



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2020

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2020**



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: Χατζηδάκη Ασπασία, 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 Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

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

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

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

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

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

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

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

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

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

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Εκπαιδευτικές Επισκέψεις: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Προγραμματισμό, τη Σχεδίαση και την Υλοποίησή τους**
Field trip Planning and Implementation: Primary School Teachers' Point of View
 Ζωή Γκουτζέρη, Μαρίνα Κουγιουρούκη7
2. **Απόψεις εν Ενεργεία Εκπαιδευτικών για τα Οφέλη, τα Μειονεκτήματα και τους Περιορισμούς της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης**
Perspectives of in Service Teachers on the Benefits, Disadvantages and Limitations of Collaborative Learning
 Χρύσα Βρίζα, Κώστας Καραδημητρίου 21
3. **Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνιακή Ικανότητα: Μια Εμπειρική Διερεύνηση σε Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**
Emotional intelligence and communication competence: An Empirical Investigation of Secondary Education School Principals
 Ευτέρπη Χριστοφορίδου, Μαρία Πλατσίδου 41
4. **Αξιολόγηση και Αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής - Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**
Evaluation and Review of the Curriculum on the Subject of Social and Political Education in the Context of Critical Pedagogy- Human Rights
 Δημήτριος Δροσάτος 62
5. **Αντιλήψεις Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για τις Επαγγελματικές τους Επιλογές**
Student's Perceptions about their Career Choices
 Ελένη Νικολάου, Βασίλης Παπαβασιλείου, Νίκος Ανδρεαδάκης,
 Γιώτα Ξανθάκου, Μαρία Καίλα76
6. **«Ωχ! πάλι Ιστορία;»: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας**
"Oh, not History again!" Investigating Boredom in Teaching History
 Σοφία Παραφέστα, Αντώνιος Λ. Σμυρναίος 94
7. **Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη**
Educational Reflection: Metacognitive Feedback in Teaching
 Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Ρεβέκα Βούλγαρη, Αικατερίνη Αντωνοπούλου112

8. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη Differentiated instruction and Intercultural Education. Two Parallel Approaches Towards Social Justice and Incusion	
Σταυρούλα Βαλιαντή, Λεύκιος Νεοφύτου, Χριστίνα Χατζησωτηρίου	129
9. Μουσεία, Καθολικός Σχεδιασμός και Άτομα με Αναπηρία Όρασης: Μια Οικολογική Προσέγγιση Museums, Universal Design and People with Vision Disability: An Ecological Approach	
Βασίλειος Αργυρόπουλος, Σταυρούλα Κατσαντώνη	149
10. 'Who's a Proficient Second language learner?' Evidence from Compound Formation "Ποιος Θεωρείται Επαρκής Αλλόγλωσσος Ομιλητής;" Ενδείξεις από τη Διαδικασία Σύνθεσης Λέξεων	
Marina Tzakosta, Konstantina-Eirini Koufou	171
11. Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Άσκηση των Φοιτητών/Φοιτητριών Pedagogical Utilisation of ICTs in Teaching Practice of Undergraduate Students	
Ελευθερία Μπεαζίδου, Ιωάννης Ρουσάκης, Καφένια Μπότσογλου, Χαράλαμπος Καραγιαννίδης	192
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	211
Guide for Authors	215

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ, ΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

FIELD TRIP PLANNING AND IMPLEMENTATION: PRIMARY SCHOOL TEACHERS' POINT OF VIEW

Ζωή Γκουτζέρη
Εκπαιδευτικός
κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (Π.Τ.Δ.Ε./ Δ.Π.Θ.)
gkouzoi@yahoo.gr

Μαρίνα Κουγιουρούκη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mkougiou@eled.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν, οργανώνουν και προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις της τάξης τους σε χώρους που παρουσιάζουν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Διερευνά επίσης αφενός τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιούνται οι επισκέψεις αυτές κι αφετέρου τις δραστηριότητες τις οποίες αναθέτουν στους μαθητές τους μετά την πραγματοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερος αναγκαίο τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, ενημερώνονται επισταμένως οι ίδιοι γι' αυτήν και προετοιμάζουν ανάλογα και τους μαθητές τους πριν την επίσκεψη. Επιπλέον, αξιοποιούν στους χώρους που επισκέπτονται τη συνδρομή των ξεναγών όπου βέβαια αυτοί προσφέρονται και, τέλος, οργανώνουν διδακτικές δραστηριότητες εμπέδωσης – ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν μία εκπαιδευτική επίσκεψη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, καθώς εξαρτάται από την προσωπική εκτίμηση του κάθε εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική εκδρομή, πεδίο, σχεδιασμός, υλοποίηση, δραστηριότητες, ξεναγός

Abstract

The aim of this research is to study, through semi-structured interviews, Primary Education teachers' perceptions about how they plan, organize and prepare their classroom visits in places of educational interest. It also examines the conditions under which these visits are carried out and, furthermore, the post-activities teachers assign to their pupils.

The results of this qualitative research indicate that teachers consider the preparation and planning of a field trip particularly necessary. The ways they organize an educational field trip vary widely, depending on each teacher's individual estimation. They prepare their students and themselves thoroughly before the visit, they benefit from the provided guiding in the field and, finally, they organize activities after completing the visit.

Key words

Educational field trip, planning, implementing, activities, guide.

0. Εισαγωγή

Με τον όρο εκπαιδευτικές επισκέψεις νοούνται εκδρομές ή ταξίδια του σχολείου ή της τάξης με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Διοργανώνονται από το σχολείο και στοχεύουν στη μάθηση μέσω της απόκτησης εμπειριών (Krepel & Duvall, 1981, Τσαγκαρή-Διαμάντη, 2006, Καρνέζου, 2010, Behrendt & Franklin, 2014). Με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με τη φύση, με μνημεία, με εκθέματα κλπ. ενεργοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις και δεξιότητες.

Ωστόσο, για να εξασφαλιστεί η μάθηση και η βελτίωση των στάσεων των μαθητών κρίνεται απαραίτητος ο ορθός προγραμματισμός τόσο του περιεχομένου όσο και του προγράμματος υλοποίησης των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Rudmann, 1994). Ο σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε πεδίο υλοποιείται μέσω τεσσάρων βημάτων: α) το σχεδιασμό του προγράμματος, β) την προετοιμασία πριν την επίσκεψη, γ) την κυρίως επίσκεψη και δ) την επεξεργασία μετά την επίσκεψη.

Όσον αφορά το σχεδιασμό του προγράμματος της επίσκεψης αυτός γίνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καθορίζει τους στόχους της επίσκεψης και φροντίζει να τους γνωστοποιήσει με σαφήνεια στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες, τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Borun, 1983, Bitgood, 1989, Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002, Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014).

Επόμενο και ιδιαίτερα κρίσιμο βήμα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής επίσκεψης είναι η σχετική προετοιμασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς μπορεί να συμβάλει καίρια στα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την επίσκεψη αυτή (Griff n, 1998, Kisiel, 2007). Σε ό,τι αφορά στον εκπαιδευτικό, ο ακριβής τρόπος της προετοιμασίας του δεν είναι πλήρως καθορισμένος και διαφέρει ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, την κατάρτιση και επιμόρφωσή του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό όμως που κανείς δεν αμφισβητεί είναι πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει κατά κανόνα να προβεί σε μία σειρά από ενέργειες προκειμένου να υλοποιηθεί μια εκπαιδευτική επίσκεψη. Αυτές συνήθως αφορούν την υποβολή αίτησης για διοικητική έγκριση από την αρμόδια υπηρεσία, την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων και την κατάλληλη

συνεννόηση με τους υπεύθυνους του πεδίου (Bitgood, 1989, Nabors et al., 2009). Σε ό,τι αφορά το σκέλος της προετοιμασίας των μαθητών, αναγκαίο θεωρείται να γνωστοποιηθεί το πρόγραμμα της εκδρομής στους μαθητές, προκειμένου να γνωρίζουν τι ακριβώς πρόκειται να παρακολουθήσουν (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002, Kisiel, 2003, Φύκαρης, 2004, Μαϊστρέλης, 2005). Οι σχετικές δραστηριότητες των μαθητών πριν από την επίσκεψη συμβάλλουν στην επιτυχή πραγμάτωση του προγραμματισμού της και στην παροχή μοναδικών εμπειριών μάθησης (Cox-Petersen & Pfaf nger, 1998).

Στην κυρίως επίσκεψη στο πεδίο ο εκπαιδευτικός βρίσκει αρωγούς τους αρμόδιους φορείς/ υπευθύνους και το προσωπικό του εκάστοτε χώρου (πεδίου). Σημαντικοί παράγοντες για ένα επιτυχημένο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι η θερμή υποδοχή των μαθητών και η υποστηρικτική γι' αυτούς ατμόσφαιρα, καθώς επίσης και η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασής τους. Χρήσιμη, λοιπόν, θεωρείται η ενημέρωση των αρμόδιων φορέων / υπευθύνων και του προσωπικού του εκάστοτε πεδίου για τις ανάγκες των μαθητών και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί, με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας μέσω ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί με διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα σε ένα πεδίο όπως π.χ. διαλέξεις, περιηγήσεις, φύλλα εργασίας¹ και οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (Κουλούρη-Αντωνοπούλου & Κασσάρης, 1988, Bitgood, 1989, Price & Hein, 1991, Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002, Καρνέζου, 2010).

Ολοκληρώνοντας την εκπαιδευτική επίσκεψη, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές οι ενέργειες που ακολουθούν στην τάξη μετά την εκδρομή. Οι εμπειρίες των μαθητών μπορούν να ενισχυθούν μέσα από τον διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη σύνδεση με παλαιότερες εμπειρίες από το πολιτιστικό ή οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (Ανδρέου & Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2006, DeWitt & Osborne, 2007, Wong & Wong, 2009, Meiers, 2010). Οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν μπορεί να είναι οι εξής: έκδοση εφημερίδας, ποικίλες εικαστικές δραστηριότητες, συμπλήρωση φυλλαδίων, συγγραφή έκθεσης, συμμετοχή σε θεατρικό παιχνίδι, σύνθεση ταμπλό με κείμενα και εικόνες (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002, Kisiel, 2003, Behrendt & Franklin, 2014).

1. Αφετηρία και σκοπός της έρευνας

Ηάρτια οργάνωση του κάθε σταδίου υλοποίησης των εκπαιδευτικών επισκέψεων ενέχει καθοριστική σημασία για την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, παρά τη βαρύνουσα σημασία του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών εκδρομών, δεν υφίστανται αρκετές μελέτες σχετικές με το υπό διερεύνηση αντικείμενο στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, γεγονός που αποτέλεσε το κίνητρο να προβούμε στην έρευνα αυτή.

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζουν και οργανώνουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις της τάξης τους σε χώρους που παρουσιάζουν

εκπαιδευτικό ενδιαφέρον καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιούνται οι επισκέψεις αυτές.

Ως τεχνική της συλλογής του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να προσθαφαιρεθούν ερωτήσεις σε ένα ήδη υπάρχον σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, να αλλάξει η σειρά τους ή ακόμη και να υποβληθούν διευκρινιστικά ερωτήματα στους συμμετέχοντες στην έρευνα, δίνοντάς τους με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης (Verma & Mallick, 2004).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις που τέθηκαν αυτές ήταν στο σύνολό τους ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απαντήσεις τους σε ένα ευχάριστο κλίμα επικοινωνίας μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017, ενώ το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν είκοσι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης². Για την επεξεργασία και την ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008).

2. Ανάλυση υλικού των συνεντεύξεων

Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υποδηλώνουν ότι η άρτια οργάνωση όλων των σταδίων των εκπαιδευτικών επισκέψεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την έκβασή τους.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά **τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής επίσκεψης** από τους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις καταδεικνύουν ότι καθοριστική βαρύτητα ενέχουν ορισμένοι παράγοντες όπως η **διδακτέα ύλη**, το **κόστος** και η **προσβασιμότητα** του χώρου, το **γνωστικό υπόβαθρο** της τάξης, οι **ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει** το πεδίο στους μαθητές, οι **καιρικές συνθήκες**, η **ηλικία** των μαθητών και τα **χρονικά περιθώρια** που έχουν στη διάθεσή τους για μία τέτοια δράση.

Το δείγμα θεωρεί ότι η **προετοιμασία των εκπαιδευτικών** είναι αναγκαία προκειμένου να αντιμετωπιστούν καλύτερα τα προβλήματα που ενδεχομένως θα εμφανιστούν, κι έτσι να αποφευχθεί ο κίνδυνος να εκτροχιαστεί ο εκπαιδευτικός στόχος.

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός (03): «*Η προετοιμασία, και κυρίως του εκπαιδευτικού είναι το άλφα και το ωμέγα, δηλαδή, αν πάει κάποιος απροετοίμαστος, πρώτον δε θα επιτευχθεί κανένας στόχος, σχεδόν κανένας τουλάχιστον, δεύτερον θα βγει εκτεθειμένος στα παιδιά και τρίτον θα βρεθεί εκτεθειμένος και στο χώρο που θα πάει γιατί η προετοιμασία του θα φανεί ελλιπής*».

Εκπαιδευτικός (09): «Το θεωρώ πολύ βασικό διότι έτσι πηγαίνουμε προετοιμασμένοι και μπορούμε να εντοπίζουμε ευκολότερα τα σημεία που θα πρέπει να εστιάσουμε».

Εκπαιδευτικός (13): «Πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι αν δεν πάμε προετοιμασμένοι; Είναι απαραίτητο θεωρώ».

Εκπαιδευτικός (17): «Θεωρώ πως μια εκπαιδευτική επίσκεψη η οποία δεν είναι προετοιμασμένη από πριν σωστά δεν θα πετύχει. Είναι προδιαγεγραμμένο αυτό».

Εκπαιδευτικός (20): «... με την προετοιμασία μπορούμε να αντιμετωπίσουμε με μεγαλύτερη ευκολία κάποια προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν».

Όσον αφορά τους **τρόπους** που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν πριν εκτελέσουν μία εκπαιδευτική επίσκεψη προέκυψε μέσα από τα λεγόμενά τους ότι **ενημερώνονται** σχετικά με το πεδίο που πρόκειται να επισκεφθούν, δημιουργούν ένα **πλάνο της διαδικασίας** που πρόκειται να ακολουθήσουν, **επικοινωνούν με τους υπεύθυνους** του χώρου, **μελετούν τον κανονισμό** του χώρου επίσκεψης και τέλος μία μειοψηφία **επισκέπτεται τον χώρο** πριν από την υλοποίηση της επίσκεψης.

Αναφορικά με την **προετοιμασία των μαθητών** για μία εκπαιδευτική επίσκεψη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι προκειμένου να κατανοήσουν αυτά που θα συναντήσουν στο χώρο επίσκεψης, να εστιάσουν ευκολότερα στο γνωστικό αντικείμενο και να εγκλιματιστούν πιο γρήγορα στο νέο περιβάλλον, χωρίς να χάσουν το ενδιαφέρον τους.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν:

Εκπαιδευτικός (04): «Είναι πολύ βασική. Γιατί τα παιδιά είναι προετοιμασμένα για το τι θα δουν. Αν δεν έχουν προετοιμαστεί πηγαίνουν και βρίσκονται εξ απορόπτου».

Εκπαιδευτικός (05): «Είναι πάρα πολύ σημαντικό, δεν μπορεί να είναι πετυχημένη μια εκδρομή όταν τα παιδιά δεν έχουν προετοιμαστεί αναλόγως για το τι θα δούνε εκεί, γιατί, αν δεν είναι προετοιμασμένα, μπορεί να υπάρξει σύγχυση και πάρα πολλές απορίες και ίσως δημιουργηθεί κι ένα κλίμα βαρεμάρας».

Εκπαιδευτικός (11): «Εννοείται ότι είναι σημαντικό γιατί αν εγώ πάρω ένα τμήμα χωρίς να έχω δουλέψει, χωρίς να έχω ενημερωθεί, χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν τίποτα, δε θα πάρω το καλύτερο δυνατό από αυτό το οποίο ευελπιστώ».

Εκπαιδευτικός (12): «Είναι πολύ σημαντικό να ξέρουνε τα παιδιά τι πρόκειται να δουν, τι θα αντιμετωπίσουν, να προετοιμαστούν καταλλήλως για να εγκλιματιστούν πιο γρήγορα».

Εκπαιδευτικός (16): «Εννοείται ότι θέλει μία προετοιμασία, δηλαδή τα παιδιά να το δουλέψουν λίγο στο μυαλό τους και να γνωρίζουν από πριν τι θα δούνε για να τους

είναι πιο οικείο και να μπορέσουν να αποδώσουν καλύτερα αυτά που θα ειπωθούν».

Εκπαιδευτικός (18): «Αυτό είναι το βασικό γιατί το παιδί θα πρέπει να ξέρει, όπως και ο ενήλικας, τι θα πάει να κάνει στην επίσκεψη. Πρώτα θα έρθει η προετοιμασία για να γνωρίζω και μετά πηγαίνω και το βιώνω, το αντιλαμβάνομαι...».

Ειδικότερα, οι **μέθοδοι που επιλέγονται για την προετοιμασία των μαθητών** φάνηκε να είναι η εισήγηση, η συζήτηση, η αναζήτηση πληροφοριών, το οπτικοακουστικό υλικό, τα ερωτηματολόγια, τα φύλλα εργασίας και η ιδεοθύελλα. Από την άλλη μεριά, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αρκούνται μόνο στην ανακοίνωση της επίσκεψης και κάποιων σχετικών πληροφοριών στο αντιστοιχείο μάθημα.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι το στάδιο της προετοιμασίας γενικότερα, δεν είναι πάντα οργανωμένο. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Είναι σημαντικό αλλά από κει και πέρα τι γίνεται; Συνήθως δε γίνεται οργανωμένα. Δηλαδή θα πεις μερικά πράγματα για το πού θα πάμε και το τι θα κάνουμε αλλά συνήθως δεν είναι πολύ οργανωμένη η προετοιμασία. Κακά τα ψέματα, μην κρυβόμαστε»(Ε01).

Όσον αφορά τον **τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής επίσκεψης**, οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν απάντησαν ότι προτιμούν καθοδηγούμενες επισκέψεις κυρίως από κάποιον ειδικό, ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν ότι προβαίνουν σε κάποιον συνδυασμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διεκπεραίωση μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης φάνηκε να εξαρτάται από την ύπαρξη ξεναγού και αντιστοιχείου εκπαιδευτικού προγράμματος στο χώρο. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας χαρακτήρισαν τον ρόλο τους κυρίως ως συνεπικύριο του ξεναγού στο έργο του.

Εκπαιδευτικός (01): «Επιλέγω τις καθοδηγούμενες, γιατί δεν είναι απλή εκδρομή. Πάμε για να μάθουμε κάτι. Αν υπάρχει ξεναγός, τότε γίνεται από εκείνον, αν όχι τότε το κάνω εγώ».

Εκπαιδευτικός (02): «Αυτό εξαρτάται από το πώς γίνεται η επίσκεψη, δηλαδή όταν πας σε ένα ΚΠΕ δεν μπορείς να επέμβεις. Εντάξει θα πεις κάποια πράγματα αλλά δίνεις προτεραιότητα στον υπεύθυνο. Όταν όμως θα πας μία άλλη εκδρομή που μπορείς να εμπλακείς, εκεί ναι έχεις το ρόλο του ξεναγού, του συντονιστή».

Εκπαιδευτικός (05): «Νομίζω ότι προτιμώ έναν συνδυασμό γιατί σίγουρα κάποια πράγματα δε θα τα γνωρίζω κι ένας ειδικός μπορεί να μας δώσει πληροφορίες που δεν είναι μόνο για τα παιδιά θα είναι και για μένα».

Εκπαιδευτικός (07): «Είναι συνδυαστικός με τον ρόλο του ξεναγού. Κυρίως συντονιστικός, για να επικρατεί μία σχετική τάξη και για την ασφάλεια των μαθητών αλλά και για να ακούνε αυτά που τους λέει ο ειδικός».

Εκπαιδευτικός (19): «*Νομίζω το ιδανικό είναι ο συνδυασμός, να υπάρχει δηλαδή και ο εξωτερικός παράγοντας στο βαθμό που δε θα προκαλέσει χάος αντί για βοήθεια. Γιατί πολλές φορές ο ξεναγός μπορεί να απευθύνεται στα παιδιά με λεξιλόγιο που δεν είναι κατανοητό. Εκεί επεμβαίνουμε εμείς για να το εξηγήσουμε*».

Εκπαιδευτικός (20): «*Συνήθως πάμε σε κάποιο πρόγραμμα, οπότε είναι καθοδηγούμενες από έναν υπεύθυνο. Διαφορετικά το αναλαμβάνουμε εμείς*».

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια μίας επίσκεψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι δεν αναθέτουν στους μαθητές κάποια δραστηριότητα, είτε γιατί το αφήνουν «στον αρμόδιο της επίσκεψης γιατί υποτίθεται ότι είναι ο γνώστης του αντικειμένου. Όπως στα μουσεία όπου τα παιδιά πάντα επιστρέφουν με κάποιο φυλλάδιο που τους δίνουν εκεί» (Ε03) είτε διότι προτιμούν «εκείνη την ώρα τα παιδιά να έχουν μια μεγαλύτερη ελευθερία να εξερευνήσουν, να παρατηρήσουν και να αυτενεργήσουν» (Ε20). Πάραυτα, όταν ανατίθενται δραστηριότητες στους μαθητές, προτιμάται «κάτι χειρονακτικό για να συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις» (Ε02) (ζωγραφιές, καθαριότητα περιοχών, κηπουρική, παζλ, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι ερωτήσεων, φύλλο δραστηριοτήτων, λήψη φωτογραφιών και καταγραφή και χειρονακτικές εργασίες).

Αναφορικά με το τελευταίο στάδιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των **μετέπειτα δραστηριοτήτων**, το δείγμα της έρευνας επισήμανε ότι είναι πολύ σημαντικό, καθώς οι μαθητές αφομοιώνουν όσα αντίκρισαν στο πεδίο και τα συνδέουν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Εκπαιδευτικός (03): «*Αν δεν υπάρχει δραστηριότητα, μετά δεν αξίζει ο κόπος, βασικά δεν αξίζει η διαδικασία γιατί, αν δεν γίνει αυτή η ανατροφοδότηση, τότε τα παιδιά θα το περάσουν σαν μία βόλτα, όχι όλα αλλά τα περισσότερα. Αυτό το στάδιο θα τους δείξει ότι αυτό που έκανα το έκανα για κάποιο λόγο, για να μάθω κάτι, για να κερδίσω κάτι*».

