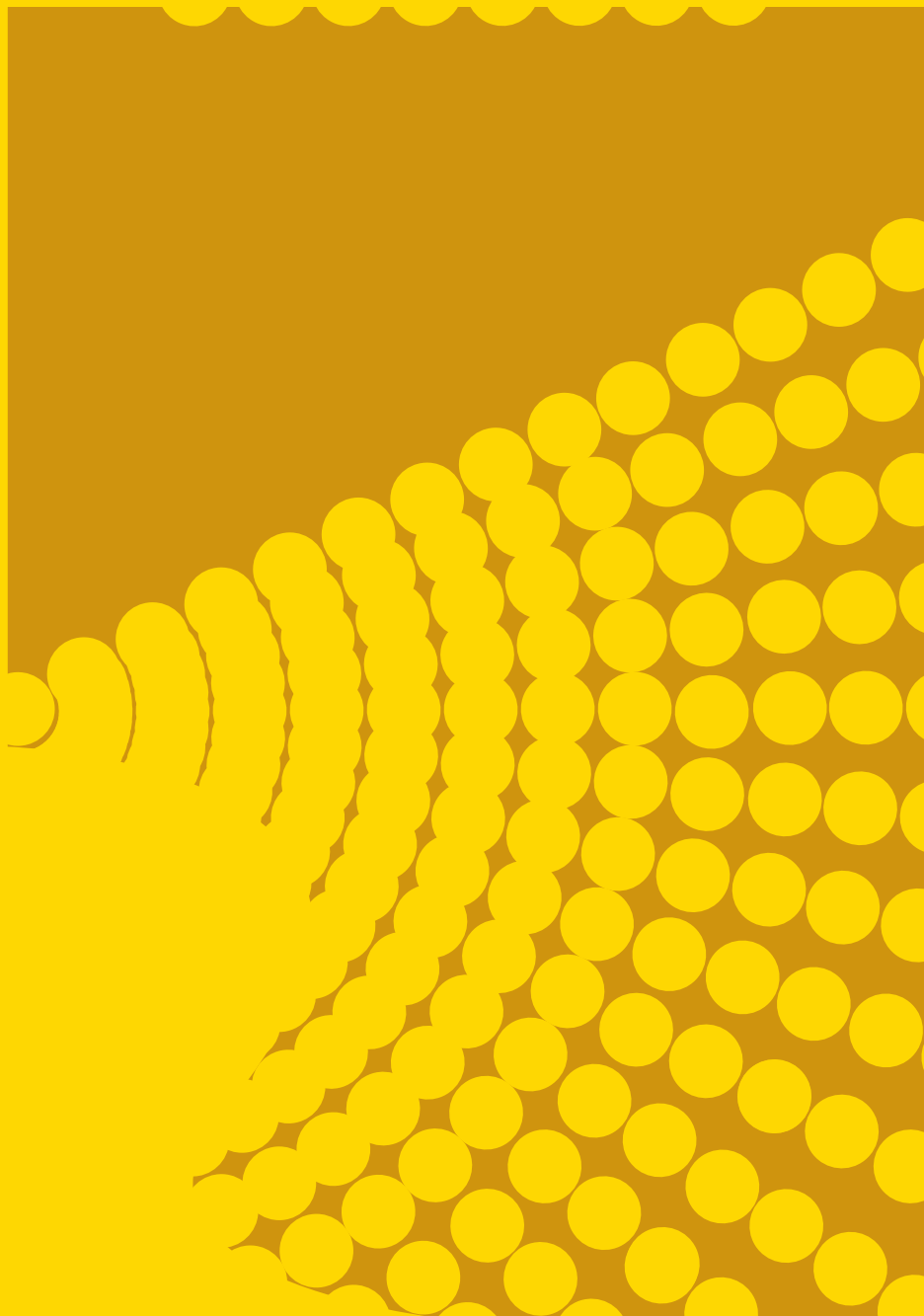




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2019

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2019**



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, **Μανωλίδης 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. **Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία Εκπαιδευτικού και Αλλοδαπών Μαθητών**
Nonverbal Behavior and Communication Among Teachers and Foreign Students
 Μαρία Χ. Γκορτσά7
2. **Informational Texts in Classroom: A Blended Training Program for Kindergarten Teacher's**
Τα Πληροφοριακά Κείμενα στην Τάξη: Ένα Μικτό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης
 Popi Kassotaki-Psaroudaki 22
3. **Η Συμβολή της Μεθόδου Project στην Ανάπτυξη Σχέσεων Μεταξύ των Εκπαιδευόμενων Φοιτητών – Έρευνα**
The Project Method and its Contribution in Establishing Good Interpersonal Relationships Among Student Teachers – Research
 Μαρίνα Κουγιουρούκη37
4. **Η Επίδραση του Φύλου στις Στάσεις Μαθητών Απέναντι στην Συνεκπαίδευση Μαθητών με και Χωρίς Αναπηρία μετά την Εφαρμογή Παρεμβατικού Προγράμματος**
The Effect of Gender on Childrens' Attitudes Towards Co-Education of Students with and Without Disability after the Application of an Intervention Program
 Χρήστος Κρυστάλλης, Χριστίνα Ευαγγελινού, Γιάννης Πούλιος,
 Δήμητρα Δημητροπούλου54
5. **Η Έρευνα Βασισμένη σε Σχεδιασμό ως Εργαλείο Εκπαιδευτικής Χειραφέτησης "Design-based Research as a Tool for Educational Emancipation"**
 Μαρία Μαυρομάτη75
6. **Στάσεις και Ανησυχίες Διευθυντών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Σχετικά με την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη**
Attitudes And Concerns of Primary School Principals Regarding Inclusive Education
 Ξανθούλα Τσιολπίδου, Μαρία Πλατσίδου 89
7. **Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**
Views of Self-Efficiency and Burnout in Secondary Education Teachers
 Ανθούλα Χρυσάφιδου, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος114

8. Ζητήματα Γλωσσικής Κοινωνικοποίησης και Γλωσσικής Κατάκτησης Ιταλών στην Ελλάδα	
Issues of Language Socialization and Language Acquisition Among Italians in Greece	
Χριστίνα Μαλιγκούδη	149
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 . . .	166
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	195
Guide for Authors	199

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ NONVERBAL BEHAVIOR AND COMMUNICATION AMONG TEACHERS AND FOREIGN STUDENTS

Μαρία Χ. Γκορτσά
Εκπαιδευτικός (Φιλολόγος)
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
margkorts@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να εξετάσουμε αν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού γίνονται κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, και αντιστρόφως, με αποτέλεσμα να προωθείται ή και να εμποδίζεται η επικοινωνία μεταξύ τους και η ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος. Συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια της Αττικής. Φαίνεται λοιπόν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Οι αλλοδαποί μαθητές δύνανται να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει ουσιωδώς από τη συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών και σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά

Μη Λεκτική Συμπεριφορά, Μη Λεκτική Επικοινωνία, Αλλοδαποί Μαθητές, Πολυπολιτισμικότητα.

Abstract

The aim of our research was to investigate whether teachers' nonverbal behavior is successfully interpreted by foreign students and vice versa and to what extent the success or failure of interaction advances or hinders teacher-student communication and the building of positive attitude and security within the classroom. Observation sheets and teachers' interviews were employed. Our research was conducted in secondary schools of Attiki. A teacher's ability

to interpret and respond to foreign students' nonverbal behavior seems to be facilitated by his or her overall experience and his or her familiarity to Intercultural Education and nonverbal behavior. Thus, teachers can support foreign students more effectively in their efforts to participate in the learning process. Foreign students are able to understand their teacher's nonverbal behavior. Foreign students' nonverbal behavior doesn't differ significantly from that of their Greek peers and they rarely employ gestures or facial expressions of some cultural significance.

Key words

Nonverbal Behavior, Nonverbal Communication, Foreign Students, Multiculturalism.

0. Εισαγωγή

Η διανθρώπινη επικοινωνία δεν είναι ένα φαινόμενο ευκαιριακό, αλλά λαμβάνει χώρα αδιάλειπτα. Πέραν της λεκτικής επικοινωνίας, υφίσταται και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία μάλιστα προηγείται της λεκτικής στη διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας και διαμορφώνει οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας (Guerrero & Floyd, 2006). Η μη λεκτική συμπεριφορά διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο στη διανθρώπινη επικοινωνία και κατανόηση, αλλά και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθημάτων και στην αρμονική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ήταν λοιπόν λογικό με τη μη λεκτική συμπεριφορά να ασχοληθεί πλήθος επιστημών και επιστημονικών κλάδων.

Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες. Επιπροσθέτως, τα μη λεκτικά σήματα διοχετεύονται από διάφορα κανάλια, αλλά αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Βρεττός, 2010). Οι άνθρωποι επικοινωνούν με το λόγο, αλλά και με όλο τους το σώμα. Η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εκδήλωση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008).

Είναι αποφασιστικός ο ρόλος της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των τελευταίων, στη βελτίωση της επίδοσής τους. Η επιρροή που ασκεί η μη λεκτική επικοινωνία είναι καταλυτική για την παιδαγωγική και τη μαθησιακή διαδικασία. Για αυτό το λόγο έχει αυξηθεί ο αριθμός των μελετητών που ασχολούνται με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία (Βρεττός, 2010).

Ωστόσο, η επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων και αποκωδικοποιημένων μηνυμάτων, επαναπροσδιορίζεται εντός σύνθετων πολυπολιτισμικών πλαισίων. Εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε τάξεις, χαρακτηριστικό των οποίων είναι η συνύπαρξη

μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη, πολυπολιτισμική ή μη. Ειδικότερα όσον αφορά στις πολυπολιτισμικές τάξεις, κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων, αλλά και η ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της διαφορετικότητας. Ο μαθητής θα πρέπει να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέλος του συνόλου (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012, Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Ως πολυπολιτισμική δε ορίζεται η τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη χώρα καταγωγής, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, τη μητρική γλώσσα, την οικονομική κατάσταση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τις αξίες, τη συμπεριφορά, τον τρόπο έκφρασης (Galloway, 1984).

Επομένως, το ενδιαφέρον στρέφεται σε διαπολιτισμικές έρευνες που ασχολούνται με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία. Μελετητές διαπίστωσαν ότι, πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών υφίστανται και ομοιότητες (Hess *et al*, 2016, Ijuin *et al*, 2018, Katsumi *et al*, 2017, Krys *et al*, 2016, Matsumoto & Hwang, 2013, McDuff *et al*, 2017, Mui *et al*, 2017, Patterson, 2014). Σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας ήταν η εξέταση των παραμέτρων της μη λεκτικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας.

1. Μεθοδολογία

1.1. Σκοπός της έρευνας

Συγκεκριμένα εξετάστηκε αν, και σε ποιο βαθμό, τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού γίνονται κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, και αντιστρόφως, με αποτέλεσμα να προωθείται ή και να εμποδίζεται η επικοινωνία μεταξύ τους και ασφαλώς η ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι τα εξής: Οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και ότι με την έκφραση του προσώπου του και με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα; Κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία; Αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την *προσωπική ζώνη* τους (καλύπτει 0,60-1,50 μ.); Κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη; Επιπλέον, εκτιμούν ορθά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της

φωνής του, να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία μαζί τους; Εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις και με ποια μορφή (π.χ. φιλικό χτύπημα στη πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.); Η απτική συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους αλλοδαπούς μαθητές; Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και η μη λεκτική συμπεριφορά του στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του; Είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα; Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων; Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ανάλογα με τους μαθητές και το επίπεδο τους;

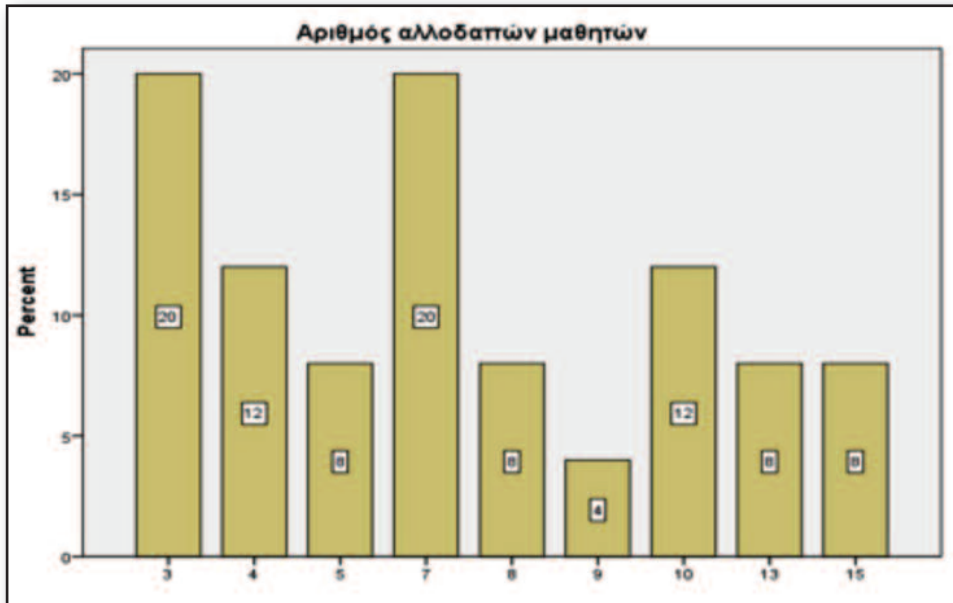
1.3. Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία Γυμνάσια – ένα της Α' Αθήνας και δύο της Δυτικής Αττικής – και διήρκεσε από τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2015-2016 έως και τον Ιούνιο του αυτού έτους. Η παρατήρηση δεν ξεκίνησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διότι θέλαμε να είμαστε σίγουροι ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν γνωρίσει καλά τους μαθητές τους και θα είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο – προϋπόθεση απαραίτητη για την έρευνά μας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης. Δύο εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02, παρακολούθησαν το μάθημα δεκαεννέα συναδέλφων σε εικοσιπέντε τμήματα (N: 25) και συμπλήρωσαν το προαναφερθέν φύλλο παρατήρησης. Επίσης, μετά το πέρας της κάθε διδακτικής ώρας τέθηκαν διάφορα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκρινιστούν κάποια ειδικότερα θέματα.

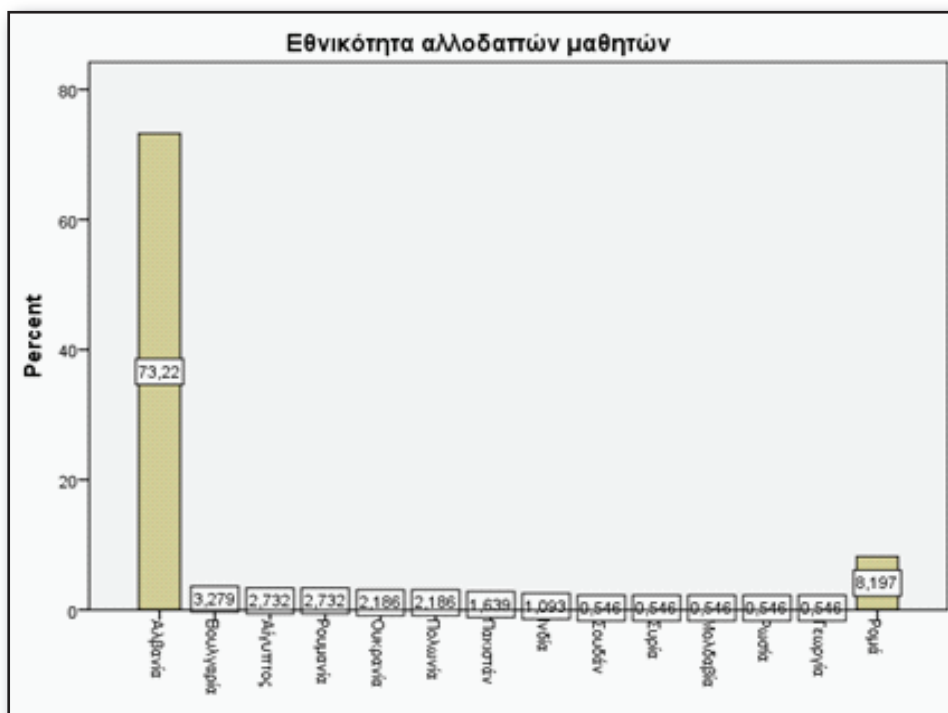
Το 16% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 84% ήταν γυναίκες. Η πλειονότητα των διδασκόντων ήταν από 31-40 ετών (ποσοστό 40%). Οι εκπαιδευτικοί είχαν από πέντε έως τριάντα ένα έτη υπηρεσίας (Median: 11,00). Και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι. Οι περισσότεροι είχαν Master. Αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά, ενώ ορισμένοι είχαν εκπονήσει σχετικές εργασίες.

Κάθε τμήμα είχε από τρεις έως δεκαπέντε αλλοδαπούς μαθητές, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που είχαν στο τμήμα τους



Οι αλλοδαποί μαθητές συνολικά ήταν 183 (N: 183). Από αυτούς 134 είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία (70 αγόρια και 64 κορίτσια), έξι ήταν από τη Βουλγαρία (τρία αγόρια και τρία κορίτσια), πέντε από την Αίγυπτο (τρία κορίτσια και δύο αγόρια), πέντε από τη Ρουμανία (τρία κορίτσια και δύο αγόρια), τέσσερις μαθήτριες από την Ουκρανία, τέσσερις από την Πολωνία (δύο αγόρια και δύο κορίτσια), τρεις μαθητές από το Πακιστάν, δύο μαθήτριες από την Ινδία, μία μαθήτρια από το Σουδάν, ένας μαθητής από τη Συρία, μία μαθήτρια από τη Μολδαβία, ένας μαθητής από τη Ρωσία και ένας μαθητής από τη Γεωργία. Δεκαπέντε μαθητές ήταν Μωαμεθανοί, Ρομά (δέκα αγόρια και πέντε κορίτσια).

Γράφημα 2: Κατανομή μαθητών σύμφωνα με τη χώρα καταγωγής τους

1.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με παρατήρηση και συνεντεύξεις. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα με την παρατήρηση, κρατούσαμε αναλυτικές σημειώσεις, απαραίτητες για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

1.5. Διαδικασία

Στην έρευνά μας έγινε ετεροπαρατήρηση ή εκτοσκόπηση, που σημαίνει παρατήρηση ενός ατόμου από άλλο. Η ελευθερία για την αυθόρμητη εκδήλωση καταστάσεων αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της παρατήρησης, ως μεθόδου επιστημονικής έρευνας (Δανασής-Αφεντάκης, 1992). Η παρατήρηση έχει ως έργο την παρακολούθηση, διαπίστωση και εξέταση συμπεριφοράς, καθώς και την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία αυτής (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η παρατήρηση έγινε από δύο εκπαιδευτικούς, κλάδου ΠΕ02, οι οποίοι συμπλήρωναν από ένα φύλλο παρατήρησης, έπειτα από την παρακολούθηση δεκαεννέα εκπαιδευτικών κατά το διδακτικό τους έργο. Η σύνταξη του φύλλου παρατήρησης

έγινε ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας. Προηγήθηκε συζήτηση και δοκιμή, πειραματική εφαρμογή, προκειμένου να μην υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε σύγκριση των φύλλων παρατήρησης των εκπαιδευτικών που είχαν το ρόλο του παρατηρητή και ελήφθησαν υπ' όψιν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη. Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση με τη μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων (data triangulation) (Guion, 2002). Έγινε σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από δύο μεθόδους – φύλλο παρατήρησης και συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics v.21.

Οι διδάσκοντες ενημερώθηκαν σε γενικές γραμμές για το σκοπό της έρευνας, χωρίς όμως να τους δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις, προκειμένου να μην είναι η συμπεριφορά τους επιτηδευμένη. Οι διδάσκοντες με τη σειρά τους ενημέρωσαν τους μαθητές τους ότι η παρουσία παρατηρητών στην τάξη τους δεν σχετίζονταν ειδικά με αυτούς, αλλά με την όλη διδακτική διαδικασία. Προκειμένου να μπορέσουμε να συμπληρώσουμε σωστά το φύλλο παρατήρησης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας σχεδιάσουν ένα πλάνο της τάξης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει σε ποιες θέσεις κάθονταν αλλοδαποί μαθητές, το μαθησιακό τους επίπεδο και τη χώρα καταγωγής τους. Από τον Διευθυντή ή την Διευθύντρια του κάθε σχολείου ζητήθηκαν τα εξής στοιχεία: αριθμός αλλοδαπών μαθητών ανά τμήμα, το φύλο τους και η χώρα καταγωγής τους.

Το φύλλο παρατήρησης περιελάμβανε δεκατρία σημεία. Κάθε δήλωση του φύλλου αξιολόγησης αποτιμήθηκε από τους παρατηρητές με την ακόλουθη επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert: 1=Καθόλου, 2=Σχεδόν καθόλου, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ και 7=Απόλυτα. Ή αλλιώς, οι τρεις πρώτοι βαθμοί εκφράζουν αρνητική επίδοση (OXI) και οι τρεις τελευταίοι θετική (NAI). Με την αριθμημένη κλίμακα επιχειρείται η ποσοτικοποίηση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Η μεσαία τιμή της κλίμακας (4) κρίθηκε ότι έπρεπε να αποφευχθεί κατά την παρατήρηση, διότι δεν απέδιδε με σαφήνεια την κρίση του παρατηρητή.

Για να έχουμε ως παρατηρητές όσο το δυνατόν καλύτερη εικόνα της τάξης, προτιμήσαμε να καθίσουμε στο μπροστινό μέρος της σχολικής αίθουσας, στη γωνία απέναντι από την έδρα του εκπαιδευτικού. Τοιουτοτρόπως, μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά και του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο το δυνατόν πιο διακριτικά, χωρίς να συμμετέχουμε καθόλου στα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη. Προτιμήσαμε τη συγκεκριμένη θέση, διότι αν επιλέγαμε να καθίσουμε στο πίσω μέρος της αίθουσας, δεν θα ήταν δυνατόν να παρατηρήσουμε την έκφραση του προσώπου και την έκφραση του βλέμματος των μαθητών.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, η ανάλυση του περιεχομένου τους έγινε με βάση το θέμα, που είναι «η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και

αλλοδαπών μαθητών». Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κοινές, προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Για τα ανωτέρω ελήφθη υπ' όψιν η σχετική βιβλιογραφία (Βρεττός, 2010, Κούτρας & Ευαγγελάρας, 2010, Μπεχράκης, 1999, Παπαδοπούλου, 2015, Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, Bird *et al*, 1999).

2. Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από τη συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης και από την αξιοποίηση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτούς μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Οι απόψεις των παρατηρητών συνέπεσαν. Στις περιπτώσεις που υπήρξε απόκλιση, αυτή η απόκλιση ήταν μικρή – ενός βαθμού.

Συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής: φαίνεται ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση αρκετών από αυτούς με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Επιπλέον, όσον αφορά στους μαθητές, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να έχουν ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει – τουλάχιστον αισθητά ή στις περισσότερες περιπτώσεις – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, οι εν λόγω μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Ειδικότερα, από την παρατήρηση στην τάξη προέκυψε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, και στα εικοσιπέντε τμήματα παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του, αλλά και με το βλέμμα εκπέμπει θετικά σήματα. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία. Αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την *προσωπική ζώνη* τους (καλύπτει 0,60-1,50 μ.). Οι εκπαιδευτικοί πλησίαζαν τους μαθητές τους όταν ήθελαν να επιστήσουν την προσοχή τους σε

κάτι, όταν ήθελαν να δουν το τετράδιό τους ή το βιβλίο τους, όταν ήθελαν να τους δείξουν κάτι στο βιβλίο τους, όταν ήθελαν να τους κάνουν να ηρεμήσουν ή να προσέξουν στο μάθημα, χωρίς να διακόψουν τη ροή του μαθήματος, όταν ήθελαν να τους εξηγήσουν κάτι. Οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη. Εκτιμούν ορθά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με αυτούς. Η απτική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές (π.χ. φιλικό χτύπημα στη πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.) δεν εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους εν λόγω μαθητές. Γενικώς, οι διδάσκοντες δεν εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί άγγιζαν τους μαθητές στο χέρι, στον ώμο ή στην πλάτη, όταν ήταν αφηρημένοι ή όταν ήθελαν να επιστήσουν την προσοχή τους σε κάτι. Με αυτή την ελαφρά επαφή κατάφερναν να επιστήσουν την προσοχή τους σε αυτό που επιθυμούσαν ή να τους επαναφέρουν στην τάξη, αν ήταν αφηρημένοι, χωρίς να τους δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί άγγιζαν τους μαθητές όταν ήθελαν να τους ενθαρρύνουν, να τους επιβραβεύσουν ή να τους βοηθήσουν. Σπανίως τους χαϊδεύουν ή τους αγκαλιάζουν και γενικώς σπανίως είναι διαχυτικοί. Οι μαθητές αντιδρούν θετικά, δεν αποτραβιούνται και δεν δυσανασχετούν ή επανέρχονται στην τάξη και αποκαθίσταται η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, όταν αυτό είναι το ζητούμενο.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως (ποσοστό 4%) καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές που κατέφυγαν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμικό περιεχόμενο είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Οι καλοί σε επιδόσεις μαθητές είναι ελάχιστα ή λιγότερο εκδηλωτικοί, σε σύγκριση με τους μέτριους και κυρίως σε σύγκριση με τους αδύνατους μαθητές. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών σπανίως (ποσοστό 4%) διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Μόνο σε ένα τμήμα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών (η χώρα καταγωγής των εν λόγω

μαθητών ήταν η Αλβανία), σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Σε δέκα τμήματα (ποσοστό 40%) παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Στα εν λόγω τμήματα υπήρχαν Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Πολωνοί, Αιγύπτιοι, Σύριοι, Μολδαβοί, Ρώσοι, Πακιστανοί και Ρομά μαθητές. Η πλειοψηφία των αδύνατων μαθητών ήταν αγόρια. Τα μαθήματα που παρακολούθησαμε στα εν λόγω τμήματα ήταν κυρίως γλωσσικά και δύσκολα μαθήματα, γεγονός που ίσως επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές ήταν πιο εκδηλωτικοί από τους αδύνατους Έλληνες μαθητές ή πιο υποτονικοί. Κάποιοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές εκδήλωναν μη λεκτικά την αδιαφορία τους για το μάθημα. Από την άλλη, υπήρχαν κάποιοι άλλοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές που ήταν πιο υποτονικοί, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου επιπέδου. Δηλαδή, κάθονταν συνήθως στα τελευταία θρανία, πολλές φορές μόνοι τους και από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους φαινόταν ότι επιθυμούσαν να περάσουν απαρατήρητοι ή η μη λεκτική συμπεριφορά τους φάνεωνε συστολή. Έκαναν ελάχιστες κινήσεις, μιλούσαν σπανίως και χαμηλόφωνα και μόνο όταν τους δινόταν ο λόγος, απέφευγαν την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους, το βλέμμα τους και η έκφραση προσώπου πρόδιδαν ότι τη δεδομένη στιγμή η προσοχή τους δεν ήταν στραμμένη στο μάθημα.

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των συναδέλφων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84%) διαπιστώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφέρουν από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών – ή διαφέρουν ελάχιστα. Αυτή την απάντηση έδωσε το 68% των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά σημείωσαν ότι ίσως εκδηλώνονται με πιο έντονο τρόπο, ιδίως όταν ο μαθητής προέρχεται από μία χώρα με εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μας ή όταν ο μαθητής δεν έχει εξοικειωθεί με τον ελληνικό πολιτισμό.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές τους. Αυτή την απάντηση έδωσε το 95% των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, που μας έδωσαν συνέντευξη, απάντησαν ότι οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς στις οποίες καταφεύγουν σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των αλλοδαπών μαθητών δεν διαφέρουν από τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς στις οποίες καταφεύγουν σε

περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, η απτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – αλλοδαπούς και μη. Την απάντηση αυτή έδωσε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84%). Όλοι οι συνάδελφοι απάντησαν ότι γενικώς είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι δύσκολη, όταν οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμική σημασία. Αυτό σπανίως συμβαίνει και ιδίως μέσα στην τάξη. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εν λόγω κίνηση ή ο εν λόγω μορφασμός βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τη σημασία αυτών των μη λεκτικών σημάτων. Αν κάτι δεν γίνεται κατανοητό ζητούνται διευκρινίσεις, εάν κριθεί απαραίτητο. Όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε οι μαθητές τους είναι αλλοδαποί είτε όχι. Αυτή η απάντηση δόθηκε από το 79% των εκπαιδευτικών. Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται, αλλά όχι αισθητά, στην περίπτωση των μέτριων και περισσότερο στην περίπτωση των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, αν διαπιστώσουν ότι κάτι δυσκολεύει τους μαθητές τους ή αν θεωρήσουν ότι κάτι θα τους δυσκολέψει, γίνονται πιο παραστατικοί, διαφοροποιούν την ένταση της φωνής τους, μιλούν πιο αργά ή τους πλησιάζουν περισσότερο, προκειμένου να μη διακοπεί η επικοινωνία τους, ενώ προχωρούν σε διευκρινίσεις επί του θέματος που τους δυσκόλεψε. Επιδιώκουν αυτή τη διαφοροποίηση, γιατί θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική, ειδικά σε περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα, λόγω της μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας της χώρας στα σχολεία της οποίας φοιτούν. Επίσης, εκτιμούν το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές καταβάλλουν πολλές φορές ιδιαίτερη προσπάθεια, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο. Φροντίζουν αυτή η διαφοροποίηση να μη γίνεται ιδιαίτερα αισθητή, διατηρώντας οπτική επαφή και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, για να μη φέρουν τους αλλοδαπούς μαθητές σε δύσκολη θέση και για να μη θεωρηθεί ότι γίνονται διακρίσεις υπέρ ορισμένων μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενδεχομένως να οφείλεται στο χαρακτήρα, στην καταγωγή τους, στις δυνατότητές τους, στις ιδιαιτερότητές τους ή ακόμη και στη σύνθεση της τάξης. Γενικώς, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη.

Έγινε έλεγχος συσχέτισης των εξής μεταβλητών (δείκτης συνάφειας Spearman): ηλικία εκπαιδευτικού, πρόσθετα πτυχία διδάσκοντος, τάξη, σημείο φύλλου παρατήρησης, ερώτηση συνέντευξης, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αριθμός αλλοδαπών μαθητών σε κάθε τμήμα. Όσον αφορά στο επίπεδο σημαντικότητας, προέκυψαν οι εξής τιμές: από 0,000 έως 0,009. Όσον αφορά στο συντελεστή συσχέτισης και στις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί θεωρούνται οι εξής συνδυασμοί: σημείο φύλλου παρατήρησης και έτερο σημείο (τιμές: 0,695, 0,708, 0,724, 0,715, 0,724, 0,715, 0,708), σημείο και ηλικία εκπαιδευτικού (-0,529), σημείο και ερώτηση συνέντευξης (-0,536), ηλικία εκπαιδευτικού και χρόνια υπηρεσίας (0,883), χρόνια υπηρεσίας και σημείο φύλλου παρατήρησης (-0,637).

3. Συζήτηση και συμπεράσματα

Από την έρευνα λοιπόν προέκυψε ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση αρκετών από αυτούς με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Επιπλέον, όσον αφορά στους μαθητές, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να έχουν ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει – τουλάχιστον αισθητά ή στις περισσότερες περιπτώσεις – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Εξάλλου, μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία διαπίστωσαν ότι, πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών, πέρα από τις διαπολιτισμικές διαφορές, υφίστανται και ομοιότητες, οι οποίες οφείλονται στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι – ανεξαρτήτως καταγωγής – έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Επιπλέον, οι ομοιότητες είναι δυνατόν να οφείλονται στην επαφή διαφορετικών πολιτισμών, λόγω της μετανάστευσης ή της ευκολότερης επικοινωνίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας (Hess *et al*, 2016, Ijuin *et al*, 2018, Katsumi *et al*, 2017, Krys *et al*, 2016, Matsumoto & Hwang, 2013, McDuff *et al*, 2017, Mui *et al*, 2017, Patterson, 2014). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται κατά κύριο λόγο στο ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η έρευνα δεν έχει ασχοληθεί αρκετά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών στο πλαίσιο

σιο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το εν λόγω θέμα λαμβάνοντας υπ' όψιν το πολιτισμικό πλαίσιο, κάτι που θα πρέπει να γίνεται όταν ασχολούμαστε με τη μη λεκτική συμπεριφορά (Bowen & Montepare, 2007). Το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επισημαίνει πως η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης θα πρέπει να γίνει με προσοχή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Για την ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προτείνεται συνεχής ενημέρωση, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η συστηματικότερη ενασχόληση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών και τάξεων και η άσκηση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση πολιτισμικά προσδιορισμένων μη λεκτικών σημάτων και γενικότερα στην αποκωδικοποίηση και ανάγνωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς θα βελτιστοποιούσαν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010). Ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος, προκειμένου να αναγνωρίζουμε με ακρίβεια συναισθήματα, να αποκωδικοποιούμε τη μη λεκτική συμπεριφορά ατόμων με διαφορετική καταγωγή, είναι η έκθεση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η εξάσκηση με ανατροφοδότηση (Elfenbein, 2006). Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, η ύπαρξη πολυπολιτισμικών τάξεων, τα ευρήματα διαπολιτισμικών ερευνών θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη σύνταξη των Α.Π.Σ. και τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του σχολείου ή σε συνεργασία με φορείς και σχολεία του εσωτερικού και του εξωτερικού με σκοπό την κατανόηση των διαφορών που υφίστανται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, την ομαλή ένταξη των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. (2010) *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα.
- Bird, M, M. Hammersley, R. Gomm & P. Woods (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L, L. Manion & K. Morrison (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992) *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Τόμος Α'.* Αθήνα: του ιδίου.
- Έκμε-Πουλοπούλου, Η. (1986) *Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλιννόστησης.* Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ) & Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Τόμος Β'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Ν. Πολεμικός (2008) *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούτρας, Μ. & Χ. Ευαγγελάρας (2010) *Ανάλυση Παλινδρόμησης. Θεωρία και Εφαρμογές.* Αθήνα: Σταμούλης.
- Μαλαφάντης, Κ. & Γ. Καρέλα (2012) Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές.* Αθήνα, τ. Α', 371-382.
- Μπαμπάλης, Θ. & Π. Μανιάτης (2013) Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές.* Αθήνα: Διάδραση, 63-103.
- Μπεχράκης, Θ.Ε. (1999) *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων. Μέθοδοι και Εφαρμογές.* Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Κ. Παπαναστασίου (2016) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία.
- Παπαδοπούλου, Β. (2015) *Παρατήρηση Διδασκαλίας. Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ. & Θ.Κ. Μπαμπάλης (2011) *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Διάδραση.
- Bowen, E. & J.M. Montepare (2007) Nonverbal Behavior in a Global Context Dialogue. Questions and Responses. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 185-187.
- Elfenbein, H.A. (2006) Learning in Emotion Judgments: Training and the Cross-Cultural Understanding of Facial Expressions. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 30, 1, 21-36.
- Galloway, C. (1984) Nonverbal and Teacher-Student Relationships: An Intercultural Perspective. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior. Perspectives, Applications, Intercultural Insights.* New York/Toronto: Hogrefe, 411-430.

- Guerrero, L.K. & K. Floyd (2006) *Nonverbal Communication in Close Relationships*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Guion, L. (2002) *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. University of Florida. FCS6014. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.rayman-bacchus.net/uploads/documents/Triangulation.pdf> (08/08/2016).
- Hess, U, C. Blaison & K. Kafetsios (2016) Judging Facial Emotion Expressions in Context: The Influence of Culture and Self-Construal Orientation. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 55-64.
- Ijuin, K, I. Umata, T. Kato & S. Yamamoto (2018) Difference in Eye Gaze for Floor Apportionment in Native -and Second- Language Conversations. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 42, 113-128.
- Katsumi, Y, S. Kim, K. Sung, F. Dolcos & S. Dolcos (2017) When Nonverbal Greetings “Make It or Break It”: The Role of Ethnicity and Gender in the Effect of Handshake on Social Appraisals. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 345-365.
- Krys, K. et al. (2016) Be Careful Where You Smile: Culture Shapes Judgments of Intelligence and Honesty of Smiling Individuals. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 101-116.
- Matsumoto, D. & H.C. Hwang (2013) Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 1-27.
- McDuff, D, J.M. Girard & R. Kaliouby (2017) Large-Scale Observational Evidence of Cross-Cultural Differences in Facial Behavior. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 1-19.
- Mui, P.H.C, M.B. Goudbeek, M.G.J. Swerts & A. Hovasapian (2017) Children’s Nonverbal Displays of Winning and Losing: Effects of Social and Cultural Contexts on Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 67-82.
- Patterson, M.L. (2014) Reflections on Historical Trends and Prospects in Contemporary Nonverbal Research. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 38, 171-180.

INFORMATIONAL TEXTS IN CLASSROOM: A BLENDED TRAINING PROGRAM FOR KINDERGARTEN TEACHER'S¹

ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΕΝΑ ΜΙΚΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Popi Kassotaki-Psaroudaki (Ph.D)
Kindergarten Teacher
pkassot@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα πορίσματα των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν σε μια διετούς διάρκειας μελέτη (2012-2014), η οποία εξέτασε την επίδραση ενός ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης για τη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των πληροφοριακών κειμένων στην τάξη τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 43 νηπιαγωγοί πλήρους απασχόλησης από διάφορες γεωγραφικές περιοχές του Νομού Χανίων - Κρήτης. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο μέρη για να σχηματίσουν την πειραματική ομάδα (24 υποκείμενα) και την ομάδα ελέγχου (19 άτομα). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο (στην έναρξη και το τέλος της επιμορφωτικής διαδικασίας) και με ημι-δομημένη συνέντευξη (με την ολοκλήρωση της δίχρονης επιμόρφωσης). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας σχετικά με τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη μακράς διάρκειας επιμόρφωση, η οποία βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με την υλοποίηση εξ αποστάσεως και δια ζώσης συναντήσεων (μικτό μοντέλο), στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των πληροφοριακών κειμένων στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά

Πληροφοριακά κείμενα, νηπιαγωγείο, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Abstract

This article presents the findings of quantitative and qualitative data gathered in a two years (2012-2014) long study that examined the effect of a comprehensive blended training course on kindergarten teachers' instructional use of informational texts. Participants were forty-three (43) full-time teachers from a variety of geographical areas of Chania – Crete Prefecture. Participants were split in two samples, to form an experimental (24 subjects) and a control (19 subjects) group. Data were collected with a questionnaire and a semi-structured interview. Content analysis was used to analyze the open-ended questions. The results confirm initial assumptions of the research concerning the effectiveness of blended training courses on kindergarten teachers' knowledge and instructional practices concerning the use of informational texts. Educating children on the comprehension, use and production of informational texts enables them to develop competence in communicative practices and conventions adopted globally by the contemporary world.

Key words

Informational texts, kindergarten, teacher's training.

0. Introduction

Professional development (PD) is described as “any activity that intended primarily or partly to prepare paid staff members for improved performance in present or future roles in the school districts” (Little, 1987, in Nasser & Shabti, 2010:2739). Zepke & Leache (2002) suggest that three ‘humanist constructs need to be considered when designing training activities for adults (teachers): (a) Adults are self-directed and autonomous learners. (b) Experiential learning is key to adult learning, and (c) learners should be given the opportunity for critical reflection. According to Trotter (2006), the key aspects of adult learning theory that can be used to design professional development activities propose teachers’ training to be: (a) ongoing, (b) job-embedded and opportunities to experiment, (c) collaborative, (d) reflective, that means teachers should have adequate time for reflection and discussion in professional development activities. Effective professional development provides teachers with input into the learning topic, an active role in the engagement of ideas, and a network of colleagues to both challenge and support their thinking. Considering teachers’ needs, experiences, and contexts as central, valuing their ideas, negotiating content, accepting teachers as experts, and encouraging them to reflect on their current beliefs and behaviors are important factors to induce long-lasting changes in teacher practices. This type of professional development is not just improve teachers’ knowledge but affects and classroom instruction, as well as children learning (Guskey, 2000; Fullan, 1995; Miller & Stewart, 2013). According to Atay (2007), one of the reasons

for the failure of many professional development activities is that the programs are often presented in a lecture format without active involvement from the participants.

In any case, teachers in rural and geographically dispersed areas, have difficulty in accessing professional development opportunities. Researchers agree that distance learning or blended training programs, such as engaging in educative online venues, offer a viable and useful way to provide access to education for those who live in remote places, (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Furthermore, distance learning creates the need for a suitable media that will support effectively the delivery of training content.

Regarding informational texts, we are surrounded by these texts whose primary purpose is to convey information about the natural or social world (Moss, 2003; Saul & Dieckman, 2005). "Informational text contains ideas, facts, and principles related to the physical, biological, or social world" (Fountas & Pinnell, 2001: 399). Informational text relates to any publication of text with a purpose of relating facts, ideas, and principals. These texts have some typical textual, organizational and visual (pictures and graphics) characteristics (Bluestein, 2010; Kelley & Clausen-Grace, 2010), as well as specific structure (description, sequence, compare/contrast, problem/solution, cause/effect) (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011; Moss, 2004; Simonsen, 2004). Additionally, some cognitive strategies (prediction, questioning, visualization, connection, drawing conclusions) are particularly useful for the understanding of information texts (Dymock & Nicholson, 2010). Cognitive strategies can be applied before, during and after the reading of texts. These strategies included in the most popular instructional techniques applied to teach them (Kletzien & Dreher, 2004), such as: "KWL" (I know / I want to learn/ I learned) and "reciprocal teaching" (Palincsar & Brown, 1984). A useful also teaching technique for the comprehension of informational texts is the "asking the author" technique. This technique is a questions protocol that can help the reader to better understand a text, especially in case that it has less coherent structure (McKeown, Beck & Worthy, 1993). It has been suggested that by putting emphasis only on fiction texts in the early education years, children may acquire little experience in reading informational texts, but success in schooling, the workplace, and society depends on our ability to comprehend this material (Caswell & Duke, 1998). So, its necessary for teachers to have the appropriate knowledge and skills to employ the appropriate teaching approaches for integrating successfully these texts in their classes (Duke, 2000; Kelley & Clausen-Grace, 2010; Kletzien & Dreher, 2004; Ness, 2011; Saul & Dieckman, 2005).

2. Methodology

This research project basically aimed at developing a distance, with blended aspects, training course as well as at evaluating the perceived effectiveness of this course as an effective intervention for teachers' professional development in integrating informational texts in early school years (children aged 4-6;6 years old). More precisely, using

face-to-face tutorials along with the appropriate Information and Communication Tools (ICTs) and distance learning procedures, such as web conferences, online lectures, synchronous and asynchronous on line communication, allocating educational resources, the researchers sought to train and bring together teachers from various rural, remote and/or disadvantaged and urban areas. The aim, therefore, of the research project was twofold: (a) To respond to the need for ongoing professional development of preschool teachers from diverse geographical areas through a blended training course (distance and face-to-face) with a special focus on instructional approach of informational texts; and, b) to evaluate the course in terms of its impact on teachers' affective status, knowledge and instructional practices concerning informational texts.

The research questions, based on the above literature, that guided current study were:

- What kind of knowledge (characteristics and structures of texts and cognitive strategies needed for their understanding) and attitudes (the quantity of texts and the frequency of its usage in classrooms) do teachers have regarding the nature, the comprehension and the usage of informational texts? (In the beginning and at the end of the training course).
- What are the obstacles that teachers potentially experience in integrating informational texts in their classroom? (In the beginning and at the end of the training course).
- Does this training course enhance teacher' knowledge and attitudes regarding the nature and instructional use of informational texts and what are the particular elements of the course that contribute to its potential effectiveness? (At the end of the training course).

Research has shown that participant's opinions about a training program can be used to assess the degree to which it is effective in promoting their professional development and are important for designing and improving future relevant programs (Nasser & Shabti, 2010).

2.1. Participants

Forty-three (43) full-time preschool teachers were randomly selected from a variety of geographical areas and qualifications. Participants were evenly split in two samples, to form an experimental (24 subjects) and a control (19 subjects) group. The two groups were equivalent in terms of student population and teachers demographic factors (Teaching experience, Geographical areas, Level of qualifications). All members of the experimental group participated consistently in all training procedures.

2.2. Data collection

To fully understand how current project affects teachers' professional development we used a questionnaire and a semi-structured interview (delivered at the end of the

project). The questionnaire was delivered in the beginning (pre-test) and at the end of the project (post-test). The purpose of pre-test was to inform the intervention and provide a baseline for assessing teachers' gains. Questions were designed to elicit information regarding the research questions surrounding teachers' knowledge and attitudes regarding the nature and instructional use of informational texts, the obstacles they encounter by integrating these texts in their classroom, and their opinions about the effectiveness of the training course and its particular elements.

The questionnaire included close and open-ended questions and comprised four main sections as follows:

Section 1 to inquire about the teachers' demographic and background profile.

Section 2 to inquire about the teachers' knowledge (characteristics and structures of texts and cognitive strategies needed for their understanding) regarding the nature and the comprehension of informational texts (open-ended questions). We supposed that open-ended questions would provide a good base for assessing both amount and accuracy of knowledge of teachers examined in this study.

Section 3 to explore teachers' attitudes for informational texts. In this section two close questions asked participants to respond using a numerical Likert type scale about the quantity of informational texts in classrooms (from missing to excellent representation) and the frequency per week (from never to every day) with which teachers use them.

