία κατά συστάδες. Μονάδα δειγματοληψίας αποτέλεσε το σχολείο. Μέσω της δειγματοληψίας κατά συστάδες ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων προκειμένου να διεξάγει την έρευνα του στα μέλη τους, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς ή στους μαθητές (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Μοιράστηκαν 264 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που επιλέχθηκαν και τελικά συλλέχθηκαν 203 συμπληρωμένα από δάσκαλους, νηπιαγωγούς ή δάσκαλους ειδικότητας, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Υπήρξε συνεπώς ένα ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων της τάξης του 77% που επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών ερευνητικών συμπερασμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κεντρική Μακεδονία, σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών των νομών Πέλλας και Ημαθίας.

Πριν την έναρξη της κύριας διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, έγινε μια δοκιμαστική συμπλήρωση σε τρία σχολεία (δύο δημοτικά και ένα νηπιαγωγείο) προκειμένου να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων, πιθανές δυσονήτες ή αμφίσημες ερμηνείες, καθώς και ερωτήσεις που ίσως έφερναν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν στα 10 περίπου λεπτά.

4. Το τελικό δείγμα

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι τα παρακάτω:

Φύλο: Ποσοστό 38,4% ήταν άντρες, ενώ ποσοστό 61,4% ήταν γυναίκες.

Κατηγορία εκπαιδευτικού: Το 73,4% του δείγματος ήταν δάσκαλοι, το 13,3% ήταν νηπιαγωγοί και ένα αντίστοιχο ποσοστό 13,3% ήταν δάσκαλοι ειδικότητας.

Θέση στη σχολική μονάδα: Ποσοστό 14,8% του δείγματος δήλωσε ότι κατέχει διευθυντική θέση, 5,9% ότι κατέχει θέση υποδιευθυντή/ριας και ποσοστό 79,3% τίποτα από τα δύο.

Έτη προϋπηρεσίας: το 5% του δείγματος έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, το 28,2% από 6 έως 15 έτη, το 39,6% από 16 έως 25 έτη, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 27,2% έχει προϋπηρεσία που υπερβαίνει τα 25 έτη.

Πτυχίο: Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν πτυχίο «παιδαγωγικής ακαδημίας» σε ποσοστό 54,5%, «σχολής νηπιαγωγών» σε ποσοστό 5%, «παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής ή προσχολικής εκπαίδευσης» σε ποσοστό 19,8%, «άλλης σχολής» σε ποσοστό 14,4% (κυρίως δάσκαλοι ειδικότητας), ενώ απόφοιτοι «παιδαγωγικής ακαδημίας και άλλης σχολής» δηλώνουν εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5%.

Πρόσθετες σπουδές: ένα ποσοστό 42,4 % του δείγματος δηλώνει ότι δεν έχει κάποιο επιπλέον σχετικό πτυχίο ή πιστοποιητικό πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος που απαντούν στην ερώτηση το 29,6% έχει «πτυχίο εξομοίωσης», το 5,4% «δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.», το 2,5% «πτυχίο διδασκαλείου», το 0,5% «διδασκαλικό», ενώ ένα ποσοστό 4,9% έχει ταυτόχρονα «πτυχίο εξομοίωσης» και «δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.».

Επιμόρφωση: ένα μεγάλο ποσοστό 42,9% δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο είδος επιμορφωτικής δράσης. Όσοι έχουν δεχτεί επιμόρφωση δηλώνουν ότι προέρχεται από «Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.» σε ποσοστό 2%, «Π.Ε.Κ.» σε ποσοστό 38,4%, «επιμόρφωση από Α.Ε.Ι.» σε ποσοστό 5,4% και «άλλο» φορέα επιμόρφωσης σε ποσοστό 2%.

5. Αποτελέσματα

Η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται σύμφωνα με τις έξι θεματικές που διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Οι διμετάβλητες σχέσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών οι οποίες αντιστοιχούν στις ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος και των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες αναφέρονται στις ερωτήσεις των επιμέρους θεματικών κατηγοριών, προσδιορίστηκαν με τη χρήση των διασταυρωμένων πινάκων

(crosstabulations) του προγράμματος SPSS. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε με κριτήριο χ^2 και σε επίπεδο 0,05 (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Θεματική κατηγορία 1: Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με το αν ο σχολικός σύμβουλος εκφράζει τον συγκεντρωτισμό και τον κρατικό έλεγχο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα δηλώνουν ότι «διαφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 5,4%, ότι «διαφωνούν» σε ποσοστό 28,1%, ότι «ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν» σε ποσοστό 25,6%, ότι «συμφωνούν» σε ποσοστό 33,5% και ότι «συμφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 7,4%.

Στην ερώτηση για τον αν ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να ακολουθεί χωρίς διαφοροποιήσεις τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές οδηγίες του υπουργείου παιδείας οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την απάντηση «διαφωνώ πλήρως» σε ποσοστό 7,9%, την απάντηση «διαφωνώ» σε ποσοστό 48,3%, την απάντηση «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 17,7%, την απάντηση «συμφωνώ» σε ποσοστό 21,7% και την απάντηση «συμφωνώ πλήρως» σε ποσοστό 4,4%. Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τη μεταβλητή της κατοχής διοικητικής θέσης στο σχολείο, καθώς οι διευθυντές των σχολείων εκφράζουν μικρότερο βαθμό διαφωνίας στην ερώτηση ($p=0,17$). Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και σε σχέση με τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση. Εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν πρόσθετες σπουδές με το περιεχόμενο της ερώτησης ($p=0,17$), καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί κάποιας μορφής επιμόρφωση ($p=0,03$).

Σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας ο βασικός ρόλος του σχολικού συμβούλου με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί είναι: του «επιμορφωτή» που αποτελεί πρώτη επιλογή για το 30,5% των εκπαιδευτικών, δεύτερη επιλογή για το 28% και τρίτη επιλογή για το 12,3%, του «συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειας» που είναι πρώτη επιλογή για το 14,2%, δεύτερη επιλογή για το 23,6% και τρίτη επιλογή για το 24,6%, του «επιστημονικού καθοδηγητή του εκπαιδευτικού» που επιλέγεται στην πρώτη θέση από το 51,2%, στη δεύτερη θέση από το 18,7% και στην τρίτη θέση από το 9,3%, του «αξιολογητή του εκπαιδευτικού» που συνιστά πρώτη προτεραιότητα για το 0,05%, δεύτερη προτεραιότητα για το 1,5%, τρίτη προτεραιότητα για το 3%, του «υπεύθυνου για την υλοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής» που επιλέγεται στην πρώτη θέση από το 1,5%, στη δεύτερη θέση από το 2% και στην τρίτη θέση από το 3,4%, ενώ με «άλλο» ρόλο επιθυμούν τον σχολικό σύμβουλο οι εκπαιδευτικοί ως πρώτη επιλογή με 2%, ως δεύτερη επιλογή με 0,05% και ως τρίτη επιλογή με 1%.

Θεματική κατηγορία 2: Η επιλογή του σχολικού συμβούλου

Σε σχέση με την αξιοπιστία του ισχύοντος συστήματος επιλογής του σχολικού συμβούλου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «διαφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 6,4%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 28,6%, ότι «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» σε ποσοστό 48,8%, «συμφωνούν» σε ποσοστό 16,3%, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν δηλώνει ότι «συμφωνεί πλήρως» (ποσοστό 0%)

Ως σημαντικότερα κριτήρια για την επιλογή του σχολικού συμβούλου οι εκπαιδευτικοί απαντούν το «διδασκτορικό» ως πρώτη επιλογή σε ποσοστό 14,3%, ως δεύτερη επιλογή σε ποσοστό 12,8% και ως τρίτη επιλογή σε ποσοστό 15,3%, το «master» ως πρώτη επιλογή σε ποσοστό 1,9%, ως δεύτερη επιλογή σε ποσοστό 11,3% και ως τρίτη επιλογή σε ποσοστό 8,4% και το «δεύτερο πτυχίο» ως πρώτη επιλογή σε ποσοστό 1%, ως δεύτερη επιλογή σε ποσοστό 5,9% και ως τρίτη επιλογή σε ποσοστό 5,9%. Ακόμα, το «συγγραφικό-ερευνητικό έργο» βρίσκεται στην πρώτη θέση με ποσοστό 0,05%, στη δεύτερη θέση με ποσοστό 14,3% και στην τρίτη θέση με ποσοστό 14,3%, η «επιμόρφωση» συνιστά πρώτη επιλογή για το 3%, δεύτερη επιλογή για το 11,8% και τρίτη επιλογή για το 10,3%, οι «ξένες γλώσσες» δεν επιλέγονται από κανέναν ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή (0%), ενώ ως τρίτη επιλογή λαμβάνουν ένα ποσοστό 3,9%. Επιπλέον, η «εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία» αναδεικνύεται ως πρώτη επιλογή σε ποσοστό 76,3%, ως δεύτερη επιλογή σε ποσοστό 8,9% και ως τρίτη επιλογή σε ποσοστό 3%, η «εμπειρία σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης», αποτελεί πρώτη επιλογή για το 0,05%, δεύτερη επιλογή για το 8,9% και τρίτη επιλογή για το 3%, «η προϋπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α. ή τμήματα ένταξης» είναι πρώτη επιλογή για το 2,5%, δεύτερη επιλογή για το 13,8% και τρίτη επιλογή για το 5,4% και «η συμμετοχή σε κεντρικά ή περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή συμβούλια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης» λαμβάνει ποσοστό 0,05% ως πρώτη επιλογή, ποσοστό 0,05% ως δεύτερη επιλογή και ποσοστό 1% ως τρίτη επιλογή.

Στο ερώτημα αν *πρέπει οι γραπτές εξετάσεις να αποτελούν το κυριότερο κριτήριο επιλογής του σχολικού συμβούλου* οι εκπαιδευτικοί «διαφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 7%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 35,3%, «ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν» σε ποσοστό 20,4%, «συμφωνούν» σε ποσοστό 31,3% και «συμφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 6%.

Στην ερώτηση για τη *βαρύτητα που πρέπει να έχει η συνέντευξη στην επιλογή του σχολικού συμβούλου* οι εκπαιδευτικοί απαντούν «καμιά» σε ποσοστό 8,5%, «μικρή» σε ποσοστό 33,3%, «μέτρια» σε ποσοστό 30,3%, «μεγάλη» σε ποσοστό 24,9% και «πολύ μεγάλη» σε ποσοστό μόνο 3%.

Σχετικά με την ερώτηση αν *πρέπει να τίθεται μέγιστο, εκτός από ελάχιστο, όριο στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας για έναν υποψήφιο σχολικό σύμβουλο* οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι «διαφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 4,9%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 22,2%, «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» σε ποσοστό 21,7%, «συμφωνούν»

σε ποσοστό 44,3% και «συμφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 6,9%. Στην ερώτηση αυτή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ δασκάλων, νηπιαγωγών και δασκάλων ειδικότητας του δείγματος, με τους τελευταίους να λαμβάνουν πιο ακραίες θέσεις ($p=0,37$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά στην ίδια ερώτηση υπάρχει και σε σχέση με το πτυχίο που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Εκπαιδευτικοί με «άλλο» πτυχίο εκφράζουν πιο ακραίες θέσεις ($p=0,29$). Αν ληφθεί υπόψη ότι «άλλο» πτυχίο αντιστοιχεί σε δασκάλους ειδικότητας τότε υπάρχει σαφής σύνδεση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών που η εξαρτημένη μεταβλητή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση.

Θεματική κατηγορία 3: Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του

Σε σχέση με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει «να την υλοποιεί αποκλειστικά αυτός» σε ποσοστό 6%, «να την υλοποιεί μαζί με διευθυντή της σχολικής μονάδας» σε ποσοστό 31,7%, «να συμμετέχει μαζί με άλλους φορείς της εκπαίδευσης» σε ποσοστό 38,2% και «να μη συμμετέχει» σε ποσοστό 24,1%.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως επισημονικός καθοδηγητής του εκπαιδευτικού συμβιβάζεται με τον ρόλο του ως αξιολογητής «καθόλου» σε ποσοστό 40,6%, «λίγο» σε ποσοστό 23,3%, «αρκετά» σε ποσοστό 27,7%, «πολύ» σε ποσοστό 7,4% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό μόλις 1%. Στην ερώτηση αυτή παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών του δείγματος, με τις γυναίκες να εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό διαφωνίας ($p=0,05$).

Οι ερωτώμενοι θα ήταν πιο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο εφόσον αυτός είχε «ειδικές σπουδές-γνώσεις σχετικές με την αξιολόγηση» σε ποσοστό 20,2%, «μεγάλη εκπαιδευτική υπηρεσία» σε ποσοστό 24,5%, «καλές διαπροσωπικές σχέσεις» με τους ίδιους σε ποσοστό 4,8% και «τακτική συνεργασία» μαζί τους σε ποσοστό 50,5%.

Στην ερώτηση αναφορικά με το αν η αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο πρέπει να συνδέεται με μισθολογικά-βαθμολογικά κλιμάκια, καθώς και με τη διεκδίκηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί απαντούν «διαφωνώ πλήρως» σε ποσοστό 56,7%, «διαφωνώ» σε ποσοστό 23,9%, «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 6,5%, ενώ κανένας απαντά «συμφωνώ πλήρως» (ποσοστό 0%). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας εκφράζουν ισχυρότερη διαφωνία στην ερώτηση ($p=0,35$).

Σχετικά με την ερώτηση αν γινόταν αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο εφόσον είχαν προσυμφωνήσει μαζί του τα κριτήρια αξιολόγησης η απάντηση «ναι» επιλέγεται σε ποσοστό 34,2%, η απάντηση «όχι» σε ποσοστό 26,6% και η απάντηση «ίσως» σε ποσοστό 38,7%.

Θεματική κατηγορία 4: Η συνεργασία του σχολικού συμβούλου με τον εκπαιδευτικό εντός τάξης

Όσον αφορά την επιθυμητή συχνότητα επίσκεψης του σχολικού συμβούλου στην τάξη για να παρακολουθήσει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού οι ερωτώμενοι απαντούν «ποτέ» σε ποσοστό 23,1%, «μια φορά το έτος για κάθε διδακτική ενότητα» σε ποσοστό 19,6%, «μια φορά το εξάμηνο για κάθε διδακτική ενότητα» σε ποσοστό 23,1% και «συχνότερα» σε ποσοστό 34,2%.

Κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στις «διδακτικές μεθόδους» σε ποσοστό 13,1%, «στην πορεία διδασκαλίας και στην παρουσίαση της ύλης» σε ποσοστό 16,2%, «στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης» σε ποσοστό 30,4%, «στο μαθησιακό κλίμα της τάξης» σε ποσοστό 38,7% και «στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων» σε ποσοστό 1,6%.

Τα υποκείμενα της έρευνας στην ερώτηση αν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την ημερομηνία και ώρα επίσκεψης του σχολικού συμβούλου στην τάξη του απαντούν ότι «διαφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 1%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 8,6%, «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» σε ποσοστό 19,7%, «συμφωνούν» σε ποσοστό 30,3% και «συμφωνούν πλήρως» σε ποσοστό 40,4%.

Όσον αφορά τη συζήτηση και ανατροφοδότηση για εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά-διδακτικά θέματα μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας από τον σχολικό σύμβουλο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μην πραγματοποιείται «ποτέ» σε ποσοστό 1,5%, να πραγματοποιείται «σπάνια» σε ποσοστό 3,5%, «μερικές φορές» 14,9%, «συνήθως» σε ποσοστό 15,9% και «πάντα» σε ποσοστό 64,2%.

Θεματική κατηγορία 5: Η συμβολή του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Στην ερώτηση για τον καταλληλότερο χρόνο υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων από τον σχολικό σύμβουλο το 46,8% επιλέγει την απάντηση «η έναρξη του διδακτικού έτους πριν την έναρξη των μαθημάτων», το 5,9% επιλέγει την απάντηση «μετά τη λήξη των μαθημάτων και πριν τη λήξη του διδακτικού έτους» και το 47,3% επιλέγει την απάντηση «οποιαδήποτε περίοδος μέσα στο διδακτικό έτος».

Ως πιο κατάλληλο τρόπο επιμόρφωσης τους από τον σχολικό σύμβουλο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις «δειγματικές διδασκαλίες» σε ποσοστό 47,3%, τη «διοργάνωση

συνεδρίων, σεμιναρίων και ημεριδών» σε ποσοστό 8,5%, τις «βιβλιογραφικές και ερευνητικές προτάσεις» σε ποσοστό 3%, τις «εργαστηριακές ασκήσεις παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα» σε ποσοστό 25,4% και τις «συγκεντρώσεις εκπαιδευτικών για ανταλλαγή απόψεων» σε ποσοστό 15,9%.

Στην ερώτηση αν θεωρούν τις δειγματικές διδασκαλίες ως μια επιστημονικά σύγχρονη μέθοδο επιμόρφωσης τους οι εκπαιδευτικοί απαντούν «καθόλου» σε ποσοστό 5,4%, «λίγο» σε ποσοστό 17,3%, «αρκετά» σε ποσοστό 33,7%, «πολύ» σε ποσοστό 29,7% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 13,9%.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους πρέπει να εστιαστεί κατά σειρά προτεραιότητας σε θέματα που αφορούν «τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία» ως πρώτη επιλογή με ποσοστό 13,3%, ως δεύτερη επιλογή με ποσοστό 7,4% και ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 6,4%, τις «μεθόδους διδασκαλίας» ως πρώτη επιλογή με ποσοστό 21,7%, ως δεύτερη επιλογή με ποσοστό 17,2% και ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 14,3%, «τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των οπτικοακουστικών μέσων» ως πρώτη επιλογή με ποσοστό 3%, ως δεύτερη επιλογή με ποσοστό 8,9% και ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 14,3%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η εστίαση πρέπει να γίνει «στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή» που αποτελεί πρώτη επιλογή για το 26,1%, δεύτερη επιλογή για το 15,8% και τρίτη επιλογή για το 11,3%, «στις εργασίες των μαθητών» που είναι πρώτη επιλογή για το 0,05%, δεύτερη επιλογή για το 2,5% και τρίτη επιλογή για το 3,4% και «στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών» που επιλέγεται κατά προτεραιότητα πρώτη από το 2%, δεύτερη από το 1% και τρίτη από το 3,9%. Παράλληλα, οι «μαθησιακές δυσκολίες» επιλέγονται ως πρώτη επιλογή με ποσοστό 19,7%, ως δεύτερη επιλογή με ποσοστό 20,2% και ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 14,3%, η «εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» επιλέγεται ως πρώτη επιλογή από το 8,9%, ως δεύτερη επιλογή από το 12,3% και ως τρίτη επιλογή από το 10,8%, η «σχολική ζωή» επιλέγεται ως πρώτη επιλογή με ποσοστό 4,9%, ως δεύτερη επιλογή με ποσοστό 3,9% και ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 3,9%, ενώ «άλλο» θέμα επιμόρφωσης επιλέγει μόνον ένας εκπαιδευτικός και μάλιστα ως τρίτη επιλογή-ποσοστό 0,05%..

Θεματική κατηγορία 6: Η μελλοντική μορφή του θεσμού

Την ανάγκη για περαιτέρω στήριξη του θεσμού του σχολικού συμβούλου από την πολιτεία δεν αποδέχεται το 5,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιλέγοντας την απάντηση «καθόλου». Αντίθετα, «λίγο» επιλέγει το 27,5%, «αρκετά» το 50,5%, «πολύ» το 14,5% και «πάρα πολύ» το 3,5% του δείγματος.

Η ερώτηση που αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου είναι ανοικτού τύπου και δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να εκφράσουν κρίσεις, απόψεις και προτάσεις για τη

μελλοντική μορφή που θέλουν να λάβει ο θεσμός τόσο σε σχέση με γενικότερα χαρακτηριστικά όσο και σε στοιχεία που αφορούν τις αρμοδιότητες του. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος σε ποσοστό 53,7% δεν έδωσε καμία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση. Οι απαντήσεις που τελικά δόθηκαν μελετήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε 3 γενικές κατηγορίες οι οποίες περιλάμβαναν τις βασικές κατευθύνσεις του περιεχομένου των απαντήσεων. Έτσι, από τα ερωτηματολόγια στα οποία απαντήθηκε η ερώτηση προκύπτει ότι το 70% συγκλίνει στην επιθυμία για «ενίσχυση του συμβουλευτικού έργου» του σχολικού συμβούλου, το 21% ζητάει «αξιοκρατική επιλογή προσώπων με αυξημένα προσόντα», ενώ μόλις ένα 9% απαιτεί την «κατάργηση του θεσμού»¹.

6. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και την αξία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, έχουν όμως επιφυλάξεις για τη λειτουργία του θεωρώντας απαραίτητες ορισμένες αλλαγές.

Σε σχέση με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ισχύει ότι:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον σχολικό σύμβουλο περισσότερο φορέα υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής παρά καθοδηγητή και αρωγό στο έργο τους, αν και διαφωνούν με τη συγκεκριμένη την κατάσταση.
- 2) Οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφυλάξεις για την εμπλοκή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου τους.
- 3) Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία και την παιδαγωγική καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο εντός της τάξης τους.
- 4) Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παρακολουθούν συχνά επιμορφωτικές δράσεις από τον σχολικό σύμβουλο οι οποίες έχουν πρακτικό χαρακτήρα και άμεση σχέση με το διδακτικό τους έργο.
- 5) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πολιτεία πρέπει να στηρίξει περισσότερο τον θεσμό στο έργο του, το οποίο πιστεύουν ότι στο μέλλον πρέπει να εστιαστεί ακόμα περισσότερο σε συμβουλευτικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διοικητικές αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα και έχουν πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση ζητούν έναν σχολικό σύμβουλο απαγκιστρωμένο από τις αγκυλώσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και των ανελαστικών παιδαγωγικών κανόνων, ο οποίος θα έχει κριτική σκέψη και θα προσαρμόζει το έργο του στα ειδικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου, εκπαιδευτικού και μαθητή. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας οφείλει πρώτα από όλα να είναι κυρίως ένα πρόσωπο που θα συμβουλεύει, θα βοηθά, θα επιμορ-

φώνει, θα συντονίζει και θα καθοδηγεί επιστημονικά και όχι ένα πρόσωπο με αρμοδιότητες που παραπέμπουν σε διοικητικά καθήκοντα.

Οι εκπαιδευτικοί (ιδιαίτερα οι γυναίκες) θεωρούν σε γενικές γραμμές ότι η εμπλοκή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση τους διαταράσσει τη συμβουλευτική και επιστημονική σχέση την οποία επιθυμούν να έχει με αυτούς. Παρόλα αυτά είναι πρόθυμοι να επιδείξουν ανοχή σε προσπάθειες συμμετοχής του στην αξιολόγηση εφόσον το περιεχόμενο της αφορά το έργο τους και όχι τους ίδιους ως πρόσωπα και με την προϋπόθεση ότι υλοποιείται μαζί με άλλους φορείς της εκπαίδευσης, με προσυμφωνημένα κριτήρια, υπάρχει τακτική συνεργασία εκπαιδευτικού-σχολικού συμβούλου και τα αποτελέσματα της δεν συνδέονται σε καμία περίπτωση είτε με την κατάταξη σε μισθολογικά και βαθμολογικά κλιμάκια είτε με τη διεκδίκηση θέσης στελέχους στην εκπαίδευση. Η τελευταία προϋπόθεση είναι ιδιαίτερα σημαντική για εκπαιδευτικούς με πολλά έτη προϋπηρεσίας. Η άμβλυνση της αντίθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση ήταν μη αναμενόμενη αν ληφθούν υπόψη τα ευρήματα ερευνών σε προγενέστερο χρόνο.

Από τα αποτελέσματα είναι προφανής η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται συχνά με τους σχολικούς συμβούλους, των οποίων τις επισκέψεις στην τάξη τους αποδέχονται και επιδιώκουν, αρκεί να είναι ενημερωμένοι ως προς την ημερομηνία και ώρα πραγματοποίησής τους. Τα θέματα στα οποία ο σχολικός σύμβουλος οφείλει κατά τους συμμετέχοντες στην έρευνα (ειδικά για όσους έχουν μεγάλη προϋπηρεσία) να δίνει προσοχή σχετίζονται με παιδαγωγικά ζητήματα, όπως η λειτουργία της τάξης και το μαθησιακό κλίμα. Μετά το τέλος της διδασκαλίας θεωρούν απαραίτητη τη συζήτηση με τον σχολικό σύμβουλο στην οποία θίγονται εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, αλλά και την ανατροφοδότηση τους σε σχέση με τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους.

Ο σχολικός σύμβουλος κατά τους εκπαιδευτικούς πρέπει να έχει βασικό ρόλο στην επιμόρφωση τους, η οποία πρέπει να υλοποιείται οποιαδήποτε περίοδο στη διάρκεια του διδακτικού έτους, αλλά πάντως πριν τη λήξη των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προτίμηση στους άμεσους και πρακτικούς τρόπους επιμόρφωσης όπως οι δειγματικές διδασκαλίες για τις οποίες δεν αμφισβητείται η επιστημονική αξία, ενώ ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πρέπει να δίνεται έμφαση στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.

Συγκριτικά με τις ελάχιστες προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα η πάγια επιθυμία των εκπαιδευτικών για έναν αυτόνομο σχολικό σύμβουλο που θα παίζει τον ρόλο του βοηθού, του συνεργάτη και του επιμορφωτή. Ωστόσο παρατηρείται μια πιο διαλλακτική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση τους από τον σχολικό σύμβουλο σε σχέση με τα ευρήματα πιο παλιών ερευνών.

7. Συμπεράσματα

Ο σχολικός σύμβουλος είναι γενικά ένας αποδεκτός θεσμός μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος του κρίνεται χρήσιμος και η προσφορά του αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς στα πεδία της επιστημονικής καθοδήγησης, της συμβουλευτικής και του συντονισμού των εκπαιδευτικών δράσεων. Δεν αμφισβητείται σε καμία περίπτωση ούτε η αναγκαιότητα της θεσμικής του υπόστασης ούτε η λειτουργική του προσφορά.