Εκπαιδευτικός (05): «*Σημαντικό και αυτό το στάδιο όπως όλα γιατί με αυτό κλείνει, ολοκληρώνεται η επίσκεψη. Παρέχεται ανατροφοδότηση στα παιδιά, δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν όλα όσα είδαν ή να δοθούν διευκρινήσεις και φυσικά γίνεται και η τελική σύνδεση με το μάθημα που σχετίζεται*».

Εκπαιδευτικός (06): «*Σε αυτό το στάδιο πρέπει να βασιστούμε, από εκεί αποκομίζουμε τη γνώση, εκείνα είναι που θα μείνουν κίολας, λίγα και καλά, σαν μία ανακεφαλαίωση*».

Εκπαιδευτικός (08): «*Πιστεύω ότι τους κάνει καλό γιατί και κάποια παιδιά τα οποία δεν προσέξανε κάτι ιδιαίτερα ακούνε από άλλους, αρχίζουν και σκέφτονται και αυτά και τους βοηθάει. Αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης*».

Εκπαιδευτικός (09): «Το θεωρώ σημαντικό γιατί έτσι εμπεδώνεται καλύτερα όλη η ουσία της επίσκεψης και τα παιδιά έχουν και ένα είδος ανατροφοδότησης».

Εκπαιδευτικός (14): «Πιστεύω είναι το συμπέρασμα δηλαδή σαν να γράφεις μια έκθεση και να μην έχεις επίλογο».

Τέλος, μία εκπαιδευτικός αποτυπώνει μία διαφορετική άποψη σχετικά με το στάδιο αυτό και αναφέρει: «Τώρα επειδή δεν μας μένει χρόνος για τέτοιου είδους μεγάλες εργασίες, εκτεταμένου χρόνου και θέματος, δεν πολυγίνεται, κοιτάζουμε δηλαδή, όταν γίνει και η επίσκεψη, να το κλείσουμε το θέμα και να μην το τραβήξουμε πολύ γιατί αρχίζει και γίνεται και κουραστικό γιατί τα παιδιά βαριούνται και εύκολα»(Ε15).

Επίσης, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία μέσα από το στάδιο αυτό, και να δώσουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές. Η **αξιολόγηση** πραγματοποιείται ακούγοντας τις **απόψεις των παιδιών** και **συζητώντας τόσο με τους συναδέλφους**, όσο και **με την διεύθυνση**. Ο διάλογος αυτός παρέχει πληροφορίες αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επίσκεψης.

Αναφέρουν, σχετικά, οι εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικός (01): «Η αξιολόγηση βγαίνει μέσα από τις απόψεις των μαθητών με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν και από εκεί βλέπουμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, τι κράτησαν οι μαθητές, τι έμαθαν, τι δεν τους άρεσε οπότε την επόμενη φορά θα τα λάβουμε υπόψη όλα αυτά».

Εκπαιδευτικός (05): «Από κει και πέρα την αξιολόγηση εγώ θα τη χωρίζω σε δύο κομμάτια, πρώτον θα την αφήσω και στα παιδιά τα οποία μου φέρνουν γραπτώς τις εντυπώσεις τους κι εκεί βλέπω ποιοι από τους στόχους επιτεύχθηκαν και δεύτερον αξιολογείς και κάποια πράγματα από μόνος σου συζητώντας με τον διευθυντή και τους συναδέλφους».

Εκπαιδευτικός (15): «... και ο εκπαιδευτικός αξιολογεί πώς πήγε το πρόγραμμα, έτσι ώστε σε επόμενη επίσκεψη να ξέρει τι θα αλλάξει, μήπως το οργανώσει διαφορετικά, τι δεν πήγε καλά, κάνει και μία αυτοαξιολόγηση δηλαδή».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πάντα προβαίνουν σε κάποιου είδους δραστηριότητα μετά την επίσκεψη και μπορεί να έχει τη μορφή ζωγραφιάς, κατασκευής, ερωτηματολογίου, κολάζ με εικόνες και γραπτό λόγο, έκθεσης ιδεών, φύλλου εργασίας, ελεύθερης συζήτησης, παιχνιδιού, σχολικής εφημερίδας, εικαστικού δρώμενου, χειροτεχνίας και συνέντευξης.

Τέλος, σχετικά με τη **διάχυση των αποτελεσμάτων** μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης στην υπόλοιπη σχολική μονάδα, αναφέρεται ότι αυτό εξαρτάται από τη **διάθεση του εκπαιδευτικού** και το **ενδιαφέρον των μαθητών**. Οι τρόποι διάχυσης που σημειώθηκαν είναι: η έκδοση σχολικής εφημερίδας, η ανάρτηση των αποτελεσμάτων

στους διαδρόμους του σχολείου, η ανάρτηση στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ίδια τα παιδιά σε κάποια εκδήλωση με αποδέκτες τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου ή τους γονείς και κηδεμόνες. Αν και η διάχυση δεν γίνεται πάντα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι «είναι πολύ σημαντικό ότι θα μεταδώσουν στους υπόλοιπους την εμπειρία τους και θα προσπαθήσει το κάθε παιδί να τη δώσει όπως τη βίωσε» (Ε10).

3. Διαπιστώσεις- Συζήτηση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά μας προβάλλουν μία εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται, προγραμματίζονται, και υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές επισκέψεις καθώς και για τις δραστηριότητες που ακολουθούν μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλα τα στάδια για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σημαντικά για την αποτελεσματικότητά της. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η σημαντικότητα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής επίσκεψης, διότι με έναν σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα προβλήματα που ενδέχεται να εμφανιστούν. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός μειώνει τις πιθανότητες να μην επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος, ο οποίος καθορίστηκε στο πλαίσιο του σχεδιασμού, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες των μαθητών (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002, Nabors et al., 2009).

Εκτός όμως από το σχεδιασμό οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα θεωρούν ότι και το στάδιο της προετοιμασίας, τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών, αποτελεί «το Α και το Ω» και θεωρείται απαραίτητο για την επιτυχημένη έκβαση της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, η προετοιμασία εκπαιδευτικού και μαθητών συμβάλλει θετικά στη μάθηση που θα προκύψει από την εκπαιδευτική επίσκεψη (Cox-Petersen & Pfaf nger, 1998, Φύκαρης, 2004, Kisiel, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί πριν εκτελέσουν μία εκπαιδευτική επίσκεψη επιλέγουν -κατά τα λεγόμενά τους- να προετοιμαστούν με ποικίλους τρόπους όπως π.χ. ενημέρωση σχετικά με το πεδίο που πρόκειται να επισκεφθούν, δημιουργία πλάνου της διαδικασίας που πρόκειται να ακολουθήσουν, μελέτη των κανονισμών του χώρου επίσκεψης και ενδεχομένως (ωστόσο σπανιότερα) αναγνωριστική επίσκεψη στον χώρο πριν από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Ο ακριβής τρόπος της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν περιγράφεται σε σχετικές εργασίες καθώς διαφέρει ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού (Κουλούρη-Αντωνοπούλου & Κασσάρης, 1988, Bitgood, 1989).

Αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών για μία εκπαιδευτική επίσκεψη, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι αφενός ιδιαίτερα σημαντική, για να προϋδαστούν λεπτομερώς τα παιδιά για το τι πρόκειται να δουν, και αφετέρου απαραίτητη

προκειμένου να κατανοήσουν αυτά που θα συναντήσουν στο χώρο επίσκεψης, να εστιάσουν ευκολότερα στο γνωστικό αντικείμενο και να εγκλιματιστούν πιο γρήγορα στο νέο περιβάλλον, χωρίς να χάσουν το ενδιαφέρον της. Αντιστοίχως, και άλλοι ερευνητές τονίζουν ότι οι προετοιμασμένοι για την επίσκεψη μαθητές κατανοούν καλύτερα τη νέα γνώση (Melton et al., 1936), αποφεύγουν τυχόν παρερμηνείες (Borun, 1983) και, γενικότερα, συμμετέχουν καλύτερα στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (Gennaro, 1981).

Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής επίσκεψης, οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι προτιμούν καθοδηγούμενες επισκέψεις κυρίως από κάποιον ειδικό, ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν ότι προβαίνουν σε κάποιον συνδυασμό. Η ιδιαίτερη προτίμηση στον ξεναγό του εκάστοτε χώρου δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτός έχει «μεγαλύτερη εμπειρία» και βαθύτερη γνώση. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε άλλωστε και τα αποτελέσματα της έρευνας του Stronck (1983), τα οποία κατέδειξαν ότι μία καθοδηγούμενη από ξεναγό επίσκεψη θα επιφέρει καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα.

Από την ύπαρξη ξεναγού και αντίστοιχου εκπαιδευτικού προγράμματος στο χώρο φάνηκε να εξαρτάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διεκπεραίωση μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας χαρακτήρισαν το ρόλο τους κυρίως ως επικουρικό του ξεναγού στο έργο του, όταν αυτός υπάρχει. Οι Tal & Steiner (2006) διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον ρόλο που υιοθετούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (οι βασικοί διεκπεραιωτές, οι παθητικοί εκπαιδευτικοί και αυτοί που ασχολούνται μόνο με την τήρηση της τάξης), ενώ ερευνητικά αποτελέσματα των Cox-Petersen & Pfaf nger (1998) και Tal, Morag & Bamberger (2005) κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετούσε έναν παθητικό ρόλο, ακολουθώντας τον ξεναγό και επεμβαίνοντας μόνο για την τήρηση της τάξης και της ησυχίας.

Για το τελευταίο στάδιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πάντα αναπτύσσουν κάποιου είδους δραστηριότητα μετά την επίσκεψη, καθώς, και ότι πραγματοποιείται αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης, η οποία προκύπτει μέσα από τις απόψεις των παιδιών, των συναδελφών, αλλά και της διεύθυνσης, όπως αυτές εκφράζονται σε σχετική συζήτηση. Τόνισαν δε ιδιαίτερα ότι το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί μέσα από τις δραστηριότητες που ακολουθούν την επίσκεψη επέρχεται η αφομοίωση των νέων ερεθισμάτων και ο συνδυασμός τους με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, άποψη την οποία υποστηρίζουν αποτελέσματα ερευνών που αναφέρουν ότι οι μετέπειτα δραστηριότητες μορφοποιούν τη γνώση των μαθητών και αναπτύσσουν συνδέσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης (Anderson, 1999, Patrick, Mathews & Tunnicliffe, 2013). Ωστόσο έρευνες των Cox-Petersen & Pfaf nger (1998), Grif n (1994), Anderson et al. (2000), Anderson & Zhang (2003) και Tal & Steiner

(2006) αναφέρουν ότι, αν και αναγνωρίζεται η εκπαιδευτική αξία των δραστηριοτήτων, συνήθως κανένας εκπαιδευτικός δεν προβαίνει σε δραστηριότητες μετά την επίσκεψη.

Σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης στην υπόλοιπη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναγνωρίζουν την αξία της και προσπαθούν να την υλοποιήσουν, αν και όπως αναφέρεται, αυτό εξαρτάται από τη διάθεση του εκπαιδευτικού και το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι τρόποι διάχυσης που σημειώθηκαν είναι: η έκδοση σχολικής εφημερίδας, η ανάρτηση των αποτελεσμάτων στους διαδρόμους του σχολείου, η ανάρτηση στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ίδια τα παιδιά σε κάποια εκδήλωση ή στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου τους.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό τον άρτιο σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης τόσο στο επίπεδο του προγραμματισμού της και της προετοιμασίας εκπαιδευτικού και μαθητών όσο και στο επίπεδο υλοποίησής της, χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη.

Σημειώσεις

1. Για τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη βλ. Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2011).
2. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα περισσότερες είναι οι γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 28 μέχρι 54 έτη. Δεκαπέντε υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 20 έως 32 έτη και πέντε από 7 έως 18 έτη. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αποφοίτησαν από Ακαδημία διετούς φοίτησης και στη συνέχεια παρακολούθησαν το πρόγραμμα εξομοίωσης και οι υπόλοιποι αποφοίτησαν από παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης τεταρτοετούς φοίτησης.

Βιβλιογραφία

- Anderson, D. (1999) *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students' construction of knowledge* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2016 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/10899795.pdf>.
- Anderson, D., K.B. Lucas, I.S. Ginns & L.D. Dierking (2000) Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658-679.

https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Dierking/publication/227890865_Development_of_knowledge_about_electricity_and_magnetism_during_a_visit_to_a_science_museum_and_related_postvisit_activities/links/56a8f14f08aeea2a20498735.pdf

Anderson, D. & Z. Zhang (2003) Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.lernwelten.phlu.ch/fileadmin/media/lernwelten.hpu.ch/literaturdb/Anderson_Zhang_2003.pdf.

Ανδρέου, Α. & Μ. Ζωγράφου-Τσαντάκη (2006) Μουσείο-Σχολείο, αναδυόμενη σχέση ή αδύναμος κρίκος;. Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική πραγματικότητα, 2 Νοεμβρίου 2005. Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ, 777-785.

Behrendt, M. & T. Franklin (2014) A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. Doi: 10.12973/ijese.2014.213a.

Bitgood, S. (1989) School field trips: An overview. *Visitor behavior*, 4(2), 3-6. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2015 από: http://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-10E-8-VSA-a0a2f0-a_5730.pdf.

Borun, M. (1983) *Planets and Pulleys: Studies of Class Visits to Science Museums*. Philadelphia: Franklin Inst.. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2015 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267965.pdf>.

Cox-Petersen, A. & J. Pfaffinger (1998) Teacher preparation and teacher-student interactions at a discovery center of natural history. *Journal of Elementary Science Education*, 10(2), 20-35. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2016 από: <http://faculty.rmu.edu/~short/research/science-centers/references/Cox-Peterson-AM-and-Pfaffinger-JA-1998.pdf>.

DeWitt, J. & J. Osborne (2007) Supporting teachers on science focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International journal of science education*, 29(6), 685-710. DOI: 10.1080/09500690600802254.

Φύκαρης, Ι. (2004) Μουσείο και σχολείο: διαδικασία οργάνωσης διδακτικής επίσκεψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, 109-116.

Genaro, E. (1981) The effectiveness of using previsit instructional materials on learning for a museum field trip experience. *Journal of research in science Teaching*, 18(3), 275-279. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2015 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660180312/full>.

Griffin, J. M. (1994) Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, 24(1), 121-128. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2017 από: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02356336?LI=true>.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καρνέζου, Μ. (2010) *Μελέτη της οργάνωσης και της πραγματοποίησης μαθητικών επισκέψεων σε επιστημονικά και τεχνολογικά μουσεία* (Διδακτορική Διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2015 από: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/22718>.
- Κόκκινος, Γ. & Ε. Αλεξάκη (2002) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. & Χ. Κασσάρης (1988) *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Kisiel, J. (2003) Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2016 από: http://download.springer.com/static/pdf/422/art%253A10.1023%252FA%253A1022991222494.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1023%2FA%253A1022991222494&token2=exp=1454626141~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F422%2Fart%25253A10.1023%25252FA%25253A1022991222494.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1023%252FA%253A1022991222494*~hmac=ef0ea3d26d542d2c983b47143e65d1af4973c96c0d6877c1713c379d9e37eeaa.
- Kisiel, J. (2007) Examining teacher choices for science museum worksheets. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 29-43. Doi: 10.1007/s10972-006-9023-6.
- Krepel, W & C. DuVall (1981) *Field Trips: A Guide for Planning and Conducting Educational Experiences. Analysis and Action Series*. Washington: National Education Association. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2016 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205526.pdf>.
- Μαϊστρέλης, Σ. (2005) Σχολείο και αρχαιολογικοί χώροι, σχεδιάζοντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, 77-89.
- Meiers, N. (2010) Designing Effective Field Trips at Zoos and Aquariums. *Izea.net/education*. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2015 από: <http://sites.middlebury.edu/middlab/files/2010/08/LitReviewmeiers.pdf>.
- Melton, A., N.G. Feldman & C.W. Mason (1936) *Experimental Studies of the Education of Children in a Museum of Science*. Washington: American Association of Museums. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2015 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044929.pdf>.
- Nabors, M., L. C. Edwards & R. K. Murray (2009) Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education*, 129(4), 661.

- Patrick, P., C. Mathews & S. Tunncliffe (2013) Using a field trip inventory to determine if listening to elementary school students' conversations, while on a zoo field trip, enhances preservice teachers' abilities to plan zoo field trips. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2645-2669. Doi: 10.1080/09500693.2011.620035.
- Price, S. & G. Hein (1991) More than a field trip: Science programmes for elementary school groups at museums. *International Journal of science education*, 13(5), 505-519. Doi: 10.1080/0950069910130502.
- Rudmann, C. (1994) A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138-141. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2015 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x/epdf>.
- Stronck, D. (1983) The comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(4), 283-290. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου 2015 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660200403/epdf>.
- Tal, R.T. & L. Steiner (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational center of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6, 25-46. Doi: 10.1080/14926150609556686.
- Tal, R.T., Y. Bamberger & O. Morag (2005) Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935. Doi: 10.10002/sce.20070.
- Ταρατόρη, Ε. & Μ. Κουγιουρούκη (2011) *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ευ. (2008) *Διαθεματικές διεπιστημονικές διδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Verma, G.K. & K. Mallick (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Ε. Γρίβα μτφρ., Α. Παπασταμάτης επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Wong, A. & S. Wong (2009) Useful practices for organizing a field trip that enhances learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 8(2-3), 241-260. Doi: 10.1080/15313220802714539.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. & Κ. Δ. Χατζηδήμου (2014) *Προγραμματισμός Διδασκαλίας στη Θεωρία και στην Πράξη. Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΦΕΛΗ, ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

PERSPECTIVES OF IN SERVICE TEACHERS ON THE BENEFITS, DISADVANTAGES AND LIMITATIONS OF COLLABORATIVE LEARNING

Χρύσα Βρίζα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΜΔΕ, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ
chrysavriza92@gmail.com

Κώστας Καραδημητρίου
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ
kkaradim@psed.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη, τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φορείς της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και οι απόψεις τους συσχετίστηκαν τόσο με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση) όσο και με χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο εργάζονται (αριθμός μαθητών στην τάξη, τυπικό – μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον). Τα αποτελέσματα έδειξαν ελάχιστες σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και μόνο σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται (τυπικό – μη τυπικό). Τα σημαντικότερα οφέλη που αναγνωρίζουν στη συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τα ποσοστά των δηλώσεών τους στα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, είναι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και η προαγωγή θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Ως σημαντικότερους περιορισμούς και μειονεκτήματα θεωρούν την απαίτηση αρκετού χρόνου μέσα στην τάξη, το χρόνο προετοιμασίας καθώς και τη μεγάλη προσπάθεια που απαιτείται για την εφαρμογή της καθώς και ότι πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν στην τάξη τους (n=50), το κάνουν περισσότερο προκειμένου να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές και για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.¹

Λέξεις κλειδιά

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδοι διδασκαλίας, απόψεις εκπαιδευτικών, τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the perspectives of in service teachers on the benefits, disadvantages and limitations of collaborative learning. The sample consisted of 100 teachers working in formal and non-formal education. The survey was conducted with a questionnaire and their views were related to their individual characteristics (gender, years of service, prior training on the method) and to the characteristics of the context in which they work (number of pupils in the classroom, formal / non-formal educational environment). The results showed little significant differences between the views of the teachers and only in relation to the educational context in which they work (formal / non-formal). The most important benefits that this method recognizes, according to the rates of their statements in the corresponding questionnaire questions, is the improvement of the pupils' social skills, the establishment of friendly relations among the members of the team and the promotion of a positive attitude towards learning. Respectively, as the most important constraints and disadvantages, they identify the need for some time in the classroom, the preparation time and the great effort to implement it, as well as that many students expect the other members of the team to do the work. From the teachers who apply it to their class (n = 50) it appears that they use it more to motivate students and to improve their social skills.

Key words

Collaborative learning, teaching methods, teachers' perspectives, formal education, non formal education.

0. Εισαγωγή

Οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδική», «συνεργατική», «ομαδοκεντρική» διδασκαλία και μάθηση ή «εργασία σε ομάδες» εκλαμβάνονται συχνά ως συνώνυμοι και χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν τη μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σκόπιμα σε ομάδες, ώστε να υλοποιηθούν εκπαιδευτικούς στόχους (Καζέλα, 2009). Αποδίδουν δε κατά βάση, τη μετάφραση των ξένων όρων 'Collaboration' και 'Cooperation' (Κακανά, 2008).

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας έχει τις ρίζες της στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Στα τέλη του 18^{ου} αι., οι Lancaster και Bell εφάρμοσαν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο σε αγγλικά σχολεία ενώ στη συνέχεια την εισήγαγαν και στις

Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Johnson et al., 1991, Ματσαγγούρας, 2004).

Μερικοί από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ήταν ο Parker (1837- 1902), ο οποίος αποσκοπούσε σε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στις σχολικές αίθουσες (Johnson et al., 1991), ο Dewey (1859- 1952) για τον οποίο η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αποτελούσε θεμέλιο της εκπαίδευσης (Baudrit, 2007), ο Kilpatrick (1871- 1965), ο οποίος εισήγαγε τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011), ο Washburne (1889-1968), ο οποίος θεμελίωσε το σύστημα Winnetka - Plan, όπου συνδυάζεται η ατομική και η ομαδική εργασία (Αναγνωστοπούλου, 2001) και οι αδελφοί D. Johnson και R. Johnson, οι οποίοι, με το ερευνητικό τους έργο, την υποστήριξαν και την ανέδειξαν ως μέθοδο διδασκαλίας (Johnson & Johnson, 1994).