Section 4 to inquire about the obstacles teachers encounter by integrating these texts in their classrooms (open-ended) and whether these obstacles remained at the end of the project (second delivery of the questionnaire) (close question yes/no). The questionnaire was first pilot-tested on six teachers to check item clarity and then the final questionnaire was distributed to the subjects of the study.

Additionally, the questionnaire for experimental group, that was delivered at the end of the course, included two more sections.

Section 5 (open-ended question) to inquire about the potentially modifications in teaching approach of information texts that teachers have done as a result of their participation in the project.

Section 6 (open-ended question) to explore teachers' opinions about the effectiveness of the training program in overcoming previous obstacles and its particular elements that had a positive impact on their relevant knowledge and classroom behaviors.

The interviews were conducted at the end of the course and aimed to reveal teachers' thoughts and emotions about the project so as to increase the validity of the relevant

findings based on the questionnaire. The essential question of the interview was: “please, reflect on the project and write down your thoughts and emotions about: (1) The project itself and, (b) the project in relation to you and your class”.

2.3. Overview of the project design

A training scenario had been elaborated and implemented for two school years, after its initial and formative negotiation between the researchers and the experimental group. The negotiation, according the principles of Adults Education, was intended to enable the program to respond as effectively as possible, to teacher’s professional, educational, social and personal needs. This led to some minor modifications in the implementation of the project in relation to the original proposal.

In the training scenario, based on teaching principles of Adults Education, included instructional approaches which were mainly holistic and inductive, such as enriched lectures, modeling the new methods and techniques and allowing the trainees to participate in workshop activities as if they were students. The teachers also had given many and varied, planned and not, opportunities to collaborate with peers, reflect on their learning experiences and think critically, take active participation in their learning and implement in their classrooms what they learn. For people from remote areas a distance learning approach had been organized through a MOODLE online platform. On this platform educational material, as well as selected texts and art crafts, produced by teachers or/and students, were uploaded throughout the project.

Although we intended to use LAMS and Big Blue Button, as the online platforms, for distant communication and interaction, we finally opted to MOODLE and OPENMEETINGS. In this platform educational MOODLE is designed to structure courses and offers more user control over the order in which resources and tools are used. Due to the fact that the teachers that were involved in the course were not very apt at using information and communication technologies (ICTs), MOODLE seems to be more appropriate. Additionally, we used OPENMEETINGS as the web-conference platform, as it could be integrated easily in the MOODLE platform.

3. Data analysis

Data aimed to respond to the present research questions have been gathered through the close and open-ended questions of the questionnaire at the beginning and at the end of the project (experimental-control groups), as well as through the question of the group interview at the end of the project (experimental group). Responses to open-ended questions (2nd, 4th, 5th and 6th sections) of the questionnaire for the pre and post measurements were examined, hand coding analyzed, classified and coded into categories according to the following procedure. In the begging we conducted a first exploratory reading of this material (preliminary analysis). We found, based on the

principles of completeness and suitability, that all responses associated with the objectives of current study and were distinguished for their homogeneity. Then, we reviewed again the purposes of the study and prepared to begin the formal analysis. The analysis focused on each open-ended question, and categories within each respond of the 2nd, 4th, 5th and 6th sections of questionnaire were created. Based on these categories we constituted the six (6) levels of our coding system for these data. Afterwards, at each coding level were developed categories and using “the word” as unit of analysis, as well as “the phrase” for 3rd, 4th, 5th and 6th level), the content of teachers’ answers were coded. For coding the data we took into account the literature that has guided current study about informational texts and their instructional approach, as well as Guskey’s (2000) model about the evaluation of a professional development activity (for the 6th level of coding system). The final six (6) levels of our coding system are the following:

- (1) Teachers’ knowledge about the characteristics of informational texts (2nd section of questionnaire).
Textual, Organizational, Visual (pictures and graphics) characteristics.
- (2) Teachers Knowledge about the structures of informational texts (2nd section of questionnaire).
Description, sequence, compare/contrast, problem/solution, cause/effect.
- (3) Teachers Knowledge about the cognitive strategies needed for the comprehension of informational texts (2nd section of questionnaire).
Prediction, questioning, visualization, connection, drawing conclusions.
- (4) Obstacles teachers experience in integrating informational texts in their classrooms (4th section of questionnaire). Referred to: children, texts, teachers themselves.
- (5) Modifications of the instructional approach of teachers concerning the integration of information texts as a result of their participation in the project (5th section of questionnaire). Positive attitudes to information texts, teaching practices, choices of texts, learning goals.
- (6) Elements of the project that had a positive impact on teachers’ knowledge and classroom behaviors (6th section of questionnaire).

Participants learning (knowledge about informational texts and pedagogical skills and techniques for their teaching). Provision for participants implementation new knowledge and skills. Educational techniques (cooperation with colleagues, active educational techniques). Distance learning procedures (moodle platform web lectures asynchronous and synchronous on line communication). Students learning.

As we referred above, throughout the procedure of data analyses, we were working with data, organizing it, breaking it into manageable units, synthesizing, searching for patterns, discovering what is important and deciding what we would tell others (Bogdan

& Biklen, 1998). Answers to interview questions used for crosschecking and confirmation of the findings of the questionnaire.

4. Results - Discussion

The core question this research addressed is whether the proposed training project could have any impact on teachers' professional development in order they to acquire the necessary knowledge and attitudes that would help them to overcome the obstacles they face in integrating these texts in their classes. To explore the answer to above research main question, quantitative data of the questionnaire results were analyzed through computation of descriptive statistics such as frequencies and means using statistical analysis software (SPSS 19). Then the independent sample *t* test was employed to examine whether the groups differed on the above variables, both pre-test and post-test in order to determine if there was any significant gains for experiment group. A 95% confidence level was used in the *t* test analyses. The differences between pre-test and post-test could be attributed to the present intervention and show a potential positive impact on the professional development of teachers so that they have managed to overcome the difficulties initially reported that face in integrating informational texts in their class.

4.1. Teachers knowledge about informational texts

(Characteristics-structures and cognitive strategies needed for informational texts comprehension)

The statistical analysis (by implementation of independent sample *t* test), revealed that there were not statistically significant differences among the two independent groups, experimental and control, regarding their knowledge about the textual ($M=0,98$ $t=-0,570$, $df=41$, sig. (2-tailed)=0,572), organizational ($M=1,02$ $t=0,642$, $df=41$, sig. (2-tailed)=0,524) and visual ($M=1,14$ $t=-0,930$, $df=41$, sig. (2-tailed)=0,358) characteristics before the training project.

However, the statistically significant differences [textual ($M^2=2,19$ $t=13,48$, $df=41$, sig. (2-tailed)=0,000), organizational ($M=2,19$ $t=10,37$, $df=27,35$, sig. (2-tailed)=0,000) and visual ($M=2,28$ $t=10,84$, $df=41$, sig. (2-tailed)=0,000)] noted among the two groups after the implementation of the project, indicate its positive impact on the increasing of teachers' knowledge concerning informational texts characteristics.

Concerning teachers' knowledge about informational texts' structures have dramatically changed between pre and post-test measurements. Examining teachers' knowledge for all structures we found that the mean for pre-test was $M=1,26$ and for post-test $M=3,63$. The observed differences found to be statistically significant (pair *t* test $t=8,230$ $df=42$ sig (2-tailed)=0,000). Based on these results, we can accept the notion that teachers' knowledge about informational texts structures have changed at the end of the project.

Further analysis revealed that means (1 grade for each referred structure) for experimental group are $M=1,79$ (pre-test) and $M=4,79$ (post-test) and for control group $M=0,58$ (pre-test) and $M=2,16$ (post-test) respectively. We can see that knowledge of all teachers increased at the end of the program, but the changes observed in the experimental group are of higher degree. However, differences among the two groups found to be statistically significant from the beginning of the project (independent sample t test for pre test $t=3,54$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,001$ and for post-test measurement $t=4,94$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,001$).

Examining teachers' knowledge about all cognitive strategies that the majority of specialists of the field recognize that should be cultivated in this age, we found that the mean at pre-test was $M=2,58$ for experimental group and $M=2,00$ for control respectively. Differences between two groups were not statistically significant ($t=1,456$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $1,153$). In contrast, the differences found in the measurements ($M=4,88$ for experimental and $M=2,11$ for control group) after the intervention proved to be statistically significant ($t=9,571$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,000$). These results indicate a positive impact of the intervention on teachers' knowledge concerning the cognitive strategies needed for informational texts comprehension.

4.2. Teachers attitudes towards informational texts as it was revealed from their frequency of use and the quantity of these texts in their classrooms

The statistical analysis (by implementation of independent sample t test) revealed that there were not statistically significant differences among the experimental and control group regarding teachers' frequency of usage fictional ($M=3,74$ $t=0,048$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,962$), expository ($M=2,12$ $t=0,556$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,581$), narrative ($M=2,21$ $t=1,815$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,077$), mixed ($M=1,26$ $t=-0,902$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,372$) before intervention in their classrooms per week. However, the statistically significant differences [expository $M=2,95$ $t=5,538$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,000$), narrative ($M=2,51$ $t=2,393$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,021$), mixed ($M=2,28$ $t=-4,309$, $df=41$, sig. (2-tailed)= $0,000$), noted among the two groups after the implementation of the project, indicate its impact on the frequency with which teachers use all kinds (expository, narrative, mixed) of informational texts per week. Teachers responds to interview are characteristics for their attitudes before intervention: *"I did not know enough about information texts. It was assumed that they are in teachers' library and she uses them whenever needed...."*

Regarding the quantity of informational texts in classroom, Tables 7 and Table 8 show the amount of all types of books teachers self reported that were in their classrooms before and after the intervention. Although there is an increase in the amount of all kinds of texts in pre-school classes, the differences that observed were not found to be statistically significant.

4.3. Obstacles teachers face in incorporating informational texts in their class

The majority of the teachers (experimental and control groups) stated before the intervention that they had some difficulties in integrating information texts in their classrooms. These problems, mentioned in the questionnaire by teachers, are related to: (a) Difficulty that children have to focus their attention on these texts, because they are boring for kids (34% of teachers). (b) Difficulty that children have to comprehend them (69,8% of teachers). (c) Difficulties teachers have to approach them instructionally (67,4% of teachers) because of the lack of necessary teaching skills. The total of teachers answered that a professional development program could help them to overcome these difficulties. After the intervention all teachers (100%) of the experimental group stated that their participation in the program had helped them to overcome the problems they encounter before the intervention in integrating informational texts in their classes. Unlike the experimental, the control group continued to face the same problems that have showed the initial measurements.

4.4. Changes made by teachers in their teaching approach of informational texts as a result of their participation in the project

- (a) All teachers of experimental group (F24, 100%) declared through the questionnaire that their participation in the project helped them to change their attitudes to informational texts, the learning goals they set and their teaching practices. These can be confirmed from the answers to the interview:

“The project opened to me a large window from which I saw the world of information texts. Along with me and the children of my class saw many out of this window. Things that children viewed from this window will be very valuable to them in their future. For me, this window will be open forever”.

“The project gave me confidence and vitality and all this imparted to children in my class. Their eyes shine every time they see an information text”.

“We experimented with informational texts with children in our class. At first it was difficult, but I think most children responded positively to this challenge. Regarding the project, it has put a small stone in our cognitive horizons. These learning experiences have easily come to teaching practices”.

“Endless informational books have been entered our daily educational routine and well organized teaching practices, such as reciprocal teaching and asking the author are implemented”.

"Children have began to understand more deeply the content of informational and fictional texts with the support of the appropriate cognitive strategies used before, during and after reading. So do I".

"I have introduced explicit teaching of comprehension strategies along with independent practice".

"I have increased attention to the unique textual features of informational text".

- (b) Changes were observed and in choosing of informational texts. The majority of experimental group (F22, 91,7%) stated that they have changed the criteria they use to choose informational books in their classes. The main factors that they declared that they take into account after intervention are: content accuracy, information current, organization, style and illustration and graphics.

4.5. Evaluation of the project

In terms of evaluation of the training course, taking into account the Guskey's (2000) model about the evaluation of a professional development activity, the study found, according to the questionnaire results and the interview responses, that teachers had positive opinions towards the course in general. Teachers declared through the questionnaire that the elements of the project that mostly contributed to their professional development regarding the integration of informational texts in their classes are the following:

- (a) *Participants learning*, include knowledge about unique textual, organizational and visual characteristics (n=23, 95,8% of teachers of experimental group included this element in their response to the relevant open-ended question) and structures (n=24 100% of teachers) of informational texts and pedagogical skills and techniques (n 24 100% of teachers) for their teaching.

"Very interesting, innovative, demanding and helpful program about things, issues and knowledge that I failed to manage well before" (interview answer to the question about thoughts and emotions on the project".

- (b) *The provision for participants implementation of new knowledge and skills* include the educational chances that teachers had to implement their new knowledge and skills (100% of teachers).
- (c) *Adults learning educational techniques* as cooperation with colleagues (n=15 62,5% of teachers) and active educational techniques (83,5% of teachers).
- (d) *Distance learning procedures* as usage of MOODLE platform for web lectures, asynchronous and synchronous on line communication (66,7% of teachers). Participants from rural areas evaluated more significantly ($X^2 = 6,99$, $df = 1$, Exact Sign

(2-sided)=0,013 $p < .05$) distance learning procedures than those from urban areas. This finding was expected because that part of participants were more beneficiaries from distance learning procedures than the others who had the opportunity to attend the face to face meetings.

- (e) *Organizational support* such as available recourses, openness to experimentation and alleviation of fears, facilities and comfort physical conditions for the meetings.

“At first I was afraid, I did not know where we would go, I thought that it was difficult for kindergarten, but eventually I saw that IT helped me and the children to learn new things”.

“I started with a lot of anxiety and stress. In subsequent meetings I enjoyed the knowledge and the company of colleagues”.

- (f) *Students learning* (100% % of teachers). Qualitative information, included in the edited material, reveals students learning and confirms teachers' answers.

However, a concern has been expressed that must be taken into account *“The project has offered to children learning benefits. But I worry if it has deprived them lazing relaxing activities”.*

5. Conclusion

The comprehensive professional development plan concerning the integration of informational texts, can increase teachers knowledge and encourage them to participate in collegial interactive models to improve student learning. Both the comprehensive professional development plan along with teacher collaboration can keep teachers abreast of the emerging trends in education and provide ways to assist students in becoming successful in comprehending and producing informational texts. Effective professional development on informational texts can increase educators' knowledge and usage of informational texts in the primary classroom. When essential professional development is provided, educators are not only able to increase and develop their classroom practices but they are also able to enhance opportunities for students to use successfully informational texts. A characteristic answer of a teacher was: *“Now informational texts have changed position!! From the teachers' shelf entered the lending library and the heart of every little reader...”*

As the results of present study indicated, our project has had some success in supporting professional development of teachers, although in the beginning they experienced emotions of agony and anxiety and helped them:

- (a) To acquire needed knowledge and skills that allowed them to integrate informational texts in their curriculum,, although it was difficult and innovative for them.

- (b) To create models of high quality integrated curriculum concerning informational texts expanding them to families through the lending libraries.
- (c) To use instructional practice that lead to the improvement of students' achievement in comprehension and production of informational texts.
- (d) To disseminate effective instructional practices to other pre-schools in local and national level.

The training scenario with the accompanying educational material, as well as the conditions for active interaction among teachers themselves and with the researchers, that we created, appeared to have a positive effect on teachers' knowledge and responsive teaching behaviors. Teachers confirm this by saying: *"I started with a lot of agony and anxiety about what would I do in that project. The first meeting was stressful. But during the following meetings I enjoyed the knowledge I got about informational texts, as well as the company of my colleagues"*.

However, effective professional development requires time for initial training and extensive in-class implementation. This process should be a never-ending cycle not a one-time event. In particular, implementation of a supportive instructional framework doesn't not occur after one year. It took several years of professional development on a sustained topic, with follow-up coaching and team planning, to realize increasing success. What leads the way is teachers' interest and ability to take the work forward. Many of them show to be willing to continue to design, implement and document the instruction of informational texts in their classroom using educational techniques and ideas learned in this project. Researchers on the other hand, will continue to support teachers regarding informational texts.

Σημειώσεις

1. This research project was designed and partly implemented by a team consisting of Maria Ambartzaki, Nikolaos Dovros and Popi Kassotaki-Psaroudaki, as members of the Hellenic Association of Language and Literacy and was funded by the Federation of European Literacy Associations.
2. $\text{Min/max} = 0/3$

References

- Akhondi, M, Malayeri, F. & Samad, A. (2011) How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
- Atay, D. (2007) Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62 (2), 139-147.

- Barone, C. A. (2003, September/October) The Changing Landscape and the New Academy. *EDUCAUSE review*, 40-47.
- Bluestein, N. (2010) Unlocking Text Features for Determining Importance in Expository Text: A Strategy for Struggling Readers. *Reading Teacher*, 63(7), 597-600.
- Caswell, L. & Duke, N. (1998) Non-narrative as catalyst for literacy development. *Language Arts*, 75 (2), 108-117.
- Chapman, M, Filipenko, M, McTavish, M. & Shapiro, J. (2007) First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Duke, N. & Pearson, D. (2002) Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels, (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.) (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K. (2000) 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-24.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2010) "High 5!" strategies to enhance comprehension of expository text. *Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Dymock, S. (2005) Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182.
- Fisher, D, Frey, N. & Nelson, J. (2012) Literacy achievement through sustained professional development. *The Reading Teacher*, 65, 551-563.
- Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (2001) *Guiding readers and writers: Teaching*
- Fullan, M. (1995) The limits and the potential of professional development in education. In T. R. Guskey & M. Huberman, (Eds.). *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 253-268). NewYork: T.C. Press.
- Guskey, T. (2000) *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: CA. Corwin Press.
- Ingvarson, L, Meiers, M. & Beavis, A. (2005) Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28.
- Kelley, M. J. & Clausen-Grace, N. (2010) Guiding Students Through Expository Text With Text Feature Walks. *Reading Teacher*, 64(3), 191-195.
- Kletzien, S. & Dreher, M. (2004) *Informational text in k-3 classrooms: Helping children read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- McKeown, M. G, Beck, I. L. & Worthy, M. J. (1993) Grappling with text ideas: Questioning the author. *The Reading Teacher*, 46, 560-566.

- Miller, S. & Stewart, A. (2013) Literacy learning through team coaching. *The Reading Teacher*. 67(4).
- Moss, B. (2003) *Exploring the literature of fact: Children's non fiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guiiford.
- Moss, B. (2004) Teaching expository text structures through information trade book retellings. *Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Ness, M. (2011) Teachers' Use of and Attitudes Toward Informational Text in K-5 Classrooms, *Reading Psychology*, 32(1), 28-53.
- Nassera, F. & Shabtia, A. (2010) Satisfaction with professional development: Relationship to teacher and professional development program characteristics. <http://tinyurl.com/oq2m3qq>
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.
- Saul, E. W. & Dieckman, D. (2005) Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, 40 (4), 502-513.
- Simonsen, S. (2004) Identifying and teaching text structures in content area classrooms. In D. Lapp, J. Flood & N. Farnan, (Eds.) *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies* (pp. 59-119). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trotter, Y. D. (2006) Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13.
- Zepke, N. & Leach, L. (2002) Appropriate pedagogy and technology in a cross-cultural distance education context. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 309-321.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ – ΕΡΕΥΝΑ THE PROJECT METHOD AND ITS CONTRIBUTION IN ESTABLISHING GOOD INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG STUDENT TEACHERS – RESEARCH

Μαρίνα Κουγιουρούκη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δημοκριντείο Πανεπιστήμιο Θράκης
mkougiou@eled.duth.gr

Περίληψη

Η διερεύνηση του ρόλου της μεθόδου project στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από φοιτητές που ασκήθηκαν με αυτή, αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μας.

Η άσκηση πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριντείου Πανεπιστημίου Θράκης. Ως εργαλείο για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ομαδικά σε δέκα προγραμματισμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας έως δύο ώρες. Από την έρευνα αναδύθηκε ότι η συνεργασία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, είχαν ως αποτέλεσμα να θυμούνται με ευχαρίστηση τη συμμετοχή τους, να εκτιμήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν, και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Λέξεις κλειδιά

Project, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διαπροσωπικές σχέσεις, κριτική σκέψη.

Abstract

The subject matter of our study is the investigation carried out by university students of the role that the project method plays in teacher training.

This project method was conducted at the Department of Primary Education - Democritus University of Thrace. An anonymous written questionnaire was employed as the tool of our

research. The participant teachers worked in groups over a period of 10 appointed weekly meetings with a duration of up to 2 hours each. As a result of the cooperation and good interpersonal relationships established during this research, the teachers remember fondly their participation, they have valued the knowledge they have acquired and have developed critical thinking

Key words

Project, teacher education, interpersonal relationships, critical thinking.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένα ευαίσθητο και επίκαιρο θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως, είναι γνωστό η εκπαίδευση που προσφέρεται στις Σχολές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών συχνά περιορίζεται στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα την πρακτική εφαρμογή.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 επιχειρείται η κάλυψη αυτού του κενού με την κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη μέθοδο project στο πλαίσιο του μαθήματος Διδακτική Μεθοδολογία II¹, με στόχο να έλθουν σε επαφή με την καινοτόμα αυτή μέθοδο όχι μόνο θεωρητικά αλλά και εφαρμόζοντάς την στην πράξη. Η καθιέρωσή της στο εν λόγω τμήμα έγινε από την καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη και συνοδεύτηκε με αρκετές θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες από την ίδια και από κοινού με συνεργάτες της (Ταρατόρη, 1996, Τατατόρη, Χατζηδήμου & Χλεμές, 2001, Τατατόρη, 2005, Τατατόρη-Τσαλκατίδου, 2006², Τατατόρη, 2007, Χατζηδήμου & Τατατόρη, 2001), στις οποίες παρουσιάζεται η δυνατότητα εφαρμογής της στο δημοτικό σχολείο.

Οι φοιτητές του Τμήματος στο Στ' εξάμηνο της φοίτησής τους ενημερώνονται θεωρητικά για τη μέθοδο project, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Doppelt, 2003), τα μοντέλα στα οποία μπορεί να διακρίνεται ένα project (ως προς τη σχολική διάρκεια και το περιεχόμενο), τις προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου, τα στάδια και τις φάσεις υλοποίησής της καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο. Ακολούθως, αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν ένα project, με θέμα που αγγίζει τα ενδιαφέροντά τους, ακολουθώντας πιστά όλα τα βήματα στα οποία είχαν νωρίτερα θεωρητικά καταρτιστεί.

Το project που καλούνται να φέρουν εις πέρας είναι ένα σύνθετο έργο που επιχειρεί να τους εμπλέξει σε ερευνητικές δραστηριότητες με απώτερο στόχο την επίλυση ενός προβλήματος ή τη λήψη αποφάσεων (Mergendoller & Thomas, 2001). Μετά τον

ορισμό του θέματος, τη στοχοθεσία του έργου και τον χωρισμό τους σε ομάδες, οι φοιτητές εργάζονται αυτόνομα σε τακτές συναντήσεις στο Τμήμα αλλά και σε έκτακτες συναντήσεις σε άλλους χώρους (π.χ. στον προσωπικό τους χώρο) και ετοιμάζουν τα τελικά προϊόντα της εργασίας τους καθώς και την παρουσίασή τους.

Πρόκειται για μία εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία οι συμμετέχοντες συνεργάζονται έχοντας έναν κοινό μαθησιακό στόχο (Prichard, Bizo & Stratford, 2006). Η συνεργασία των φοιτητών μέσα και έξω από τον χώρο του πανεπιστημίου τους δίνει τη δυνατότητα να συλλέξουν πληροφορίες και να τις μοιραστούν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους, να συζητήσουν τις ιδέες τους και να ακούσουν τις ιδέες των άλλων, να τεκμηριώσουν και να υποστηρίξουν ή να επικρίνουν μία ιδέα (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006).

Η πολυετής εφαρμογή της μεθόδου project στο προαναφερθέν τμήμα και η ενασχόλησή μας με αυτό², κέντρισε το ενδιαφέρον μας να ασχοληθούμε περαιτέρω με την προαναφερόμενη μέθοδο και συγκεκριμένα με τα αποτελέσματα της εφαρμογής της, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

1. Αφετηρία και στόχος της έρευνας

Αφετηρία για τη διεξαγωγή της εμπειρικής αυτής έρευνας που αφορά στην ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μίας ομάδας κατά την υλοποίηση ενός project αποτέλεσαν τόσο η διαπίστωση ότι από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απουσιάζουν εργασίες που να διερευνούν από θεωρητική και εμπειρική άποψη το θέμα αυτό, όσο και το προσωπικό μας ενδιαφέρον για τη θεματική αυτή.

Ο **κεντρικός στόχος** της είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των φοιτητών του Ε' εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης για τις συναντήσεις που πραγματοποιούν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project και συγκεκριμένα για: α) τη συχνότητα, τον τόπο, τη διάρκεια και το είδος των συναντήσεων των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια προγραμματισμού και υλοποίησης του project, β) τη θεματολογία των συζητήσεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας αλλά και το αποτέλεσμα των συζητήσεων, γ) το βαθμό εμπλοκής των μελών μίας ομάδας στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, δ) την ικανοποίησή τους από τη μεταξύ τους συνεργασία, ε) τη στάση που θα πρέπει να κρατούν τα μέλη μίας ομάδας στο πλαίσιο των συζητήσεών τους, ζ) τη συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας στο πλαίσιο υλοποίησης του project.

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η **μέθοδος της επισκόπησης πεδίου** και το **ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο**. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, τρεις από τις οποίες αφορούν σε ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, φοιτητές και φοιτήτριες του Ε' εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης οι οποίοι έχουν ασκηθεί στην εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτική Μεθοδολογία II».

Η συλλογή των δεδομένων της έγινε το Δεκέμβριο του 2017 και διήρκησε μία εβδομάδα.

Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS – Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences, Version 21.0) και στο πλαίσιο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

2. Παρουσίαση των πορισμάτων

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας προέρχονται από 163 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, 39 (23.9%) ήταν άνδρες και 124 (76.1%) γυναίκες. Από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα οι 135 (82.8%) φοιτούσαν στο Ε' εξάμηνο και οι 26 (17.2%) ήταν «εκτός κύκλου». Τρεις (3) από τους συμμετέχοντες έχουν τελειώσει κάποιο ακόμη Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ), τρεις (3) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και είκοσι τέσσερις (24) έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και ασκήθηκαν στην εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο του προγράμματος «εξομοίωσης».

Τα πορίσματα της έρευνας που προέκυψαν από τις θεματικές που αναφέρονται στις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project και συγκεκριμένα για την ικανοποίησή τους από τη μεταξύ τους συνεργασία και τη συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του project, συνοψίζονται ως εξής:

α) Αναφορικά με τη συχνότητα, τον τόπο, τη διάρκεια και το είδος των συναντήσεων των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια προγραμματισμού και υλοποίησης του project που ανέλαβαν να εκπονήσουν το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων δηλώνει (46%) ότι οι συναντήσεις ήταν μία φορά την εβδομάδα, ενώ δεν είναι λίγοι (27%) και εκείνοι που δηλώνουν ότι οι συναντήσεις τους ήταν δύο ή περισσότερες φορές την εβδομάδα (πίν. 1, ερ. 1).

Οι συναντήσεις των μελών της ομάδας διαρκούσαν συνήθως έως δύο ώρες (72,2%) (πίν. 4, ερ. 6) και οι συμμετέχοντες έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των συναντήσεων αυτών (50% πολύ ικανοποιημένοι & 38,9% πάρα πολύ ικανοποιημένοι) (πίν. 5, ερ. 7).

Αυτές οι συναντήσεις ήταν ως επί το πλείστον προγραμματισμένες (88,3%), σπανιότερα έκτακτες (8,0%) ή τυχαίες (3,7%) (πίν. 3, ερ. 5) και λάμβαναν χώρα στη βιβλιοθήκη της σχολής, στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου, ή στον προσωπικό χώρο κάποιου από τα μέλη της ομάδας (πίν. 2, ερ. 2-4).

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στον χώρο συνάντησης των μελών της ομάδας έγινε διερεύνηση της διαφοράς των σκορ τους για να βρεθεί σε ποιον χώρο συναντιόντουσαν οι φοιτητές περισσότερο. Η διερεύνηση αυτή έγινε με τη βοήθεια του ελέγχου προσημασμένων θέσεων του Wilcoxon. Προέκυψε ότι οι φοιτητές συναντιόντουσαν πιο συχνά στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου (Mean Rank 45.34) παρά στη βιβλιοθήκη (Mean Rank = 39.13). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -2.63$ $p=0.009$). Επίσης, οι φοιτητές συναντιόντουσαν πιο συχνά στον προσωπικό τους χώρο (Mean Rank 74.51) παρά στη βιβλιοθήκη της σχολής (Mean Rank 31.47). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -8.956$ $p<0.001$). Τέλος, οι φοιτητές συναντιόντουσαν πιο συχνά στον προσωπικό τους χώρο (Mean Rank 66.19) παρά στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους του αει (Mean Rank 37.58). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -8.04$ $p<0.001$).

Συμπερασματικά οι φοιτητές για την εκπόνηση των εργασιών τους στο πλαίσιο του προγραμματισμού και της υλοποίησης του project που είχαν αναλάβει να εκπονήσουν συναντιόντουσαν πρωτίστως στον προσωπικό τους χώρο, ακολούθως στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους της σχολής, αλλά και στη βιβλιοθήκη.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μέσω του δείκτη Spearman r προκύπτει ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης (ερ. 7) και του τύπου των συναντήσεων (ερ. 5) ($r=0.26$ $p=0.002$) που σημαίνει ότι όσο πιο έκτακτες οι συναντήσεις τόσο πιο ικανοποιημένοι ήταν οι συμμετέχοντες από τη συχνότητά τους.

Επίσης, υπάρχει μεσαία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας των συναντήσεων (ερ. 6) και του τύπου των συναντήσεων (ερ. 5) ($r=0.328$ $p<0.001$) δηλαδή όσο πιο έκτακτες οι συναντήσεις τόσο μεγαλύτερη ήταν η διάρκειά τους.

Από τον έλεγχο διαφορών μέσω του Mann Whitney U με στατιστικά σημαντική διαφορά οι φοιτητές που παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα του Ε' εξαμήνου συναντιούνται πιο έκτακτα (Mean rank=83.34) σε σχέση με τους φοιτητές «εκτός κύκλου» (Mean rank=72.68) ($Z=-1.96$, $p=0.05$).

β) Σε ό,τι αφορά στη θεματολογία των συζητήσεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας κατά την υλοποίηση του project που ανέλαβαν να εκπονήσουν οι φοιτητές δηλώνουν ότι αυτή αφορούσε την εργασία αυτή καθαυτή αλλά και τη διαδικασία καθώς επίσης και τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους (πίν. 6, ερ. 8-10).

Έγινε σύγκριση των σκορ μεταξύ των ερωτήσεων (8-10) που αφορούσαν στη θεματολογία των συζητήσεών τους με τη μέθοδο του ελέγχου προσημασμένων θέσεων Wilcoxon. Από τον έλεγχο προσημασμένων θέσεων Wilcoxon μεταξύ των ερωτήσεων 8, 9 & 10 προέκυψε ότι το θέμα των συναντήσεων για την υλοποίηση του project ήταν πιο συχνά η εργασία (Mean=3.39), λιγότερο συχνά η διαδικασία εκπόνησής της (Mean=3.24) και πιο σπάνια οι διαπροσωπικές σχέσεις (Mean=2.62). Οι διαφορές προέκυψαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές με επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0.001$).

γ) Αναφορικά με το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγούνταν οι συζητήσεις που λάμβαναν χώρα κατά το πλαίσιο των συναντήσεων των φοιτητών/τριών για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του project οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι συζητήσεις τους οδηγούνταν σε συμφωνία, σε διαφωνία, σε συμβιβασμό ή σε αναβολή διευθέτησης του θέματος (πίν. 7, ερ. 11-14).

Έγινε σύγκριση των σκορ των ερωτήσεων 11, 12, 13 & 14 μεταξύ τους με τη μέθοδο του ελέγχου προσημασμένων θέσεων Wilcoxon. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι το αποτέλεσμα των συναντήσεων για την υλοποίηση του project κατέληγε πιο συχνά σε συμφωνία (Mean=3.36), λιγότερο συχνά σε συμβιβασμό (Mean=2.75), σπάνια σε διαφωνία (Mean=1.89) και ακόμη πιο σπάνια σε αναβολή της συνάντησης (Mean=1.75). Οι διαφορές προέκυψαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές με επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.001$.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μέσω του δείκτη Spearman r προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μεσαία θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τη συνεργασία (ερ. 21) και της συχνότητας κατάληξης των συναντήσεων σε ομοφωνία (ερ. 11) (Spearman $r = 0.31$ $p < 0.001$). Δηλαδή η συχνότητα συμφωνίας στις συναντήσεις είναι καταλυτικός παράγοντας ικανοποίησης από τη συνεργασία στην ομάδα.

δ) Σχετικά με τη δράση των μελών μίας ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων που είχαν για την υλοποίηση του project που ανέλαβαν να εκπονήσουν τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι πριν τη λήψη μιας απόφασης συζητούσαν το κάθε θέμα (πίν. 8, ερ. 15) και επιδίωκαν να υπάρχει ομοφωνία, προκειμένου να ληφθεί μία συλλογική απόφαση (πίν.8, ερ. 16). Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε σε συζήτηση με ένα ακόμη μέλος της ομάδας (πίν. 8, ερ. 17) αλλά και με την ομάδα στο σύνολό της (πίν. 8, ερ. 18). Στις συζητήσεις αυτές υπήρχε αποδοχή όλων των ιδεών (πίν. 8, ερ. 19) και ενσωμάτωση όλων των γραπτών απόψεων των μελών της ομάδας στο τελικό παραδοτέο που κατατέθηκε (πίν. 8, ερ. 20).

ε) Σε ό,τι αφορά στην ικανοποίηση των μελών μίας ομάδας από τη μεταξύ τους συνεργασία στο πλαίσιο των συναντήσεών τους για την υλοποίηση του project που ανέλαβαν να εκπονήσουν τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένα (49,4% πολύ & 38,9% πολύ ικανοποιημένοι) (πίν. 9, ερ. 21).

Έγινε συσχέτιση της ερώτησης 21 (ικανοποίηση από τη συνεργασία) με τις ερωτήσεις 15, 16, 19 & 20 μέσω του δείκτη Spearman. Προέκυψαν τα εξής:

- μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και της *συζήτησης των θεμάτων πριν από τη λήψη απόφασης* (ερ. 15) ($r=0.284$ $p<0.001$),
- μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και της *επιδίωξης ομοφωνίας πριν από τη λήψη απόφασης* (ερ. 16) ($r=0.26$ $p<0.001$),
- μεσαία θετική συσχέτιση μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και του ότι *λαμβάνονταν υπόψη όλες οι απόψεις πριν από τη λήψη απόφασης* (ερ. 19) ($r=0.432$ $p<0.001$),
- μεσαία θετική συσχέτιση μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και της *ενσωμάτωσης των απόψεων όλων των μελών της ομάδας στο τελικό παραδοτέο* (ερ. 21) ($r=0.385$ $p<0.001$).

Δηλαδή, όταν λαμβάνονταν υπόψη όλες οι απόψεις των μελών της ομάδας και ταυτόχρονα αυτές αποτυπώνονταν στο τελικό παραδοτέο, η ικανοποίηση από τη συνεργασία ήταν μεγαλύτερη.

Έγινε συσχέτιση της ερώτησης 21 (ικανοποίηση από τη συνεργασία) με την ερώτηση 5 (ικανοποίηση από τις συναντήσεις) μέσω του δείκτη Spearman. Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και της *ικανοποίησης από τη συχνότητα των συναντήσεων* (Spearman $r=0.671$ $p<0.001$). Δηλαδή, όσο πιο συχνές ήταν οι συναντήσεις της ομάδας τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίηση από τη συνεργασία.

στ) Σχετικά με τη στάση που θα πρέπει να κρατούν τα μέλη μίας ομάδας στο πλαίσιο των συζητήσεων κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του project που ανέλαβαν να εκπονήσουν τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι κάθε μέλος θα πρέπει πρωτίστως να ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων (πίν. 10, ερ. 23), να καταθέτει τις δικές του ιδέες (πίν. 10, ερ. 22) και να δείχνει κατανόηση (πίν. 10, ερ. 27). Ακολούθως, δήλωσαν ότι κάθε μέλος θα πρέπει να επιδιώκει την επίλυση των συγκρούσεων εφόσον προκύψουν στο πλαίσιο της ομάδας (πίν. 10, ερ. 26), να προσαρμόζει τις πεποιθήσεις του στους κανόνες της ομάδας (πίν. 10, ερ. 25) και, τέλος, να αποδέχεται τις πεποιθήσεις των άλλων (πίν. 10, ερ. 24).

Από τις συσχετίσεις των ερωτήσεων 22-27 προκύπτει ότι όλες οι ερωτήσεις συγκλίνουν θετικά μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα. Ειδικά η ερώτηση 22 έχει μεγάλη θετική συσχέτιση με την ερώτηση 23 (Spearman $r=0.616$ $p<0.001$). Δηλαδή αυτός που θεωρεί ότι η κατάθεση των απόψεων κάθε μέλους στην υλοποίηση ενός project είναι σημαντική θεωρεί ότι είναι σημαντικό το κάθε μέλος να ακούει προσεκτικά τις απόψεις των άλλων.

Η ερώτηση 23 έχει μεσαία θετική συσχέτιση με την ερώτηση 25 (Spearman $r=0.407$ $p<0.001$). Δηλαδή, αυτός που θεωρεί σημαντικό να ακούει κανείς τις απόψεις των άλλων θεωρεί ότι είναι σημαντικό κάθε μέλος να προσαρμόζεται στις πεποιθήσεις της ομάδας.

Η ερώτηση 23 έχει μεσαία θετική συσχέτιση με την ερώτηση 27 (Spearman $r=0.4$ $p<0.001$). Δηλαδή αυτός που θεωρεί σημαντικό να ακούει κανείς τις απόψεις των άλλων θεωρεί ότι είναι σημαντικό κάθε μέλος να δείχνει κατανόηση.

Η ερώτηση 25 έχει μεσαία θετική συσχέτιση με την ερώτηση 26 (Spearman $r=0.404$ $p<0.001$). Δηλαδή, αυτός που θεωρεί ότι είναι σημαντικό το μέλος να προσαρμόζεται στις πεποιθήσεις της ομάδας θεωρεί ότι είναι σημαντικό κάθε μέλος να επιδιώκει την επίλυση των συγκρούσεων.

Η ερώτηση 25 έχει μεσαία θετική συσχέτιση με την ερώτηση 27 (Spearman $r=0.477$ $p<0.001$). Δηλαδή αυτός που θεωρεί ότι είναι σημαντικό το μέλος να προσαρμόζεται στις πεποιθήσεις της ομάδας θεωρεί ότι είναι σημαντικό κάθε μέλος να δείχνει κατανόηση.

ζ) Σχετικά με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση ενός project τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι αυτές συμβάλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επιτυχή περαίωσή του (πίν. 11, ερ. 28).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων 21 και 29 δηλαδή μεταξύ της *ικανοποίησης από τη συνεργασία* και της *συμβολής των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στην υλοποίηση του project* (Spearman $r=0.24$ $p=0.002$). Δηλαδή όσο πιο καλές οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση από το επίπεδο συνεργασίας.

Από τον έλεγχο μέσω του Mann Whitney U test προκύπτει ότι οι γυναίκες θεωρούν (Mean rank=86.06) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (Mean rank=69.10) ότι *οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση του project* ($Z=-2.23$ $p=0.026$ $U=1915$). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

η) Μελετώντας τις απαντήσεις στις ερωτήσεις (29, 30 & 31)(πίν. 12) που αφορούσαν στη συμμετοχή των ατόμων σε μία ομάδα στο πλαίσιο υλοποίησης του project και στις *διαπροσωπικές σχέσεις που ανέπτυξαν μεταξύ τους συνέβαλαν* παρατηρούμε από τη διακύμανση των μέσων όρων ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο project και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν τους επηρέασαν θετικά κατά προτεραιότητα α) στο να θυμούνται ευχάριστα τη συμμετοχή τους, β) στο να εκτιμήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν, και γ) στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων στις ερωτήσεις 29, 30 & 31 βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με τον έλεγχο προσημασμένων θέσεων Wilcoxon με $p<0.001$.

Με τη χρήση του ελέγχου Mann Whitney U έγινε μελέτη της επίδρασης του εξαμήνου στην ομάδα των ερωτήσεων 29, 30 & 31. Από τον έλεγχο διακύμανσης Mann Whitney U προκύπτει ότι η ικανοποίηση των φοιτητών από τη γνώση που απέκτησαν είναι μεγαλύτερη για τους φοιτητές «εκτός κύκλου» (Mean rank=99.59) σε σχέση με τους φοιτητές που παρακολουθούν κανονικά το Ε' εξάμηνο (Mean rank=77.46). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z=-2.5$ $p=0.012$ $U=1334$).

Οι ευχάριστες αναμνήσεις που προσέφερε η συμμετοχή των φοιτητών στην υλοποίηση του project είναι μεγαλύτερη για τους φοιτητές «εκτός κύκλου» (Mean rank=100.93) σε σχέση με τους φοιτητές του Ε' εξαμήνου (Mean rank=76.80). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z=-2.79$ $p=0.005$ $U=1304$).

3. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Συμπερασματικά, οι φοιτητές για την εκπόνηση των εργασιών τους στο πλαίσιο του προγραμματισμού και της υλοποίησης του project που είχαν αναλάβει, συναντιόντουσαν συνήθως μία φορά την εβδομάδα. Οι συναντήσεις αυτές ήταν ως επί το πλείστον προγραμματισμένες, λάμβαναν χώρα πρωτίστως στον προσωπικό τους χώρο και σπανιότερα στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους της σχολής ή στη βιβλιοθήκη. Η διάρκειά τους ήταν συνήθως έως δύο ώρες και οι συμμετέχοντες έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη συχνότητά τους.

Τα θέματα των συζητήσεών τους κατά την συνάντησή τους αφορούσαν κυρίως την εργασία αυτή καθεαυτή και σπανιότερα τη διαδικασία εκπόνησής της ή τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους. Ο σταθερός προσανατολισμός των συμμετεχόντων σε ένα project στους στόχους που εξ αρχής έχουν τεθεί έχει άλλωστε επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Stefanou, et al. 2013).

Για τη λήψη μιας απόφασης τα μέλη της ομάδας συζητούσαν, άκουγαν προσεκτικά ο ένας την άποψη του άλλου και συνεργάζονταν για έναν κοινό σκοπό. Και, για να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, θα πρέπει αυτά να είναι ικανά να εκφράζονται και να διατυπώνουν ερωτήσεις με σαφήνεια και ακρίβεια, να ακούν προσεκτικά, να κατανοούν, να συγκρίνουν την αρχική δική τους άποψη με τις απόψεις των άλλων και να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palinscsar 1991, 377, Järvenoja & Järvelä, 2009)³. Η συνεργασία αυτή, όπως άλλωστε επισημαίνεται από τους Blumenfeld, Kempler & Krajcik (2006), «ενθαρρύνει τα κίνητρα και τη γνωστική τους δέσμευση».

Οι συζητήσεις τους στο πλαίσιο των συναντήσεων για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του project οδηγούνταν πιο συχνά σε συμφωνία και σπανιότερα σε συμβιβασμό, σε διαφωνία⁴ ή και σε αναβολή της συνάντησης. Η συχνότητα συμφωνίας στις συναντήσεις ήταν καταλυτικός παράγοντας ικανοποίησης από τη συνεργασία στην ομάδα. Άλλωστε, μέσω της συμφωνίας μπορούν τα συνεργαζόμενα μέλη

μίας ομάδας να πετύχουν τους προσωπικούς τους στόχους αλλά και τους στόχους της ομάδας και να εκτιμήσουν τη συμβολή του καθενός στην επίτευξη του στόχου (Järvenoja & Järvelä, 2009).

Σε αυτό το επίπεδο εργαζόμενοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας και εφάρμοσαν τη μέθοδο project αποδέχονταν τις διάφορες ιδέες που εκφράζονταν από τα μέλη της ομάδας, λάμβαναν συλλογικές αποφάσεις και ενσωμάτωναν όλες τις απόψεις των μελών της ομάδας στο τελικό παραδοτέο. Το γεγονός ότι κάθε άποψη γινόταν αποδεκτή και κάθε ιδέα ενσωματωνόταν στο τελικό παραδοτέο είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία τους κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης του project.

Επίσης, στην ικανοποίηση από το επίπεδο συνεργασίας των μελών της ομάδας συνέβαλαν και οι καλές οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι απαραίτητες για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός project και επηρεάζουν θετικά τους φοιτητές στο να θυμούνται ευχάριστα τη συμμετοχή τους και στο να εκτιμήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν⁵. Άλλωστε όταν τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους μέσω της «ενδοομαδικής» και της «ενδοατομικής» διαδικασίας της μάθησης οδηγούνται αποτελεσματικότερα στο να κατακτήσουν τη γνώση (Järvenoja & Järvelä, 2009). Τέλος, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που βιώνουν τα μέλη μιας ομάδας τους επηρεάζουν και στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Bell, 2010).