Υπάρχουν ωστόσο επιφυλάξεις σε σχέση με κάποια χαρακτηριστικά του για τα οποία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αλλαγή τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται λιγότερο με τις κύριες και ουσιαστικές αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου και περισσότερο με ζητήματα της σχέσης και της αντιμετώπισης του θεσμού από με την επίσημη κρατική εκπαίδευση ως μέσο συγκεντρωτισμού, καθώς και με διαδικαστικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να είναι αποσυνδεδεμένος από εντολές, με αυτόνομη δράση προς όφελος της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες που σχετίζονται με την ουσιαστική συνεργασία τους με τον σχολικό σύμβουλο υπάρχει η πρόθεση και η ανάγκη για ενίσχυση τους τόσο θεσμικά όσο και στην πράξη. Σε γενικές γραμμές επιθυμούν έναν μη αποστασιοποιημένο από την εκπαιδευτική διαδικασία σχολικό σύμβουλο με ισχυρή παρουσία η οποία θα στοχεύει στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης. Συνιστά βασική ανάγκη των εκπαιδευτικών η οποία εκφράζεται με σαφήνεια στην έρευνα.

Σημείωση

1. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε με βάση το περιεχόμενο τους. Ωστόσο είχαν εκ των προτέρων διαμορφωθεί πιθανές κατηγορίες στις οποίες έγινε η υπόθεση ότι θα υπήρχε σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Όσες κατηγορίες δεν εμφανίστηκαν τελικά στις απαντήσεις δεν περιλήφθηκαν στον πίνακα, ενώ επίσης ορισμένες συγχωνεύτηκαν καθώς κρίθηκε ότι νοηματικά αποδίδονται εξίσου αποτελεσματικά σε ευρύτερες κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν με πιο γενικό τρόπο από ότι είχε υποτεθεί ότι θα απαντούσαν.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1998) *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Βιβλιονομία.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα, Νέα Σύνορα.

- Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Γέρου Θ. (1985) *Βαθείς τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000) *Ο σχολικός σύμβουλος: εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δούκας, Χ. (1997) *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974-1989*. Αθήνα, Θεμέλιο.
- Καραγεώργου, Δ. (1994) «Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα». *Τα εκπαιδευτικά*, 33, 34-35.
- Καραφύλλης, Α. (2013) *Νεοελληνική εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα, Κριτική.
- Κουλουμπάρηση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργίουπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2007) «Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54
- Παναγόπουλος, Α. (2014) «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στον έλεγχο και την εποπτεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής». *Νέα Παιδεία*, 150, 69-85.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα, Τόπος.
- Σαϊτής Χ. (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Ατραπός.
- Συμεωνίδου, Α. (2011) «Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 101-124.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ THE ATTITUDES OF TEACHERS ABOUT COOPERATION WITH PARENTS

Ελευθερία Μπεαζίδου
(Phd, Msc)
liliabe@uth.gr

Απόστολος Σπάθης
(Med)

Περίληψη

Η καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας στηρίζεται στη διαμόρφωση διάυλων επιτυχημένης επικοινωνίας μεταξύ τους, ενισχύοντας την διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Οι πρακτικές επικοινωνίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς μελετήθηκαν από την παρούσα ερευνητική εργασία, ακολουθώντας το ποσοτικό παράδειγμα προσέγγισης, με τη χρήση θεματικού ερωτηματολογίου της Epstein που φέρει τον τίτλο «επικοινωνία». Συμμετείχαν N=151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία των Τρικάλων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι επικοινωνούν με τους γονείς για να τους παρέχουν σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών, τις δραστηριότητες του σχολείου και των μαθητών, χωρίς να ζητούν σχόλια από τους γονείς. Η τακτική του σχολείου περιορίζεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα συμβάλουν στην ενίσχυση μεθόδων και πρακτικών επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και είναι χρήσιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς μαθητών.

Λέξεις κλειδιά

Αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί, επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, σχολική επίδοση.

Abstract

School-to-family collaboration relies on building successful communication channels, reinforcing the teaching process and the learning process that takes place in school. School and teacher communication practices with parents were studied in the present research work, following the quantitative example of an approach, using an Epstein thematic questionnaire called “Communication”. N = 151 Primary Education teachers from Trikala schools participated.

The analysis of the results showed that teachers mostly declare that they communicate with parents to provide them with clear information on the curriculum, assessment and achievements of children, school activities and pupils, without asking for feedback from their parents. School tactics are limited to teachers' initiatives.

The results contribute to the improvement of methods and practices of communication with parents so, these results are useful for both teachers and parent.

Key words

Perceptions, teachers, school-family communication, school performance.

0. Εισαγωγή

Η επικοινωνία ως κοινωνική λειτουργία αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής κοινότητας η οποία δεν περιορίζεται πλέον, μόνο στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και το «άνοιγμα» των σχολείων στην κοινωνία οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς και ευρύτερα με την κοινότητα. Σύμφωνα με Katz (1984, στο Poulou & Matsagouras, 2007) διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών που η κάθε μια αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο την επικοινωνία με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως άλλο ρόλο και αρμοδιότητες έχουν οι εκπαιδευτικοί και άλλο οι γονείς γι' αυτό η μεταξύ τους επικοινωνία είναι τυπική, στην δεύτερη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο ρόλο των γονιών και αναζητούν τρόπους να επικοινωνούν και να εργάζονται στο πλευρό τους στηρίζοντάς τους και αναθέτοντάς τους διδακτικό ρόλο. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως οι γονείς πρέπει να έχουν πιο ενεργό ρόλο σε όλο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Πιο πρόσφατες έρευνες (Symeou, 2001· Oostam & Hooge, 2012) αναφέρουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών που η κάθε μία αντιλαμβάνεται την επικοινωνία διαφορετικά είτε σαν απλή εμπλοκή είτε σαν συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επιτρέπουν στο γονέα να πάρει μέρος στη σχολική ζωή του παιδιού του, αλλά η φύση και η έκταση του ρόλου του είναι προκαθορισμένα από τους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν σε μια διαφορετική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, στην οποία και οι δύο μοιράζονται τις ευθύνες και τη δικαιοδοσία των σχολικών υποθέσεων και έχουν διακριτούς αλλά ισότιμους ρόλους. Οι σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών για πολλές δεκαετίες μελετήθηκαν και μας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του περιεχομένου τους και τη μορφή της επικοινωνίας τους. Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης φαίνεται να διαφοροποιούνται στις διάφορες ιστορικές περιόδους

υπό την επίδραση συγκεκριμένων κάθε φορά κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών, πολιτισμικών αξιών αλλά και επιστημονικών προσεγγίσεων. Έτσι, η σχέση αυτή, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές, από τον έλεγχο που ασκούσαν οι γονείς στην πρόσληψη των δασκάλων σε διαφορετικού είδους συνεργασίες (Epstein & Sanders, 2002). Έχει διαπιστωθεί πως η σχέση αυτή όχι μόνο εξελίσσεται αλλά και η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο γίνεται συχνότερη ανάλογα με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μαζί τους (Diamond & Gomez, 2004). Ερευνητές επιχειρούν να οργανώσουν τους διάφορους τρόπους σύνδεσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο σε διακριτές μεταξύ τους κατηγορίες, με βάση το επίπεδο δυναμικής, ισχύος και σύγκλισης των δύο πλαισίων. Οι Ματσαγγούρας (2008), Πούλου & Ματσαγγούρας (2008), Ρουλίου & Matsagouras (2007) αναλύοντας τις διάφορες οπτικές και τις πρακτικές αναφορικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας, προτείνουν 4 διακριτά μοντέλα τα οποία αντικατοπτρίζουν το διαφορετικό περιεχόμενο των ρόλων και των αρμοδιοτήτων γονέων και εκπαιδευτικών στη μάθηση του παιδιού, στο πλαίσιο συγκεκριμένων κάθε φορά ιστορικών, πολιτικών, κοινωνικών και ιδεολογικών βάσεων.

- 1) *Το σχολειοκεντρικό μοντέλο.* Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόδρομη και ιεραρχική. Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών πραγματοποιείται στα αυστηρά πλαίσια προγραμματισμένων από τους εκπαιδευτικούς ενημερωτικών συναντήσεων, με πρωτοβουλία και οργάνωση πάντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
- 2) *Το συνεργατικό μοντέλο.* Η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών γίνεται αμφίδρομη και εμπλουτίζεται με στοιχεία συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί όμως, διατηρούν θέση υπεροχής και η εμπλοκή των γονιών είναι ελεγχόμενη και επικουρική ως προς τη λειτουργία, τους θεσμούς και τους στόχους του σχολείου.
- 3) *Το διαπραγματευτικό μοντέλο.* Διατηρείται η έντονη και συστηματική ενεργοποίηση των γονιών οι οποίοι αποκτούν ισότιμους ρόλους και συμμετρικές αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς, σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως «εξ ορισμού αρμόδιοι έχουν τον τελικό λόγο» (Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 57). Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία αυτού του μοντέλου αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
- 4) *Το οικογενειοκεντρικό μοντέλο.* Οι γονείς έχουν αυξημένη συμμετοχή σε όργανα λήψης αποφάσεων και μετατρέπονται σε ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης, περιορίζοντας την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Η απλή εμπλοκή γίνεται συμμετοχή και στη συνέχεια επικοινωνία- συνεργασία. Η οποία, ξεκινάει από την κοινή προσπάθεια του σχολείου και της οικογένειας να βοηθήσουν το παιδί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της καθημερινής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και εκτείνεται σε όλες

τις σχολικές εκδηλώσεις, όπως, για παράδειγμα, στις σχολικές εορτές, εκδρομές, συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, κλπ. (Διαμαντόπουλος, 2002).

Το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει ερευνηθεί και μελετηθεί κυρίως, ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι έρευνες άρχισαν να εξειδικεύονται σε τομείς της επικοινωνίας και συνεργασίας όπως είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Στα πρώτα είδη των στρατηγικών αυτών ανήκει η περίπτωση του σχεδιασμού της κατ' οίκον εργασίας με τρόπο ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για τα διδασκόμενα θέματα και την πρόοδο των μαθητών. Επί παραδείγματι, το πλαίσιο της Joyce Epstein (1995) των έξι τύπων συμμετοχής της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν: στην ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει αφενός την ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Οι Αθανασίου και Κωστούλα (2005) αναφέρουν πως η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο έχει τις εξής μορφές α) συμμετοχή στις διαδικασίες των συλλογικών οργάνων του σχολείου β) ενημέρωση τόσο για τις επιδόσεις όσο και για την παρουσία και τη συμπεριφορά τους στη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη γ) παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις δ) προσοχή στην εκτέλεση των εργασιών στο σπίτι ή ο έλεγχος αν έχουν γίνει σωστά ε) αναγνώριση από την οικογένεια μιας ιδιαίτερης αξίας για τη σχολική ζωή του μαθητή. Πολλές μελέτες έδειξαν πως η σύνδεση ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο περιγράφει τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009. Schecter & Sherri, 2008). Ενδεικτικές είναι οι πρακτικές επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς από τον Πασιαρδή (2004) ο οποίος προτείνει την ύπαρξη προγράμματος για τακτές ώρες επισκέψεων των γονέων στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, τα ενημερωτικά έντυπα που εκδίδει το σχολείο, καθώς και τη παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς. Η Νόβα-Καλτσούνη (2004: 21) επισημαίνει πως «η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο γίνεται μέσα από δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο και με κάποιο τρόπο συμμετέχουν οι γονείς ή δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης π.χ η βοήθεια στις ασκήσεις». Πολλοί είναι οι ερευνητές που θεωρούν πως, η πιο συνηθισμένη ενέργεια επικοινωνίας είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000). Αυτή η άποψη ενισχύεται και από την έρευνα των Κοντοπούλου και Τζιβινίκου (2004), οι οποίες αναφέρουν πως τις περισσότερες φορές η επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Η βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία εστίασε και στους παράγοντες που την ευνοούν ή τη δυσχεραίνουν. Σίγουρα, η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί αν διαμορφωθούν οι κατάλληλοι δίαυλοι μεταξύ τους όπως, η αυτό-εκτίμηση, η πληροφόρηση, η επίτευξη, η κοινωνική υποστήριξη, η εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, ενσυναίσθηση, υπομονή, διαλλακτικότητα κλπ με σκοπό να χτίσουν τις στέρεες βάσεις στη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων. Επιπρόσθετα, ο Δοδοντσάκης (2000) προτείνει πως συγκεκριμένες δραστηριότητες και συγκεκριμένοι τρόποι που το σχολείο υιοθετεί, βελτιώνουν το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς. Από την άλλη, μελέτες έχουν δείξει πως στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια υπάρχουν πολλές φορές εμπόδια που αφορούν κυρίως ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων, των δασκάλων, των μαθητών, της κοινότητας (Davies & Johnson, 1996· Eccles & Harold, 1996). Αλλά και η απροθυμία των γονιών να εμπλακούν με σχολικά θέματα (Epstein and Dauber, 1991) και η «εσωστρέφεια» του σχολείου εμποδίζει την επικοινωνία με τους γονείς (Γεωργίου, 2009)

Πιο αναλυτικά, η επικοινωνία αυτών των δύο συστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας, επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό από τα χαρακτηριστικά του γονέα, αυτά κυρίως που αναφέρονται στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό τους επίπεδο (Hill & Taylor, 2004). Όπως επίσης και το μορφωτικό τους επίπεδο γιατί ο κώδικας αξιών και το ενδιαφέρον για το θεσμό του σχολείου παρουσιάζουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με αυτά που υιοθετεί το σχολείο (Γώγου – Κρητικού, 1994). Είναι γεγονός πως οι περισσότεροι γονείς, κυρίως των μεσοαστικών στρωμάτων, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί προϊόν μίας προσπάθειας κοινής των εκπαιδευτικών και των γονιών. Κατά συνέπεια προσπαθούν να είναι συνεργάτες και συνοδοιπόροι με τους εκπαιδευτικούς με κύριο στόχο την πρόοδο των παιδιών τους (Symeou, 2007). Επίσης, γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό status μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill, 2001). Ενώ αντίθετα αποδυναμώνεται πολλές φορές η προσπάθεια για επικοινωνία με το σχολείο από τους γονείς με φτωχό κοινωνικοοικονομικό status, γιατί έρχονται αντιμέτωποι με πρακτικά ζητήματα του σχολείου (Γεωργίου, 2000: 131). Επιπλέον, το πολιτισμικό επίπεδο των γονιών όταν είναι διαφορετικό από αυτό των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει τη συνεργασία (Μπρούζος, 2009)

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για το είδος της επικοινωνίας και το βαθμό της συνεργασίας που θα αναπτυχθεί μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι οι στάσεις και γενικότερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη σχέση. Τα ερευνητικά δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση δείχνουν τη σύγχυση και το χάσμα ανάμεσα στις απόψεις τους (Crimp & Eltis, 1996· Martin, Ranson & Tall, 1997· Rivaland, 1994). Άλλες έρευνες δείχνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών (Dauber,

1991·Hoffman, 1997·Taylor, 2006·Vacca-Rizopoulou, 2001) και άλλες αρνητική στάση επειδή οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα του σχολείου την αντιλαμβάνονται ως έλεγχο με αποτέλεσμα να κρατούν αμυντική στάση (Γεωργίου, 2000) και να θέτουν εμπόδια στη συνεργασία του σχολείου-οικογένειας (Γκότοβος, 1990·Μπρούζος, 2009·Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991). Άλλες έρευνες εστιάζουν τα αποτελέσματά τους στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι στο σχολείο έχουν μια υπεροχή και εξουσία που καθορίζει τη μορφή της επικοινωνίας τους με τους γονείς. Οι Weininger και Lareau (2003) επισημαίνουν πως οι δάσκαλοι γνωρίζουν το παιχνίδι εξουσίας που παίζεται και το χειρίζονται πάντα με τρόπο που τους εξυπηρετεί. Η έρευνα των Κρίβας, Μπρούζος, Μίχαλου & Ντόκα (2008) έδειξε πως η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία τους με τους γονείς γίνεται αρνητική στον βαθμό κατά τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί:

- 1) Θεωρούν ότι έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών.
- 2) Εκτιμούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο.
- 3) Είναι απρόθυμοι να αναλάβουν την εργασία της προετοιμασίας για τη συνάντηση και τη συνεργασία και
- 4) δεν έχουν κατάρτιση για την αξία, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της επικοινωνίας και συνεργασίας

Σε πολλές έρευνες παρατηρείται μία αντίφαση στα αποτελέσματα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν τη συνεργασία και δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα, τα ποσοστά αυτά μειώνονται θεαματικά ως προς τις θετικές απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να οργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς καθώς και με την ευχέρεια να ενημερώνουν τους γονείς για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους (Κοσσυβάκη, 2003). Οι Ματσαγγούρας & Πούλου (2009) δηλώνουν στη μελέτη τους πως η στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την αντίληψή τους για την εμπλοκή αυτή, στη διαμόρφωση της οποίας συμμετέχουν αναλόγως η επαγγελματική κατάρτιση, η επαγγελματική αυτοεικόνα και οι συναφείς εμπειρίες.

Η βιβλιογραφία αναφέρει και άλλους παραμέτρους που μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια όπως: α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών, β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης, γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών, δ) τα δικαιώματα του πολίτη, και ε) οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008).

Η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, όταν είναι γόνιμη και προκύπτει σύγκλιση ανάμεσα στις οπτικές γονέων και δασκάλων για βασικές όψεις της σχολικής

ζωής, υποστηρίζεται ότι έχει άμεσα και έμμεσα οφέλη πρωτίστως για τα παιδιά και κατά δεύτερον για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Crumph & Eltis, 1996). Η συγκεκριμένη επικοινωνία προβάλλει στα παιδιά σταθερά μηνύματα για την αξία της εκπαίδευσης και δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Erstein, 1995. Epstein & Lee, 1995). Οι γονείς αποκτούν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη λειτουργία και τους στόχους του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνοντας την κουλτούρα της οικογένειας μπορούν καλύτερα να διαχειριστούν τα διάφορα προβλήματα στην τάξη και να προσαρμόσουν τα προγράμματα και τις πρακτικές τους με βάση τις πραγματικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Γι' αυτό η αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς-εκπαιδευτικούς εντάσσεται μεταξύ των δεικτών της ποιότητας των προγραμμάτων πολλών χωρών που εφαρμόζονται (Owen, Ware & Barfoot, 2000). Οι Αθανασίου και Κωστούλα (2005) αναφέρουν τα οφέλη από τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών: «Από τη συνοπτική επισκόπηση των ερευνών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας (...) προκύπτει πως:

- 1) βελτιώνονται, συνολικά, οι επιδόσεις των μαθητών, όταν διαπιστώνεται ότι υπάρχει συχνή επικοινωνία των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ιδιαίτερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- 2) βελτιώνεται η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η στάση τους προς το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό μάθηση.
- 3) Παρατηρείται ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών τόσο στο διδακτικό όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό τους έργο και ιδιαίτερα στις σχέσεις τους με τους μαθητές βελτιώνονται οι απόψεις των γονέων για το σχολείο και το έργο του.
- 4) Ενισχύεται σημαντικά το σχολικό κλίμα και το σχολείο γίνεται περισσότερο αποδοτικό και αποτελεσματικό.
- 5) Μειώνεται η σχολική διαρροή των μαθητών και οι απουσίες από τα μαθήματα.
- 6) Αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση και οι προσδοκίες των μαθητών για επιτυχή σχολική και μετασχολική σταδιοδρομία».

Είναι γεγονός, από το 2002 που ο Μπρούζος (2002α,β) ανέφερε πως το ζήτημα της συνεργασίας ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που συμμετέχει το παιδί δεν έχει επαρκώς μελετηθεί, έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Παρά το μεγάλο όγκο των επιστημονικών κειμένων που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη γονική εμπλοκή, παραμένει ακόμη και σήμερα επίκαιρη η ανάγκη της περαιτέρω μελέτης της σχέσης σχολείου – οικογένειας καθώς τα προτεινόμενα θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα για την κατανόηση και

μέτρηση της γονικής εμπλοκής δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο χαρακτήρα της (Williams & Sánchez, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τα προηγούμενα, αν και πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση της εμπλοκής – συνεργασίας των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών και στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, εντούτοις ορισμένες από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την καλή συνεργασία με τους γονείς. Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο το σχολείο μπορεί να πετύχει την επικοινωνία με την οικογένεια ενθαρρύνοντας τη μεταξύ τους συμμετοχή και συνεργασία. Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα. Με βάση τα παραπάνω τέθηκαν οι στόχοι της έρευνας.

1. Σκοπός της έρευνας

Ως σκοπός της έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και τους τρόπους που είναι δυνατό να συμβαίνει αυτή. Οι Ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται για την παρούσα μελέτη είναι οι εξής:

- 1) Θα υπάρξει θετική στάση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας και προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς
- 2) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (παροχή πληροφοριών, συναντήσεις, σχέδια και προγράμματα προς τους γονείς κλπ)
- 3) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά η διεύθυνση του σχολείου για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2017. Συμμετείχαν (N=151) εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Το 74,17% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 19,87% άντρες. Ένα ποσοστό 5,96% δεν συμπλήρωσε το φύλο του. Ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας τους είναι 20,58, γεγονός που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή εργασιακή εμπειρία. Επίσης, εκ των συμμετεχόντων, ένα μικρό ποσοστό 7,95% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ένα άλλο ποσοστό 11,26%, διαθέτει επιμόρφωση διетуός φοίτησης σε Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή καταγραφής των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία τους με τους γονείς, χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου της Epstein (1995) που φέρει τον τίτλο «επικοινωνία». Αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Η πρώτη (1) ερώτηση αφορούσε στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για το αν διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. Η δεύτερη (2) ερώτηση διερευνούσε αν αποστέλλονται από το σχολείο στους γονείς ενημερωτικά δελτία σε τακτικά χρονικά διαστήματα, ενώ οι ερωτήσεις από τρία (3) έως δέκα (10) αποσαφήνιζαν το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις από έντεκα (11) έως είκοσι τέσσερις (24) αφορούσαν ειδικότερα στη συζήτηση για τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, στη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας, στην εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες, στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών, στην αποστολή φακέλων εργασίας των μαθητών στο σπίτι, στην επικοινωνία με γονείς που δεν μιλούν και διαβάζουν ελληνικά κ.ά. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το τρίτο μέρος από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001) που εξετάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς. Π.χ «κάνω επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα», «διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την μάθηση στο σπίτι» κ.α. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και εφαρμόστηκε από τους Παπαναστασίου, Λαζαρίδου (Παπαναστασίου, Λαζαρίδου, 2016).

2.3. Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, κατά την πρώτη φάση της έρευνας (Μάρτιος, 2017) πραγματοποιήθηκαν σε ομάδες εκπαιδευτικών σεμινάρια με θέμα: «Σχέσεις Σχολείου-οικογένειας» (εγκρίθηκαν από την Περιφερειακή δ/ντρια) και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για καλές πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους. Στη συνέχεια, μετά από ένα χρονικό διάστημα (Νοέμβριος, 2017) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της παρούσης έρευνας για να αποτυπώσουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την επικοινωνία με τους γονείς και τις πρακτικές που εφαρμόσαν ή δεν εφαρμόσαν αυτό το χρονικό διάστημα. Τα ερωτηματολόγια συνόδευε επιστολή των ερευνητών προς τους συμμετέχοντες δίνοντάς τους πληροφορίες για τον σκοπό και την ταυτότητα της έρευνας. Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο αν το επιθυμούσαν. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να το συμπληρώσουν σε κάποιο διδακτικό κενό και να

εκφράσουν ελεύθερα την άποψη τους, χωρίς την παρεμβολή άλλων συναδελφών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε σύνολο τριάντα δύο (32) ερωτήσεων αν συμφωνούν ή διαφωνούν, σημειώνοντας σε ένα τετραγωνάκι το οποίο αντιστοιχούσε σε «ΣΥΜΦΩΝΩ» ή «ΔΙΑΦΩΝΩ», στο σύνολο των είκοσι τεσσάρων (24) ερωτήσεων που περιείχονταν στο ερωτηματολόγιο της Epstein (1995) και στις οκτώ (8) ερωτήσεις που περιείχονταν στο ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).

2.4. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν στο ψηφιακό εργαλείο Web2 “Google Forms” και η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε σε προσωπικό Η.Υ. με τη βοήθεια του λογισμικού «SPSS». Για την ανάλυση και περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (Frequency, %). Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Α. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο της Epstein (1995) για την επικοινωνία σχολείου -οικογένειας

Στην πρώτη γενική ερώτηση αν διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, οι συμμετέχοντες απάντησαν στη συντριπτική πλειοψηφία τους θετικά σε ποσοστό 86,09%. Στην δεύτερη ερώτηση αν αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 72,85%. Όμως όσον αφορά στο περιεχόμενο του ενημερωτικού δελτίου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει α) ημερολόγιο με τις δραστηριότητες – εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει το σχολείο (65,56%), β) πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών (64,90%), γ) πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή των γονιών (56,95%), δ) δείγμα της δουλειάς των παιδιών (54,30%). Το ενημερωτικό δελτίο που αποστέλλεται στο σπίτι δεν περιλαμβάνει α) πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα (49,01%) και για τη διαχείριση του σχολείου (29,14%), β) μια στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων (30,46%) και γ) αναγνώριση της συνεισφοράς παιδιών, οικογενειών και μελών της κοινότητας (38,41%).

Στη γενική ερώτηση αν δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό 82,12%. Επιφυλακτικοί όμως φαίνονται στο κατά πόσο εφαρμόζεται πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες (58,94%).