Στην Ελλάδα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εμφανίστηκε αρκετά χρόνια μετά από την εφαρμογή της σε σχολεία του εξωτερικού (Χρυσυφίδης, 2010). Οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής της μεθόδου στη χώρα μας έγιναν τη δεκαετία του 1920 από τον Δελμούζο (1880- 1956) (Καραφύλλης, 2013). Ο Δελμούζος προσπάθησε μέσα από την εργασία σε ομάδες να καταπολεμήσει την παθητική διδασκαλία και τον παπαγαλισμό στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου και αργότερα στο Μαρσάκειο (Καζέλα, 2009).

Σήμερα σημαντική θεωρητική υποστήριξη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνουν η κληρονομιά που άφησε η Νέα Αγωγή και ιδιαίτερα η σχολή του Dewey, η κοινωνική ψυχολογία και ο κλάδος της που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων και τέλος οι ψυχολογικές θεωρίες των Piaget (1896- 1980) και Vygotsky (1896- 1934) (Ματσαγγούρας, 2000).

Σημαντική καταγράφεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Τα οφέλη για τους μαθητές από την εφαρμογή της φαίνεται ότι είναι τόσο ακαδημαϊκά, όσο και γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά (Laal & Ghodsi, 2012, Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον κύριο χαρακτηριστικό της είναι το κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεξάρτησης που επικρατεί ανάμεσα στους μαθητές της τάξης γεγονός που τη φέρνει σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό πνεύμα και τον ατομικισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004, Slavin, 1982). Ακαδημαϊκά και γνωστικά οφέλη προκύπτουν από τη δραστηριοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας, από το μεγάλο χρόνο ενεργητικής εμπλοκής στο μάθημα (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998), από την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στρατηγικών συλλογισμού, από την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011) και από τη χρήση των εναλλακτικών και ποικίλων μορφών αξιολόγησης που συναντούμε στα διάφορα συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας (Laal & Ghodsi, 2012). Πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι στα πλαίσια της ανομοιογενούς ομάδας υπάρχει θετική επίδραση τόσο για τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι επωφελούνται άμεσα από τη συνεργασία με

συμμαθητές υψηλότερης επίδοσης αλλά και στους περισσότερο ικανούς, οι οποίοι καλούνται να δομήσουν τη γνώση και να στηρίξουν τις απόψεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Joyce et al., 2009, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998). Αναφορικά με τα οφέλη στον κοινωνικό τομέα, αυτά προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση και το ευρύτερο κλίμα ευγενούς άμιλλας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας (Νημά & Καψάλης, 2002). Και στον ψυχολογικό τομέα, τέλος, δεν είναι μικρά τα οφέλη για τους μαθητές καθώς μέσω της ομαδικής εργασίας δημιουργείται ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, αναπτύσσεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης μεταξύ τους, ενδυναμώνεται το αίσθημα ασφάλειας μέσα στα πλαίσια της ομάδας και προάγονται θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Joyce et al., 2009), συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων τους (Laal & Ghodsi, 2012). Παράλληλα, θεωρείται ότι μειώνονται και τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Δημητροπούλου, 2013).

Οι Johnson, Johnson και Stanne (2000) μέσα από ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας της εποχής τους παρατήρησαν μια επικέντρωση των ερευνητών κατά τον τελευταίο αιώνα στα ποικίλα θετικά αποτελέσματα που προέρχονται από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και επεσήμαναν ότι καμιά άλλη στρατηγική διδασκαλίας δεν επιτυγχάνει ταυτόχρονα τέτοια ποικιλία αποτελεσμάτων σε ζητήματα, όπως είναι: η επίδοση, τα ανώτερα επίπεδα συλλογισμού, η διατήρηση στη μνήμη, η επικέντρωση των μαθητών στην εργασία τους, η μεταφορά της μάθησης, τα εσωτερικά κίνητρα, τα κίνητρα για επιτυχία, η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη, η κοινωνική υποστήριξη, οι φιλίες, η θετική αποτίμηση των διαφορών, η ηθική ανάπτυξη, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, η αυτοεκτίμηση, η ψυχική υγεία, η εσωτερίκευση αξιών και η ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης.

Από την άλλη πλευρά όμως καταγράφονται στη βιβλιογραφία και μειονεκτήματα και περιορισμοί για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, όπως ότι περιορίζει τη δημιουργικότητα του ατόμου στο «βωμό» της ομάδας, ότι μέσα στην ομάδα μπορεί να εργάζονται μερικοί μόνο και κάποιοι άλλοι καθόλου (Αναγνωστοπούλου, 2001, Hahn & Jeon, 2005, Νημά & Καψάλης, 2002), ότι υπάρχει δυσκολία στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ότι επικρατεί φασαρία στην τάξη που ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να διαχειριστεί (Hahn & Jeon, 2005), ότι δεν ενδείκνυται για μαθήματα στα οποία απαιτείται έντονη η προσωπική επεξεργασία και τέλος ότι η εφαρμογή της απαιτεί πολύ χρόνο με αποτέλεσμα να μη μπορεί να εξαντληθεί η διδακτέα ύλη, όπως αυτή έχει οριστεί από το πρόγραμμα σπουδών (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Προκύπτει από τα παραπάνω, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση έχει αφενός βαθιές ρίζες στην ιστορία της εκπαίδευσης και αφετέρου ότι υποστηρίζεται θεωρητικά από σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργητικής εμπλοκής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα προσφέρει και πολυδιάστατα οφέλη για τους μαθητές. Αξίζει συνεπώς να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τυπικά και μη τυπικά) σχετικά με τα οφέλη για τους μαθητές, τα μειονεκτήματα αλλά και τους περιορισμούς της μεθόδου ώστε να αναδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό οι ίδιοι τα αναγνωρίζουν μέσα από την προσωπική τους εμπειρία στην εκπαίδευση.

1. Ανασκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό

Αποτελέσματα ερευνών που εκπονήθηκαν την τελευταία δεκαετία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό ενισχύουν όλα όσα αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στον κοινωνικό, ψυχολογικό και ακαδημαϊκό τομέα, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα ενώ κάποιες από αυτές αναφέρονται παράλληλα και σε αδυναμίες της μεθόδου. Έρευνα των Σελίμη, Στρούζα και Χατζηγιάννου (2016) σε δείγμα 32 μαθητών δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων οι 16 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε πως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο των Ψηφιακών Κοινοτήτων Μάθησης (ΨΚΜ) για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας είχε θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητές τους και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα, είτε αυτό αφορούσε μικρότερους σε ηλικία είτε συμμαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, έρευνα των Κουτσούμπα, Μανούσου & Ποζίδη (2015) που περιελάμβανε τη δημιουργία ενός εξ αποστάσεως συνεργατικού δικτύου δημοτικών σχολείων με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προκειμένου οι μαθητές των σχολείων να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους, έδειξε ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και επικοινωνίας, υπευθυνότητα, αλληλοεπίδραση και αλληλοϋποστήριξη, κριτική σκέψη και επιπλέον αναδείχτηκαν η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των τάξεων και των σχολείων και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης.

Ο Γκίκας (2017) διερεύνησε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο με τη χρήση διδακτικών σεναρίων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν, ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και συγκεκριμένα συνείδηση για το πώς μαθαίνουν και με ποιον τρόπο μπορούν να προσφέρουν εποικοδομητικά στην ομάδα. Επιπλέον φάνηκε ότι ενισχύθηκε η διαμαθητική αλληλεπικοινωνία καθώς και η συλλογική δράση ενώ οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό για τη διαδικασία της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων.

Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου έδειξε και έρευνα των Αλεξάκη, Θύμη, Σιώτου και Φωτίου (2015) στο μάθημα της Πληροφορικής. Η έρευνα περιελάμβανε τη συνεργατική δράση τριών σχολείων με στόχο τη συλλογική δημιουργία από τους μαθητές μιας εφαρμογής σε κινητό τηλέφωνο με λειτουργικό σύστημα Android, η οποία να έχει χρησιμότητα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συλλογικής δράσης φάνηκε ότι απέκτησαν εμπειρίες μέσα από την επικοινωνία με άλλες ομάδες και χωρίς άγχος για λάθη που μπορεί να προέκυπταν κατά τη σύνταξη της γλώσσας προγραμματισμού. Επιπλέον μπόρεσαν να συνεργαστούν επιτυχώς με άλλες ομάδες, να κατανοήσουν τη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας και να αναγνωρίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας.

Η Κωνσταντινίδου (2017) μελέτησε, τέλος, τις απόψεις 182 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχουν τα ηλεκτρονικά εργαλεία Συνεργατικής Μάθησης στην καλλιέργεια των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη Συνεργατική Μάθηση και ότι αναγνωρίζουν ως σημαντική τη συμβολή της για την απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για το μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον των μαθητών με πιο σημαντική την καλλιέργεια ικανότητας συνεργασίας με άλλα άτομα. Εξέφρασαν όμως και ενδοιασμούς αναφορικά με το κατά πόσο θα είναι πρόθυμοι οι μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους, ανέφεραν ως περιορισμούς το χρονοβόρο της διαδικασίας και την ακαταλληλότητα της συγκεκριμένης μεθόδου για όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθώς και την απροθυμία και την ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της.

Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δείχνουν και σύγχρονες έρευνες εκτός Ελλάδος. Έρευνα πειραματικού τύπου σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία από τους Zakaria, Chin και Daud (2010) με στόχο να διερευνηθεί η επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά έδειξε, ότι ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης (για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Slavin: Student Teams Achievement Divisions - STAD) μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά αλλά και τη στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι παρέχονται δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες στους μαθητές να συζητούν, να προβληματίζονται, να επιλύουν διάφορα προβλήματα, να παρέχουν ιδέες και να βοηθούν ο ένας τον άλλον.

Παρόμοια, έρευνα της Rohim (2018), επίσης πειραματικού τύπου, η οποία διεξήχθη στην Ινδονησία σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως στην τάξη όπου εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (πειραματική ομάδα) οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην εκμάθηση της γλώσσας της Ινδονη-

σίας, σε σχέση με τους μαθητές της τάξης που ακολούθησε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου). Αυτό το αποτέλεσμα αποδίδεται στην άμεση επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και στη δυνατότητα να βοηθούν οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους πιο αδύναμους.

Και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως εντοπίζονται έρευνες που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Έρευνα σε 113 φοιτητές που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τον Cavanagh (2011), έδειξε ότι αξιολόγησαν πολύ θετικά την εμπλοκή τους στο μάθημα με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Οι αξιολογήσεις τους αφορούσαν τη βελτίωση της κατανόησης του περιεχομένου των διαλέξεων του διδάσκοντα και τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους σε αυτές. Επιπλέον, οι φοιτητές υποστήριξαν πως μέσω της εργασίας σε ομάδες είχαν ευκαιρίες να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ξεπερνώντας τυχόν αρχικούς ενδοιασμούς αλλά και να αντιτίθενται με επιχειρήματα σε ιδέες του διδάσκοντα. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθητές, οι οποίοι θεώρησαν ότι με την ομαδική εργασία μειώθηκε σημαντικά ο χρόνος παράδοσης του μαθήματος από τον ίδιο τον διδάσκοντα, με αποτέλεσμα να μην είναι επαρκείς οι πληροφορίες που έλαβαν για την καλύτερη κατανόηση των διαλέξεων. Τέλος έρευνα του Καραδημητρίου σε 71 Έλληνες φοιτητές έδειξε, ότι οι ομαδικές εργασίες που εκπόνησαν συνεργατικά και τις παρουσίασαν στην τάξη, είχαν θετική επίδραση στην επίδοσή τους στις τελικές εξετάσεις του εξαμήνου σε θέματα αντίστοιχου περιεχομένου με τις εργασίες τους (Karadimitriou, 2016).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φορείς τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τα οφέλη για τους μαθητές, τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτή τη βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Ποια οφέλη για τους μαθητές, μειονεκτήματα και περιορισμούς εντοπίζουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης;
- Διαφέρουν οι απόψεις τους σε σχέση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δικά τους (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) ή της τάξης τους (εκπαιδευτικό πλαίσιο, αριθμός μαθητών στην τάξη) και αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις;

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση. Συνολικά, μοιράστηκαν 160 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 100. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως βολικό καθώς δεν εφαρμόστηκαν οι αρχές της τυχαίας δειγματοληψίας αλλά οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητα προσέγγισης των ερευνητών σε αυτούς. Κατά τη βολική δειγματοληψία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Από τους τελικούς συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 50 (50%) εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση (οι 32 σε Δημοτικό σχολείο και οι 18 σε Λύκειο) και οι 50 (50%) στη μη τυπική (οι 18 σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, οι 21 σε φροντιστήρια για την ενισχυτική διδασκαλία σε σχολικά μαθήματα, οι 5 σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, οι 3 σε μουσικό ωδείο, οι 2 σε σχολές πληροφορικής και ένας σε Κέντρο Εκπαιδευτικής Κατάρτισης - Κ.Ε.Κ.). Σε σχέση με το φύλο το δείγμα αποτελείται από 73 γυναίκες και 27 άντρες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει 6-16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (37%). Το 24% έχει 17-24 χρόνια εμπειρίας ενώ οι εκπαιδευτικοί με 25 και περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι το 21%. Οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία έως ένα έτος (4%) και από δύο έως πέντε έτη (14%) (πίν.1).

Πίνακας 1: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
0 έως 1	4	4%
2 έως 5	14	14%
6 έως 16	37	37%
17 έως 24	24	24%
>25	21	21%
Σύνολο	100	100%

Σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών στις τάξεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από το τυπικό πλαίσιο (50%) έχουν στο τμήμα τους από 21 έως 25 μαθητές, ενώ το 16% ξεπερνούν τους 25 και το 34% έχουν από 13 έως 20 μαθητές. Στις τάξεις μη τυπικής εκπαίδευσης το 78% έχουν λιγότερους από 8 μαθητές, ενώ το 14% έχουν από 8 έως 12 μαθητές. Μόλις 6% των εκπαιδευτικών της μη τυπικής εκπαίδευσης

έχουν στο τμήμα τους από 21 έως 25 μαθητές και το 2% έχει από 13 έως 20 μαθητές (πίν.2).

Πίνακας 2: Αριθμός μαθητών στα τμήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πλαίσιο (τυπικό – μη τυπικό)

	Πλαίσιο		Σύνολο
	Τυπικό	Μη τυπικό	
<8	0	39	39
	0%	78%	39%
8 έως 12	0	7	7
	0%	14%	7%
13 έως 20	17	1	18
	34%	2%	18%
21 έως 25	25	3	28
	50%	6%	28%
>25	8	0	8
	16%	0%	8%
Σύνολο	50	50	100
	100%	100%	100%

Σε σχέση με την προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση παρατηρούμε ότι το 40% των εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο στη μέθοδο ενώ το 60% έχουν παρακολουθήσει έστω ένα σχετικό σεμινάριο (πίν.3).

Πίνακας 3: Χρόνος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Κανένα σεμινάριο	40	40%
Λιγότερο από 1 ημέρα	18	18%
Περίπου 1 με 2 ημέρες	21	21%
Περίπου 3 με 6 ημέρες	6	6%
Περισσότερο από 6 ημέρες	15	15%
Σύνολο	100	100%

2.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως βάση ερωτηματολόγιο, από το «Κέντρο για τη Μελέτη της μάθησης και της Επίδοσης» («Centre for the Study of Learning and Performance) - (CSLP)»² του Πανεπιστημίου της Concordia το οποίο αφού μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα, κατόπιν τροποποιήθηκαν ή και αφαιρέθηκαν ερωτήματα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ελληνικές συνθήκες και δοκιμάστηκε πιλοτικά (βλ. Βρίζα, 2018). Τα ερωτήματα από τα οποία προκύπτουν τα δεδομένα της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν με κριτήριο το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και συνθέτουν τα τρία παρακάτω μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τάξεων και των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος (22 ερωτήματα) διακρίνεται εννοιολογικά σε δύο υποενότητες και περιλαμβάνει:

- α) Υποενότητα α': ερωτήματα που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.
- β) Υποενότητα β': ερωτήματα που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με μειονεκτήματα και Ππεριορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (4 ερωτήματα) απευθύνεται αποκλειστικά σε όσους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στις τάξεις τους και αφορά τη σημασία που αποδίδουν στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου:

- α) για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- β) για την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης
- γ) για την ανάπτυξη κινήτρων
- δ) για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Ο δείκτης α του Cronbach έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία στο σύνολο του ερωτηματολογίου (0.7) αλλά και για κάθε υποενότητα ξεχωριστά του δεύτερου μέρους και για το τρίτο μέρος. Συγκεκριμένα η τιμή του δείκτη είναι 0.81 για την α υποενότητα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, 0.74 για την β' υποενότητα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και 0.98 για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου με πέντε τιμές απαντήσεων σε κλίμακα Likert.³

2.4. Πιλοτική έρευνα

Τα αρχικά ερωτηματολόγια από τα οποία αντλήσαμε τα ερευνητικά δεδομένα για την παρούσα εργασία δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε 10 δασκάλους Δημοτικού σχολείου, σε 8 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και σε 4 εκπαιδευτικούς φροντιστηρίων ξένων γλωσσών. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση

των ερωτήσεων, πιθανές δυσνόητες ή αμφίσημες ερμηνείες, ερωτήσεις που ίσως έφερναν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους ή άλλα προβλήματα του ερωτηματολογίου ή της διαδικασίας χορήγησής του που πιθανόν να αποκαλύπτονταν και θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη στον τελικό σχεδιασμό. Στα ερωτηματολόγια της πιλοτικής εφαρμογής δεν παρατηρήθηκαν αναπάντητα ερωτήματα ούτε άλλα προβλήματα ενώ παράλληλα υπολογίστηκε ο χρόνος συμπλήρωσής τους στα 15 περίπου λεπτά. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί δεν τα απάντησαν και επικαλέστηκαν το μέγεθος του ερωτηματολογίου. Τα παραπάνω αποτελέσματα μας επέτρεψαν να προχωρήσουμε στην κυρίως έρευνα χωρίς αλλαγές στο ερευνητικό μας εργαλείο και τη διαδικασία.

2.5. Η χρονική διάρκεια και η διαδικασία της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε πέντε μήνες (Ιανουαρίος - Μαΐος 2017). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν δια χειρός στους εκπαιδευτικούς. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από μια ενημερωτική επιστολή στην οποία περιγραφόταν ο σκοπός και το αντικείμενο της έρευνας, παρέχονταν διευκρινήσεις για τον τρόπο και τη διαδικασία συμπλήρωσής του και επισημαίνονταν η ανωνυμία και η καθαρά ερευνητική του χρήση. Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21- Statistical Package for the Social Sciences (Πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων Κοινωνικών Επιστημών).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών ενώ στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος με τη μέθοδο χ^2 (chi square) για τον εντοπισμό σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών (εξαρτημένες μεταβλητές) σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, εκπαιδευτικό πλαίσιο, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση) που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επειδή ο έλεγχος χ^2 εφαρμόστηκε και στα 22 ερωτήματα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, για λόγους μεγαλύτερης αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, αναπροσαρμόστηκε από 0.05 σε 0.002. Επιπλέον για την καλύτερη επεξεργασία και προσέγγιση των δεδομένων με τη συγκεκριμένη στατιστική μέθοδο έγινε σύμπτυξη των κατηγοριών της κλίμακας «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» στην κατηγορία «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» και αντίστοιχα των κατηγοριών «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα» στην κατηγορία «διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα».

Αντίστοιχα στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έγινε στατιστικός έλεγχος των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών με τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney U (απόψεις εκπαιδευτικών X φύλο, εκπαιδευτικό πλαίσιο) και Kruskal-Wallis (απόψεις εκπαιδευτικών X χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση, αριθμός μαθητών στην τάξη).

2.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ως περιορισμός της έρευνας τίθεται η μέθοδος δειγματοληψίας, η οποία στηρίζεται σε δείγμα ευκολίας. Η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προέρχονται από τα δεδομένα αυτά και λαμβάνοντας υπόψη και τον αριθμό των υποκειμένων, μπορούν να δείξουν γενικότερες τάσεις που επικρατούν σχετικά με τα ζητήματα που εξετάζουμε και να αποτελέσουν το κίνητρο και τη βάση για μελλοντικές εκτενέστερες ερευνητικές μελέτες.

3. Αποτελέσματα

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα ποσοστά των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ταξινομημένα σε φθίνουσα σειρά, σύμφωνα με την επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα», για κάθε ένα ερώτημα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (πίν. 4).

Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε δήλωση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (οφέλη, μειονεκτήματα και περιορισμοί της μεθόδου)

Δηλώσεις εκπαιδευτικών	N	συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα (%)	είμαι ουδέτερος (%)	διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα (%)
Η συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	100	86%	8%	6%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.	100	86%	8%	6%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.	100	81%	15%	4%
Η αλληλεπίδραση βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό.	100	79%	14%	7%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.	100	79%	13%	8%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη.	100	74%	14%	12%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει τη μάθηση των αδύναμων μαθητών.	100	70%	20%	10%

Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές αποκτούν πολλές αρμοδιότητες.	100	69%	18%	13%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας.	100	68%	16%	16%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί μεγάλη προσπάθεια.	100	65%	16%	19%
Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες.	100	59%	16%	25%
Αν χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες.	100	57%	19%	24%
Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο.	100	55%	15%	30%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνδέεται με φασαρία μέσα στην τάξη.	100	45%	25%	30%
Αν χρησιμοποιώ ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές τείνουν να ξεφεύγουν από την εργασία.	100	35%	21%	44%
Έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά.	100	34%	19%	47%
Είναι αδύνατο να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων υλικών.	100	32%	27%	41%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πιθανό να δημιουργήσει πάρα πολλά προβλήματα πειθαρχίας ανάμεσα στους μαθητές μου.	100	30%	19%	51%
Είναι αδύνατο να αξιολογούμε τους μαθητές δίκαια, κατά τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	100	25%	16%	59%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων.	100	18%	31%	51%

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στη συγκεκριμένη μέθοδο σε πολύ μεγάλο βαθμό όλα τα οφέλη που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αυτό φαίνεται τόσο από τα μεγάλα ποσοστά των απαντήσεων στην επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» όσο και από τα χαμηλά ποσοστά στην επιλογή «διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα». Τα υψηλότερα ποσοστά στην επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» συγκέντρωσαν οι δηλώσεις ότι: «Η συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών» (86%), «Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με-

ταξύ των μελών της ομάδας» (86%) και ότι «Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση» (81%).