Σημειώσεις

1. Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να γίνει αναφορά στο μάθημα Διδακτική Μεθοδολογία Ι – μικροδιδασκαλία, που προηγείται χρονικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος και στο πλαίσιο του οποίου οι φοιτητές ασκούνται, ήδη από το 1993 – έτος κατά το οποίο η καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη εφάρμοσε τη μικροδιδασκαλία για πρώτη φορά στο Τμήμα- σε συγκεκριμένες κοινωνικές, παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες.
2. Η Μαρίνα Κουγιουρούκη, από το 1996 ως μέλος ΕΤΕΠ και στη συνέχεια από το 2004 ως μέλος ΔΕΠ, επικουρούσε την Ελένη Ταρατόρη, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ, στη διεξαγωγή των μικροδιδασκαλιών και στην εφαρμογή της μεθόδου project.
3. Η συνεργασία αυτή δεν θα πρέπει να θεωρείται “δεδομένη” καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμογής μοντέλων συνεργατικής μάθησης παρατηρήθηκε ότι οι ομάδες δεν επεδείκνυν πάντα συμπεριφορές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν συνεργασία (Cohen, 1994).
4. Οι DeChurch, Hamilton & Haas (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κατά τη διεκπεραίωση ενός έργου η ύπαρξη διαφορών μπορεί να αποβεί μοιραία και να δημιουργηθούν συγκρουσιακές σχέσεις, όταν κατά την επίλυσή τους υπάρχει ανταγωνισμός. Οι συγκρουσιακές αυτές σχέσεις δημιουργούν ένταση, αποπροσανατολίζουν τα μέλη της ομάδας από τον αρχικό τους στόχο και με τον τρόπο αυτό μειώνουν την απόδοση της ομάδας (Peterson & Behfar, 2003, DeDreu & Weingart,

2003) και την ικανοποίηση των μελών της (DeDreu & Weingart, 2003). Ιδιαίτερα, όταν οι συγκρούσεις αφορούν στη διαδικασία που ακολουθείται από τα μέλη της ομάδας για την περαίωση του έργου τους, και συμβαίνουν στα πρώτα στάδια της συνεργασίας τους, τότε η ομάδα οδηγείται σιγά σιγά σε άλλων τύπων συγκρούσεις, όπως συγκρούσεις που αφορούν στο έργο ή στις σχέσεις (Greer, Jehn & Mannix, 2008).

5. Έρευνα των So και Brush (2008) έδειξε αντίστοιχα θετικές σκέψεις και ευχαρίστηση φοιτητών που εργάστηκαν με τη μέθοδο project.

Βιβλιογραφία

- Bell, St. (2010) Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. doi: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Blumenfeld, Ph.C, T.M. Kempler & J.S. Krajcik (2006) Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. In: *The Cambridge Handbook of The Learning sciences*, Chapter 8, 475-488.
- Blumenfeld, Ph.D, E. Soloway, R. Marx, J.S. Krajcik, M. Guzdial & A. Palincsar (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- Cohen, E.G. (1994) Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. Doi: 10.3102/00346543064001001.
- DeChurch, L.A, K.L. Hamilton & C. Haas (2007) Effects of Conflict Management Strategies on Perceptions of Intragroup Conflict. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(1), 66-78. Doi: 10.1037/1089-2699.11.1.66.
- DeDreu, C.K.W. & L. R. Weingart (2003) Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749. Doi: 10.1037/0021-9010.88.4.741.
- Doppelt, Y. (2003) Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255-272.
- Greer, L.L, K.A. Jehn & E.A. Mannix (2008) Conflict Transformation: A Longitudinal Investigation of the Relationships Between Different Types of Intragroup Conflict and the Moderating Role of Conflict Resolution. *Small Group Research*, 39(3), 278-302. Doi: 10.1177/1046496408317793.
- Järvenoja, H. & S. Järvelä (2009) Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 463-481.

- Lee, D, Y. Huh & Ch.M. Reigeluth (2015) Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43(5), 561-590. Doi: 10.1007/s11251-015-9348-7.
- Mergendoller, J.R. & J.W. Thomas (2001) Managing Project-Based Learning: Principles from the Field. <http://www.bie.org/images/uploads/general/f6d0b4a5d9e37c0e0317acb7942d27b0.pdf>
- Peterson, R.S. & K.J. Behfar (2003) The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in groups: A longitudinal study. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92(1-2), 102-112. Doi: 10.1016/S0749-5978(03)00090-6.
- Prichard, J.S, L.A. Bizo & R.J. Stratford (2006) The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140. Doi: 10.1348/000709904X24564.
- So, H-J. & Th.A. Brush (2008) Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51, 318-336.
- Stefanou, C, J.D. Stol, M. Prince, J.C. Chen & S.M. Lord (2013) Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 0(0), 1-14. doi: 10.1177/1469787413481132.
- Ταρατόρη, Ε. (1996) Η μέθοδος Project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 49-55.
- Ταρατόρη, Ε, Δ. Χατζηδήμου & Δ. Χλεμές (2001) Τα επαγγέλματα, Εφαρμογή της μεθόδου project. *Κίνητρο*, 3, 161-172.
- Ταρατόρη, Ε. (2005) Η μέθοδος Project από τη σκοπιά του εξομοιούμενου εκπαιδευτικού (έρευνα). Στο: Α. Τριλιανός, Ιγ. Καράμνηας (επιμ), Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή του Ε.Κ.Π.Α *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 512-520.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2006²) *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2007) Λήμμα «Μέθοδος Project (μέθοδος σχεδίου)». Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό Παιδαγωγικών Όρων*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 435-436.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ε. Ταρατόρη (2001) «Η μέθοδος Project στο σχολείο», στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκη), Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 115-130.

Πίνακες

Πίν. 1: Συχνότητα των συναντήσεων των φοιτητών/τριών με τα μέλη της ομάδας τους για την υλοποίηση του project

		2 φορές στο εξάμηνο ή λιγότερο	1 φορά το μήνα	1 φορά στο δεκαπενθήμερο	1 φορά την εβδομάδα	2 ή περισσότερες φορές την εβδομάδα
Ερ. 1	r	19	5	20	75	44
n=163	rf	11.7%	3.1%	12.3%	46.0%	27.0%

Πίν. 2: Εκτός από τις τακτές συναντήσεις στο Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας πόσο συχνά πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις σας σε καθέναν από τους παρακάτω χώρους;

			καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά
Ερ. 2	Στη βιβλιοθήκη της Σχολής	r	95	42	20	1
n=158		rf	60.1%	26.6%	12.7%	0.6%
Ερ. 3	Στο κυλικείο ή σε εξωτερικούς χώρους του πανεπιστημίου	r	83	38	32	7
n=160		rf	51.9%	23.8%	20.0%	4.4%
Ερ. 4	Στον προσωπικό χώρο μέλους της ομάδας	r	30	10	38	82
n=160		rf	18.8%	6.3%	23.8%	51.3%

Πίν. 3: Είδος συναντήσεων

		τυχαίες	προγραμματισμένες	έκτακτες
Ερ. 5	r	6	143	13
n=163	rf	3.7%	88.3%	8.0%

Πίν. 4: Διάρκεια συναντήσεων

		5'-30'	30'-60'	έως 120'	περισσότερο από 120'
Ερ. 6	r	17	20	117	8
n=162	rf	10.5%	12.3%	72.2%	4.9%

Πίν. 5: Βαθμός ικανοποίησης από τη συχνότητα των συναντήσεων με τα μέλη της ομάδας για την υλοποίηση του project

		καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Ερ. 7	r	4	14	81	63
n=162	rf	2.5%	8.6%	50.0%	38.9%

Πίν. 6: Συχνότητα θεματολογίας συναντήσεων ...

			καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά
Ερ. 8	Την εργασία στο πλαίσιο του project	r	-	16	66	81
n=163		rf	-	9.8%	40.5%	49.7%
Ερ. 9	Τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για την εκπόνηση του project	r	1	17	83	57
n=158		rf	0.6%	10.8%	52.5%	36.1%
Ερ. 10	Τις μεταξύ των μελών σχέσεις	r	25	45	46	37
n=153		rf	16.3%	29.4%	30.1%	24.2%

Πίν. 7: Στο πλαίσιο των συναντήσεων για την υλοποίηση του project πόσο συχνά οι συζητήσεις κατέληγαν σε ...

			καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά
Ερ. 11	Συμφωνία	r	4	4	83	71
n=162		rf	2.5%	2.5%	51.2%	43.8%
Ερ. 12	Διαφωνία	r	44	88	23	2
n=157		rf	28.0%	56.1%	14.6%	1.3%
Ερ. 13	Συμβιβασμό	r	12	45	70	30
n=157		rf	7.6%	28.7%	44.6%	19.1%
Ερ. 14	Αναβολή συζήτησης του θέματος για την επόμενη συνάντηση	r	79	46	22	9
n=156		rf	50.6%	29.5%	14.1%	5.8%

Πίν. 8: Στο πλαίσιο των συναντήσεων για την υλοποίηση του project πόσο συχνά ...

			καθόλου	σπάνια	συχνά	πολύ συχνά
Ερ. 15 n=161	Η ομάδα συζητούσε το κάθε θέμα πριν τη λήψη μιας απόφασης	r rf	4 2.5%	8 5.0%	94 58.4%	55 34.2%
Ερ. 16 n=159	Η ομάδα επεδίωκε την ομοφωνία προκειμένου να ληφθεί μία συλλογική απόφαση	r rf	2 1.3%	9 5.7%	87 54.7%	61 38.4%
Ερ. 17 n=159	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε σε συζήτηση με ένα ακόμη μέλος της ομάδας	r rf	5 3.1%	19 11.9%	82 51.6%	53 33.3%
Ερ. 18 n=159	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε σε συζήτηση με την ομάδα στο σύνολό της	r rf	1 0.6%	17 10.7%	79 49.7%	62 39.0%
Ερ. 19 n=161	Λαμβάνονταν υπόψη όλες οι ιδέες που ακούγονταν	r rf	2 1.2%	16 9.9%	67 41.6%	76 47.2%
Ερ. 20 n=161	Όλες οι γραπτές απόψεις των μελών της ομάδας ενσωματώθηκαν στο τελικό παραδοτέο	r rf	2 1.2%	20 12.4%	69 42.9%	70 43.5%

Πίν. 9: Βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία στο πλαίσιο των συναντήσεων με τα μέλη της ομάδας για την υλοποίηση του project

		καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Ερ. 21 n=162	r rf	3 1.9%	16 9.9%	80 49.4%	63 38.9%

Πίν. 10: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι σημαντικό κάθε μέλος της ομάδας στο πλαίσιο των συζητήσεων κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του project ...

			καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Ερ. 22 n=161	να καταθέτει τις ιδέες του	r rf	1 0.6%	2 1.2%	64 39.8%	94 58.4%
Ερ. 23 n=161	να ακούει προσεκτικά τις ιδέες των άλλων	r rf	1 0.6%	3 1.9%	49 30.4%	108 67.1%
Ερ. 24 n=161	να αποδέχεται τις πεποιθήσεις των άλλων	r rf	- -	18 11.2%	83 51.6%	60 37.3%
Ερ. 25 n=161	να προσαρμόζει τις πεποιθήσεις του στους κανόνες της ομάδας	r rf	2 1.2%	14 8.7%	75 46.6%	70 43.5%
Ερ. 26 n=161	να επιδιώκει την επίλυση των συγκρούσεων εφόσον προκύψουν στο πλαίσιο της ομάδας	r rf	1 0.6%	5 3.1%	74 46.0%	81 50.3%
Ερ. 27 n=160	να δείχνει κατανόηση	r rf	3 1.9%	2 1.3%	63 39.4%	92 57.5%

Πίν. 11: Συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση ενός project στην επιτυχή περαίωσή του

		καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Ερ. 28 n=163	r rf	1 0.6%	9 5.5%	62 38.0%	91 55.8%

Πίν. 12: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι η συμμετοχή σου ως μέλος μίας ομάδας στο πλαίσιο υλοποίησης του project και οι διαπροσωπικές σχέσεις που ανέπτυξες με τα υπόλοιπα μέλη επηρέασαν θετικά ...

			καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
Ερ. 29 n=160	Την κριτική σου σκέψη	r rf	3 1.9%	30 18.8%	95 59.4%	32 20.0%
Ερ. 30 n=161	Την ικανοποίησή σου από τις γνώσεις που απέκτησες	r rf	4 2.5%	11 6.8%	100 31.1%	46 28.6%
Ερ. 31 n=161	Το να θυμάσαι ευχάριστα τη συμμετοχή σου στην υλοποίηση ενός project	r rf	2 1.2%	14 8.7%	86 53.4%	59 36.6%

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

**THE EFFECT OF GENDER ON CHILDRENS'
ATTITUDES TOWARDS CO-EDUCATION OF
STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITY
AFTER THE APPLICATION OF AN
INTERVENTION PROGRAM**

Χρήστος Κρυστάλλης
Εκπαιδευτικός,
ΤΕΦΑΑ Σερρών
chris.krystallis@gmail.com

Χριστίνα Ευαγγελινού
Καθηγήτρια,
ΤΕΦΑΑ Σερρών
evaggeli@phed-sr.auth.gr

Γιάννης Πούλιος
Εκπαιδευτικός,
ΤΕΦΑΑ Σερρών
serreschools@gmail.com

Δήμητρα Δημητροπούλου
Εκπαιδευτικός,
ΤΕΦΑΑ Σερρών
dimitropouloudimi@gmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου είναι ένα ζήτημα που τις τελευταίες δεκαετίες απασχόλησε ερευνητές και επιστήμονες από διάφορους κλάδους. Στη βιβλιογραφία συναντώνται πολλές θεωρίες που αποδίδουν τις διαφορές των φύλων και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου στη βιολογία, στο περιβάλλον ή σε συνδυασμό αυτών των δύο παραγόντων. Στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού ενδιαφέροντος, διερευνήθηκε ο ρόλος του φύλου σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα που έχουν σχέση με την επιθετικότητα, τις θετικές επιστήμες, τις στάσεις ως προς διάφορες κοινωνικές ομάδες κλπ. Ο παράγοντας «Φύλο» δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς τον ρόλο του στην αποδοχή των παιδιών με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), από τους συνομηλίκους τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του φύλου, μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος κινηματογραφικής παιδείας, στην αλλαγή των στάσεων ατόμων χωρίς αναπηρίες ή ΕΕΑ αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 544 μαθητές/τριες που φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις (Α' και Β') του Γυμνασίου. Η αξιολόγηση των στάσεων των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε με τρία ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν πριν και μετά

το πρόγραμμα παρέμβασης: α) το ερωτηματολόγιο των Theodoraki, Bagiati & Gouda (1995) το οποίο είναι βασισμένο στην Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, β) το ερωτηματολόγιο Γενικών Στάσεων (Nikolaratzi & Reybekiel, 2001) και γ) και ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Οι εξαρτημένες μεταβλητές που ελέγχθηκαν ήταν οι: α) Γενική Στάση, β) Στάση Προς Συμπεριφορά, γ) Πρόθεση, δ) Αντιληπτός Έλεγχος, ε) Ηθική Υποχρέωση, στ) Σημαντικοί άλλοι, ζ) Ενημέρωση και η) Επιλογή. Ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν το φύλο και την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών, του δείγματος, σε θέματα αναπηρίας και ΕΕΑ καθώς και ο αριθμός των μετρήσεων της παρέμβασης. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή των συχνοτήτων και υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ενώ η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των συνεχών μεταβλητών έγινε με τον συντελεστή r του Pearson. Οι παραμετρικές δοκιμές που έγιναν, εστίασαν στην ανάλυση της διακύμανσης μέσα από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις που δείχνουν την εξέλιξη των στάσεων για κάθε μια από τις μετρήσεις (στην δική μας περίπτωση διενεργήθηκαν τρεις (3) μετρήσεις) και για κάθε μία από τις μεταβλητές της έρευνας. Παράλληλα, σε ότι αφορά στάση και συμπεριφορά, έγινε ανάλυση διακύμανσης δυο συγκεκριμένων παραγόντων με μετρήσεις επανάληψης (three-way ANOVA with repeated measures) και χρησιμοποιήθηκαν t-test ανεξάρτητα δείγματα, ενώ η ίδια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε και για τις συσχετίσεις του παράγοντα που αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων. Ο παράγοντας «Φύλο», έδειξε πως παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες έναντι των παιδιών με αναπηρίες ή ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσης έδειξαν πως οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν περισσότερο θετικές στάσεις από ότι οι μαθητές. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, οι στάσεις των μαθητριών ως προς τα άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρία βελτιώθηκαν περισσότερο σε σχέση με τις στάσεις των μαθητών, με εξαίρεση τις περιπτώσεις όπου υπήρχε προηγούμενη επαφή και εμπειρία και στις οποίες τα αγόρια ήταν πιο θετικά.

Λέξεις κλειδιά

Φύλο, Στάσεις, Κινηματογραφική Παιδεία, Συνεκπαίδευση.

Abstract

Gender identity has been rising sharply over the past decades for all international researchers across a spectrum of scientific disciplines. Many theories address gender differences and identity in biology, environment, or a combination of these two determinants are met in the literature. Within this research interest, the role of gender has been investigated in a number of social issues related to aggression, positive science, attitudes towards various social groups, etc. The gender factor has not been sufficiently investigated its role in the acceptance of children with disabilities or Special Educational Needs (SEN) by their peers. The purpose of this research was to examine the effect of gender, after the implementation of an intervention film education program, on the change of attitudes of people without disabilities or SEN in relation to inclusive

education. The survey involved 544 students attending the first two grades (A and B) of the Gymnasium. The assessment of participants' attitudes was carried out with three questionnaires completed before and after the intervention program: a) questionnaire by Theodoraki, Bagiati & Gouda (1995), which is based on the Theory of Planed Behavior; (b) the General Attitude Questionnaire (Nikolaratzi & Reybekiel, 2001); and (c) a Demographic Questionnaire. The dependent variables were: a) General Attitude, b) Attitude towards Behavior, c) Intention, d) Perceptible Control, e) Ethical Obligation, f) Important others, g) As independent variables considered the gender and experience of pupils and students, the sample, disability issues and SEN, and the number of interventions measurements. Frequency recording was performed and mean values and standard deviations were calculated while the relationship between the continuous variables was investigated using the Pearson r factor. The parametric tests that were performed focused on the analysis of the variance through repeated measurements showing the progress of the stops for each of the measurements (in our case, three (3) measurements were made) and for each of the variables of the survey. At the same time, in relation to attitude and behavior, two specific factors were analyzed with three-way ANOVA with repeated measures and t-test independent samples were used, and the same procedure was used for the gender factor correlations of the participants. The "Sex" factor has shown that it plays an important role in students' and students' attitudes towards children with disabilities or SEN. More specifically, the present results showed that participants had more positive attitudes than the rest of students. Following the implementation of the intervention program, pupils' attitudes towards SEN or disability improved more in relation to non participants' attitudes, except in cases where there was previous contact and experience and where boys were more positive.

Key words

Gender, Attitudes, Cinema Education, Co-education.

0. Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας που η βασική του αποστολή είναι να συμβάλει στη ρύθμιση και την επίλυση των αναγκών της κοινωνίας. Επομένως, έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένους σκοπούς, που αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον μαθητή και την κοινωνία. Μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις αυτής της αποστολής είναι η κοινωνικοποιητική και ιδεολογική του λειτουργία. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί τους μαθητές με σκοπό να διαμορφώσει τις στάσεις (Κωνσταντίνου, 2015, Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou, Barkoukis, 2011) και αντιλήψεις τους και να τους εξοικειώσει με τις αρχές και πρακτικές του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εντάσσονται. Πτυχή αυτής της αποστολής είναι και η διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών για διάφορες κοινωνικές ομάδες και μεταξύ αυτών, τα άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρία.

Η σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση σήμερα είναι η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ στα σχολεία γενικής αγωγής. Βασική φιλοσοφία αυτής της τάσης είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών και η ίδρυση σχολείων στα οποία φοιτούν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους και υποβοηθούν τη μάθησή τους (Vislie, 2003). Η δημιουργία σχολείων στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτει μια σειρά από αλλαγές στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και ειδικότερα στη δομή και λειτουργία του σχολείου. Η επιτυχία της συνεκπαίδευσης ωστόσο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη συνεκπαίδευση όσο και ως προς τους μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρία (Lindsay, 2007; Hodgkinson, 2007). Οι θετικές στάσεις μάλιστα των συνομηλίκων μαθητών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας αφού δημιουργεί σ' αυτούς τους μαθητές ένα αίσθημα αποδοχής που είναι απαραίτητο και για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του σχολείου (Shaffner & Buswell, 2004). Η επιτυχία ή η αποτυχία, λοιπόν, της συνεκπαίδευσης «περνά» μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα εκδηλώσουν οι μαθητές χωρίς αναπηρία, αλλά και οι εκπαιδευτικοί (Bell, 2001, Doukeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou, Kudlacek, 2011).

Η κοινωνική ψυχολογία, που μελετά το θέμα των στάσεων, τις ορίζει ως τα αισθήματα (Folsom-Meek&Rizzo, 2002; Lindqvist & Nilholm, 2011) συμπάθειας ή αντιπάθειας, τις προθέσεις και τη συμπεριφορά (Maisonneuve, 2001; Mastropieri et al, 2005) ενός ατόμου βάσει των εμπειριών και των γνώσεων που διαθέτει (Ajzen & Fishbein, 1980) απέναντι σε πρόσωπα, καταστάσεις, αντικείμενα, γεγονότα, κοινωνικές πρακτικές και ομάδες (Arnaiz & Castejon, 2001).

Παρόλο που η συνεκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών με αναπηρίες ή ΕΕΑ αποτελεί πλέον θεσμό του ελληνικού κράτους, ακόμη δεν έχουν αποσαφηνιστεί οι καλύτερες πρακτικές που θα οδηγούσαν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απ' όλους τους μαθητές/τριες. Οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για τη συνεκπαίδευση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Κουρέα & Φτιάκα, 2003; (Maras & Brown, 2000)) όπως η ηλικία των μαθητών, το φύλο τους, το είδος της αναπηρίας, ο βαθμός της συνεκπαίδευσης, η σύνθεση της τάξης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Panagiotou, Doukeridou, Evaggelinou & Block, 2012) προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία κλπ. Γι' αυτό τον λόγο προτείνεται η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν στόχο την επίδραση στις στάσεις αυτές ώστε να γίνουν θετικότερες οδηγώντας στην αποδοχή και τελικά στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούν διάφορα παιδαγωγικά εργαλεία: το θέατρο, τον χορό, το παραμύθι, τη μουσική, τον κινηματογράφο κλπ. Στην παρούσα εργασία θα αξιολογηθεί η επίδραση ενός προγράμματος με εργαλείο κινηματογραφικές ταινίες μικρού μήκους με θέμα την αναπηρία.

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε οι μαθητές και οι μαθήτριες ως προς τις στάσεις τους απέναντι στα άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρίες (Soulis et al, 2016). Στην πλειοψηφία των ερευνών έχει βρεθεί πως τα κορίτσια έχουν πιο θετικές στάσεις συγκρινόμενες με τα αγόρια (Rosenbaum et al, 1986; Gashetal, 2000; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Findleretal, 2007; Bossaertetal, 2011; Osmanaga, 2013; Han et al, 2018). Η «υπεροχή» των μαθητριών αποδίδεται, κυρίως, στο χαμηλό ανταγωνιστικό προφίλ, στις διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες (Vilchinskyetal, 2010), στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους (Townsend & Hassall, 2007) και στη μεγαλύτερη επιρροή τους από τους εκπαιδευτικούς (Schwabetal, 2015; Huber et al, 2018). Ωστόσο, οι Nowicki και Sandieson (2002: 61) επισημαίνουν ότι η θετική διαφοροποίηση των αγοριών αυτή γίνεται εμφανής όταν η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί ορισμένες προδιαγραφές και ο μαθητής-στόχος έχει το ίδιο φύλο με το μαθητή ή τη μαθήτρια που συμμετέχει στην έρευνα ή όταν στην έρευνα συμμετέχουν και τα δύο φύλα. Σε έρευνες που ο μαθητής-στόχος ήταν αγόρι, η στάση των κοριτσιών ήταν αρνητική. Από τις 15 έρευνες που εξετάστηκαν και πληρούσαν τις παραπάνω προδιαγραφές, οι 11 κατέδειξαν πιο θετική στάση από την πλευρά των κοριτσιών, μια μόνο έδειξε πιο θετική στάση από την πλευρά των αγοριών, ενώ σε τρεις έρευνες δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο.

Προκειμένου να διασαφηνιστούν οι στάσεις απέναντι σε παιδιά με αναπηρίες και να αποτιμηθούν οι επιδράσεις των στερεότυπων που υπάρχουν για τα φύλα, οι Be i , Paleczek και Gasteiger-Klicpera (2018), αποδίδουν το γεγονός της διαφοροποίησης των στάσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών στην πεποίθηση ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη συμπεριφορά αφού στην περίπτωση τους δεν επικρατεί το στερεότυπο για την «υπεροχή» του ανδρικού φύλου. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Laws και Kelly (2005) διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια είναι περισσότερο δεκτικά από ότι τα αγόρια, σε σωματικές αναπηρίες και υιοθετούν διαφορετικές συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους με διαταραχές συμπεριφοράς. Παράλληλα, σε άλλη έρευνα (Nowicki, 2006), έγινε αντιληπτό πως οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των στάσεων αγοριών και κοριτσιών σχετίζονται με την συνιστώσα της στάσης που εξετάζεται. Έτσι, τα κορίτσια έχουν θετικό πρόσημο σε θέματα νοημοσύνης και συμπεριφοράς απέναντι σε συμμαθητές τους με σωματικές και νοητικές αναπηρίες.

Στις επιδράσεις των προσωπικών και κοινωνικών παραγόντων στις στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρίες η ΕΕΑ, εστίασαν στην έρευνα τους οι Gonçalves και Lemos, (2014) και οι Wöhrle, Franke και Kissgen (2018) οι οποίοι ανέδειξαν και άλλες διαστάσεις, σε ότι αφορά το φύλο. Όπως διαπιστώθηκε η θετικότητα στις μαθήτριες είναι συνυφασμένη με την προηγούμενη εμπειρία ή επαφή με παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ και το είδος του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, στην έρευνα της Ferguson (1999),

η σημαντικά αυξημένη διαφορά που καταγράφηκε υπέρ των κοριτσιών, πιθανότατα, οφείλεται στην πεποίθηση ότι θα υπάρξουν οφέλη από τη συνεκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις έρευνες, τα κορίτσια έχουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο βελτιωμένης στάσης απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες ή ΕΕΑ, που το ακολουθούν με συνέπεια ενώ διαπιστώνεται πως τα κορίτσια αντιδρούν καλύτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό στην πληροφόρηση που τους δόθηκε για τα άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ (Rosenbaumetal, 1988; Campbelletal, 2004; Wisely&Morgan, 1981).

Ο παράγοντας του φύλου είναι σημαντικός και σε ό,τι αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση. Η επαφή για παράδειγμα των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες επέδρασε στα αγόρια σε ό,τι αφορά τη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ στα κορίτσια επέδρασε στη συναισθηματική τους ενσυναίσθηση (Mavropoulou & Sideridis, 2014).

Άλλο σημαντικό σημείο που αναδείχθηκε είναι η επίδραση του φύλου κατά τη διάρκεια παρεμβατικών προγραμμάτων. Οι Verderber, Rizzo και Sherrill (2003) και ο Hutzler (2007) και ο Campos (2010) με τους συνεργάτες τους, μελέτησαν την επίδραση του φύλου απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής. Η θετικότερη στάση των κοριτσιών, σύμφωνα με τους Verderber, Rizzo και Sherrill (2003), αποτέλεσε απόρροια της συμπεριφοράς που οι άλλοι (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) θα περίμεναν από αυτές (τις μαθήτριες).

Σε άλλη έρευνα, οι μελετητές εστίασαν στις επιπτώσεις που έχει ανάμεσα στα δύο φύλα η προβολή ταινιών (έμμεση επαφή) για να διαπιστώσουν πως τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τις μεταβλητές που διερευνώνται. Για παράδειγμα όταν αποτιμάται η ωφέλεια που είχαν οι μαθητές και μαθήτριες από τη δημιουργία ή παρακολούθηση μιας ταινίας, τα κορίτσια είναι πιο ωφελημένα (Μητροπούλου κ.α, 2000; Logan & Mayer, 2018).

Τα τελευταία χρόνια, το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου εμπλουτίζεται με δράσεις «εκπαίδευσης στα Μέσα», δηλαδή με εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες ερμηνείας, κατανόησης και αποκωδικοποίησης των Μέσων και να γίνουν κριτικοί χρήστες αυτών και δημιουργικοί παραγωγοί των δικών τους οπτικοακουστικών προϊόντων (Buckingham, 2002). Ένας από τους πυλώνες της «Εκπαίδευσης στα Μέσα» είναι η Κινηματογραφική Παιδεία, η παιδαγωγική δηλαδή αξιοποίηση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη. Η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να συμβάλλει σε μια ουσιαστικότερη αντίληψη της πραγματικότητας (Arroio, 2007) και να ενισχύσει την κοινωνική νοημοσύνη των μαθητών βοηθώντας τους να γεφυρώσουν τις γνώσεις που έχουν με τις εμπειρίες του εξω-κινηματογραφικού κόσμου (Ahmed, 2012a). Τα προγράμματα Κινηματογραφικής Παιδείας φαίνεται να επιδρούν στις στάσεις των μαθητών για κοινωνικά ζητήματα

και κοινωνικές ομάδες αλλά και στις ατομικές τους επιλογές και καθημερινές τους συνήθειες (Sobers, 2008). Η κινηματογραφική παιδεία συνεισφέρει, πολύ περισσότερο από ότι άλλες παρεμβατικές μέθοδοι, στην καλλιέργεια και τη μεταβολή αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών σε θετικές. Ωστόσο, τα ερευνητικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στον ελληνικό χώρο, σχετικά με την καλλιέργεια στάσεων μέσω της τέχνης και της ψυχαγωγίας, υπολείπονται κατά πολύ των διεθνών ερευνών. Το στοιχείο αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει η οπτικοακουστική αγωγή. Δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια και δεν αποτελεί τμήμα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Κούρτη, 2005). Οι προσπάθειες ενσωμάτωσης της οπτικοακουστικής αγωγής και της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σχολικό περιβάλλον είναι λίγες και συνοψίζονται: α) στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός», β) στο Εθνικό Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης, γ) στον Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών Μικρού Μήκους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, δ) στο πρόγραμμα CameraZizanio και ε) στη δράση «Πάμε Cinema».

Τα κενά αυτά επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα η οποία στο πλαίσιο προγράμματος παρέμβασης χρησιμοποίησε την κινηματογραφική παιδεία ως εργαλείο για τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου στις στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρία.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του φύλου, μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος κινηματογραφικής παιδείας, στην αλλαγή των στάσεων ατόμων χωρίς αναπηρίες ή ΕΕΑ με σκοπό την εύρυθμη συνεκπαίδευση.

2.2. Δείγμα

Οι συμμετέχοντες ήταν 544 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις (Α' και Β') του Γυμνασίου. Από το σύνολο των μαθητών, 282 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 262 ήταν κορίτσια.

Για τις ανάγκες της έρευνας, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε τρεις (3) ομάδες, με την πρώτη (ομάδα ελέγχου-Ο.Ε.) να αποτελείται από 95 μαθητές και μαθήτριες, την δεύτερη (προβολή ταινιών-Ο.Π1) από 176 άτομα και την τρίτη ομάδα (προβολή ταινιών και συζήτηση-Ο.Π2) να αποτελείται από 273 μαθητές και μαθήτριες. Οι συμμετέχοντες στις ομάδες παρέμβασης είδαν 6 ταινίες με θέμα την αναπηρία, εκ των οποίων οι 4 διακρίθηκαν τα τελευταία χρόνια στον Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών μικρού Μήκους και δημιουργήθηκαν από μαθητές πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άλλες δύο ταινίες δημιουργήθηκαν από την Actionaid (Ανάπηρα παιδιά, αόρατα στα σχολεία) και έναν επαγγελματία κινηματογραφιστή, τον Κ. Πιλάβιο (Small Pleasures). Οι μαθητές της δεύτερης Ο.Π μετά την προβολή των ταινιών συζήτησαν γι' αυτές με βάση ένα δομημένο σχέδιο συζήτησης που περιελάμβανε την ταυτότητα της ταινίας, την υπόθεσή της, τον τρόπο προσέγγισης των ατόμων με αναπηρία και τέλος τα κινηματογραφικά εργαλεία των δημιουργών.

Εκτός από τις τρεις (3) βασικές ομάδες, δημιουργήθηκαν επιπλέον δύο (2) ομάδες που αποτελούνταν από άτομα που είχαν ή δεν είχαν γνώση σχετικά με διάφορες μορφές αναπηρίας ή ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, η μία ομάδα αποτελούνταν από μαθητές και μαθήτριες που έχουν στο περιβάλλον τους (οικογενειακό, σχολικό) άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ. Σε αυτή την ομάδα συμμετείχαν 149 άτομα, που αντιστοιχούν στο 27,4% του συνόλου. Η δεύτερη ομάδα, στην οποία συμμετείχαν 395 μαθητές και μαθήτριες (72,6% του συνόλου) αποτελούνταν από άτομα που δεν είχαν καμία εμπειρία από αναπηρία ή από ΕΕΑ.

Οι πειραματικές ομάδες αποτελούνταν από συνολικά 449 άτομα, εκ των οποίων 218 αγόρια και 231 κορίτσια. Από τα άτομα των πειραματικών ομάδων μόνον 125 μαθητές και μαθήτριες (που αντιστοιχούν στο 27,8% του συνόλου) γνώριζαν σχετικά με την αναπηρία και τις ΕΕΑ. Τα υπόλοιπα 324 άτομα του δείγματος (που αντιστοιχούν στο 72,2% του συνόλου), δεν είχαν καμία σχετική εμπειρία.

2.3. Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί η στάση των μαθητών και των μαθητριών χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Το πρώτο ήταν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Το δεύτερο ήταν το ερωτηματολόγιο «γενικής στάσης» (Nikolaratzi & Reybekiel, 2001), το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία ως προς την διάθεσή τους να πλησιάσουν, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχθούν τους συμμαθητές με αναπηρία. Το τρίτο εργαλείο μέτρησης ήταν το ερωτηματολόγιο «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Theodorakis et al, 1995) το οποίο αξιολογεί μια σειρά από παράγοντες, όπως τη στάση των μαθητών, την πρόθεσή τους, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς τους, τον ρόλο των σημαντικών άλλων, τη συμπεριφορά και τον βαθμό ενημέρωσης.

Για να είναι δυνατή η καταμέτρηση της αξιοπιστίας, σε ότι αφορά την εσωτερική συνοχή των συντελεστών που περιελάμβαναν τα ερωτηματολόγια, έγινε χρήση του δείκτη Cronbach α . Τα αποτελέσματα της μέτρησης κυμάνθηκαν ανάμεσα στο 0,79 και το 0,84 δείχνοντας ότι ο δείκτης αξιοπιστίας βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Στη συνέχεια και προκειμένου να διερευνηθεί η στάση τους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε εννέα (9) ερωτήσεις-δηλώσεις που ελήφθησαν από το

ερωτηματολόγιο των Nikolaratzi και Reybekiel (2001). Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αυτό, η δήλωση «σίγουρα όχι» (που καταγράφει αρνητική στάση), αντιστοιχεί στο ένα (1) και η δήλωση «σίγουρα ναι» (που καταγράφει θετική στάση) αντιστοιχεί στο πέντε (5).

Το τρίτο ερωτηματολόγιο ήταν βασισμένο στην θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Theodorakis et al. (1995) και μελετούσε καθορισμένους συντελεστές σχετικά με την στάση των μαθητών και των μαθητριών χωρίς ΕΕΑ ή αναπηρία για:

- την στάση σχεδιασμένης συμπεριφοράς των μαθητών προκειμένου να αποδεχθούν συμμαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ (που αξιολογήθηκε από το συνολικό σκορ έξι ερωτήσεων)
- την πρόθεση τους να αποδεχθούν αυτούς τους μαθητές (με αναπηρία ή ΕΕΑ) στην τάξη τους (που εκτιμήθηκε με το συνολικό σκορ τριών ερωτήσεων)
- τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς μη ανάπηρων ή ΕΕΑ μαθητών προς μαθητές που πάσχουν από αναπηρία ή ΕΕΑ (συνολικό σκορ τεσσάρων ερωτήσεων)
- τις θέσεις και απόψεις των ατόμων του περιβάλλοντος των μαθητών (σκορ τεσσάρων ερωτήσεων)
- τον βαθμό ενημέρωσης που είχαν, οι μαθητές, σχετικά με τις διάφορες μορφές αναπηρίας (σκορ τεσσάρων ερωτήσεων)
- την συμπεριφορά που επιλέγουν οι μαθητές και μαθήτριες, χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ, σε ότι αφορά την ενσωμάτωση των συμμαθητών τους με αναπηρία ή ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (συνολικό σκορ δύο ερωτήσεων).

Για τη αποτίμηση των απαντήσεων, που έδωσαν οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert επτά βαθμών. Σε αυτή την περίπτωση, η αρνητική θέση αντιστοιχούσε στον βαθμό ένα (1) και η θετική θέση στον βαθμό επτά (7), με αποτέλεσμα το τέσσερα (4) να εκφράζει την ουδέτερη στάση.

2.4. Μέθοδος Ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν η επαγωγική και περιγραφική στατιστική, ενώ με τη χρήση πενταβάθμιας, επταβάθμιας και ενδεκαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Επισημαίνεται ότι για την περιγραφή των εμπειρικών δεδομένων έγινε χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, ενώ η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των συνεχών μεταβλητών έγινε με τον συντελεστή r του Pearson. Επιπλέον, έγινε και χρήση του δείκτη Box's M προκειμένου να διαπιστωθεί ο έλεγχος κατανομής. Όπως διαπιστώνεται, στις περισσότερες των περιπτώσεων, σε επίπεδο στατιστικής ο συγκεκριμένος δείκτης θεωρείται μη σημαντικός. Βάσει αυτού, στατιστικά σημαντικές θεωρήθηκαν οι διαφορές που ήταν σε επίπεδο $p < 0,001$ (Tabachnick & Fidell, 2007).

Όλες οι αναλύσεις, πραγματοποιήθηκαν με χρήση παραμετρικών δοκιμών, αφού η μέθοδος αυτή δύναται να αποτυπώσει την σωστή απάντηση, ακόμη και αν υπάρχει παραβίαση στις στατιστικές παραδοχές, αποτυπώνοντας σε μεγάλο βαθμό την αμεροληψία των απαντήσεων, για την ανάλυση των οποίων χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert (Sullivan & Artino, 2013). Παράλληλα, για να είναι δυνατή η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου επίδρασης των ταινιών, σε ότι αφορά στάση και συμπεριφορά, έγινε ανάλυση διακύμανσης δυο συγκεκριμένων παραγόντων με μετρήσεις επανάληψης (three-way ANOVA with repeated measures), ενώ η ίδια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε και για τις συσχετίσεις του παράγοντα που αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις των παραγόντων «εμπειρία» και «φύλο», ασχέτως μετρήσεων και ομάδας, χρησιμοποιήθηκαν t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples t Test).

Σε ότι αφορά το επίπεδο σημαντικότητας αυτό ορίστηκε στο $p < .05$. Όπου διαπιστώθηκαν διαφορές σε επίπεδο .05, αυτές κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές, ενώ το σύνολο των μετρήσεων στρογγυλοποιήθηκε στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο του.

3. Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με την συμμετοχή 544 μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις (Α' και Β') του Γυμνασίου. Από το σύνολο των μαθητών, 282 είναι αγόρια και τα υπόλοιπα 262 είναι κορίτσια. Η κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο και την ομάδα στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

			Ομάδα			Σύνολο
			Προβολή- Ο.Π.1	Προβολή Συζήτηση- Ο.Π.2	Ελέγχου- Ο.Ε	
ΦΥΛΟ	Αγόρια	Συχνότητα	80	151	51	282
		% επί του Φύλου	28.4%	53.5%	18.1%	100.0%
	Κορίτσια	Συχνότητα	96	122	44	262
		% επί του Φύλου	36.6%	46.6%	16.8%	100.0%
Σύνολο		Συχνότητα	176	273	95	544
		% επί του Φύλου	32.4%	50.2%	17.5%	100.0%

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (πίνακας 2) για όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (με βάση το φύλο) και για όλες τις μεταβλητές που υπήρχαν τόσο στην πρώτη μέτρηση (πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης) όσο και στην τελευταία μέτρηση.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του δείγματος με βάση το φύλο

	1 ^η Μέτρηση				2 ^η Μέτρηση			
	Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια		Κορίτσια	
	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Γενική Στάση	3.62	.50	3.67	.48	3.68	.51	3.81	.45
Στάση Προς Συμπεριφορά	5.14	.98	5.44	.95	5.47	1.06	5.83	.97
Πρόθεση	5.77	1.19	6.09	.98	5.82	1.16	6.21	.94
Αντιληπτός Έλεγχος	5.20	1.13	5.24	1.07	5.86	1.40	6.18	1.21
Ηθική Υποχρέωση	4.90	1.31	5.20	1.43	4.87	1.24	5.13	1.25
Σημαντικοί Άλλοι	5.73	1.03	6.00	.88	6.01	.98	6.29	.76
Ενημέρωση	4.33	1.26	4.53	1.30	4.39	1.36	4.90	1.30
Επιλογή	9.32	1.77	9.79	1.42	9.60	1.60	10.13	1.04

Σε ότι αφορά τον παράγοντα «Φύλο», σε συνολικό επίπεδο, πραγματοποιήθηκε t-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διενεργήθηκε η πρώτη μέτρηση, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, σε στατιστικό επίπεδο, στους συντελεστές «Στάση» ($t_{(542)} = -3,614, p = ,000$), «Πρόθεση» ($t_{(534,182)} = -3,403, p = ,001$), «Ηθική Υποχρέωση» ($t_{(528,777)} = -2,554, p = ,011$), «Σημαντικοί Άλλοι» ($t_{(538,907)} = -3,315, p = ,001$) και «Επιλογή Συμπεριφοράς» ($t_{(531,266)} = -3,451, p = ,001$), με τις μαθήτριες, που συμμετείχαν στην έρευνα, να εκδηλώνουν θετικότερη στάση, σε σχέση με τα αγόρια, σε όλες τις περιπτώσεις.

Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, στην μέτρηση που ακολούθησε (2^η μέτρηση) διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, αναφορικά με το φύλο, σε όλους τους παράγοντες (πίνακας 3). Ομοίως με την 1^η μέτρηση οι μαθήτριες εξακολούθησαν να εμφανίζονται θετικότερες σε σχέση με τους μαθητές.

Πίνακας 3: T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, επί του συνόλου, αναφορικά με τον παράγοντα φύλο για την δεύτερη μέτρηση

			Ομάδα			Σύνολο
			Προβολή-Ο.Π.1	Προβολή Συζήτηση-Ο.Π.2	Ελέγχου-Ο.Ε	
ΦΥΛΟ	Αγόρια	Συχνότητα	80	151	51	282
		% επί του Φύλου	28.4%	53.5%	18.1%	100.0%
	Κορίτσια	Συχνότητα	96	122	44	262
		% επί του Φύλου	36.6%	46.6%	16.8%	100.0%
Σύνολο		Συχνότητα	176	273	95	544
		% επί του Φύλου	32.4%	50.2%	17.5%	100.0%

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων μέτρηση και φύλο ($F(2) = 0,082$, $p = ,774$, $\text{partial } \eta^2 = 0,001$, $\text{Box's } M \text{ } p = 0,062$).

Άλλο σημαντικό σημείο που αναδείχθηκε μέσω της παρούσας μελέτης είναι η επίδραση του φύλου κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος.