Δηλώνουν θετικά πως παρέχονται σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών (84,77%), ενώ δηλώνουν πως δεν στέλνονται στο σπίτι οι φάκελοι εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια (42,18%). Το εκπαιδευτικό προσωπικό επίσης αποστέλλει στο σπίτι θετικά μηνύματα για τα επιτεύγματα των παιδιών σε τακτική βάση (82,78%) και ενημερώνονται οι οικογένειες για παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά προβλήματα (91,39%). Οι παιδαγωγοί έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ώστε να επικοινωνούν με τους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ημέρας (89,40%). Οι γονείς επίσης έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών (89,40%) ενώ διεξάγεται ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, ώστε οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται (70,16%).

Όσον αφορά την υποστήριξη της επικοινωνίας από πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά το σχολείο σύμφωνα με απόφαση του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν έχει αναπτυχθεί πλάνο και πρόγραμμα για τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας όπως απαντούν οι εκπαιδευτικοί (47,5%), ούτε πήραν κάποια μέτρα για να βοηθήσουν την επικοινωνία με τους γονείς που δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά (24,1%). Το σχολείο φρόντισε οι παιδαγωγοί, οι διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό να έχουν ευκαιρίες παρακολούθησης σεμιναρίων και εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της οικογένειας (77,3%) και να αναπτύξει πολιτικές που ενισχύουν την επικοινωνία με τους γονείς (66%). Τα αποτελέσματα που αφορούν τις ενέργειες του σχολείου ως προς την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς παρουσιάζονται στον (Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα των πρακτικών που εφαρμόζει το σχολείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς

α/α	ερώτηση	ναι	%	όχι	%	δεν απάντησαν	άκυρα	σύνολο %
1	Ανάπτυξη πλάνου και πρόγραμμα για επικοινωνία με τους γονείς	67	47,5%	70	49,6%	10	4	141
2	Μέριμνα για τους γονείς που δεν μιλούν Ελληνικά	34	24,1%	101	71,6%	10	6	141
3	Οργάνωση σεμιναρίων	109	77,3%	30	21,3%	10	2	141
4	Υπάρχουν πολιτικές από το σχολείο για την επικοινωνία με τους γονείς	93	66%	46	32,6%	10	2	141

B. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001)

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 89,40% των εκπαιδευτικών προωθεί τη συμμετοχή των γονιών στην τάξη, με το ποσοστό αυτό να μοιράζεται στα χρονικά διαστήματα α) 2-3 φορές το χρόνο και β) 1 φορά κάθε μήνα. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών 49,01%, προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση στο σπίτι, βοηθά τους γονείς να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Το 77,3% των εκπαιδευτικών συνεργάζονται με τους γονείς, όταν υπάρχει ανάγκη, για την συμπεριφορά των μαθητών δίνοντας συγκεκριμένους στόχους και σχέδιο στους γονείς. Το 32,6% των εκπαιδευτικών πραγματοποίησε επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών. Το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως συνεργάζεται με τους γονείς δείχνοντάς τους συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν στο σπίτι οι γονείς μαζί με το παιδί τους. Στην επόμενη ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί προωθούν μια ουσιαστική σχέση με τους γονείς, όλοι απάντησα θετικά. Το 82,78% των εκπαιδευτικών στέλνει στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια, για την ενημέρωση των γονέων. Τέλος, το 66% των εκπαιδευτικών έχει ζητήσει από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παράδοσεις στην τάξη.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως εξαιτίας της μικρής συμμετοχής των αντρών εκπαιδευτικών στην έρευνα, της μη διακύμανσης του δείγματος σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια υπηρεσίας, δεν ασχοληθήκαμε με τη σχέση των αποτελεσμάτων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

4. Συζήτηση

Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα θεωρείται πολύ σημαντική από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μάλιστα η άποψη αυτή αποτελεί κοινό γνώρισμα όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις της έρευνας:

1^η υπόθεση: Θα υπάρξει θετική στάση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας και προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς

Από το δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας, *Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire* (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως προωθούν μια ουσιαστική σχέση με τους γονείς. Ενώ από το πρώτο ερωτηματολόγιο της έρευνας, *Epstein (1995)*, φάνηκε πως δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο. Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αντιμετωπίζουν θετικά οι εκπαιδευτικοί την έμπρακτη συνεργασία τους με τους γονείς (Epstein & Dauber, 1991). Αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας

Ng (2010) που πραγματοποίησε σε δημοτικά σχολεία του Hong – Kong και διαπίστωσε ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από το πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την έμπρακτη συνεργασία τους με τους γονείς τότε, η θετική στάση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα μας προϋδεάζει και για μια καλή επικοινωνία με τους γονείς.

2^η υπόθεση: *Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (παροχή πληροφοριών, συναντήσεις, σχέδια και προγράμματα προς τους γονείς κλπ)*

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν καθαρά πως οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τακτικά, είτε κατά τάξεις είτε συλλογικά ως σχολείο, συναντήσεις με τους γονείς, ανταλλάσσουν πληροφορίες, τους ενημερώνουν προφορικά ή γραπτά αποστέλλοντάς τους φυλλάδια με δραστηριότητες του σχολείου και των μαθητών τους. Η επικοινωνία δεν συνίσταται μόνο σε μια απλή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων αλλά αποτελεί και μια δυναμική σχέση που υποδηλώνει αλληλεπίδραση ανάμεσα στους επικοινωνούντες. Η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώρα μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα. Οι πολιτικές που ασκούνται στο σχολείο τους ενθαρρύνουν την επικοινωνία με τους γονείς και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κάθε είδους διευκολύνσεις (πρόσβαση σε τηλέφωνο, e-mail, κ.ά). Αξίζει να υπογραμμίσουμε ιδιαίτερα πως οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν ετήσια συνάντηση αξιολόγησης στην οποία μοιράζονται πληροφορίες και προβληματισμούς με τους γονείς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο. Στις συναντήσεις αυτές, τόσο από την πλευρά των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται οι ελλείψεις, οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των όσων διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν σε όλη την σχολική χρονιά και διατυπώνονται προτάσεις που έχουν βελτιωτικό χαρακτήρα. Αναμφίβολα η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών αποτελεί παράγοντα που ενισχύει τις μαθητικές επιδόσεις. Οι συναντήσεις και η επικοινωνία με τους γονείς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αφού είναι γνωστό πως το επίπεδο της ποιότητας της επικοινωνίας με τους γονείς αντικατοπτρίζει και το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τους Bennett-Conroy (2012), Larocque, Kleiman, Darling (2011) που προτείνουν τις ίδιες πρακτικές με αυτές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, πληροφόρηση, συναντήσεις κλπ για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Κατά τον τρόπο αυτόν οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στο κεφάλαιο που λέγεται «γονείς» αποβλέποντας στον συντονισμό των ενεργειών τους, στην οικοδόμηση παραγωγικών σχέσεων αλλά και γενικότερα στην προαγωγή της μάθησης μέσα από πρακτικές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τρόπους και αναπτύσσουν δεξιότητες στους γονείς για να μπορούν να ελέγχουν και να ενισχύουν τη μάθηση στο σπίτι. Επιπλέον,

όταν υπάρχει πρόβλημα συμπεριφοράς με κάποιο μαθητή, καλούν σε έκτακτες συναντήσεις τους γονείς και ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών καταστρώνει συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης με συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να υλοποιήσουν οι γονείς. Επιπρόσθετα, σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές των οικογενειών και φροντίζει να τις αναδείξει μέσα στην τάξη και ενημερώνει και φροντίζει να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες. Το σχολείο πλέον δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κλειστό» και «απομονωμένο» αλλά ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, ευέλικτο και «μανθάνων οργανισμός». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιτελούν πολύ καλά το έργο τους, όσον αφορά στην εξάντληση των προσπάθειών τους για ανάπτυξη ποικίλων και πολυδιάστατων μορφών επικοινωνίας με τους γονείς, προκειμένου να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις και γενικότερα να αναπτύξουν τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς τείνουν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας και επικοινωνίας, που τελικά αποβαίνει προς όφελος των μαθητών (Bacete & Rodriguez, 2004. Hogue, Liddle, et al., 2002. Jeynes, 2005). Τα ευρήματα επαληθεύουν τις υποθέσεις τις έρευνας, ενώ συμφωνούν και ενισχύουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό ότι δηλαδή η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, τους οποίους επινοεί και ενισχύει το σχολείο, προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό (Diamond & Gomez, 2004· Martin, Ranson και Tall, 1997· Crump & Eltis, 1996· Adams, Forsyth & Mitchell, 2009· Schecter & Sherri, 2008· Ματσαγγούρας, 2008· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Poulou & Matsagouras, 2007· Ματσαγγούρας, 2008· Williams & Sánchez, 2012).

3^η υπόθεση: *Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά η διεύθυνση του σχολείου για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς*

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σχεδόν τα μισά σχολεία εφαρμόζουν ένα συγκεκριμένο πλάνο και σχέδιο επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς, που συναποφασίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής φροντίζει για την ενημέρωση και επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν πως θεσμικά τα σχολεία δεν αναπτύσσουν μορφές επικοινωνίας για τους γονείς, οι οποίοι δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά.

Από την παρούσα έρευνα, διαφαίνεται επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν τη συμπεριφορά των γονιών και δεν αφήνουν περιθώρια εισχώρησής τους σε επιμέρους θέματα που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και τους φακέλους εργασιών των μαθητών. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την συνεργασία μαζί τους δεν

τους αφήνουν περιθώρια να αδιαφορήσουν για τα σχολικά θέματα επιδιώκοντας συναντήσεις και τακτική πληροφόρηση για θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, φροντίζουν οι οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενισχυθούν στο σχολικό πλαίσιο και να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ελαχιστοποιούν μερικούς από τους αρνητικούς παράγοντες στην επικοινωνία (αδιαφορία, μορφωτικό, πολιτιστικό επίπεδο κλπ, όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή του άρθρου). Θα μπορούσαμε να πούμε πως η εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προωθεί την συνεργασία (Μπρούζος, 2002).

5. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με τους γονείς, φαίνεται να έχουν θετική στάση, αλλά θέτουν και κάποιους περιορισμούς στο ρόλο των γονέων μέσα σε αυτή. Επιλέγουν ως πιο σημαντικές στρατηγικές για την επικοινωνία με τους γονείς την ενημέρωση είτε για προβλήματα είτε για κάποια επιτυχημένη προσπάθεια τους παιδιού, την ενημέρωση των γονέων για συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στο σπίτι με σκοπό την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Τα αποτελέσματα αφορούν στη συγκεκριμένη περιοχή των Τρικάλων και δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού δεν υπάρχει τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα. Όμως επειδή υπάρχει ένα μεγάλο δείγμα (N=151) συμμετεχόντων από τον εκπαιδευτικό πληθυσμό πολλών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Τρίκαλα, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γενικευτούν για τη συγκεκριμένη περιοχή. Προτείνουμε δε να διεξαχθεί μελλοντικά πανελλαδική έρευνα, ώστε να συγκριθούν τα ευρήματα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R. (2009) The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45, 1, 4-33.
- Bacete, F.-J. & Rodriguez, O. (2004) Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences. *Psychological Reports*, 95, 1, 10-12.
- Bennett-Conroy, W. (2012) Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent-Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22, 2, 87-110.
- Crump, S. J. & Eltis, K. J. (1996) Schools, parents and community: Teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*, 25, 1, 45-52.

- Davies, D. & Johnson, V. R. (Eds., 1996) Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships. *International Journal of Education Research*. 25, 1, 3-7.
- Diamond, J.B. & Gomez, K. (2004) African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36 (4), 383-427.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1996) Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Epstein, J. (1995) School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, J. & Lee, S. (1995) National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (pp. 108-154). London, Sage Publications.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002) Family, School and Community Partnerships. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (p.407-437). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Hill, N.E. (2001) Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004) Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13, 4, 161-164.
- Hogue, A., Liddle, H. A., Becker, D. & Johnson-Leckrone, J. (2002) Family-Based Prevention Counselling for High-Risk Young Adolescents: Immediate Outcomes. *Journal of Community Psychology*, 30, 1-22.
- Jeynes, W. H. (2005) A Meta-analysis of the Relation of Paternal Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40, 3, 237-269.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011) Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55, 3, 115-122.
- Ng, S. W. (2010) Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25, 7, 654-670.
- Oostam, R. & Hooge, E. (2012) Making the difference with active parenting; forming

- educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 2, 337-351.
- Owen, M.T., Ware, A.M, Barfoot, B. (2000) Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*. 15, 413-428.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007) School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.
- Rivalland, J. (1994) Women's work: The shaping of literacy practices. *Australian Journal of Language and Literacy*, 17, 4, 288-300.
- Symeou, L. (2001) Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs στο Smit, F., van der Wolf, K., Slegers, P. *A Bridge to the Future*, 33-43.
- Symeou, L. (2007) Mind the Gap! Greek-Cypriot Parents and their Children's Homework. In R. Deslandes (Ed.) *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community Partnerships* (pp. 76-94). London, Taylor & Francis.
- Schecter, R. S. & Sherri, L. D. (2008) Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44, 1, 59-87.
- Weininger, B. E., Lareau, A. (2003) Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31, 375-402.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., Hammond, M. (2001) Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology*, 30, 283-302.
- Williams, T. & S nchez, B. (2012) Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47, 3, 625-652.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α., Κωστούλα, Σ. (2005) Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών (γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστώντων)- Αναγκαιότητα ή ουτοπία. Στο: Γεωργογιάννης, Π., *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας, Τόμος III*, σελ. 166, Πάτρα.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2009) *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1990) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα, Πορεία.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μασσαγιάννη Ε. (2008) *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002) *Σχολική Παιδαγωγική-Θεωρία του σχολείου*, τόμος Α', Αθήνα, Παπαζήση
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000) Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- Κοντοπούλου Μ., Τζιβινίκου Σ. (2004) Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της ειδικής αγωγής: η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, σελ. 110-126.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα, Gutenberg
- Κρίβας, Α. Μπρούζος, Α., Μίχαλου, Α. & Ντόκα, Α. (2008) *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 11, 27- 41.
- Μπρούζος, Α. (2009) *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gundeberg.
- Μπρούζος, Α (2002β) *Μικρά Σχολεία – Μεγάλες Προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2002α) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2004) Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος, 4/2004, 21-33.
- Παπαναστασίου, Α., Λαζαρίδου, Α. (2016) Τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 67 (29-52).

- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008) Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα, Ύψιλον Βιβλία.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ ΧΕΡΙΟΥ ΣΤΗ ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕΣΩ BRAILLE

THE EFFECT OF HANDEDNESS ON THE MECHANICAL PROCESS OF BRAILLE SPELLING

Βασίλειος Παπαδημητρίου
Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος
Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vpapadimitriou@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Περίληψη

Η γραφή μέσω του κώδικα braille από άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης στηρίζεται σε δυο αλληλένδετες διαδικασίες, τη γνωστική και τη μηχανική. Η μηχανική διαδικασία αφορά στην ορθή πληκτρολόγηση των χαρακτήρων braille. Την ευθύνη της πληκτρολόγησης επωμίζονται ο δείκτης, ο μέσος και ο παράμεσος τόσο του δεξιού όσο και του αριστερού χεριού. Η παρούσα εργασία εξέτασε αν η προτίμηση χεριού επηρέασε την μηχανική διαδικασία γραφής μέσω braille εστιάζοντας στα φωνολογικά λάθη 35 μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης που αξιολογήθηκαν σε μια δοκιμασία ορθογραφίας ενός σταθμισμένου εργαλείου. Τα φωνολογικά λάθη επελέγησαν, διότι είναι η μόνη κατηγορία λαθών, όπου η ευθύνη μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στα δάκτυλα των χεριών. Η ανάλυση κατέδειξε πως οι δεξιόχειρες και οι μη δεξιόχειρες υπέπεσαν σε ίδιο αριθμό φωνολογικών λαθών. Μολονότι, οι δεξιόχειρες έκαναν περισσότερα λάθη με το αριστερό χέρι και οι μη δεξιόχειρες με το δεξιό χέρι, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Λέξεις κλειδιά

Προτίμηση χεριού, μηχανική διαδικασία, ορθογραφία, braille.

Abstract

Braille writing consists of the cognitive and the mechanical process, which are highly interrelated. The mechanical process pertains to the correct typing of the braille characters. The index, the middle finger and the right finger of both hands participate in this process. The present paper examined the potential effect of handedness on braille mechanics. Researchers initially assessed the spelling performance of 35 students with visual impairment and afterwards focused on the phonological type of errors, because in that case, the error can be attributed to

fingers exclusively. The statistical analysis indicated that both right-handed and non-right handed students performed the same number of phonological errors. Although the right-handed made more mistakes with the left hand and the non-right-handed with the right hand, there was no statistically significant difference.

Key words

Handedness, braille mechanics, spelling.

0. Εισαγωγή

0.1. Προτίμηση χεριού σε άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης

Μολονότι μέχρι σήμερα δεν υπάρχει απόλυτη συναίνεση στη βιβλιογραφία τόσο για τον ορισμό όσο και για τον τρόπο μέτρησης (Karloun & Abeare, 2010), η προτίμηση χεριού περιγράφεται ως η σταθερή προτίμηση του ενός χεριού για την εκτέλεση περισσότερων ή λιγότερων επιδέξιων κινήσεων (Βλάχος, 2016). Στη νευροψυχολογία η προτίμηση χεριού συχνά χρησιμοποιείται ως έμμεσος δείκτης της εγκεφαλικής πλευρίωσης (Guadalupe et al., 2014, van der Elst et al., 2011) και αποκαλύπτει τους μηχανισμούς της υφέρπουσας παθοφυσιολογίας προβλημάτων που σχετίζονται με την εγκεφαλική ανάπτυξη ή τα γνωστικά συστήματα (Ooki, 2014). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως εσχάτως έχει διατυπωθεί η άποψη πως η σύνδεση εγκεφαλικής πλευρίωσης και προτίμησης χεριού δεν είναι ισχυρή (Somers et al., 2015).

Οι έρευνες σχετικά με την προτίμηση χεριού των ατόμων με μερική ή ολική απώλεια όρασης (εφεξής άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης) είναι αρκετά περιορισμένες. Η προτίμηση χεριού στα άτομα αυτά εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές προσδοκίες, η εμπειρία, οι απαιτήσεις της εργασίας, οι στρατηγικές προτίμησης, η εξοικείωση με το υλικό, οι αναγνωστικές συνήθειες και οι ατομικές διαφορές στην προτίμηση χεριού (Sadato, 2005). Η κατεύθυνση του προτιμώμενου χεριού που αφορά την εδραίωση είτε της αμφιχειρίας είτε της αριστεροχειρίας ή της δεξιοχειρίας, είναι εμφανής στην ηλικία των τριών στα παιδιά χωρίς σοβαρά προβλήματα όρασης (McManus et al., 1988), ενώ δεν υπάρχουν αντίστοιχες πληροφορίες για τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Ittyerah, 1993).

Από την άλλη πλευρά, ο βαθμός προτίμησης χεριού, δηλαδή αν η προτίμηση χεριού είναι ισχυρή ή ήπια, θεωρείται πιο σημαντικός παράγοντας (Niebauer et al., 2004). Ο βαθμός προτίμησης αυξάνει από την ηλικία των τριών έως τα επτά και σταθεροποιείται στην ηλικία των οκτώ τόσο στα παιδιά με κανονική όραση (McManus et al., 1988) όσο και στα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Ittyerah, 1993, 2000). Από την έρευνα των Argyropoulos et al. (2014) προέκυψε πως μόνο έντεκα από τους ογδόντα δύο συμμετέχοντες χαρακτηρίστηκαν ισχυροί δεξιόχειρες, σε αντίθεση με την τάση

των τυπικά αναπτυσσόμενων ανθρώπων, οι οποίοι είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ισχυροί δεξιόχειρες (Papadatou-Pastou et al., 2008). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν την υπερίσχυση της ήπιας δεξιοχειρίας συμφωνώντας με τα ευρήματα της έρευνας του Ittyerah (2000). Η επικράτηση της ήπιας δεξιοχειρίας υποδηλώνει πως η απώλεια όρασης μπορεί να μην επηρεάζει την επιλογή του προτιμώμενου χεριού, αλλά το βαθμό προτίμησης του χεριού (Argyropoulos et al., 2014). Απεναντίας, μόνο ένας συμμετέχων χαρακτηρίστηκε ισχυρός αριστερόχειρας (Argyropoulos et al., 2014), το οποίο συνάδει με τη θεωρία πως η αριστεροχειρία έχει χαμηλή συχνότητα τόσο στο γενικό πληθυσμό (ενδεικτικά Annett, 2004, Lai et al., 2014, McManus, 1991, Vlachos, Gaillard, Vaitis & Karapetsas, 2013) όσο και στον πληθυσμό των ατόμων με ολική απώλεια όρασης (Ittyerah, 2000), ενώ αντιτίθεται στα αποτελέσματα των Caliskan & Dane (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν πως η συχνότητα της αριστεροχειρίας είναι υψηλότερη στα άτομα με τύφλωση σε σύγκριση με τα άτομα με όραση. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί πως η ολική απώλεια όρασης πιθανόν να βελτιώνει την ικανότητα και των δυο χεριών μέσω της εξάσκησης στις χωρικές ασκήσεις (Ittyerah, 2009) και συλλήβδην την ενεργητική αφή (Roberts & Wing, 2001). Αυτή η παρατηρούμενη βελτίωση πιθανόν να προκύπτει ως αποτέλεσμα της επανοργάνωσης των νευρωνικών δικτύων του εγκεφάλου που ενεργοποιείται μετά από την έναρξη της τύφλωσης (Hannan, 2006, Sadato et al., 2002).

0.2. Ο ρόλος της προτίμησης χεριού στην ορθογραφία braille

Η ορθογραφία είναι αναπόσπαστο στοιχείο του γραμματισμού των μαθητών και ορίζεται ως η διαδικασία της γραφής λέξεων χρησιμοποιώντας συμβατικά γράμματα (Treiman, 2017). Όσον αφορά τη γραφή μέσω braille, αυτή συντελείται μέσω ενός κώδικα σημείων που επιτρέπει στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες με την αφή. Το θεμελιώδες στοιχείο του είναι το κελί braille (ή αλλιώς εξάστιγμα), το οποίο αποτελείται από έξι ανυψωμένες κουκίδες που κατανέμονται σε ένα σχήμα δύο στηλών και τριών σειρών. Οι κουκίδες της αριστερής στήλης δακτυλογραφούνται από το αριστερό χέρι (κουκίδα 1-αριστερός δείκτης, κουκίδα 2-αριστερός μέσος, κουκίδα 3-αριστερό παράμεσος), ενώ οι κουκίδες της δεξιάς στήλης πληκτρολογούνται από το δεξί χέρι (κουκίδα 4-δεξιός δείκτης, κουκίδα 5-δεξιός μέσος, κουκίδα 6-δεξιός παράμεσος).

Ο ελληνικός κώδικας braille αποτελείται από 63 διακριτούς συνδυασμούς που υποδεικνύουν ένα αλφαβητικό γράμμα, έναν αριθμό ή ένα σημείο στίξης. Η γραφή λέξεων ή κειμένων μέσω του κώδικα braille προκύπτει ως προϊόν της συνεργασίας δυο διαδικασιών, της γνωστικής και της μηχανικής. Προς το παρόν, υπάρχει λίγες πληροφορίες σχετικά με τη μηχανική και γνωστική διαδικασία. Με βάση την επικρατέστερη εκδοχή, τα άτομα που γράφουν μέσω braille χρησιμοποιούν τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες με τους συνομηλίκους με όραση κατά τη διάρκεια ασκήσεων γραφής (Clark-

Bischke & Stoner, 2009). Ενδεικτικά, ακολουθούν τους κανόνες γραμματικής και στίξης, οργανώνουν τις σκέψεις τους για να αναπτύξουν ένα θέμα και επιλέγουν το κατάλληλο λεξιλόγιο. Από την άλλη πλευρά, η μηχανική διαδικασία αφορά τη μετουσίωση των χαρακτήρων braille από νοητικά σχήματα σε χαρακτήρες εντυπωμένους στο χαρτί. Αναλυτικότερα η μηχανική διαδικασία φαίνεται να ακολουθεί την εξής πορεία. Οι χαρακτήρες braille αρχικά αποθηκεύονται στη μνήμη των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης ως νοητικά σχήματα (Argyropoulos & Martos, 2006). Κάθε φορά που γράφουν μέσω μιας μηχανής braille (συσκευή με πλήκτρα που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις έξι κουκίδες του κώδικα braille, ένα πλήκτρο διαστήματος, ένα πλήκτρο οπισθοδρόμησης και ένα πλήκτρο αλλαγής γραμμής) ή μέσω ενός braille notetaker (φορητή συσκευή με ενσωματωμένη ανανεώσιμη οθόνη braille που επιτρέπει στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης να διαβάζουν και να γράφουν σε braille), αυτά τα σχήματα ανακτώνται από τη μνήμη. Στο τελευταίο βήμα συνδυασμένες κινήσεις των δακτύλων αναλαμβάνουν να μετατρέψουν τα νοητικά σχήματα σε χαρακτήρες εντυπωμένους στο χαρτί (Wells-Jensen et al., 2007).

Οι Wells-Jensen et al. (2008) είναι οι μόνοι που έχουν διερευνήσει το ρόλο της προτίμησης χεριού στην παραγωγή λαθών κατά τη γραφή μέσω braille. Αναλυτικότερα, εξέτασαν τα ορθογραφικά λάθη που έκανε κατά τη γραφή διαφόρων κειμένων ενός ενήλικος χρήστη του κώδικα braille δίνοντας έμφαση στα φωνολογικά λάθη, γιατί είναι η μόνη κατηγορία για την οποία μπορούν να ευθύνονται αποκλειστικά τα δάκτυλα. Διαπίστωσαν πως το κυρίαρχο δεξί χέρι ήταν πιο ακριβές από το αριστερό αποδίδοντας το αποτέλεσμα στο γεγονός πως το αριστερό χέρι ήταν πιο ενεργό, άρα και πιο επιρρεπές στα λάθη χαρτί (Wells-Jensen et al., 2008). Παρόλα αυτά, η σταθερή αντιστοίχιση των δακτύλων με συγκεκριμένα πλήκτρα της μηχανής braille σε συνδυασμό με την αναπόφευκτη συμμετοχή αμφότερων των χεριών δημιούργησαν την ερευνητική υπόθεση πως η προτίμηση χεριού δεν θα επιδρά καταλυτικά στη μηχανική διαδικασία της γραφής μέσω του κώδικα braille και κατ' επέκταση δεν θα ευθύνεται για την παραγωγή στατιστικά σημαντικού αριθμού λαθών φωνολογικού τύπου. Βασιζόμενη στα προαναφερθέντα η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να εξετάσει ποια από τις δυο υποθέσεις ισχύει.