Από την άλλη πλευρά η ανάλυση των ερωτημάτων που αφορούν μειονεκτήματα και περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό «συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα» με τη δήλωση ότι: «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη» (74%) και ότι «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας» (68%). Αξίζει επίσης να επισημάνουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι «η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί μεγάλη προσπάθεια» (65%), ότι «δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για να δουλέψουν αποτελεσματικά σε ομάδες» (59%) και ότι «με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες» (57%).

Αναφορικά, τέλος, με τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους (n=50) προκύπτει, σύμφωνα με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δηλώσεις «εντελώς» και «σε μεγάλο βαθμό» στα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, ότι τη χρησιμοποιούν περισσότερο προκειμένου να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους, ακολουθεί η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και λιγότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση (πίν. 5).

Πίνακας 5: Αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους

Αξιολογήσεις εκπαιδευτικών	N	Εντελώς (%)	Σε μεγάλο βαθμό (%)	Σε κάποιον βαθμό (%)	Λίγο (%)	Καθόλου (%)
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίδοση.	50	8	34	42	14	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	50	20	52	22	4	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να δημιουργήσετε κίνητρα στους μαθητές.	50	16	66	12	4	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την αυτοεκτίμηση των μαθητών.	50	20	46	22	8	4

Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, εκπαιδευτικό πλαίσιο, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και εξαρτημένων μεταβλητών (απόψεις) δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο του 0.002 ($p < 0.002$) μόνο σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν και μόνο στη δήλωση «Έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά» ($\chi^2 = 15.68$, $df = 2$, $p = 0.00$). Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του τυπικού πλαισίου τείνουν να «συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα» περισσότερο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους του μη τυπικού πλαισίου (πίν. 6).

Πίνακας 6: Έλεγχος χ^2 για τη δήλωση: έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά

		Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	
		Τυπικό	Μη τυπικό
Συμφωνώ	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	25	9
	Αναμενόμενη Συχνότητα	17	17
	Ποσοστό	50%	18%
Είμαι ουδέτερος	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	11	8
	Αναμενόμενη Συχνότητα	9,5	9,5
	Ποσοστό	22%	16%
Διαφωνώ	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	14	33
	Αναμενόμενη Συχνότητα	23,5	23,5
	Ποσοστό	28%	66%

$$\chi^2 = 15.68, df = 2, p = 0.00$$

Η σύγκριση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στις τάξεις τους την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση αναφορικά με τις αξιολογήσεις τους για τον σκοπό που την εφαρμόζουν (ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση, κίνητρα), έδειξε και πάλι διαφορές μεταξύ τους μόνο σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν (τυπικό / μη τυπικό) και μόνο στην περίπτωση «Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίδοση» ($U = 178.5$, $N_1 = 24$, $N_2 = 26$, $p = 0.006$). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τυπικό πλαίσιο αξιολόγησαν με υψηλότερο βαθμό (Mean Rank = 31.06) στην κλίμακα «εντελώς έως καθόλου» (όπου εντελώς = 1 και καθόλου = 5), ότι την εφαρμόζουν για τον παραπάνω σκοπό σε σχέση με τους συναδέλφους τους του μη τυπικού πλαισίου (Mean Rank = 20.37).

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της τάξης τους, αξιολογούν θετικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση και ότι οι απόψεις τους είναι σύμφωνες με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην οποία αναγνωρίζονται σημαντικά οφέλη αλλά επισημαίνονται και μειονεκτήματα και περιορισμοί στη μέθοδο.

Επιπλέον όσοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν στην τάξη τους, το κάνουν συγκριτικά περισσότερο για την ανάπτυξη κινήτρων και για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους και λιγότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση, με τους εκπαιδευτικούς όμως που εργάζονται στη μη τυπική εκπαίδευση να αξιολογούν ότι την εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό για τον τελευταίο αυτό σκοπό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν σχετίζεται με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των φροντιστηρίων (ενισχυτική διδασκαλία σε σχολικά μαθήματα, ξένες γλώσσες κ.λπ.) στα οποία εργάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της μη τυπικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από την άλλη πλευρά όμως παρατηρούμε ότι παρά την ευρεία αναγνώριση και αποδοχή των πλεονεκτημάτων της συγκεκριμένης μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς μόνο οι μισοί (50%) από αυτούς την εφαρμόζουν στην τάξη τους. Ενδεχομένως σε αυτό συντελούν τόσο το ότι μεγάλο μέρος τους (40%) δεν έχουν λάβει καμιά σχετική επιμόρφωση στη μέθοδο, γεγονός που σίγουρα τους προκαλεί ανασφάλεια όσο και οι περιορισμοί και τα μειονεκτήματα που επεσήμαναν σε μεγάλα ποσοστά (>50%) και τα οποία σχετίζονται με το ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη ενώ παράλληλα υπάρχει έλλειψη χρόνου για την αποτελεσματική εφαρμογή της, ότι απαιτείται αρκετός χρόνος προετοιμασίας, ότι χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και τέλος ότι κάποιοι μαθητές εργάζονται λιγότερο περιμένοντας από τους άλλους να κάνουν και το δικό τους μέρος εργασίας. Δεν είναι χωρίς σημασία, τέλος, για το παραπάνω αποτέλεσμα, το υψηλό ποσοστό όσων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο ανταγωνισμός προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο (55%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι ένας στους τρεις, περίπου, εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι είναι ουδέτεροι (31%) με τη δήλωση ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων ενώ το 18% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετιζόμενο με την άποψη που εντοπίζουμε στη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι πιθανό να προκαλέσει τις αντιδράσεις των γονέων, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι περισσότερο με παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αναγνωρίζουν μεγαλύτερη σημασία στον ανταγωνισμό και στην ατομική επιβράβευση του μαθητή (Χρυσοφίδης, 2010), δείχνει μια επιφύλαξη που πιθανόν αισθάνονται αρκετοί εκπαι-

δευτικοί για τη στάση των γονέων σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ό,τι αφορά την εκπλήρωση των στόχων που έχουν θέσει για τα παιδιά τους.

Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εντοπίστηκε σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζονται (τυπικό/μη τυπικό) και αφορά την περίπτωση που εξετάζεται η δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, τους εμποδίζει να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και αυτό είναι λογικό καθώς οι περισσότεροι εργάζονται σε πολυπληθείς τάξεις μαθητών αντίθετα με τους συναδέλφους τους της μη τυπικής εκπαίδευσης των οποίων τα τμήματα είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων (78%) κάτω των οκτώ ατόμων. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ενδεχομένως να τους φοβίζει ότι θα οδηγήσει αφενός σε προβλήματα πειθαρχίας και αφετέρου στη μη ολοκλήρωση της σχολικής ύλης. Δεν είναι εξάλλου μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πιθανό να δημιουργήσει πάρα πολλά προβλήματα πειθαρχίας ανάμεσα στους μαθητές (30%) καθώς και όσων δηλώνουν ότι η μέθοδος συνδέεται με φασαρία μέσα στην τάξη (40%). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται από έρευνα που διεξήχθη στην Κορέα και έδειξε ότι παρά την αναγνώριση της αξίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αρκετοί την αποφεύγουν και για τους παραπάνω λόγους (Hahn & Jeon, 2005).

Με βάση όλα τα παραπάνω θεωρούμε ότι χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και ενσωμάτωση σχετικών μαθημάτων στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ώστε να είναι σε θέση οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αφενός να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη μέθοδο σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων και αφετέρου να διαχειρίζονται τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη και τα οποία ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον χρήσιμο θα ήταν να γίνεται συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συνεργασίας μαζί τους πάνω στη μέθοδο και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τα οποία δεν περιορίζονται στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά επεκτείνονται και στην ψυχολογική υγεία και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Τέλος σε ό,τι αφορά την τυπική εκπαίδευση χρειάζεται και η πολιτεία να δώσει τέτοια κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα τους παροτρύνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική και παράλληλα να επιλύσει προβλήματα που παρακωλύουν την αποτελεσματική εφαρμογή της, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς εκφράζουν θερμές ευχαριστίες στον Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., Άγγελο Μάρκο, για τις ουσιαστικές συμβουλές του στο κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων καθώς και στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς.

Σημειώσεις

1. Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα της Μ.Ε.Ε. που εκπονήθηκε από την πρώτη συγγραφέα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα του ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ υπό την επίβλεψη του δεύτερου συγγραφέα (βλ. Βρίζα, 2018).
2. Το πλήρες ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/cliq.pdf>
3. Τιμές απαντήσεων για το δεύτερο μέρος: 1. συμφωνώ απόλυτα, 2. συμφωνώ, 3. είμαι ουδέτερος, 4. διαφωνώ, 5. διαφωνώ απόλυτα. Τιμές απαντήσεων για το τρίτο μέρος: 1. εντελώς, 2. σε μεγάλο βαθμό, 3. σε κάποιο βαθμό, 4. λίγο, 5. Καθόλου.

Βιβλιογραφία

- Αλεξάκης, Ν., Θύμης, Σ., Σιώτος, Ε. & Φωτίου, Σ. (2015) Η συνεργατική μάθηση μέσα από ένα πείραμα σύμπραξης όλων των τύπων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση του app inventor [on line]. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/306031815_E_synergatike_mathese_mesa_apo_ena_peirama_sympraxes_olo_n_ton_typon_scholeion_tes_deuterobathmias_ekpaideuses_me_te_chrese_tou_ap_p_inventor [28/6/2019]
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βρίζα, Χ. (2018) *Απόψεις Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τυπικά και Μη τυπικά Περιβάλλοντα για την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Baudrit, A. (επιμ. Κ. Αγγελάκος) (2007) *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, Αθήνα: Κέδρος.
- Γκίκας, Α. (2017) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα αναλυτικά προγράμματα θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση διδακτικών σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1: 332-337.
- Cavanagh, M. (2011) Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active learning in Higher Education*, 12 (1): 23-33.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου) (2007) *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητροπούλου, Π. (2013) Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελέσματος περιβάλλοντος μάθησης. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάττου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Πεδίο, 121-148.
- Hahn, Jung-Won & Jeon, In-Jae. (2005) Korean EFL teachers' beliefs of cooperative learning: With a focus on classroom practice. *English Teaching*, 60 (4): 87-108.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994) *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991) *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. School of Education and Human Development, Washington, D.C.: The George Washington University.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000) Cooperative learning methods: A meta-analysis [on line]. Minneapolis: University of Minnesota. Available: https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf [17/2/2019]
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009) *Models of teaching*. Boston: London Pearson.
- Καζέλα, Κ. (2009) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καραφύλλης, Α. (2013) *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπάθειών*, Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998) *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσούμπα, Μ., Μανούσου, Ε. & Ποζίδης, Π. (2015) Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δίκτυο Δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας [on line]. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωακείμиду, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ. & Παπαδημητρίου, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} διεθνούς συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/40> [28/6/2019]
- Κωνσταντινίδου, Κ. (2017) *Τα ηλεκτρονικά εργαλεία συνεργατικής μάθησης και η*

χρήση τους στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Karadimitriou, K. (2016) The Impact of Collaborative Graded Home Assignments on the Performance of University Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (2): 62-70.
- Laal, M. & Ghodsi, S.M. (2012) Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31: 486-490.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους» [on line]. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας: Τάσεις και Εμπειρίες, 8 (12). Διαθέσιμο: <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> [28/6/2019]
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρούσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Τόπος.
- Rohim, S. (2018) Bahasa Indonesia learning communication by using cooperative model approach. *Jurnal ASPIKOM*, 2 (4): 685-699.
- Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε. & Χατζηγιάννου, Ι. (2016) Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2): 103-121.
- Slavin, R. (1982) *Cooperative Learning: Student Teams*. USA: National Education Association.
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011) *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2010) Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Μια εκπαιδευτική στρατηγική με στόχο την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και την αναβάθμιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση: Παιδαγωγικές Μαθησιακές Εμπυχωτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 109-126.
- Zakaria, E., Chung Chin, L. & Daud, Y. (2010) The Effects of Cooperative Learning on Students' Mathematics Achievement and Attitude towards Mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6(2): 272- 275.

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AND
COMMUNICATION COMPETENCE: AN EMPIRICAL
INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION
SCHOOL PRINCIPALS**

Ευτέρπη Χριστοφορίδου
Εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.404
effiechristo@gmail.com

Μαρία Πλατσίδου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
platsidou@uom.edu.gr

Περίληψη

Στην έρευνα αυτή ελέγχθηκε η υπόθεση πως, στην περίπτωση των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συνεπάγεται και καλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα. Στην πρώτη φάση της έρευνας εξετάστηκε η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη 11 διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Από αυτούς επιλέχθηκαν δύο διευθυντές με τις υψηλότερες και τρεις με τις χαμηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, προκειμένου να ελεγχθούν ως προς την επικοινωνιακή τους ικανότητα, με ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι διευθυντές/ντριες που έχουν υψηλότερη αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες από εκείνους με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι πρώτοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, καταφέρνουν να περάσουν με σαφήνεια το μήνυμά τους και να μεταφέρουν ανεμπόδιστα το όραμά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνιακή ικανότητα, διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας, MSCEIT.

Abstract

The aim of this study was to test the hypothesis that secondary education school Principals with higher emotional intelligence have better communication skills. In the first phase of the survey, 11 Principals were tested with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Of these, 2 Principals with the highest and 3 Principals with the lowest performance were selected to be tested for their communication skills with a semi-structured interview. The results showed that Principals with higher actual emotional intelligence have better communication skills than those with lower emotional intelligence. The former Principals, according to their answers, can communicate their message clearly and transfer their vision in their school community.

Key words

Emotional intelligence, communication competence, Principals, MSCEIT.

0. Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, πολλές χώρες αναμορφώνουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της νέας τάξης πραγμάτων. Τα σχολεία, που αποτελούν τις μικρότερες λειτουργικές μονάδες που καλούνται να εφαρμόσουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, βρίσκονται στην πρώτη γραμμή υλοποίησης των αλλαγών. Η επιτυχής εφαρμογή εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τους διευθυντές οι οποίοι, ευρισκόμενοι σε μια θέση πιο απαιτητική από ποτέ, καλούνται να μετασχηματίσουν τις θεωρίες σε πράξη και να μετατρέψουν τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης που θα αγκαλιάσουν τις αλλαγές και θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να ευνοεί τις υψηλές επιδόσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στην προσπάθειά τους αυτή είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς επίσης και να επιδεικνύουν υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες, αφού, αφενός, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης δημιούργησαν την ανάγκη της ανάπτυξης τέτοιων ικανοτήτων (Martinez, 2012) και, αφετέρου, η ικανή επικοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή εκτέλεση όλων των λειτουργιών της διοίκησης (Σαρμανιώτης, 2012). Ταυτόχρονα, πληθώρα μελετών τονίζει τη σχέση μεταξύ αποτελεσματικής ηγεσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Barbuto & Bugenhagen, 2009· Moore, 2009· Nordstrom, 2010). Για την George (2000), τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας, αφού η ηγεσία είναι μια διαδικασία φορτωμένη με συναισθήματα. Ο διευθυντής είναι αυτός που καλείται να δημιουργήσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ικανοποιημένοι και παραγωγικοί. Επομένως, πρέπει οι διευθυντές να έχουν αναπτυγμένες ικανότητες συ-

ναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνιακές ικανότητες. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο η ύπαρξη αναπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγεται και την παρουσία υψηλής ικανότητας για επικοινωνία στους σύγχρονους διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων.

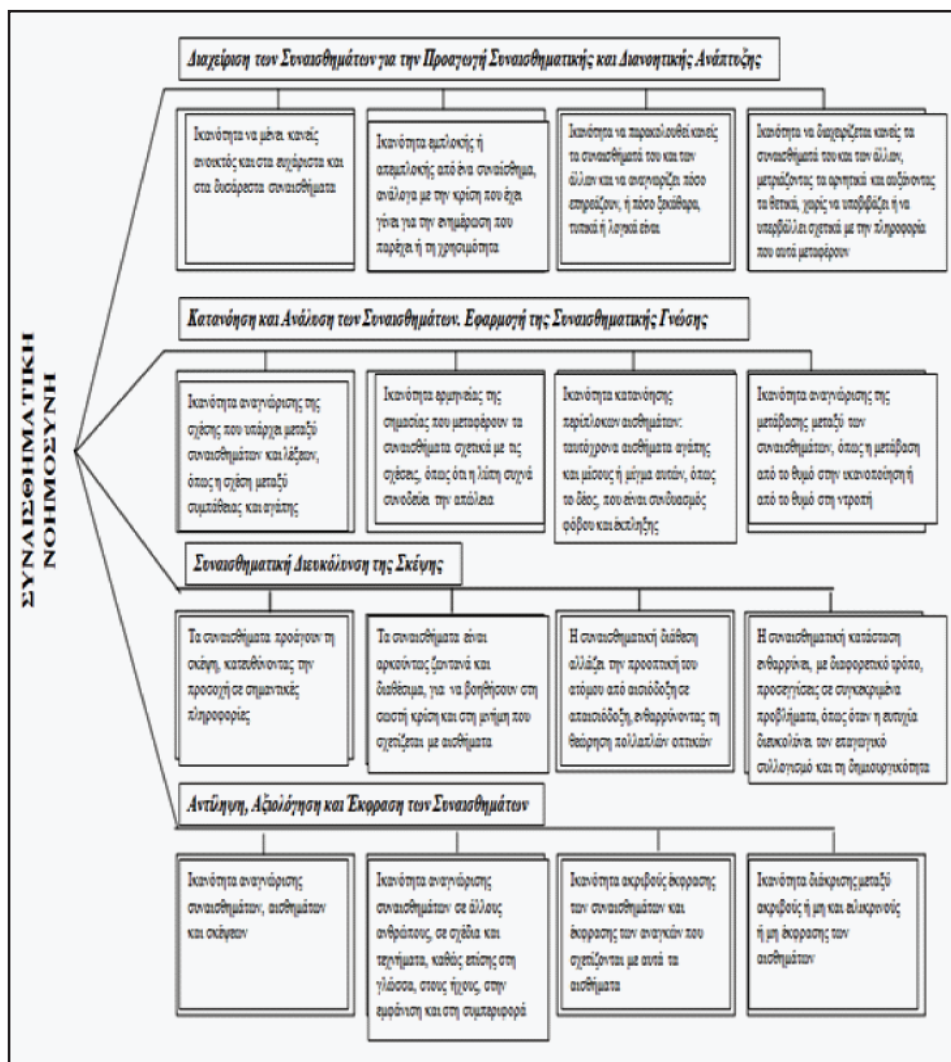
1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010, σ. 19), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη». Ανάλογα με το πού εστιάζει η συναισθηματική νοημοσύνη, για άλλους είναι μια ικανότητα του νου (Mayer, Salovey & Caruso, 2008), για άλλους είναι ένας συνδυασμός στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου (Bar-On, 2006), ενώ για άλλους επιτρέπει την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης στην εργασία (Goleman, 1998). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητικό υπόβαθρο το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, το οποίο περιγράφεται στη συνέχεια.

Στο μοντέλο που πρότειναν η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους ικανοτήτων, όπως αποτυπώνεται στην Εικόνα 1, οι οποίοι ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης: (α) την εμπειρική που περιλαμβάνει τους κλάδους της αντίληψης και της χρήσης συναισθημάτων και β) τη στρατηγική που περιλαμβάνει τους κλάδους της κατανόησης και της διαχείρισης συναισθημάτων. Οι τέσσερις κλάδοι διατρέχουν έναν άξονα ο οποίος εκτείνεται από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες μέχρι τις πιο πολύπλοκες. Για παράδειγμα, ο κλάδος που βρίσκεται στη βάση αφορά στη (σχετικά) απλή διαδικασία της αντίληψης και έκφρασης των συναισθημάτων, ενώ ο κλάδος που βρίσκεται στην κορυφή αναφέρεται στην πιο σύνθετη διαδικασία της διαχείρισης συναισθημάτων. Επίσης, κάθε κλάδος χωρίζεται σε τέσσερις ικανότητες που περιγράφονται στα αντίστοιχα πλαίσια της Εικόνας 1. Ικανότητες οι οποίες εμφανίζονται σχετικά νωρίς στην ανάπτυξη του ανθρώπου βρίσκονται στα αριστερά πλαίσια, σε κάθε κλάδο, ενώ ικανότητες που κάνουν την εμφάνισή τους αργότερα βρίσκονται στα δεξιά.

Εικόνα 1: Οι τέσσερεις κλάδοι της συναισθηματικής νοημοσύνης
(Mayer & Salovey, 1997, σελ.11)



1.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή σχολικής μονάδας

Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει κυρίαρχο ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις, είτε αυτές διαδραματίζονται στο σπίτι, στο σχολείο ή στο χώρο εργασίας. Το σπίτι είναι ο χώρος όπου οι συναισθηματικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται, αλλά το σχολείο είναι ο τόπος για την προαγωγή και περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Chan, 2002). Για να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, θα πρέπει να είναι στελεχωμένα με άτομα που μπορούν να εμπνεύσουν και να καθοδηγήσουν.

Στο παρελθόν, η χρήση των συναισθημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης εθεωρείτο περισσότερο ανασταλτικός, παρά διευκολυντικός παράγοντας. Οι διευθυντές θεωρούσαν πως η εμπλοκή των συναισθημάτων στη διδασκαλία αποσπά τους εκπαιδευτικούς από άλλες, πιο ορθολογικές ενασχολήσεις, όπως η επίτευξη των στόχων και το χρονοδιάγραμμα της ύλης, και ότι η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του καταστέλλοντάς τα επηρεάζει θετικά την ικανότητα μάθησης (Lynch, 2012). Τα παράπονα των εκπαιδευτικών, όπως και τα συναισθήματα που τα συνόδευαν για τις συνθήκες εργασίας τους, εκλαμβάνονταν από τους διευθυντές ως αντίσταση στην αλλαγή (Leithwood & Beatty, 2008).