Ο Πίνακας 3 περιλαμβάνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, όλων των μεταβλητών του δείγματος, με βάση το φύλο, για τις 3 ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα μας.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα με βάση το φύλο

	Ομάδα Ελέγχου				Ο.Π.1- προβολή				Ο.Π.2- προβολή και συζήτηση			
	1η Μέτρηση		2η Μέτρηση		1η Μέτρηση		2η Μέτρηση		1η Μέτρηση		2η Μέτρηση	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Γενική Στάση	3.51 (.46)	3.85 (.49)	3.50 (.50)	3.79 (.50)	3.69 (.51)	3.63 (.49)	3.74 (.50)	3.63 (.35)	3.62 (.50)	3.63 (.47)	3.72 (.52)	3.72 (.49)
Στάση Προς Συμπεριφορά	4.97 (.90)	5.58 (.84)	5.01 (.88)	5.59 (1.06)	5.17 (.89)	5.33 (.94)	5.73 (.97)	6.06 (.85)	5.18 (1.05)	5.48 (1.00)	5.49 (1.10)	5.74 (1.00)
Πρόθεση	5.67 (1.21)	6.19 (.93)	5.25 (1.12)	5.89 (1.00)	5.80 (1.21)	6.04 (1.01)	6.01 (1.09)	6.40 (.84)	5.79 (1.17)	6.09 (.97)	5.92 (1.15)	6.17 (.96)
Ανταναπτός Έλεγχος	4.99 (1.05)	5.34 (1.12)	4.71 (1.28)	5.23 (1.18)	5.13 (1.16)	5.13 (1.05)	6.52 (1.08)	6.97 (.71)	5.30 (1.14)	5.29 (1.06)	5.90 (1.35)	5.90 (1.16)
Ηθική Υπογράμμιση	4.76 (1.42)	5.23 (1.39)	4.86 (1.12)	4.86 (1.10)	4.96 (1.29)	4.98 (1.51)	4.69 (1.30)	5.11 (1.24)	4.92 (1.30)	5.37 (1.37)	4.96 (1.25)	5.24 (1.30)
Σημαντικοί άλλοι	5.63 (.94)	6.10 (.91)	5.56 (1.19)	5.94 (.97)	5.85 (.96)	5.79 (.95)	6.21 (.79)	6.46 (.65)	5.70 (1.09)	6.13 (.79)	6.05 (.95)	6.29 (.72)
Ενημέρωση	4.26 (1.33)	4.65 (1.23)	4.21 (1.39)	4.64 (1.58)	4.52 (1.21)	4.32 (1.35)	4.36 (1.41)	5.08 (1.11)	4.26 (1.27)	4.66 (1.28)	4.47 (1.33)	4.84 (1.31)
Επύλωση	9.02 (1.93)	10.11 (.85)	8.82 (2.06)	9.73 (1.11)	9.44 (1.77)	9.59 (1.52)	9.93 (1.24)	10.40 (.81)	9.35 (1.71)	9.83 (1.48)	9.68 (1.51)	10.06 (1.12)

Η στάση των μαθητών και μαθητριών καταγράφεται θετική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης κατά την τελευταία μέτρηση, εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά αποδοχής σε ότι αφορά μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Επί του συνόλου, σε ότι αφορά τους παράγοντες, φύλο, ομάδα και μέτρηση, οι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στους συντελεστές, «Γενική Στάση» ($F(2) = 3,039$, $p = ,049$, $\text{partial } \eta^2 = 0,011$, $\text{Box's } M p = 0,000$) με τις μαθήτριες μέλη της ομάδας προβολή να εμφανίζουν, στην δεύτερη μέτρηση, την θετικότερη στάση ($\mu.σ1 = 3,94$ ($0,35$)), «Ηθική Υποχρέωση» ($F(2) = 3,072$, $p = ,047$, $\text{partial } \eta^2 = 0,011$, $\text{Box's } M p = 0,000$) όπου οι μαθήτριες μέλη της πειραματικής ομάδας προβολή και συζήτηση, εμφανίζουν την ευνοϊκότερη στάση στην πρώτη μέτρηση ($\mu.σ1 = 5,37$ ($1,37$)), «Σημαντικοί Άλλοι» ($F(2) = 3,027$, $p = ,049$, $\text{partial } \eta^2 = 0,011$, $\text{Box's } M p = 0,000$) στην οποία η θετικότερη στάση εκδηλώνεται, στην δεύτερη μέτρηση, από τα κορίτσια της ομάδας προβολής ($\mu.σ1 = 6,46$ ($0,65$)) και «Ενημέρωση» ($F(2) = 4,594$, $p = ,011$, $\text{partial } \eta^2 = 0,015$, $\text{Box's } M p = 0,093$) με τα κορίτσια της ομάδας προβολής να παρουσιάζουν και πάλι (στην δεύτερη μέτρηση) την θετικότερη στάση ($\mu.σ1 = 5,07$ ($1,11$)).

Πίνακας 5: Η επίδραση του φύλου και της ομάδας στις πεπτοιθήσεις των μαθητών-τριών

	Τιμή	F	Βαθμοί Ελευθερίας Υπόθεσης	Βαθμοί Ελευθερίας Λάθους	Sig.	η^2	Box's M (p-value)
Γενική Στάση	.011	3.039	2.000	538.000	.049	.011	.001
Στάση Προς Συμπεριφορά	.002	.506	2.000	538.000	.603	.002	.007
Πρόθεση	.002	.428	2.000	538.000	.652	.002	.001
Αντιληπτός Έλεγχος	.004	1.207	2.000	538.000	.300	.004	.001
Ηθική Υποχρέωση	.011	3.072	2.000	538.000	.047	.011	.002
Σημαντικοί άλλοι	.011	3.027	2.000	538.000	.049	.011	.001
Ενημέρωση	.017	4.594	2.000	538.000	.011	.017	.093
Επιλογή	.004	1.007	2.000	538.000	.366	.004	.001

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του φύλου, μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος κινηματογραφικής παιδείας, στην αλλαγή των στάσεων ατόμων χωρίς αναπηρίες ή ΕΕΑ αναφορικά με τη συνεκπαίδευση.

Ο παράγοντας «Φύλο», ο οποίος αποτέλεσε ιδιαίτερη μεταβλητή προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη, έδειξε πως παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες έναντι των παιδιών με αναπηρίες ή ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσης έδειξαν πως οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν περισσότερο θετικές στάσεις από ότι οι μαθητές. Τα αποτελέσματα είναι σε πλήρη αρμονία με άλλες έρευνες οι οποίες μελέτησαν τις στάσεις αγοριών και κοριτσιών ως προς τα άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρία καταλήγοντας σε παρόμοιες διαπιστώσεις, ότι δηλαδή οι στάσεις των κοριτσιών είναι πιο θετικές από αυτές των αγοριών (Bossaertetal, 2011; Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003; Townsend & Hassall, 2007).

Τα αποτελέσματα της παρούσης συμφωνούν με την έρευνα του Osmanaga (2013), ο οποίος διερεύνησε τις στάσεις των παιδιών τυπικού πληθυσμού απέναντι σε συνομήλικους τους με ΕΕΑ ή αναπηρία και τυχόν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για να διαπιστώσει πως οι στάσεις των μαθητριών είναι θετικότερες από των μαθητών.

Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες στις οποίες τα αγόρια εμφανίζονται πιο θετικά από ότι τα κορίτσια (Nabuzoka & Ronning, 1997) ή δεν διαπιστώνονται διαφορές στις στάσεις τους (Nikolarai et al, 2005; Wöhrle, Franke & Kissgen, 2018).

Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (τη χρονική τους διάρκεια, το περιεχόμενο των ταινιών που θα επιλεγούν για προβολή και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας των συγκεκριμένων ταινιών). Ακόμη συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που θα δουν τις ταινίες στο σχολικό περιβάλλον (φύλο, ηλικία, προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ΕΕΑ και αναπηρία κλπ) όπως αποδεικνύεται από διάφορες έρευνες (Κουρέα & Φτιάκα, 2003). Στα παραπάνω επιμέρους χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης (η δίμηνη διάρκειά του, οι ταινίες μικρού μήκους που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος συζήτησης για αυτές τις ταινίες, η σύνθεση των σχολικών τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα) μπορούν να αποδοθεί η μικρότερη βελτίωση των θετικών στάσεων των μαθητών της δεύτερης ομάδας παρέμβασης (προβολή και συζήτηση για τις ταινίες), στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που αποδεικνύουν ότι όταν επιλέγεται αυτός ο τρόπος επεξεργασίας των κινηματογραφικών προϊόντων (Smithikrai, 2016) τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικότερα.

Σημαντικό είναι και το στοιχείο που προκύπτει, από την παρούσα έρευνα, ότι οι μαθήτριες είναι περισσότερο θετικές απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, σε σχέση με τους μαθητές, αν και η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» καταγράφεται σε μικρά ποσοστά δεδομένου ότι τα μεγέθη του partial η² είναι χαμηλότερα του 0,06 παντού (Richardson 2011; Cohen 1969).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, από τις αναλύσεις συσχέτισης με τον παράγοντα «φύλο» διαπιστώνεται ότι στις περιπτώσεις που υπάρχει επαφή και εμπειρία, με

άτομα που πάσχουν από αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα αγόρια είναι περισσότερο θετικά διακείμενα σε ότι αφορά το ποσοστό αποδοχής,

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν διαφορά στάσεων μεταξύ των δύο φύλων, με πιο θετικές τις στάσεις των μαθητριών, καθώς και τη διατήρηση των θετικών αυτών στάσεων μετά την παρέλευση διμήνου, κατά την τελευταία μέτρηση (διατήρησης).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahmed, S. (2012) Media Pedagogy - The Medium is the Message. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 6, 483-488.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Arampatzi, A, Mouratidou, K, Evaggelinos, C, Koidou, E, Barkoukis, V. (2011) Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behavior and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 55-66. 20
- Arnaiz, P. & Castej n, J. L. (2001) Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2): 99-110.
- Arroio, A. (2007) The role of cinema into science education. Problems of Education in the 21 st Century. *Science Education in a Changing Society*, 1, 25-30.
- Baran, M, Maskan, K, Baran, M, Türkan, A. and Yeti ir, I. (2016) Examining High School Students' Attitudes towards Context Based Learning Approach With Respect to Some Variables. *The International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6).
- Bauer, C. J, Campbell, N. J. & Troxel, V. (1985) Altering attitudes toward the mentally handicapped through print and nonprint media. *School Library Media Quarterly*, 13(2): 110-114.
- Bebetsos, E. & Antoniou, P. (2009) Gender differences on attitudes, computer use and physical activity among Greek university students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2): 63-66.
- Bell, E. (2001, September 23) Schools' principal shortage: Fewer teachers want the job's growing challenges. *San Francisco Chronicle*, p. A21.
- Beši, E, Paleczek, L. and Gasteiger-Klicpera, B. (2018) Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

- Bossaert, G, Colpin, H, Pijl, S. and Petry, K. (2011) The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2): 504-509.
- Buckingham, D. (2002) *Children and Media*. London: Unesco.
- Campbell, J, Ferguson, J, Herzinger, C, Jackson, J. & Marino, C. (2004) Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4): 321-339.
- Campos, M.J, Nobre, M. & Ferreira, J.P. (2010) Attitudes of 14 to 16 years old students without disabilities towards inclusion in physical education. Proceedings of the European Congress of Adapted Physical Activity (p.34). Jyväskylä, Finland.
- Doulkeridou, A, Evaggelinou, C, Mouratidou, K, Koidou, E, Panagiotou, A, Kudlacek, M. (2011) Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 1-11.
- Ferguson, J. (1999) High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2): 173- 179.
- Findler, L, Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007) The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50: 166–176.
- Folsom-Meek, S. L. & Rizzo, T.L. (2002) Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted physical activity quarterly*, 19(2): 141-154.
- Gash, H, Gonzales, G, Pires, M. & Rault, C. (2000) Attitudes towards Down syndrome: A national comparative study in France, Ireland, Portugal and Spain. *The Irish Journal of Psychology*, 21: 203–214.
- Godeau, E, Vignes, C, Sentenac, M, Ehlinger, V, Navarro, F, Grandjean, H. & Arnaud, C. (2010) Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10): e236-e242.
- Gonçalves, T. & Lemos, M. (2014) Personal and Social Factors Influencing Students' Attitudes Towards Peers with Special Needs. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 112: 949-955. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1253
- Han, J, Ostrosky, M. & Diamond, K. (2018) Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10: 2–11. <http://dx.doi.org/10.1177/109625060601000101>
- Hodkinson, A. (2007) Disaster or catalyst of change? Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for an examination of non-disabled primary schoolchildren's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76.

- Hoogerheide, V, van Wermeskerken, M, van Nassau, H. & van Gog, T. (2017) Model-observer similarity and task-appropriateness in learning from video modeling examples: Do model and student gender affect test performance, self-efficacy, and perceived competence?. *Computers In Human Behavior*. doi: 10.1016/j.chb.2017.11.012
- Huber, C, Gerullis, A, Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018) The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2): 269-285.
- Hutzler, Y, Fliess-Douer, O, Avraham, A, Reiter, S, Talmor, R. (2007) Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30: 159-161.
- Jozwiak, M, Chen, B, Musielak, B, Fabiszak, J. & Grzegorzewski, A. (2015) Social Attitudes toward Cerebral Palsy and Potential Uses in Medical Education Based on the Analysis of Motion Pictures. *Behavioural Neurology*, 1-8.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005) The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52: 79–99. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120500086298>
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2011) Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Logan F. & Mayer, R.E, (2018) What Works and Doesn't Work with Instructional Video. *Computers in Human Behavior*, doi: 10.1016/j.chb.2018.07.015
- Maisonnette, J. (2001) *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία* (μτφ.: Ν.Χρηστάκης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Maras, P. & Brown, R. (2000) Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 337–351.
- Mastropieri, M. A, Scruggs, T. E, Graetz, J, Norland, J, Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005) Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5): 260-270.
- Mavropoulou, S. & Sideridis, G. (2014) Knowledge of Autism and Attitudes of Children Towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8): 1867-1885.

- Miller, M, Armstrong, S. & Hagan, M. (1981) Effects of Teaching on Elementary Students' Attitudes Toward Handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(2): 110-113. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23877184>
- Nabuzoka, D. & Ronning, J. (1997) Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44: 105-115. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655970440203>
- Nikolarazi, M. & DeReybekiel, N. (2001) A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*, 16: 167-182.
- Nowicki, E. A. (2006) A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50: 335-348. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Osmanaga, F. (2013) The role of the gender on children's attitudes towards pupils with disabilities. *ivot i kola*, 29(1): 405-418.
- Panagiotou, A, Doukeridou, A, Evaggelidou, C. & Block, M. (2012). Secondary Greek Students' Attitudes toward Inclusion of Peers with Physical Disabilities in General Physical Education after Paralympic School Day Program. Implementation of Planned Behaviour Theory. *EUJAPA*.
- Rosenbaum, P. L, Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986) Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11: 517-530.
- Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (2004) What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II*, pp. 295-313. New York: RoutledgeFalmer.
- Schwab, S, Huber, C. & Gebhardt, M. (2015) Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8): 1501-1515.
- Smithikrai, C. (2016) Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217: 522-530.
- Sobers, S. (2008). Consequences and coincidences: A case study of experimental play in media literacy. *Journal of Media Practice*, 9(1), 53-66.
- Soulis, S, Georgiou, A, Dimoula, K. and Rapti, D. (2016) Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7): 770-783.
- Sullivan, G. M. & Artino, A. R. (2013) Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4): 541-542. doi:10.4300/jgme-5-4-18

- Swaim, K. F. & Morgan, S. B. (2001) Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31: 195-205.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007) *Using Multivariate Statistics*. U.S.A: Pearson. Διαθέσιμο στο http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/ebooksclub.org__Using_Multivariate_Statistics__5th_Edition_.pdf (01/08/2017).
- Theodorakis, Y, Bagiatis, K. & Goudas, M. (1995) Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12: 151-160.
- Townsend, M. & Hassall, J. (2007) Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(3): 265-273.
- Udofia, N. & Ekaette, T. (2014) Evaluation of Nollywood Movies' Explicit Contents and the Sexual Behavior of Youth in Nigerian Secondary Schools. *Research on Humanities and Social Sciences* 3(5): 77-84.
- Verderber, J.M.S, Rizzo, T.L. & Sherrill, C. (2003) Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1): 26-45.
- Vilchinsky, N, Werner, S. & Findler, L. (2010) Gender and Attitudes Toward People Using Wheelchairs: A Multidimensional Perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(3): 163-174.
- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wisely, D. W. & Morgan, S. B. (1981) Children's ratings of peers presented as mentally retarded and physically handicapped. *American Journal of Mental Deficiency*, 86: 281-286.
- Wöhrle, J, Franke, S. & Kissgen, R. (2018) The German Multidimensional Attitude Scale Toward Persons With Disabilities (G-MAS): A factor analytical study among high-school students. *Rehabilitation Psychology*, 63(1): 83-91.
- Κουρέα, Α. & Φτιάκα, Ε. (2003) Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 107: 133-146.
- Κούρτη, Ε. (2005) «Η έρευνα για τα ΜΜΕ και το παιδί στην Ελλάδα». Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 687-670). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015) *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαγγουρίτσα, Γ, Κοκαρίδας, Δ. & Θεοδωράκης, Γ. (2005) Απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3: 212-224.
- Μητροπούλου, Ε, Μαλακουδης, Μ, Γκρεκου, Γ, Παπαδοπούλου, Ε. & Μητσιαλος, Β. (2000) Σχολική Ένταξη: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τροποποίησης της στάσης των παιδιών του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου απέναντι στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, στο Κυπριωτακης, Α. (επιμ) Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Ρέθυμνο.

Η ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΕ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗΣ

DESIGN-BASED RESEARCH AS A TOOL FOR EDUCATIONAL EMANCIPATION

Μαρία Μαυρομμάτη
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μέλος ΣΕΠ
mariamavrommath@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό αποτελεί μια μέθοδο που σκοπό έχει να αντιμετωπίσει πρακτικά προβλήματα διδακτικής φύσης, μέσα από μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. Πραγματοποιείται σε τρεις διαδοχικές φάσεις (σχεδιασμός και αρχική παρέμβαση, ανάλυση προβλήματος, σχεδιασμός λύσης) οι οποίες επαναλαμβάνονται έως ότου να παραχθεί η προσφορότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής ‘λύσης’ στο πρόβλημα που επιδιώκει να αντιμετωπίσει και κατασκευαστεί θεωρία η οποία θα προκύπτει μέσα από πραγματικά δεδομένα και στοιχεία μέσα από το πεδίο, δηλαδή τη σχολική τάξη. Περιλαμβάνει στον ερευνητικό σχεδιασμό τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τους μαθητές, και στοχεύει στην αλλαγή, επομένως σε πολλά σημεία είναι όμοια με την έρευνα δράσης. Μαθαίνοντας τη μέθοδο αυτή από το προπτυχιακό ακόμη επίπεδο, οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να λύνουν θέματα που άπτονται της πρακτικής τους με επιστημονικό τρόπο, ενώ τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούν να γνωστοποιούνται ευρύτερα, αφού στόχος της μεθόδου είναι τελικά η παραγωγή θεωρίας.

Λέξεις κλειδιά

Μεθοδολογία έρευνας, εκπαιδευτική έρευνα, έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Abstract

Design-based research is a purely practical method, whose purpose is to deal with practical problems of teaching through a repeated process of design, implementation and assessment. It is realized in three consecutive phases (design and initial intervention, problem analysis and design of solution) which are repeated until the best didactic solution to the problem is produced and until a theory is constructed, which will emerge from real data and evidence from the field,

i.e. the classroom. It includes the interested parties, namely the students, in the research design, and aims at promoting change, therefore is similar to action research. By learning to use this method from the undergraduate level, future teachers will be able to solve issues related to their practice in a scientific way, and the outcomes of their research can be disseminated, since the purpose of this research is theory production.

Key words

Research methodology, educational research, design-based research, teacher training.

0. Εισαγωγή

Η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό (design-based research) είναι μια ολιστική παρεμβατική μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας που επιδιώκει τη δημιουργία θεωρίας που διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική πράξη και προκύπτει μέσα από επαναλαμβανόμενες σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Brown, 1992; Collins, 1992) ξεκίνησε να αναπτύσσεται σε μια πολύ βασική μορφή, ενώ μετά το 2000 κυρίως άρχισε να απασχολεί ερευνητές της εκπαίδευσης και να εμφανίζεται όλο και συχνότερα ως μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας στη σχετική αρθρογραφία (Anderson & Shattuck, 2012:19). Η φιλοσοφική της βάση συνδέεται με τον πραγματισμό, αφού τελικός σκοπός της είναι η παραγωγή γνώσης χρήσιμης στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία να μπορεί να επιφέρει κοινωνική αλλαγή, μέσω εκπαιδευτικών καινοτομιών που έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά στην πράξη (Barab & Squire, 2004: 6). Παρόλο που στη σχετική βιβλιογραφία ο ρόλος του ερευνητή είναι συχνά ξεχωριστός από αυτόν του εκπαιδευτικού (Anderson & Shattuck, 2012:17), παρακάτω θα δούμε πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειραφετηθούν και να προκαλέσουν εκπαιδευτική αλλαγή με εργαλείο τη μέθοδο αυτή.

Η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό αποσκοπεί στη δημιουργία «καινοτόμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και ταυτόχρονα τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών αυτών των καινοτομιών» (Brown, 1992:141). Η πραγματοποίηση της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό από τη μια μεριά στοχεύει στη δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων, και από την άλλη χρησιμοποιεί τα περιβάλλοντα αυτά ως «φυσικά εργαστήρια» για τη μελέτη της διαδικασίας της μάθησης και της διδακτικής πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής μεταβάλλει απλώς μια συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας επιδιώκοντας να εντοπίσει αλλαγές στο τελικό «αποτέλεσμα», δηλαδή τη μάθηση, αλλά σχεδιάζει και πραγματοποιεί ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα συνδυάζοντάς τα «με την εμπειρική διερεύνηση της κατανόησης αυτών των περιβαλλόντων και των τρόπων με τους οποίους αλληλεπιδρούν με τα άτομα» (Hoadley, 2004:205). Συνεπώς, τα σχεδιασμένα πειράματα ερευνούν τη διαδικασία

απόκτησης γνώσης μέσα στα αυθεντικά πλαίσια δημιουργίας της, χωρίς κάποια προσπάθεια να απομονώσουν κάποιον παράγοντα της διαδικασίας μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με τον προσεκτικό σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και την εξερεύνηση των τρόπων με τους οποίους επιτυγχάνεται η μάθηση μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Ο ερευνητής, προκειμένου να πειραματιστεί αποτελεσματικά με το σύνολο των συνιστωσών της μάθησης, περιλαμβάνει στο σχεδιασμό του τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, το εκπαιδευτικό υλικό και τη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια της μάθησης, μετατρέποντας έτσι την ίδια την παρέμβαση σε αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας (The Design- Based Research Collective, 2003). Η σημαντικότερη διάσταση αυτού του είδους έρευνας είναι ότι η κατανόηση των διαδικασιών απόκτησης της γνώσης και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας εξελίσσονται στη διάρκεια της παρέμβασης σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, καθιστώντας την μέθοδο καθαρά ποιοτική και ταυτόχρονα εξαιρετικά δυναμική (Flick, 2007). Κατά τη διάρκεια της, όλα τα μέρη της παρέμβασης συνεχώς αναδιαμορφώνονται ώστε να ανταποκριθούν στις συμπεριφορές που αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Έτσι, εργαλείο και ταυτόχρονα αποτέλεσμα της έρευνας γίνονται τεχνολογικά εργαλεία, αναλυτικά προγράμματα και θεωρίες που ερμηνεύουν τη μάθηση (Barab & Squire, 2004:2), σε άμεση συνάρτηση με τις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν μέσα στο πλαίσιο της μάθησης.

1. Μέθοδοι και εργαλεία στην έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό

Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό είναι η συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση του συνίσταται στην ανάλυση των αναγκών, τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τελικά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στη λύση ενός διδακτικού προβλήματος, με σκοπό την κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών των παρεμβάσεων και των διαδικασιών σχεδιασμού και εφαρμογής τους (Plomp, 2007:9-12). Αυτές οι παρεμβάσεις μπορεί να αναφέρονται είτε σε προγράμματα σπουδών και σε σενάρια διδασκαλίας, είτε σε τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαλεία, ή σε μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ συχνότατα στην ιστορία της μεθόδου αυτής η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό έχει χρησιμοποιηθεί για την εφαρμογή και αξιολόγηση τεχνολογικών εργαλείων εκπαίδευσης και παρεμβάσεων σχετικών με τη χρήση της πληροφορικής. Κατά τον Hoadley (2004:205) η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό αποτελεί συνδυασμό του σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με την εμπειρική μελέτη του πώς αυτά αλληλεπιδρούν με ανθρώπους, ενώ η Ørngreen (2015) εντοπίζει ομοιότητες και με μεθόδους έρευνας της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-υπολογιστή. Ο ορισμός πάντως του Hoadley παραπέμπει ευθέως στα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας εν γένει, η οποία σκοπό έχει να καταλάβει, περιγράψει και εξηγήσει κοινωνικά φαινόμενα εκ των έσω, με τους εξής τρόπους

(Flick, 2007:ix): μέσα από την εμπειριστατωμένη καταγραφή και ανάλυση καθημερινών εμπειριών ατόμων ή ομάδων, μέσα από την ανάλυση αλληλεπιδράσεων και μορφών επικοινωνίας εν τη γενέσει τους, τις οποίες καταγράφει συστηματικά ο ερευνητής, και τέλος αναλύοντας ντοκουμέντα – υπολείμματα των εμπειριών αυτών. Ο όρος «έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό» είναι αρκετά ευρύς, και περιλαμβάνει πληθώρα σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως τα σχεδιασμένα πειράματα, τις μελέτες σχεδιασμού, την εξελικτική έρευνα (Edelson, 2002:106), τη διαμορφωτική έρευνα, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων αποτελούν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη παρεμβάσεων, καθώς και η ποιοτική, συνήθως, φύση των δεδομένων και της διαδικασίας ανάλυσής τους. Όπως σημειώνει η Brown (1992:142) τα σχεδιασμένα πειράματα ακολουθούν τη λογική επιστημών που χρησιμοποιούν το σχεδιασμό, όπως η αεροναυτική και η τεχνητή νοημοσύνη. Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας σε αυτά τα πειράματα πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων μέσα σε μια σχολική αίθουσα, ενώ η μαθησιακή διαδικασία γίνεται κατανοητή ως ένα συστημικό όλον. Έτσι, με την έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό, μελετάμε πώς επηρεάζονται όλα τα μέρη της μαθησιακής δραστηριότητας από την εισαγωγή της παρέμβασής μας, καταγράφουμε τις εμπειρίες και ξανασχεδιάζουμε την παρέμβαση με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προέκυψαν και τις οποίες καταγράψαμε μέσα από το πεδίο. Επιπλέον όμως τέτοιου είδους έρευνα πρέπει να μπορεί να μεταφέρει τα ευρήματά της σε θεωρητικό πλαίσιο, να συμβάλλει στη δημιουργία θεωρίας μάθησης, ώστε να μπορούν να γενικευτούν και να έχουν εφαρμογή και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τελικός σκοπός λοιπόν είναι η γενίκευση και η κατασκευή θεωρίας για τη μάθηση με βάση ισχυρά εμπειρικά δεδομένα. Σε μια τέτοια παρέμβαση περιλαμβάνονται όλα τα παρακάτω: σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών στρατηγικών, μαθησιακών δραστηριοτήτων, μορφών και τύπων αξιολόγησης κ.λπ. (Brown, 1992:143). Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό συμπίπτει επομένως στους στόχους της με την έρευνα που στοχεύει στη δημιουργία θεωρίας μέσα από την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων που προκύπτουν κατά την παρέμβαση, δηλαδή τη «θεμελιωμένη θεωρία» (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967).

2. Δημιουργία θεωρίας ως αποτέλεσμα ερευνητικών παρεμβάσεων

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό διαθέτει όλα τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών μεθοδολογιών, παρόλο που συχνά οι ερευνητές που την χρησιμοποιούν επιλέγουν μικτή μεθοδολογία (Anderson & Shattuck, 2012:17). Κατά τους Collins κ.ά. (2004:16), τα πλεονεκτηματά της σχετίζονται αρχικά με το ότι μας δίνει απαντήσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης μέσα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς εφαρμόζεται σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα,

και συνεπώς επιτρέπει την κατανόηση της μάθησης ως ολιστικής διαδικασίας, ενώ επιπλέον μας επιτρέπει να εξαγάγουμε συμπεράσματα μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασής μας, μέσα από συνεχή επισκόπηση και έλεγχο των δεδομένων και των πρακτικών κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Αντίστοιχα, η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό είναι προτιμότερη των παραδοσιακών μεθόδων παιδαγωγικής έρευνας όταν πρόκειται για πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης γιατί προσφέρει άμεσες λύσεις σε ενδεχόμενα προβλήματα σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες προκύπτουν μέσα στο γνήσιο περιβάλλον της τάξης που αποτελεί και το περιβάλλον της έρευνας, και επιτρέπει την βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών μάθησης Edelson (2002). Ταυτόχρονα, κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό είναι ότι δημιουργημά της είναι θεωρίες που μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα συμφραζόμενα και έχουν πρακτικό προσανατολισμό (Anderson & Shattuck, 2012). Κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό, σύμφωνα με τους Barab & Squire (2004,2-3), είναι ότι:

1. παράγουν θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας
2. είναι παρεμβάτικές
3. πραγματοποιούνται σε φυσικά περιβάλλοντα
4. αποτελούνται από κύκλους επαναλαμβανόμενων παρεμβάσεων.

Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό πραγματοποιείται με τη χρήση εθνογραφικών μεθόδων έρευνας, εφόσον το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι η παρατήρηση σε φυσικό περιβάλλον. Ωστόσο διαφέρει από τις παραδοσιακές εθνογραφικές προσεγγίσεις στον σκοπό της, και σε αυτό το σημείο αντλεί χαρακτηριστικά και στόχους από την έρευνα δράσης. Ενώ η εθνογραφική μελέτη δεν αποσκοπεί στην αλλαγή μιας κατάστασης αλλά απλώς στην καταγραφή των χαρακτηριστικών της, η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό αποσκοπεί πρωτίστως στην αλλαγή μέσα από τη συλλογή δεδομένων από το πεδίο και την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή πιθανών λύσεων και πρακτικών που θα επιφέρουν βελτίωση σε συγκεκριμένα μαθησιακά ζητήματα, μέσα από μια διαδικασία επαναλαμβανόμενης ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων σε βάθος. Επιπλέον, αντίθετα με τις μακροχρόνιες έρευνες εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό προσφέρει λεπτομερή καταγραφή της διαδικασίας σχεδιασμού της παρέμβασης και των αποτελεσμάτων σε κάθε περίπτωση (κύκλο εφαρμογής), το οποίο αποτελεί και το βασικό της στόχο, δηλαδή τη δημιουργία θεωριών για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Collins κ.ά, 2004:21). Βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό και κύριος στόχος της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό είναι ότι παρατηρεί και καταγράφει τις συμπεριφορές σε δεδομένο χώρο και στοχεύει στη μεταμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας βασιζόμενη στα πρακτικά ευρήματα και στις συνθήκες που προκύπτουν σε φυσικό περιβάλλον όπου αναδεικνύονται οι συμπεριφορές προς μελέτη, δηλαδή στους χώρους της παρέμβασης. Σε

συμφωνία δε με προσεγγίσεις Θεμελιωμένης Θεωρίας στόχος της έρευνας και εδώ είναι η παραγωγή θεωρίας που αντλεί από εμπειρικά δεδομένα. Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό είναι ένα εργαλείο ανάπτυξης θεωριών μάθησης, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από συστηματική μελέτη των ιδίων των διαδικασιών της μάθησης, μια διαδικασία αντίστροφη αυτής που ακολουθείται κατά την παραδοσιακή ψυχολογική έρευνα, στην οποία οι ερμηνείες των φαινομένων και τα θεωρητικά κατασκευάσματα προηγούνται της πρακτικής εξέτασης της λειτουργίας τους μέσα στη σχολική τάξη, σε αυθεντικό περιβάλλον μάθησης (Edelson, 2002:105). Η έρευνα αυτή έχει καθαρά πρακτικό προσανατολισμό, επιτρέποντας τη σύνδεση σχεδιασμένων εργαλείων και πρακτικής εφαρμογής μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα σχολικής τάξης. Παρόλα αυτά, η έμφαση στη χρηστικότητα και την πρακτική αξία δεν σημαίνει πως η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της ή στην κατασκευή θεωριών. Σκοπός της είναι να παράγει θεωρία και γνώση που μπορεί να γενικευτεί και να εφαρμοστεί σε ποικιλία όμοιων μαθησιακών περιβαλλόντων, μέσα από την δημιουργία εργαλείων, πρακτικών και μεθόδων τα οποία επανασχεδιάζονται και επανεισάγονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ ο ερευνητής-εκπαιδευτικός γίνεται ταυτόχρονα θεωρητικός και σχεδιαστής παιδαγωγικών πρακτικών (Barab & Squire, 2004:2). Γίνεται λοιπόν εμφανές πώς με την έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό αναπτύσσεται και εξελίσσεται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, σε μια διαδικασία κατά την οποία παράγει γνώση μέσα από το πεδίο και ταυτόχρονα χειραφετείται. Κατά τον Flick (2007:6) εξάλλου, η ποιοτική έρευνα συχνά στοχεύει στην παραγωγή γνώσης με πρακτικές συνέπειες, χρήσιμης δηλαδή για την πρακτική, ενώ συχνά μπορεί να απαιτεί την προσαρμογή θεωρητικών και μεθοδολογικών διαδικασιών στο συγκεκριμένο πεδίο όπου πραγματοποιείται. Επιπλέον ο βαθμός αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε συνάρτηση με τους στόχους που έχουν τεθεί από την αρχή της παρέμβασης, αποτελεί και την αξιολόγησή της (Barab & Squire, 2004:5).

Σύμφωνα με τον Edelson (2002:113), η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό ενημερώνει σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης, και προσφέρεται για δημιουργία θεωριών σε κάθε της στάδιο. Έτσι, διακρίνονται τριών ειδών θεωρητικά πλαίσια που μπορεί να κατασκευαστούν κατά την εφαρμογή της:

1. Θεωρίες πεδίου: απαντούν στο βασικό ερώτημα που έχει αποτελέσει κίνητρο για την εισαγωγή ενός σχεδίου, μέσα από τη γενίκευση μερών της ανάλυσης του προβλήματος,
2. Πλάισια σχεδιασμού: περιγραφή των χαρακτηριστικών της παρέμβασης που σχεδιάζει ο ερευνητής,
3. Μεθοδολογίες σχεδιασμού: οι οποίες πληροφορούν σχετικά με τις διαδικασίες μιας σειρά ενεργειών με περιγραφή των στόχων, διαδικασιών και ιδιαιτεροτήτων κάθε βήματος στην πορεία του σχεδιασμού μιας παρέμβασης.

3. Διαφορές της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό με παραδοσιακές πειραματικές έρευνες στην εκπαίδευση

Τα χαρακτηριστικά και οι μέθοδοι της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό εμφανίζονται σαφέστερα όταν αντιδιασταλούν με τις παραδοσιακές εργαστηριακές μεθόδους παιδαγωγικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Collins κ.ά. (2004:20-21) και Μαυρομμάτη (2011), οι διαφορές μεταξύ των δύο εντοπίζονται στα εξής σημεία:

1. Ελεγχόμενο/ μη ελεγχόμενο περιβάλλον: στις παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτική ψυχολογία προκειμένου να κατανοήσει τη μάθηση, οι συνιστώσες που ελέγχονται κατά την παρέμβαση είναι ελεγχόμενες. Κατά την αξιοποίηση παραδοσιακών μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας μέσα στην τάξη, ακολουθείται κάποιο προκαθορισμένο σχέδιο της παρέμβασης, σύμφωνα με το οποίο διαμορφώνεται όλη η πορεία της έρευνας, και μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναμένεται να εκδηλωθούν οι συμπεριφορές μάθησης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που ενδεχομένως να προκύψουν στην πορεία της μελέτης. Αντίθετα, η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό πραγματοποιείται μέσα σε πραγματικές, συχνά χαοτικές, συνθήκες μάθησης, μέσα σε περιβάλλοντα τάξης όπου μπορεί να προκύψουν συμπεριφορές έξω από τον έλεγχο του ερευνητή, χωρίς να έχουν προβλεφθεί και χωρίς να υπάρχει η πρόθεση να ελεγχθούν. Αυτή η ιδιαιτερότητα της μεθόδου αυτής είναι που την καθιστά τόσο χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό, στον οποίο επιτρέπει να ερευνήσει μέσα στον χώρο εργασίας του, με σκοπό να επιφέρει την ανάπτυξη και την εκπαιδευτική αλλαγή. Οι μαθητές και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης είναι πολύ συχνά απρόβλεπτες και εξίσου συχνά ανεξελεγκτες. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Hoadley (2002) ο ερευνητής αναφέρει πως μετά από τα πρώτα ευρήματα της έρευνας η οποία μελετούσε τις επιπτώσεις της εισαγωγής ενός τεχνολογικού εργαλείου στη διδασκαλία, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος άλλαξε.. Αυτό συνέβη γιατί κατά την έρευνα έγινε σαφής ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στο σχεδιασμό τεχνολογικών παρεμβάσεων, κάτι που δεν αποτελούσε αρχικό ενδιαφέρον της έρευνας. Έτσι, μέσω αυτής της μεθόδου έρευνας, έγινε φανερή η ανάγκη σχεδιασμού της παρέμβασης με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, ενώ αυτή η ανάγκη δεν είχε εντοπιστεί ως ζήτημα διερεύνησης αρχικά.
2. Μια μεταβλητή/ πολλές μεταβλητές: στο κλασσικό παιδαγωγικό πείραμα η μεταβλητή την οποία μελετούμε είναι μία, και είναι καθορισμένη εξ αρχής. Στην έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό λαμβάνουμε υπόψη μας πλήθος μεταβλητών, όπως η σύνθεση του πληθυσμού, η κουλτούρα του οργανισμού, το εκπαιδευτικό εργαλείο, οι μέθοδοι εισαγωγής του, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κ.λπ. Επιπλέον, όπως είδαμε παραπάνω, συχνά μπορεί να προστεθούν μεταβλητές και

ερευνητικά ερωτήματα/ενδιαφέροντα καθώς η έρευνα εξελίσσεται και προκύπτουν νέες εστίες ενδιαφέροντος και ερευνητικοί στόχοι.

3. Έλεγχος μεταβλητών/ χαρακτηρισμός κατάστασης: η τρίτη διαφορά σχετίζεται με την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και της ερμηνευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με κάθε μέθοδο. Στις κλασσικές μεθόδους παιδαγωγικής έρευνας μέσα σε περιβάλλοντα τάξης αξιολογούμε και πειραματιζόμαστε με το ρόλο της κάθε μεταβλητής που έχουμε εισαγάγει στη μάθηση. Αντίθετα, στην έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό μας ενδιαφέρει να κατανοήσουμε σε βάθος την κατάσταση που δημιουργείται, παρέχοντας μια αναλυτική ματιά σε αυτήν ως σύνολο. Η σχολική τάξη αντιμετωπίζεται ως σύνολο αλληλεπιδρώντων μερών και η δραστηριότητα μέσα σε αυτήν ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Υπό την έννοια αυτή, και η ίδια η μάθηση αξιολογείται ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεπώς η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό συνδέεται θεωρητικά και ερμηνευτικά με τις αντίστοιχες κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης.
4. Προκαθορισμένες διαδικασίες/ ευλύγιστη επανάληψη σχεδιασμού: Καθώς η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό σκοπεύει στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την μάθηση, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναπροσαρμόσει το σχεδιασμό του, ώστε να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης όσο το δυνατόν πληρέστερα. Έτσι ακριβώς αξιολογείται και η επιτυχία της παρέμβασης, μέσα από μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία αναπροσαρμογής, αλλαγής και βελτίωσης του εργαλείου ή της μεθόδου την οποία δοκιμάζουμε, μέχρις ότου το δημιουργημένο εργαλείο ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες που έχουμε εντοπίσει και επιδιώκουμε να αντιμετωπίσουμε μέσω της παρέμβασης. Αντιθέτως, το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πείραμα προσπαθεί να προβλέψει τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν, θεωρώντας πως οι μαθητές/ συμμετέχοντες θα ακολουθήσουν πιστά ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων από το οποίο δεν προβλέπεται να ξεφύγουν.
5. Κοινωνική απομόνωση/ κοινωνική αλληλεπίδραση: Όταν χρησιμοποιούμε μεθόδους κλασσικής ψυχολογικής έρευνας σε εκπαιδευτικά πλαίσια, τείνουμε να απομονώνουμε τους μαθητές, ώστε να μελετήσουμε ευκολότερα τις επιπτώσεις της παρέμβασής μας και την δυναμική της μεταβλητής που εξετάζουμε. Αυτό ουσιαστικά ακυρώνει την αντίληψη της μάθησης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας, όπως την αντιλαμβάνεται η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό, ενώ δεν αποτυπώνει σε καμία περίπτωση την πραγματικότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα σε πραγματικό περιβάλλον μάθησης. Με τη μέθοδο που βασίζεται σε σχεδιασμό, μελετάμε την παρέμβασή μας μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται γύρω, με βάση, ή και εξαιτίας του διδακτικού εργαλείου ή της μεθόδου τα οποία έχουμε εισάγει.

6. Εξέταση υποθέσεων/ δημιουργία προφίλ: Η πορεία της συναγωγής συμπερασμάτων από τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντίστροφη στις δύο μεθόδους: στην παραδοσιακή πειραματική έρευνα, ξεκινάμε από μια θεωρία και αντίστοιχες υποθέσεις, τις οποίες ελέγχουμε σε αυθεντικό περιβάλλον. Αντίθετα, η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό ξεκινά από ερευνητικές υποθέσεις και πρακτικές ανάγκες που συναντά ο εκπαιδευτικός σε μία συγκεκριμένη σχολική τάξη, και συνίσταται στον επαναλαμβανόμενο προσεκτικό σχεδιασμό εργαλείων ικανών να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες αυτές, τον εντοπισμό πρακτικών προβλημάτων αλλά και επιτυχημένων αποφάσεων κατά την εφαρμογή των εργαλείων αυτών, και συνακόλουθα στη διατύπωση θεωρίας η οποία εξηγεί τι και γιατί έχει συμβεί και η οποία προτείνει ένα πλαίσιο επίλυσης παρόμοιων προβλημάτων και σε διαφορετικά συμφραζόμενα. Η δημιουργία της θεωρίας λοιπόν στην έρευνα που βασίζεται στο σχεδιασμό, εκκινεί από τα πραγματικά, πρακτικά προβλήματα και ευρήματα των μαθησιακών περιβαλλόντων (Flick, 2007; Glaser & Strauss, 1967). Υπό αυτή την έννοια είναι σαφές ότι η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό αξιοποιεί μεθόδους Θεμελιωμένης Θεωρίας. Το τελευταίο είναι σημαντικό και διότι μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή στην επιλογή μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Έτσι, τα δεδομένα από το πεδίο θα αναλυθούν με βάση τις αρχές και τις μεθόδους της Θεμελιωμένης Θεωρίας προκειμένου να αναπτυχθεί θεωρία μέσα από τα πρακτικά ευρήματα και την εμπειρία στο πεδίο (τη σχολική τάξη).
7. Πειραματιστής/συμμετέχων στο σχεδιασμό και την ανάλυση: η τελευταία διαφορά έγκειται στο ρόλο του ερευνητή. Ενώ στις κλασσικές πειραματικές μεθόδους ο ερευνητής δεν συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μόνο παρατηρεί από έξω και ελέγχει τα αποτελέσματα της παρέμβασής του, στην έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό ο ερευνητής συμμετέχει στον αρχικό σχεδιασμό και τον επανασχεδιασμό της παρέμβασης, αλλά και στη διαδικασία πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: από απλός ερευνητής που παρατηρεί, καταγράφει και αναλύει τη διαδικασία και τα δεδομένα, μέχρι διδάσκων που υλοποιεί ο ίδιος την παρέμβαση, δηλαδή αναλύει, επαναλαμβανόμενα, τα ευρήματα κάθε φάσης του πειράματος, και επανασχεδιάζει την παρέμβαση. Ενώ στο τέλος του πειράματος είναι ο ίδιος που θεωρητικοποιεί και γενικεύει τα ευρήματα αυτά, προτείνοντας μια ολοκληρωμένη παρέμβαση ως λύση ενός προβλήματος και συνθέτοντας τα μέρη για να παραγάγει ένα θεωρητικό όлон. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής γίνεται έτσι φορέας αλλαγής, έχει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, και προσαρμόζει την διδακτική του προσέγγιση με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες της τάξης και των μαθητών του. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού με την χρήση αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου γίνεται κατεξοχήν πολιτικός, αφού επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών του αναλαμβάνοντας

την ευθύνη γι αυτό μέσα από μια διαδικασία έρευνας βασισμένης σε αποδείξεις. Όπως η ποιοτική έρευνα γενικά έχει χαρακτηριστεί ακόμη και «πολιτική» έρευνα, καθώς στόχος της είναι να θέσει σε κίνηση την αλλαγή (Flick, 2007:7), έτσι συγκεκριμένα η έρευνα που βασίζεται στον σχεδιασμό μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο χειραφέτησης του εκπαιδευτικού και πραγματοποίησης εκπαιδευτικής αλλαγής. Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό επομένως αποτελεί ιδανικό εργαλείο για τον ενεργό εκπαιδευτικό, παρέχοντάς του τη μέθοδο κατανόησης του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται και τρόπους να λύσει πρακτικά προβλήματα της διδασκαλίας αποτελεσματικά.