1. Μέθοδος

1.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχε ένα σύνολο 35 μαθητών με μερική και ολική απώλεια όρασης, οι οποίοι είχαν υποπέσει σε λάθη φωνολογικού τύπου στη διαδικασία αξιολόγησης της ορθογραφίας braille. 15 (42.9%) ήταν αγόρια και 20 (57.1%) κορίτσια. Η μέση ηλικία των 35 μαθητών ήταν 13.5 ετών με τυπική απόκλιση 3.4 έτη και κυμαινόταν από 8 ως 20 ετών. Από τους συμμετέχοντες 17 (48.6%) είχαν ολική και 18

(51.4%) μερική τύφλωση, 24 (68.6%) ήταν εκ γενετής τυφλοί και 11 (31.4%) έχασαν την όρασή τους αργότερα στη ζωή. Η μέση ηλικία απώλειας όρασης των 11 ατόμων που έχασαν αργότερα στη ζωή την όρασή τους ήταν 4.4 έτη με τυπική απόκλιση 1.9 έτη. 17 (48.6%) φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια, και 18 (51.4%) φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 14 (40.0%) διδάχθηκαν braille σε γενικό σχολείο και 21 (60.0%) σε ειδικό δημοτικό. Τέλος, μετά από την αξιολόγηση της προτίμησης χεριού με τον υπολογισμό ενός πλευρικού πηλίκου (Π.Π.) 19 (54,3%) μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης χαρακτηρίστηκαν ως δεξιόχειρες ($50 < \text{Π.Π.} < 100$) και 16 (45,7%) ως μη δεξιόχειρες ($-100 < \text{Π.Π.} < 49$). Τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα 1.

Πίνακας 1: Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα (άτομα - % κατανομή)

Φύλο			Ηλικία δείγματος		
Άνδρας	15	42,9%	Μέση τιμή	13,5	Ελάχιστη : 8
Γυναίκα	20	57,1%	Τυπ. απόκλιση	3,4	Μέγιστη : 20
Ηλικία απώλειας όρασης			Ηλικία απώλειας όρασης μαθητών που έχασαν την όρασή τους αργότερα στη ζωή (N=11)		
Εκ γενετής	24	68,6%	Μέση τιμή	4,4	Ελάχιστη : 1
Αργότερα στη ζωή	11	31,4%	Τυπ. απόκλιση	1,9	Μέγιστη : 7
Βαθμός απώλειας όρασης			Βαθμίδα εκπαίδευσης		
Ολική	17	48,6%	Πρωτοβάθμια	17	48,6%
Μερική	18	51,4%	Δευτεροβάθμια	18	51,4%
Προτίμηση χεριού			Δομή εκμάθησης braille		
Δεξιοχειρία	19	54,3%	Ειδικό δημοτικό	21	60,0%
Μη δεξιοχειρία	16	45,7%	Γενικό δημοτικό	14	40,0%

1.2. Σχεδιασμός έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα πέντε μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης που χρησιμοποιούσαν ως μέσο γραφής τον κώδικα braille. Για τη συσχέτιση της προτίμησης χεριού με την ακρίβεια στην πληκτρολόγηση των χαρακτήρων braille απαιτούμενο ήταν η εστίαση στα λάθη φωνολογικού τύπου. Όπως προαναφέρθηκε,

στην περίπτωση των φωνολογικών λαθών υπάρχει αναντιστοιχία του γραφήματος και του φωνήματος και το σφάλμα διέπραξε κάποιο δάκτυλο του χεριού/των χεριών. Αντιθέτως, στα λάθη μη φωνολογικού τύπου, γραμματικά ή ετυμολογικά, η λέξη γράφεται λάθος αλλά ακούγεται σωστά. Συνεπώς, δεν είναι πιθανό να είναι υπεύθυνος για τα λάθη αυτά τα δάκτυλα των χεριών, αλλά άλλοι παράγοντες όπως η εκμάθηση γραμματικών κανόνων ή η απομνημόνευση της θεματικής ορθογραφίας των λέξεων. Το ενδεχόμενο να οφείλονται τα φωνολογικά λάθη σε μαθησιακές δυσκολίες απορρίφθηκε, διότι στις γνωματεύσεις των μαθητών δεν αναφερόταν κάτι τέτοιο. Η καταγραφή των λαθών έγινε βάσει του curriculum based measurement, με το οποίο μετράται ουσιαστικά ο απόλυτος αριθμός λαθών έχοντας υπόψη το μοτίβο του σωστού (January & Ardoin, 2015).

Οι πιθανότητες λάθους κάθε κουκίδας είναι συνάρτηση της συχνότητας εμφάνισης των κουκίδων στους χαρακτήρες των λέξεων (Παπαδόπουλος, 2005). Για αυτό το λόγο στη μεσαία στήλη του πίνακα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των κουκίδων στις εξήντα λέξεις που συναπαρτίζουν την Κλειδα Καταγραφής και Ανάλυσης Ορθογραφικών Λαθών (Μουζάκη κ.ά., 2007), ενώ στη δεξιά στήλη εμφανίζονται τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης αδημοσίευτης έρευνας του Παπαδόπουλου (2004 στο Παπαδόπουλος, 2005), η οποία προέκυψε από ένα μικρό σώμα κειμένων διαφορετικού περιεχομένου που έχουν γραφτεί στα ελληνικά.

Πίνακας 2: Συχνότητα εμφάνισης κουκίδων.

Αριθμός κουκίδας	Συχνότητα εμφάνισης κουκίδων (%)	
	Παρούσα έρευνα	Παπαδόπουλος (2004)
1	23.25	21.95
2	15.29	15.82
3	19.50	20.65
4	18.88	19.78
5	18.56	17.59
6	4.52	4.21
Σύνολο	100	100

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η συχνότητα των κουκίδων που αντιστοιχούν στα δάκτυλα κάθε χεριού.

Πίνακας 3: Αντιστοιχία συχνότητας κουκίδων ανά χέρι

Αριθμοί κουκίδων	Χέρι	Συχνότητα εμφάνισης κουκίδων (%)	
		Παρούσα έρευνα	Παπαδόπουλος (2004)
1-3	Αριστερό	58.04	58.42
4-6	Δεξί	41.96	41.58
Σύνολο		100	100

1.3. Εργαλεία

1.3.1. Εργαλείο αξιολόγησης προτίμησης χεριού

Για την αξιολόγηση της προτίμησης χεριού ατόμων με τύφλωση χρησιμοποιήθηκε η κλίδα των Argyropoulos et al. (2014). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δεκαπέντε δραστηριότητες που επιτελούνται με ένα χέρι και απαντήθηκε από τους μαθητές μέσω δια ζώσης συνέντευξης. Ο ερευνητής διάβαζε κάθε δραστηριότητα και όπου απαιτείτο έδινε εξηγήσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να φανταστούν πως εκτελούν την άσκηση και στη συνέχεια είτε απαντούσαν με ποιο χέρι εκτελούν τη δραστηριότητα ή ανέφεραν πως δεν έχουν κάποια προτίμηση. Μόλις ο μαθητής εκδήλωνε την προτίμησή του, ο ερευνητής ρωτούσε ξανά, αν την εκτελεί με το προτιμώμενο χέρι 'συνέχεια' ή 'τις περισσότερες φορές'. Τότε ο ερευνητής κατέγραφε την τελική απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Στους μαθητές που ήταν κάτω των δέκα ετών, όπου πιθανώς η προτίμηση χεριού δεν έχει παγιωθεί απόλυτα, ζητήθηκε να εκτελέσουν τις δραστηριότητες με δοκιμασίες επίδειξης, ώστε να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα (Bryden & Steenhuis, 1991). Για αυτό το λόγο, ο ερευνητής είχε μαζί του μια τσάντα με όλα τα αντικείμενα που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, εκτός του λευκού μπαστουνιού.

Η αξιολόγηση της προτίμησης χεριού των συμμετεχόντων έγινε με τη χρήση μιας κλίμακας πέντε σημείων, 'πάντα αριστερό χέρι', 'συνήθως αριστερό χέρι', 'καμία προτίμηση', 'συνήθως δεξί χέρι', 'πάντα δεξί χέρι', που βαθμολογούνται αντίστοιχα με (-2) (-1) (0) (+1) (+2). Ένα Πλευρικό Πηλίκιο (Π.Π.) υπολογίστηκε για κάθε συμμετέχοντα, προσθέτοντας το άθροισμα (Α) των απαντήσεων για τα δύο χέρια (Αδ.χ.= άθροισμα δεξιού χεριού, Αα.χ.= άθροισμα αριστερού χεριού) και διαιρώντας με το συνολικό αριθμό (Ν) των απαντήσεων (Απ) και το αποτέλεσμα πολλαπλασιάστηκε με το 100, σύμφωνα με τον ακόλουθο τύπο:

$$\text{Π.Π.} = \frac{A\delta.\chi + A\alpha.\chi}{2N\alpha\pi} \times 100 \quad (\text{Εξίσωση 1})$$

Το Π.Π. κάθε συμμετέχοντος κυμαινόταν από -100 έως $+100$. Στο -100 αντιστοιχούσε η απόλυτη αριστεροχειρία και στο $+100$ αντιστοιχούσε η απόλυτη δεξιχειρία. Λόγω του πολύ μικρού δείγματος αποφασίστηκε η δημιουργία δύο κατηγοριών. Δεξιόχειρες χαρακτηρίστηκαν όσοι είχαν πλευρικό πηλίκο από $50-100$ και μη δεξιόχειρες όσοι βρέθηκαν να έχουν πλευρικό πηλίκο -100 έως 49 .

1.3.2. Εργαλείο αξιολόγησης φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία

Για την αξιολόγηση των φωνολογικών λαθών επιλέχθηκε η Κλείδα Καταγραφής και Ανάλυσης Ορθογραφικών Λαθών (Μουζάκη κ.ά, 2007), γιατί προβλέπει την ποιοτική ανάλυση των λαθών. Επομένως, μέσω του εργαλείου αυτού δόθηκε η δυνατότητα να καταγραφούν τα φωνολογικά λάθη. Τα φωνολογικά λάθη εμφανίζονται στην ελληνική ορθογραφία πιο σπάνια και έχουν συμπεριληφθεί στην κλείδα για διαγνωστικούς κυρίως λόγους. Στην κλείδα κατηγοριοποιούνται σε λάθη προσθήκης, αντικατάστασης, παράλειψης και αντιστροφής σε επίπεδο φθόγγου ή συλλαβής.

1.4. Μέθοδοι Ανάλυσης

Στη μονομεταβλητή ανάλυση και για τις κατηγορικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των παρατηρήσεων. Στη διμεταβλητή ανάλυση για την ανάλυση και συσχέτιση δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας. Το στατιστικό λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το SPSS ver 21, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας που ελήφθη υπόψη ήταν το 5%.

2. Αποτελέσματα

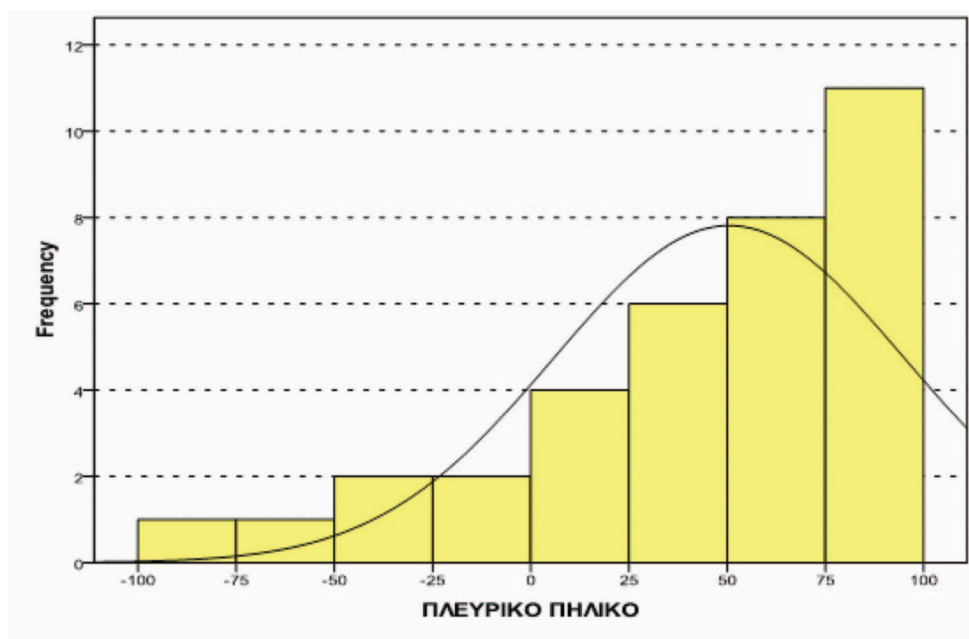
Αρχικά αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των 35 συμμετεχόντων στην προτίμηση χεριού με τον υπολογισμό του πλευρικού πηλίκου (Π.Π.) βάσει μιας κατηγοριοποίησης πέντε ομάδων: ισχυροί αριστερόχειρες ($-100 < \text{Π.Π.} < -90$), ήπιοι αριστερόχειρες ($-89 < \text{Π.Π.} < -50$), αμφίχειρες ($-49 < \text{Π.Π.} < 49$), ήπιοι δεξιόχειρες ($50 < \text{Π.Π.} < 89$), ισχυροί δεξιόχειρες ($90 < \text{Π.Π.} < 100$) (Vlachos, Andreou, Delliou & Agapitou, 2013). Ωστόσο λόγω του περιορισμένου δείγματος αποφασίστηκε ο διαχωρισμός των συμμετεχόντων σε δυο ομάδες, στους δεξιόχειρες ($+50 < \text{Π.Π.} < +100$) και στους μη δεξιόχειρες ($+49 < \text{Π.Π.} < -100$). Το πλευρικό πηλίκο κυμαινόταν από -93.33 ως 100 ($MO=40.7$, $TA=48.6$). Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων βάσει του πλευρικού τους πηλίκου.

Πίνακας 4: Κατανομή συμμετεχόντων (N=35) σύμφωνα με το πλευρικό τους πηλίκιο

Χαρακτηρισμός πηλίκου	Αριθμός μαθητών
50-100 Δεξιοχειρία	19
-100- 49 Μη δεξιοχειρία	16

Το διάγραμμα 1 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με το πλευρικό τους πηλίκιο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσίασαν τάση προς δεξιοχειρία (19 μαθητές), ενώ 16 μαθητές χαρακτηρίστηκαν μη δεξιόχειρες.

Διάγραμμα 1: Κατανομή συμμετεχόντων (N=35) βάσει του πλευρικού τους πηλίκου



Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή του αριθμού των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία μέσω του κώδικα braille ανάλογα με το χέρι που ήταν υπεύθυνο για το λάθος.

Πίνακας 5: Κατανομή φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία braille ανάλογα με το χέρι που ήταν υπεύθυνο για το λάθος

Χέρι	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεξί	29	25,0%
Αριστερό	50	43,1%
Και τα 2	37	31,9%
Σύνολο	116	100,0%

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή του αριθμού των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία μέσω του κώδικα braille ανάλογα με την προτίμηση χεριού των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6: Κατανομή φωνολογικών λαθών κάθε χεριού στην ορθογραφία braille ανάλογα με την προτίμηση χεριού

Προτίμηση χεριού	Δεξί	Αριστερό	Και τα 2	Σύνολο
Δεξιόχειρες	10 34,5%	30 60,0 %	18 48,6%	58 50,0%
Μη δεξιόχειρες	19 65,5%	20 40,0%	19 51,4%	58 50,0%
Σύνολο	29 100,0%	50 100,0%	37 100,0%	116 100,0%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, στη συσχέτιση μεταξύ του χεριού που είναι υπεύθυνο για τα λάθη και της προτίμησης χεριού των μαθητών, ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας δεν ανέδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά [$\chi^2(8)=3,90$, $p=0,142$].

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε αν η προτίμηση χεριού επηρεάζει τη μηχανική διαδικασία γραφής μέσω του κώδικα braille. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 μαθητές, οι οποίοι υπέπεσαν σε λάθη φωνολογικού τύπου κατά την αξιολόγηση της ακρίβειας στην ορθογραφία μέσω braille. Τα φωνολογικά λάθη επελέγησαν, διότι

είναι η μόνη κατηγορία λαθών, για τα οποία υπεύθυνα μπορούν να είναι μόνο τα δάκτυλα των χεριών. Η ανάλυση κατέδειξε πως οι δεξιόχειρες και οι μη δεξιόχειρες υπέπεσαν σε ίδιο αριθμό φωνολογικών λαθών. Μολονότι, οι δεξιόχειρες έκαναν περισσότερα λάθη με το αριστερό χέρι και οι μη δεξιόχειρες με το δεξιό χέρι, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Κατά την αξιολόγηση της ορθογραφίας μέσω του κώδικα braille διαπιστώθηκε πως το αριστερό χέρι διέπραξε τα περισσότερα φωνολογικά λάθη, ακολούθησαν τα λάθη που έγιναν με τα δυο χέρια, ενώ στα λιγότερα φωνολογικά λάθη υπέπεσε το δεξιό χέρι. Τα περισσότερα φωνολογικά λάθη που διέπραξε το αριστερό χέρι αποδόθηκαν στο ότι αυτό το χέρι ήταν πιο ενεργό, άρα και πιο επιρρεπές στα λάθη (Wells-Jensen et al., 2008). Αναλυτικότερα, οι κουκίδες της αριστερής στήλης του εξάστιγμου, οι οποίες αντιστοιχούσαν στα δάκτυλα του αριστερού χεριού που συμμετέχουν στην πληκτρολόγηση χαρακτήρων braille, είχαν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης έναντι των κουκίδων που αντιστοιχούσαν στη δεξιά στήλη και στα αντίστοιχα δάκτυλα του δεξιού χεριού (Παπαδόπουλος, 2005, Wells-Jensen et al., 2008). Επομένως, το αριστερό χέρι είχε περισσότερες πιθανότητες να υποπέσει σε κάποιο φωνολογικό λάθος, αφού οι κουκίδες που του αντιστοιχούσαν εμφανίζονταν συχνότερα. Με το ίδιο επιχείρημα εξηγείται το αναλογικά μικρότερο ποσοστό των φωνολογικών λαθών με το δεξιό χέρι. Από την άλλη πλευρά το σημαντικό ποσοστό των φωνολογικών λαθών με τα δυο χέρια, κατέδειξε δυσκολία στη συνεργασία και πιο συγκεκριμένα στο συγχρονισμό των δακτύλων των δυο χεριών κατά τη διάρκεια της ορθογραφίας μέσω braille.

Στη συσχέτιση μεταξύ του χεριού που ήταν υπεύθυνο για τα φωνολογικά λάθη στην ορθογραφία μέσω του κώδικα braille και της προτίμησης χεριού των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης υπήρξε απόλυτη ισορροπία στον αριθμό των λαθών που έκαναν οι δεξιόχειρες και οι μη δεξιόχειρες. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιόχειρες έκαναν περισσότερα φωνολογικά λάθη με το αριστερό χέρι και οι μη δεξιόχειρες με το δεξιό χέρι. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε αντίθεση με τα ευρήματα από την έρευνα των Wells-Jensen et al. (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν πως το κυρίαρχο δεξιό χέρι του μοναδικού συμμετέχοντος στην έρευνα ήταν πιο ακριβές από το αριστερό στην ορθογραφία braille. Η εξήγηση βρίσκεται στη μηχανική διαδικασία της ορθογραφίας braille. Από τη στιγμή που τα τρία δάκτυλα κάθε χεριού (δείκτης, μέσος, παράμεσος) είναι σταθερά τοποθετημένα εκατέρωθεν στα αντίστοιχα πλήκτρα της μηχανής braille, τα δυο χέρια απέδωσαν ισότιμα, γιατί είναι το ίδιο εξασκημένα στην πληκτρολόγηση των χαρακτήρων braille. Επιπρόσθετα, η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών κατέδειξε πως η ομοιότητα των χαρακτήρων στον κώδικα braille λόγω της κοινής μήτρας του εξάστιγμου (Erin & Wright, 2011) και οι αστοχίες από λάθη πληκτρολόγησης (Grudin, 1981) δεν επηρέασαν καθοριστικά τις επιδόσεις των χεριών στην ορθογραφία μέσω του κώδικα braille.

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε πως η προτίμηση χεριού δεν άσκησε ισχυρή επίδραση στις επιδόσεις στην ακρίβεια στην ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων μέσω braille των 35 συμμετεχόντων του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί και ιδίως οι μαθητές οφείλουν να εστιάζουν στην εκμάθηση και στην πιστή τήρηση της μηχανικής διαδικασίας στην ορθογραφία μέσω του κώδικα braille διαχρονικά με ιδιαίτερη έμφαση στο σωστό συγχρονισμό των κινήσεων των δακτύλων (Wells-Jensen et al., 2007). Η συνεχής διδασκαλία και εξάσκηση είναι απαραίτητη γιατί η απώλεια μαθημάτων και η ασταθής ή περιοδική διδασκαλία επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Hannan, 2006).

Βιβλιογραφία

- Annett, M. (2004) Hand preference observed in large healthy samples: Classification, norms and interpretations of increased non right handedness by the right shift theory. *British Journal of Psychology*, 95(3), 339-353.
- Argyropoulos, V. S. & A. C. Martos. (2006) Braille literacy skills: An analysis of the concept of spelling. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (11), 676-686.
- Argyropoulos, V., G. Sideridis, G. & V. Papadimitriou. (2014) Hand preference of individuals with blindness in everyday activities: The effects of age of sight loss, age, and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1885-1898.
- Βλάχος, Φ. (2016). *Αριστεροχειρία. Μύθοι και πραγματικότητα* (7^η έκδοση). Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Bryden, M. P. & R. Steenhuis. (1991) The assessment of handedness in children. In J. Obrzut & G. Hynd (Eds.), *Neuropsychological Foundations of Learning Disabilities* (pp. 411-436). New York, Academic Press.
- Caliskan, E. & S. Dane. (2009) Left-handedness in blind and sighted children. Laterality: Asymmetries of Body. *Brain and Cognition*, 14(2), 205-213.
- Clark-Bischke, C. & J. B. Stoner. (2009) An Investigation of spelling in the written compositions of students who read braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 668-679.
- Erin, J. N. & T. S. Wright. (2011) Learning to write in braille: An analysis of writing samples from participants in the Alphabetic Braille and Contracted (ABC) Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 389-401.
- Grudin, J. T. (1981) *The organization of serial order in typing*. (Doctoral dissertation, California University, San Diego).

- Guadalupe, T., R. M. Willems, M. P. Zwiers, A. A. Vasquez, S. E. Fisher & C. Francks. (2014) Differences in cerebral cortical anatomy of left-and right-handers. *Frontiers in psychology*, 5,, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00261.
- Hannan, C. K. (2006) Review of research: Neuroscience and the impact of brain plasticity on braille reading. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(7), 397-413.
- January, S. A. A. & S. P. Ardoin. (2015) Technical adequacy and acceptability of curriculum-based measurement and the Measures of Academic Progress. *Assessment for Effective Intervention*, 41(1), 3-15.
- Ittyerah, M. (1993) Hand preferences and hand ability in congenitally blind children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A*, 46, 35-50.
- Ittyerah, M. (2000) Hand skill and hand preference in blind and sighted children. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 5(3), 221-235.
- Ittyerah, M. (2009) Hand ability and practice in congenitally blind children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(5), 329-244.
- Kaploun, K.A. & C.A. Abeare. (2010) Degree versus direction: A comparison of four handedness classification schemes through the investigation of lateralised semantic priming, *Laterality*, 15, 481-500.
- Lai, A., M. Serra, D. R. Petretto, C. Masala & A. Preti. (2014) Patterns of hand preference in Italian adolescent high-school students. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 19(6), 718-744.
- McManus, I. C. (1991) The inheritance of left-handedness. *Ciba Foundation Symposium*, 162, 251-281.
- McManus, I. C., G. Suk, D.R. Cole, A.F. Mellon, J. Wong & J. Kloss. (1988) The development of handedness in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 257-272.
- Μουζάκη, Α., Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδης & Π. Σίμος. (2007) Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών Β, Γ, Δ και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.
- Niebauer, C. L., S.D. Christman, S.A. Reid & K.J. Garvey. (2004) Interhemispheric interaction and beliefs on our origin: Degree of handedness predicts beliefs in creationism versus evolution. *Laterality*, 9, 433-447.
- Ooki, S. (2014) An overview of human handedness in twins. *Frontiers in psychology*, 5:10.
- Papadatou-Pastou, M., M. Martin, M.R. Munaf & G.V. Jones. (2008) Sex differences in left-handedness: A meta-analysis of 144 studies. *Psychological Bulletin*, 134(5), 677-699.