Σήμερα, υπό το φως της πρόσφατης έρευνας, αυτή η εικόνα άρχισε να αλλάζει. Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Helvacı και Takmak (2016) σε επαρχία της Τουρκίας σε 261 εκπαιδευτικούς και 109 διευθυντές σχολείων, βρέθηκε ότι η ικανότητα των διευθυντών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται ανάμεσα στις νέες ικανότητες που οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να διαθέτουν. Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων επιτρέπει στους διευθυντές να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και να τους προσανατολίζουν προς τον κοινό σκοπό που υπηρετούν, επηρεάζοντας τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Leithwood και Beatty (2008) υποστηρίζουν πως οι διευθυντές πρέπει να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όχι ως δικαιολογίες και περισπασμούς, αλλά ως ισχυρές και ανεκμετάλλευτες δυνάμεις, αν θέλουν να τους έχουν συμμάχους στο όραμά τους και στην προσπάθεια για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είτε άμεσα, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούν, είτε έμμεσα, παρεμβαίνοντας στις συνθήκες εργασίας (Lynch, 2012). Από την άλλη, οι διευθυντές καλούνται να κάνουν κρίσεις και να παίρνουν συνεχώς αποφάσεις, η ορθότητα και αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται από το πώς σκέφτονται και αισθάνονται, δηλαδή την εσωτερική τους κατάσταση (Leithwood & Beatty, 2008). Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι τα συναισθήματα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε μια από τις ικανότητες που περιγράφει το μοντέλο των Mayer et al. (2016): η πραγματική ή αντικειμενική (actual) ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των διευθυντών/ντριών. Επιλέχθηκε η ικανότητα αυτή διότι, αφενός, προϋποθέτει την αναγνώριση, χρήση και κατανόηση των συναισθημάτων και, αφετέρου, φαίνεται να αποτελεί τον κοινό παρανομαστή σε πολλές συναισθηματικές ικανότητες που διαθέτουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες (George, 2000). Επιπλέον, η λειτουργική οργάνωση του συναισθήματος, που συνεπάγεται η καλή διαχείριση των συναισθημάτων, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων και σχετίζεται με υψηλές ηγετικές ικανότητες (Καφέτσιος, 2003).

1.3. Επικοινωνιακή ικανότητα

Οι Cooley και Roach (1984) ορίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα ως τη γνώση κατ'άλληλων και αποτελεσματικών επικοινωνιακών προτύπων και την ικανότητα χρησιμοποίησης και προσαρμογής αυτής της γνώσης σε διάφορα περιβάλλοντα. Ο παραπάνω ορισμός εμπεριέχει δύο στοιχεία: (α) τη γνώση του πώς γίνεται κάτι, που πρέπει να συνοδεύεται από την κατανόηση του γιατί τα πράγματα δρομολογούνται με συγκεκριμένο τρόπο (Hargie, 2011), και (β) τη δυνατότητα χρήσης αυτής της γνώσης, η οποία δεν είναι ίδια σε όλους και επηρεάζεται από παράγοντες όπως η διάθεση, η προσωπικότητα, το άγχος. Στην κατανόηση της έννοιας της επικοινωνιακής ικανότητας αποφασιστικής σημασίας συμβολή είχαν τα ευρήματα των Spintzberg και Cupach (1989). Σύμφωνα με αυτούς, η έννοια «ικανότητα» φαίνεται να επιδέχεται πολλές ερμηνείες, αλλά υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε κάθε εννοιολόγησή της: η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα της συμπεριφοράς. Η αποτελεσματικότητα προκύπτει μέσα από έλεγχο και ορίζεται ως η επιτυχής επίτευξη του στόχου. Η καταλληλότητα της συμπεριφοράς αντανάκλα το τακτ ή την ευγένεια και αναφέρεται στην αποφυγή βίαιων κοινωνικών ή διαπροσωπικών συμπεριφορών. Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα συχνά εμπεριέχει την προσήλωση στην κατάλληλη συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται σε κοινωνικά και διαπροσωπικά πλαίσια. Καταλήγοντας, η επικοινωνιακή ικανότητα χαρακτηρίζεται από τη γνώση και κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας και την ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος την επικοινωνία αποτελεσματικά.

1.4. Η επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας

Η αποτελεσματική επικοινωνία θεωρείται ένα από τα βασικότερα συστατικά της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας, αφού όλες οι καλές πρακτικές, προκειμένου να υλοποιηθούν, θέτουν ως προαπαιτούμενο την καλή επικοινωνία (Akinubi, Gbadeyan, Fashiku & Kayode, 2012• Hunt, Tourish & Hargie, 2000• Parsons & Beauchamp, 2012). Στις σχολικές μονάδες η επικοινωνία καλύπτει τις διμερείς σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (διευθυντή – εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διευθυντή – μαθητών). Διευθυντές με επικοινωνιακές ικανότητες μπορούν πιο εύκολα να πετύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας και διακρίνονται από ποιοτικά χαρακτηριστικά που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία, όπως: (α) σωστός προγραμματισμός της επικοινωνίας, (β) επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις, (γ) επιλογή του κατάλληλου μηνύματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, (δ) ικανότητα χρήσης ποικίλων καναλιών επικοινωνίας και παροχής ακριβούς πληροφόρησης προς τους εργαζομένους, (ε) ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και καθιέρωση ανατροφοδότησης και (στ) ικανότητα ενσυναίσθησης (Habaci, elik, Habaci, Adigüzelli & Kurt, 2013).

2. Στόχος και υπόθεση της έρευνας, ερευνητικός σχεδιασμός

Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η ανάγκη ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο να έχει αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και καλή επικοινωνιακή ικανότητα. Αν διαθέτει την πρώτη συνεπάγεται ότι θα έχει και τη δεύτερη σε υψηλά επίπεδα; Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επικοινωνιακή ικανότητα σε διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διατυπώθηκε και ελέγχθηκε η υπόθεση ότι οι διευθυντές/ντρίες που έχουν υψηλότερη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους άλλους εταίρους της σχολικής κοινότητας, από ό,τι εκείνοι με χαμηλότερη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων. Η έρευνα περιλάμβανε δύο φάσεις. Στην πρώτη, εξετάστηκε η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι διευθυντές/ντρίες με την υψηλότερη και εκείνοι/ες με τη χαμηλότερη βαθμολογία, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στη Β' φάση της έρευνας.

3. Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Στην πρώτη ερευνητική φάση πήραν μέρος 11 διευθυντές/ντρίες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, τρεις γυναίκες και οκτώ άντρες, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν από το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον της πρώτης ερευνητριάς ("δείγμα ευκολίας"). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Για τη δεύτερη φάση, επιλέχθηκαν πέντε διευθυντές/ντρίες με βάση τη βαθμολογία που σημείωσαν στη μέτρηση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, με βάση αυτή τη βαθμολογία, επιλέχθηκαν οι δύο διευθυντές που είχαν μια τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο (οι διευθυντές Y1 και Y2) και τρεις που είχαν μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο (οι διευθυντές/ντρίες X1, X2 και X3).

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων
και επίδοση στο MSCEIT

Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Έτη άσκησης διεύθυνσης	Επίπεδο σπουδών ¹	Βαθμολογία στο MSCEIT
Διευθύντρια 1	Δ.Α.	35	4	PhD, 2 Msc	69
Διευθυντής 2	58	25	3	PhD, Msc	67
Διευθυντής 3 (Υ2)	50	18	4	PhD, Msc	71
Διευθύντρια 4	59	26	7	Msc	68
Διευθυντής 5	57	33	22	PhD, 3 Msc	69
Διευθύντρια 6 (Χ3)	59	35	7	Msc	64
Διευθυντής 7 (Χ2)	56	29	7	Msc	63
Διευθυντής 8	62	35	11	Msc	69
Διευθυντής 9 (Χ1)	61	32	4,5	---	61
Διευθυντής 10 (Υ1)	59	30	5	PhD, 4 Msc	76
Διευθυντής 11	58	26	7	PhD	68
Μ.Ο.	57,9	29,5	7,4	--	68

1. Στο επίπεδο σπουδών αναφέρονται μόνο τα πτυχία πέραν του βασικού, καθότι το τελευταίο αποτελεί προϋπόθεση διορισμού.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

3.2.1. Μέτρηση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων

Για τη μέτρηση της (πραγματικής ή αντικειμενικής) ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη ενότητα από το εργαλείο Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Kafetsios, Maridaki-Kassotaki, Zammuner, Zampetakis και Vouzas (2009). Η ενότητα αυτή αξιολογεί δύο κατηγορίες διαχείρισης συναισθημάτων: (α) στη συναισθηματική διαχείριση αξιολογείται η ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και (β) στην κοινωνική διαχείριση αξιολογείται η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων. Η μέτρηση της συναισθηματικής διαχείρισης γίνεται με πέντε θέματα, που το καθένα περιλαμβάνει τέσσερις πιθανές ενέργειες από τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν ποια προτιμούν. Η κοινωνική διαχείριση εξετάζεται με τρία θέματα, που το καθένα περιλαμβάνει τρεις πιθανές ενέργειες. Για κάθε επιλεγόμενη ενέργεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβαθμίσουν την απάντησή τους σε μια κλίμακα από το 1: «πολύ αναποτελεσματική» μέχρι το 5: «πολύ αποτελεσματική».

Η βαθμολόγηση του MSCEIT έγινε με τη μέθοδο της συναινετικής βαθμολόγησης (general consensus). Σύμφωνα με αυτή ο καθορισμός των βαθμών κάθε απάντησης έγινε με τη χρήση ενός μεγάλου δείγματος ανθρώπων (> 5.000) που απάντησαν στο τεστ. Η ορθότητα των απαντήσεων καθορίστηκε από αυτό που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούν σωστό. Για παράδειγμα, αν το 70% των ατόμων εκείνου του δείγματος επέλεξαν την απάντηση «Α» σε μια δεδομένη ερώτηση, τότε η απάντηση «Α» βαθμολογείται με 0,70 (Brackett & Salovey, 2006· Rivers, Brackett, Salovey & Mayer, 2007).

3.2.2. Μέτρηση της επικοινωνιακής ικανότητας

Για τη μέτρηση της επικοινωνιακής ικανότητας οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν με ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα II), οι ερωτήσεις της οποίας διατυπώθηκαν με βάση το μοντέλο των Spitzberg και Cupach (1989). Η συνέντευξη περιλάμβανε δύο άξονες: (α) καταλληλότητα της επικοινωνίας (οι ερωτήσεις 1 και 2) και (β) αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (οι ερωτήσεις 3, 4 και 5). Με την ερώτηση 6 ζητήθηκε από τους διευθυντές/ντρίες να αναφέρουν 1-2 επικοινωνιακές δεξιότητες που θεωρούν ότι διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (οι 7 και 8) ζητούσαν από τους ερωτώμενους να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σε μια κλίμακα από το 1 (“καθόλου ικανοποιημένος/η”) μέχρι το 5 (“πολύ ικανοποιημένος/η”). Αναλυτικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Για την παραγωγή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Mason, 2011). Κατά τη μέθοδο αυτή εφαρμόζεται μια διαδικασία έξι βημάτων (χωρίς απαραίτητα να ακολουθείται γραμμική πορεία), που περιλαμβάνει: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση των θεμάτων, επανεξέταση των θεμάτων, ορισμός και ονομασία των θεμάτων και τέλος συγγραφή των ευρημάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στο τελευταίο στάδιο περιλαμβάνεται η απομαγνητοφώνηση, προκειμένου τα κείμενα των συνεντεύξεων να μετασχηματιστούν σε προσβάσιμο κείμενο. Έγινε προσπάθεια να αποδοθεί, όσο πιο πιστά γίνεται, το νόημα των απαντήσεων. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων αποτελούν κατά λέξη μεταφορά της διαδραστικής επικοινωνίας και, ενώ δεν περιλαμβάνουν αναφορές σε μη λεκτικά είδη συμπεριφοράς, έγινε απόπειρα να αποτυπωθούν κι αυτά στο κείμενο, χρησιμοποιώντας τα σύμβολα που αναφέρει η Mason (2011). Έτσι, οι μικρές παύσεις υποδηλώνονται με το σύμβολο (...). Διακοπές του λόγου, λόγω παρέμβασης της ερευνήτριας που έκανε τη συνέντευξη στα λεγόμενα του ερωτώμενου, υποδηλώνονται με το σύμβολο //. Λέξεις ή φράσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι έδωσαν έμφαση σημειώνονται με υπογράμμιση. Τα σημεία στίξης προστέθηκαν προκειμένου να κάνουν το κείμενο πιο ευανάγνωστο, χωρίς ωστόσο να αλλοιώνουν την εκφορά του διαλόγου.

4. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών ομαδοποιήθηκαν σε δύο ενότητες/άξονες και περιγράφονται παρακάτω.

4.1. Καταλληλότητα της επικοινωνίας

4.1.1. Η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς

Και οι πέντε διευθυντές/ντριες, όπως ανέφεραν, υιοθετούν, σε γενικές γραμμές, τους ίδιους τρόπους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σε καθημερινή βάση μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και σε έκτακτες συνεδριάσεις, που συνήθως γίνονται στα διαλλείματα ή μετά το πέρας των μαθημάτων. Υπάρχει βέβαια και η προφορική και κατ' ιδίαν επικοινωνία του διευθυντή προκειμένου να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής 10 (Υ1), πέρα από τους προαναφερόμενους τρόπους ενημέρωσης ζητάει και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις που οργανώνονται ηλεκτρονικά από το υπουργείο για εκπαιδευτικά θέματα. Όπως λέει: *“Μερικές φορές γίνονται και αιτήματα από τη διοίκηση, από το υπουργείο για να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις ηλεκτρονικά, όπως σε.. ε..//διαβούλευση//διαβούλευση, οπότε με αυτόν τον τρόπο, αφού γίνει μία συζήτηση πάνω στις προτάσεις..”*. Η επικοινωνία του διευθυντή 10 (Υ1) με τους εκπαιδευτικούς βρίσκεται στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης και της βοήθειας. Η διαφορετική του αντιμετώπιση πηγάζει από την αντίληψη που έχει για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Όλη του η φιλοσοφία διατρέχεται από μια ανθρωπιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία: *“το 99% των εκπαιδευτικών, των Ελλήνων, είναι δημιουργικοί, είναι παραγωγικοί και έχουν έναν... συναισθηματικό επαγγελματισμό, να το πω έτσι. Δηλαδή, είναι λειτουργοί. Λοιπόν μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έχουν και τη συναισθηματική τους προσέγγιση, την επικοινωνία που πρέπει να βοηθάει προς αυτήν την κατεύθυνση, να βοηθάει δηλαδή στο να προσπαθήσεις να κατανοήσεις τους μαθητές και ε... να πω κι αυτό εδώ, ότι όταν έχεις τη διάθεση να κατανοήσεις, που αυτό το έχουν οι συνάδελφοι, μπορούνε να κατανοήσουνε και πολλές φορές όταν απ' την ένταση ηρεμήσουμε, γιατί υπάρχει κι ένα στρες, ...συγχωρούμε..... Εγώ πάω σε ένα μοντέλο διοίκησης που είναι ο διευθυντής που στην ουσία υπηρετεί τους συναδέλφους. Ήρθες δηλαδή για να υπηρετήσεις και κοίταξε να διευκολύνεις τη διαδικασία. Άρα, ποιον θα διευκολύνεις; Θα διευκολύνεις το συνάδελφο, για να... μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές. Είναι να υπηρετήσω,... να σε βοηθήσω,... να σε προχωρήσω”*.

Ο διευθυντής 3 (Υ2) θεωρεί ότι υπάρχει μια πάρα πολύ καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η οποία φαίνεται και από το γεγονός ότι: *“το 90% έρχονται να πούνε καλημέρα, που δεν γίνεται υποχρεωτικά, αλλά έρχονται όλοι να πούνε καλημέρα στο*

διευθυντή, όπως κι εγώ θα χρειαστεί να πάω το κάνουν σαν κουλτούρα, ότι εγώ πρέπει να πάω να πω γεια,... ωπ... ήρθα. Η χωροταξία του σχολείου είναι τέτοια... που η καλημέρα είναι δεδομένη//βοηθάει//ναι βοηθάει, χωρίς να είναι υποχρεωτικό”.

Πιο τυπικές και παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας ακολουθούν οι διευθυντές 7 (X2) και 9 (X1), με τον τελευταίο να επιλέγει να οργανώνει άτυπες, σύντομες συνεδριάσεις, συνήθως στα διαλείμματα, ή να υιοθετεί τη χρήση ντοσιέ, στο οποίο φυλάσσονται όλα τα έγγραφα που τους αφορούν. Για πιο σοβαρά θέματα, δηλώνει: “Προτιμώ να φέρω το σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης και οι δυο μαζί να ενημερώσουμε, ή μπορεί να κάνω μια μικρή ενημέρωση πρώτα εγώ, στους καθηγητές ... σε μια μικρή συνεδρίαση και μετά αφού μάθουμε περισσότερες πληροφορίες, με το σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης να ενημερώσουμε καλύτερα τους καθηγητές”.

4.1.2. Η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς

Σχετικά με την ενημέρωση των γονέων, όλοι οι διευθυντές/ριες επιλέγουν τις απογευματινές συναντήσεις. Η διευθύντρια 6 (X3), αναλαμβάνει η ίδια ενημερωτική δράση, λόγω της πολύχρονης εμπειρίας της με τις πανελλαδικές, ενώ για την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών ζητάει την αρωγή των ψυχολόγων από το συμβουλευτικό σταθμό νέων ή το κέντρο ψυχικής υγείας των νοσοκομείων.

Ο διευθυντής 10 (Y1), στην επικοινωνία με τους γονείς, θέλει να περάσει μια κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής και προσπαθεί να δημιουργήσει μια ομάδα διαμεσολάβησης, προκειμένου: “μέσα από τη συζήτηση και με τη συνεργασία των γονέων, διαμεσολάβηση δηλαδή, να διαχειριστούμε... τις ανησυχίες των παιδιών. Γιατί αυτά δεν τα βλέπουμε σαν αταξίες, τα βλέπουμε.... στη νευτώνεια λογική είμαστε... δράση και αντίδραση. Λοιπόν, πώς μπορούμε εμείς να δούμε, τι υπάρχει με αυτά τα παιδιά ανάλογα με αυτά που τους προσφέρουμε, ιδιαίτερα στο λύκειο, είναι στην εφηβεία, έχουν τις δυσκολίες τους, τις αντιδράσεις τους, το άγχος τους, το άγχος για το μετά, το άγχος τους για τις σχέσεις τους, έτσι; Εμείς, με αυτά που ξέρουμε, με αυτά που μπορούμε, όσο μπορούμε για να τους καταλάβουμε προσπαθούμε, να συμπορευτούμε μαζί, να τους ενθαρρύνουμε, να τους εμπλέξουμε σε κριτική σκέψη”.

4.1.3. Διαχείριση παραπόνων από τον διευθυντή

Σε ό,τι αφορά την ενημέρωση εκπαιδευτικού από τον διευθυντή για παράπονα που ακούγονται από μαθητές και γονείς συμφωνούν όλοι/ες ότι είναι δύσκολη η αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης. Η προσέγγισή τους όμως είναι διαφορετική. Για τον διευθυντή 3 (Y2) πολλές φορές είναι ζήτημα παρεξήγησης και σε πνεύμα καλής συνεννόησης ζητάει από τους γονείς χρόνο για να «περπατήσει», όπως λέει, ο καθηγητής. Η άποψή του είναι πως πρέπει πρώτα να προσπαθήσουν να τα βρουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό και μετά, αν χρειαστεί, να βοηθήσει ο ίδιος πάνω σε αυτή τη γραμμή. Συμβουλεύει καλόπιστα τον εκπαιδευτικό και του δίνει να

καταλάβει ότι τον στηρίζει. Πιστεύει βέβαια πως: “σε κάποιες περιπτώσεις πρέπει και ο συνάδελφος να καταλάβει ... «μήπως τελικά φταίω κι εγώ». Δηλαδή γίνεται η συζήτηση... γιατί δεν μπορεί πάντα να φταίνε οι γονείς, τα παιδιά κι ο διευθυντής. Ο διευθυντής δεν είναι διευθυντής μόνο των συναδέλφων, εδώ να τονιστεί... *a priori* στηρίζω το συνάδελφο, είναι δεδομένο, είναι όμως και διευθυντής του κτηρίου, της καθαρίστριας, των γονέων, των παιδιών”.

Για τον διευθυντή 10 (Y1) το θέμα της διαχείρισης παραπόνων έχει δύο όψεις. Δηλώνει πως ο διευθυντής πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση στο παράπονο των γονέων, αλλά θεωρεί εξίσου σημαντικό ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να λειτουργεί σε καθεστώς φόβου. Όπως λέει: “Ο φόβος συνηθίζεται στο ελληνικό σχολείο δηλαδή απορρέει πάρα πολύ από... κατалоιπα του στρατού, δηλ. με την εκπαίδευση που είχαν άντρες και επηρεάζονται και γυναίκες, ...φαντάζονται δηλ. πως πολλές φορές βρίσκονται σε στρατό. Το σχολείο θέλει να ανοίγει τους ορίζοντες, τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται όμορφα για να μπορούν να μάθουν... είναι η συναισθηματική προσέγγιση των πραγμάτων, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ανάπτυξη των δεσμών και η ομάδα και η κατανόηση για να μπορούμε να μάθουμε.... Σε πρώτη φάση θα μιλήσω με τους γονείς και θα εξηγήσω ότι ο καθένας έχει την παιδαγωγική του. Οι γονείς πρέπει να ξέρουν ότι υπάρχουν κι άλλες παιδαγωγικές..... Πρέπει εγώ να το εξηγήσω αυτό στους γονείς, αλλά το πιο ωραίο είναι να μαζευτούμε όλοι μαζί... να μάθουμε να ανεχόμαστε ο ένας τον άλλο.... είναι η ανθρωποκεντρική προσέγγιση”.