4. Στάδια της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό

Ένα γενικό πλάνο της πορείας των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, που αναπτύσσεται ως εξής, είναι κατά τον Edelson (2002:108-112) το παρακάτω:

- A. *Αρχικός σχεδιασμός και παρέμβαση στην τάξη*: Περιλαμβάνει την προετοιμασία, την εξέλιξη, την εισαγωγή και την αρχική αξιολόγηση του σχεδίου της παρέμβασης με βάση την αναγνώριση του προβλήματος. Στο στάδιο αυτό γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση για την βαθύτερη κατανόηση του προβλήματος και η δημιουργία προτάσεων προς λύση του. Η φάση αυτή αντιστοιχεί στην αξιολόγηση και καταγραφή του 'προβλήματος' ή αλλιώς του ερευνητικού ενδιαφέροντος και είναι όμοια με την πρώτη φάση κάθε ερευνητικής διαδικασίας εν γένει. Περιλαμβάνει γενικά τον εντοπισμό του προβλήματος, την διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Σε δεύτερο χρόνο όμως περιλαμβάνει επίσης τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων ή γενικά παρεμβάσεων και την αρχική παρατήρηση των αποτελεσμάτων της εισαγωγής τους στην τάξη. Το πρώτο στάδιο δηλαδή περιλαμβάνει και τον εντοπισμό του προβλήματος, και τον σχεδιασμό της παρέμβασης και την αρχική παρέμβαση (Anderson & Shattuck, 2012).
- B. *Ανάλυση προβλήματος*: Μετά την αρχική εισαγωγή της παρέμβασης, ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα και αξιολογεί την επιτυχία της παρέμβασης και τους παράγοντες που έχουν οδηγήσει στα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αυτή τη φάση εντοπίζονται οι αδυναμίες της παρέμβασης όπως είχε σχεδιαστεί αρχικά και επανασχεδιάζεται με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που εμφανίστηκαν κατά την πραγματοποίηση της παρέμβασης, οι οποίες είτε δεν είχαν προβλεφθεί είτε είχαν προβλεφθεί αλλά ο τρόπος αντιμετώπισής τους δεν κρίθηκε πετυχημένος κατά την αρχική παρέμβαση. Σε αυτό το στάδιο δηλαδή γίνεται η ανάλυση των αναγκών που προκύπτουν μέσα από το πραγματικό πλαίσιο μάθησης, με την έρευνα να προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αληθινές ανάγκες που ενδεχομένως να μην είχε προβλέψει στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού. Η διαδικασία αυτή είναι

εξαιρετικά σημαντική για τον ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς διαμορφώνεται από τα πραγματικά δεδομένα της σχολικής τάξης, και μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε ριζική αναδιαμόρφωση των στόχων, των στρατηγικών και του σχεδιασμού συνολικά της παρέμβασης. Αυτή ακριβώς είναι και η μεταμορφωτική δύναμη της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό, η οποία δημιουργεί παρεμβάσεις με βάση τις πρακτικές ανάγκες που προκύπτουν σε συγκεκριμένα πλαίσια και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να λύσει προβλήματα στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται.

Γ. Σχεδιασμός λύσης: είναι η τελική λύση που προκύπτει από τις επαναλαμβανόμενες εισαγωγές του σχεδιασμένου υλικού, αυτή που ανταποκρίνεται στα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στο περιβάλλον της συγκεκριμένης τάξης, μέσα από επαναδιαπραγμάτευση των στόχων και του είδους της παρέμβασης. Στη φάση αυτή ο ερευνητής ουσιαστικά αποσυνθέτει το αρχικό πρόβλημα/ζητούμενο του σχεδιασμού σε μέρη, προτείνοντας πρακτικούς τρόπους σχεδιασμού που βασίζονται στην εμπειρία από αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη φάση αναπτύσσεται και η σχετική θεωρία, που μπορεί να αναφέρεται είτε στο σχεδιασμό υλικού, είτε στον τρόπο που κατασκευάζουν οι μαθητές τη γνώση, είτε στην περιγραφή του προϊόντος που έχει προκύψει μέσω του πειραματισμού.

5. Αξιοπιστία και ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε εύλογα να ισχυριστεί κανείς πως η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό κλονίζεται αφού δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αλλάξει μέχρι και τα ερευνητικά ερωτήματα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτή ακριβώς όμως είναι η ιδιαιτερότητα του τύπου αυτού έρευνας η οποία επιτρέπει τη χρήση της από τον ενεργό εκπαιδευτικό του σχολείου και η οποία λειτουργεί ακριβώς ως εργαλείο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού. Χειριζόμενος το εργαλείο αυτό ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να ανταποκριθεί στα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο αυθεντικό περιβάλλον εργασίας του μέσα από μια έγκυρη ερευνητική διαδικασία. Έχουν πάντως διατυπωθεί ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με το ρόλο του ερευνητή που δοκιμάζει μεθόδους σχεδιασμένης έρευνας. Η Brown (1992:162) συγκεκριμένα αναφέρει δύο φαινόμενα που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και της ανάλυσης των δεδομένων σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού: το πρόβλημα της επιλογής των στοιχείων που αναλύει ο ερευνητής, και το πρόβλημα της αλλαγής στη συμπεριφορά των μετεχόντων σε μια πειραματική διαδικασία λόγω ακριβώς της συμμετοχής τους σε αυτή. Το πρώτο αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως “the Bartlett effect”, και αφορά στην επιλογή, από τον ερευνητή, συγκεκριμένων δεδομένων και μαρτυριών τα οποία

αξιοποιεί προκειμένου να κατασκευάσει μια ανάλυση που δικαιολογεί τις επιλογές του και αποδεικνύει την ορθότητα των υποθέσεών του. Βεβαίως, αυτό είναι ζήτημα γενικά της ποιοτικής έρευνας και αντιμετωπίζεται με διάφορες μεθόδους, όπως για παράδειγμα την αναγνώριση εκ των προτέρων των προσωπικών στάσεων του ερευνητή, μέσω π.χ. της διατήρησης ερευνητικού ημερολογίου στο οποίο καταγράφονται και εντοπίζονται με ειλικρίνεια οι προσδοκίες και προκαταλήψεις του, χρησιμοποιώντας έναν δεύτερο ερευνητή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες στην ανάλυση, υποστηρίζοντας την ανάλυσή του με αυτολεξεί σχόλια των συμμετεχόντων κ.λπ. (Smith & Noble, 2015). Προτείνεται ακόμη ο ερευνητής να περιγράφει λεπτομερώς τις διαδικασίες ανάλυσης σε κάθε στάδιο της έρευνας (Hoadley, 2004:205). Κάτι παρόμοιο προτείνει και η Brown (1992:162) η οποία συμβουλεύει για λεπτομερή παράθεση όλων των διαδικασιών του σχεδιασμού, ώστε να είναι διαθέσιμα για επανεξέταση από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο, ενώ επιπλέον προτείνει την από κοινού αξιολόγηση ερευνητή, δασκάλου και μαθητών, των σημαντικότερων γεγονότων της παρέμβασης. Τα παραπάνω αποτελούν όλα πρακτικές τριγωνοποίησης και διασφάλισης της αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας εν γένει. Το δεύτερο φαινόμενο που αναφέρει η Brown (1992:165) είναι το “Hawthorne effect”, και εφιστά την προσοχή του ερευνητή στο γεγονός ότι «κάθε παρέμβαση τείνει να έχει θετικά αποτελέσματα κυρίως εξαιτίας της προσοχής της ομάδας πειραματισμού στην επιτυχία του θέματος». Αυτό όμως θα μπορούσε να συμβεί σε κάθε είδους παρέμβαση, που ακολουθεί είτε παραδοσιακές μεθόδους είτε μεθόδους σχεδιασμού, όταν τα υποκείμενα της πειραματικής έρευνας γνωρίζουν ότι συμμετέχουν σε μια τέτοια έρευνα. Όταν μάλιστα εξετάζεται μια μόνο μεταβλητή και τα αποτελέσματα της εισαγωγής της, ίσως είναι πιο εύκολο για τους συμμετέχοντες σε ένα πείραμα να «ρίξουν» το βάρος της επιτυχίας σε αυτή ακριβώς τη μεταβλητή (ως εργαλείο, ως πρόγραμμα σπουδών, ως στρατηγική διδασκαλίας κ.λπ.), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις αλλαγές που έχει επιφέρει αυτή συνολικά στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση ως απόρροια της εισαγωγής του σχεδιασμένου εργαλείου. Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, οι θεωρητικοί αυτής της μεθόδου έρευνας υποστηρίζουν πως ουσιαστικά η καταγραφή της πορείας του σχεδιασμού μας παρέχει πολύτιμο εργαλείο κατανόησης τόσο της μάθησης όσο και των επιλογών που κάνει ο σχεδιαστής μιας παρέμβασης προκειμένου να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, οδηγώντας τον σε βαθύτερη συνειδητοποίηση των προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπίσει και των λύσεων που μηχανεύεται για να το πετύχει, ενώ ταυτόχρονα οι καταγραφές αυτές μας δίνουν ζωντανή εικόνα της πράξης της διδασκαλίας εν τη γενέσει της. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν και οι Barab & Squire (2004:10), οι οποίοι θεωρούν το «ξεδίπλωμα» των σκέψεων του ερευνητή/ σχεδιαστή προκειμένου να φτάσει το στόχο του ξεπερνώντας τις πρακτικές δυσκολίες (ή μάλλον εμπνεόμενος από αυτές) το μεγαλύτερο κέρδος τέτοιων προσπαθειών. Η

καταγραφή της εμπειρίας του ερευνητή-εκπαιδευτικού σε μορφή ημερολογίου έρευνας μπορεί να δώσει επίσης πληροφορίες από το πεδίο και να αποτελέσει μία ευκαιρία κριτικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής πράξης, και πάλι βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί και να μεταμορφωθεί σε φορέα εκπαιδευτικής (και συνεπώς κοινωνικής) αλλαγής σταδιακά.

6. Συμπέρασμα

Η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό αποτελεί ένα χρησιμότατο εργαλείο για τον ενεργό εκπαιδευτικό, διότι πραγματοποιείται σε πραγματικό περιβάλλον σχολικής τάξης, προκύπτει μέσα από τις πρακτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού και των μαθητών και επιτρέπει τις επαναλαμβανόμενες δοκιμές μέχρις ότου αντιμετωπιστεί ένα διδακτικό πρόβλημα με επιτυχία ή αξιοποιηθεί ένα νέο διδακτικό εργαλείο ικανοποιητικά. Η μέθοδος αυτή μπορεί να αποτελέσει ισχυρό όπλο για τον εκπαιδευτικό, επιτρέποντάς του να διαμορφώσει την πρακτική του σύμφωνα με αδιαπέραστες επιστημονικές μεθόδους, και επιπλέον να παράγει θεωρία η οποία θα έχει γεννηθεί μέσα από το περιβάλλον της σχολικής τάξης. Συνεπώς, η έρευνα που βασίζεται σε σχεδιασμό αποτελεί χρήσιμο εργαλείο τόσο για τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού, όσο και για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που να διαμορφώνεται από δεδομένα σε πραγματικό περιβάλλον μάθησης, και όχι 'από τα πάνω'. Η μέθοδος που παρουσιάστηκε παραπάνω επομένως θα ήταν χρήσιμο να διδάσκεται σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές και μάλιστα σε προπτυχιακό επίπεδο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί μας να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να αλλάξουν την πρακτική τους και το ελληνικό σχολείο συνολικά.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T. & Shattuk, J. (2012) 'Design-Based Research', *Educational Researcher*, 41: 16, 16-25. DOI: 10.3102/0013189X11428813
- Barab, S. & Squire, K. (2004) 'Design- Based Research: putting a stake in the ground', *Journal of the Learning Sciences*, 13:1, 1-14. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Brookfield, Σ. (1995) *The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important*, στο *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1992) 'Design Experiments: Theoretical and Methodological challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings', *The Journal of the Learning Sciences*, 2: 2, pp. 141-178. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

- Collins, A. (1992) 'Toward a design science of education', στο Scanlon E. & O'Shea T. (eds.) *New directions in educational technology*, Berlin, Germany: Springer, 15-22.
- Collins, A, Joseph, D. & Bielaczyc K. (2004) 'Design Research: theoretical and methodological issues', *The Journal of the Learning Sciences*, 13: 1, 15-42. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Davies, P. (1999) What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Edelson, D.C. (2002) 'Design research: what we learn when we engage in design', *Journal of the Learning Sciences*, 11:1, 105-121.
- Flick, O. (2007) *Designing qualitative research*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Fullan, M. G.(1993) Why Teachers Must Become Change Agents, *The Professional Teacher*, 50: 6, 12-17. Διαθέσιμο στο <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx>
- Glaser, B.G. & Strauss, L.A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hoadley, C. (2002) 'Creating context: design- based research in creating and understanding CSCL', *Proceedings of Computer Support for Cooperative Learning (CSCL)*, Boulder, CO. Διαθέσιμο στο <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.3.5&rep=rep1&type=pdf>
- Μαυρομμάτη, Μ. (2011) *Οι νέες τεχνολογίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μια εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.
- Noble, H. & Smith, J. (2015) 'Issues of validity and reliability in qualitative research'. *Evidence Based Nursing*, 18, 34-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Ørngreen, R. (2015) 'Reflections on Design-Based Research In Online Educational and Competence Development Projects', στο *International Federation for Information Processing*, J. Abdelnour-Nocera et al. (Eds.): HWID 2015, IFIP AICT 468, 20–38, 2015. DOI: 10.1007/978-3-319-27048-7_2
- Plomp, T. (2007) 'Educational Design Research: an Introduction', An introduction to educational design research, *Proceedings of the Seminar conducted at the East China Normal University*, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007, SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development. Διαθέσιμο στο <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>
- The Design-Based Research Collective (2003) 'Design- Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry', *Educational Researcher*, 32:1, 5-8. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

ATTITUDES AND CONCERNS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS REGARDING INCLUSIVE EDUCATION

Ξανθούλα Τσιολπίδου
Εκπαιδευτικός ΕΑ
Med in Special Education
MSc στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία
xtsiolpidou@gmail.com

Μαρία Πλατσιδού
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
platsidu@uom.gr

Περίληψη

Διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι ανησυχίες 151 Διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) στα γενικά σχολεία. Βρέθηκε ότι οι στάσεις των Διευθυντών είναι συνολικά ελαφρώς θετικές (Μ.Ο.=3.48 σε κλίμακα 1-5) αλλά αρνητικές σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της επάρκειας ειδικού προσωπικού και γνώσης. Τα συνολικά επίπεδα ανησυχίας των Διευθυντών για την συμπερίληψη βρέθηκαν μέτρια (Μ.Ο.=2,20 σε κλίμακα 1-4). Η μεγαλύτερη ανησυχία αφορούσε τη χρηματοδότηση, την επαρκή στελέχωση, τη διοικητική υποστήριξη και την εφαρμογή της συμπερίληψης στην τάξη. Η διδακτική και διοικητική προϋπηρεσία και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με εεα στα σχολεία επηρέαζαν θετικά τις στάσεις και αρνητικά τον βαθμό ανησυχίας. Οι στάσεις βρέθηκε πως διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου και η ανησυχία ανάλογα με το φύλο των ερωτώμενων και τον τύπο του σχολείου. Ο βαθμός ανησυχίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις στάσεις των Διευθυντών. Τέλος οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την επαρκή στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό και την επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης ως τα βασικά προαπαιτούμενα.

Λέξεις κλειδιά

Στάσεις, ανησυχία, συμπερίληψη, αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διευθυντές.

Abstract

The present study examined attitudes and concerns of primary school principals regarding the inclusion of Special Educational Needs (SEN) pupils into mainstream classes. Participants were 151 head teachers from Northern Greece. Results indicated overall slightly

positive attitudes ($M=3.48$ in a scale 1-5) towards inclusion but rather negative when connected to the adequacy of trained personnel and specific knowledge. Principals also reported a medium level of concern ($M=2.2$ in a scale 1-4) mainly about issues related to funding, adequacy of trained personnel, administrative support and implementation issues. Further analysis revealed a strong positive correlation of attitudes and a negative correlation of concern to years of teaching and administrative experience as well as to the percentage of SEN pupils attending the mainstream school. In addition, attitudes were found to significantly correlate to school size and concern to differentiate across gender and type of school. The scores in the CIES scale and in two of its subscales significantly predicted attitude scores. According to participants ensuring adequacy of supporting personnel alongside proper training for principals and mainstream educators on SEN topics are the main prerequisites for inclusion to succeed.

Key words

Attitudes, concern, inclusion, disability, special educational needs, head teachers.

0. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά στην πλήρη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και στις ευκαιρίες που απολαμβάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά (Loreman & Deppeler, 2002). Η συνεκπαίδευση υλοποιείται τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολεία της χώρας μας και κάθε νέα νομοθετική ρύθμιση υπογραμμίζει περαιτέρω τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα (ΝΝ. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016). Από μελέτες που εκπονήθηκαν εντός και εκτός Ελλάδας βρέθηκε πως η στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Η αυξανόμενη αναγνώριση της ηγετικής διάστασης του ρόλου των Διευθυντών τροφοδότησε το ενδιαφέρον για έναν αξιοσημείωτο αριθμό ερευνών αναφορικά και με τις δικές τους στάσεις και ανησυχίες. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι αποτελούν τα πλέον κατάλληλα άτομα για να διασφαλίσουν σε επίπεδο σχολείου, την απρόσκοπτη και ομαλή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και να ενισχύσουν με στοχευμένες δράσεις, την αποτελεσματικότητά της. Χωρίς την υποστήριξή τους η μεγάλη αυτή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κινδυνεύει να παραμείνει κενό γράμμα. Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες μελέτες μέχρι σήμερα. Το ερευνητικό αυτό κενό ενέπνευσε την έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.

Στο κείμενο που ακολουθεί οι όροι «εκπαιδευτική συμπερίληψη», «συμπερίληψη» και «συνεκπαίδευση» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ενώ ο όρος «Διευθυντής» έχει υποκαταστήσει τους όρους «Διευθύντρια» και «Προϊσταμένη» μόνο για λόγους συντομίας. Ο όρος «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)» αναφέρεται στα

άτομα που ορίζει με την περιγραφή αυτή η σχετική ελληνική νομοθεσία (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008).

1. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης

Μέσα από μια μακράιωνη πορεία αποκλεισμού και απόρριψης, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και/ή εσα απέκτησε πλέον ένα νέο πρόσωπο. Υπό το βάρος των διεκδικήσεων πολυάριθμων ανθρωπιστικών κινημάτων και με την συνηγορία ερευνητικών δεδομένων για τα οφέλη της συνύπαρξης η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέστη τα τελευταία τριάντα έτη ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως (Katz, 2012). Σκοπός της η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές διαμέσου των κατάλληλων προσαρμογών του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hosford & O'Sullivan, 2015). Μέσα από την πρακτική της συμπερίληψης και την κοινή φοίτηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαφορετικότητας και να δεχτούν τα άτομα με εσα ως ισάξιους και ισότιμους συνεργάτες (Calabrese et al, 2008. Dessemontet, Bless & Morin, 2012). Η συνύπαρξη αυτή ουδόλως απειλεί ή αναχαιτίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Για να επιτύχει το όλο εγχείρημα, σύμφωνα με τον Loreman (2007), δεν αρκεί η καλή διάθεση. Χρειάζεται να πραγματοποιηθούν βαθύτερες δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις οποίες ο ίδιος ομαδοποιεί σε επτά βασικούς πυλώνες που αφορούν: την καλλιέργεια θετικών στάσεων, τις υποστηρικτικές πολιτικές και την ηγεσία, την υιοθέτηση εντός των σχολείων και των αιθουσών καλών πρακτικών που θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και, τέλος, την εξασφάλιση της απαραίτητης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των αναγκαίων πόρων.

Ως όρος η λέξη *στάσεις* χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή ζωή αλλά και σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Εκφράζει τις ατομικές αντιδράσεις σε πρόσωπα και καταστάσεις ή τις αντίστοιχες συλλογικές που γίνονται αντιληπτές όταν μετουσιώνονται σε πράξη. Σύμφωνα με τον Allport, (ό.α. στον Γεώργα, 1995), οι στάσεις εκφράζουν την ετοιμότητα για δράση που οργανώνεται με βάση την εμπειρία και τις προσδοκίες ενός ατόμου από τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις με τις οποίες συνδέονται και εκφράζονται ως λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές. Η μέτρηση των στάσεων γίνεται με ποσοτικές μεθόδους και με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων ερευνητικών εργαλείων (Antonak & Livneh, 1988).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρούνται ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία της και έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών (Batsiou, Bebetos, Forlin et al, 2011. Panteli

& Antoniou, 2008). Εξίσου καίριος και καθοριστικός θεωρείται πλέον και ο ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφού αποδείχθηκαν πρόσωπα κλειδιά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Praisner, 2003). Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας (Αγγελίδης, 2011), με τη στάση τους να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας και με το έργο τους να δημιουργήσουν τις ευνοϊκές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν την αποδοχή και την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με εεα στο γενικό σχολείο (Hess & Zamir, 2016. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Σε μελέτες που έγιναν οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στους μαθητές με εεα βρέθηκαν θετικές και μάλιστα θετικότερες από εκείνες των δασκάλων (Avissar, Reiter & Leyser, 2003. Avramidis & Norwich, 2002. Hadjikakou & Mnasonos, 2012. Ngwokabuenui, 2013). Το γεγονός αυτό αποδόθηκε στη μικρότερη επαφή που έχουν οι Διευθυντές με τους μαθητές (Avramidis & Norwich, 2002). Μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις τους είναι ο τύπος της αναπηρίας του μαθητή, το μέγεθος του σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η προηγούμενη σχέση των Διευθυντών με άτομα με εεα αλλά και η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Almotairi, Chandler, 2015. 2013. Farris, 2011. Hadjikakou & Mnasonos, 2012. Khochen & Radford, 2011. Ugwu & Onukwufor, 2018). Τέλος οι στάσεις τους βρέθηκε πως επηρεάζονται σημαντικά από τις ανησυχίες τους για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Μεγαλύτερος βαθμός ανησυχίας συνεπάγεται λιγότερο θετική στάση (Sharma & Desai, 2002).

Στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Hall (1977), η αλλαγή είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει την υιοθέτηση νέων ιδεών για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Fuller (1969) η ανησυχία των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές κλιμακώνεται σε τρία επίπεδα: αρχικά αφορά την ικανότητά τους να υλοποιήσουν την αλλαγή, στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά, την ποιότητα και την αναγκαιότητα της προτεινόμενης αλλαγής και τέλος τον αντίκτυπο που θα έχει η αλλαγή στους μαθητές. Οι ανησυχίες αν δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα, οδηγούν τελικά στην απόρριψη της μεταρρύθμισης (Γερμανός, 2002). Συνεπώς η μέτρηση της ανησυχίας είναι σημαντική και πραγματοποιείται με ειδικά σχεδιασμένες κλίμακες τύπου Likert. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συνιστά μία αλλαγή μεγάλης κλίμακας που προκαλεί εύλογες ανησυχίες στους εμπλεκόμενους. Σε μελέτες που έγιναν στο εξωτερικό, βρέθηκε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη αφορούν συνήθως την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και πόρων (Forlin & Chambers, 2011. Mangope, Mannathoko & Kuyini, 2013), την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και την αδυναμία των σχολείων να φροντίσουν όλους τους τύπους εεα (Agbenyega, 2007. Avissar et al, 2003. Fayez, Kholoud & Ibrahim, 2011. Sharma, 2001), την μη αποδοχή των μαθητών με εεα από τους συμμαθητές τους και

τις πιθανές αντιδράσεις των γονέων (Avisar et al, 2003), το υψηλό κόστος της συμπεριληψης και την ανεπαρκή χρηματοδότηση των σχολείων (Khochen & Radford, 2011). Ο βαθμός ανησυχίας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία, την προηγούμενη σχέση με άτομο με αναπηρία, την ύπαρξη στην οικογένεια μέλους με αναπηρία και την αντιληπτή γονεϊκή υποστήριξη για την συμπεριληψη (Sharma, 2001). Η μεγαλύτερη ηλικία και η ύπαρξη συγγενικού προσώπου με αναπηρία φαίνεται πως μετριάξει σημαντικά την ανησυχία (Sharma, 2001) όπως και η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (Cohen, 2015).

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικοί στόχοι

Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αποτέλεσε από τη μία η επιστημονική άποψη του Bandura (1986) σύμφωνα με την οποία «το τι σκέφτονται οι άνθρωποι, τι πιστεύουν (στάσεις) και τι νιώθουν (ανησυχίες) επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται» και από την άλλη η άποψη πως μια ισχυρή και αφοσιωμένη στις αρχές της συνεκπαίδευσης σχολική ηγεσία αποτελεί κρίσιμο συντελεστή για την ανάπτυξη και την βιωσιμότητα συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στα σχολεία (Ainscow & Sandill, 2010).

Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν:

- (α) να διερευνηθούν οι στάσεις και ο βαθμός ανησυχίας των Διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπεριληψη μαθητών με εεα στις τάξεις ΓΑ και να μελετηθούν σε σχέση με παραμέτρους της εργασίας τους όπως η λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο, το μέγεθος κι ο τύπος του σχολείου, το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία και/ή εεα που φοιτούν σε αυτό, αλλά και σε σχέση με προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εκπαιδευτική και διοικητική προϋπηρεσία, οι σπουδές στην ΕΑΕ και η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και/ή εεα.
- (β) να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο βαθμό ανησυχίας που εκφράζουν οι Διευθυντές και στη στάση που δείχνουν να υιοθετούν
- (γ) να καταγραφούν τα δύο βασικά προαπαιτούμενα, σύμφωνα με τη γνώμη των Διευθυντών, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπεριληψης.

2.2. Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 151 Διευθυντές από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία. Αναλυτικά στοιχεία για τα προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρες: 79	52.3
	Γυναίκες: 72	47.7
Τύπος σχολείου	Νηπιαγωγείο: 31	20.5
	Δημοτικό: 120	79.5
Μέγεθος σχολείου	≤6 τάξεις: 58	38.4
	>6 τάξεις: 93	61.6
Τμήμα Ένταξης στο σχολείο	Ναι: 92	39.1
	Όχι: 59	60.9
Εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με εεα	ΝΑΙ: 63	58.3
	ΟΧΙ: 88	41.7
Επιμόρφωση στην ΕΑ	ΝΑΙ: 60	60.3
	ΟΧΙ: 91	39.7
	ΜΟ	ΤΑ
Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	26.83	5.52
Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	6.34	4.87
Ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο	3.58%	3.97

2.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Περιελάμβανε τρεις ενότητες: μία με ερωτήσεις για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια δύο κλίμακες για την μέτρηση των στάσεων και των ανησυχιών αντίστοιχα. Για την εξέταση των στάσεων των Διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Principal Attitudes Towards Inclusive Education (PATIES Bailey, 2004). Η αρχική κλίμακα περιλαμβάνει 30 δηλώσεις. Για τους σκοπούς

της παρούσας έρευνας, απορρίφθηκε η ερώτηση 5 καθώς ήταν παρόμοια με την ερώτηση 12, παραλείφθηκε η ερώτηση 22, την οποία και ο ίδιος ο Bailey (2004) είχε χαρακτηρίσει ως πολύ θεωρητική, και η ερώτηση 30 που αφορούσε θέματα χρηματοδότησης και δεν συνάδει με τα ελληνικά δεδομένα. Επιπλέον, τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις 10 και 13 ώστε ο όρος «βοηθοί τάξεων», θεσμός που δεν υπάρχει στα ελληνικά σχολεία, να αντικατασταθεί με τον όρο «ειδικό βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό». Προέκυψαν 27 δηλώσεις εκ των οποίων 15 ήταν αρνητικά και 12 θετικά διατυπωμένες (π.χ. «Μαθητές που επικοινωνούν με ειδικό τρόπο δεν πρέπει να φοιτούν στις κανονικές τάξεις» και «Η συμπεριληψη πρέπει να υποστηριχθεί ανεξάρτητα από το αν οι γονείς των κανονικών μαθητών αντιδρούν σε αυτή»). Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε δήλωση σε μια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Για τη βαθμολόγηση της κλίμακας αντιστράφηκαν τα σκορ στις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις και εξήχθη ο μέσος όρος του συνόλου των απαντήσεων. Υψηλότερος μέσος όρος δηλώνει πιο θετική στάση απέναντι στην συμπεριληψη μαθητών με εεα.

Για την εξέταση του βαθμού ανησυχίας των Διευθυντών σχετικά με τη συμπεριληψη μαθητών με αναπηρία και/ή εεα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Concerns about Inclusive Education (CIES, Sharma & Desai, 2002). Η αρχική CIES περιλάμβανε 21 δηλώσεις. Σε αυτές προστέθηκε μία δήλωση που αφορούσε την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με εεα. Κάθε δήλωση εξέφραζε πιθανή ανησυχία (π.χ. «Δεν έχω τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω στους μαθητές με ειδικές ανάγκες», «Θα είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία στην τάξη») και οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε μία κλίμακα από το 1 (δεν με ανησυχεί καθόλου) ως το 4 (με ανησυχεί πάρα πολύ). Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη ανησυχία σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληψης.

Τέλος, μια ερώτηση ανοιχτού τύπου ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ποια, κατά τη γνώμη τους, είναι τα δύο βασικά προαπαιτούμενα για να εφαρμοστεί με επιτυχία η εκπαιδευτική συμπεριληψη.

Οι δύο κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στα ελληνικά και γι' αυτό υποβλήθηκαν σε όλες τις προβλεπόμενες μετατροπές και ελέγχους (μετάφραση από και προς τα αγγλικά) και δόθηκαν σε ένα μικρό δείγμα για πιλοτική διερεύνηση. Το τελικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή σε 272 Διευθυντές σχολείων και Προϊσταμένους νηπιαγωγείων 4 νομών της Κεντρικής και Αν. Μακεδονίας και το ποσοστό απόκρισης ήταν 55.5%.

2.4. Στατιστική ανάλυση

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 22. Για να διαπιστωθεί η παραγοντική δομή και εγκυρότητα των δύο κλιμάκων πραγματοποιήθηκε αρχικά ανάλυση παραγόντων, με την μέθοδο Principal component

analysis και στη συνέχεια ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Για τον έλεγχο των ατομικών διαφορών στη στάση και το βαθμό ανησυχίας των Διευθυντών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριληψη, διεξήχθησαν t-τεστ σύγκρισης μέσων τιμών με ανεξάρτητους παράγοντες τις μεταβλητές φύλο, τύπος σχολείου, λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα, επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με αναπηρία και/ή εεα και εξαρτημένες μεταβλητές τις τιμές στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των στάσεων και των ανησυχιών. Ως προκαταρκτικός έλεγχος διεξήχθη ο έλεγχος της ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων με το τεστ Levene. Για τις συνεχείς μεταβλητές εκπαιδευτική προϋπηρεσία, διοικητική προϋπηρεσία, δυναμικότητα του σχολείου και ποσοστό μαθητών με αναπηρία και/ή εεα στο σχολείο, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson (r).

3. Αποτελέσματα

3.1. Παραγοντική ανάλυση

Για την εξαγωγή παραγόντων στην κλίμακα PATIES, χρησιμοποιήθηκε αρχικά το κριτήριο των ιδιοτιμών και στη συνέχεια αυτό του Scree plot. Διαγράφηκαν οκτώ δηλώσεις καθώς δεν φόρτιζαν σημαντικά σε κάποιον ή φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Στον πίνακα 2 εικονίζονται οι τρεις παράγοντες-υποκλίμακες που προέκυψαν, οι οποίοι είχαν σύνθεση απολύτως διακριτή και εξηγούσαν το 49.57% της μεταβλητότητας.

Πίνακας 2: Η παραγοντική ανάλυση της προσαρμοσμένης κλίμακας PATIES

Δήλωση	ΣΤ1: Αποδεκτή ομάδα, οφέλη και προκλήσεις της συμπερίληψης	ΣΤ2: Οι αποδεκτοί τύποι εεα και ο απαιτούμενος χρόνος στην τάξη	ΣΤ3: Επάρκεια γνώσης και εξειδικευμένου προσωπικού
Σ8	.736		
Σ3	.722		
Σ9	.713		
Σ10	.706		
Σ11	.636		
Σ13	.620		
Σ14	.572		
Σ24	.572		
Σ25	.536		
Σ26		.690	
Σ18		.628	
Σ22		.623	
Σ4		.572	
Σ27		.567	
Σ2		.565	
Σ16		.513	
Σ19			.800
Σ21			.798
Σ1			.644

Στον πίνακα 3 αποτυπώνεται ο υψηλός βαθμός εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των υποκλιμάκων της καθώς και οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις. Από τον $ΜΟ=3.48$ στη συνολική κλίμακα συναρτάται μία ελαφρώς θετική στάση των Διευθυντών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ο $ΜΟ= 3.97$ στην 1^η υποκλίμακα (ΣΤ1) δηλώνει πολύ θετική στάση για την συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εεα και μια γενικότερη συμφωνία για τα οφέλη της συνεκπαίδευση. Ο $ΜΟ= 3.46$ στην 2^η υποκλίμακα (ΣΤ2) δηλώνει συμφωνία για την παρουσία μαθητών με πολλαπλούς τύπους

εεα κι ότι δεν επιβαρύνονται χρονικά οι εκπαιδευτικοί της ΓΑ. Αρνητική ωστόσο καταγράφεται η στάση των Διευθυντών στην τελευταία υποκλίμακα (ΜΟ=2.06) που συνδέεται με την επάρκεια του εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού και της επιμόρφωσης των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα ΕΑ(ΣΤ3).

Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's α, Μ.Ο. και Τ.Α. για την προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES και τις υποκλίμακές της

	Cronbach's α	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνολική κλίμακα Στάσεις (PATIES)	.86	3.48	.49
ΣΤ1: αποδεκτή ομάδα μαθητών, οφέλη και προκλήσεις της συμπερίληψης	.86	3.97	.60
ΣΤ2: τύπος των εεα και χρόνος ενασχόλησης στην τάξη	.77	3.46	.64
ΣΤ3: επάρκεια εξειδικευμένης γνώσης και προσωπικού	.63	2.06	.64

Σημείωση: Οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε κλίμακα από 1-5

Τα ίδια κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν και για την εξαγωγή παραγόντων στην κλίμακα CIES για τις ανησυχίες. Διαπιστώθηκε ότι πέντε δηλώσεις φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες και ως εκ τούτου διαγράφηκαν. Προέκυψαν έτσι τέσσερις διακριτοί παράγοντες-υποκλίμακες, με 17 δηλώσεις, που εξηγούν το 59.98% της μεταβλητότητας (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση της προσαρμοσμένης κλίμακας CIES

Δήλωση	AN1: Ανησυχίες για τον φόρτο εργασίας και το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου	AN2: Ανησυχίες για την αποδοχή των μαθητών με εεα	AN3: Ανησυχίες για τους πόρους και την υποστήριξη	AN4: Ανησυχίες για θέματα επιμόρφωσης κι εφαρμογής στην τάξη.
A10	.739			
A17	.730			
A16	.728			
A4	.706			
A11	.655			
A22	.527			
A6		.841		
A5		.796		
A12		.658		
A7		.553		
A14			.770	
A8			.684	
A21			.644	
A9			.497	
A3				.816
A1				.740
A19				.505

Στον πίνακα 5 αποτυπώνεται ο υψηλός βαθμός εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των υποκλιμάκων της καθώς και οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις. Όπως φαίνεται οι τρεις πρώτοι παράγοντες έχουν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής ενώ και ο δείκτης συνοχής του τέταρτου κρίνεται ως αποδεκτός. Από τον συνολικό μέσο όρο (Μ.Ο.=2.20) προκύπτει ότι οι Διευθυντές εμφανίζουν μέτρια επίπεδα ανησυχίας για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η μικρότερη ανησυχία καταγράφεται στην 1^η υποκλίμακα(AN1) που αφορά την επιβάρυνση στον προσωπικό φόρτο εργασίας και την υποβάθμιση της ακαδημαϊκής εικόνας του σχολείου ενώ η μεγαλύτερη ανησυχία καταγράφεται στην 3^η υποκλίμακα (AN3) που συνδέεται με την ανεπαρκή υποστήριξη της συμπεριληψης με ανθρώπινα και υλικά μέσα.

Πίνακας 5: Cronbach's α , Μ.Ο. και Τ.Α. για την προσαρμοσμένη κλίμακα CIES και τις υποκλίμακές της

	Cronbach's α	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνολική κλίμακα Ανησυχίες (CIES)	.89	2.20	.51
AN1: ανησυχία για το φόρτο εργασίας και το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου	.84	1.60	.57
AN2: ανησυχία για την αποδοχή μαθητών με εεα	.79	2.22	.71
AN3: ανησυχία για τους πόρους και την υποστήριξη	.72	2.73	.71
AN4: ανησυχία για θέματα επιμόρφωσης κι εφαρμογής στην τάξη	.67	2.66	.60

Σημείωση: Οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε κλίμακα από 1-4

3.2. Ατομικές διαφορές των Διευθυντών ως προς τη στάση και τον βαθμό ανησυχίας

Όπως διαπιστώθηκε από τα t-τεστ, ο ΜΟ στην κλίμακα των Στάσεων δε διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών ούτε μεταξύ των Διευθυντών δημοτικών σχολείων και των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Η επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ καθώς και η λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα επίσης δεν επηρέασε τους ΜΟ ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Από την ανάλυση Pearson διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη εκπαιδευτική και διοικητική προϋπηρεσία σχετίζεται με μια πιο θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη ανεξάρτητα από την επάρκεια προσωπικού και γνώσης (υποκλίμακα ΣΤ3). Επίσης το μεγαλύτερο μέγεθος του σχολείου σχετίζεται με μια σχετικά πιο θετική στάση απέναντι σε περισσότερους τύπους μαθητών με εεα (υποκλίμακα ΣΤ2). Τέλος και το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο σχετίζεται με μια πιο θετική στάση απέναντι στα οφέλη και τις προκλήσεις της συμπερίληψης (υποκλίμακα ΣΤ1) (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τις συνεχείς μεταβλητές- Στάσεις

		<i>r</i>	<i>p</i>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	PATIES συνολική	,034	,676
	ΣΤ1	-,057	,487
	ΣΤ2	,049	,551
	ΣΤ 3	,211	,009
Διοικητική προϋπηρεσία	PATIES συνολική	-,014	,866
	ΣΤ1	-,067	,411
	ΣΤ2	-,019	,815
	ΣΤ3	,168	,039
Δυναμικότητα σχολείου	PATIES συνολική	,128	,118
	ΣΤ1	,066	,418
	ΣΤ2	,172	,035
	ΣΤ3	,027	,746
Ποσοστό μαθητών με εεα	PATIES συνολική	,159	,052
	ΣΤ1	,169	,038
	ΣΤ2	,159	,051
	ΣΤ3	-,083	,309

 $P < .05$

Από την ανάλυση της κλίμακας σχετικά με τις ανησυχίες των Διευθυντών, διαπιστώθηκε ότι το φύλο και ο τύπος σχολείου σχετίζονται με την ανησυχία για την επιβάρυνση στο προσωπικό έργο και την υποβάθμιση της ακαδημαϊκής εικόνας του σχολείου ($p < .05$). Οι γυναίκες Διευθύντριες (Μ.Ο.=1.71) είναι ελαφρώς πιο ανήσυχες από τους άνδρες Διευθυντές (Μ.Ο.=1.51) (πίνακας 7). Αντίθετα από τους ελέγχους t-test κατά ζεύγη δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στους αντίστοιχους Μ.Ο που σχετίζονται με την επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ, τη λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα και το μέγεθος του σχολείου ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7: Έλεγχος t-test για τη σχέση της ανησυχίας με τις κατηγορικές μεταβλητές

		t	df	p
Φύλο	CIES συνολική	-1.56	149	.121
	AN1	-2.19	149	.030
	AN2	-1.53	149	.128
	AN3	-1.10	149	.273
	AN4	.82	149	.415
Τύπος σχολείου	CIES συνολική	1.94	40.133	.059
	AN1	2.54	36.932	.015
	AN2	.97	149	.334
	AN3	1.73	149	.086
	AN4	.38	149	.704

$P < .05$

Από την ανάλυση Pearson προέκυψε ότι η αρχαιότητα συνδέεται αρνητικά με την ανησυχία. Οι πιο έμπειροι διδακτικά και διοικητικά Διευθυντές ήταν λιγότερο ανήσυχοι από τους νεότερους συνολικά αλλά και επιμέρους στις υποκλίμακες AN3 για τους διαθέσιμους πόρους και τη διοικητική υποστήριξη και AN4 για την ελλιπή επιμόρφωση και την εφαρμογή της συμπεριληψης στην τάξη. Παρόμοια η διδακτική εμπειρία καθώς και το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο συνδέεται αρνητικά με την υποκλίμακα AN1 δηλαδή την ανησυχία για το έργο και την εικόνα του σχολείου (πίνακας 8 με έντονους χαρακτήρες).

Πίνακας 8: Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τις συνεχείς μεταβλητές- Ανησυχίες

		<i>r</i>	<i>p</i>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	CIES συνολική	-,255	,002
	AN1	-,266	,001
	AN2	-,143	,079
	AN3	-,206	,011
	AN4	-,167	,040
Διοικητική προϋπηρεσία	CIES συνολική	-,148	,069
	AN1	-,053	,517
	AN2	-,085	,298
	AN3	-,185	,023
	AN4	-,186	,022
Δυναμικότητα σχολείου	CIES συνολική	-,118	,148
	AN1	-,132	,107
	AN2	-,139	,088
	AN3	-,028	,733
	AN4	-,054	,510
Ποσοστό μαθητών με εεα	CIES συνολική	-,115	,161
	AN1	-,215	,008
	AN2	-,034	,676
	AN3	-,063	,440
	AN4	,013	,870

 $P < 0.05$

3.3. Η σχέση μεταξύ ανησυχίας και στάσης

Όπως φαίνεται με έντονη γραφή στον Πίνακα 9, η σχέση μεταξύ Στάσης και Ανησυχίας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα αρνητική.

Πίνακας 9: Συσχέτιση ανησυχίας και στάσεων

	ΣΤ	ΣΤ1	ΣΤ2	ΣΤ3	ΑΝ	ΑΝ1	ΑΝ2	ΑΝ3
ΣΤ1	,895**							
ΣΤ2	,875**	,639**						
ΣΤ3	,246**	-,003	,081					
ΑΝ	-,599**	-,472**	-,582**	-,196*				
ΑΝ1	-,553**	-,458**	-,554**	-,077	,847**			
ΑΝ2	-,465**	-,406**	-,430**	-,092	,786**	,553**		
ΑΝ3	-,352**	-,256**	-,343**	-,171*	,794**	,539**	,441**	
ΑΝ4	-,536**	-,349**	-,520**	-,381**	,700**	,441**	,449**	,517**

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο 0.01 (2-tailed).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο 0.05 (2-tailed).

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε πως ο βαθμός ανησυχίας όπως μετράται με την προσαρμοσμένη κλίμακα CIES και τις υποκλίμακές της μπορεί να προβλέψει τη συνολική και τις επιμέρους στάσεις των Διευθυντών απέναντι στην συνεκπαίδευση όπως αυτές καταγράφονται με την προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES. Διαπιστώθηκε ότι η συνολική ανησυχία προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($\beta = -.60$, $t = -9.13$) τη συνολική στάση σε ποσοστό διακύμανσης 34%. Επίσης ο βαθμός ανησυχίας στην υποκλίμακα ΑΝ1 «Ανησυχία για τον φόρτο εργασίας και την ακαδημαϊκή εικόνα του σχολείου» και ο βαθμός στην υποκλίμακα ΑΝ4 «Ανησυχία για την επιμόρφωση και την εφαρμογή στην τάξη» μπορούν από κοινού να προβλέψουν τη συνολική στάση στην προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES σε ποσοστό διακύμανσης 41% (πίνακας 10). Προβλέπουν επίσης σε ποσοστό 41% την συνολική διακύμανση στην υποκλίμακα ΣΤ1 των στάσεων, «Αποδεκτή ομάδα, οφέλη και προκλήσεις της συμπεριλήψης» και σε ποσοστό 40% τη συνολική διακύμανση στην υποκλίμακα ΣΤ2 των στάσεων, «Τύπος αναπηρίας/εεα και απαιτούμενος χρόνος στην τάξη» (πίνακας 11).