- Παπαδόπουλος, Κ.Σ. (2005) *Τύφλωση & ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη, Ζήτη.
- Roberts, R. & A.M. Wing. (2001) Making sense of active touch. *The British journal of visual impairment*, 19, 48-55.
- Sadato, N. (2005) How the blind “see” braille: Lessons from functional magnetic resonance imaging, *Neuroscientist*, 11, 577-582.
- Sadato, N., T. Okada, M. Honda & Y. Yonekura. (2002) Critical period for cross-modal plasticity in blind humans: A functional MRI study. *NeuroImage*, 16, 389-400.
- Somers, M., L.S. Shields, M.P. Boks, R.S. Kahn & I.E. Sommer. (2015) Cognitive benefits of right-handedness: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 51, 48-63.
- Treiman, R. (2017) Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265-276.
- van der Elst, W., C.J.C. Meijs, P. Hurks, R. Wassenberg, M.P. Van Boxtel & J. Jolles. (2011) Lateral preferences and their assessment in school-aged children. *Laterality*, 16, 207-226.
- Vlachos, F., E. Andreou, A. Delliou & P. Agapitou. (2013) Dyslexia and hand preference in secondary school students. *Psychology & Neuroscience*, 6(1), 67-72.
- Vlachos, F., F. Gaillard, K. Vaitsis & A. Karapetsas. (2013) Developmental risk: Evidence from large non right-handed samples. *Child Development Research*, Article ID 169509, 10 pages, doi:10.1155/2013/169509.
- Wells-Jensen, S., A. Schwartz & B. Gosche. (2007) A cognitive approach to braille errors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(7), 416-428.
- Wells-Jensen, S., B. Gosche & S.M. Burke. (2008) The writing of braille: hand, finger, and frequency effects on error and accuracy patterns. *British Journal of Visual Impairment*, 26(1), 82-98.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΔΟΣΗ

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN RELATION TO THEIR SCHOOL PERFORMANCE

Ιωάννης Βασιλούδης
Δάσκαλος, MSc, PhD
ivassiloudis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ' τάξεις), τα οποία είναι δυνατό να συσχετίζονται με τη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, επιχειρείται η ταξινόμηση των μαθητών του δείγματος σε ομοιογενείς ομάδες, προκειμένου να αναδειχθούν τα κοινά τους χαρακτηριστικά και να γίνει περισσότερο κατανοητό το πώς η σχολική επίδοση είναι δυνατό να σχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία αναφέρονται στην ποιότητα και τον τρόπο ζωής τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των μαθητών και άλλες μεταβλητές που αναφέρονται στον τρόπο και την ποιότητα ζωής των μαθητών του δείγματος αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική τους επίδοση.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική επίδοση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ατομικά χαρακτηριστικά, τρόπος ζωής.

Abstract

In the present study, specific individual characteristics of pupils in primary schools (age 10-12) are investigated, which may be correlated with their school performance. In addition, it is attempted the classification of the pupils into homogeneous groups in order to highlight their common characteristics and to make more understandable how school performance can be related to individual characteristics of pupils. Based on the results of the survey, the socio-economic characteristics of the family, the psychometric characteristics of the students and other variables related to the way and the quality of life of the pupils in the sample are factors that are related to their school performance.

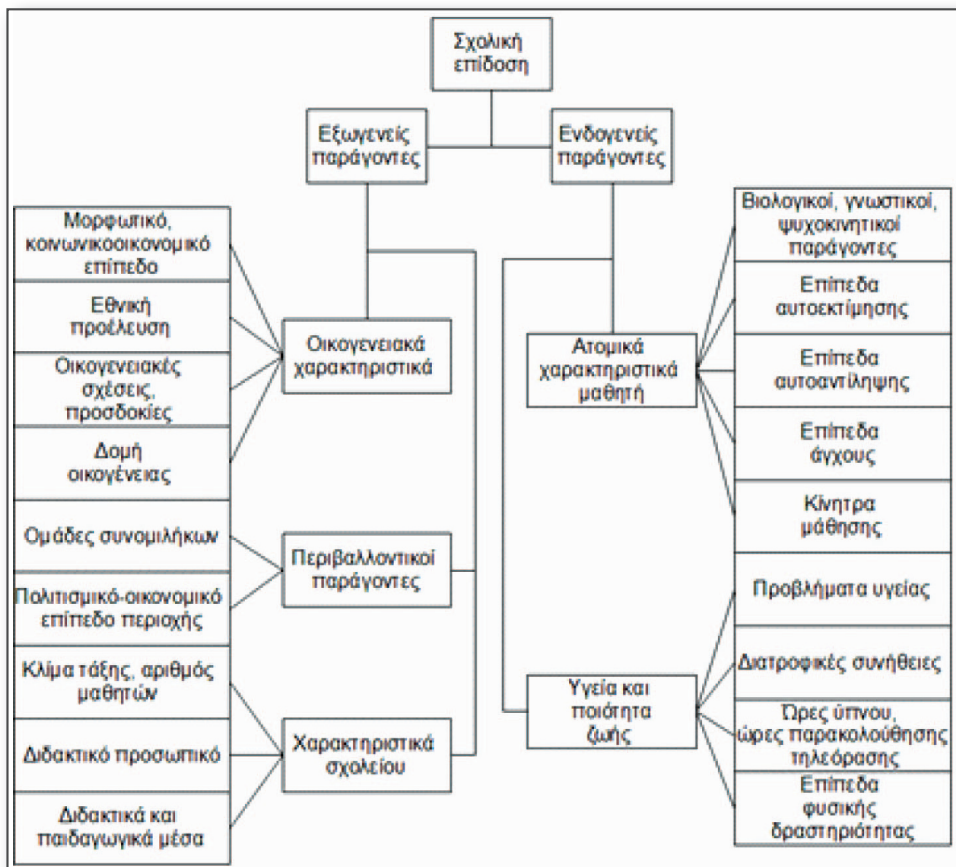
Key words

School performance, Primary Education, individual characteristics, lifestyle.

0. Εισαγωγή

Ένα πεδίο με ιδιαίτερο και διαχρονικό επιστημονικό ενδιαφέρον αποτελεί η διερεύνηση των μεταβλητών εκείνων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η σχολική επίδοση εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων (Considine & Zappalà, 2002, Smalley, 2004, Sigf sd ttir et al., 2007, Yamamoto et al., 2010, Lucio et al., 2011) και αφορούν τόσο σε εξωγενείς όσο και ενδογενείς παράγοντες (Σχήμα 1). Οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται ο μαθητής, όπως τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, ο τόπος κατοικίας του και οι ομάδες συνομηλίκων με τις οποίες ταυτίζεται και αλληλεπιδρά, αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτά, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά, στάσεις και συνήθειες του μαθητή, οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση (Βασιλούδης, 2014).

Σχήμα 1: Παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση
(Βασιλούδης, 2014: 18)



Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας κατά τις τελευταίες δεκαετίες στρέφεται όχι μόνο στους εξωγενείς αλλά και στους ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και οι οποίοι, σε πολλές περιπτώσεις, βρίσκονται σε μία δυναμική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά πορίσματα συνηγορούν στο ότι τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας και καθιστικής ζωής, όπως η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και την τηλεόραση, φαίνεται ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Carson et al., 2016a, Carson et al., 2016b). Ο χρόνος που δαπανείται για παρακολούθηση τηλεόρασης, το είδος των τηλεοπτικών προγραμμάτων στο οποίο εκτίθενται και η πολύωρη ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι δυνατό να έχουν επιπτώσεις στη διάρκεια του ύπνου, στις γνωστικές λειτουργίες και στη σχολική επίδοση των μαθητών (Zimmerman & Christakis, 2005, Dworak et al., 2007). Παράλληλα, η μη ικανοποιητική διάρκεια και ποιότητα του βραδινού ύπνου των παιδιών έχει σχετιστεί με ένα πλήθος συμπτωμάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως υπνηλία και άσχημη διάθεση, προβλήματα προσοχής, συναισθηματική αστάθεια και μειωμένες γνωστικές λειτουργίες (Wolfson and Carskadon 1998, Curcio et al., 2006, Paavonen et al., 2009). Αντίθετα, η φυσική δραστηριότητα φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στις γνωστικές λειτουργίες, όπως η προσοχή και η συγκέντρωση, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών και επιπλέον, οι μαθητές που εμπλέκονται σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική άσκηση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και μειωμένα επίπεδα άγχους σε σχέση με εκείνους τους μαθητές που αφιερώνουν πολύ χρόνο σε καθιστικές δραστηριότητες (Chomitz et al., 2009). Εξάλλου, η θετική αυτοεκτίμηση του μαθητή, όπως επισημαίνεται σε έρευνες, συμβάλλει στην αποδοτικότερη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο παράγοντα που καθορίζει την κινητοποίηση του μαθητή και τη συμμετοχή του στο μάθημα (Φλουρής, 1989· Ματσαγγούρας, 1998), ενώ τα συμπτώματα άγχους σχετίζονται με την εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα η μνήμη (Daleiden, 1998· Pine et al., 1999).

Επιπλέον, μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη διερεύνηση της σχέσης της παχυσαρκίας, η οποία φαίνεται ότι συσχετίζεται αρνητικά με τη σχολική επίδοση (Kristjansson et al., 2009), και της διατροφής με τις γνωστικές λειτουργίες και τη σχολική επίδοση των παιδιών και των εφήβων. Τα παχύσαρκα ή υπέρβαρα παιδιά ενδεχομένως να νιώθουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που σχετίζεται με τη μειωμένη σχολική τους επίδοση (Schwartz and Puhl, 2003). Τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία απορρέουν από την εικόνα σώματος, αυξάνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και μπαίνουν στην εφηβεία. Ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι έφηβοι χαρακτηρίζονται ως μία ευπαθής ομάδα, η οποία διακρίνεται για συναισθηματική αστάθεια (Mellin et al., 2002) και σε αρκετές περιπτώσεις οι συγκεκριμένοι έφηβοι αποτελούν στόχο σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ψυχολογικά και

συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία τους οδηγούν σε σχολική αποτυχία (Griffiths et al., 2006, Krukowski et al., 2009). Με βάση τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών σε σχέση με τις διατροφικές συνήθειες, αυτό που αναδεικνύεται είναι η θετική σχέση των υγιεινών διατροφικών προτύπων, όπως η Μεσογειακή διατροφή, με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, επισημαίνονται οι επιπτώσεις που έχουν συγκεκριμένες διατροφικές επιλογές στις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και των εφήβων (Taras, 2005, Benton, 2008, Vassiloudis et al., 2014, Vassiloudis et al., 2017). Σταδιακά αρχίζουν να γίνονται περισσότερο κατανοητοί οι μηχανισμοί μέσω των οποίων τα προσλαμβανόμενα θρεπτικά συστατικά επηρεάζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου (Dauncey, 2009). Σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, όπως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με έμφαση στις περισσότερες περιπτώσεις το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, και το οικονομικό επίπεδο, είναι μεταβλητές που έχουν μεγάλη συνεισφορά στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και αυτό επισημαίνεται σε όλες τις παραπάνω έρευνες.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ότι η σχολική επίδοση αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο αλληλεπιδρούν διαφορετικοί παράγοντες, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό σε κάθε περίπτωση να αποτιμηθεί με ακρίβεια η συνεισφορά του κάθε παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης που είναι δυνατό να αναπτύσσεται ανάμεσα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μαθητών της Πέμπτης και Έκτης τάξης του Δημοτικού, όπως οικογενειακά χαρακτηριστικά και ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται στην ποιότητα και τον τρόπο ζωής τους και στη σχολική τους επίδοση, καθώς επίσης και η ταξινόμηση των μαθητών του δείγματος σε ομοιογενείς ομάδες, προκειμένου να αναδειχθούν τα κοινά τους χαρακτηριστικά.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-17. Το δείγμα της έρευνας ήταν 403 μαθητές (188 αγόρια, 215 κορίτσια) της Πέμπτης (212 μαθητές) και Έκτης τάξης (191 μαθητές) του Δημοτικού που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Αθήνας. Στην έρευνα ζητήθηκε η συμμετοχή και των γονέων των μαθητών προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρων, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους μαθητές στην τάξη υπό την εποπτεία του/της υπεύθυνου/ης εκπαιδευτικού κάθε τμήματος. Περιείχε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη συλλογή δημογραφικών δεδομένων, καθώς επίσης και διάφορων χαρακτηριστικών που σχετίζονταν με ατομικές συνήθειες και συμπεριφορές. Πέρα από το φύλο τους, την

τάξη φοίτησης και το έτος γέννησης, οι μαθητές κατέγραφαν τις ώρες που αφιέρωναν για βραδινό ύπνο, για παρακολούθηση τηλεόρασης (TV) και για ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, παιχνιδιομηχανές, smartphones ή tablets (PC) κατά τις ημέρες που είχαν σχολείο και όχι τα σαββατοκύριακα ή τις αργίες. Οι μαθητές ανέφεραν επίσης τη συχνότητα λήψης γευμάτων, καθώς και ποια από αυτά τρώνε μαζί με την οικογένειά τους ή με ένα τουλάχιστον ενήλικο μέλος της οικογένειάς τους. Για την εκτίμηση των επιπέδων της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Φυσικής Δραστηριότητας και Τρόπου Ζωής (Physical Activity and Lifestyle Questionnaire – PALQ) (Avgerinos, 2002). Με βάση τις απαντήσεις που καταγράφονται, για τιμές ενεργειακής δαπάνης μικρότερες από $33 \text{ Kcal} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{day}^{-1}$ οι μαθητές κατατάσσονται στα πολύ υποκινητικά άτομα, για μια τιμή μεταξύ 33-36,99 σε υποκινητικά, για μια τιμή μεταξύ 37-39,99 σε μέτρια δραστήρια και για μια τιμή 40 ή μεγαλύτερη σε δραστήρια άτομα (Τσουλφάς κ.ά. 2011). Προκειμένου να αξιολογηθεί το κατά πόσο ακολουθούν τα παιδιά το μεσογειακό διατροφικό πρότυπο χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο προσκόλλησης στη Μεσογειακή διατροφή (KIDMED) (Serra-Majem et al., 2003). Για την εκτίμηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης και άγχους των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια ΠΑΤΕΜ-II (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και το ερωτηματολόγιο Άγχους Προδιάθεσης για παιδιά (Psychountaki et al., 2003). Και στα δύο ερωτηματολόγια οι υψηλότερες τιμές αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και άγχους αντίστοιχα. Επίσης, οι γονείς ανέφεραν το ύψος και το βάρος των παιδιών τους και με βάση αυτά τα στοιχεία υπολογίστηκε ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) του κάθε μαθητή. Σε συνδυασμό με την ηλικία και το φύλο οι μαθητές ταξινομήθηκαν σε φυσιολογικούς, υπέρβαρους και παχύσαρκους, σύμφωνα με τα διεθνώς αποδεκτά όρια του ΔΜΣ για την αξιολόγηση των σωματικώς υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών και εφήβων ηλικίας 2-18 ετών (Cole et al., 2000).

Τέλος, για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο ο/η υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός κάθε τμήματος αξιολόγησε σε πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 έως το 5 τη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη την επίδοσή του σε συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Ιστορία και Γεωγραφία, και άλλες δεξιότητες του μαθητή σε επιμέρους τομείς μάθησης, όπως ορθογραφία, κατανόηση γραπτού λόγου, γραπτή έκφραση, προφορική έκφραση, αριθμητική ικανότητα και ικανότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Βασιλούδης, 2014), με μία βαθμολογία κοντά στο 5 να φανερώνει υψηλή σχολική επίδοση.

Για την αρχική διερεύνηση και συστηματοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, όσον αφορά στις κατηγορικές μεταβλητές, έγινε καταγραφή των απόλυτων και σχετικών κατανομών συχνότητας, ενώ στις ποσοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο

μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών. Προκειμένου να διερευνηθεί η συνάφεια και η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και στη σχολική επίδοση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson για τις ποσοτικές και Spearman για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ για να ταξινομηθούν οι μαθητές του δείγματος σε ομοιογενείς ομάδες χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος ανάλυση σε συστάδες (cluster analysis) χρησιμοποιώντας την μέθοδο two-step, η οποία ενδείκνυται όταν οι μεταβλητές δεν είναι μόνο ποσοτικές. Με την ανάλυση σε συστάδες επιδιώκεται να οργανωθούν οι πληροφορίες, έτσι ώστε οι ετερογενείς ομάδες μεταβλητών να μπορούν να ταξινομηθούν σε σχετικά ομοιογενείς ομάδες (Mooi & Sarstedt, 2011).

Τα δεδομένα της έρευνας υποβλήθηκαν σε επεξεργασία και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18. Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0,05$.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ευρήματα της αρχικής διερεύνησης των δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως το 37,7% των μαθητών κατατάσσονται στα υπέρβαρα και παχύσαρκα άτομα, ενώ η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε μέτρια προσκόλληση στο Μεσογειακό πρότυπο διατροφής (54,3%). Η συχνότητα των οικογενειακών γευμάτων κρίνεται ικανοποιητική, αφού το 66,5% των μαθητών δήλωσαν ότι τρώνε δύο έως τρία γεύματα μαζί με ένα τουλάχιστον ενήλικο μέλος της οικογένειάς τους. Επισημαίνεται ο χρόνος που αφιερώνεται σε καθιστικές δραστηριότητες (50,1% και 29,5% εμφανίζεται να αφιερώνει πλέον της μίας ώρας στην τηλεόραση και σε ηλεκτρονικά παιχνίδια αντίστοιχα), ενώ τα περισσότερα παιδιά του δείγματος εμφανίζονται να είναι υποκινητικά ή μέτρια δραστήρια σε σχέση με τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (16,6% και 47,7% αντίστοιχα).

Διερευνώντας τη συνάφεια της σχολικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος με τις μεταβλητές που μετρήθηκαν, εκείνο που προέκυψε από την εφαρμογή των στατιστικών κριτηρίων είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση τόσο με το ΔΜΣ των μαθητών, όσο και με τη χρονική διάρκεια που αφιερώνουν στην τηλεόραση ή στα ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά και με τα επίπεδα άγχους που τα διακρίνει. Αντίθετα, η σχολική επίδοση συσχετίζεται θετικά με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο μητέρας και οικογενειακό εισόδημα), με τα διατροφικά πρότυπα τα οποία ακολουθούνται (οικογενειακά γεύματα και υιοθέτηση Μεσογειακής διατροφής), με τη διάρκεια του βραδινού ύπνου και τα επίπεδα ΦΔ και αυτοεκτίμησης (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος - απόλυτες και σχετικές % συχνότητες, μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ)

	Αγόρια n (%)	Κορίτσια n (%)	Σύνολο n (%)
Κατηγορίες σωματικού βάρους (ΔΜΣ)			
Φυσιολογικού βάρους	109 (58,0)	142 (66,0)	251 (62,3)
Υπέρβαρα	62 (33,0)	61 (28,4)	123 (30,5)
Παχύσαρκα	17 (9,0)	12 (5,6)	29 (7,2)
Μεσογειακή Διατροφή (KIDMED)			
Καλή προσκόλληση (≥ 8)	5 (2,7)	10 (4,7)	15 (3,7)
Μέτρια προσκόλληση (4-7)	97 (51,6)	122 (56,7)	219 (54,3)
Φτωχή προσκόλληση (≤ 3)	86 (45,7)	83 (38,6)	169 (41,9)
Σύνολο ημερήσιων οικογενειακών γευμάτων			
Κανένα	6 (3,2)	10 (4,7)	16 (4,0)
Ένα	43 (22,9)	60 (27,9)	103 (25,6)
Δύο	69 (36,7)	76 (35,3)	145 (36,0)
Τρία	59 (31,4)	64 (29,8)	123 (30,5)
Τέσσερα	11 (5,9)	5 (2,3)	16 (4,0)
Επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ)			
Υποκινητικά	28 (14,9)	39 (18,1)	67 (16,6)
Μέτρια δραστήρια	77 (41,0)	103 (47,9)	180 (44,7)
Δραστήρια	83 (44,1)	73 (34,0)	156 (38,7)
Σχολική επίδοση (1-5)			
1-1,99	13 (6,9)	12 (5,6)	25 (6,2)
2-2,99	31 (16,5)	39 (18,1)	70 (17,4)
3-3,99	50 (26,6)	56 (26,0)	106 (26,3)
4-4,99	58 (30,9)	66 (30,7)	124 (30,8)
5	36 (19,1)	42 (19,5)	78 (19,4)
Διάρκεια βραδινού ύπνου (ώρες)			
Μικρή (< 9)	56 (29,8)	43 (20,0)	99 (24,6)
Κανονική (>9)	132 (70,2)	172 (80,0)	304 (75,4)
Τηλεόραση (TV) (ώρες/μέρα)			
Καθόλου	3 (1,6)	5 (2,3)	8 (2,0)
< 0,5	12 (6,4)	25 (11,6)	37 (9,2)
0,5-1	77 (41,0)	79 (36,7)	156 (38,7)
1-2	79 (42,0)	87 (40,5)	166 (41,2)
2-3	12 (6,4)	13 (6,0)	25 (6,2)
> 3	5 (2,7)	6 (2,8)	11 (2,7)
Ηλεκτρονικά παιχνίδια (PC) (ώρες/ μέρα)			
Καθόλου	15 (8,0)	30 (14,0)	45 (11,2)
< 0,5	35 (18,6)	79 (36,7)	114 (28,3)
0,5-1	63 (33,5)	61 (28,4)	124 (30,8)
1-2	46 (24,5)	34 (15,8)	80 (19,9)
2-3	16 (8,5)	6 (2,8)	22 (5,5)
> 3	13 (6,9)	5 (2,3)	18 (4,5)
Επίπεδα άγχους (20-60)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)
	32,15 (6,81)	32,62 (7,25)	32,40 (7,04)
Επίπεδα αυτοεκτίμησης (1-4)			
	3,26 (0,55)	3,30 (0,57)	3,28 (0,56)

Πίνακας 2: Συσχετίσεις ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών των δειγμάτων και των ατομικών χαρακτηριστικών τους

	Pearson's r	Spearman's rho
Μορφωτικό επίπεδο		0.45**
Οικογενειακό εισόδημα	0.39**	
PC	-0.12*	
TV	-0.21**	
Βραδινός ύπνος	0.10*	
Οικογενειακά γεύματα	0.16**	-
KIDMED	0.32**	
ΔΜΣ	-0.21**	
ΦΔ	0.46**	
Επίπεδα αυτοεκτίμησης	0.34**	
Επίπεδα άγχους	-0.19**	

Πίνακας 3: Μέγεθος ομάδων, μέσες τιμές και επίπεδο σημαντικότητας μεταβλητών

Ομάδες	1	2	3
Μέγεθος ομάδων	39.0% (157)	33.3% (134)	27.8% (112)
Μεταβλητές	Μορφωτικό επίπεδο 3 (71.4%)	Μορφωτικό επίπεδο 5 (38.8%)	Μορφωτικό επίπεδο 6 (83.8%)
	Οικογενειακό εισόδημα 2,13	Οικογενειακό εισόδημα 2,66	Οικογενειακό εισόδημα 3,48
	ΦΔ 38,63	ΦΔ 39,06	ΦΔ 40,01
	KIDMED 6,89	KIDMED 7,25	KIDMED 7,79
	Επίπεδα αυτοεκτίμησης 3,18	Επίπεδα αυτοεκτίμησης 3,28	Επίπεδα αυτοεκτίμησης 3,43
	TV 3,57	TV 3,60	TV 3,23
	Οικογενειακά γεύματα 1,92	Οικογενειακά γεύματα 2,04	Οικογενειακά γεύματα 2,24
	ΔΜΣ 20,60	ΔΜΣ 19,99	ΔΜΣ 19,53
	Επίπεδα άγχους 32,36	Επίπεδα άγχους 32,88	Επίπεδα άγχους 31,89
	PC 2,94	PC 3,01	PC 2,85
	Σχολική επίδοση 3,32	Σχολική επίδοση 3,64	Σχολική επίδοση 4,42
Επίπεδο σημαντικότητας μεταβλητών 1.0 0.8 0.6 0.4 0.2			

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την εφαρμογή της ανάλυσης σε συστάδες, σύμφωνα με το κριτήριο ελέγχου του στατιστικού εργαλείου ήταν αποδεκτά και παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Από όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν εξαιρέθηκε η μεταβλητή της διάρκειας του βραδινού ύπνου καθώς, από την αρχική εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου, βρέθηκε να έχει ελάχιστη συνεισφορά στη διαμόρφωση των ομάδων. Με βάση την εφαρμογή του κριτηρίου προέκυψαν τρεις ομάδες. Εκείνο που παρατηρείται είναι ότι τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά συνεισφέρουν περισσότερο στην ταξινόμηση των μαθητών (1,0 επίπεδο σημαντικότητας), ενώ τόσο τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) και αυτοεκτίμησης όσο και η προσκόλληση στη Μεσογειακή διατροφή (KIDMED) φαίνεται ότι παρουσιάζουν υψηλή στατιστική σημαντικότητα (0,8 επίπεδο σημαντικότητας). Μέτρια συνεισφορά φαίνεται να έχουν ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ), ο χρόνος που αφιερώνεται στην τηλεόραση (TV) και η συχνότητα κατανάλωσης οικογενειακών γευμάτων (0,6 επίπεδο σημαντικότητας). Αντίθετα, η διάρκεια των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τα επίπεδα άγχους, αν και στατιστικά σημαντικοί παράγοντες, έχουν μικρή συνεισφορά στη δημιουργία των ομάδων (0,2 επίπεδο σημαντικότητας). Στα θηκογράμματα, τα οποία προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, φαίνεται περισσότερο παραστατικά η κατανομή των τιμών των μεταβλητών των τριών ομάδων (το κατώτερο και το ανώτερο τεταρτημόριο καθώς και η συνολική διάμεσος ανά μεταβλητή) και το σημείο στο οποίο τοποθετούνται οι διάμεσοι των μεταβλητών ανά ομάδα μαθητών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Θηκογράμματα για τις μεταβλητές των τριών ομάδων των μαθητών

Μεταβλητές	3 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα	1 ^η ομάδα
Οικογενειακό εισόδημα			
ΦΔ			
KIDMED			
Επίπεδα αυτοεκτίμησης			
TV			
Οικογενειακά γεύματα			
ΔΜΣ			
Επίπεδα άγχους			
PC			
Σχολική επίδοση			

3. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που είναι δυνατό να συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών και η ταξινόμηση του δείγματος σε ομοιογενείς ομάδες.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση συμφωνούν με τα πορίσματα παρόμοιων παλαιότερων ερευνών (Sigf sd ttir et al., 2007, Yamamoto et al., 2010, Lucio et al., 2011, Vassiloudis et al., 2014). Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η αύξηση του επιπολασμού της παχυσαρκίας (Koroni et al., 2009, Tzotzas et al., 2011) και η αλλαγή στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών σε σχέση με την Μεσογειακή διατροφή (Kontogianni et al., 2008, Vassiloudis et al., 2014). Αυτό που παρατηρείται επίσης είναι τα ικανοποιητικά επίπεδα ύπνου των μαθητών του δείγματος και τα αυξημένα ποσοστά των μαθητών που συμμετέχουν σε οικογενειακά γεύματα, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δεν δαπανούν υπερβολικά πολύ χρόνο στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι συγκεκριμένες παρατηρήσεις μπορούν να ερμηνευθούν με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές του δείγματος. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, ακόμα κι αυτά των μεγαλύτερων τάξεων, επηρεάζονται περισσότερο από τις αποφάσεις της οικογένειας ως προς το ποιες είναι οι σωστές συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετούν και είναι περισσότερο δεκτικά προς τις υποδείξεις της οικογένειας, γεγονός το οποίο δε συμβαίνει καθώς το παιδί μεγαλώνει και μπαίνει στην εφηβεία, ηλικία κατά την οποία επηρεάζεται έντονα και από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ομάδες συνομηλίκων με τις οποίες ταυτίζεται (Βασιλούδης, 2014).