Η διευθύντρια 6 (X3) και οι διευθυντές 7 (X2) και 9 (X1) συζητάνε με τον εκπαιδευτικό, ο τρόπος με τον οποίο όμως τον ενημερώνουν διαφέρει. Η διευθύντρια 6 (X3) του δίνει να καταλάβει ότι μόνη της αντιλήφθηκε το πρόβλημα, δεν αναφέρει ότι υπάρχουν παράπονα από μαθητές και γονείς, σε μια προσπάθεια να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό όσο μπορεί. Ο διευθυντής 9 (X1) αφήνει να περάσουν κάποιες μέρες και τότε, εντελώς «τυχαία» όπως λέει, θα συναντήσει τον εκπαιδευτικό στο διάδρομο και θα του ζητήσει να συζητήσουν στο γραφείο του. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του: “Είναι από τα πιο δύσκολα. Γιατί πρέπει πρώτα-πρώτα να καταλάβεις μέχρι πού μπορείς να του μιλήσεις και να καταλάβει, γιατί είναι μερικοί που δεν καταλαβαίνουν... πώς θα τους το πεις, μπορεί να το πάρουν δηλ. ότι είναι... ανεπαρκείς ή οτιδήποτε άλλο, πρέπει δηλ. να τους πείσεις ότι αυτό είναι... είναι μέσα στη διδασκαλία μας κι έχουμε κάποιους που μας δέχονται και κάποιους που δεν μας δέχονται”. Η παρέμβασή του και η συζήτηση δεν φέρνει πάντα αποτέλεσμα. Όπως λέει: “Εξαρτάται από τον άνθρωπο, άλλο παράδειγμα μια καθηγήτρια που δεν μπορεί να σταθεί στην τάξη και μου φέρνει συνέχεια τρεις μαθητές και μόνο αυτή για να τους αποβάλω//μιλήσατε μαζί της;//μίλησα, μίλησα αλλά τελικά χάλασε η σχέση μου μαζί της”.

Σε ό,τι αφορά στο ύφος της συζήτησης στο γραφείο, σχετικά με το συμβάν, όλοι/ες συμφωνούν ότι δεν χρησιμοποιούν έντονες λέξεις π.χ. καταγγελίες ή παράπονα, προκειμένου να τονίσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης. Ο διευθυντής 10 (Y1) δεν

μπορεί καν να φανταστεί μια μορφή επικοινωνίας που θα βασίζεται σε τέτοιες λέξεις. Η χρήση τους είναι παρωχημένη, τελειωμένη και σε καμιά περίπτωση δεν ταιριάζει με τα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Στηρίζει άκριτα και αμέριστα τον εκπαιδευτικό.

4.2. Αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας

4.2.1 Η ικανότητα του διευθυντή να μεταδίδει το όραμά του

Όλοι οι διευθυντές/ντρίες έχουν απόψεις, ιδέες ή σχέδια δράσης που θέλουν να τύχουν αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς. Ως ποιο βαθμό καταφέρνουν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς φαίνεται από τις απαντήσεις που ακολουθούν.

Για τη διευθύντρια 6 (X3) σύμμαχός της σε αυτήν την προσπάθεια είναι η φήμη που την ακολουθεί, με αποτέλεσμα να μην δυσκολεύεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν το όραμά της. Όπως λέει: *“Αν δεν το κάνουνε δικό τους το όραμα, δεν μπορώ να το προχωρήσω. Θέλω και τη συμπαράστασή τους. Όλα από τον σύλλογο γίνονται. Είναι συλλογικό όργανο η διοίκηση, ... εντάξει μπορεί να υπάρχει διευθύντρια, αλλά καμιά απόφαση δική μου δεν έχει ισχύ αν δεν υπογραφεί από τον σύλλογο”.*

Ο διευθυντής 9 (X1) από την άλλη φαίνεται να δυσκολεύεται να μεταδώσει τις ιδέες του. Όπως λέει, δεν κατάφερε να τους κάνει να ξεπεράσουν τους ενδοιασμούς (και τους φόβους) που είχαν για την γραφειοκρατία που χρειάζεται ή για τη χρήση ξένης γλώσσας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ευρωπαϊκού προγράμματος. Στον αντίποδα, ο διευθυντής 10 (Y1) έπεισε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και υλοποίησαν ήδη για φέτος ένα πρόγραμμα, επιτυγχάνοντας να εμπλέξει καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων. Η απάντησή του, όταν ρωτήθηκε πώς τα κατάφερε, ήταν: *“Πρέπει να περιγράψεις καλά το σχέδιο δράσης//για να τους πείσειςτε//για να τους εμπνεύσεις, εμπνέεις, δεν πείθεις, τους δίνεις τον αέρα... ότι θα πάμε... ωραία... πάμε να το πούμε στα παιδιά... ενθουσιασμός για να προωθήσεις. Και όσο μεγαλώνεις και φεύγουν διάφορα βαρίδια από γύρω σου βελτιώνεται ο επαγγελματισμός σου, μιλάς περισσότερο με τον εαυτό σου και τότε λες..... ευτυχία είναι να δώσω χαρά στους άλλους, για να δώσω τη γνώση και να δώσω τη δράση”.*

4.2.2. Η ικανότητα διευθέτησης προβλημάτων από τον διευθυντή

Η συστηματικά καθυστερημένη προσέλευση είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πολύ συχνά οι διευθυντές/ντρίες στο σχολείο. Όλοι/ες ξεκινάνε καλώντας τον εκπαιδευτικό στο γραφείο τους και αρχίζοντας μία συζήτηση, με την οποία θα του επιστήσουν την προσοχή, θα ζητήσουν συνέπεια στο χρόνο και θα τονίσουν την ευθύνη απέναντι στα παιδιά. Στη συνέχεια και εφόσον δεν λυθεί το πρόβλημα, οι τακτικές διαφοροποιούνται. Η διευθύντρια 6 (X3) θα κλιμακώσει την αντίδραση της με συζήτηση στο σύλλογο, όπου θα μιλήσει γενικά για τους κανόνες λειτουργίας του

σχολείου και πόσο σημαντική θεωρεί την έγκαιρη προσέλευση. Φυσικά, θα αφήσει να εννοηθεί ότι παρακολουθεί το θέμα. Τελική της καταφυγή θα είναι η έγγραφη αναφορά της στον ανώτερο, ως μια έσχατη προσπάθεια να συνετιστεί ο εκπαιδευτικός. Έχει εμπειρία του γεγονότος χωρίς ιδιαίτερα θεαματικά αποτελέσματα. Η αργοπορημένη προσέλευση συνεχίστηκε, αλλά τουλάχιστον ήταν πιο σπάνια.

Για τον διευθυντή 9 (Χ1) ένα ανάλογο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο του ήταν λαμπρό παράδειγμα έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ του ίδιου και του εκπαιδευτικού. Περιγράφει την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που αργούσε συστηματικά λόγω οικογενειακών συνθηκών, όμως ο ίδιος δεν το ήξερε και οι προσπάθειές του να εκμαιεύσει κάποια εξήγηση έπεφταν στο κενό. Όπως περιγράφει ο ίδιος: *“Εκ των πραγμάτων είχε κάποιες δυσκολίες. Εγώ όμως δεν το ήξερα στην αρχή και κάποιες φορές τον «μάλωσα» και του είπα «δεν είναι σωστό ειδοποιήστε με όταν θα αργείτε», δηλαδή τον περίμενα στην είσοδο και του λέω «είναι απαράδεκτο η τάξη να είναι μέσα κι εσείς να μην μας έχετε ειδοποιήσεις ότι θ’ αργήσετε. Δηλαδή, πάρτε ένα τηλέφωνο και πείτε έχει μπλοκάρισμα, έχει κίνηση, θα αργήσω». Αυτό το έκανε πέντε-έξι φορές// δεν σας είπα τίποτα// όχι, όχι τίποτα. Εν τω μεταξύ δεν μιλάγε, έβαζε το κεφάλι κάτω κι έφευγε. Και κάποια φορά του ζήτησα να έρθει στο γραφείο μου. Τον ρώτησα αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, γιατί τον έπαιρνα τηλέφωνο και δεν το σήκωνε. Ντρεπότανε να απαντήσει στο τηλέφωνο ότι έρχεται ή το σήκωνε κι έλεγε είμαι απ’ έξω. Εγώ όμως ήμουν έξω από το σχολείο και δεν τον έβλεπα. Αφού δόθηκαν εξηγήσεις και λύθηκε η παρεξήγηση εξακολουθούσε να αργεί, αλλά τουλάχιστον σήκωνε το τηλέφωνο”.*

Για τον διευθυντή 3 (Υ2) ο τρόπος που αντιμετωπίζει το θέμα διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της σχέσης που έχει με τον εκπαιδευτικό. Αν είναι κάποιος με τον οποίο έχει άμεση σχέση θα του πει: *«Πρόσεχε βρε παιδί μου, μην αργείς».* Και του δίνω να καταλάβει ότι το παρακολουθώ, γιατί είμαι πάντα στη γραμμή και οι μαθητές είναι εκεί και βλέπεις να έρχεται μετά... και στεναχωριέσαι. Ή αναγκάζεσαι να πας εσύ στην τάξη του. Κι αν γίνεται συστηματικά τότε λες *«Γιατί ζητάς να έχεις πρωινό ωράριο όταν 4 φορές στα 5 έχεις 4-1 που λέμε και δεν μπορείς να ξυπνήσεις!!»* Οπότε τον άλλο τον έχεις καθαρίσει πολύ πιο εύκολα. *Όχι, έχω τρόπο”.*

Τέλος, ο διευθυντής 10 (Υ1) ξεκινάει τη συζήτηση σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο για να του περάσει το μήνυμα ότι το πρόβλημα δεν είναι μόνο δικό του. Όπως τονίζει: *“Το συζητάς. Και λες.. «δεν πάμε καλά. Τι θα γίνει; Πώς θα το κάνουμε; Πού μπορούμε να σε βοηθήσουμε;» Το πολεμάς για να μπορέσουμε να το λύσουμε με τον καλύτερο τρόπο. Και το θέμα, ...αν πάει στα άκρα θα το φέρεις στο σύλλογο. Θα πεις... «παιδιά ... εδώ αδικούμε όλοι. Τι θα κάνουμε; Πώς μπορούμε να σε βοηθήσουμε; Ξέρεις, το ξέρουμε όλοι. Αν έχεις κάποιο πρόβλημα θα βοηθήσουμε, είναι σίγουρο».* Και πρώτα ο διευθυντής θα βοηθήσει. Θα τον βοηθήσουμε, θα τον διευκολύνουμε. Το μοντέλο είναι ελληνικό. Είναι ο διευθυντής εδώ πέρα ο οποίος είναι

παντού, να βγαίνει στις τάξεις, να φροντίζει οι τάξεις να είναι φωτισμένες, ανοιχτές κλπ, να βλέπει... βλέπει μια δυσκολία... δεν θα καταγγείλει, θα βοηθήσει”.

4.2.3. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, πρέπει να επικρατήσει η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα. Η παραμονή στο σχολείο και η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί το όνειρο κάθε διευθυντή, για διαφορετικούς λόγους. Πώς όμως επιτυγχάνεται αυτό;

Ο διευθυντής 7 (X2) θεωρεί σημαντική την παραμονή, προκειμένου να υπάρχουν διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί για να απασχολήσουν τους μαθητές, όταν απουσιάσει κάποιος καθηγητής. Υπάρχει διάθεση συνεργασίας στο σχολείο, αλλά δεν επιμένει για περαιτέρω τόνωση, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν μόνοι τους τον βαθμό της εμπλοκής τους.

Η προσπάθεια να πειστούν οι εκπαιδευτικοί και να συνεργάζονται σε πιο μόνιμη βάση, ως αποτέλεσμα της περισσότερης παραμονής τους στη σχολική μονάδα, είναι ρόλος του συμβούλου, πιστεύει ο διευθυντής 9 (X1). Και αναρωτιέται: “Άμα βρίσκονται οι καθηγητές στο σχολείο ο σύμβουλος πρέπει δηλ., σ’ όλες τις ειδικότητες, πως μπορώ εγώ να τους προτείνω, να τους προτρέψω... «μιας και είστε εδώ κάντε κι αυτό»; Ξέρω εγώ; Πιστεύω ότι αυτό πιο πολύ είναι ρόλος του συμβούλου. Δηλαδή ο σύμβουλος μπορεί στα σχολεία εκ περιτροπής να κανονίζει κάτι. Εγώ δεν ξέρω αν θα μπορούσα...”

Διαφορετική προσέγγιση έχουν οι διευθυντές 3 (Y2) και 10 (Y1). Και οι δύο συμφωνούν ότι οι συνεργασίες δεν θέλει χρόνο, θέλει τρόπο. Λέει ο διευθυντής 3 (Y2): “Εγώ δεν θεωρώ ότι το θέμα είναι χρονικό. Είναι θέμα τροπικό. Το πώς ζει κάποιος. Δηλαδή μπορεί κάποιος τη μια φορά να φύγει έντεκα η ώρα και την άλλη φορά να κάτσει μέχρι τις τρεις και να συζητήσει, γιατί έχει κάποιο πρόβλημα. Εγώ θα ήθελα κάποια ελαστικότητα”.

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο διευθυντής 10 (Y1), που συμπληρώνει: “Ναι είναι ενδιαφέρον να συνεργάζεσαι, αρκεί να μπορείς να καθίσεις στο σχολείο. Η συνεργασία θα έρθει ως φυσική συνέπεια της παραμονής στο σχολείο, όπως γίνεται στη Σουηδία, όπου υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να κάθονται στο γραφείο με το laptop τους και να δουλεύουν, μπορούν να κάθονται 2-3 μαζί και κει που δουλεύουν να πουν κάποια στιγμή: «τι γίνεται με κείνον τον μαθητή»; Η συνεργασία δεν εξαναγκάζεται και μπορεί να γίνει μόνο αν εξασφαλιστούν οι απαραίτητες συνθήκες”.

4.2.4. Η καλύτερη επικοινωνιακή δεξιότητα του διευθυντή

Οι 4 στους 5 ανέφεραν το/τα χαρακτηριστικό/ά που θεωρούν ότι έχουν σε αναπτυγμένο βαθμό, ενώ ο διευθυντής 10 (Y1) προτίμησε να μιλήσει γι’ αυτά που θα ήθελε να καλλιεργήσει περισσότερο. Έτσι, η διευθύντρια 6 (X3) ανέφερε ότι μιλάει

πάντα ευγενικά, χωρίς ποτέ να προσβάλλει, σε μια προσπάθεια να προστατεύσει το συνάδελφο, αλλά αυτό που θέλει να πει θα το πει. Πιστεύει ακράδαντα ότι «η ευγένεια ποτέ δεν σε προδίδει, μόνο καλό μπορείς να έχεις». Ο διευθυντής 7 (X2) είναι υπέρμαχος της ίσης αντιμετώπισης, το τονίζει και φροντίζει να το δείχνει με κάθε ευκαιρία. Το δυνατό σημείο του διευθυντή 9 (X1), σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ότι είναι καλός ακροατής. Πρώτα ακούει και, επειδή πιστεύει ότι τα πράγματα έχουν πάντα δύο όψεις, φροντίζει να ακούσει τη γνώμη όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ο διευθυντής 3 (Y2) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ ειλικρινής και εξωστρεφής. Χαρακτηρίζει τον εαυτό του «υπερβαλλόντως επικοινωνιακό», εννοεί πάντα αυτά που λέει, αποδεικνύοντάς το στην πράξη και δεν είναι μνησικάκος. Σε ό,τι αφορά στον διευθυντή 10 (Y1), η απάντησή του πάλι βρίσκεται στη βάση της εξυπηρέτησης του άλλου. Ξεκίνησε λέγοντας: “Εγώ θα σας πω το αδύνατο σημείο. Θα ήθελα να ακούω πιο πολύ. Να είμαι πιο πολύ ακροατής. Να ακούω. Εκείνο που δεν θέλω είναι να φοβίζω τον άλλο. Όσο το δυνατόν περισσότερο να δίνω στον άλλο την δυνατότητα να μιλάει περισσότερο, να χαμογελάει περισσότερο”. Και κατέληξε: “Θα ήθελα να φέρομαι περισσότερο σαν γονέας//απέναντι στα παιδιά;//απέναντι σε όλους, παρά σαν διευθυντής”.

4.2.5. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή;

Όταν ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/τριες να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην επικοινωνία, όλοι/ες ανέφεραν ότι είναι “πολύ αποτελεσματικοί” (βλ. Πίνακα 2). Η άποψή τους βασίζεται στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και κρίνουν εκ του αποτελέσματος. Η διευθύντρια 6 (X3) αξιολόγησε τον εαυτό της με 4 γιατί, όπως λέει, αυτό φαίνεται από τον σεβασμό που της δείχνουν οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, δεν θέλει να τη σέβονται λόγω θέσης, αλλά γιατί έχουν εκτιμήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Ο διευθυντής 7 (X2) που αξιολόγησε τον εαυτό του με 4-4,5, θεωρεί πως είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία, αφού: “αυτό αποδεικνύεται από το ότι είναι η 7^η χρονιά που είμαι στο σχολείο και η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται τον τρόπο διοίκησής μου, όπως φάνηκε και στις τελευταίες κρίσεις των διευθυντών, όπου ήταν απαραίτητη και η ψήφος των εκπαιδευτικών”.

Στην ίδια λογική και ο διευθυντής 9 (X1), ο οποίος, “χωρίς να φανεί υπερρόπτης”, όπως είπε, αξιολόγησε τον εαυτό του με 5. Προσπαθεί να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και για την πρακτική του αυτή έχει εισπράξει καλά λόγια και από τους υποδιευθυντές του και από τη σχολική επιτροπή του δήμου.

Πίνακας 2: Επίδοση στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και αυτοαξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των διευθυντών/τριών

Διευθυντές/ντριες	MSCEIT	Αυτοαξιολόγηση αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία	Αυτοαξιολόγηση καταλληλότητας στην επικοινωνία
Διευθυντής 10 (Υ1)	76	4,5	3
Διευθυντής 3 (Υ2)	71	4,5	3,5-4
Διευθύντρια 6 (Χ3)	64	4	4
Διευθυντής 7 (Χ2)	63	4-4,5	4,5
Διευθυντής 9 (Χ1)	61	5	5

4.2.6. Πόσο κατάλληλος είναι ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή;

Ως προς την αυτοαξιολόγηση της καταλληλότητας στην επικοινωνία των συμμετεχόντων, ο πήχης χαμηλώνει λίγο και ξεκινάει από το “μέτρια κατάλληλος” (βλ. Πίνακα 2). Εκεί τοποθετεί τον εαυτό του ο διευθυντής 10 (Υ1) και στο 3,5-4 ο διευθυντής 3 (Υ2). Για τον διευθυντή 10 (Υ1) ο λόγος είναι ότι πολλές φορές ενθουσιάζεται με μια ιδέα και παρασύρεται. Λαμβάνει πάντα υπόψη του τις περιστάσεις, επεξεργάζεται τον τρόπο με τον οποίο θα απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς και θέλει να έχει τη διορατικότητα και τη δύναμη, ώστε αυτό που θα πάρει σαν ανατροφοδότηση να το επεξεργαστεί και να το αποδεχθεί. Και σημειώνει λέγοντας: “Ήθελα, ας πούμε, αύριο να πάμε εκκλησία και είχα ήδη πιάσει και τον παπά και του το είχα πει, αλλά μου είπαν οι καθηγητές ότι εμείς είμαστε μια ομάδα εδώ που θα κρατήσουμε τα παιδιά και θα κάνουμε μάθημα και κάποιοι άλλοι δεν ήθελαν να πάνε εκκλησία. Ο παπάς βέβαια θα έκανε τη λειτουργία μόνο για εμάς. Οπότε μίλησα με τους συναδέλφους και έκανα πίσω. Είπα στον παπά «πάτερ, όχι δεν θα το κάνουμε».

Ο διευθυντής 3 (Υ2) αναγνωρίζει ότι έχει βάλει “νερό στο κρασί του”, ωστόσο θεωρεί ότι δεν το έχει κατακτήσει πλήρως. Λέει χαρακτηριστικά: “Παλιά δεν σήκωνα κουβέντα ή βαρούσα στο κεφάλι, τώρα όμως έχω καταπιεί πάρα πολλά πράγματα για τον δικό μου εγωισμό και τώρα κάποια πράγματα τα λέω με πιο κομψό τρόπο. Θεωρώ όμως ότι θέλω λίγο δρόμο ακόμα. Θέλω λίγη ακόμα εμπειρία για να γίνω καλύτερος”.

Η διευθύντρια 6 (Χ3) και ο διευθυντής 7 (Χ2) αξιολογούν τον εαυτό τους με 4 και 4,5 αντίστοιχα. Η πρώτη αναφέρει ότι καλλιεργεί την επικοινωνία, ξέρει να χρησιμοποιεί τον κατάλληλο τρόπο την κατάλληλη στιγμή κι αυτό φαίνεται από το διαφορετικό ύφος που χρησιμοποιεί στον γραπτό λόγο όταν χρειάζεται να απευθυνθεί

κάπου. Όπως λέει, «η αλήθεια είναι ότι ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να απευθύνεται σε πολλούς». Με χαμόγελο συνεχίζει: «δεν θα το κάνω έτσι απλά (δυνατό γέλιο), αλλά έχω τον τρόπο μου, που δεν μπορούν να μου πούνε όχι. Εκτός από την τυπική αίτηση που επιβάλλεται, θα στείλω κι ένα ευχετήριο.. (γέλια). Δεν μου έχουν αρνηθεί”.

5. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, ελέγξαμε την υπόθεση ότι οι διευθυντές/ντρίες που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους άλλους από εκείνους με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Αντιπαραβάλλοντας τις αναφορές των διευθυντών/τριών για την επικοινωνιακή τους ικανότητα, που έδωσαν κατά την συνέντευξη, με τις επιδόσεις τους στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (που αποτελεί μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τους Mayer et al. (2016), διαπιστώνουμε ότι η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Οι διευθυντές 10 και 3, (που έδωσαν την υψηλότερη τιμή ως προς την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, δηλαδή 76 και 71 αντίστοιχα, βλ. Πίνακα 1), δείχνουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο ικανοί στο να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, ανάλογα με την περίπτωση (καταλληλότητα επικοινωνίας). Επίσης, είναι πιο δημιουργικοί ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Athanasoula–Reppa, Makri–Botsari, Kounenou, και Psycharis (2010), στην οποία φάνηκε πως οι διευθυντές Δημοτικών σχολείων που ανακαλύπτουν ή/και δημιουργούν νέους τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιούν στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι διευκολυντικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους γονείς των μαθητών. Οι διευθυντές 7 και 9 φαίνεται να μην είναι τόσο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία, αφού δεν καταφέρνουν πάντα να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τις ιδέες τους ή να δουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική, και είναι περισσότερο «συμβατικοί» στους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν απέναντι σε διαφορετικές καταστάσεις και άτομα. Η διευθύντρια 6 βρίσκεται κάπου στη μέση. Είναι αποτελεσματική στην επικοινωνία, με έναν μάλλον συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας που στηρίζεται στη αρχή της ευγένειας και του σεβασμού του άλλου.