Πίνακας 10: Πολλαπλή παλινδρόμηση για τη σχέση της κλίμακας και των υποκλιμάκων της ανησυχίας με τη συνολική κλίμακα για τις στάσεις

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R ²	ΔR ²	Beta	t	p
PATIES συνολική	CIES συνολική	.60	.34	.35	-.60	-9.13	.000
PATIES συνολική	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.60	.000
	AN 4	.64	.41	.40	-.36	-5.15	.000

Πίνακας 11: Πολλαπλή παλινδρόμηση για τη σχέση των υποκλιμάκων της ανησυχίας με τις υποκλίμακες των στάσεων

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R ²	ΔR ²	Beta	t	p
ΣΤ 1	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.60	.000
	AN 4	.64	.41	.40	-.36	-5.15	.000
ΣΤ2	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.70	.000
	AN 4	.63	.40	.40	-.34	-4.82	.000
ΣΤ 3	AN 4	.38	.15	.14	-.38	-5.03	.000

3.4. Η άποψη των Διευθυντών για τα βασικά προαπαιτούμενα της επιτυχούς συμπερίληψης

Στην ανοιχτή ερώτηση για τα προαπαιτούμενα της συμπερίληψης συνολικά 141 από τους 151 Διευθυντές κατέγραψαν από δύο προτάσεις, ενώ δύο άτομα απάντησαν «δεν γνωρίζω/δεν συμφωνώ» διαμορφώνοντας τον συνολικό αριθμό των απαντήσεων σε 284. Σύμφωνα με τους Διευθυντές οι πλέον βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η έγκαιρη υποστήριξη των σχολείων με εξειδικευμένο διδακτικό, βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ σε θέματα ΕΑ (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Τα προαπαιτούμενα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Προαπαιτούμενα	Συχνότητα ν	Ποσοστό≈
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ-γνώση	57	20,08%
Έγκαιρη υποστήριξη με εξειδικευμένο διδακτικό, βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό	87	30,63%
Προσβάσιμα κτίρια- Υλικοτεχνικός εξοπλισμός	56	19,71%
Χρηματοδότηση	13	4,58%
Κατανόηση, αποδοχή, σεβασμός, αγάπη, όρεξη, επιμονή, προθυμία, συνείδηση	22	7,76%
Αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων	1	0,35%
Οργάνωση	1	0,35%
Συνεργασία με φορείς (πχ. ΚΕΔΔΥ)	9	3,17%
Αλλαγή στις στάσεις και στις απόψεις	15	5,29%
Θέσπιση κατάλληλης νομοθεσίας	4	1,40%
Κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα	3	1,05%
Κουλτούρα	3	1,05%
Συνεργασία με γονείς - ενημέρωση	9	3,17%
Αρμοδιότητα στο σχολείο να αποφασίζει	1	0,35%
Μικρός βαθμός αναπηρίας	1	0,35%
Δεν γνωρίζω/ δεν συμφωνώ	2	0,71%
Σύνολο Ν	284	100

4. Συμπεράσματα

Αρχικά σε ότι αφορά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, μετά και την παραγοντική ανάλυση φάνηκε πως είναι αρκούντως κατάλληλα για χρήση στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των Διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ειδικότερα για την κλίμακα PATIES η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη την περιόρισε σε 19 δηλώσεις και ανέδειξε τρεις παράγοντες με ισχυρούς δείκτες

εσωτερικής συνοχής. Παρόμοια και για τη δεύτερη κλίμακα την CIES από την ανάλυση προέκυψαν 4 παράγοντες με 17 δηλώσεις, με υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των υπόλοιπων αναλύσεων μπορούμε να πούμε πως οι Διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ανεξάρτητα από το φύλο, το μέγεθος του σχολείου τους και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα ΕΑ επιθυμούν να στηρίξουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Η διδακτική εμπειρία και η μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε θέσεις ευθύνης καθώς και η προηγούμενη εμπειρία και εξοικείωση με μαθητές με εσα τους κάνουν μάλιστα πιο θετικούς. Παρόμοια ευρήματα βλέπουμε και στις έρευνες των Hadjikakou και Mnasonos (2012) στην Κύπρο, του Abbott (2006) στην Ιρλανδία, του Avissar και των συνεργατών του (2003) στο Ισραήλ, των Khochen και Radford (2011) στον Λίβανο, των Farris (2011), Ramirez (2006) και Smith (2011) στις ΗΠΑ, του Bailey (1997) στην Αυστραλία, των Urton, Wilbert και Hennemann (2014) στη Γερμανία και των Titrek, Bayrakc και Nguluma (2017) στην Τουρκία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται ως ελπιδοφόρα αν μάλιστα ειδωθούν σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα από τη μελέτη της ανησυχίας αφού και αυτή καταγράφηκε χαμηλή. Μάλιστα οι Διευθυντές στην έρευνά μας φαίνεται να βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της ανησυχίας όπως αυτά ορίστηκαν από τον Fuller (1969), δεν ανησυχούν δηλαδή για τον εαυτό τους αλλά για το πώς καλύτερα θα εφαρμοστεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική καινοτομία. Τα ζητήματα της στελέχωσης και της επιμόρφωσης που βρέθηκαν να τους απασχολούν ιδιαίτερος, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ελέγχονται από την κεντρική διοίκηση και τα τελευταία χρόνια της οικονομικής δυσπραγίας, ταλανίζουν ακόμη πιο έντονα τον χώρο της εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε, 2013). Το γεγονός ότι οι γυναίκες Διευθύντριες και οι Διευθυντές των μικρών σχολείων είναι περισσότερο ανήσυχοι για τον φόρτο εργασίας τους μπορεί να εξηγηθεί αν αναλογιστεί κανείς πως αφενός πρόκειται κυρίως για τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων που διατηρούν ταυτόχρονα τα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα και αφετέρου από το γεγονός ότι τα μικρά σχολεία συναντώνται κυρίως στην επαρχία κι εκεί οι καθυστερήσεις στην στελέχωση είναι πάγιες και μεγάλες (Παντελιάδου, 2004. Παπαδάτος και συν, χ.χ.). Προέκυψε επίσης όπως και στις στάσεις, πως η εμπειρία, η προϋπηρεσία καθώς και η εξοικείωση με μαθητές με εσα μετριάζουν την ανησυχία συνολικά. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών στο εξωτερικό (Avissar et al, 2003. Khochen και Radford, 2011. Sharma & Desai, 2002). Αυτό βέβαια δεν μπορεί να σημαίνει ότι μόνον οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί θα γίνονται καλοί συμπεριληπτικοί Διευθυντές. Χρειάζεται να αντισταθμιστεί το έλλειμμα εμπειρίας των νεότερων με επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη των διοικητικών τους ικανοτήτων (Παπαϊωάννου κ.ά, 2013). Το θέμα της επιμόρφωσης σε θέματα ΕΑ προέκυπτε διαρκώς ως ζητούμενο ακόμη κι από άτομα που δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Προκύπτει

εδώ ένα θέμα αξιοπιστίας και ποιότητας των ήδη εκπονημένων επιμορφώσεων και η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικότερων προγραμμάτων στο μέλλον καθώς η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση ευνοϊκής στάσης των Διευθυντών προς τη συνεκπαίδευση (Titrek, Bayrakc & Nguluma, 2017). Άποψή μου είναι πως τα ΑΕΙ μπορούν να διαδραματίσουν έναν καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε επίσης, όπως και στην έρευνα του Sharma (2001), πως η ανησυχία για την εφαρμογή της συμπερίληψης μπορεί να προβλέψει την στάση που υιοθετούν οι Διευθυντές. Όσο πιο ανήσυχoi νιώθουν ειδικά για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης τόσο λιγότερο θετική είναι η στάση που κρατούν, και τόσο λιγότερες είναι οι διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με εσα που κάνουν αποδεκτές. Επομένως μπορούμε να πούμε ότι για να ενισχυθεί η θετική στάση των Διευθυντών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη πρέπει να παραμείνει χαμηλός ο βαθμός ανησυχίας με την πολιτεία να μεριμνά για όλα τα φλέγοντα ζητήματα. Όπως πολύ εύστοχα διατυπώνεται και σε έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, οι στρατηγικές για την συμπερίληψη απαιτούν ισχυρή σχολική ηγεσία, συστηματική παρακολούθηση και ποιοτικές, καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας που χρειάζεται να υποστηριχθούν με την κατάλληλη κατάρτιση των εμπλεκόμενων και την παροχή επαρκών πόρων (Council of the European Union, 2010). Σε κάθε περίπτωση η πορεία της συμπερίληψης πρέπει να υποστηριχθεί περαιτέρω θεσμικά και να συνεχισθεί απρόσκοπτα γιατί δίνει μία μοναδική ευκαιρία στον εκπαιδευτικό κόσμο να εξοικειωθεί με την αναπηρία και, όπως φάνηκε στην έρευνα αλλά και σε παλαιότερες (Cook et al, 2000), τέτοιου είδους θετικές εμπειρίες διαλύουν τους προϋπάρχοντες φόβους και πολλαπλασιάζουν τις θετικές στάσεις.

Σε διάφορες ευρωπαϊκές εκθέσεις η Ελλάδα αυτοπροσδιορίζεται ως χώρα που ενστερνίστηκε και εφαρμόζει πλήρως την συνεκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Κι ενώ πράγματι έχουν γίνει πολλά βήματα προς τα εμπρός απέχουμε πολύ ακόμη από το σημείο της «μηδενικής απόρριψης», το σημείο όπου κανένας μαθητής δεν θα αποκλείεται από ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο στη βάση των διαφορετικών του ικανοτήτων. Αν και τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα είναι ενθαρρυντικά θα έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η θετική στάση των Διευθυντών μετουσιώνεται σε πράξη μέσα στις σχολικές μονάδες και να προσδιορισθεί η ακριβής μορφή με την οποία υλοποιείται η συνεκπαίδευση στα σχολεία. «Η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στην εκπαίδευση και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας» (Ν. 4547/2018), συνιστά μέγιστη νομική και ηθική υποχρέωση. Οι σχολικοί ηγέτες είναι τα πρόσωπα που μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν ώστε η παιδεία, «ο δεύτερος ήλιος για τον άνθρωπο» όπως την αποκάλεσε ο Πλάτωνας, να καταστεί όντως διαθέσιμη σε όλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγγελίδης, Π. (2011) Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπεριληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γερμανός, Δ. (2002) *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Δ.Ο.Ε. (2013) Δελτίο τύπου: Να καλυφθούν άμεσα τα κενά στην ειδική αγωγή. Ανακτήθηκε από https://www.doe.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=140:deltio-typou-ekdilosis-poseepea-na-kalyfthoun-amesa-ta-kena-stin-eidiki-agogi
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003) *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε από https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf
- Κωλέττη Ε. (2016) *Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα)* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/243>
- Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008
- Ν. 4547/2018
- Παντελιάδου, Σ. (2004) Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. *Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ*, 25.
- Παπαδάτος, Ι. και συνεργάτες (χ.χ.) Έκθεση αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ και των τμημάτων ένταξης.
- Παπαϊωάννου, Α, Π. Γιαβρίμης, Ε. Βαλκάνος & Κ.Κατσαφούρος (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).

Ξενόγλωσση

- Abbott, L. (2006) Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6): 627-643.
- Agbenyega, J. (2007) Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1): 41-56.

- Ainscow, M. & A. Sandill (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4): 401-416.
- Almotairi, M. (2013) *Investigating Kuwaiti Teachers' and Head Teachers' Attitudes Towards Inclusion*. (Doctoral thesis University of Birmingham). Ανακτήθηκε από <http://theses.bham.ac.uk/4327/>
- Antonak, R. F. & H. Livneh (1988) *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics, and scales*. Springfield: IL: CC Thomas.
- Avisar, G, S. Reiter & Y. Leyser (2003) Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3): 355-69.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147.
- Bailey, J. (2004) The validation of scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1): 76-87.
- Bailey, J. & D. du Plessis (1997) Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5): 428-438.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batsiou, S, E. Bebetos, P. Panteli & P. Antoniou (2008) Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2): 201-219.
- Calabrese, R, J. Patterson, F. Liu, S. Goodvin, C. Hummel & E. Nance (2008) An Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4 (2): 20.
- Chandler, T. (2015) *School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities* (Doctoral thesis Walden University). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Cohen, E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186: 758 – 764. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- Cook, B. G, M. Tankersley, L. Cook & T.J. Landrum (2000) Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1): 115-135.
- Council of the European Union (2010) Council conclusions on the social dimension of

- education and training. Brussels. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
- Dessementet, R.S, G. Bless & D. Morin (2012) Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56: 579-587. <http://dx.doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Farris, T. (2011) *Texas High School Principals' Attitudes Towards The Inclusion of Students With Disabilities In The General Education Classroom* (Doctoral thesis, University of North Texas). Ανακτήθηκε από https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc67981/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Fayez, M, D. Kholoud & J. Ibrahim (2011) Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of early Childhood Teacher Education*, 32: 322–337 <http://dx.doi: 10.1080/10901027.2011.622239>
- Forlin, C. & D. Chambers (2011) Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1): 17–32.
- Forlin, C, C. Earle, T. Loreman & U. Sharma (2011) The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21: 50-65.
- Fuller, F. F. (1969) Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization 1. *American educational research journal*, 6(2): 207-226.
- Hadjikakou, K. & M. Mnasonos (2012) Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in SEN*, 12(2): 66-81. <http://dx.doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>
- Hall, G. E. (1977) Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the Use of the SoC Questionnaire. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED147342>
- Hess, I. & S. Zamir (2016) Principals' and Teachers' Attitudes towards Inclusion in Israel. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 140-153.
- Hosford, S. & S. O'Sullivan (2015) A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Kalambouka, A, P. Farrell, A. Dyson & I. Kaplan (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes, in: *Research evidence in education library* (London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London). Ανακτήθηκε από http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203

- Katz, J. (2012) Reimagining inclusion. *Canadian Association of Principals Journal*. Summer: 22-26.
- Khochen, M. & J. Radford (2012) Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2): 139-153.
- Kugelmass, J. & M. Ainscow (2004) Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3).
- Loreman, T. (2007) Seven Pillars Of Support For Inclusive Education. Moving from “Why?” to “How?” *International Journal Of Whole Schooling*, 3(2).
- Loreman, T. & J. Deppeler (2002) Working towards full inclusion in education. Access: *The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6): 5-8.
- Mangope B, M. Mannathoko & A. Kuyini (2013) Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes, Concerns and Perceived Skill Needs. *International Journal of Special Education*, 28(3): 82-92.
- Titrek, O, M. Bayrakc & H.F. Nguluma (2017) School Administrators’ Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. *International Journal of Lifelong Education and Leadership*, 3(2): 1-12.
- Ngwokabuenui, P.Y. (2013) Principals’ attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting – the case of public secondary and high schools in the north west region of Cameroon. Ανακτήθηκε από www.theinternationaljournal.org > RJSSM: Volume: 02, Number: 10, February-2013
- Praisner, C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2): 135-45.
- Sharma, U. (2001) *The attitudes and concerns of school principals and teachers regarding the integration of students with disabilities into regular schools in Delhi, India* (Doctoral thesis, The University of Melbourne). Διαθέσιμο από <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/37802>
- Sharma,U. & E. Chow(2008) The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3): 380-391.
- Sharma, U. & I. Desai (2002) Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1): 2-14.
- Smith, C.W. (2011) *Attitudes of Secondary School Principals Toward Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes* (Doctoral thesis, Walden University). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=dissertations>
- Symeonidou, S. & H. Phtiaka (2009) Using teachers’ prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4): 543-550. <http://dx.doi:10.1016/j.tate.2009.02.001>

- Ugwu C.J. & J.N. Onukwufor (2018) Investigation of Principals' Attitude towards Inclusion of Special Needs Students in Public and Private Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *American Journal of Applied Psychology*. 6(1): 1-7. DOI: 10.12691/ajap-6-1-1
- Urton, K, J. Wilbert & T. Hennemann(2014) Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(2): 151-168.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

VIEWS OF SELF-EFFICIENCY AND BURNOUT IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Ανθούλα Χρυσαφίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ03
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ
anthichrys@yahoo.gr

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος
Καθηγητής-Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
galexand72@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. 138 εκπαιδευτικοί από σχολεία της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, με στόχο να κατανοηθεί τι δικαιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει τους παραπάνω παράγοντες, ώστε να αξιοποιηθεί στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης του άγχους. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική ολοκλήρωση. Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην κινητοποίηση των μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία με επαγγελματική εμπειρία, οι κάτοχοι πτυχίου και οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσια/Λύκεια θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις περισσότερες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο εξουθενωμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και οι διευθυντές/υποδιευθυντές.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική εξουθένωση, αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

In this study we investigate the levels of burnout in secondary education teachers and the link between its aspects (emotional exhaustion, depersonalization, personal achievement) and the view of self-efficiency. 138 teachers from schools in the regional unit of Thessaloniki completed a questionnaire with the goal of understanding what justifies, differentiates and has the above factors in view, so that it can be used to better manage the human resources and the instruction of the anxiety management programs. Analysis has shown that teachers experience moderate emotional exhaustion, low depersonalization and high personal achievement. The views of self-efficiency in teaching, in class management, in the motivation of students and interpersonal relations are considered factors for anticipating the feeling of personal achievement and depersonalization. The headteachers/deputy headteachers, the older teachers with professional experience, those with university degrees and those working in High Schools believe that they are more efficient in most aspects of self-efficiency. The most exhausted seem to be the teachers in vocational senior high schools and the headteachers/deputy headteachers.

Key words

Burnout, views of self-efficiency, secondary education teachers.

0. Εισαγωγή

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αισθάνονται μεγάλη ψυχολογική πίεση. Αυτή η αίσθηση μπορεί να έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία (kyriacou, 2001), στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στην εργασιακή τους απόδοση (Johnson et al, 2005).

Οι κοινωνικές προσδοκίες του/της αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αναγάγουν το επάγγελμα σε λειτούργημα, κάτι που τους δημιουργεί πρόσθετο άγχος. Ορισμένοι μπορεί να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα, άλλοτε ήπια όπως η απογοήτευση και το άγχος κι άλλοτε πιο σοβαρά, όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Chan, 2007). Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986), στην πορεία εξέλιξης της τελευταίας το άτομο, αρχικά, αισθάνεται εξαντλημένο συναισθηματικά, νιώθει κουρασμένο από τη δουλειά του, δεν έχει την ψυχολογική δύναμη να επενδύσει σ' αυτή, παρουσιάζει προβλήματα υγείας. Στην προσπάθειά του να αμυνθεί, να προστατεύσει τον εαυτό του, αποφεύγει τα αρνητικά συναισθήματα, τις διαμάχες, αναπτύσσει κυνισμό και απρόσωπες σχέσεις απέναντι σε τρίτους (αποπροσωποποίηση). Ο μηχανισμός αυτός είναι αναποτελεσματικός κι οδηγεί στο τελικό στάδιο του συνδρόμου, που είναι η μείωση του αισθήματος προσωπικής επίτευξης. Το άτομο εμφανίζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, αισθήματα ανεπάρκειας, αυτοαξιολογείται αρνητικά λόγω αρνητικών εξελίξεων, ματαιώσεων, αποτυχιών (Friedman, 2003).

Περιβαλλοντικοί και δημογραφικοί παράγοντες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παράγοντες οργανωτικοί/συναλλαγής και η αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της θέσης εργασίας και της αντίληψης των ικανοτήτων τους συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου (Antoniou et al, 2006, Brouwers & Tomic, 1999, Byrne, 1991, Chang, 2009: 199, ETUCE/CSEE, 2007, Κάντας, 1998: 9-103, Kokkinos, 2006).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αποδεικνύεται ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος (Evers et al, 2002). Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται σε ένα δυναμικό σύστημα υποκειμενικών πεποιθήσεων αναφορικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών τους, το οποίο είναι ικανό να ενισχύει ή να εμποδίζει τα κίνητρα, να επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, το ποσό της προσπάθειας που καταβάλλεται σε κάποια δραστηριότητα, καθώς και το χρονικό διάστημα που επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αποτυχίες (Almog & Shechtman, 2007: 118, Bandura, 1997, Bergman et al, 1977: 137). Η επισκόπηση των ερευνών με αντικείμενο την αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου έδειξε ότι η τελευταία συνδέεται με πληθώρα μεταβλητών όπως διάφορες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την οργάνωση της σχολικής τάξης, τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, την πορεία διδασκαλίας, την επαγγελματική εξέλιξη, την ανάληψη ευθυνών, τις καινοτόμες δραστηριότητες και την εργασιακή ικανοποίηση (Bandura, 1997, Evers et al, 2002, Fives, 2003: 23, Friedman & Kass, 2002, Gibson & Dembo, 1984, Levine & Lezotte, 1990, Πασιαρδής, 1996, Ross, 1992).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται ότι είναι σημαντικός παράγοντας άμβλυνσης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2006: 534, Schwarzer & Hallum, 2008). Η πλειοψηφία των θέσεων που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει την αρνητική συσχέτιση που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο έννοιες (Brouwers & Tomic, 2000: 242). Συνήθως μεταβαίνουμε από την αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξουθένωση, χωρίς να αποκλείεται και το αντίστροφο (Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2010: 1060). Η ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές στηρίζεται στο γεγονός ότι η πεποίθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για κάποια καθήκοντα/ενέργειες που απορρέουν από τον ρόλο τους στο σχολείο αυξάνει το εργασιακό στρες. Πράγμα που μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Αυτές με τη σειρά τους αναμένεται να οδηγήσουν σε χαμηλότερες επιδόσεις και να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε διάφορους τομείς, δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βασίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην εμπειρία (επίτευξης ή αποτυχίας).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή το σχολικό περιβάλλον είναι πολύπλοκο και οι απαιτήσεις πολλές, υπάρχει περίπτωση σ' όλες τις δραστηριότητες να μην αισθάνονται το ίδιο αποτελεσματικοί. Έτσι, είναι σημαντική η κατανόηση τόσο των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών τους (Jia et al, 2006) όσο και της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους (Brown, 2012, Egyed & Short, 2006: 465, Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η κοινωνική θέση, η αβεβαιότητα, η ρουτίνα της καθημερινότητας, η αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ανθρώπους, μεταξύ αυτών μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διευθυντές, σύμβουλοι, κυβερνητικές υπηρεσίες, σε τακτική βάση και καθ' όλη την εργάσιμη μέρα αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες (Wood & McCarty, 2002). Αυτές οι πιεστικές ανάγκες συντελούν στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης και οδηγούν σε συχνές απουσίες από την εργασία (Burke & Richardsen, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σημαντικό πρόβλημα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006), γιατί έχει αρνητικές συνέπειες για τους εργαζόμενους, σημαντικό οικονομικό κόστος για τον οργανισμό, και για την κοινωνία στο σύνολό της (Cartwright & Cooper, 1996).

Η σπουδαιότητα της διερεύνησης της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύεται από τα προαναφερόμενα ζητήματα. Επιπλέον, είναι αναγκαία η συστηματική μελέτη του συγκεκριμένου προβλήματος, επειδή δεν υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που να στοχεύει στην κατανόηση του τι οδηγεί, αιτιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει κάθε μεταβλητή των δύο εννοιών χωριστά στο πολύπλοκο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τελευταίο επηρεάζεται σχετικά περισσότερο απ' τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη δοκιμασία των πανελληνίων εξετάσεων, η οποία ενέχει στοιχεία αμφισβήτησης ή επιβεβαίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στο να καλύψει το κενό που εντοπίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, με τη διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών, υποδιευθυντών, καθηγητών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και ΕΠΑ.Λ) και της σχέσης μεταξύ των διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους: α) στη διδασκαλία, β) στη διαχείριση της τάξης, γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις, δ) στην κινητοποίηση των μαθητών, ε) στην επαγγελματική εξέλιξη, στ) στην ανάληψη ευθυνών, ζ) στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και η) στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, εξετάζει εάν σχετίζεται κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και κάθε μεταβλητή (από

τις επιλεγείσες) της αυτοαποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου και θέση ευθύνης). Έναυσμα για την έρευνα αυτή αποτέλεσε σχετική διπλωματική εργασία, η οποία επιδιώξαμε να αποκτήσει μεγαλύτερο εύρος (περισσότερα δεδομένα, πρόσθετοι στατιστικοί έλεγχοι κτλ.).

1. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επισκόπηση και εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας.

1.1. Δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 138 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 29 σχολεία της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με την κατά στρώματα δειγματοληψία βάσει κριτηρίων όπως ο τύπος σχολείου (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑ.Λ), τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής (δυτική και ανατολική Θεσσαλονίκη, εντός και εκτός πόλης), σε ποσοστό περίπου 10% από κάθε κατηγορία.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής των δημογραφικών/επαγγελματικών στοιχείων τους. Το εύρος της ηλικιακής κατανομής των εκπαιδευτικών ήταν από 29 έως 62 έτη και της διδακτικής εμπειρίας τους από 1 έως 30 έτη.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος (N=138) ως προς τα δημογραφικά/επαγγελματικά του χαρακτηριστικά

Χαρακτηριστικό		N	%	Χαρακτηριστικό	M.O.	T.A.
Φύλο	Αντρας	70	50,7%	Ηλικία	47.56	7.53
	Γυναίκα	68	49,3%			
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	88	63,8%	Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	15.96	8.18
	Μεταπτυχιακό	36	26,1%			
	Διδακτορικό	14	10,1%			
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	51	37,0%			
	Λύκειο	51	37,0%			
	ΕΠΑ.Λ.	36	26,0%			
Θέση	Διεύθυνση/Υποδιεύθυνση	39	28,3%			
	Καθηγητής/τρια	99	71,7%			

1.2. Ερευνητικό εργαλείο

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η μέτρηση των μεταβλητών έγινε σε κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις ως προς τον βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων, αντιλήψεων/πεποιθήσεων από 1 έως 7 (1=“καθόλου”, 2=“ελάχιστα”, 3=“λίγο”, 4=“μέτρια”, 5=“αρκετά”, 6=“πολύ”, 7=“πέρα πολύ”). Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στα κριτήρια που τέθηκαν για τη μέτρηση των συγκεκριμένων εννοιών (Bandura, 1997, Levine & Lezotte, 1990, Maslach & Jackson, 1986, Πασιαρδής, 1996). Στοιχεία αντλήθηκαν από συναφείς κλίμακες των ερωτηματολογίων: της Maslach (MBI) (σε ελληνική μετάφραση από τον Kokkinos, 2006), της Παράσχου (2012) και της «Κλίμακας Εργασιακής Ικανοποίησης» των Παπάνη και Ρόντου (2005).

Όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με τη χρήση κύριων συνιστωσών έδειξε ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ο υπολογισμός του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach έδωσε τιμές βιβλιογραφικά αποδεκτές τόσο στην πιλοτική έρευνα σε δείγμα 18 εκπαιδευτικών όσο και στην κύρια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Επιβεβαιωτική ανάλυση και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Διαστάσεις	Cronbach's α στην πιλοτική έρευνα (n=18)	Bartlett	Ολική μεταβλη- τότητα	Cronbach's α στην κύρια έρευνα
Επαγγελματική εξουθένωση				
Συναισθηματική εξάντληση	0.85	$X^2(28)=784.15$ $p=0.000<0.05$	58.39%	0.909
Αποπροσωπο- ποίηση	0.74	$X^2(21)=439.32$ $p=0.000<0.05$	58.39%	0.854
Προσωπική επίτευξη	0.91	$X^2(21)=270.76$ $p=0.000<0.05$	48,05%	0.802
Αυτοαποτελεσματικότητα				
Διδασκαλία	0.89	$X^2(28)=464.75$ $p=0.000<0.05$	45.61%	0.840
Διαχείριση τάξης	0.90	$X^2(15)=377.83$ $p=0.000<0.05$	51.21%	0.837
Διαπροσωπικές σχέσεις	0.91	$X^2(15)=474.54$ $p=0.000<0.05$	55.92%	0.879
Κινητοποίηση μαθητών	0.92	$X^2(15)=446.35$ $p=0.000<0.05$	54.46%	0.876
Επαγγελματική εξέλιξη	0.82	$X^2(15)=323.53$ $p=0.000<0.05$	48.17%	0.839
Ανάληψη ευθυνών	0.84	$X^2(15)=412.01$ $p=0.000<0.05$	66.89%	0.839
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	0.75	$X^2(6)=96.217$ $p=0.000<0.05$	48.32%	0.694
Εργασιακή ικανοποίηση	0.90	$X^2(33)=34.561$ $p=0.031<0.05$	39.78%	0.886

1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017. Οι εκπαιδευτικοί των επιλεγέντων σχολικών μονάδων ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για τους στόχους της, μέσω της διεύθυνσης. Δόθηκαν δια ζώσης οι ατομικοί φάκελοι με τα ανώνυμα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, επιστολή με διευκρινιστικές οδηγίες/ευχαριστίες, καθώς και δεύτερος φάκελος με τον οποίο θα επιστρέφονταν στους ερευνητές συνολικά οι σφραγισμένοι ανώνυμοι ατομικοί φάκελοι με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στις οδηγίες τονίστηκαν μεταξύ άλλων τα εξής: α) η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει μόνο από εκπαιδευτικούς που είχαν πλήρες ωράριο στο συγκεκριμένο σχολείο ή τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας, ώστε να αποφύγουμε τη δήλωση δύο ή τριών τύπων σχολείων ταυτόχρονα, που θα δυσκόλευαν την έρευνα, β) η συμμετοχή, τουλάχιστον, ενός εκπαιδευτικού που κατείχε θέση ευθύνης, γ) η ύπαρξη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα, δ) η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, ε) η τήρηση της εμπιστευτικότητας / της ανωνυμίας των ερωτώμενων και στ) η διαβεβαίωση για τη διαφύλαξη του απορρήτου τους. Επειδή η διαδικασία διεκπεραιώθηκε από τα ίδια τα άτομα με το σφράγισμα του φακέλου τους, δόθηκε η ευκαιρία να απαντήσουν με περισσότερη ειλικρίνεια, συνετέλεσε στη μείωση της πιθανότητας διαρροής πληροφοριών και ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός αυξημένου κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Χορηγήθηκαν 160 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 144, ποσοστό ανταπόκρισης 81%. Από αυτά χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική επεξεργασία τα 138, που ήταν πλήρως συμπληρωμένα.

1.4. Αναλύσεις

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.20. Για τους ερευνητικούς σκοπούς και τους στόχους της εργασίας ορίστηκε ως ελάχιστο επίπεδο αποδεκτής σημαντικότητας η τιμή $\alpha=0.05$ (95% επίπεδο εμπιστοσύνης). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν τόσο δείκτες περιγραφικής στατιστικής (μέτρα θέσης και διασποράς) όσο και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής όπως:

- Μη παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τον έλεγχο ανεξαρτησίας (ή συνάφειας) του βαθμού κάθε διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου, διδακτική εμπειρία, θέση στο σχολείο).
- Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov. Χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί κατά πόσο οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας αποκλίνουν ή όχι της κανονικής κατανομής (Field, 2013).
- Παραμετρικός έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ αντρών και γυναικών για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.

- Παραμετρικός έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ διευθυντών/υποδιευθυντών και καθηγητών για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.
- Ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one way ANOVA) για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς: α) το επίπεδο σπουδών και β) τον τύπο σχολείου. Στις περιπτώσεις που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc analysis) για να εντοπισθούν τα επίπεδα των ανεξάρτητων μεταβλητών που διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων που αξιοποιήσαμε ήταν η διαδικασία Bonferroni.
- Ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επίπεδα των διαστάσεων της εξουθένωσης.
- Συντελεστής συσχέτισης του Pearson για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης τόσο μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας με την ηλικία και τα έτη προϋπηρέσιας.
- Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να εξετάσουμε κατά πόσο οι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας ερμηνεύουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την ανάλυση αυτή θα προκύψει ποιες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο σημαντικές για την ερμηνεία των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Διατακτική παλινδρόμηση (multinomial logistic regression) για τον έλεγχο της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα επίπεδα της εξουθένωσης (χαμηλή, μέτρια, υψηλή).

Σε όλους τους παραπάνω ελέγχους χρησιμοποιήθηκε η προσομοιωτική μέθοδος bootstrap με σκοπό την αύξηση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων (Δαφέρμος, 2011).

2. Ευρήματα της έρευνας

Η έρευνα είχε ως βασική μεθοδολογική προϋπόθεση, σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, την αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης (H_0) ή την απόρριψή της (αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης H_1). Μεταξύ των λόγων που επέβαλαν τη συγκεκριμένη επιλογή ήταν ότι έχει χαρακτηρίρα διερευνητικό και δεν στοχεύει στην επιβεβαίωση ερευνητικών υποθέσεων.

2.1. Περιγραφική αποτύπωση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 3) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται χαμηλό προς μέτριο βαθμό συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μέτρια προς υψηλή προσωπική επίτευξη. Πιστεύουν ότι είναι σε υψηλό βαθμό αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση των μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη. Δηλώνουν μέτριου βαθμού αυτοαποτελεσματικότητα στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και μέτριου προς υψηλού βαθμού εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, όλες οι προαναφερόμενες μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή, όπως επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov.

Πίνακας 3: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση	Τιμές που κυμαίνονται οι μεταβλητές	Z	P
Επαγγελματική εξουθένωση					
Συναισθηματική εξάντληση	29.33	8.764	7-56	0.663	0,772*
Αποπροσωποποίηση	17.37	5.98	7-49	0.906	0.385*
Προσωπική επίτευξη	34.31	5.37	7-49	0.730	0.662*
Αυτοαποτελεσματικότητα					
Διδασκαλία	42.13	5.15	8-56	1.120	0.163*
Διαπροσωπικές σχέσεις	33.61	4.63	6-42	1.405	0.063*
Διαχείριση τάξης	32.17	4.17	6-42	1.205	0.163*
Κινητοποίηση μαθητών	33.44	3.97	6-42	1.031	0.238*
Ανάληψη ευθυνών	32.91	5.01	6-42	1.166	0.132*
Επαγγελματική εξέλιξη	31.12	5.40	6-42	0.973	0.300*
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	16.49	5.11	4-28	1.206	0.058*
Επαγγελματική ικανοποίηση	110.48	14.72	24-168	0.728	0.665*

*>0,05

Τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ομαδοποιημένα σε τρεις κατηγορίες, είναι:

- Συναισθηματική εξάντληση: χαμηλή (N=41, 30.1%), μέτρια (N=59, 43.4%), και υψηλή (N=36, 26.5%).
- Αποπροσωποποίηση: χαμηλή (N=58, 42.3%), μέτρια 24.8% (N=34), υψηλή 32.8% (N=45).
- Προσωπική επίτευξη: χαμηλή 4.4% (N=6), μέτρια 26.3% (N=36), υψηλή 69.3% (N=95).

2.2. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου, θέση) στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο χ^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και της θέσης εργασίας ($\chi^2(2, N=136)=20.315, p=0.000<0.05$). Η διατακτική παλινδρόμηση έδειξε ότι το μοντέλο ερμηνεύει το 33.3% (Nagelkerke=0,333) της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης ($\chi^2(16)=45.533, p=0.000<0.05$). Η πιθανότητα ένας καθηγητής να βρίσκεται στη χαμηλή ή στη μέτρια κατηγορία της διάστασης αυτής είναι αντίστοιχα 33,3 (Exp(B)=0.03, Δ.Ε.=[0.003,0.337]) και 27.02 (Exp(B)=0.037, Δ.Ε.=[0.05,0.288]) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με κάποιον που κατέχει θέση ευθύνης (διευθυντής / υποδιευθυντής), ο οποίος εμφανίζει μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσει υψηλή συναισθηματική εξάντληση.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων αποπροσωποποίησης και του τύπου σχολείου ($\chi^2(4, N=137)=10.214, p=0.037<0.05$). Το μοντέλο ερμηνεύει το 8.1% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης ($\chi^2(4)=10.145, p=0.038<0.05$). Η πιθανότητα ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο να βιώνει χαμηλή αποπροσωποποίηση από ότι υψηλή είναι αντίστοιχα 3.237 (Exp(B)=3.237, Δ.Ε.=[1.161,9.029]) και 4.99 (Exp(B)=4.99, Δ.Ε.=[1.727,14.419]) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με κάποιον που εργάζεται σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρούμε ότι ο τελευταίος έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσει υψηλής μορφής αποπροσωποποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Λύκειο ή το Γυμνάσιο.

Επίσης, σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης με τη θέση εργασίας ($\chi^2(2, N=137)=12.106, p=0.002<0.05$). Η διατακτική παλινδρόμηση έδειξε ότι το μοντέλο ερμηνεύει το 10.3% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης ($\chi^2(2)=11.395, p=0.003<0.05$). Οι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλής μορφής προσωπική επίτευξη σε σύγκριση

με τους διευθυντές/υποδιευθυντές μιας σχολικής μονάδας ($\text{Exp}(B)=4.00$, $\Delta.E.=[1.754, 9.122]$)).

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p>0.05$) των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο, το επίπεδο σπουδών, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία (αποδεκτή η μηδενική υπόθεση H_0).

2.3. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας

2.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο, τη θέση, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και της ανάλυσης διακύμανσης ενός παράγοντα (one way ANOVA) για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο στο βαθμό κάποιου παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.05$). Αντίθετα, η θέση επιδρά σ' όλες τις διαστάσεις της τελευταίας. Μάλιστα, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο βαθμό όλων των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας, εκτός από τη συνολική ικανοποίηση. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς τον τύπο σχολείου μόνο στη διαχείριση τάξης. Επίσης, οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαδικασίας Bonferroni έδειξαν ότι όσοι εργάζονται σε Γυμνάσια ή Λύκεια δηλώνουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 4: Σημαντικότητα των ελέγχων t-test (για τις μεταβλητές φύλο, θέση) και ANOVA (για τις μεταβλητές σπουδές, τύπος σχολείου)

	ΦΥΛΟ		ΘΕΣΗ		ΣΠΟΥΔΕΣ		ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	t	p	t	p	F	p	F	p
Διδασκαλία	0.506	ΜΣ	3.185	<0.01	4.937	<0.01	0.533	Μ.Σ
Διαπροσωπικές σχέσεις	-0.493	ΜΣ	4.333	<0.01	10.382	<0.01	1.022	Μ.Σ
Διαχείριση τάξης	0.793	ΜΣ	4.270	<0.01	10.060	<0.01	5.252	<0.01
Κινητοποίηση μαθητών	0.184	ΜΣ	2.382	<0.05	7.251	<0.01	1.455	Μ.Σ
Ανάληψη ευθυνών	0.755	ΜΣ	7.340	<0.01	8.704	<0.01	1.631	Μ.Σ
Επαγγελματική εξέλιξη	0.308	ΜΣ	5.942	<0.01	18.474	<0.01	2.588	Μ.Σ
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	-1.66	ΜΣ	3.697	<0.01	4.758	<0.01	0.316	Μ.Σ
Επαγγελματική ικανοποίηση	1.050	ΜΣ	4.440	<0.01	1.257	Μ.Σ	2.199	Μ.Σ

Μ.Σ= ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

2.3.2. Επίδραση της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

Πίνακας 5: Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με προβλεπτικούς παράγοντες τις μεταβλητές ηλικία και διδακτική εμπειρία

	ΗΛΙΚΙΑ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	
	Pearson r	p	Pearson r	p
Διδασκαλία	0,163	Μ.Σ	0,154	Μ.Σ
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,256	0,003<0,01	0,203	0,022<0,05
Διαχείριση τάξης	0,358	0,000<0,01	0,410	0,000<0,01
Κινητοποίηση μαθητών	0,161	Μ.Σ	0,118	Μ.Σ
Ανάληψη ευθυνών	0,330	0,000<0,01	0,335	0,000<0,01
Επαγγελματική εξέλιξη	0,204	0,020<0,05	0,196	0,027<0,05
Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων	0,147	Μ.Σ	0,203	0,022<0,05
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,183	0,036<0,05	0,253	0,004<0,01

Μ.Σ= ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 προκύπτει ότι η αύξηση της ηλικίας και η συσσωρευμένη διδακτική εμπειρία συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, θετικότερων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η εμπειρία συντελεί στην αύξηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας στην υλοποίηση δραστηριοτήτων.

2.4. Διαφοροποίηση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επίπεδα των διαστάσεων της εξουθένωσης

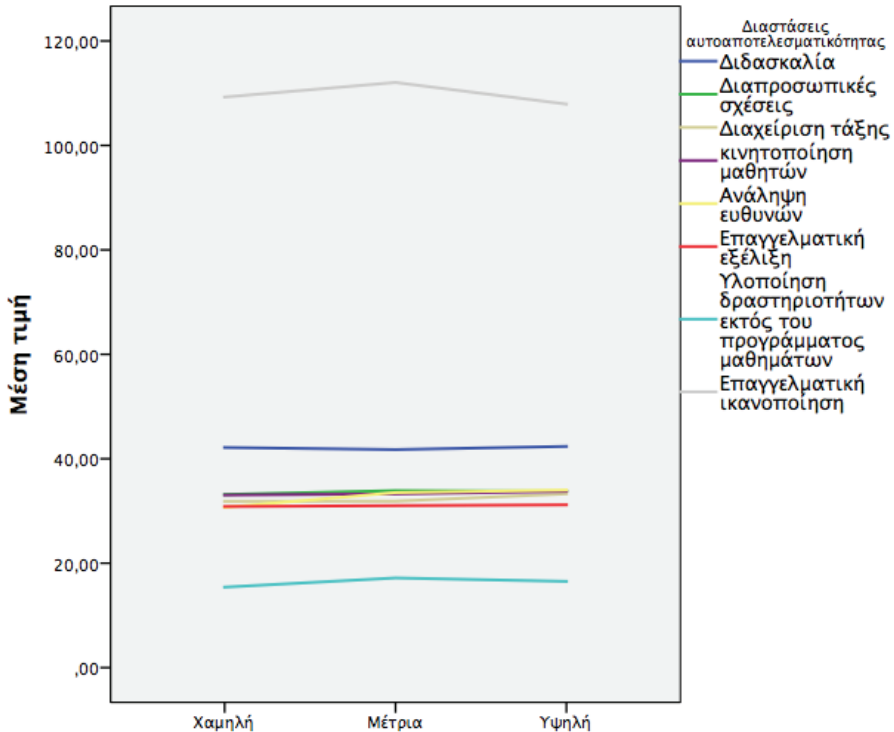
Η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (ANOVA) και το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων (διαδικασία Bonferroni) έδειξαν ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής εξουθένωσης επιδρούν μόνο στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών ($F=5.190$, $p<0.01$). Ειδικότερα, όσοι βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών σε σύγκριση με όσους έχουν μέτρια ή υψηλή συναισθηματική εξουθένωση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής εξουθένωσης και σημαντικότητα της ANOVA

	Συναισθηματική εξουθένωση	N	M.O.	T.A.	F	P
Διδασκαλία	Χαμηλή	41	42,37	5,32	0.161	ΜΣ
	Μέτρια	59	41,80	4,71		
	Υψηλή	36	42,14	5,58		
Διαπροσωπικές σχέσεις	Χαμηλή	41	33,25	4,32	0.308	ΜΣ
	Μέτρια	59	33,88	4,30		
	Υψηλή	36	33,56	5,60		
Διαχείριση τάξης	Χαμηλή	41	32,12	3,97	1.463	ΜΣ
	Μέτρια	59	31,83	4,14		
	Υψηλή	36	32,69	4,46		
Κινητοποίηση μαθητών	Χαμηλή	41	33,39	4,74	0.294	ΜΣ
	Μέτρια	59	33,24	3,28		
	Υψηλή	36	33,69	4,16		
Ανάληψη ευθυνών	Χαμηλή	58	33,14	5,31	5.190	<0.01
	Μέτρια	34	34,06	4,89		
	Υψηλή	45	31,73	4,58		
Επαγγελματική εξέλιξη	Χαμηλή	58	32,36	5,30	0.034	ΜΣ
	Μέτρια	34	32,29	4,30		

Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της συναισθηματικής εξάντλησης



Τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης επιδρούν στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=9.064$, $p<0.01$), τις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=6.911$, $p<0.01$), την κινητοποίηση των μαθητών ($F=4.845$, $p<0.01$), την επαγγελματική εξέλιξη ($F=6.625$, $p<0.01$) και την εργασιακή ικανοποίηση ($F=7.105$, $p<0.01$). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται υψηλή αποπροσωποποίηση έχουν (στατιστικά σημαντικό) χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 7).

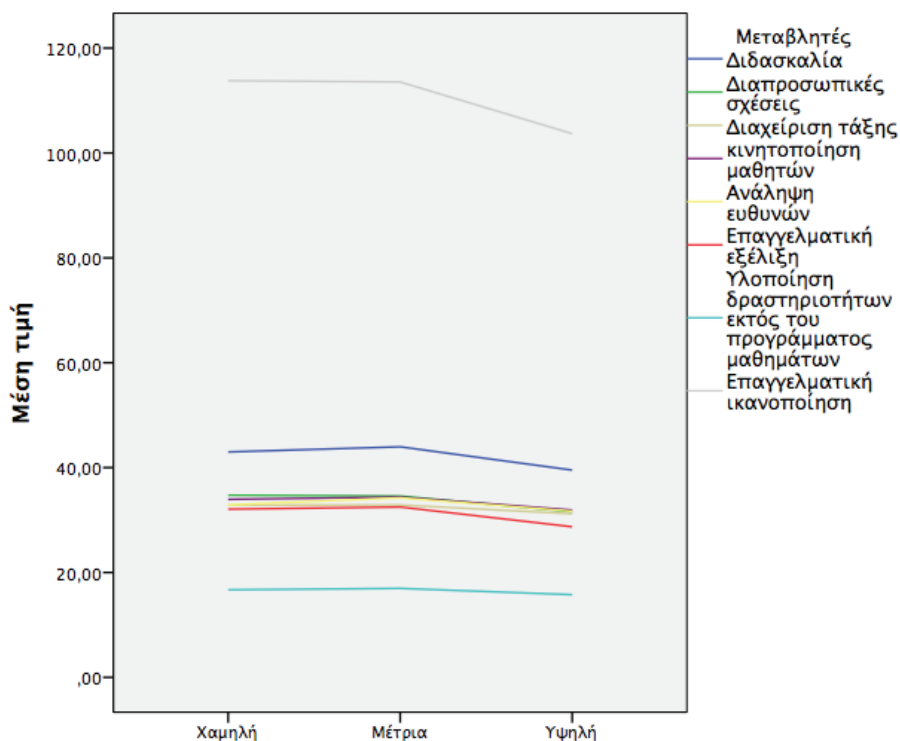
Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και σημαντικότητα της ANOVA

	Αποπροσωποποίηση	N	M.O.	T.A.	F	p
Διδασκαλία	Χαμηλή	58	43,17	5,35	9.064	<0.01
	Μέτρια	34	43,82	4,12		
	Υψηλή	45	39,53	4,72		
Διαπροσωπικές σχέσεις	Χαμηλή	58	34,86	4,19	6.911	<0.01
	Μέτρια	34	34,38	3,56		
	Υψηλή	45	31,53	5,23		
Διαχείριση τάξης	Χαμηλή	58	33,02	3,98	2.448	ΜΣ
	Μέτρια	34	32,71	3,66		
	Υψηλή	45	30,87	4,36		
Κινητοποίηση μαθητών	Χαμηλή	58	34,19	4,24	4.845	<0.01
	Μέτρια	34	34,24	2,95		
	Υψηλή	45	31,98	3,93		
Ανάληψη ευθυνών	Χαμηλή	58	33,14	5,31	2.381	ΜΣ
	Μέτρια	34	34,06	4,89		
	Υψηλή	45	31,73	4,58		
Επαγγελματική εξέλιξη	Χαμηλή	58	32,36	5,30	6.625	<0.01
	Μέτρια	34	32,29	4,30		
	Υψηλή	45	28,68	5,57		
Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων	Χαμηλή	58	16,66	5,79	0.579	ΜΣ
	Μέτρια	34	16,88	4,83		
	Υψηλή	45	15,93	4,44		
Επαγγελματική ικανοποίηση	Χαμηλή	58	113,84	14,65	7.105	<0.01
	Μέτρια	34	113,55	13,28		
	Υψηλή	45	103,69	14,01		

ΜΣ=Μη σημαντικό

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της αποπροσωποποίησης



Τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης επηρεάζουν τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=52.842$, $p<0.01$), στις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=205.39$, $p<0.01$), στη διαχείριση τάξης ($F=39.837$, $p<0.01$), στην κινητοποίηση των μαθητών ($F=34.658$, $p<0.01$), στην ανάληψη ευθυνών ($F=17.090$, $p<0.01$), στην επαγγελματική εξέλιξη ($F=19.123$, $p<0.01$), στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ($F=6.530$, $p<0.01$) και στην επαγγελματική ικανοποίηση ($F=15.962$, $p<0.01$). Όσοι βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο της προσωπικής επίτευξης εκφράζουν (στατιστικά σημαντικό) μικρότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 8).