Όλες οι παραπάνω μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στις διατροφικές συμπεριφορές των μαθητών, τον τρόπο ζωής τους και τα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά, συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών και είναι δυνατό να την επηρεάζουν, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο, όπως επισημαίνεται από ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, μέσα από μηχανισμούς που έχουν αναδειχθεί και είναι καλά τεκμηριωμένοι (Carson et al., 2016a, Carson et al., 2016b). Οι συσχετίσεις βέβαια δεν μπορούν να καταδείξουν την ύπαρξη μιας αιτιατής σχέσης, και όπως έχει προαναφερθεί η σχολική επίδοση επηρεάζεται από ένα πλέγμα παραγόντων, όμως οι πληροφορίες που δίνουν μπορούν να θεωρηθούν ως ένδειξη ύπαρξης λειτουργικών σχέσεων (Μακράκης, 2005) ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές και στη σχολική επίδοση.

Τα οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ή το οικογενειακό εισόδημα, φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντες με υψηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο το οποίο προσφέρεται στα παιδιά της οικογένειας και μέσω αυτού τα παιδιά, ως μαθητές, έχουν περισσότερα μορφωτικά ερεθίσματα αλλά και περισσότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Αυτό είναι εμφανές και στην παρούσα έρευνα στην οποία, κατά την ταξινόμηση των μαθητών σε ομοιογενείς

ομάδες, την υψηλότερη στατιστική σημαντικότητα είχαν οι κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές. Επίσης, επισημαίνεται η υψηλή συνεισφορά στην ταξινόμηση των ομάδων που είχαν οι μεταβλητές της διατροφής, της φυσικής δραστηριότητας και των επιπέδων αυτοεκτίμησης, οι οποίες έχουν επισημανθεί και σε παρόμοιες έρευνες ως ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης (Kristjansson et al., 2009, Esteban-Cornejo et al., 2015, Dyer et al., 2017). Στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία διερευνήθηκαν, παρατηρήθηκε μέτρια ή χαμηλή συνεισφορά στην ταξινόμηση των ομάδων και αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών του δείγματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι μαθητές αυτών των ηλικιών, σε γενικές γραμμές, συμμορφώνονται προς τις υποδείξεις της οικογένειάς τους, ενώ το υπερβάλλον βάρος που ενδεχομένως να έχουν ή τα αυξημένα επίπεδα άγχους δε δημιουργούν τόσο μεγάλα συναισθηματικά προβλήματα τα οποία είναι δυνατό να επηρεάσουν τη σχολική τους επίδοση.

Οπωσδήποτε πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος περιορισμός είναι η συγχρονική φύση της έρευνας γεγονός το οποίο καθιστά περισσότερο αδύναμες τις αιτιώδεις συσχετίσεις που βρέθηκαν να υπάρχουν σε σχέση με τις διαχρονικού τύπου ή τις παρεμβατικές έρευνες. Επίσης, το δείγμα λήφθηκε από περιοχές της Αθήνας, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας και τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από αυτοαναφερόμενα στοιχεία τα οποία συλλέχτηκαν μέσω των ειδικά σχεδιασμένων ερωτηματολογίων με αποτέλεσμα να υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο ορισμένα ερωτηματολόγια να συμπληρώθηκαν με λανθασμένα στοιχεία από τα υποκείμενα της έρευνας.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι, πέρα από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία σχετίζονται με την υγεία, την ποιότητα και τον τρόπο ζωής τους, αποτελούν παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Συνεπώς το σχολείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στο πεδίο της προαγωγής της υγείας, αφού στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων είναι δυνατό να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν προγράμματα που στόχο θα έχουν την ανάδειξη εκείνων των συμπεριφορών που προάγουν την υγεία των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Avgerinos, G.A. (2002) *Lifestyle and physical activity patterns of Greek children: The applicability of a school based intervention programme*. Unpublished doctoral dissertation. U.K, Loughborough University.

- Benton, D. (2008) The influence of children's diet on their cognition and behaviour. *European Journal of Nutrition*, 47(S3), 25-37.
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C.E., Poitras, V.J., Chaput, J.P., et al. (2016a) Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in schooled children and youth: an update. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41, S240-S265.
- Carson, V., Tremblay, M.S., Chaput, J.P. & Chastin, S.F.M. (2016b) Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41, S294-S302.
- Chomitz, V.R., Slining, M.M., McGowan, R.J., Mitchell, S.E., Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009) Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37.
- Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M. & Dietz, W.H. (2000) Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320, 1240-1243.
- Considine G & Zappalà G. (2002) The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*. 38, 129-148.
- Curcio, G., Ferrara, M. & De Gennaro, L. (2006) Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10, 323-337.
- Daleiden, E.L. (1998) Childhood anxiety and memory functioning: a comparison of systemic and processing accounts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 216-235.
- Dauncey, M.J. (2009) New insights into nutrition and cognitive neuroscience. *Proceedings of the Nutrition Society*, 68, 408-415.
- Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T. & Struder, H.K. (2007) Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, 120, 978-985
- Dyer, A.M., Kristjansson, A.L., Mann, M.J., Smith, M.L., & Allegrante, J.P. (2017) Sport participation and academic achievement: A longitudinal study. *American Journal of Health Behavior*, 41(2), 179-185.
- Esteban-Cornejo, I., Izquierdo-Gomez, R., Gomez-Martinez, S., Padilla-Moledo, C., Castro-Piñero, J., Marcos, A., & Veiga, O.L. (2015) Adherence to the Mediterranean diet and academic performance in youth: The UP&DOWN study. *European Journal of Nutrition*, 55, 1133-1140

- Griffiths, L.J., Wolke, D., Page, A.S. & Horwood, J.P. (2006) Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121-125.
- Kontogianni, M., Vidra, N., Farmaki, A.E., Koinaki, S., Belogianni, K., Sofrona, S., Magkanari, F. & Yannakoulia, M. (2008) Adherence rates to the mediterranean diet are low in a representative sample of Greek children and adolescents. *Journal of Nutrition*, 138, 1951-1956.
- Koroni, M., Garagouni-Areou, F., Roussi-Vergou, C.J., Zafiropoulou, M. & Piperakis, S.M. (2009) The stigmatization of obesity in children. A survey in Greek elementary schools. *Appetite*, 52, 241-244.
- Kristjansson, A.L., Sigfusdottir I.D., Allegrante, J.P. & Helgason, A.R. (2009) Adolescent Health Behavior, Contentment in School, and Academic Achievement. *American Journal of Health Behavior*, 33(1), 69-79.
- Krukowski, R.A., West, D.S., Perez, A.P., Bursac, Z., Phillips, M.M. & Raczyński, J.M. (2009) Overweight children, weight-based teasing and academic performance. *International Journal of Pediatric Obesity*, 4(4), 274-280.
- Lucio, R., Rapp-Paglicci, L. & Rowe W. (2011) Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School Factors and Academic Achievement. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28, 153-173.
- Mellin, A., Neumark-Sztainer, Story, M., Ireland, M. & Resnick, M. (2002) Unhealthy behaviors and psychosocial difficulties among overweight adolescents: The potential impact of familial factors. *Journal of Adolescent Health*, 31, 145-153.
- Mooi, E. & Sarstedt, M. (2011) Cluster analysis. In: *A concise guide to market research*. Berlin: Springer, 237-284.
- Paavonen, E.J., Porkka-Heiskanen, T. & Lahikainen, A.R. (2009) Sleep quality, duration and behavioral symptoms among 5–6-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18, 747-754.
- Pine, D.S., Wasserman, G.A. & Workman, S.B. (1999) Memory and anxiety in prepubertal boys at risk for delinquency. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1024-1031.
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K. & Spielberger, C. (2003) Reliability and validity of the Greek version of the STAIC. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 124-130.
- Serra-Majem, L., Ribas, L., García, A., Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (2003) Nutrient adequacy and Mediterranean Diet in Spanish school children and adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(S1), 35-39.
- Sigfusdottir, I.D., Kristjansson, A.L. & Allegrante, J.P. (2007) Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health Education Research*, 22(1), 70-80.

- Smalley, T.N. (2004) College Success: High School Librarians Make the Difference. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(3), 193-198.
- Taras, H. (2005) Nutrition and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 199-213.
- Tzotzas, T., Kapantais, E., Tziomalos, K., Ioannidis, I., Mortoglou, A., Bakatselos, S., Kaklamanou, M., Lanaras, L. & Kaklamanou D. (2011) Prevalence of overweight and abdominal obesity in Greek children 6-12 years old: Results from the National Epidemiological Survey. *Hippokratia*, 15(1), 48-53.
- Vassiloudis, I., Yiannakouris, N., Panagiotakos DB., Apostolopoulos, K. & Costarelli, V. (2014) Academic performance in relation to adherence to the Mediterranean diet and energy balance behaviors in Greek primary school children. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 46(3), 164-170.
- Vassiloudis, I., Yiannakouris, N., Panagiotakos DB., Apostolopoulos, K. & Costarelli, V. (2017) Adherence to the Mediterranean Diet and specific Lifestyle Habits are associated with academic performance in Greek Adolescents. *Mediterranean Journal of Nutrition and Metabolism*, 10, 93-103.
- Wolfson, A.R. & Carskadon, M.A. (1998) Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.
- Yamamoto Y & Holloway SD. (2010) Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*. 22, 189-214.
- Zimmerman, F.J. & Christakis, D.A. (2005) Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 619-625.
- Βασιλούδης, Ι. (2014) Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών. Συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μακράκης, ΒΓ. (2005) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. 3η έκδοση, Αθήνα, Gutenberg.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001) *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998) *Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Τσουλφάς, Χ., Αυγερινός, Α.Γ. & Καμπάς, Α. (2011) Φυσική Δραστηριότητα Μαθητών και Μαθητριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 9(2), 73-83.
- Φλουρής, Γ. (1989) *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση γονέων*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

THERAPEUTIC WRITING AS A MEANS TO INCREASE THE METACOGNITIVE KNOWLEDGE OF STUDENTS DURING THE PRODUCTION OF WRITING

Βιργινία Παπατρέχα
Φιλόλογος, MSc
Υποψήφια Διδάκτωρ
ΠΤΔΕ Κρήτης
gina85@windowslive.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
ΠΤΔΕ Κρήτης
ispadid@edc.uoc.gr

Ελένη Βασιλάκη
Αν. Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Κρήτης
vasilaki@edc.uoc.gr

Ελένη Μιχαηλίδη
Καθηγήτρια,
ΠΤΔΕ Κρήτης
emichael@edc.uoc.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που συνδυάζει τη διδασκαλία στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου με τις τεχνικές θεραπευτικής γραφής σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ποιότητας του γραπτού λόγου και μεταγνώσης των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος τέσσερα τμήματα Α' τάξης Γυμνασίου εκ των οποίων τα τρία αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τέταρτο την ομάδα ελέγχου. Στην πρώτη πειραματική ομάδα-Π1 εφαρμόστηκε κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα πρόγραμμα παρέμβασης, στη δεύτερη πειραματική ομάδα-Π2 τεχνικές θεραπευτικής γραφής, στην τρίτη πειραματική ομάδα-Π3 συνδυασμός των δυο προηγούμενων προγραμμάτων και στην ομάδα ελέγχου-ΟΕ παραδοσιακή διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του συνδυασμού διδασκαλίας στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και τεχνικών θεραπευτικής γραφής, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του «σκέφτομαι», «επικοινωνώ», «αισθάνομαι» (γνωστική, μεταγνωστική και συναισθηματική διάσταση) των μαθητών κατά τη διαδικασία κατασκευής νοήματος.

Λέξεις κλειδιά

Μεταγνωστική γνώση, θεραπευτική γραφή, διδασκαλία στρατηγικών, διαδικασία κατασκευής νοήματος.

Abstract

The aim of this research is to design, implement and evaluate an interventional program that combines the teaching of writing strategies with the therapeutic-writing techniques of students with or without learning difficulties in order to ascertain the interaction between the quality of the students' writing and metacognition. Four groups of 12-year-old high school students took part in the research project. Three experimental groups and one control group: the first experimental group, implemented socio-cognitive intervention, the second experimental group, implemented therapeutic writing techniques intervention, the third experimental group, implemented a combination interventional program (socio-cognitive models of writing and therapeutic writing techniques), in the control group, was applied the "traditional" teaching method of writing, as defined by the curriculum. The results confirmed the beneficial effects and the importance of combining the teaching writing strategies with therapeutic writing techniques, contributing to enhancing students' thinking, communicating, feeling (cognitive, metacognitive and emotional dimension) in the process of constructing meaning.

Key words

Metacognitive knowledge, therapeutic writing, teaching strategies, meaning construction process.

1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη θεραπευτική γραφή

Με τον όρο θεραπευτική γραφή αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες χρήσεις διαφόρων τεχνικών γραφής σε θεραπευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη J. K. Wright (2000) θεραπεία μέσω της γραφής ορίζεται ως «η εκφραστική και αναστοχαστική γραφή του ασθενούς, η οποία είτε αυτο-παράγεται είτε προτείνεται από το θεραπευτή». Εκφραστική ή αναστοχαστική γραφή είναι η γραφή που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής για να έχει το άτομο περαιτέρω (επιθυμητά) αποτελέσματα. Η θεραπευτική γραφή σε πολλές χώρες, όπως για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία, είναι ενταγμένη στο εθνικό σύστημα υγείας (Bolton, 1999).

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα διερευνά όλο και περισσότερο την αξιοποίηση των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής, πέρα από την υγεία και στο χώρο της εκπαίδευσης (Waters, 2004, 2010). Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να αξιολογήσουν τη συμβολή της θεραπευτικής γραφής κυρίως ως προς τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών και των φοιτητών (Batchelor, 2012, Carter et al., 2011, North, et al., 2011, Regehr et al., 2013). Λιγότερες είναι εκείνες οι έρευνες που εξετάζουν το ρόλο της θεραπευτικής γραφής και την

αξιοποίηση του γραπτού λόγου ως εργαλείου για την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών και των φοιτητών, τόσο ως προς τη γνωστική και μεταγνωστική τους βελτίωση (Epstein et al., 2005, Frattaroli et al., 2011, Morris & Sharplin, 2013), όσο και ως προς τη βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου (Abe, 2009, Cameron & Nicholls, 1998, Maclean, 2013, Maestas & Rude, 2012).

Στο συνεχώς αυξανόμενο σώμα της βιβλιογραφίας σχετικά με τη θεραπευτική γραφή έχουν αναπτυχθεί δυο προσεγγίσεις: η ανθρωπιστική και η επιστημονική ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McLeod, (1997) «μυστήριο ή μαεστρία» (mystery or mastery). Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, οι επαγγελματίες και ερευνητές οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το χώρο της τέχνης της λογοτεχνίας ή έχουν ως υπόβαθρο τη δημιουργική γραφή περιγράφουν την «καταπραυντική και θεραπευτική δύναμη της ποίησης» (Bolton, 1999). Η γραφή λειτουργεί ως «φάρμακο» και μέσα από αυτή οι άνθρωποι βρίσκουν καταφύγιο και λύτρωση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καβάφης στο ποίημά του με τίτλο «Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγενή· 595 μ.Χ.»:

*Εις σε προστρέχω Τέχνη της Ποίησης,
που κάπως ξέρεις από φάρμακα
νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω
[...]. Τα φάρμακά σου φέρε Τέχνη της Ποίησης,
που κάμνουνε — για λίγο — να μη νοιώθεται η πληγή.*

Καβάφης, Κ.Π., Ποήματα 1897-1933,

Ίκαρος 1984, σ. 55

Το ποίημα παρουσιάζεται ως διάλογος ενός φανταστικού ποιητή με την Ποίηση, την οποία ικετεύει να επουλώσει τις πληγές που αφήνει ο χρόνος. Ο ποιητής πιστεύει στη λυτρωτική δύναμη της Ποίησης, που αποτελεί γι' αυτόν δικαίωση ζωής. Η ποίηση αποτελεί υψηλή παρηγοριά, που κατευνάζει το άλγος της φθοράς με τη μνημονική αναδρομή. Οι υποστηρικτές της ανθρωπιστικής προσέγγισης, με βάση την εμπειρία τους από την κλινική πρακτική (Gilbert, 1995) ή τη διευκόλυνση ομάδων δημιουργικής γραφής (Hunt, 2000) προσεγγίζουν τα θεραπευτικά οφέλη της γραφής με έναν ενθουσιασμό που αγγίζει τα όρια δόγματος: «Δημιουργικότητα δεν είναι ένα εργαλείο. Είναι ένα μυστήριο στο οποίο εισέρχεσαι· μια εξέλιξη, μια διαδικασία ανοίγματος/απελευθέρωσης» (Rogers, 1993:105). Ο Γιώργος Σεφέρης, χωρίς να γνωρίζει ότι κάποτε η γραφή θα γινόταν εργαλείο της επιστήμης, είχε εκφραστεί πολύ εύστοχα στο ποίημα Η' από το «Θερινό Ηλιοστάσι»:

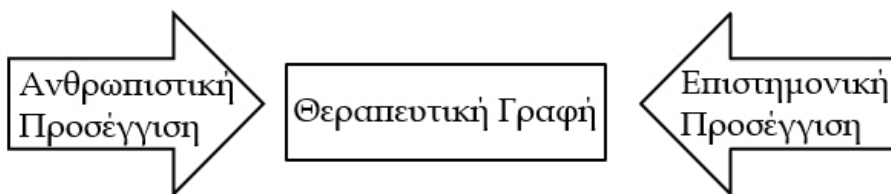
Τ' άσπρο χαρτί σκληρός καθρέφτης
 επιστρέφει μόνο εκείνο που ήσουν.
 Τ' άσπρο χαρτί μιλά με τη φωνή σου,
 τη δική σου φωνή
 όχι εκείνη που σ' αρέσει
 [...]

Γιώργος Σεφέρης, Ποιήματα,
 Ίκαρος, Αθήνα, 1998, σ. 300

Ο ποιητής καθώς αναμετράται με το άσπρο χαρτί, καθώς επιχειρεί μια καταβύθιση στα ενδότερα του, έρχεται αντιμέτωπος με κάθε εμπειρία του, με κάθε βίωμα ή παράλειψή του κι αποκτά την ευκαιρία να γνωρίσει πλήρως τον εαυτό του και να δικαιώσει την ίδια του την ύπαρξη, προβάλλοντας τη θεραπευτική λειτουργία της ποιητικής γραφής.

Από την άλλη μεριά, εκείνοι που ακολουθούν το επιστημονικό παράδειγμα προέρχονται κυρίως από τους κλάδους της υγείας και της κοινωνικής ψυχολογίας και επιδιώκουν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο μετρώντας, εξηγώντας και αναλύοντας τα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών. Τα διάφορα πειράματα σε Βόρεια Αμερική, Ευρώπη και πολλά άλλα μέρη του κόσμου αποδεικνύουν σαφώς τα οφέλη της θεραπευτικής γραφής για τη βελτίωση της φυσικής και ψυχικής υγείας (Francis & Pennebaker, 1992). Στην επιστημονική έρευνα στο πεδίο της θεραπευτικής γραφής έχει συμβάλλει ιδιαίτερα ο Dr. James Pennebaker, ο οποίος έχει επικεντρωθεί κυρίως στη μελέτη της σχέσης της απελευθέρωσης των συναισθημάτων μέσω της γραφής με τη βελτίωση της ψυχοφυσιολογικής λειτουργίας του οργανισμού (Pennebaker, 2004). Ομάδες βιοϊατρικών ερευνητών με επικεφαλής τον Pennebaker έχουν δείξει ότι «η γραπτή αποκάλυψη τραυματικών γεγονότων» βοηθά το ανοσοποιητικό σύστημα να καταπολεμήσει τις λοιμώξεις.

Σύμφωνα με τον Mazza (1999), και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες προκειμένου να αναπτυχθεί μια ερευνητική βάση και μια επαγγελματική πρακτική για τη θεραπεία μέσω γραφής. Η Wright (2004) αναφερόμενη στις δυο αυτές θωρητικές προσεγγίσεις της θεραπευτικής γραφής χρησιμοποιεί τη φράση: «*The passion of science, the precision of poetry*» (Wright, 2004: 26, 32). Η ποίηση μπορεί να είναι εξίσου ακριβής όπως η επιστήμη και η επιστήμη είναι το ίδιο παθιασμένη με την ποίηση, αναφέρει χαρακτηριστικά για να κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η θεραπευτική γραφή.

Σχήμα 1: Οι προσεγγίσεις της Θεραπευτικής Γραφής (Mazza, 1999)

1.1. Η παιδαγωγική της θεραπευτικής γραφής

Στη βιβλιογραφία πολύ συχνά οι όροι θεραπευτική γραφή ή δημιουργική γραφή ή εκφραστική/αναστοχαστική γραφή χρησιμοποιούνται ταυτόσημα καθώς και οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις είναι ίδιες (Χρυσανθοπούλου, 2013). Στους κόλπους της εκπαίδευσης έχει κερδίσει ιδιαίτερο έδαφος ο όρος δημιουργική γραφή, και πολλοί μελετητές τον προτιμούν, υποστηρίζοντας ότι στη σχολική πραγματικότητα τα άτομα που απαρτίζουν τις ομάδες είναι μαθητές και όχι άτομα τα οποία ακολουθούν ή σκοπεύουν να ακολουθήσουν κάποια μέθοδο θεραπείας. Η σύνθεση των ομάδων που αξιοποιούν τη θεραπευτική γραφή θα μπορούσε να αποτελέσει την ειδοποιό διαφορά για τους όρους θεραπευτική και δημιουργική γραφή.

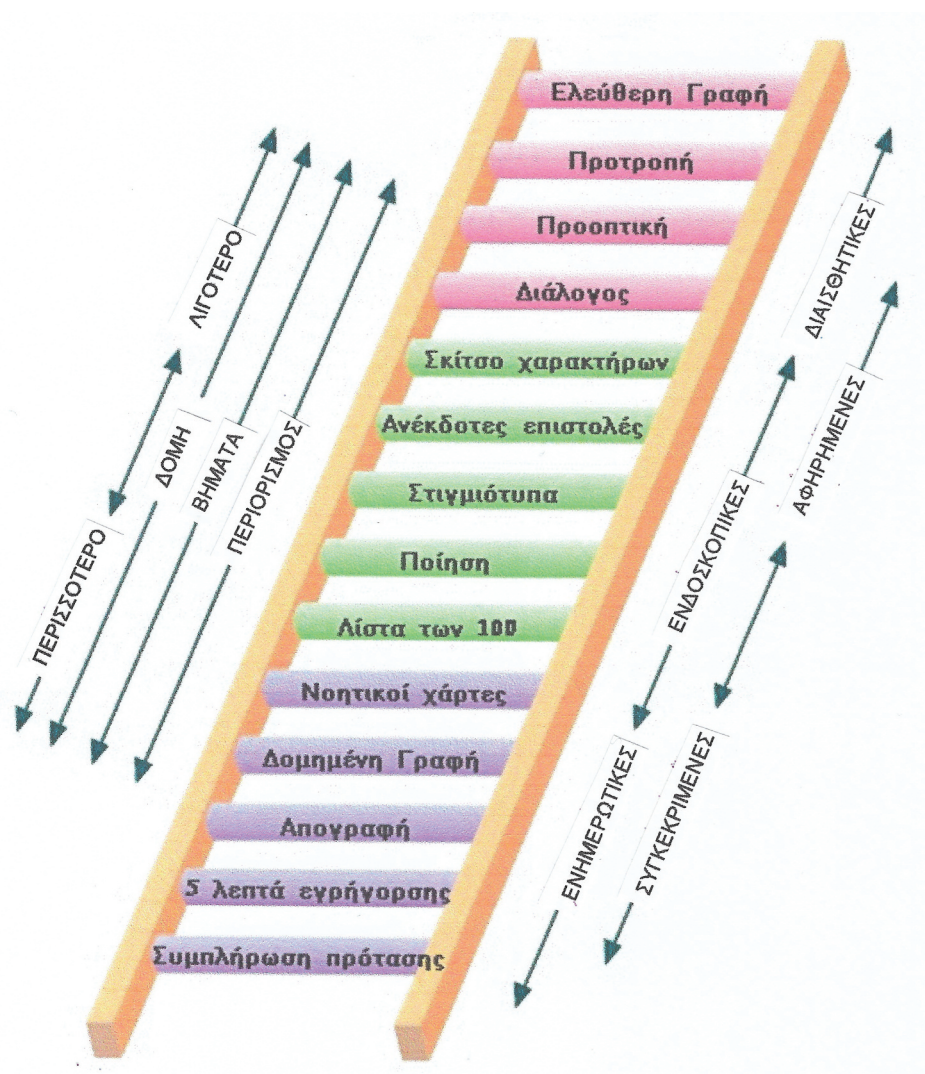
Στην παρούσα εργασία υιοθετήσαμε τον όρο θεραπευτική γραφή καθώς εξετάζουμε τις θεραπευτικές ιδιότητες του γραπτού λόγου και ο συγκεκριμένος όρος θα μπορούσε να αποτελέσει «ομπρέλα» για τους υπόλοιπους. Σε κάθε, πάντως, περίπτωση η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού όρου για τη θεραπευτική γραφή, θα αποδεικνυόταν μία άκρως «αντιθεραπευτική πράξη». Στη δική μας αντίληψη, η θεραπευτική γραφή αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο και όσοι το υπηρετούν οφείλουν να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική και προσφορά του σε κάθε τομέα και σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η θεραπευτική γραφή αποτελεί σημαντική παράμετρο μιας νέας εκπαιδευτικής λογικής, έτσι ώστε σε πολλές χώρες του εξωτερικού να ορίζεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και αντικείμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας (Συμεωνάκη, 2012). Η θεραπευτική γραφή είναι πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες. Στη Γαλλία, στην πόλη της Χάβρης από το 1988 η θεραπευτική γραφή προωθείται με τη «Διαταγή της Γενικής Ποιητικοποίησης». Πρόκειται για ένα «Δεκαήμερο του Παιδιού» όπου όλα τα παιδιά, στα σχολεία, τις οργανώσεις, τα κέντρα αναψυχής, στο σπίτι, παντού, γράφουν ποιήματα. Τα ποιήματα αυτά τοιχοκολλούνται σε όλη την πόλη με τη συμβολή της δημοτικής αρχής (Μιράσγεζη, 2007).