Οι διευθυντές 10 και 3 φαίνεται να έχουν καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της συνέντευξης, σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντρίες 6, 7 και 9. Εντούτοις, αξιολογούν τον εαυτό τους με χαμηλότερη βαθμολογία ως προς την καταλληλότητα, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στην ερώτηση 8. Οι διευθυντές 7 και 9 δίνουν στον εαυτό τους πολύ υψηλές τιμές (4,5 και

5 αντίστοιχα), όταν καλούνται να αυτοαξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα της επικοινωνίας τους, ενώ οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη δείχνουν μια μάλλον χαμηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Μία εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν τα εργαλεία αυτοαναφοράς, τα δεδομένα των οποίων «είναι ευάλωτα σε παράγοντες που μπορεί να τα επιμολύνουν... όπως η τάση (των συμμετεχόντων) να δώσουν όχι αυθεντικά προσωπικές αλλά κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις» (Πλατσίδου, 2010, σελ. 36). Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός πως άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τα άτομα χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002). Επομένως, οι διευθυντές 9 και 7 που είχαν τις δύο χαμηλότερες τιμές στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, δείχνουν να μην έχουν την αυτογνωσία που απαιτείται για να εκτιμήσουν αντικειμενικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

6. Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι διευθυντές/ντρίες που έχουν υψηλή ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων έχουν πιο αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες από όσους έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτής της ικανότητας. Επομένως, εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων των διευθυντών/τριών θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Με δεδομένη τη σημασία που έχει η ικανότητα επικοινωνίας των ηγετών στην επίτευξη των στόχων οποιουδήποτε οργανισμού, άρα και των σχολικών μονάδων, τέτοια προγράμματα μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά στην καλύτερη προετοιμασία των διευθυντών/ντριών για την ανάληψη θέσης ευθύνης και τη δημιουργία στελεχών που να είναι πραγματικοί ηγέτες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Akinnubi, O. P., O. C. Gbadeyan, O. C. Fashiku & D. J. Kayode (2012) Effective Communication: A Tool for Improvement of Secondary School Management. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 105-110.
- Athanasoula-Reppa, A., E. Makri-Botsari, K. Kounenou & S. Psycharis (2010) School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207-2211.
- Barbuto Jr., J. & M. Bugenhagen (2009) The Emotional Intelligence of Leaders as Antecedent to Leader-Member Exchanges: A Field Study. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 135-145.

- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Brackett, M. & P. Salovey (2006) Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Chan, D. W. (2002) Emotional Intelligence: Implications for Educational Practice in Schools. *Educational Research Journal*, 17(2), 183-196.
- Cooley, R. E. & D. A. Roach (1984) A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach* (σελ. 11-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- George, J. (2000) Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (1998) What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. Προσπελάστηκε στις 11/07/2017, από lonerganpartners.com/sites/lonerganpartners/files/ArticlePDFs/what-makes-a-leader-hbr-1998.pdf.
- Habaci, I., E.E. elik, M. Habaci, F. Adigüzelli & S. Kurt. (2013) Effective Communication in Educational Administration. *US-China Education Review B*, 3(9), 690-702.
- Hargie, O. (2011) *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (5th ed.). East Sussex: Routledge.
- Helvaci, M. A. & H. Takmak (2016) An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 46-54.
- Hunt, O., D. Tourish & O. D. Hargie (2000) The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *The International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Ίσαρη, Φ. & Μ. Πουρκός (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καφέτσιος, Κ. (2003) Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 1-17.
- Kafetsios, K., A. Maridaki-Kassotaki, V. L. Zammuner, L. A. Zampetakis & F. Vouzas (2009) Emotional Intelligence Abilities and Traits in Different Career Paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 367-383.
- Leithwood, K. & B. Beatty (2008) *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lynch, M. (2012) *A guide to effective school leadership theories*. New York: Routledge.

- Martinez, D. (2012) Developing Global Communication Skills for Technical Communicators in the 21st Century: Researching the Language of Collaboration and Cooperation in the Bologna Process. *Thesis*. Utah State University.
- Mason, J. (2011) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Mayer, J. & P. Salovey (1997) What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., P. Salovey & D. Caruso (2008) Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J., D. Caruso & P. Salovey (2000) Selecting a Measure of Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence* (σελ. 320-342). San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Mayer, J., D. Caruso & P. Salovey (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J., P. Salovey, D. Caruso & G. Sitarenios (2003) Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Moore, B. (2009) Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Nordstrom, A. (2010) *Effective Leadership Communications with Emotional Intelligence*. Προσπελάστηκε στις 27/07/2017, από pure.au.dk/portal-asb-student/files/10221/THESISFINAL.pdf.
- Parsons, J. & L. Beauchamp (2012) Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. *US-China Education Review B*, 8, 697-711.
- Πλατσίδου, Μ. (2010) *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Θεσσαλονίκη: Guttenberg.
- Rivers, S., M. Brackett, P. Salovey & J. Mayer. (2007) Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities. In G. Matthews, M. Zeidner & R. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (σελ. 230-257). New York: Oxford University Press.
- Σαρμανιώτης, Χ. (2012) *Μάνατζμεντ: Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Schutte, N. S., J. M. Malouff, M. Simunek, J. McKenley & S. Hollander (2002) Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785
- Spitzberg, B. H. & W. R. Cupach (1989) *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag.

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΤΑ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ**

**EVALUATION AND REVIEW OF THE CURRICULUM
ON THE SUBJECT OF SOCIAL AND POLITICAL
EDUCATION IN THE CONTEXT OF CRITICAL
PEDAGOGY- HUMAN RIGHTS**

Δημήτριος Δροσάτος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
dimdrosatos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται αξιολόγηση και αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα πραγματεύεται την ενότητα Ανθρώπινα Δικαιώματα της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Γίνεται αναφορά στο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών, στη σημασία του και στη λειτουργία του στη διδακτική πράξη. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην Κριτική Παιδαγωγική, στις αρχές και τους στόχους της. Τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία της Κριτικής Παιδαγωγικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από τους κυριότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επιπρόσθετα, γίνεται μια περαιτέρω ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και αξιολογείται το γνωστικό αντικείμενο στην ενότητα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Τέλος, αναφέρονται οι στόχοι και οι δραστηριότητες που προτείνονται, γίνεται μια κριτική αποτίμηση του μαθήματος και τίθενται οι προβληματισμοί και οι προτάσεις στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά

Κριτική Παιδαγωγική, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Summary

The present study evaluates and revises the Curriculum on the subject of Social and Political Education in the context of Critical Pedagogy. More specifically, it deals with the section of Human Rights studied in the fifth and sixth grade of the primary school. Reference is made to the Curriculum, its importance and its function in the teaching practice. Following, reference is made to the Critical Pedagogy, its principles and its objectives. It emphasises on the particular importance of Critical Pedagogy in the Curriculum through the main representatives of the Critical Pedagogy. In addition, it carries out a further analysis of the Curriculum of the Social and Political Education subject and it evaluates the cognitive object in the section of Human Rights. Finally, it outlines the objectives and suggests activities, it makes a critical evaluation of the subject and mentions the reflections and suggestions raised in the context of the Critical Pedagogy.

Key words

Critical Pedagogy, Curriculum, Human Rights.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα ενός κόσμου που αλλάζει ραγδαία. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να καταστούν ικανοί να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολλαπλές κοινωνίες (Μάρκου, 2010). Η παγκοσμιοποίηση προτάσσει τις δικές της προτεραιότητες παραμερίζοντας την ηθική προτεραιότητα, που είναι το κύριο συστατικό της εκπαίδευσης. Στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας και των νέων κοινωνικών ρευμάτων, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμο. Πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται με δημιουργικό και σύγχρονο τρόπο (Παπανούτσος, 1996. Δαφέρμος, 2001).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τους στόχους, τις διαδικασίες και τη γνώση για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κουτσελίνη, 1997). Είναι ένας από τους πιο βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κοινωνίας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί το εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των διδασκόμενων για να αντιληφθούν την κοινωνική πραγματικότητα. Συμβάλλει στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος και της αυτόνομης σκέψης. Στηρίζει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με την ανάπτυξη πολλαπλών διαδικασιών μάθησης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να αναλύουν κριτικά ιδέες και να αναπτύσσουν νέες. Τους ενδυναμώνει και τους προετοιμάζει να γίνουν ενεργοί πολίτες που θα συμμετέχουν στην κοινωνική αλλαγή (Ζεμπύλας, 2011). Το Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σε συνδυασμό με την Κριτική Παιδαγωγική θα αναδείξει τον αναστοχαστικό χαρακτήρα του μαθήματος. Η στοχαστική διεργασία και η ενεργοποίηση του στοχασμού μπορούν να προκληθούν με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από δράσεις που στηρίζονται στην Κριτική Παιδαγωγική.

1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα πολιτικό κείμενο που η κατανόησή του γίνεται σε συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Συνδέεται με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές μορφές. Μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η εκάστοτε εξουσία καθορίζει τη γνώση (Aronowitz & Giroux, 2010). Ορίζονται συγκεκριμένες αξίες, καθορισμένοι κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών χρησιμοποιείται ως όργανο για να αναπαράγει την κοινωνική δομή και να εξυπηρετήσει συγκεκριμένα συμφέροντα (Παπακωνσταντίνου, 2000). Οι δυνατότητες για κριτική διδασκαλία είναι περιορισμένες και αυτό δε βοηθά να επέλθει ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Aronowitz & Giroux, 2010). Έτσι λοιπόν, με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών νοείται ένας συγκεκριμένος τρόπος που επιλέγεται και οργανώνεται η σχολική γνώση. Είναι ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής για την πραγματοποίηση των προσδοκιών που έχει η κοινωνία από το εκπαιδευτικό σύστημα (Apple, 1990. Le Metais, 1999).

Η στροφή της παιδαγωγικής σε πιο εμπειρικές και βιωματικές γνώσεις από την καθημερινή ζωή είχε ως αποτέλεσμα να αμφισβητηθεί το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σε αυτό έπαιξαν ρόλο οι αναλύσεις από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, αλλά και τα αποτελέσματα της διδακτικής έρευνας πως ο νοηματικός προσανατολισμός κινείται σε πολύ συγκεκριμένους χώρους (Ματσαγγούρας, 2004).

Τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τον Δημόπουλο (2011), διέπονται από τις αρχές της μύησης σε ερευνητικές τεχνικές, από την κατανόηση βασικών εννοιών και διαδικασιών, από την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη σύνδεση με την καθημερινότητα. Εισάγουν πολλαπλά μέσα και υλικά παρέχοντας διδακτικές δραστηριότητες με περιθώριο σχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς. Διέπονται από τις αρχές της διερευνητικής μάθησης με τη διαδικασία της ερευνητικής εργασίας μέσα από βιωματικές δράσεις. Επίσης, δίνεται έμφαση στα μεθοδολογικά εργαλεία και στον τρόπο εργασίας μέσα από την πειραματική εργασία και την αναζήτηση πηγών και τεκμηρίων. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποκτά μεγαλύτερη ευρύτητα μέσα από ποικίλες σχολικές δραστηριότητες (Λαρεντζάκη-Γκόγκα & Παύλου, 2008). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό νεωτερισμό (Δενδρινού, 2011).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από το περιεχόμενο της γνώσης, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες προωθεί τους γενικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης και τις αξίες που αναδεικνύονται από αυτούς. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να αποσκοπεί σε ελεύθερους πολίτες αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους μέσα από εποικοδομητική κριτική της κατάστασης και των προβλημάτων που τους επηρεάζουν. Να δημιουργεί πολίτες με αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμό, που δρουν συλλογικά και συνεργάζονται, να μαθαίνουν συνεχώς και να αναθεωρούν ξεπερασμένες αντιλήψεις. Να διακρίνονται από ενσυναίσθηση, διορατικότητα και ευαισθησία, να είναι μάχιμοι ενεργοί πολίτες, να ασκούν αυτοκριτική και κριτική. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να αποσκοπεί σε πολίτες με ηθικές αρχές που μάχονται για τα όνειρα και τους στόχους τους που, όπως λέει ο Paulo Freire, αποκτά νόημα και αξία η ζωή τους (Freire, 2006).

Το σημερινό σχολείο, παρά τις βελτιώσεις, δεν προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές στις σύγχρονες απαιτήσεις κάνοντάς τους να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά. Απουσιάζει ο κριτικός γραμματισμός που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον κόσμο. Τους περιορίζει στην παθητική απομνημόνευση, όπου σύμφωνα με τον Paulo Freire, επιβραβεύει αυτούς που αποστηθίζουν, που προσαρμόζονται στα προβλλόμενα πρότυπα (Freire, 1985). Οι απόψεις του Paulo Freire στηρίζονται στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, που θεωρείται ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της.

2. Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική που ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τη σχέση ιδεολογίας, εξουσίας και κουλτούρας, τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές που προωθούν την ανισότητα. Δημιουργεί την κριτική συνειδητοποίηση για την κοινωνική αλλαγή (Leistyna & Woodrum, 1996). Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εισάγει σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης κάνοντας διακρίσεις. Κύριος στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι να δημιουργήσει κριτικούς πολίτες που θα αντισταθούν στην ανισότητα, την αδικία και θα συμμετέχουν στην προσπάθεια δημιουργίας μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Στην Κριτική Παιδαγωγική ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του αναμορφωτή που θα εφαρμόσει εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές (Aronowitz & Giroux, 2010). Ο αναμορφωτής διανοούμενος εκπαιδευτικός δε στέκεται στο τυποποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ανταποκρίνεται με ευελιξία στις διαφορετικές ανάγκες (Κουτσελίνη, 1997). Με τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτές μεταδίδουν στους μαθητές την ενεργητικότητα και τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια στάση ζωής ενάντια στην ανισότητα και στην εκμετάλλευση (Τσούλιας, 2009).

Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με τον Freire, είναι ένας παράγοντας που συντελεί στο να γίνει ένα άτομο χειραφετημένο με εκτίμηση των δυνατοτήτων του (Τσιάμη, 2013). Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει κριτική σκέψη και στάση, να αναδιοργανώσει τη δράση του, ώστε να ανταποκρίνεται στον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Κουτσελίνη, 2010). Μέσα από τον κριτικό γραμματισμό και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, με τη σωστή χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας, χρησιμοποιούνται κείμενα που έχουν νόημα και σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο κατανοούν τον κόσμο και ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Νικολούδης, 2013).

Οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορούν να εφαρμοστούν στη βάση ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών εστιάζοντας σε θέματα κοινωνικά και διερευνώντας το περιβάλλον και τη ζωή των μαθητών παρακινώντας τους να αναλάβουν δράση (Freire, 1977). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από έναν κριτικό διάλογο παρακινώντας τους διδασκόμενους να εκφράζουν τα βιώματά τους με σκοπό να προσεγγίσουν κριτικά τη γνώση. Μέσα από τη διερευνητική μάθηση έρχεται η κριτική συνειδητοποίηση που τους οδηγεί σε μια μετασχηματιστική αντίληψη και δράση για την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Γρόλλιος, 2005).

3. Κριτική Παιδαγωγική και Αναλυτικά Προγράμματα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα εργαλείο που το χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σαν πυξίδα που θα τον οδηγήσει στη διδακτική διαδικασία κατευθύνοντάς τον τι θα διδάξει και πότε (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα με τον Φλουρή (1983), επηρεάζεται από γενικούς και ειδικούς παράγοντες. Οι γενικοί παράγοντες αναφέρονται στην κουλτούρα, τον πολιτισμό και την παράδοση κάθε χώρας. Οι ειδικοί παράγοντες αναφέρονται στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η σημαντικότερη πηγή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι ο πολιτισμός του κάθε λαού (Βρεττός & Καψάλης, 1997. Φλουρή, 1983). Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών πρέπει να καθορίζεται από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς αποτελούν το σημαντικότερο σημείο αναφοράς της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 1988). Μια άλλη πηγή που ασκεί επιρροή στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι οι αξίες και οι επιδιώξεις της κοινωνίας. Ο ρόλος της επιστήμης είναι να πιστοποιεί την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος στη διδακτική πράξη (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Ένα καλό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τη βελτίωση της ποιότητάς του πρέπει να τηρούνται κάποιες αρχές, όπως η διατύπωση των στόχων, όπου μέσα από αυτούς τονίζεται το γνωστικό και συναισθηματικό

επίπεδο. Στη δημιουργία του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να χρησιμοποιούνται τα νέα επιτεύγματα, οι σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις και να παρουσιάζεται η πραγματικότητα όπως είναι (Φλουρής, 1983).

Η εκπαίδευση πρέπει να προγραμματίζεται, να οργανώνεται και να αξιολογείται με σκοπό τη βελτίωσή της. Ο σκοπός και οι στόχοι είναι το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία για να προσδιοριστούν οι εναλλακτικές λύσεις στη λήψη αποφάσεων. Μέσα από την αξιολόγηση κρίνεται και βελτιώνεται η αξία των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Υπάρχει η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος και η τελική αξιολόγηση που γίνεται κατά τη διάρκεια του προγράμματος ή και μετά για να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα του προγράμματος και το τι επιτεύχθηκε (Φλουρής, 1984). Όσο πιο σαφείς και συγκεκριμένοι είναι οι στόχοι τόσο πιο εύκολη γίνεται η αξιολόγηση και ελέγχονται το περιεχόμενο και οι μεθοδολογικές διαδικασίες της διδασκαλίας (Καψάλης, Βρεττός, 1994).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν πως το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών είναι μια κοινωνική κατασκευή για να αναδείξει την κοινωνική πραγματικότητα ως κάτι το φυσικό. Θεωρούν πως δεν είναι ουδέτερο και αντικειμενικό, αλλά περιθωριοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των καταπιεσμένων κοινωνικά ατόμων. Υποστηρίζουν πως ένα κριτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θα προσφέρει προσωπική κατανόηση και θα τους ενδυναμώσει ηθικά. Τονίζουν πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι απελευθερωτική με στόχο την κριτική συνείδηση, τη χειραφέτηση, την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση (Τσάφος, 2014).

Ο Giroux, σύμφωνα με τον Τσάφο (2014), θεωρεί πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να καλλιεργεί την κριτική ικανότητα και να πραγματεύεται τη διαφορετικότητα, όπου κάποιες κυρίαρχες κοινωνικές δομές περιθωριοποιούν ομάδες του πληθυσμού. Ο Freire, ένας από τους πρωτεργάτες της Κριτικής Παιδαγωγικής, θεωρεί πως το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Θεωρεί τον διάλογο ως μία σημαντική παιδαγωγική μέθοδο, όπου ο εκπαιδευτικός θέτει την υπάρχουσα προβληματική κατάσταση και ενθαρρύνοντας τους μαθητές τους παρακινεί να αναλάβουν δράση, να υπερβούν τις προβληματικές καταστάσεις και να οδηγηθούν σε παραγωγικά θέματα (Freire, 1977). Ο Freire οραματίστηκε μια κοινωνία απαλλαγμένη από ανισότητες όπου όλου σέβονται τη διαφορετικότητα και θα απολαμβάνουν τα δικαιώματα της ελευθερίας και του σεβασμού (Kirylo, 2013).

Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι παιδαγωγικά ελεύθεροι, συνδιαμορφωτές του Αναλυτικού Προγράμματος και υπεύθυνοι για το έργο τους, τότε η εκπαίδευση θα προετοιμάσει υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες. Όταν η εκπαίδευση προάγει τον προβληματισμό και τη διερευνητική μάθηση, εστιάζει στον μαθητή μέσα

από τη βιωματική προσέγγιση, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη, τότε οι διδακτικές προσεγγίσεις είναι αποτελεσματικές (Γρόλλιος, 2003).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών διαπνέεται από μια ορθολογικότητα που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες απαιτήσεις για εξειδίκευση και γνώσεις εργαλειακές. Υπάρχει μια ορατή διάκριση μαθημάτων και ευνοούνται ορισμένες μορφές γνώσης, αφού η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή συνηθίζεται να διδάσκεται τις τελευταίες ώρες. Δίνεται έμφαση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα, στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και όχι στην αντιμετώπιση και στην ανατροπή καταστάσεων που συμβάλλουν στην καταπάτηση κάθε κανόνα διεθνούς δικαίου. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας διαπιστώνεται μια αποδοχή της Κριτικής Παιδαγωγικής με αποσπασματικό τρόπο και όχι σε διευρυμένη κλίμακα (Γρόλλιος, 2003). Οι κριτικοί παιδαγωγοί θα ταυτίζονταν με αρκετές από τις γενικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπου τονίζεται η αξία της Δημοκρατίας, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η ελευθερία, η καλλιέργεια κριτικής συνείδησης, η συλλογικότητα, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Δ.Ε..Π.ΠΣ., 2003).