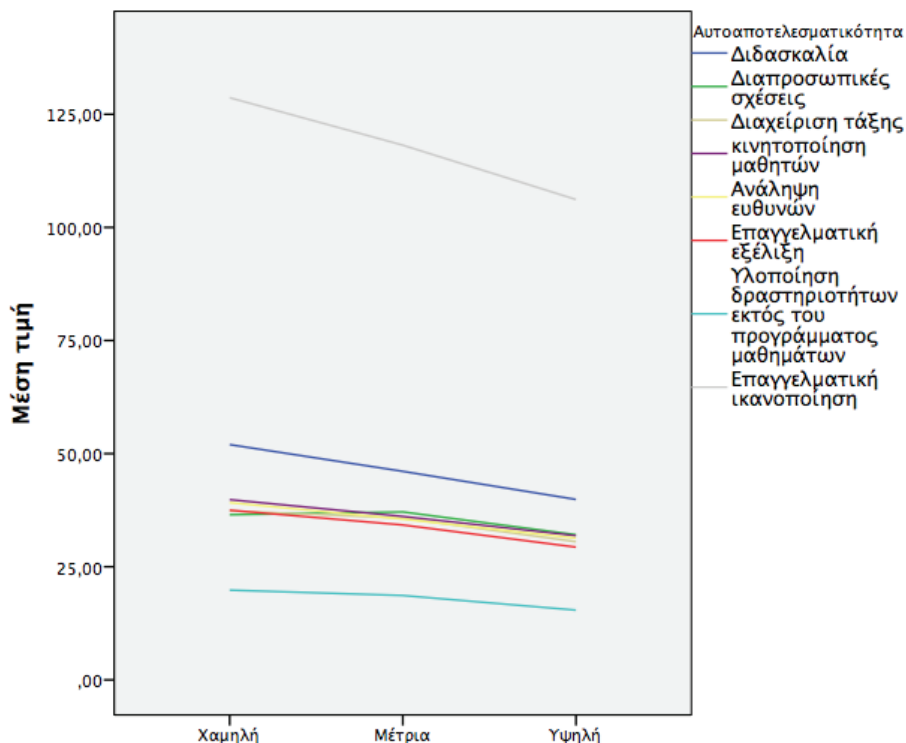
Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης και σημαντικότητα της ANOVA

	Προσωπική επίτευξη	N	M.O.	T.A.	F	P
Διδασκαλία	Χαμηλή	6	52,00	3,46	52.842	<0.01
	Μέτρια	36	46,11	2,59		
	Υψηλή	95	39,94	4,24		
Διαπροσωπικές σχέσεις	Χαμηλή	6	36,50	2,88	20.539	<0.01
	Μέτρια	36	37,11	2,81		
	Υψηλή	95	32,07	4,46		
Διαχείριση τάξης	Χαμηλή	6	37,33	3,14	39.837	<0.01
	Μέτρια	36	35,86	2,15		
	Υψηλή	95	30,41	3,58		
Κινητοποίηση μαθητών	Χαμηλή	6	39,83	1,72	34.658	<0.01
	Μέτρια	36	36,33	3,15		
	Υψηλή	95	31,91	3,29		
Ανάληψη ευθυνών	Χαμηλή	6	39,17	1,47	17.090	<0.01
	Μέτρια	36	35,64	5,12		
	Υψηλή	95	31,39	4,27		
Επαγγελματική εξέλιξη	Χαμηλή	6	37,50	4,23	19.123	<0.01
	Μέτρια	36	34,50	4,68		
	Υψηλή	95	29,33	4,74		
Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων	Χαμηλή	6	19,83	4,31	6.530	<0.01
	Μέτρια	36	18,50	5,22		
	Υψηλή	95	15,49	4,86		
Επαγγελματική ικανοποίηση	Χαμηλή	6	128,67	23,72	15.962	<0.01
	Μέτρια	36	118,11	14,60		
	Υψηλή	95	106,17	11,85		

MΣ=Μη σημαντικό

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της προσωπικής επίτευξης



2.5. Επίδραση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο έλεγχος συσχέτισης, μέσω του συντελεστή Pearson r , εξέτασε τη γραμμικότητα των σχέσεων των μεταβλητών. Βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=-0,265$, $p<0.01$), β) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-0,257$, $p<0.01$), γ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=-0,231$, $p<0.01$), δ) στην επαγγελματική εξέλιξη ($r=-0,301$, $p<0.01$) και ε) στην επαγγελματική ικανοποίηση ($r=-0,350$, $p<0.01$). Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 προέκυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προσωπικής επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=0,713$), β) στη διαχείριση της τάξης ($r=0,467$), γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=0,659$), δ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=0,629$), ε) στην ανάλυση ευθυνών ($r=0,509$), στ) την επαγγελματική εξέλιξη ($r=0,569$) και ζ) την επαγγελματική ικανοποίηση

($r=0,509$). Δεν εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.01$).

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 9) έδειξαν ότι το επίπεδο της αποπροσωποποίησης ερμηνεύεται κατά 60.6% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, στη διαχείριση τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων, στην κινητοποίηση μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις ($F(5,124)=38.199$, $p<0.01$). Από τους συντελεστές των αντίστοιχων μεταβλητών φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, την υλοποίηση προγραμμάτων και την κινητοποίηση μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Ταυτόχρονα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη μείωσή της.

Επίσης, το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης ερμηνεύεται κατά 78.5% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση των μαθητών, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στη διαχείριση της τάξης ($F(5,123)=33.013$, $p<0.01$). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι θετικές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στην κινητοποίηση των μαθητών, στη διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν θετική επίδραση στην προσωπική επίτευξη.

Τέλος, όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε ότι αυτή ερμηνεύεται κατά 16% από την αυτοαποτελεσματικότητα στην ανάληψη ευθυνών, από την επαγγελματική ικανοποίηση και από την επαγγελματική εξέλιξη ($F(3,125)=7.916$, $p<0.01$). Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του αισθήματος της συναισθηματικής εξάντλησης και συμβάλλουν στην αύξησή του. Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξέλιξη συμβάλλουν στη μείωσή του.

Πίνακας 9: Ανάλυση Παλινδρόμησης για τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης με προβλεπτικούς παράγοντες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλα	β	t	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
1ο μοντέλο: Αποπροσωποποίηση					
Σταθερά	-9.898	-3.450	<0.01	-15.576	-4.219
Διδασκαλία	0.380	3.980	<0.01	0.191	0.569
Διαχείριση τάξης	0.464	4.421	<0.01	0.256	0.672
Υλοποίηση προγραμμάτων	0.182	2.828	<0.01	0.055	0.310
Κινητοποίηση μαθητών	0.352	2.949	<0.01	0.116	0.588
Διαπροσωπικές σχέσεις	-0.253	-2.553	<0.05	-0.449	-0.057
2ο μοντέλο: Προσωπική επίτευξη					
Σταθερά	- 11,161	-3,818	<0.01	-16,948	-5,375
Διδασκαλία	0,337	3,465	<0.01	0,145	0,530
Διαπροσωπικές σχέσεις	-0,292	-2,912	<0.01	-0,491	-0,094
Κινητοποίηση μαθητών	0,314	2,617	<0.01	0,077	0,552
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,180	2,815	<0.05	0,053	0,306
Διαχείριση τάξης	0,473	4,545	<0.01	0,267	0,679
3ο μοντέλο: Συναισθηματική εξάντληση					
Σταθερά	24.391	4.235	<0.01	12.993	35.790
Ανάληψη ευθυνών	0.989	4.593	<0.01	0.563	1.415
Επαγγελματική ικανοποίηση	-0.190	-3.079	<0.01	-0.312	-0.068
Επαγγελματική εξέλιξη	-0.473	-2.463	<0.05	-0.854	-0.093
R ² =0.606, (Μοντέλο 1); R ² =0.785 (Μοντέλο 2); R ² =0.160 (Μοντέλο 3);					

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος αισθάνονται μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Διαφαίνεται ότι δεν βιώνουν το σύνδρομο, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών στη χώρα μας (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν, 2002, Κάντας, 1998, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί και ότι επηρεάζουν θετικά τους μαθητές τους. Σε συναισθηματικό επίπεδο δεν διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, αποθάρρυνσης και ενοχών. Όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, δεν φέρονται απρόσωπα στους άλλους, δεν δυσκολεύονται σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των μαθητών τους, δεν απομακρύνονται κοινωνικά, εμφανίζουν ετοιμότητα, προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σκιαγραφούν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος διατηρεί ακόμη ψυχικά αποθέματα, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά στο σχολείο, τη διάψευση των προσδοκιών από το επάγγελμα και τις σημαντικά συρρικνωμένες απολαβές. Φαίνεται, επίσης, ότι η προαναφερόμενη αρνητική εικόνα μετριάζεται από τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, την αγάπη/το μεράκι για το επάγγελμα και το αντικείμενο που διδάσκουν, το καλό εργασιακό κλίμα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπειρία, αλλά και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες και τα επίπεδα επίτευξής τους.

Πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την αυτοαποτελεσματικότητα (Betoret, 2006, Brudnik 2009, Chwalisz et al, 1992, Evers et al, 2002, Friedman 2003, Κουστελιος & Κουστελιου, 2001, Özer & Beycioglu 2010, Παράσχου, 2012, Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ωστόσο, οι περισσότερες απ' αυτές εστιάζουν στο συνολικό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κι όχι της συμπεριφοράς, μελετώντας την επίδρασή του στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξάντλησης.

Όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι αρνητικές αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων και στην κινητοποίηση των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μείωσή της. Η διδασκαλία, η κινητοποίηση των μαθητών, η διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης. Η ανάληψη ευθυνών αυξάνει τη συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, την τελευταία αποδυναμώνουν οι θετικές αντιλήψεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και την ικανοποίηση από την εργασία. Τα πορίσματα αυτών των διμερών συσχετίσεων δείχνουν ότι το burnout

περιορίζεται ή αμβλύνεται (ανάλογα) από τη θετική αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Betoret, 2006: 534, Brouwers & Tomic, 2000: 242).

Από τη μελέτη της αντίστροφης σχέσης, δηλαδή πώς επιδρούν τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν λιγότερο αποτελεσματικοί στην ανάληψη ευθυνών. Δεν συμβαίνει το ίδιο με την αποπροσωποποίηση της οποίας τα χαμηλά επίπεδα συμβάλλουν θετικά στο να πιστεύουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση μαθητών, στην επαγγελματική εξέλιξη και στην εργασιακή ικανοποίηση. Τα αισθήματα επίτευξης επηρεάζουν όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τη θέση ευθύνης, παρατηρείται ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διαχείριση τάξης, στην κινητοποίηση μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η επίδραση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές ενέργειες της διοίκησης που συνδέονται με τη διδασκαλία όπως ο εφοδιασμός του σχολείου με διδακτικό υλικό, η επίβλεψη των εκπαιδευτικών, η σύγκλιση συλλογικών διαδικασιών για την επίλυση προβλημάτων (Creemers & Scheerens, 1994: 132). Επιπλέον, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλει το ότι η διεύθυνση έρχεται σε επαφή πολύ συχνά με τους γονείς, τους προϊσταμένους, την τοπική κοινωνία (White-Smith & White, 2009: 127), ενώ αναφορικά με τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες εκτός μαθήματος (αν και προαιρετική) πιθανόν να αποτελεί αποτέλεσμα της προσδοκίας εκπλήρωσης του προσωπικού της οράματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Παράλληλα, οι κατέχοντες θέση ευθύνης δηλώνουν πιο συναισθηματικά εξαντλημένοι. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ο ρόλος τους είναι υπερφορτωμένος.

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμιά από τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Όσοι εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλή αποπροσωποποίηση, ενώ πιστεύουν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους σε Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια. Επίσης, οι κάτοχοι διδακτορικού παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους παράγοντες, εκτός της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, η συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας και η ηλικία αυξάνουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα (στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, στη διαχείριση τάξης και στις διαπροσωπικές σχέσεις).

Οι προαναφερόμενες αντιλήψεις/πεποιθήσεις των ερωτώμενων καταδεικνύουν την ένταση της εμφάνισης του φαινομένου και την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δύναται να αποτελέσει πεδίο κριτικού προβληματισμού. Ειδικότερα, να αξιοποιηθεί στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην κατανόηση των εννοιών της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας στο σημερινό σύνθετο σχολικό περιβάλλον, στην κατάρτιση προγραμμάτων διαχείρισης του εργασιακού άγχους, στη σύνταξη προτάσεων παρέμβασης (επιμορφώσεων, δικτύων) που θα συντελέσουν στη βελτίωση και στην ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω μελέτες, που θα εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις αντιλήψεις/πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη διοικητική και την οργανωσιακή αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά και αντιλήψεις/πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική δέσμευσή τους, τις απουσίες από την εργασία, την υιοθέτηση καινοτομιών, την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, την επιτυχία των μαθητών. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε η επανάληψη της έρευνάς μας χωριστά για κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών, σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε διαφορετικές περιόδους του σχολικού έτους και άλλο θεσμικό πλαίσιο (π.χ. ιδιωτική εκπαίδευση), με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων (π.χ. συνεντεύξεις).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβεντισιάν-Παναγοπούλου, Α, Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002) Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007) Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Antoniou, A. S, Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006) Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergman, P, McLaughlin, M, Bass, M, Pauly, E. & Zellman, G. (1977) *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, CA: RAND.

- Betoret, F. D. (2006) Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000) A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, C. G. (2012) An examination of teacher efficacy. Retrieved from: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1608/1/Brown%2012.pdf>.
- Brudnik, M. (2009) Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10(2), 170-175.
- Burke, R. J. & Richardsen, A. M. (1996) Stress, burnout and health. In: C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Byrne, B. M. (1991) Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1996) Coping in occupational settings. In: M. Zeidner & S. N. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 202-221). New York: John Wiley & Sons.
- Chan, D. W. (2007) Burnout, self-efficacy and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27 (1), 33-49.
- Chang, M. L. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*, 21, 193-218.
- Chwalisz, K, Altmaier, E. M. & Russell, D. W. (1992) Causal attribution, self-efficacy cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Creemers, B.P.M. & Scheerens, J. (1994) Developments in the Educational Effectiveness Research Program. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.
- Δαφέρμος, Β. (2011) Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- ETUCE/CSEE (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Work related Stress* (By Billeh j, H.). Retrieved 28, December, 2015 from: http://etuce.homestead.com/News/2008/March2008/DraftReport_WRS_EN.pdf
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006) Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27 (4), 462-474.
- Evers, W. J. G, Brouwers, A. & Tomic, W. (2002) Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS* (4th edition). Los Angeles - London: Sage.
- Fives, H. (2003) What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, 1-57.
- Friedman, I. A. (2003) Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002) Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Jia, Y, Eslami, Z. R. & Burlbaw, L. M. (2006) ESL Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Use of Classroom-Based Reading Assessment. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 30 (2), 407-430. DOI:10.1080/15235882.2006.10162883.
- Johnson, S, Cooper, C, Cartwright, S, Donald, I, Taylor, P. & Millet, C. (2005) The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 101-118.
- Kokkinos, C. M. (2006) Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Κουστέλιος, Α & Κουστέλιου, Ι. (2001) Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Psychology*, 8 (1), 30-39.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory: Second Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Özer, N. & Beycioglu, K. (2010) The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4928-4932.

- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005) *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007) Επαγγελματική εξουθένωση, κατάρτιση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 295-314.
- Παράσχου, Ε. (2012) Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 2, 2015 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/130043/files/GRI-2012-9382.pdf>.
- Πασιαρδής, Π. (1996) *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ross, J. A. (1992) Teacher efficacy and effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008) Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010) Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tsigilis, N, Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early childhood educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews*, 1, 256-261.
- White-Smith, K.A. & White, M. A. (2009) High School Reform Implementation: Principals' Perceptions on their Leadership Role. *Urban Education*, 44 (3), 259-279.
- Wood, T. & McCarthy, C. (2002) *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Α								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
A1	Η διδασκαλία μου απομυξεί όλη την ενέργεια και νιώθω άδειος/α στο τέλος της ημέρας	1	2	3	4	5	6	7
A2	Νιώθω εξαντλημένος/η, όταν ξυπνάω το πρωί κι έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	1	2	3	4	5	6	7
A3	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	1	2	3	4	5	6	7
A4	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	1	2	3	4	5	6	7
A5	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	1	2	3	4	5	6	7
A6	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση και στρες να εργάζομαι με μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
A7	Νιώθω ότι η εργασία μου έχει γίνει ρουτίνα	1	2	3	4	5	6	7
A8	Η απείθαρχη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών μου συντελεί στο να μην νιώθω ικανοποιημένος/η από την εργασία μου	1	2	3	4	5	6	7
Β								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
B1	Στην τάξη συμπεριφέρομαι σκληρά, μιλώντας με απότομο ύφος στους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
B2	Αισθάνομαι ότι με κατηγορούν οι μαθητές μου για ορισμένα από τα προβλήματά τους	1	2	3	4	5	6	7
B3	Αισθάνομαι σήμερα ότι ενδιαφέρομαι λιγότερο για τη δουλειά μου σε σχέση με την αρχή της καριέρας μου	1	2	3	4	5	6	7
B4	Οι προσδοκίες μου από το επάγγελμά μου έχουν διαψευστεί	1	2	3	4	5	6	7
B5	Είμαι απαθής απέναντι στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
B6	Έχω χάσει το ενδιαφέρον μου για την πρόοδο των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
B7	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	1	2	3	4	5	6	7
Γ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
Γ1	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	1	2	3	4	5	6	7
Γ2	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	1	2	3	4	5	6	7

8. Ως καθηγητής/ρια να κυκλώσετε σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνεστε την αυτοαποτελεσματικότητά σας στα ερωτήματα των παρακάτω περιπτώσεων Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ, Ι χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1= Καθόλου

2= Ελάχιστα

3= Λίγο

4= Μέτρια

5= Αρκετά

6= Πολύ

7= Πάρα πολύ

Δ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
Δ1	Εφαρμόζω αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, όταν πρόκειται να εισάγω νέες έννοιες	1	2	3	4	5	6	7
Δ2	Προσαρμόζω κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
Δ3	Μπορώ να οργανώσω το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ετερογενούς τάξης	1	2	3	4	5	6	7
Δ4	Η διδασκαλία μου ωφελεί και επηρεάζει θετικά τους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
Δ5	Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις στην τάξη με αποτελεσματικότητα	1	2	3	4	5	6	7
Δ6	Καταφέρνω να δημιουργώ ευχάριστο και θετικό κλίμα μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5	6	7
Δ7	Μεγιστοποιώ τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία (π.χ., αρχίζω αμέσως το μάθημα, κρατώ τους μαθητές σε εγρήγορση)	1	2	3	4	5	6	7
Δ8	Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες	1	2	3	4	5	6	7

Ε. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
E1	Μπορώ και διατηρώ την πειθαρχία στην τάξη, επιβάλλοντας με αυστηρότητα, ευθυκρισία και συνέπεια τους καθορισμένους (ή προσυμφωνημένους) κανόνες λειτουργίας, όποτε είναι απαραίτητο	1	2	3	4	5	6	7
E2	Μπορώ και διαχειρίζομαι με επιτυχία τις κρίσεις, π.χ., τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5	6	7
E3	Έχω επίγνωση του τι συμβαίνει στην τάξη μου και μπορώ να επεμβαίνω την κατάλληλη στιγμή	1	2	3	4	5	6	7
E4	Είμαι ευέλικτος/η στην τάξη και μπορώ να αποκλίνω από τον αρχικό μου σχεδιασμό, όταν υπάρξει μαθησιακή ανάγκη	1	2	3	4	5	6	7
E5	Συμβάλλω στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της τάξης, αναθέτοντας ομαδικές εργασίες και προωθώντας το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα	1	2	3	4	5	6	7
E6	Αντιμετωπίζω επαρκώς τους μαθητές με κοινωνικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαπούς, παιδιά παραβατικά, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών)	1	2	3	4	5	6	7

ΣΤ. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
ΣΤ1	Έχω καλές σχέσεις με τους μαθητές (π.χ., συζητάμε για διάφορα θέματα και στα διαλείμματα)	1	2	3	4	5	6	7
ΣΤ2	Συνεργάζομαι καλά με τους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις μας και στις τηλεφωνικές συνομιλίες	1	2	3	4	5	6	7
ΣΤ3	Έχω καλή συνεργασία με τους συναδέλφους: Ανταλλάσσουμε απόψεις και αλληλοϋποστηρίζομαστε, όποτε χρειαστεί	1	2	3	4	5	6	7
ΣΤ4	Μπορώ να προσεγγίσω τα εσωστρεφή παιδιά και να τα κάνω να ανοιχτούν σε μένα και στους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5	6	7
ΣΤ5	Στη συνεργασία μου με τους γονείς προσπαθώ με λεπτότητα και διακριτικότητα να τους εκθέσω τυχόν προβλήματα (π.χ., μαθησιακά, συμπεριφοράς) του παιδιού τους	1	2	3	4	5	6	7
ΣΤ6	Η συνεργασία μου με τους ανώτερους στην ιεραρχία είναι εποικοδομητική	1	2	3	4	5	6	7

Z. ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
Z1	Ενθαρρύνω τους μαθητές, όταν νομίζουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν	1	2	3	4	5	6	7
Z2	Εμπνέω τη διάθεση για μάθηση υιοθετώντας αλλαγές και καινοτομίες	1	2	3	4	5	6	7
Z3	Επιδιώκω τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών στρατηγικών μου, ώστε να αναζωπυρώνω το ενδιαφέρον των μαθητών	1	2	3	4	5	6	7
Z4	Ενισχύω την αυτοπεποίθηση των μαθητών, προβάλλοντας τα δυνατά σημεία και τα πλεονεκτήματά τους	1	2	3	4	5	6	7
Z5	Ενισχύω τα μαθησιακά κίνητρα, θέτοντας νέες συναρπαστικές προκλήσεις στα παιδιά	1	2	3	4	5	6	7
Z6	Διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, οργανώνοντας ευχάριστες και πρωτότυπες δραστηριότητες	1	2	3	4	5	6	7

H. ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
H1	Αναλαμβάνω πρωτοβουλία σε θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σ' ότι αφορά την πρόοδο των παιδιών	1	2	3	4	5	6	7
H2	Ακολουθώ την εκπαιδευτική πολιτική και τις διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο μου	1	2	3	4	5	6	7
H3	Προωθώ και αξιολογώ την ανάπτυξη των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
H4	Διατηρώ αρχείο στο οποίο αποτυπώνεται η πρόοδος των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
H5	Ενημερώνω συστηματικά τους γονείς για τις απουσίες των παιδιών τους	1	2	3	4	5	6	7
H6	Είμαι αποτελεσματικός/ή στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, η γνώμη μου περνάει (π.χ., παρέχω θετική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση)	1	2	3	4	5	6	7

Θ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
Θ1	Λαμβάνω μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες κλπ.)	1	2	3	4	5	6	7
Θ2	Ενημερώνομαι για τις εξελίξεις σε θέματα που διδάσκω, στη διδακτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες	1	2	3	4	5	6	7
Θ3	Πιστεύω ότι έχω πετύχει τους περισσότερους επαγγελματικούς στόχους που έχω θέσει έως σήμερα	1	2	3	4	5	6	7
Θ4	Ξεπερνώ γρήγορα τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την επαγγελματική μου δράση	1	2	3	4	5	6	7
Θ5	Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες	1	2	3	4	5	6	7
Θ6	Προσαρμόζομαι εύκολα στις αλλαγές στον εργασιακό μου χώρο	1	2	3	4	5	6	7

Ι. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
I1	Αναλαμβάνω προγράμματα και συμμετέχω σε δραστηριότητες εκτός του προγράμματος μαθημάτων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις)	1	2	3	4	5	6	7
I2	Συμμετέχω σε προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	1	2	3	4	5	6	7
I3	Αναλαμβάνω πρωτοβουλίες (π.χ., διδακτικές επισκέψεις, ενημερώσεις από φορείς κλπ.), οι οποίες δεν ανακόπτονται από το γραφειοκρατικό κλίμα της εργασίας μου	1	2	3	4	5	6	7
I4	Διοργανώνω σχολικές εορτές	1	2	3	4	5	6	7

9. Ως καθηγητής/ρια να κυκλώσετε σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι στα ερωτήματα της περίπτωσης Κ, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1= Καθόλου

2= Ελάχιστα

3= Λίγο

4= Μέτρια

5= Αρκετά

6= Πολύ

7= Πάρα πολύ

Κ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ								
A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ							
K1	Ο χώρος της δουλειάς μου μου προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα	1	2	3	4	5	6	7
K2	Η εργασία μου μου προσφέρει κίνητρα για συνεχή βελτίωση	1	2	3	4	5	6	7
K3	Εργάζομαι σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, στο οποίο έχω πρόσβαση στις πληροφορίες που χρειάζομαι	1	2	3	4	5	6	7
K4	Η εργασία μου μου εξασφαλίζει το αίσθημα ασφάλειας και μονιμότητας	1	2	3	4	5	6	7
K5	Η μετάβασή μου στο χώρο εργασίας είναι εύκολη	1	2	3	4	5	6	7
K6	Είμαι ευχαριστημένος/η από τις οικονομικές απολαβές σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας μου	1	2	3	4	5	6	7
K7	Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό	1	2	3	4	5	6	7
K8	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον αριθμό των αντικειμένων που διδάσκω	1	2	3	4	5	6	7
K9	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις δυνατότητες δια βίου κατάρτισης και εκπαίδευσης που μου παρέχει η εργασία μου	1	2	3	4	5	6	7
K10	Είμαι ευχαριστημένος/η από τη συνολική επίδοση των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
K11	Η συνεισφορά μου αναγνωρίζεται από τους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
K12	Είμαι ευχαριστημένος/η από τη συμπεριφορά των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6	7
K13	Η εργασία μου ενθαρρύνει την ατομική πρωτοβουλία και επικροτεί τις νέες ιδέες	1	2	3	4	5	6	7
K14	Το αντικείμενο της εργασίας μου είναι ενδιαφέρον	1	2	3	4	5	6	7
K15	Η εργασία μου είναι ανάλογη των δυνατοτήτων μου	1	2	3	4	5	6	7
K16	Ο όγκος των εργασιών που πρέπει να ολοκληρώσω καθημερινά είναι σε λογικά πλαίσια	1	2	3	4	5	6	7
K17	Ο αριθμός των μαθητών που έχω στην τάξη είναι ικανοποιητικός	1	2	3	4	5	6	7
K18	Το επάγγελμά μου μου προσφέρει κοινωνική καταξίωση και αναγνώριση	1	2	3	4	5	6	7
K19	Οι εργασιακές σχέσεις που έχω με τους συναδέλφους είναι καλές	1	2	3	4	5	6	7
K20	Οι ανώτεροί μου μου παρέχουν αρκετή	1	2	3	4	5	6	7

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΙΤΑΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ISSUES OF LANGUAGE SOCIALIZATION AND LANGUAGE ACQUISITION AMONG ITALIANS IN GREECE

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Διδάσκουσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής, Α.Π.Θ.
και Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
maligkoudi@smg.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις ιδεολογίες, πρακτικές καθώς και ζητήματα γλωσσικής κατάρκτησης σε ιταλικές οικογένειες που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα. Η σχετική βιβλιογραφία έχει εστιάσει κυρίως στα ζητήματα αυτά σε σχέση με τις μεταναστευτικές οικογένειες που διαμένουν στην Ελλάδα (Κυριαζής και Χατζηδάκη 2004, Μαλιγκούδη 2010, Γκαϊνταρτζή 2013, Gogonas 2007). Ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με ζητήματα γλωσσικής κοινωνικοποίησης οικογενειών που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων η Γ1 θεωρείται γλώσσα «υψηλού κύρους», όπως είναι για παράδειγμα τα ιταλικά. Επίσης, η διαφορά των ιταλικών σε σχέση με τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες στην Ελλάδα (και ειδικότερα στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα) είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν τυπικές ή άτυπες δομές για μαθήματα ιταλικής γλώσσας για παιδιά με ιταλική καταγωγή. Τέτοιες δομές υπάρχουν για αγγλόφωνα, γαλλόφωνα ή γερμανόφωνα παιδιά (Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη 2015), όπως επίσης υπάρχουν και κοινοτικά σχολεία για παιδιά με αλβανική, πολωνική κ.λπ. καταγωγή (Chatzidaki and Maligkoudi 2013, Μαλιγκούδη 2014). Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής (Spolsky 2004, Curdt-Christiansen 2009) και επιχειρεί να εξετάσει διάφορες όψεις της παιδικής διγλωσσίας σε σχέση με οικογενειακές γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες. Η έρευνα διεξήχθη με εφτά οικογένειες που ζουν στη Θεσσαλονίκη και επιχειρούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, τα ιταλικά και τα ελληνικά.

Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική κατάρκτηση, οικογενειακή γλωσσική πολιτική, Ιταλοί στην Ελλάδα, εγγραμ-
ματισμός, διγλωσσία.

Abstract

This study investigates the ideologies, practices as well as issues of language acquisition among Italian families who live permanently in Greece. Greek literature has shed light on these aspects in relation to immigrant families who reside in Greece (Chatzidaki 2005, Maligkoudi 2010, Gkaintartzi 2013, Gogonas 2007). However, there are scarcely any studies in the Greek literature regarding issues of language socialization among whose L1 is considered to be a “high status” language, such as Italian. Moreover, the difference between Italian and other foreign languages in Greece (and in particular in Thessaloniki where the research was conducted) is the fact that there is no formal or informal form of Italian language courses for children of Italian origin. Such courses and classes are available for children of English (Mattheoudakis and Maligkoudi 2016), German or French origin. There are also complementary schools for children with an Albanian, Polish etc. background (Chatzidaki and Maligkoudi 2013, Maligkoudi 2014). The present research is based on the theoretical framework of Family Language Policy (Spolsky 2004, Curdt Christiansen 2015) and attempts to examine several aspects of child bilingualism in relation to family language practices and ideologies. The focus of the research is on seven families who live in Thessaloniki, Greece, and try to raise their children with both languages, Greek and Italian.

Key words

Language acquisition, family language policy, Italians in Greece, literacy, bilingualism.

0. Εισαγωγή

Η γλωσσική διατήρηση, το αν δηλαδή μια γλώσσα μεταδίδεται και διατηρείται σε επόμενες γενιές, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα γλωσσικά εισερχόμενα (input), το «γλωσσικό κύρος» (language status), η πρόσβαση σε εγγραμματοπισμό, η γλωσσική χρήση εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και από το αν υπάρχει κοινοτική υποστήριξη (community support) (Pearson 2007, Klassert and Gagarina 2010). Η γλωσσική διατήρηση εξαρτάται επίσης και από συναισθηματικούς παράγοντες, ζητήματα ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού, καθώς και από την ποσότητα και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων (Tannenbaum 2005). Η γλωσσική διατήρηση σε επίπεδο οικογένειας μπορεί να ενταχτεί ερευνητικά και επιστημονικά στο μεταίχμιο δύο πεδίων: της γλωσσικής πολιτικής και της γλωσσικής κατάρτησης (Van Mensel 2018), γιατί ακριβώς η οικογενειακή γλωσσική πολιτική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάρτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) και η φύση της γλωσσικής εκμάθησης επαναπροσδιορίζεται μέσα στο πλαίσιο ενός σύγχρονου πολυπολιτισμικού κόσμου (Higgins 2018). Με άλλα λόγια, οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές (χρήση γλωσσών, γλωσσικές πρακτικές κ.λπ.) σχετίζονται με

τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, με τις κοινότητες πρακτικής (communities of practice) εκτός σχολείου και φαίνεται ότι και τις επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται και οι ίδιες.

Ενώ ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στο πεδίο έχει εστιάσει στα αποτελέσματα των (οικογενειακών) γλωσσικών πολιτικών και πρακτικών (Schwartz and Vershnik 2013), πιο πρόσφατες μελέτες προσανατολίζονται προς των αποτύπωση εμπειριών γονέων και παιδιών που έχουν να κάνουν με την αξία που αποδίδουν οι ίδιοι στις γλώσσες και τη σχέση ταυτότητας και διατήρησης της γλώσσας (π.χ. King and Lanza 2018). Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας, αλλά και η γραμμή πάνω στην οποία κινείται, είναι ο ρητός σχεδιασμός και προγραμματισμός (explicit planning) των υποκειμένων σχετικά με τη γλωσσική χρήση σε πολύγλωσσες οικογένειες (Lanza 1997). Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από εφτά δίγλωσσες οικογένειες με έναν Ιταλό και έναν Έλληνα γονέα που έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: (1) Τα γλωσσικά εισερχόμενα, η γλωσσική χρήση και η εξέλιξη του εγγραμματος στα παιδιά στην Ιταλική είναι μόνο εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, (2) Δεν υπάρχει κοινοτική υποστήριξη, (3) Τα παιδιά τους φοιτούν σε δημοτικό σχολείο και (4) Στις συνεντεύξεις τους οι εν λόγω γονείς εκφράζουν ρητά ή άρρητα θέματα αυτοπροσδιορισμού και ταυτότητας σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση. Επιπρόσθετα, η Ιταλική στην Ελλάδα θεωρείται μια γλώσσα «υψηλού κύρους» και, συνεπώς, τα υποκείμενα της έρευνάς μας δεν έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες σχετικά με τη χρήση της σε δημόσιους ή μη χώρους, σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες (π.χ. Αλβανοί, Γεωργιανοί κ.λπ.). Θα πρέπει, τέλος, να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία η εστίαση είναι στην αφήγηση των γονέων σχετικά με τη διατήρηση της Ιταλικής και όχι στην επίδοση των παιδιών τους στις δύο γλώσσες.

1. Οικογενειακό περιβάλλον, γλωσσική διατήρηση και ο ρόλος του εγγραμματος

Το διαθεματικό ερευνητικό πεδίο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής περιλαμβάνει ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της γλώσσας στον κοινωνικό ιστό της οικογένειας και απαντάει σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική κατάκτηση από παιδιά (King, Fogle and Logan-Terry 2008, Curdt-Christiansen 2009). Ειδικότερα στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να μελετούν την οικογενειακή γλωσσική συμπεριφορά σε οικογένειες, στις οποίες η γλώσσα των γονέων θεωρείται γλώσσα «υψηλού κύρους» στη χώρα υποδοχής, όπως είναι, για παράδειγμα, τα αγγλικά, τα ιταλικά κ.λπ. (Ματθαίουδάκη και Μαλιγκούδη 2015). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει πληθώρα ερευνών που μελετάει αυτό το ζήτημα στο περιβάλλον οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικά με αλβανική καταγωγή (Κυριαζής και Χατζηδάκη 2004, Gogonas 2007, Μαλιγκούδη 2010, Γκαϊνταρτζή 2013). Πάντως, ανεξάρτητα

από αυτό το γεγονός, υπάρχουν διάφορα επιπρόσθετα θέματα που σχετίζονται και πρέπει να ερευνώνται σε σχέση με τη γλωσσική διατήρηση, όπως είναι, για παράδειγμα, η οικογενειακή δομή (Baker 2001), η παρουσία ή μη αδελφών στην οικογένεια, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων (King and Fogle 2006), ο επιπολιτισμός ή μη των γονέων (acculturation) (Baker 2001), η οικογενειακή συνοχή και συναισθηματικοί παράγοντες (Okita 2002, Tannenbaum 2005) κ.λπ.

Ο Spolsky (2004) έχει θέσει τρεις βασικούς άξονες για την οριοθέτηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής: (1) Γλωσσικές πρακτικές, (2) Γλωσσικές ιδεολογίες και (3) Γλωσσική διαχείριση. Σχετικά με τις γλωσσικές πρακτικές, αυτές αναφέρονται κυρίως στη συχνότητα της χρήσης της μειονοτικής και πλειονοτικής γλώσσας εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε πιθανά μοτίβα γλωσσικής χρήσης ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας καθώς επίσης και σε ζητήματα γλωσσικής ικανότητας. Οι γλωσσικές πρακτικές συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται σαφώς και με τις γλωσσικές ιδεολογίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στην αισθητική, συμβολική και πρακτική αξία των γλωσσών, απέναντι στην καταλληλότητα της χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα καθώς και απέναντι στην αξία που προσδίδεται για τη σημαντικότητα ή μη της μετάδοσης/ διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές. Για παράδειγμα, η έννοια της «μητρικής γλώσσας», την οποία επικαλούνται πολλοί γονείς που επιδιώκουν γλωσσική διατήρηση, είναι μια πεποιθήση, ένα παράδειγμα μιας κοινωνικά και ιστορικά δομημένης έννοιας που εμφανίζεται με σύνθετους τρόπους σε λόγο (discourse) φορτισμένο ιδεολογικά. Με άλλες λέξεις, είναι μια έννοια φορτισμένη συναισθηματικά και συνδεδεμένη με ζητήματα ταυτότητας και προσωπικές εμπειρίες (Hult 2015). Τέλος, ο τρίτος άξονας του θεωρητικού πλαισίου του Spolsky περιλαμβάνει τη γλωσσική διαχείριση, η οποία περιλαμβάνει τις άμεσες ή έμμεσες πράξεις και πρακτικές των γονέων να διαχειριστούν τη γλωσσική κατάσταση εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου.

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς που επιθυμούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους στη Θεσσαλονίκη με δύο γλώσσες έχουν στη διάθεσή τους λίγες σχετικά δομές για να ενισχύσουν τις δεξιότητες εγγραμματισμού των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα: α) είτε τα ξενόγλωσσα ή δίγλωσσα σχολεία (όπως το Κολλέγιο 'Ανατόλια', η Γερμανική Σχολή κ.λπ.) είτε β) τα συμπληρωματικά/ κοινοτικά σχολεία για γλώσσες όπως τα αλβανικά, τα αρμενικά, τα πολωνικά κ.λπ. (Μαλιγκούδη 2014). Ειδικά για την περίπτωση των ιταλόφωνων οικογενειών η μόνη επιλογή είναι ιδιωτικά φροντιστήρια, τα οποία όμως επιλέγονται από ενήλικες. Το γεγονός, πάντως, είναι ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι η πιο «ευαίσθητη» δεξιότητα σε περιβάλλοντα μετανάστευσης, καθώς δεν είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή και απαιτείται συνεχής χρήση και πρακτική για τη διατήρησή τους (Clyne et al. 1997, Oriyama 2011). Πολύ εύστοχα οι μειονοτικές γλώσσες αποκαλούνται και «γλώσσες της κουζίνας» (kitchen languages)

καθώς με την έλλειψη γραμματισμού μπορούν να γίνουν απλοποιημένες γλωσσικές ποικιλίες που εξυπηρετούν κυρίως προφορικές επικοινωνιακές ανάγκες πάνω σε περιορισμένα ζητήματα (Eisenclas et al. 2013). Ερευνητικά, πάντως, έχει αποδειχτεί πως ο εγγραμματισμός σε αυτές τις γλώσσες συνδέεται με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα (Eisenclas et al. 2013).

Από την άλλη πλευρά, η εξέλιξη του εγγραμματισμού εντός οικογενειακού περιβάλλοντος θεωρείται και θέμα πολιτισμικό. Ειδικότερα, οι Chao (1996) και Xu (1999) σε σχετικές και συγκριτικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γονείς κινεζικής καταγωγής είναι πιο πιθανό σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε ποικίλες δραστηριότητες ανάπτυξης εγγραμματισμού σε καθημερινή βάση ή έστω να παράσχουν ένα φιλικό προς τον εγγραμματισμό περιβάλλον και να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά τους να εξελίξουν τις δεξιότητες αυτές σε δομημένες και τυπικές μορφές εκπαίδευσης μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνεί και η Curdt-Christiansen (2009) και προσθέτει ότι οι πρακτικές οικογενειακού εγγραμματισμού βασίζονται στις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αναπαραστάσεις των γονέων, στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, στις μεταναστευτικές εμπειρίες που έχουν, καθώς και σε πιθανά συναισθήματα χαμένων ευκαιριών. Οι υψηλές προσδοκίες που ενδέχεται να έχουν οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους εσωκλείονται συνήθως στις καθημερινές πρακτικές εγγραμματισμού εντός οικογενειακού περιβάλλοντος (Curd-Christiansen 2009).

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να γίνει χρήση των γλωσσικών βιογραφιών των επιλεχθέντων υποκειμένων. Με άλλα λόγια, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους Ιταλούς γονείς είχαν ως βασικό σκοπό τους την όσο το δυνατό βαθύτερη αποτύπωση των βιωμένων εμπειριών των γονέων σε σχέση με τη χρήση γλωσσών στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν ένα δομημένο πρωτόκολλο με βάση αυτό που έχει εισηγηθεί ο Mann (2016) και συμπεριλάμβαναν τα ίδια για όλους ερωτήματα, τα οποία βασίζονταν στους παρακάτω θεματικούς άξονες: (1) το (εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, γλωσσικό κ.λπ.) υπόβαθρο των συμμετεχόντων, (2) τις γλωσσικές επιλογές εντός και εκτός οικογενειακού χώρου, (3) τη γλωσσική επίδοση των γονέων και των παιδιών στα ελληνικά και στα ιταλικά, (4) τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση αλλά και σχετικά με την ανάπτυξη του εγγραμματισμού στα παιδιά τους και, τέλος, (5) τις προσωπικές τους στάσεις και αναπαραστάσεις απέναντι στη γλωσσική διατήρηση.

Οι συγκεκριμένες οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνά μας εντοπίστηκαν από δύο διαφορετικές πηγές: 1) Από την επικοινωνία της ερευνήτριας με το Ελληνο-Ιταλικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης και 2) από βάση δεδομένων του Σχολείου Νέας

Ελληνικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης, όπου η ερευνήτρια απασχολείται επαγγελματικά. Ύστερα από τις σχετικές συνεννοήσεις οι συνεντεύξεις με τους επιλεγθέντες γονείς πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μάιος –Ιούνιος 2018. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε και σε κάθετη και σε οριζόντια τομή (slicing) (Barton and Hamilton 1998) των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο στάδιο εντοπίστηκαν «θέματα» στα δεδομένα των συνεντεύξεων για κάθε συνεντευξιζόμενο (κάθετη τομή) και στη συνέχεια πάνω σε αυτά τα «θέματα» έγινε συγκριτική και αντιπαράθετική ανάλυση για κάθε υποκείμενο (οριζόντια τομή).

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι προσωπικές γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων, να εξεταστούν οι πρακτικές τους για τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας (ιταλικά) και να διερευνηθεί ο ρόλος τους στην ενίσχυση των δεξιοτήτων εγγραμματοσμού των παιδιών τους στα ιταλικά, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει επίσημη ή ανεπίσημη υποστήριξη της γλώσσας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Επίσης, κατά την ανάλυση των δεδομένων και την κωδικοποίησή τους διαπιστώθηκαν ενδιαφέροντα ερευνητικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, συναισθηματικές όψεις της γλωσσικής διατήρησης εκ μέρους των γονέων, ο ρόλος των αδελφών στη γλωσσική χρήση και επιλογή και το γεγονός ότι οι εν λόγω γονείς φαίνεται να δρουν ως μοναδικοί προωθητές της εθνοτικής γλώσσας. Και αυτά τα θέματα συζητιούνται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του Spolsky (2004) περί οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής.

Σχετικά με το δείγμα της έρευνας, στον παρακάτω πίνακα ακολουθούν βασικές πληροφορίες σχετικά με τα βασικά δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας

	Φύλο	Χρόνια στην Ελλάδα	Επάγγελμα	Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Παιδιά (ηλικία)	Τόπος γέννησης παιδιών
Γονιός 1	Γ	15	Καθηγήτρια ιταλικών	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (7, 9)	Ελλάδα
Γονιός 2	A	17	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (6, 9)	Ελλάδα
Γονιός 3	A	10	Ιδιοκτήτης εστιατορίου	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (9, 11)	Ελλάδα
Γονιός 4	Γ	10	Ιδιωτική υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	1 (6)	Ελλάδα
Γονιός 5	A	10	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (2, 8)	Ελλάδα
Γονιός 6	Γ	9	Καθηγήτρια ιταλικών	Πανεπιστημιακές σπουδές	1 (7)	Ελλάδα
Γονιός 7	A	8	Μηχανικός	Κάτοχος μεταπτυχιακού	2 (8, 4)	Ελλάδα

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Πρώτα από όλα, σχετικά με τα μοτίβα της γλωσσικής επιλογής και χρήσης η πλειονότητα των γονέων του δείγματός μας (6/7) ακολουθούν το μοτίβο «ένας γονέας-μια γλώσσα», δηλαδή οι Ιταλοί γονείς απευθύνονται στα ιταλικά στα παιδιά τους και οι Έλληνες γονείς στα ελληνικά. Εξάιρεση αποτελεί η τέταρτη οικογένεια (Ο4), για την οποία γίνεται εκτενέστερα λόγος στη συνέχεια. Μόνο σε δύο από τις επτά οικογένειες τα παιδιά (Ο5 και Ο6) φαίνεται ότι ακολουθούν αυτό το «σχήμα», επικοινωνώντας με τους Ιταλούς γονείς τους στα ιταλικά και με τους Έλληνες στα ελληνικά. Στις υπόλοιπες τέσσερις οικογένειες (Ο1, Ο2, Ο3 και Ο7) τα παιδιά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονιών τους, χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και δεν επηρεάζεται η γλωσσική επιλογή τους από τη μητρική γλώσσα των γονέων τους. Επίσης, αναφορικά με την επικοινωνία των συζύγων μεταξύ τους, σε πέντε από τις επτά οικογένειες η καθημερινή επικοινωνία γίνεται και στις δύο γλώσσες, στην οικογένεια Ο4 μόνο στα ελληνικά και στην Ο6 στα ελληνικά και στα αγγλικά, καθώς ο σύζυγος δεν γνωρίζει ιταλικά.