Στην Ελλάδα η θεραπευτική γραφή αρχίζει να εμφανίζεται και να αναπτύσσεται ιδιαίτερα τα τελευταία κυρίως χρόνια. Συγκεκριμένα, η θεραπευτική γραφή/δημιουργική γραφή (ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ως μεταγραφή του ξενόγλωσσου όρου *creative writing*), έχει εισαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «ως δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού» το 2011 στα Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για την Α' Λυκείου (ΦΕΚ1562/27-6-11). Πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι δεν υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια (κυρίως του Λυκείου) αντίστοιχες ασκήσεις θεραπευτικής γραφής αλλά ούτε και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται οδηγίες για τη διδασκαλία τους.

Η θεραπευτική γραφή έχει ως στόχο την απελευθέρωση της φαντασίας, την κινητοποίηση της συγγραφικής επινοητικότητας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Robinson, 2001) των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών (προσυγγραφικό στάδιο), συγγραφικές πρακτικές (συγγραφικό στάδιο), διαδικασίες αναθεώρησης-βελτίωσης και παρουσίασης στην ολομέλεια (μετασυγγραφικό στάδιο). Οι διδακτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές κάθε βαθμίδας η θεραπευτική γραφή, τα ερεθίσματα και τα παραγόμενα κείμενα, μυούν τους μαθητές στην κατασκευή νοήματος, ως συγγραφείς, αλλά και στη διαπραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως ταυτόχρονοι και πρώτοι αναγνώστες του έργου τους (Κωτόπουλος, 2012).

Η μεθοδολογία της θεραπευτικής γραφής κινητοποιεί ένα υψηλό δυναμικό αυτο-συνειδησίας και δίνει ερεθίσματα για περισυλλογή, καθώς αποτελεί το σκόπιμο και εκ προθέσεως γράψιμο που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής. Η Kathleen Adams (1998) ανέπτυξε μια κλίμακα τεχνικών της θεραπευτικής γραφής. Στο κάτω μέρος αυτής «της σκάλας των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής» είναι οι δομημένες και οριοθετημένες τεχνικές (Σχήμα 2). Αυτές οι τεχνικές που ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για τον άπειρο «συγγραφέα» ή αυτόν που βρίσκεται σε σύγχυση. Η άνοδος προς τη σκάλα της θεραπευτικής γραφής οδηγεί σε πιο ελεύθερες και αφηρημένες τεχνικές, όπως είναι η ελεύθερη γραφή.

Σχήμα 2: Η σκάλα των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής (Adams, 1998)

Το παιδαγωγικό όφελος της θεραπευτικής γραφής για τους μαθητές είναι σημαντικό. Από τη μια μεριά εσωτερικεύουν τους μηχανισμούς συγγραφής και πρόσληψης ενός κειμένου, βελτιώνοντας την ποιότητα του γραπτού τους λόγου και έχοντας θετικότερη στάση απέναντι στη γραφή (Frattaroli et al., 2011, Maclean, 2013, Maestas & Rude, 2012, Morris & Sharpin, 2013). Κατανοούν βαθύτερα τα πολλαπλά συγγραφικά στάδια, αλλά και τις πολλαπλές αναγνωστικές προσεγγίσεις, ώστε να μπορούν να κατασκευάζουν οι ίδιοι καλύτερα κείμενα. Η θεραπευτική γραφή τους δείχνει στην πράξη, τη σημασία που έχει η επιλογή του χρόνου της αφήγησης αλλά και η οπτική

γωνία, η επιλογή της κατάλληλης λέξης αλλά και τη σημασία της στίξης π.χ. ενός κόμματος σε μια φράση. Από την άλλη μεριά η θεραπευτική γραφή λειτουργεί λυτρωτικά: απελευθερώνει τη φαντασία, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους γραπτού λόγου και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της γενικότερης συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών (Batchelor, 2012, Carter et al., 2011, Regehr et al., 2013).

2. Η γνωστική και η συναισθηματική διάσταση της μεταγνώσης

Η μεταγνώση αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα πεδία έρευνας τόσο στην ψυχολογία όσο και στην εκπαίδευση. Ο ακριβής ορισμός της «μεταγνώσης» είναι αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των ερευνητών, όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία συναντούμε πλήθος ορισμών για τη «μεταγνώση» (Livingston, 2003).

Τον όρο εισήγαγε ο Flavell στην προσπάθειά του να περιγράψει και να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ελέγχουν τη μάθηση και τη σκέψη τους, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση πληροφοριών και στην επίλυση προβλημάτων (Desoete & Ozsou, 2009). Ο Flavell (1976) όρισε τη μεταγνώση ως τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες και τα προϊόντα της, καθώς και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτά. Η Brown (1987) την ορίζει ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει αλλά και τον ενεργητικό έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει, για να αποκαταστήσει προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας του έργου με το οποίο εμπλέκεται, επισημαίνοντας τον εκτελεστικό και αυτο-ρυθμιστικό ρόλο της μεταγνώσης. Η Livingston (2003) την ορίζει ως σκέψη ενός ανώτερου επιπέδου που περιλαμβάνει τον εμπρόθετο έλεγχο των γνωστικών διεργασιών. Στην ίδια γραμμή και οι Schneider και Lock (2002) την ορίζουν ως «την ενημερότητα του ατόμου για το γνωστικό του σύστημα και ως τις αυτο-ρυθμιστικές διαδικασίες που έχουν ως αντικείμενό τους τις γνωσιακές».

Πέρα όμως από τη γνωστική διάσταση ο όρος της μεταγνώσης περιλαμβάνει και τη συναισθηματική διάσταση. Ο Hacker (1998) αναφέρει έναν ευρύτερο ορισμό θεωρώντας τη μεταγνώση ως: α) την επίγνωση των γνωστικών και συναισθηματικών καταστάσεων στις οποίες βρίσκεται το άτομο, β) την ικανότητά του να τις παρακολουθεί συνειδητά και σκόπιμα και, τέλος, γ) να τις ρυθμίζει. Σύμφωνα με την Koriat (Σπαντιδάκης, 2010), η μεταγνώση είναι μια νοητική-συναισθηματική διαδικασία γύρω από τη γνωσιακή κατάσταση του ατόμου. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Ματσαγγούρας (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μεταγνώση δεν αναφέρεται μόνο στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011) χρησιμοποιώντας

τον όρο «μεταγινώσκειν» ορίζει τη μεταγνώση ως τη γνώση του «γινώσκειν», τις γνώσεις και τις πεπειθήσεις του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες, την πορεία τους και τα αποτελέσματά τους. Γίνεται σαφές πως ο όρος μεταγνώση έχει διευρυνθεί «ενσωματώνοντας όχι μόνο γνωστικές, αλλά και θυμικές και βουλητικές διεργασίες, που λαμβάνουν χώρα σε καταστάσεις στοχοκατευθυνόμενης δράσης» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: σ. 5).

2.1. Η σημασία της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Η μεταγνώση φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου να επηρεάζει δυναμικά την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Crane et al., 2017). Η γραφή σύμφωνα με τους Flower & Hayes (1981) αντιμετωπίζεται ως μια πολυσύνθετη διαδικασία που αποτελείται από τέσσερις βασικές γνωσιακές υπο-διαδικασίες: τον σχεδιασμό, την καταγραφή, την αναθεώρηση και τον έλεγχο. Με δεδομένο ότι οι διαδικασίες αυτές αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να επικεντρώνεται στη μεμονωμένη καλλιέργεια μιας υπο-δεξιότητας. Αντιθέτως, πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν το μαθητή να εσωτερικεύσει αυτές τις διαδικασίες και να τις εκτελεί αυτόματα (Σπαντιδάκης, 2010). Κάθε διδακτική παρέμβαση του γραπτού λόγου έχει ως στόχο να οδηγηθεί ο μαθητής σε συγγραφική αυτονομία. Σημαντικό ρόλο για τη σκόπιμη και εμπρόθετη διαχείριση των διαδικαστικών διευκολύνσεων διαδραματίζει η μεταγνώση (Son & Schwartz, 2002). Επομένως, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή αποτελεί στόχο κάθε γνωσιακής παρέμβασης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Ακόμη, η μεταγνώση αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στην αποκάλυψη των γνώσεων που έχει ο μαθητής κατά την εξάσκηση του στη θεραπευτική γραφή, για αυτό το λόγο κατέχει σημαντική θέση στο θεωρητικό πλαίσιο της θεραπευτικής γραφής (Carr, 2002, Παπατρέχα κ.ά., 2018). Άλλωστε, όπως παρουσιάσαμε και παραπάνω, η μεταγνώση δεν αναφέρεται μόνο στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία της θεραπευτικής γραφής η μεταγνώση είναι «εντοπισμένη» με την έννοια ότι εξαρτάται από το πόσο το άτομο που μαθαίνει είναι εξοικειωμένο με το συγκεκριμένο έργο που καλείται να εκτελέσει, τα κίνητρα, τα συναισθήματά του (Arigo & Smyth, 2016). Τα άτομα θα πρέπει να ελέγχουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη στρατηγική που εφαρμόζουν και να τις προσαρμόζουν καταλλήλως με βάση την κατάσταση στην οποία ασκείται η συγκεκριμένη στρατηγική (Χρυσανθοπούλου, 2013). Κατ' αυτόν τον τρόπο συνιστά μια «στοχαστική πρακτική» δηλαδή, ικανότητα του ατόμου να στοχάζεται πάνω στην δράση του έτσι ώστε να εμπλακεί σε μια αέναη διαδικασία διαρκούς μάθησης, σύμφωνα με τον Schon (2016), ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών υγείας (Noertemann et al., 2010). Έχει υποστηριχτεί

από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης ότι τη μεταγνωστική γνώση τη βοηθά ή ίδια η πράξη της γραφής (Calkin, 2018, Carr, 2002). Αλλά και όσον αφορά την θεραπευτική γραφή και την εφαρμογή της στον τομέα της ψυχικής υγείας, η μεταγνώση μπορεί να ενισχύσει την υποκειμενική αίσθηση του εαυτού και την συνειδητοποίηση του ότι κάποιες σκέψεις και αισθήματα του ατόμου ίσως να είναι συμπτώματα μιας ασθένειας ή της διαδικασίας ίασής της (Bolton, 2013). Η γνώση αυτή μπορεί να επηρεάσει την ίδια την διαδικασία αποκατάστασης (Arigo & Smyth, 2016· Noertemann et al., 2010). Σύμφωνα με τη Χρυσανθοπούλου (2013), σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, τα ίδια τα έργα τέχνης, μεταξύ άλλων και τα λογοτεχνικά έργα, μπορούν να χαρακτηριστούν ως *μεταγνωσιακά τεχνήματα*, τα οποία σχεδιάζονται από τον καλλιτέχνη ώστε να αλληλεπιδρούν με τις πεποιθήσεις και τις γνωσιακές διεργασίες του αναγνώστη, του θεατή ή του ακροατή του έργου.

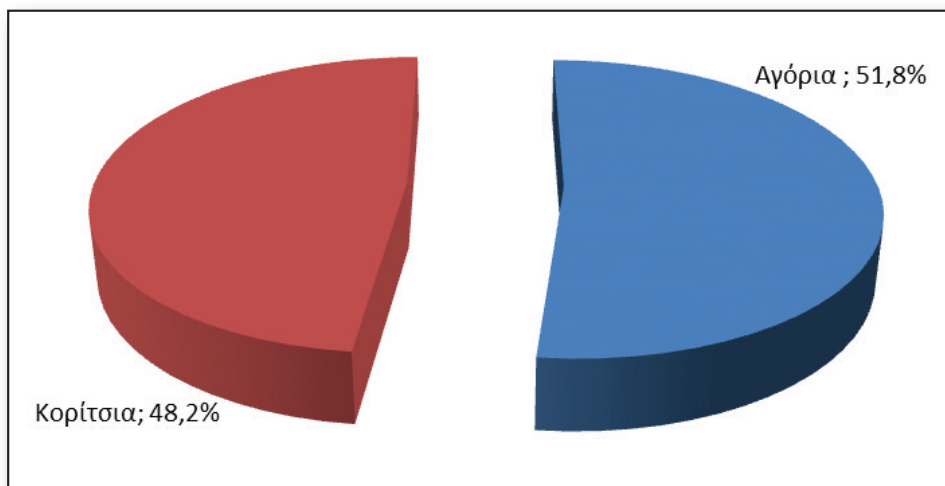
3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει αν η διδασκαλία που αξιοποιεί τεχνικές της θεραπευτικής γραφής, στρατηγικές, κοινωνικο-γνωστικά εργαλεία και διευκολύνσεις βοηθά τους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να δομήσουν τη μεταγνωστική γνώση που είναι αναγκαία για την καθοδήγηση και την ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Βάσει της υπάρχουσας θεωρητικής και ερευνητικής θεμελίωσης προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Διαφοροποιείται η ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου; 2. Ποια από τις τρεις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία παραγωγής αφηγηματικών κειμένων συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης που είναι απαραίτητη για τη συγγραφή των αφηγηματικών κειμένων;

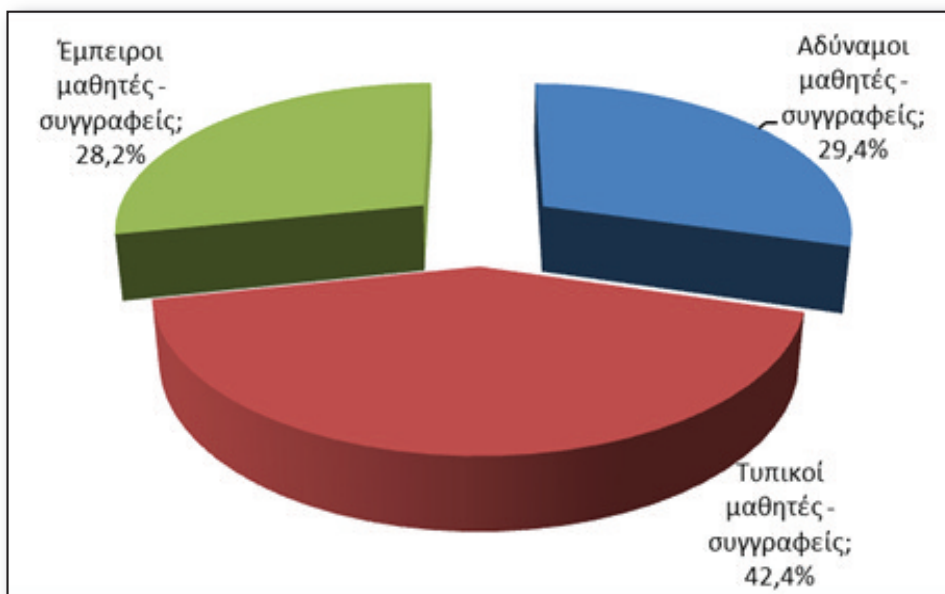
4. Μέθοδος

4.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά ογδόντα πέντε (85) μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου. Από το σύνολο των μαθητών, σαράντα τέσσερα (44, ποσοστό 51.8%) ήταν αγόρια και σαράντα ένα (41, ποσοστό 48.2%) ήταν κορίτσια.

Γράφημα 4.1.: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των δύο φύλων

Επίσης, από το σύνολο των 85 μαθητών, είκοσι πέντε (25, ποσοστό 29.4%) ήταν μαθητές – συγγραφείς με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου (ή/και μαθησιακές δυσκολίες), τριάντα έξι (36, ποσοστό 42.4%) ήταν τυπικοί μαθητές – συγγραφείς και είκοσι τέσσερις (24, ποσοστό 28.2%) ήταν έμπειροι μαθητές – συγγραφείς.

Γράφημα 4.2.: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των μαθητών με βάση το γνωστικό μαθησιακό προφίλ

Για τις ανάγκες της έρευνας χρειάστηκαν τέσσερα τμήματα της Α' Γυμνασίου και γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε κλήρωση. Ποιο από τα τέσσερα τμήματα θα αποτελούσε την πρώτη, δεύτερη ή τρίτη πειραματική ομάδα και ποιο την ομάδα ελέγχου αποφασίστηκε επίσης με κλήρωση. Έτσι, προέκυψαν τρεις πειραματικές ομάδες (experimental groups) και μία ομάδα ελέγχου (control group). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τρεις πειραματικές ομάδες, η ομάδα ελέγχου και το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην κάθε μια.

Πίνακας 4.1.: Ομάδες και προγράμματα διδακτικής παρέμβασης

ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
Π1 - κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα πειραματική ομάδα	κοινωνιο-γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου (διδασκαλία στρατηγικών)
Π2 - θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα	τεχνικές της θεραπευτικής γραφής
Π3 - συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα	συνδυασμός των δυο παραπάνω διδακτικών παρεμβάσεων
ΟΕ - ομάδα ελέγχου	«παραδοσιακή διδασκαλία»

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μεταγνωστική γνώση που διέθεταν οι μαθητές, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση με αδόμητη συνέντευξη στην οποία οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «Με ποιο τρόπο θα βοηθούσες το διπλανό σου να γράψει μια καλή έκθεση; Τι οδηγίες θα του έδινες;». Οι μαθητές κατέγραφαν τις απαντήσεις τους σε ένα φύλλο χαρτί που τους δόθηκε. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της συχνότητάς τους και σε συνδυασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Saddler & Graham, 2007) σε τέσσερις κατηγορίες: εικόνα του γραπτού, δομή του γραπτού, έκφραση, γέννηση ιδεών.

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις κατηγορίες είναι αποτέλεσμα σύνθεσης των αρχικών κατηγοριών που είχαν προκύψει από τις απαντήσεις των μαθητών και είναι οι ακόλουθες: (1) την εικόνα του γραπτού (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα), (2) τη δομή του γραπτού (δημιουργία παραγράφων,

δημιουργία πλάνου, δομή), (3) την έκφραση (μικρές ολοκληρωμένες προτάσεις, πλούσιο λεξιλόγιο, έκφραση/διατύπωση), (4) τη γέννηση ιδεών (γέννηση ιδεών, κατανόηση θέματος, βήματα/αυτοερωτήσεις).

4.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολικό έτος. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: Α' Φάση: Αρχική Μέτρηση – Β' Φάση: Πρόγραμμα Διδακτικής Παρέμβασης – Γ' Φάση: Τελική Μέτρηση. Τόσο η Α' Φάση όσο και η Γ' Φάση περιελάμβανε την αδόμητη συνέντευξη, με στόχο να αξιολογηθεί η μεταγνωστική γνώση που διέθεταν οι μαθητές αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Στη Β' Φάση πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις και στις τρεις πειραματικές ομάδες παράλληλα. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν σταθερά ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα.

5. Αποτελέσματα

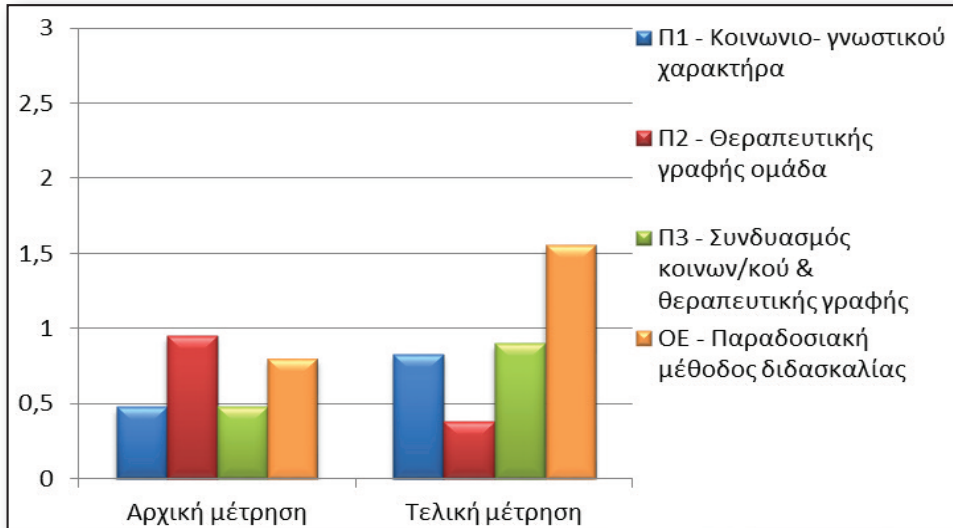
5.1. Μεταγνωστική γνώση: Διαφορές μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στην εικόνα του γραπτού δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' Λ = .858, $F_{3,81}$ = 1.169, ns , η^2_p = .042). Ειδικότερα, στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών των ομάδων στην εικόνα του γραπτού.

Πίνακας 5.1.: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην εικόνα του γραπτού στην αρχική και στην τελική μέτρηση

	Πειραματικές ομάδες			
	Κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα 1	Θεραπευτικής γραφής 2	Συνδυασμός κοινων/κού θεραπευτικής 3	Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας 4
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Αρχική μέτρηση	0.48 (0.67)	0.95 (0.30)	0.48 (0.51)	0.80 (0.70)
Τελική μέτρηση	0.83 (1.03)	0.38 (0.80)	0.90 (0.70)	1.55 (0.76)

Γράφημα 5.1.: Ιστόγραμμα τιμών στην εικόνα του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4×2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα, θεραπευτικής γραφής ομάδα, συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στη δομή του γραπτού έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' $\Lambda = .807$, $F_{3,81} = 6.448$, $p < .001$, $\eta^2_p = .193$, time: $F_{3,81} = 79.241$, $p < .001$, $\eta^2_p = .495$, group: $F_{3,81} = 5.839$, $p < .001$, $\eta^2_p = .178$).

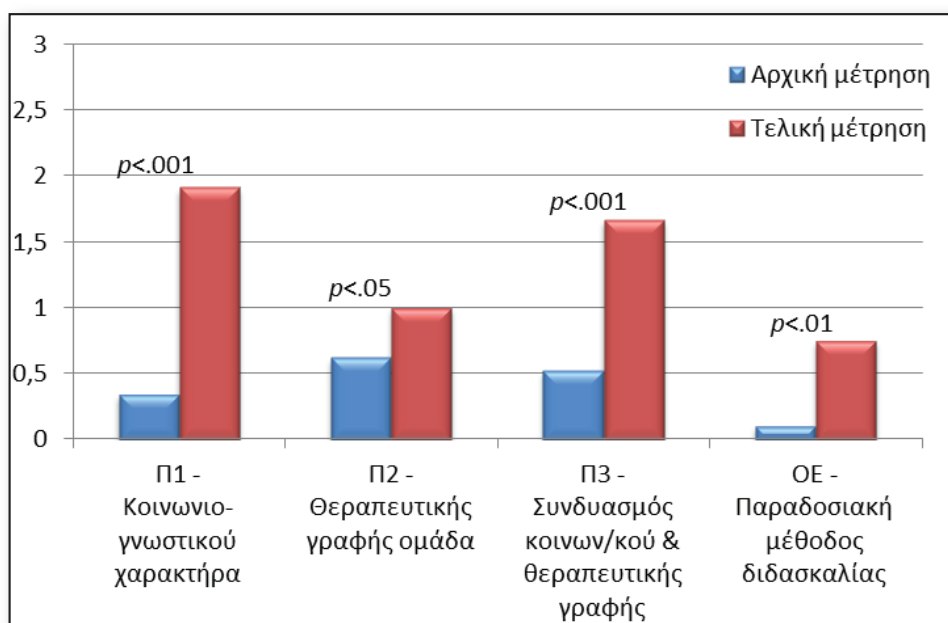
Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τη δομή του γραπτού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν στη δομή του γραπτού από την αρχική στην τελική μέτρηση στη κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα ($p < .001$), στη θεραπευτικής γραφής ομάδα ($p < .05$), καθώς και στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ επίσης εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) ($p < .01$) (Γράφημα 5.2).

Πίνακας 5.2.: Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και μεταβολές (*t*-τιμές) στη δομή του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Πειραματικές ομάδες	Αρχική μέτρηση <i>M</i> (<i>SD</i>)	Τελική μέτρηση <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.34 (0.49)	1.91 (1.12)	-5.738***
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.62 (0.67)	1.00 (0.84)	-2.359*
Συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.52 (0.75)	1.67 (0.80)	-6.606***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.10 (0.31)	0.75 (0.97)	-3.322**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.2.: Ιστόγραμμα τιμών των μεταβολών στη δομή του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στην έκφραση του γραπτού έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' $\Lambda = .686$, $F_{3,81} = 12.378$, $p < .001$, $\eta^2_p = .314$, time: $F_{3,81} = 47.919$, $p < .001$, $\eta^2_p = .372$, group: $F_{3,81} = 9.597$, $p < .001$, $\eta^2_p = .262$).