Ένα σημαντικό εύρημα, που επιβεβαιώνει και τη σχετική βιβλιογραφία (Yamamoto 2001, De Houwer 2007, Chatzidaki and Maligkoudi 2013) είναι και η σχεδόν αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, της Ελληνικής, ανάμεσα στα αδέρφια. Μάλιστα, τα πρωτότοκα παιδιά, σύμφωνα με τους γονείς Γ1 και Γ5, πριν την έλευση των αδελφών τους, χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα ιταλικά με τους γονείς τους. Τα δεύτερα αδέρφια μιμούνται συχνά τη γλωσσική συμπεριφορά των αδελφών τους και ενδέχεται να παρουσιάζουν και χαμηλότερη ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα:

«Με την πρώτη μου κόρη μιλούσα μόνο ιταλικά μαζί της και πάντα απαντούσε ιταλικά σε εμένα. Ωστόσο, όταν γεννήθηκε το δεύτερο παιδί μου και άρχισε να μιλάει, τα δύο παιδιά άρχισαν να επικοινωνούν στα ελληνικά. Η μεγαλύτερη κόρη μου είχε το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί τα ιταλικά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και για αυτό και ξέρει ιταλικά καλύτερα από τη δεύτερη κόρη μου» (Γ1)

«Με το μεγαλύτερο παιδί μου μιλούσαμε μόνο ιταλικά στο σπίτι. Αλλά όταν ξεκίνησε σχολείο και γεννήθηκε και το δεύτερο παιδί μας, άρχισε να χρησιμοποιεί και ελληνικά στο σπίτι. Ο μικρότερος γιός μου μιμείται την αδελφή του και χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με τον τρόπο που το κάνει αυτή» (Γ5).

Σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές και τη γλωσσική χρήση, οι γονείς ερωτήθηκαν επίσης για την αντίδρασή τους όταν τα παιδιά απαντούν στα ελληνικά, παρά την προσπάθεια των Ιταλών γονέων τους να γίνεται η καθημερινή προφορική επικοινωνία στα ιταλικά. Παρατηρήθηκαν τρία διαφορετικά μοτίβα. Στο πρώτο (Ο1 και Ο3) οι γονείς δεν αντιδρούν και αφήνουν «ελεύθερα» τα παιδιά τους να διαλέξουν τη γλώσσα που επιθυμούν τα ίδια, σε αντίθεση με τις Ο5 και Ο6 όπου οι γονείς ενθαρρύνουν με τα λόγια και τις πράξεις τους να αλλάξουν τον γλωσσικό κώδικα, δηλαδή από ελληνικά σε ιταλικά. Οι γονείς Γ2 και Γ7 φαίνεται ότι ακολουθούν πιο «αυστηρά μέτρα», για να το επιτύχουν αυτό:

«Θέλω να σκέφτονται ότι πρέπει να απαντήσουν στα ιταλικά, όταν για παράδειγμα κάποιος τους μιλάει στα ιταλικά. Να μην μπερδεύουν τις δύο γλώσσες. Κάθε ένας άνθρωπος έχει τον ρόλο του, τη γλώσσα του και αν τους ρωτήσει κάτι στα ιταλικά, τότε το παιδί μου πρέπει να απαντήσει στα ιταλικά» (Γ2)

«Δεν είναι σωστό να βάζουν ιταλικά και ελληνικά μαζί» (Γ7)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Garcia 2009), στην οποία γίνεται λόγος για την «ευέλικτη διγλωσσία» και την «παράλληλη μονογλωσσία». Όταν τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζονται ως έχοντα δύο γλώσσες, που δεν πρέπει να επηρεάζει η μία την άλλη, το γεγονός αυτό συχνά έχει αρνητικές

επιπτώσεις στη γλωσσική, γνωστική αλλά και κοινωνική ανάπτυξή τους. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση των γλωσσών σε γνωστικό αλλά και σε επικοινωνιακό επίπεδο είναι μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα, την οποία πρέπει να αποδέχονται αλλά και να ενθαρρύνουν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και γονείς, για να υπάρχει εξελιξη στο παιδί. Ειδικότερα, η σχετικά νέα θεωρητική έννοια της «διαγλωσσικότητας» συνδέεται με τη σύγχρονη μεταδομιστική ιδεολογία, κατά την οποία η γλώσσα αποτελεί μια ρευστή και διαπερατή οντότητα και όχι μια καλά προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή (Garcia 2009). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι και πολύγλωσσο ομιλητές, προκειμένου να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο και πολύγλωσσο περιβάλλον τους. Απώτερός τους σκοπός είναι να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο και πολύγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζουν (Garcia 2009). Επιπρόσθετα, η διαγλωσσικότητα θεωρείται ένας δυναμικός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα μπορούν να δομήσουν νοήματα, να συμπεριλάβουν άλλους, αλλά και να κοινωνήσουν νοήματα ανάμεσα σε γλωσσικές ομάδες (Garcia 2009).

Για την επίδοση των παιδιών στις δύο γλώσσες, από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μιλούν, γράφουν, καταλαβαίνουν και διαβάζουν (οι τέσσερις βασικές δεξιότητες) σε άριστο βαθμό την Ελληνική. Αντίθετα, όσον αφορά στα ιταλικά, οι γονείς Γ1, Γ2 και Γ3 δήλωσαν ότι, ενώ τα παιδιά τους καταλαβαίνουν και μιλάνε αρκετά καλά τα ιταλικά, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση. Περιορισμένη ικανότητα σε όλες τις βασικές δεξιότητες επικαλέστηκε η Γ4 για την κόρη της, ενώ στις Ο5 και Ο6 τα παιδιά φάνηκε να έχουν αναπτύξει περισσότερο τις δεξιότητες εγγραμματοσμού στην Ιταλική, ένα σημείο που αναλύεται περισσότερο στη συνέχεια. Παρ' όλα αυτά, από καμία οικογένεια δεν εκφράστηκε η επιθυμία να εγγραφούν τα παιδιά τους σε κάποια υποστηρικτική δομή ενίσχυσης της Ιταλικής και όλοι οι γονείς εκφράστηκαν περίπου με τον ίδιο τρόπο, όπως αναδεικνύουν και τα ακόλουθα παραδείγματα από τις συνεντεύξεις:

«Ναι, ναι σίγουρα, με τη μητέρα τους θα μάθουν σίγουρα να γράφουν, αφού...Δεν νομίζω ότι θα χρειαστούν φροντιστήριο, δεν ξέρω, δεν το σκεφτόμαστε, καθώς η γυναίκα μου που δουλεύει στο φροντιστήριο δεν έχει παιδιά, μόνο ενήλικες. Συνεπώς, δεν μπορεί να τους βάλει όλους σε ένα γκρουπ, να μάθουν όλοι μαζί τη γλώσσα. Αν συνεχίσουν έτσι, μάλλον θα είναι δουλειά της μαμάς, αφού εγώ δουλεύω» (Γ5)

«Το έχω σκεφτεί αυτό και μάλιστα πάρα πολύ. Σκοπεύω να του διδάξω ιταλικά μόνη μου και θα τον βοηθήσω να βελτιώσει το πώς γράφει» (Γ6)

«Όχι, ιδιαίτερα μαθήματα, γιατί η γυναίκα μου είναι καθηγήτρια ιταλικών, έτσι θα τα μάθουμε στο σπίτι» (Γ2)

Η οικογενειακή γλωσσική πολιτική (Spolsky 2004), εκτός των άλλων, έχει ως βασικό άξονα και τις γλωσσικές πρακτικές, τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται δηλαδή από τους γονείς για να διατηρηθεί η εθνотική γλώσσα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει διάφορες πρακτικές, όπως οι φιλικές σχέσεις και συχνές επαφές μεταξύ ομοεθνών (Gogonas 2007:104, Willoughby 2009:421-435), τα ταξίδια στη χώρα καταγωγής (Τσοκαλίδου 2005, Kirsch 2012), η παρουσία έντυπου υλικού στη μειονοτική γλώσσα και η παρακολούθηση ταινιών, τραγουδιών και τηλεόρασης στη γλώσσα καταγωγής (Barron- Hauwaert 2004: 28,65, 85& 98), τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης (Yagmur & Akinci 2003: 110, Borland, 2006: 32-34) κ.λπ. Στην περίπτωση του δικού μας ερευνητικού δείγματος, οι συνθεσότερες συνειδητές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους γονείς είναι οι εξής: έκθεση των παιδιών σε ιταλική μουσική, ιταλική τηλεόραση, ιταλόφωνες σελίδες στο διαδίκτυο και ιταλικά παιδικά προγράμματα, ανάγνωση ιταλικών παιδιών βιβλίων, συχνές επισκέψεις στην Ιταλία και, αντίστροφα, επισκέψεις κοντινών συγγενών από την Ιταλία στην Ελλάδα και, τέλος, συχνή επικοινωνία μέσω skype με Ιταλούς συγγενείς και φίλους.

Όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο, είναι σημαντική και η διερεύνηση της ανάπτυξης εγγραμματισμού στις οικογένειες του δείγματός μας, καθώς αυτή εξασφαλίζει και τη βιωσιμότητα μιας «μειονοτικής» γλώσσας, αλλά παράλληλα ενισχύει και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Στο ερευνητικό μας δείγμα, λοιπόν, οι γονείς σε γενικές γραμμές καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν τη γραφή και την ανάγνωση των παιδιών τους στην Ιταλική μέσω βιβλίων και δη παιδικών βιβλίων. Ωστόσο, όπως προειδαμε, δεν υπάρχει η επιθυμία για συστηματική φοίτηση των παιδιών σε κάποια εξωοικογενειακή δομή για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών και, επιπρόσθετα, οι Ιταλοί γονείς στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τα ελληνικά, όταν βοηθούν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου. Μόνο στις δύο περιπτώσεις των οικογενειών Ο5 και Ο6 οι προσπάθειες για ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών φαίνεται να είναι πιο συστηματικές, αφού έχουν ορίσει συγκεκριμένες μέρες μέσα στην εβδομάδα για να βοηθούν τα παιδιά τους με τη γραφή και την ανάγνωση και έχουν προμηθευτεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της Ιταλικής ως Γ2. Εξάλλου, για τα συγκεκριμένα παιδιά (Ο5 και Ο6) έχει υποστηριχτεί από τους γονείς τους ότι έχουν αρκετά αναπτυγμένες τις δεξιότητες εγγραμματισμού στην Ιταλική, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως αναλυτικότερα.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τις πρακτικές, αυτό που βρίσκεται πίσω από κάθε προσπάθεια διατήρησης μιας εθνотικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον είναι η γλωσσική ιδεολογία, η οποία ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας (Willoughby 2009, Γκαϊντάρτζι & Τσοκαλίδου 2012: 588) και η οποία αιτιολογεί την αντίληψη γύρω από τη δομή και τη χρήση

μιας γλώσσας (Kirsch 2012: 96). Οι γλωσσικές ιδεολογίες στην περίπτωση του δείγματος μας εσωκλείονται κυρίως σε συναισθηματικές πτυχές για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας. Ειδικότερα, στην Ο1 η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι ορίζεται από τη συγκεκριμένη μητέρα ως ένα προσωπικό, εσωτερικό ζήτημα:

«Έτσι μιλούσα μόνο ιταλικά, γιατί ήμουν λίγο εγωίστρια. Προσωπικά ένιωθα πιο άνετα να μιλάω ιταλικά. Ένιωθα πιο οικεία, πιο κοντά με τα ιταλικά, γιατί τα ελληνικά είναι για εμένα μια ξένη γλώσσα» (Γ1)

Ο πατέρας στην Ο5 τονίζει την άρρηκτη σχέση της γλωσσικής διατήρησης με τη διατήρηση των οικογενειακών δεσμών στην χώρα καταγωγής τους, στην Ιταλία:

«Η οικογένειά μου στην Ιταλία είναι πολύ σημαντική για εμένα. Θέλω τα παιδιά μου να μπορούν να επικοινωνούν μαζί τους. Αυτός είναι ο κύριος λόγος που θέλω να ξέρουν ιταλικά καλά» (Γ5).

Η μητέρα στην Ο6 δηλώνει την επιθυμία της για διατήρηση και μετάδοση της γλωσσικής ταυτότητας, υποδηλώνοντας ότι η μητρική της γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που το νιώθει δικό της και επιθυμεί το παιδί της να το λάβει και να το διατηρήσει, πάρα τις όποιες αντιδράσεις από μέλη της χώρας υποδοχής:

«Από τότε που ήταν στην κοιλιά μου, του μιλούσα ιταλικά. Ήταν δύσκολο, γιατί υπήρχαν άνθρωποι που μου έλεγαν ότι θα το μπερδέψω, σε μερικούς Έλληνες δεν άρεσε, άκουσα τόσα πολλά σχόλια. Αλλά ήταν κάτι που το ήθελα τόσο πολύ, το παιδί να μιλάει τη γλώσσα μου. Πολλή υπομονή και επιμονή» (Γ6)

Ο πατέρας στην Ο7 δίνει έμφαση στη μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ιστορίας στις επόμενες γενιές, κυρίως γιατί αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη του συναισθήματος του «ανήκειν» σε μια ομάδα:

«Μου αρέσει η Ελλάδα, μου αρέσουν οι Έλληνες, μου αρέσουν όλα εδώ, αλλά εντάξει φοβάμαι ότι θα ξεχάσω τις ρίζες μου, ότι θα γίνω Έλληνας και δεν θέλω να τα ξεχάσω όλα αυτά, γιατί νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να κρατάμε τις ρίζες μας και ειδικά για τα παιδιά μας» (Γ7)

Από την άλλη πλευρά, η μητέρα στην Ο4, όπως προαναφέρθηκε και όπως καταδεικνύεται αναλυτικότερα στη συνέχεια, δεν έχει εμπλακεί σε προσπάθειες μετάδοσης της Ιταλικής για διάφορους λόγους, αλλά ο πιο σημαντικός είναι, όπως προκύπτει από τη συνέντευξη, ο συναισθηματικός παράγοντας. Ειδικότερα, τονίζει τον φόβο που ένιωθε και νιώθει ότι το παιδί της δεν θα μπορέσει να ενταχτεί στην ελληνική κοινωνία, αν γνωρίζει μόνο ιταλικά και όχι ελληνικά:

«Γιατί από την πρώτη στιγμή που γεννήθηκε το παιδί μου, δεν της μίλησα ποτέ ιταλικά. Αυτή είναι η αλήθεια. Γιατί ήμουν μόνη μαζί της

πάντα, ο άντρας μου δούλευε όλη μέρα και φοβόμουν ότι το παιδί μου θα ξέρει μόνο ιταλικά και όχι ελληνικά. Για αυτό και της μιλούσα μόνο ελληνικά από την αρχή» (Γ4)

Πέρα, όμως, από τους προσωπικούς και συναισθηματικούς λόγους, οι ερωτηθέντες γονείς επικαλέστηκαν και πιο «πρακτικούς λόγους» για την επιθυμία τους να μεταδοθεί η εθνοτική γλώσσα στην επόμενη γενιά. Έτσι, λοιπόν, από τον Γ2 η ανάγκη να επικοινωνούν τα παιδιά με τους συγγενείς στην Ιταλία καθώς και η προοπτική για σπουδές και εκπαίδευση στην Ιταλία χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα: «Ο σκοπός μου είναι τα παιδιά μου να σπουδάσουν στην Ιταλία και τους προετοιμάζω από τώρα να σπουδάσουν σε ιταλικό πανεπιστήμιο». Επίσης, αρκετοί γονείς βλέπουν τη γνώση μιας επιπρόσθετης ξένης γλώσσας ως εφόδιο για τα παιδιά τους:

«Είναι σημαντικό για εμένα τα παιδιά να ξέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες ξένες γλώσσες. Θέλω να νιώθουν άνετα με τις ξένες γλώσσες, μπορεί να τους χρησιμεύσει ως εργαλείο για το μέλλον» (Γ3)

«Εγώ και η γυναίκα μου πιστεύουμε ότι αν μαθαίνεις μια γλώσσα από παιδί, έχεις πιο πολλές πιθανότητες να μάθεις και άλλες γλώσσες, γλώσσες που ίσως είναι πιο χρήσιμες. Εξάλλου, μπορεί να βρει μια δουλειά που θα έχει να κάνει με την Ιταλία, γιατί όχι;» (Γ5)

«Μπορεί να τη βοηθήσει με τη δουλειά της-κανείς δεν ξέρει σίγουρα. Επίσης, εγώ μιλάω τέσσερις γλώσσες και ο άντρας μου επίσης. Καταλαβαίνεις ότι για εμάς είναι κάτι σημαντικό. Είναι ένα επιπλέον πτυχίο» (Γ7)

Συνεπώς, στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας (έξι από τις επτά οικογένειες) η γλωσσική διατήρηση της Ιταλικής αποτελεί μια βασική προτεραιότητα του οικογενειακού προγραμματισμού και δηλώνουν ότι καταβάλλονται προσπάθειες και στρατηγικές για την επίτευξή τους. Στις περιπτώσεις Ο5 και Ο6 οι προσπάθειες αυτές φαίνονται να είναι εντονότερες και συστηματικότερες και δη στο κομμάτι της ανάπτυξης του εγγραμματισμού. Τα αποτελέσματα των προσπαθειών είναι έκδηλα και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μοναδική εξαίρεση στο ερευνητικό μας δείγμα αποτελεί η Ο4, στην οποία η Ιταλίδα μητέρα, αν και δεν κατέχει τα ελληνικά σε άριστα βαθμό, επέλεξε να μη χρησιμοποιεί τα ιταλικά με την κόρη της, γιατί «φοβόταν ότι δεν θα μπορούσε να μάθει ελληνικά». Σε σχέση με την μητέρα στην Ο6, η οποία δηλώνει ότι ήταν «αποφασισμένη από την αρχή της ζωής του παιδιού να κρατήσει τα ιταλικά στην οικογένεια», συμπεραίνει κανείς ότι τελικά η αποφασιστικότητα και η θέληση των γονέων παίζει καταλυτικό ρόλο στο αν μια μειονοτική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικός γλωσσικός κώδικας στην οικογενειακή επικοινωνία. Η Γ4 στο τέλος της συνέντευξης φάνηκε ότι αναθεωρεί τις επιλογές της, αλλά εύλογα

παραμένει το ερώτημα αν η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε δύο γλώσσες μετά από μια καθορισμένη ηλικία φθίνει και δεν είναι τόσο ταχεία, όπως επίσης και αν το παιδί μπορεί να αλλάξει γλωσσικές στρατηγικές:

«Τώρα προσπαθώ να το αλλάξω στα ιταλικά. Αλλά μιλάει για λίγο ιταλικά και μετά από πέντε λεπτά λέει «αρκετά, ας γυρίσουμε στα ελληνικά τώρα». Γιατί δεν ξέρει πολλές λέξεις και δεν μπορεί να εξηγήσει αυτό που θέλει» (Γ4).

4. Επίλογος

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση και διερεύνηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής σε ιταλικές οικογένειες που διαμένουν στη Θεσσαλονίκη, καθώς επίσης και η εμβάθυνση σε όψεις που προέκυψαν από τις γλωσσικές πρακτικές, τις γλωσσικές ιδεολογίες και τη γλωσσική διαχείριση στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, όπως είναι ο ρόλος των μεγαλύτερων αδελφών, η ανάπτυξη του εγγραμματισμού, οι συναισθηματικοί παράγοντες κ.λπ. Σε γενικές γραμμές, οι οικογένειες με ιταλική καταγωγή που μεγαλώνουν παιδιά με δύο γλώσσες στη Θεσσαλονίκη, δεν έχουν επίσημη ή ανεπίσημη γλωσσική στήριξη και ειδικότερα σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματισμού. Η πλειονότητα των οικογενειών του δείγματός μας φαίνεται ότι εμπλέκεται ενεργά στη διατήρηση της Ιταλικής στο οικογενειακό περιβάλλον για εκπαιδευτικούς και γνωστικούς λόγους, αλλά κυρίως γιατί επιθυμούν τα παιδιά τους να δομήσουν μια οικογενειακή ταυτότητα άμεσα συνυφασμένη με την ιταλική γλώσσα. Με άλλα λόγια, η γλωσσική διατήρηση λειτουργεί ως ένα εργαλείο για την οικογενειακή συνοχή, για την εδραίωση συναισθηματικής «προσκόλλησης» (attachment) (Tannenbaum 2005), όπως επίσης και ως ένα σύμβολο πίστης στους γονείς (Stern 1986). Επιπρόσθετα, καθώς η Ιταλική θεωρείται μια γλώσσα «υψηλού κύρους», είναι σαφές ότι οι οικογένειες που βλέπουν μια οικονομική προοπτική ή ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους μέσω της κατάκτησης μιας γλώσσας, όπως είναι η Ιταλική, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το οικονομικό και το πολιτισμικό της κεφάλαιο.

Ωστόσο, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του ότι ο τύπος της ενθάρρυνσης που οι γονείς δίνουν στα παιδιά τους μπορεί να έχει διευκολυντικό ή, αντίθετα, επιβαρυντικό αποτέλεσμα (Guardado 2002). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Ο4 η απουσία ενθάρρυνσης χρήσης της Ιταλικής και από τους δύο γονείς είχε ως αποτέλεσμα την περιορισμένη ανάπτυξη της Ιταλικής στο παιδί. Αντίθετα, σε οικογένειες όπως η Ο5 και η Ο6 η επιμονή και η ισχυρή θέληση των γονέων για ανάπτυξη της Ιταλικής και κυρίως για την καλλιέργεια δεξιοτήτων εγγραμματισμού στη γλώσσα αυτή αποδεικνύει ότι η γλωσσική διατήρηση είναι δύσκολη και απαιτητική, αλλά επηρεάζει και τις στάσεις και τις δεξιότητες των παιδιών απέναντι στη συγκεκριμένη

γλώσσα. Σε σχέση με την έρευνα της Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη (2015), που είχε μελετήσει αγγλόφωνες οικογένειες, φαίνεται ότι ισχύει και στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη δίγλωσση ανατροφή των παιδιών επηρεάζεται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εξάλλου, οι συνειδητές επιλογές των γονέων για παράλληλη στήριξη των δύο γλωσσών ενδεχομένως να σχετίζονται και με τις γνώσεις που έχουν οι γονείς για τα ποικίλα οφέλη της διγλωσσίας (Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη 2015).

Είναι αλήθεια βέβαια ότι δεν είχαν προβλεφθεί στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας συνεντεύξεις με παιδιά, καθώς η έμφαση δόθηκε στην οπτική των γονέων, αλλά η μελλοντική έρευνα θα συμπεριλάβει και αυτόν τον άξονα, προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τέλος, και η σύγκριση με άλλες γλωσσικές ομάδες θα μπορέσει να εξετάσει περισσότερο εις βάθος τη γλωσσική συμπεριφορά άλλων διεθνολικών οικογενειών στη Θεσσαλονίκη.

Βιβλιογραφία

- Barron- Hauwaert, S. (2004) *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998) *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/ New York: Routledge.
- Borland, H. (2006) Heritage languages and community identity building: The case of a language of lesser status. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 39 (2), 109-123.
- Chao, R. K. (1996) Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's social success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423.
- Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 675-689.
- Clyne, M. & Kipp, S. (1997) Trends and Changes in Home Language Use and Shift in Australia, 1986-1996, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18 (6), 451-473.
- Curdt-Christiansen X. L. (2009) Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec, *Language Policy*, 8 (4), 351-375.

- De Houwer, A. (2007) Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.
- Eisenclas, S, Schalley, A. & Guillemin, D. (2013) The importance of literacy in the home language. The view from Australia, *Sage Open*, October-December 2013, 1-14.
- Garc a, O. (2009) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*, ed. A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas, New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 128-145.
- Gogonas, N. (2007) Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second generation Migrants: a study of Albanian and Egyptian pupils in Athens. Ph.D dissertation, University of Sussex.
- Guardado, M. (2002) Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Reviews*, 58, 341-363.
- Higgins, C. (2018) The mesolevel of family language policy, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 306-312.
- Hult, F. (2015) Making policy connections across scales using nexus analysis. In F. Hult and D.C. Johnson (eds.) *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 217-232.
- King, K. & Fogle, L. (2006) Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (6), 695-712.
- King K. A, Fogle L. & Logan- Terry A. (2008) Family Language Policy. *Language and Linguistic Compass*, 2 (5), 907-922.
- King, K. & Lanza, E. (2018) Introduction to Special Issue on Ideology, agency and imagination in multilingual families, Special issue *International Journal of Bilingualism*.
- Kirsch, C. (2012) Ideologies, Struggles and Contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 95-112.
- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss den elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus ruschischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 413-425.
- Lanza, E. (1997) *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Mann, S. (2016) *The Research Interview. Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*, UK: Palgrave MacMillan.

- Okita, T. (2002) *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins.
- Oriyama, K. (2011) The effects of the socio-cultural context on heritage-language literacy: Japanese-English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 653-681.
- Pearson, B. Z. (2007) Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 399-410.
- Schwartz, M. & Vershnik, A. (2013) *Successful family language policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Netherlands: Springer.
- Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, J. (1986) Mother tongue, shift of language and psychotherapy. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 23, 195-203.
- Tannenbaum, M. (2005) Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *Journal of Family Communication*, 5 (3), 229-252.
- Van Mensel, L. (2018) "Quiere koffie?" The multilingual familylect of transcultural families, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 233-248.
- Willoughby, L. (2009) Language choice in multilingual peer groups: Insights from an Australian high school. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 30, 421-435.
- Xu, H. (1999) Young Chinese ESL children's home literacy experiences. *Reading Horizons*, 40 (1).
- Yagmur, K. & Akinci, M. (2003) Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ελληνική και μεταφρασμένη

- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου και Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ και Πολύδρομο.

- Γκαϊνταρτζή Α. (2013) *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κυριαζής, Δ. & Χατζηδάκη, Α. (2004) Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*, Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010) *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα, Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2014) Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Κ.Ε.ΜΕ./Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 299-324.
- Ματθαίουδάκη, Μ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2015) Η γλωσσική συμπεριφορά αγγλόφωνων οικογενειών στην Ελλάδα: το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015.
- Τσοκαλίδου Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005.

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

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
ΠΤΔΕ Κρήτης
ispantid@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 Σ 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 γράφη 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 «καταπραϋντική 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 Ποιήσεως,
που κάπως ξέρεις από φάρμακα
νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω
[...]. Τα φάρμακά σου φέρε Τέχνη της Ποιήσεως,
που κάμνουνε —για λίγο— να μη νοιώθεται η πληγή.*

Καβάφης, Κ.Π, Ποιήματα 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.*

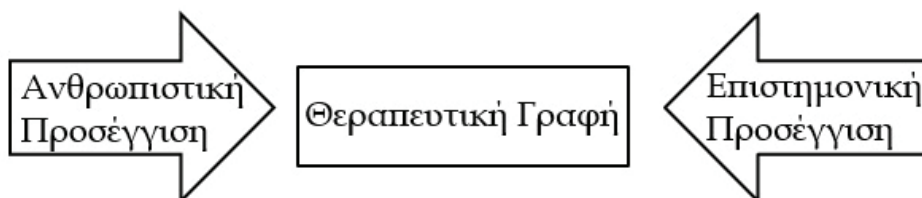
Τ' άσπρο χαρτί μιλά με τη φωνή σου,
τη δική σου φωνή
όχι εκείνη που σ' αρέσει
[...].

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 συμβάλει 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.

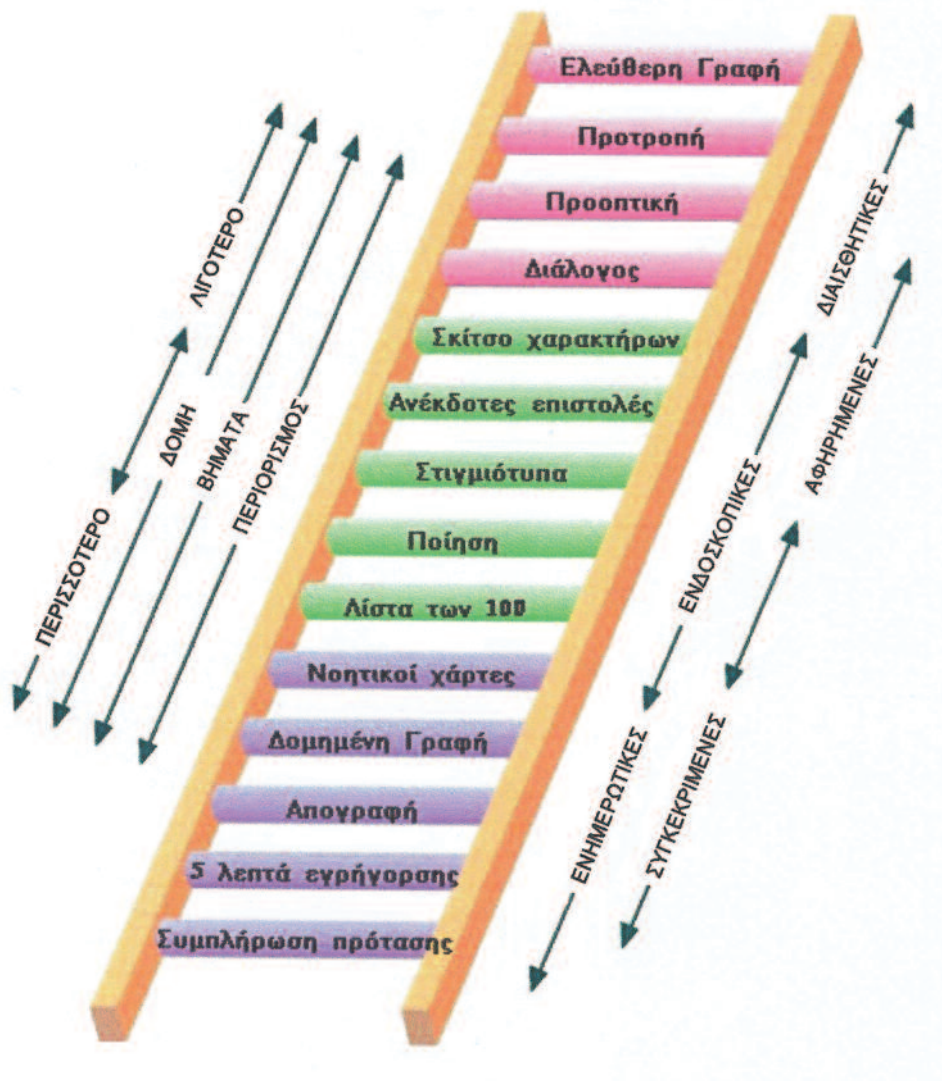
Στην παρούσα εργασία υιοθετήσαμε τον όρο θεραπευτική γραφή καθώς εξετάζουμε τις θεραπευτικές ιδιότητες του γραπτού λόγου και ο συγκεκριμένος όρος θα μπορούσε να αποτελέσει «ομπρέλα» για τους υπόλοιπους. Σε κάθε, πάντως, περίπτωση η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού όρου για τη θεραπευτική γραφή, θα αποδεικνυόταν 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 & Ozsuo, 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 γνωσιακό 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 «μεταγνώσκω» ορίζει τη μεταγνώση ως τη γνώση του «γιγνώσκω», τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις 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 υποστηριχθεί 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.

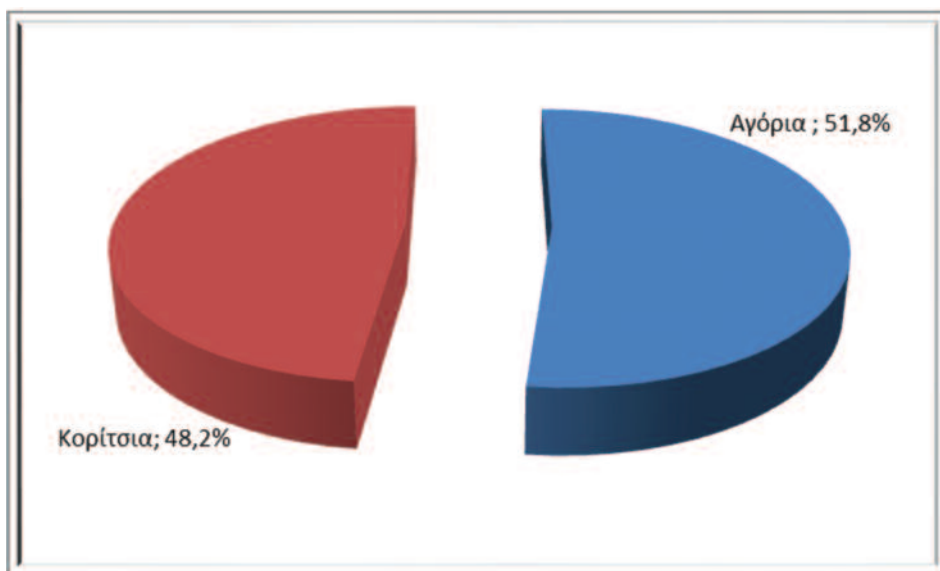
3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας

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 θωρητικής 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;

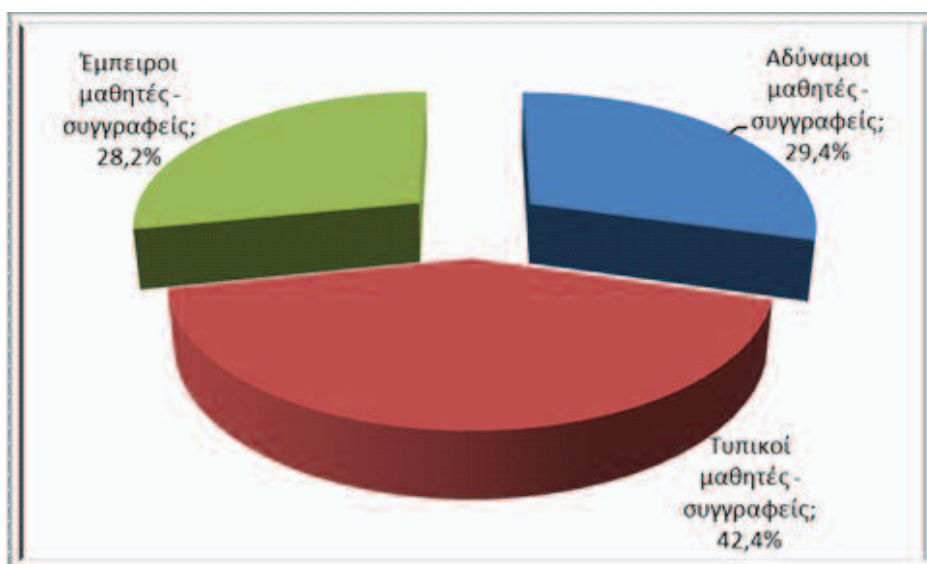
4. Μέθοδος

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 γράφει 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

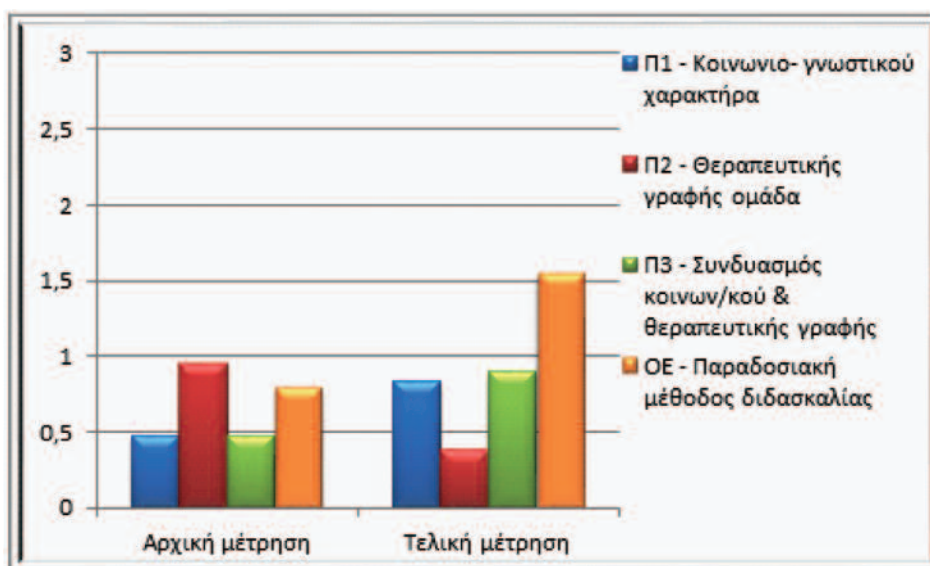
5.1. Μεταγνωστική γνώση: Διαφορές μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλία) 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' $\Lambda = .858$, $F_{3,81} = 1.169$, ns , $\eta^2_p = .042$). 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) (4X2) [(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: $F_{3,81} = 5.839$, $p < .001$, $\eta^2_p = .178$).

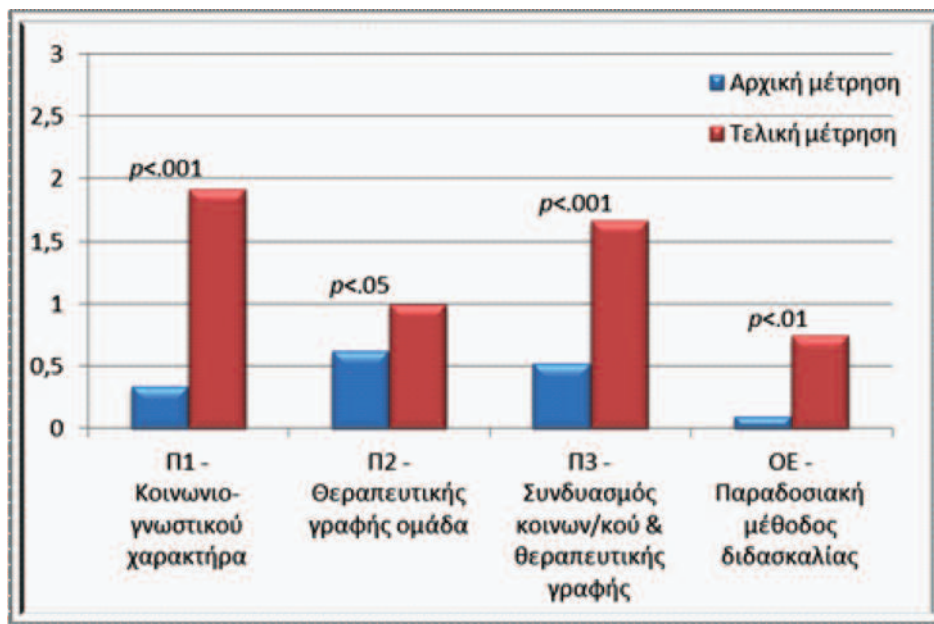
Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με 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 εμφανίστηκαν 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

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	$M (SD)$	$M (SD)$	t -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

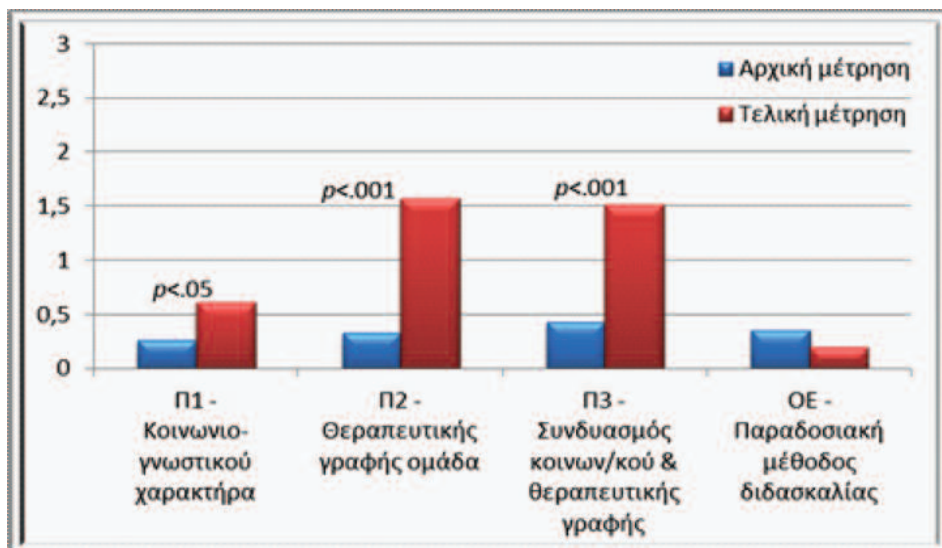
σαφή υπεροχή των μαθητών στη θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα και στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ δεν εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – 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

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	$M (SD)$	$M (SD)$	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) (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))] στη γέννηση ιδεών έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X 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 , $\eta^2_p = .066$).

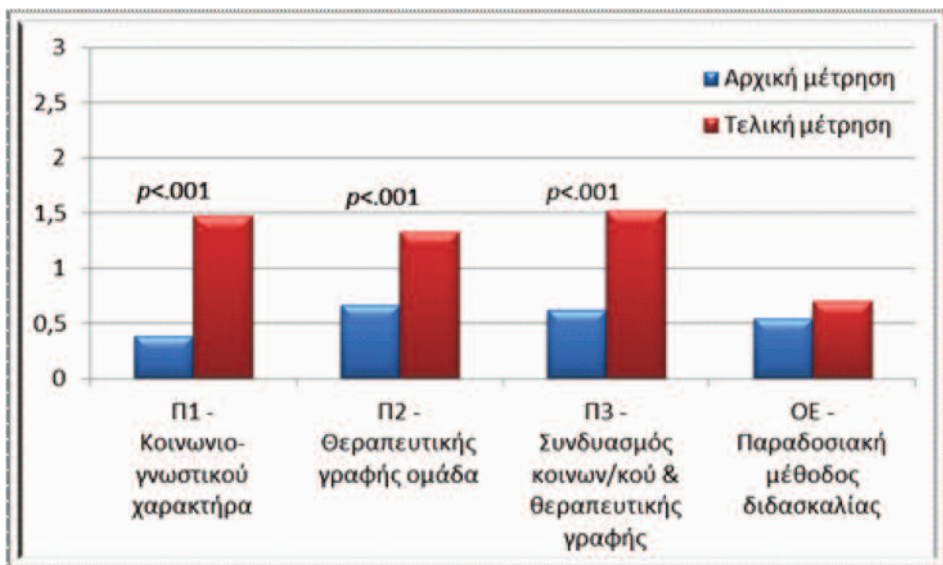
Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με 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

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	$M (SD)$	$M (SD)$	t -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: Ιστογράμμα τιμών των μεταβολών στη γέννηση ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



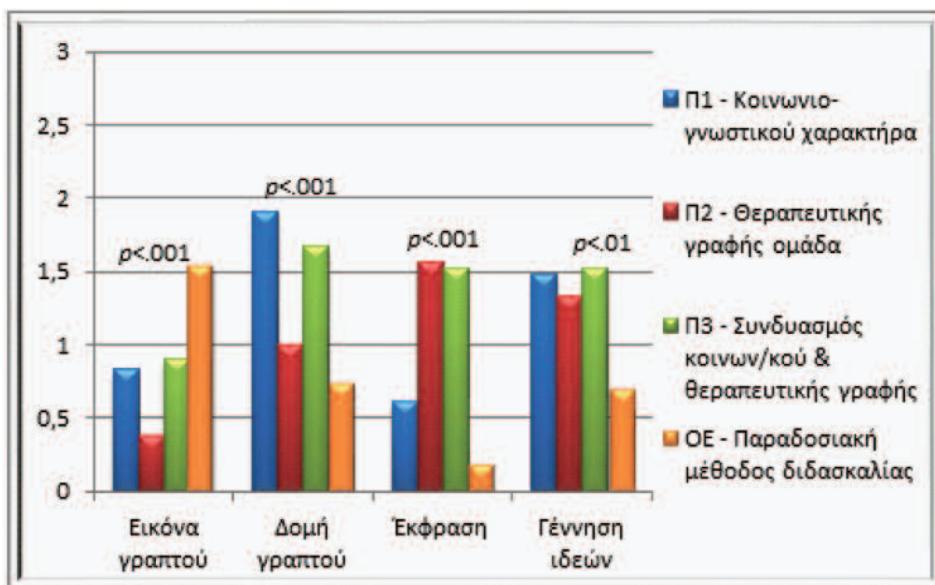
Στον Πίνακα 5.5 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με 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	Θεραπευ- τικής 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 P3 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 P3 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 απαντήσεων 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:10.1037/0033-2909.112.6.823
- 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, Φιλολόγος- 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 αρίθμησή 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 δημοσιεύσιμη 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.

Α) 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.).

Β) 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.