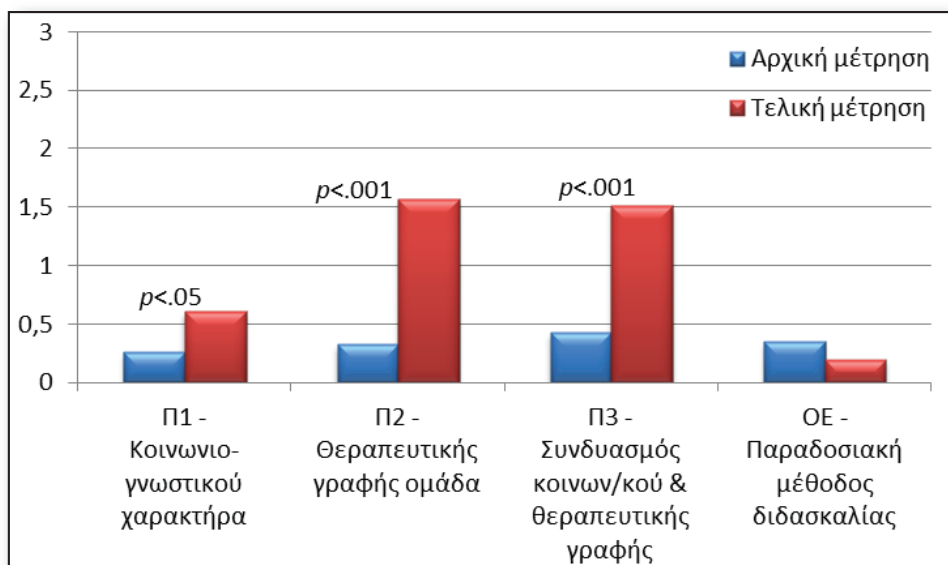
Στον Πίνακα 5.3 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν στην έκφραση του γραπτού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν στην έκφραση του γραπτού από την αρχική στην τελική μέτρηση στη κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα ($p < .05$) και υπογράμμισαν τη σαφή υπεροχή των μαθητών στη θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα και στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ δεν εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) (Γράφημα 5.3).

Πίνακας 5.3.: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και μεταβολές (t -τιμές) στην έκφραση του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Πειραματικές ομάδες	Αρχική μέτρηση $M (SD)$	Τελική μέτρηση $M (SD)$	t -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.26 (0.54)	0.61 (0.72)	-2.006*
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.33 (0.58)	1.57 (1.03)	-4.994***
Συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.43 (0.68)	1.52 (0.68)	-6.040***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.35 (0.59)	0.20 (0.41)	1.831

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.3.: Ιστόγραμμα τιμών των μεταβολών στην έκφραση του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4×2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) $\times$ (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στη γέννηση ιδεών έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group $\times$ time: Wilks' $\Lambda = .819$, $F_{3,81} = 5.977$, $p < .001$, $\eta^2_p = .181$, time: $F_{3,81} = 72.253$, $p < .001$, $\eta^2_p = .471$, group: $F_{3,81} = 1.914$, ns , $\eta^2_p = .066$).

Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν τη γέννηση ιδεών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων που αφορούν στη γέννηση ιδεών από την αρχική στην τελική μέτρηση στην κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα, στη θεραπευτικής γραφής ομάδα, στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ δεν εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής

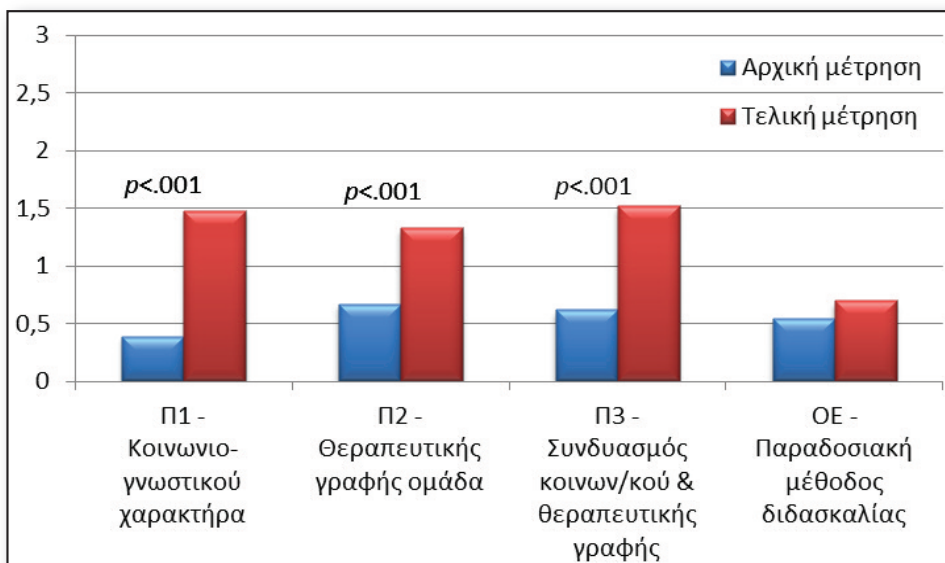
μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) (Γράφημα 5.4).

Πίνακας 5.4.: Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και μεταβολές (*t*-τιμές) στη γέννηση ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Πειραματικές ομάδες	Αρχική μέτρηση <i>M</i> (<i>SD</i>)	Τελική μέτρηση <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.39 (0.50)	1.48 (1.12)	-4.811***
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.67 (0.66)	1.33 (0.80)	-4.183***
Συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.62 (0.67)	1.52 (0.75)	-6.635***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.55 (0.60)	0.70 (0.66)	-1.831

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.4.: Ιστόγραμμα τιμών των μεταβολών στη γέννηση ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



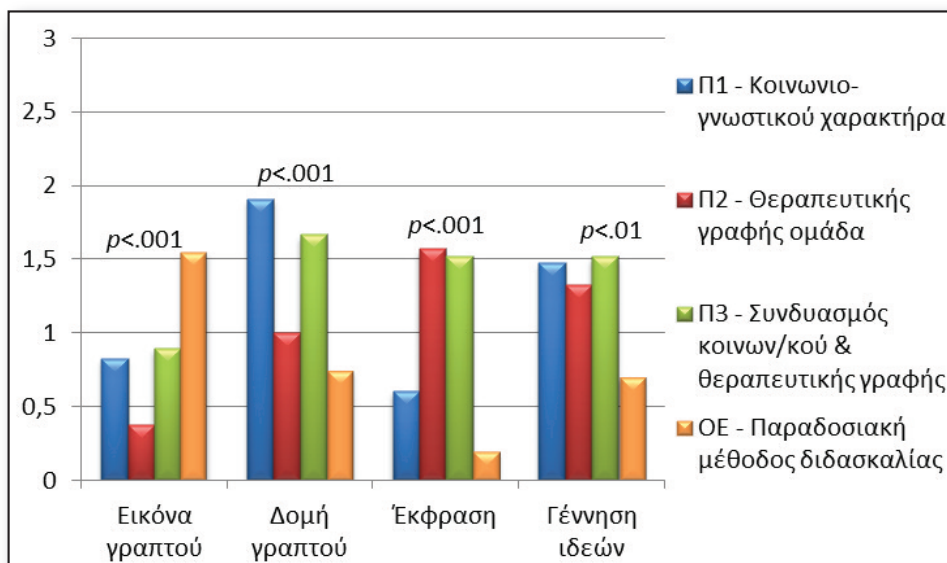
Στον Πίνακα 5.5 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση και τις τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση και στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές έναντι των τριών άλλων πειραματικών ομάδων εκτός από την εικόνα του γραπτού (Γράφημα 5.5).

Πίνακας 5.5.: Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-value) των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση και στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση

	Πειραματικές ομάδες				
	Κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα 1	Θεραπευτικής γραφής 2	Συνδυασμός κοινων/κού θεραπευτικής 3	Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας 4	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>
Εικόνα γραπτού (1,2-4)	0.83 (1.03)	0.38 (0.80)	0.90 (0.70)	1.55 (0.76)	6.739***
Δομή γραπτού (1-2,4; 2-4)	1.91 (1.12)	1.00 (0.84)	1.67 (0.80)	0.75 (0.97)	7.164***
Έκφραση (1-2,3; 2,3-4)	0.61 (0.72)	1.57 (1.03)	1.52 (0.68)	0.20 (0.41)	17.313***
Γέννηση ιδεών (1,3-4)	1.48 (1.12)	1.33 (0.80)	1.52 (0.75)	0.70 (0.66)	4.030**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.5.: Ιστόγραμμα τιμών εικόνας, δομής, έκφρασης γραπτού και γέννησης ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην τελική μέτρηση



6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές των πειραματικών ομάδων και περισσότερο της Π3 συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικών μοντέλων και θεραπευτικής γραφής, εκδήλωναν σημαντικά μεγαλύτερη ενημερότητα έναντι της ομάδας ελέγχου, σχετικά με τη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές της Π3 φάνηκε να έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις που αφορούν το συγγραφικό έργο σε σχέση με το αφηγηματικό κείμενο.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση, στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές έναντι των τριών άλλων πειραματικών ομάδων εκτός από την κατηγορία της εικόνας του γραπτού.

Το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε σημαντική διαφοροποίηση των αρχικών δηλώσεων σε σχέση με τις τελικές απαντήσεις των μαθητών ως προς τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου οδηγεί στην διαπίστωση πως η παραδοσιακή

διδασκαλία, που χαρακτηρίζεται από την απουσία σαφών παραδειγμάτων και παροχής μεταγνωστικής γνώσης και δεν αξιοποιεί τη θεραπευτική δύναμη της γραφής, δεν ευνοεί την οικοδόμηση κατάλληλων αναπαραστάσεων για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, το ότι στην τελική μέτρηση παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μόνο σε ότι αφορά την εικόνα του γραπτού επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά την έμφαση που δίνει η παραδοσιακή διδασκαλία στην εμφάνιση του κειμένου (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα, στίξη). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την αδυναμία της παραδοσιακής διδασκαλίας να εμβαθύνει περισσότερο και να προσφέρει ουσιαστικότερη μεταγνωστική γνώση στους μαθητές γύρω από τη συγγραφή (Schaps, 2010).

Από την άλλη μεριά, τα παραπάνω ευρήματα επιτρέπουν να υποστηριχθεί η θέση πως το πρόγραμμα παρέμβασης της Π3 συνδυαστικής πειραματικής ομάδας, μέσα από τη σαφή και ρητή παροχή μεταγνωστικής γνώσης με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και τη χρήση των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής, βοήθησε στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης, αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και τις στρατηγικές που διέπουν αυτή σε όλες τις φάσεις της (Harris et al., 2006· Kellogg et al., 2010).

Ακόμη, και τα προγράμματα παρέμβασης της Π1 κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα πειραματικής ομάδας και της Π2 θεραπευτικής γραφής πειραματικής ομάδας είχαν θετικό αντίκτυπο στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών μετά την τελική μέτρηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Π1 εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων στις κατηγορίες της εικόνας του γραπτού και της δομής του κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με ανάλογα ευρήματα άλλων ερευνών (Harris et al., 2006) και επιβεβαιώνουν πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της μεταγνωστικής γνώσης που σχετίζεται με τη γραφή. Αλλά και τα χαμηλότερα ποσοστά που εμφάνισαν οι μαθητές της Π1 κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα πειραματικής ομάδας στις κατηγορίες της έκφρασης/λεξιλόγιο και της γέννησης ιδεών, μαρτυρούν την έλλειψη της συναισθηματικής – θεραπευτικής διάστασης στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Και η Π2 θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλά ποσοστά απαντήσεων στις κατηγορίες έκφραση και γέννηση ιδεών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το δυναμικό ρόλο που μπορεί να παίξει η θεραπευτική γραφή στην εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης (Frattaroli et al., 2011). Ανάλογα ευρήματα αναφέρει έρευνα των P ez et al. (1999) σύμφωνα με την οποία η θεραπευτική γραφή συμβάλλει στην καλύτερη γνωστική και συναισθηματική αφομοίωση των γεγονότων. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερη γνωστική επεξεργασία (Epstein et al., 2005), αύξηση της αντίληψης και της δυνατότητας ελέγχου (P ez et al., 1999) και κατ' επέκταση ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών. Σύμφωνα με τη

Wright (2004) οι υποστηρικτικές και «διασκεδαστικές» συνθήκες (Smith & Wrigley, 2012) που δημιουργούνται με τη χρήση της θεραπευτικής γραφής αναπτύσσουν μια ωριμότερη σχέση ανάμεσα στους μαθητές-συγγραφείς και τη γραπτή δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη βαθμιαία εσωτερίκευση των παρεχόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών οδηγιών. Η Claine (2013) σε έρευνά της γύρω από τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη θεραπευτική/δημιουργική γραφή υπογραμμίζει τη σπουδαία συμβολή της στη μεταγνώση των μαθητών.

Επιπλέον, ως προς τις απαντήσεις που αφορούν την κατηγορία της έκφρασης π.χ. «Να χρησιμοποιεί ωραίες λέξεις», «Να βάζει πολλά επίθετα μέσα στην έκθεσή του», «Να κάνει μικρές προτάσεις», «Να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις για να βγάζει νόημα αυτό που γράφει», «Να έχει πλούσιο λεξιλόγιο», το ποσοστό των μαθητών της Π2 έφτασε στο 47,6%. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη έρευνα των Wilson & Myhill (2012) που αναφέρει την έμφαση που δίνει η θεραπευτική γραφή στις λέξεις και τη χρήση τους. Αλλά και ο Mazza (2016) έχει τονίσει τη δύναμη των λέξεων στη συγγραφική δραστηριότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, όπως διαπιστώνεται από τα προαναφερθέντα παραδείγματα των απαντήσεών τους έθεσαν ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαχείρισης του συγγραφικού έργου και τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα (Waters, 2004, 2010). Δεν είναι απλά η γνώση των διαδικασιών και η κατάλληλη επιλογή τους η προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου σε συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και η στρατηγική τους διαχείριση με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα (Batchelor, 2012). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν και με ποιο τρόπο διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγγραφικές διαδικασίες (Carter et al., 2011· Morris & Sharpin, 2013).

Ωστόσο τα χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις των μαθητών της Π2 θεραπευτικής γραφής ομάδα σε σχέση με την εικόνα του γραπτού αλλά κυρίως με τη δομή του κειμένου δείχνουν την έλλειψη της διάστασης του «σκέφτομαι» και «επικοινωνώ» που ενισχύεται μέσα από τα κοινωνιογνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Επομένως, τα παραπάνω ευρήματα επιτρέπουν τον ισχυρισμό ότι ο συνδυασμός των διδακτικών παρεμβάσεων (Π3) συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας αυτών, οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα ως προς την ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης μέσω του συνδυασμού της διδασκαλίας στρατηγικών και της αξιοποίησης των τεχνικών θεραπευτικής γραφής:

- Ο συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικών μοντέλων και θεραπευτικής γραφής, οδήγησε τους μαθητές στο να εκδηλώσουν σημαντικά μεγαλύτερη ενημερότητα, σχετικά με τη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μετά τη συνδυαστική διδακτική παρέμβαση δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν και με ποιο τρόπο διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγγραφικές διαδικασίες.
- Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλία, όπως φάνηκε από την ομάδα ελέγχου, που χαρακτηρίζεται από την απουσία σαφών παραδειγμάτων και παροχής μεταγνωστικής γνώσης και δεν αξιοποιεί τη θεραπευτική δύναμη της γραφής, δεν ευνοεί την οικοδόμηση κατάλληλων αναπαραστάσεων για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου.
- Η παραδοσιακή διδασκαλία δίνει έμφαση στη μεταγνωστική γνώση που αφορά στην εμφάνιση του κειμένου (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα, στίξη). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την αδυναμία της παραδοσιακής διδασκαλίας να εμβαθύνει περισσότερο και να προσφέρει ουσιαστικότερη μεταγνωστική γνώση στους μαθητές γύρω από τη συγγραφή.
- Η διδασκαλία στρατηγικών και η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της μεταγνωστικής γνώσης που σχετίζεται με τη γραφή. Ωστόσο, φαίνεται η έλλειψη της συναισθηματικής – θεραπευτικής διάστασης που ενισχύεται μέσα από τις τεχνικές της θεραπευτικής γραφής. Δεν είναι απλά η γνώση των διαδικασιών και η κατάλληλη επιλογή τους η προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου σε συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και η στρατηγική τους διαχείριση με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα.
- Η θεραπευτική γραφή μπορεί να παίξει ένα δυναμικό ρόλο στην εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης καθώς οι υποστηρικτικές και «διασκεδαστικές» συνθήκες που δημιουργούνται με τη χρήση της θεραπευτικής γραφής αναπτύσσουν μια ωριμότερη σχέση ανάμεσα στους μαθητές-συγγραφείς και τη γραπτή δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη βαθμιαία εσωτερίκευση των παρεχόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών οδηγιών. Ωστόσο, φαίνεται η έλλειψη της διάστασης του «σκέφτομαι» και «επικοινωνώ» που ενισχύεται μέσα από τα κοινωνιο-γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.

Επομένως, οι θεραπευτικές ιδιότητες που έχει ο γραπτός λόγος και οι τεχνικές της θεραπευτικής γραφής στη διδακτική πράξη αποτελούν ένα πεδίο έρευνας που πρέπει να συνεχιστεί και να αναπτυχθεί με κάθε τρόπο. Η διενέργεια κι άλλων ερευνών, με έμφαση στην αξιοποίηση της θεραπευτικής γραφής ως όχημα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των νέων κειμενικών ειδών (Blognovels, fan

fiction, sms poetry, video poetry, ψηφιακή αφήγηση) είναι επιβεβλημένη για την καλύτερη κατανόηση του πολυεργαλείου που λέγεται θεραπευτική γραφή και το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το αξιοποιήσουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου παραμένει βαθιά εξεταστικοκεντρικό, η βαθμολογική επίδοση του μαθητή φαίνεται να συνιστά το μοναδικό κριτήριο για τη μελλοντική επιτυχή πορεία και εξέλιξή του. Γι' αυτό και η θεραπευτική γραφή μπορεί να αποδεσμεύσει το μαθητή από αυτή την πίεση και να φέρει καλύτερα τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά αποτελέσματα. Το γράψιμο έρχεται γράφοντας και η αίσθηση ελευθερίας που χαρίζει η τέχνη της θεραπευτικής γραφής σε συνδυασμό με το διασκεδαστικό της χαρακτήρα μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Τέλος, η συστηματική μελέτη των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής θα οδηγήσει στην καλύτερη γνώση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται και στην εξοικείωση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να τις εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abe, J. A. A. (2009) Words that predict outstanding performance. *Journal of Research in Personality*, 43 (3):528–531. doi:10.1016/j.jrp.2009.01.010
- Adams, K. (1998) *The way of the journal*, 2nd ed. Lutherville, MD: Sidran Press.
- Arigo, D. & Smyth J. M. (2016) Expressive Writing. *Encyclopedia of Mental Health*, 2: 204-210.
- Batchelor, J. (2012) Therapeutic story writing in schools. *Assessment & Development Matters. The British Psychological Society Psychological Testing Centre* 4 (2): 31 – 33.
- Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self- regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolton, G. (1999) *The Therapeutic Potential of Creative Writing – Writing Myself*. London: Jessica Kingsley.
- Bolton, G. (2013) *The writer's key: introducing creative solutions for life*. London: Jessica Kinglsey.
- Calkin, A.B. (2018) Writing on writing. *International Journal of Educational Research*, 87: 127-137.
- Cameron, L. D. & Nicholls, G. (1998) Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimists and optimists. *Health Psychology*, 17 (1): 84–92. doi: 10.1037/0278-6133.17.1.84

- Carr (2002) in Gammil D. (2006) Learning the Write Way. *The Reading Teacher* 59 (8): 754-762. doi:10.1598/RT.59.8.3
- Carter, R., Swan, J. & Pope, R. (2011) *Creativity in Language and Literature: The State of the Art*. London: Palgrave Macmillan.
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y. & Cancelli, A. (2017) Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 50: 72-79.
- Desoete, A. & Ozsou, G. (2009) Introduction: Metacognition, more than the lognes monster? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1): 1-6.
- Epstein, E. M., Sloan, D. M. & Marx, B. P. (2005) Getting to the Heart of the Matter: Written Disclosure, Gender, and Heart Rate. *Psychosomatic Medicine*, 67 (3): 413–419. doi: 10.1097/01.psy.0000160474.82170.7b
- Flavell, J. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower L. & Hayes J. R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4): 365-387.
- Francis, M.E. & Pennebaker, J.W. (1992) Putting stress into words: the impact of writing on physiological, absentee, and self-reported emotional well-being measures, *American Journal of Health Promotion*, 6 (4): 280–287.
- Frattaroli, J., Thomas, M. & Lyubomirsky, S. (2011) Opening up in the classroom: Effects of expressive writing on graduate school entrance exam performance. *Emotion*, 11 (3): 691–696. doi:10.1037/0033-2909.132.6.823
- Gilbert, J. (1995) Clients as poets: reflections on personal writing in the process of psychological change, *Clinical Psychology Forum*, 75: 3–5.
- Hacker, D. J. (1998) Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006) Improving the writing, knowledge and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43 (2): 295-340.
- Hunt, C. (2000) *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley.
- Καβάφης, Κ.Π. (1984) *Ποιήματα Α' (1896-1918), Β' (1919-1933)*. Φιλολογική Επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδη. Αθήνα: Ίκαρος.
- Kellogg, R. T., Mertz, H. K. & Morgan, M. (2010) Do gains in working memory capacity

- explain the written self-disclosure effect? *Cognition and Emotion*, 24 (1): 86–93. doi:10.1080/02699930802571646
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011) *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα*, τχ. 15. Ανακτήθηκε 23/09/2012 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257>
- Livingston, J. (2003) Metacognition: An Overview. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 2-7.
- Maclean, G. (2013) *Exploring Children's Writing during a Therapeutic Storywriting Intervention: A Mixed Methods Study* (Doctorate). Faculty of Social and Human Sciences School of Psychology, University of Southampton, United Kingdom.
- Maestas, K. L. & Rude, S. S. (2012) The benefits of expressive writing on autobiographical memory specificity: a randomized controlled trial. *Cognitive Therapy and Research*, 36 (3): 234–246. doi:10.1007/s10608-011-9358-y
- Ματσαγγούρας Η. (1995) Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 456-476). Αθήνα: Σείριος.
- Mazza, N. (1999) *Poetry Therapy: Interface of the Arts and Psychology*. Boca Raton: CRC Press.
- Mazza, N. (2016) *Poetry Therapy: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- McLeod, J. (1997) *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage.
- Μιράσγεζη, Μ. (2007) Η ποιητική δημιουργία των παιδιών και ο ρόλος του δασκάλου. Ματιές έξω από την Ελλάδα. Στο Ηλία, Ε. (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου λόγου και πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Morris, G. & Sharplin, E. (2013) The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*, 47 (1): 49 – 65.
- Noertemann, M., Friedrich, O., Wiethuechter, B. & Rommel, T. (2010) Therapeutic writing in psychiatry and psychotherapy. *European Psychiatry*, 25 (1): 1062.
- North, R. J., Pai, A. V., Hixon, J. G. & Holahan, C. J. (2011) Finding happiness in negative emotions: An experimental test of a novel expressive writing paradigm. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (3): 192–203. doi: 10.1080/17439760.2011.570365
- P ez, D., Velasco, C. & Gonz lez, J. L. (1999) Expressive writing and the role of alexythimia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3): 630–641. doi: 10.1037/0022-3514.77.3.630

- Παπατρέχα Β., Σπαντιδάκης Ι. & Βασιλάκη Ε. (2018) Θεραπευτικές Ιδιότητες του γραπτού λόγου και μεταγνώση των μαθητών κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Στο βιβλίο περιλήψεων, «5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακής Επιστήμης» (σσ. 62-63), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πάρος.
- Pennebaker, J.W. (2004) *Writing to heal: A guided journal for recovering from trauma and emotional upheaval*. Oakland CA: New Harbinger Publications.
- Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013) Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148: 1-11.
- Robinson, K. (2001) Άλλη λογική. Για μια επανάσταση της δημιουργικότητας. (Μετάφρ. Β. Αργυριάδης). Αθήνα: Εν Πλω.
- Rogers, N. (1993) *The Creative Connection – Expressive Arts as Healing*. Palo Alto: Science & Behavior Books (reprinted Ross-on-Wye: PCCS Books 2000).
- Saddler, B. & Graham, S. (2007) The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23: 231-247.
- Schaps, E. (2010) *How a changing society changes SEL*. Better Evidence-based Education, 20–21.
- Schneider, W. & Lock, K. (2002) The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 224 – 257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (2016) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Routledge.
- Σεφέρης, Γ. (1998) *Ποιήματα*. Φιλολ. επιμ. Γ.Π. Σαββίδης. Αθήνα: Ίκαρος.
- Smith, J. & Wrigley, S. (2012) What has Writing Ever Done for Us? The Power of Teachers' Writing Group. *Education in English*, 46, (1): 70 - 84.
- Son, L. K. & Schwartz, B. L. (2002) The relation between metacognitive monitoring and control. In T. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνάκη, Α. (2012) Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *Κείμενα*, τχ. 15. Ανακτήθηκε 26/07/2012 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95

- Waters, T. (2004) *Writing Stories with Feeling: An Evaluation of the Impact of Therapeutic Storywriting Groups on Pupils' Learning*. Kingston-on-Thames: South-East Region SEN partnership (SERSEN).
- Waters, T. (2010) *Story Links Programme Evaluation : The impact of a parent partnership intervention that uses therapeutic storywriting to support pupils at risk of exclusion*. Chichester: University of Chichester. http://storylinkstraining.co.uk/?page_id=133.
- Wilson, A. & Myhill, D. (2012) Ways with Words: Teachers' Personal Epistemologies of the Role of Metalanguage in the Teaching of Poetry Writing. *Language and Education*, 26 (6): 553-568.
- Wright, J. (2000) Using writing in counselling women at work, *Changes*, 18 (4): 264–73.
- Wright, J. (2004) The passion of science, the precision of poetry:1 therapeutic writing— a review of the literature. In G. Bolton, St. Howlett, C. Lago & J. K.Wright (Eds) *Writing Cures* (pp. 26-36). New York,: Brunner-Routledge.
- Χρυσανθοπούλου, Κ. (2013) Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή Στο Η.Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.) «Δημιουργική Γραφή». Αθήνα: Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσίευσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.).

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'προν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982)," According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