4. Το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής-Τα ανθρώπινα δικαιώματα

Η διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής κατέχει μια σημαντική θέση στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η προσέγγιση των θεμάτων οφείλει να είναι περισσότερο σφαιρική παρέχοντας την ευκαιρία για ενεργητική και εποικοδομητική προσέγγιση. Είναι απαραίτητο να υπάρχει η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία συνδέεται και με την έννοια της επικοινωνίας. Στη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται η καταγραφή των βιωμάτων και γνώσεων των μαθητών σχετικά με το προς μελέτη θέμα. Δημιουργείται η λεγόμενη γνωστική σύγκρουση, όπου με την εισαγωγή της τεκμηριωμένης πληροφορίας ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού καλείται να την ανακαλύψει. Έτσι δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανακαλυπτική μάθηση. Σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών είναι η ηθική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική, πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων, της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Ακόμη, στοχεύει να αναπτύξουν οι μαθητές στάσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με σκοπό την αυτόνομη διερεύνηση καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση. Επιπλέον, να εσωτερικεύσουν αξίες και να αναπτύξουν στάσεις που έχουν σχέση με το ήθος και τη συμπεριφορά του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, όπου θα είναι ικανός να συμμετέχει κριτικά και δυναμικά στη λήψη αποφάσεων. Να προσεγγίσουν με διαθεματικό τρόπο τις έννοιες όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις αποσκοπεί στη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων που με την κριτική ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναδεικνύει την προσωπική και κοινωνική ανέλιξη των μαθητών. Βοηθά να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές ενός υπεύθυνου και ενεργού πολίτη. Σημαντικός στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος είναι η διαμόρφωση συμπεριφοράς με ηθικούς κανόνες, η διαθεματική προσέγγιση και κατανόηση εννοιών, όπως η Δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές να ασκηθούν σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να παίρνουν θέση σε ζητήματα που προκύπτουν. Να ενθαρρύνονται για να συμμετέχουν ενεργά στην αναζήτηση λύσεων μέσα από την αποκαλυπτική μάθηση. Απαιτείται η χρήση ποικίλων πηγών και μέσων για την αναζήτηση πληροφοριών, όπου μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και κριτικής επιλογής να διαμορφώνουν αντιλήψεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται σε κοινωνικές δεξιότητες. Κάθε διδακτική ενότητα περιλαμβάνει την εισαγωγή, τους στόχους, τις δεξιότητες, το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας και φαίνεται πως υπάρχουν αρκετά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η επιρροή της Κριτικής Παιδαγωγικής φαίνεται και στο επίπεδο της αξιολόγησης των μαθητών, όπου γίνεται με τεχνικές αξιολόγησης που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες των μαθητών.

Στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τον ρόλο τους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως υπεύθυνοι πολίτες. Η μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος έχει στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ώστε να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα κοινωνικής και πολιτικής φύσεως, να διαχειριστούν προβλήματα και να βρουν λύσεις. Όλα αυτά μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αντίληψης. Μπορεί λοιπόν, να υπάρχουν σε θεωρητικό επίπεδο και κάποια από αυτά να εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, όμως ουσιαστικό αντίκρυσμα και αποτέλεσμα δεν υπάρχει. Σε πολλά σημεία αποκλίνει από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής με τις υπάρχουσες δραστηριότητες που προτείνονται. Επίσης, δίνονται αρκετοί στόχοι και αρκετές δραστηριότητες για την υλοποίησή τους. Πολλές όμως από τις δραστηριότητες που δίνονται, δε βοηθούν στο να υπάρξει κριτική ανάλυση και έντονος προβληματισμός, ώστε μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση να εμβαθύνουν στις έννοιες που δίνονται, να τους καταστήσουν ενεργούς και κριτικούς πολίτες που θα συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή, στον μετασχηματισμό της κοινωνίας, όπως ανέφερε ο Freire. Αναλυτικότερα στην ενότητα για τα Ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να διατυπωθούν αρκετές επισημάνσεις, αφού οι δραστηριότητες που προτείνονται προσεγγίζουν επιφανειακά και επιδερμικά την κάλυψη του θέματος χωρίς κριτική εμβάθυνση.

Συγκεκριμένα, η ενότητα έχει στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να κατανοήσουν τη σημασία της έννοιας δικαίωμα και ποια είναι τα δικαιώματα. Να συνειδητοποιήσουν ότι αυτά πρέπει να γίνονται σεβαστά ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, θρησκεία ή άλλη διαφορά, να προβληματιστούν, να γνωρίσουν τις δράσεις και τις οργανώσεις που ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε αυτά. Επίσης, η διδασκαλία για τα δικαιώματα του παιδιού έχει στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς για να συνειδητοποιήσουν πως τα παιδιά ως ευαίσθητη κοινωνική ομάδα έχουν ανάγκη από ειδική προστασία και μέριμνα, ότι τα δικαιώματά τους προστατεύονται από τα περισσότερα κράτη και να γνωρίσουν τα βασικά τους δικαιώματα.

Μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται οι μαθητές καλούνται να διαχωρίσουν τις ανάγκες, να συζητήσουν για τις βασικές ανάγκες, να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα, να συνδέσουν έννοιες μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, να προβληματιστούν και να αναφέρουν παραδείγματα της επικαιρότητας. Ακόμα, μέσα από το παιχνίδι ρόλων που προτείνεται ζητείται να εξαχθεί ένα συμπέρασμα. Επίσης, δίνονται βασικές πληροφορίες για τα δικαιώματα και την Οικουμενική Διακήρυξη, τους Διεθνείς Οργανισμούς και μέσα από τον προβληματισμό ζητείται να γίνει συζήτηση και εκτενής αναφορά για τα δικαιώματα του παιδιού. Επιπλέον, ζητείται να γίνει συζήτηση και αναφορά για την παραβίαση των δικαιωμάτων. Μέσα από τα κείμενα που δίνονται και το διάβασμά τους από τους μαθητές, ζητούνται να βρεθούν πληροφορίες από το διαδίκτυο. Επίσης, δίνονται εικόνες και φωτογραφικό υλικό για περεταίρω συζήτηση. Ακόμα, ζητείται από τους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορική διαδρομή της κατάκτησης των δικαιωμάτων και ότι προστατεύονται από οικουμενικές διακηρύξεις και συμβάσεις και να κατανοήσουν ότι η μη ικανοποίηση των δικαιωμάτων έχει επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, μέσω των δραστηριοτήτων να συνειδητοποιήσουν ότι η παραβίασή τους συνιστά αξιόποινη πράξη και τιμωρείται και πως σε περίπτωση παραβίασης πρέπει να ζητήσουν τη βοήθεια της νομοθεσίας και των ανεξάρτητων αρχών.

Ο στόχος για την αναγνώριση και την αποδοχή των δικαιωμάτων γίνεται μέσα από τη δραστηριότητα σύνταξης καταλόγου των δικαιωμάτων και συζήτηση για την παραβίασή τους μέσα από την τεχνολογία και το διαδίκτυο. Στη δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να γίνει συζήτηση για την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθημερινά, ακόμα και από το ίδιο το κράτος. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει αναφορά για τους πολίτες που τηρούν τις υποχρεώσεις τους χωρίς ανταπόδοση και αντίκρισμα. Στην κατανόηση της σπουδαιότητας των δικαιωμάτων η δραστηριότητα περιορίζεται στην καταγραφή και τη συζήτηση, χωρίς να υπάρχει ο κατάλληλος προβληματισμός και η κριτική σκέψη και αντίληψη για τη μη ύπαρξη βασικών δικαιωμάτων από το κράτος. Θα μπορούσε να γίνει κριτικός σχολιασμός και προβληματισμός για την υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση και τη μόρφωση, τις

συντάξεις αλλά ακόμα και για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ο στόχος της δραστηριότητας δεν προάγει το ερέθισμα στους μαθητές να αναζητήσουν μόνοι τους, να προβληματιστούν, να συμμετέχουν ενεργά με κριτικό διάλογο για την κοινωνική πραγματικότητα.

Στον στόχο για την συνειδητοποίηση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα γίνεται καταγραφή των διεθνών οργανισμών. Ζητείται στους μαθητές να αναζητήσουν, να διαβάσουν, να σημειώσουν και να μάθουν για τους Διεθνείς Οργανισμούς χωρίς να γίνεται συζήτηση σε βάθος για τον ρόλο που έχουν στη σημερινή εποχή, στη στήριξη και στην ανοχή τους των κρατών αυτών σε βάρος ασθενέστερων κρατών και καταπιεζόμενων πληθυσμών. Οι πληροφορίες δίνονται τυποποιημένες απλά και μόνο για να τις μάθουν. Αντίστοιχα σε αυτό το σημείο, προτείνεται να γίνει αναζήτηση και καταγραφή στα παγκόσμια αφιερώματα των δικαιωμάτων. Χρειάζεται να αναφερθεί πως δε δίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη μεγάλη σημασία αυτών των αφιερωμάτων, ώστε να καταστούν ικανοί οι μαθητές να αναλύσουν σε βάθος μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση την τεράστια σημασία τους σε όλη την ανθρωπότητα.

Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν στοχευμένες και θα πρέπει να είναι κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο που να προωθούν απαντήσεις και δράσεις συγκεκριμένης δεξιότητας. Χρειάζονται δραστηριότητες που αφορούν προσωπικές σχέσεις με σκοπό την ενδυνάμωσή τους που να εμπεριέχουν σύγκριση και αντιπαράθεση για να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα που βιώνουν. Η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού με τον διάλογο, τις εποικοδομητικές συγκρούσεις και τις γόνιμες αντιπαράθεσεις με τις διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις πρέπει να είναι βασικά στοιχεία. Η Κριτική Παιδαγωγική προωθεί ζητήματα κοινωνικά, πολιτικά και ζητήματα πολυπολιτισμικότητας. Χρειάζεται λοιπόν ενσωμάτωση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής σε δραστηριότητες που ενδυναμώνουν τον κριτικό γραμματισμό και να γίνεται συζήτηση σε ομάδες, όπου μέσα από τον προβληματισμό να διαφαίνονται όλες οι διαφορετικές απόψεις και όλες οι αποχρώσεις.

Στη δραστηριότητα για την καταγραφή των δικαιωμάτων του ανθρώπου και την παραβίασή τους, δεν αναφέρεται σε κοινωνικές ομάδες όπως οι Ρομά, οι πρόσφυγες, οι άστεγοι. Οι μαθητές θα μπορούσαν να γνωρίσουν τις ομάδες αυτές του πληθυσμού από κοντά μέσα από την επίσκεψη των μαθητών σε έναν καταυλισμό. Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει επίσκεψη σε μια δομή προσφύγων, ώστε να γνωρίσουν προσωπικά τα προσφυγόπουλα, παιδιά συνομήλικά τους τα οποία ζουν σε δύσκολες συνθήκες. Έτσι, να βιώσουν άμεσα και να ευαισθητοποιηθούν για την παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του παιδιού.

Επίσης, τα κείμενα και το συγκεκριμένο φωτογραφικό υλικό έτσι όπως δίνονται και που καλούνται οι μαθητές να συζητήσουν, περιορίζει τη σκέψη και τη δράση τους κάνοντας τη γνώση προπαγανδευμένη. Παρατηρείται δηλαδή, μια καθοδήγηση σε

συγκεκριμένες σκέψεις και απόψεις και τίποτα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, αφού το διδακτικό περιεχόμενο είναι προκαθορισμένο.

Όπως αναφέρει το Δ.Ε.Π.Π.Σ., η διαθεματικότητα των δραστηριοτήτων στοχεύει να παροτρύνει τους μαθητές να αντιληφθούν το θέμα πολυπρισματικά, χωρίς να είναι αναγκασμένος ο μαθητής να αποστηθίσει οποιαδήποτε πληροφορία που θα του παρέχει ο εκπαιδευτικός, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Paulo Freire. Η στρατηγική διδασκαλίας που προτείνεται είναι κυρίως μαθητοκεντρική. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ο ίδιος πότε μια δραστηριότητα μπορεί να διδαχθεί έτσι. Ο όγκος όμως της ύλης στη συγκεκριμένη ενότητα είναι πολύ μεγάλος και μειώνονται οι δυνατότητες αξιοποίησης του χρόνου για διάλογο και προβληματισμό. Για το συγκεκριμένο μάθημα οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας που προσφέρονται είναι ελάχιστες. Στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκεται μόνο μία ώρα την εβδομάδα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διαθεματικότητα που προτείνεται καθώς η διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο για κριτική σκέψη και προβληματισμό. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, που θεωρείται ένα σημαντικό μάθημα, θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από ένα ανοιχτό και ελαστικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν περισσότερη ευελιξία αναζητώντας την αλήθεια και αναπτύσσοντας τη δική τους κρίση και αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στο τέλος της διδακτικής ενότητας με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητές έχουν εμπεδώσει και αφομοιώσει τις γνώσεις που έχουν διαμορφωθεί και έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

5. Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολιστεί προς τη δημιουργία μιας κουλτούρας, μιας μόρφωσης που να διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση. Οι άνθρωποι χρειάζεται να βλέπουν την καταλληλότητα των γνώσεων και όχι μόνο απλά να μαθαίνουν. Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής το άτομο που μπορεί να ανταποκριθεί στα προβλήματα της κοινωνίας θεωρείται μορφωμένο. Η μάθηση έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες μιας κοινωνίας στατικής, καθώς μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες είναι προκαθορισμένες (Posch, 2003). Μια μάθηση που στηρίζεται στην προκατασκευασμένη γνώση και στον εκπαιδευτικό ως διεκπεραιωτή, καθιστούν τον ρόλο του σχολείου είναι επιλεκτικό (Νικολούδης, 2013). Η διδασκαλία και η εκπαίδευση γενικότερα χρειάζεται μια κοινωνική και πολιτική κριτική ανάλυση στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής (Λιάμπα & Κάσκαρη, 2007). Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει σε μια κριτική εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει τις απόψεις του, αλλά μέσα από τον διάλογο γίνεται κριτικός συνερευνητής μαζί με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, δίνει

τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να αναπτύσσουν δεσμούς ανάμεσα στην προσωπική τους εμπειρία και στα προβλήματα του κοινωνικού συνόλου. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί σκεπτόμενους πολίτες που θα βοηθήσουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Νικολούδης, 2013). Μια διδασκαλία που σέβεται την ετερότητα των μαθητών, που τους κάνει να σκεφτούν κριτικά, να προβληματιστούν πάνω στη νέα γνώση δίνοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Giroux, 2004). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να στοχεύει στη διαμόρφωση ανθρώπων που ξέρουν να στοχάζονται δίνοντας τη γνώση ως ζητούμενη και όχι ως δεδομένη. Έτσι λοιπόν, στη διδασκαλία χρειάζεται να αναπτυχθεί ο διάλογος, ο προβληματισμός, η διερεύνηση και η κριτική ικανότητα των μαθητών και όχι μόνο η αναπαράγωγή όσων λέει το βιβλίο. Η Κριτική Παιδαγωγική είναι διαδικασία και πράξη που προσπαθεί για κάτι διαφορετικό μέσα στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν έτσι να ανταποκριθούν καλύτερα και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο ανθρώπινοι δάσκαλοι.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (2010) Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική, Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997) *Αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007) Αναλύοντας προγράμματα-σχολικά εγχειρίδια, Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-νέες τάσεις. *Συνέδριο: η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 482-489). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής.
- Γρόλλιος, Γ. (2003) Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δαφέρμος, Ο. (2001) *Το σχολείο στην εποχή της γνώσης και των μεταβολών*, Νέα Παιδεία, 97, 21-26.
- Δενδρινού, Β. (2011) Τα νέα προγράμματα σπουδών ως εργαλεία ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό, *Ημερίδα για τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης: «Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του»*, Αθήνα.

- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γενικό Μέρος & Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής), Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημόπουλος, Κ. (2011) Τι νέο φέρνουν τα προγράμματα σπουδών; *Ημερίδα για τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης: «Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του»*, Αθήνα.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011) Οι πολιτικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος. Στο: Μ.Ζεμπύλας (Επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Freire, P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα, Ράππα.
- Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφρ. Τ. Λιάμπας, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (2004) Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής, *Ρωγμές εν τάξει*, (15), 60-64.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1988) Μοντέλα Σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων, *Επετηρίδα Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου*, 29: 31-46. Άρθρα: μελέτες και έρευνες.
- Κουτσελίνη, Ι.Μ. (1997) Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων, *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, (83), 35-49.
- Κουτσελίνη, Ι.Μ. (2010) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (14), 95-112.
- Λαρεντζάκη-Γκόγκα, Α. & Παύλου, Ε. (2008) *Τα ερωτήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Α. & Κάσκαρη, Ι. (2007) Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, *Περιοδικό Θέσεις*, (99).
- Μάρκου, Γ. (2010) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικολούδης, Δ. (2013) Οι πολιτικές της διδασκαλίας και το πλαίσιο των αρχών τους, *Παιδαγωγική-Θεωρία & Πράξη*, (6), 101-108.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1996) *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Αθήνα: Φιλιππότη.

- Posch, P. (2003) Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειες της για τη διδασκαλία και μάθηση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιόμη, Δ. (2013) Paulo Freire, κριτική παιδαγωγική & έρευνα δράσης: κοινές προβληματικές και απόψεις, *Action Research in Education*, (4), 20-42 (ανακτημένο από: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf)
- Ημερομηνία πρόσβασης (10/01/2019).
- Τσούλιας, Ν. (2009) Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, (10), 31-44 (ανακτημένο από: <https://anthologio.wordpress.com/2011/06/02/%CF%8C-%CF%8C-la/>)
- Ημερομηνία πρόσβασης (10/01/2019).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρή, Γ. (1984) *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010) Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16), 114-130 (ανακτημένο από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>) Ημερομηνία πρόσβασης (10/01/2019).

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1990) *Ideology and the curriculum*, New York: Routledge.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education*, Μασαχουσέτη: Bergin and Garvey.
- Kirylo, J.D. (2013) *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know*, Rotterdam: Sense of Publishers.
- Le Metais, J. (1999) Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16-nation review, Στο B. Moon & R. Murphy (Eds), *curriculum in context* (45-57), London: Paul Chapman.
- Leistyna, P. & Woodrum, A. (1996) Context and culture: What is critical pedagogy? Στο P. Leistyna, A. Woodrum & S. A. Sherbloom (Eds.) *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (1-7), Cambridge, MA, Harvard Educational Review.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

STUDENT'S PERCEPTIONS ABOUT THEIR CAREER CHOICES

Ελένη Νικολάου
Λέκτορας
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr

Βασίλης Παπαβασιλείου
Επίκουρος Καθηγητής
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. – Παν/μιο Αιγαίου
vpapavasileiou@rhodes.aegean.gr

Νίκος Ανδρεαδάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου
nandread@aegean.gr

Γιώτα Ξανθάκου
Καθηγήτρια
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου
xanthakou@rhodes.aegean.gr

Μαρία Καϊλα
Καθηγήτρια
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου
kaila@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με τις σπουδές, τη σταδιοδρομία και την καριέρα τους. Εξετάζεται η ενεργητική επιλογή του γνωστικού αντικειμένου σπουδών και η προσδοκώμενη πορεία της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται τα κριτήρια επιλογής σπουδών, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, ο βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές, τη χρονική στιγμή λήψης απόφασης για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τον επαγγελματικό τομέα προτίμησης για μελλοντική εργασιακή απασχόληση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 445 φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας εκπονήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι το τμήμα φοίτησης τους είναι η πρώτη τους επιλογή, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σπουδών τους, κυρίαρχο κριτήριο επιλογής σπουδών είναι η φύση του γνωστικού αντικειμένου και ο προτιμώμενος τομέας απασχόλησης είναι ο δημόσιος. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη θεωρούνται η προσπάθεια, οι γνωριμίες και οι συνεργάτες και λιγότερο η αξιοκρατία και η τύχη. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενδεικτικά των απόψεων των φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών καθώς και των χαρακτηριστικών της αγοράς εργασίας.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματικές επιλογές, επαγγελματική ανάπτυξη, αντιλήψεις, νέοι, καριέρα.

Abstract

This research project aims to explore the views of the students of pedagogical departments regarding their studies and career. It examines the active choice of the subject and the expected course of their vocational future. More specifically, it explores the criteria for selecting their studies, the factors contributing to their vocational development, the degree of satisfaction with their studies, the decision time for their career and their preferred field of future employment. The sample of the survey consisted of 445 students of the pedagogical departments of the University of the Aegean. A questionnaire was designed to collect the survey data. According to the research data, the participants stated that the subject of their studies is their first choice, they are quite satisfied with the quality of their studies, the predominant criterion of choice of studies is the nature of the subject, and the preferred field of employment is the public sector. According to their views the factors that contribute to their vocational development are the effort, acquaintances and associates, and less meritocracy and luck. The results of the survey are indicative of the views of the students of pedagogical departments in the light of modern social, economic and cultural changes as well as the characteristics of the labor market.

Key words

Career development, students, perceptions, occupational choices.

0. Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία σχετίζεται με τις επαγγελματικές Επιλογές των νέων δεν είναι στατική, αλλά εξαρτάται από τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και τις κοινωνικές αλλαγές (Schoon & Parsons, 2002). Σύμφωνα με τους Yi, Ribbens & Fu (2015), οι κοινωνικές αλλαγές σε μια συγκεκριμένη περίοδο διαμορφώνουν τη συλλογική μνήμη. Αυτά τα γεγονότα ασκούν επίδραση στην κάθε γενιά και επηρεάζουν τις σκέψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των νέων. Οι αξίες διαφέρουν από γενεά σε γενεά και διαμορφώνουν μια σταθερή ταυτότητα σε μια συγκεκριμένη γενεά, η οποία μοιράζεται την ίδια κουλτούρα. Επομένως, η έννοια της γενεάς συνιστά μια υποκουλτούρα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας η οποία αντανάκλα τις αξίες σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο σε μια χώρα. Τα ιστορικά γεγονότα σε ένα συγκεκριμένο τόπο σε μια συγκεκριμένη χώρα είναι εξίσου σημαντικά όσο η χρονική περίοδος γέννησης, καθώς διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές ανθρώπων από τον ίδιο τόπο. Η κουλτούρα ενός τόπου διαμορφώνει τις εργασιακές αξίες και πεποιθήσεις. Άτομα από διαφορετικές χώρες μολονότι γεννήθηκαν την ίδια χρονική περίοδο δεν γαλουχήθηκαν από τα ίδια ιστορικά και πολιτισμικά γεγονότα και επομένως δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ανήκουν στην ίδια γενιά.

Οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες χαρακτηρίζονται από μεταβολές στην οικονομία,

πολιτική αβεβαιότητα και αλλαγές στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών για θέματα σπουδών και σταδιοδρομίας. Οι απόψεις αυτές αποτελούν τη μία διάσταση μιας ευρύτερης έρευνας που μελετά τις απόψεις νέων σε θέματα αειφορίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του παραπάνω ερευνητικού άξονα κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν οι παράγοντες διαμόρφωσης των επαγγελματικών επιλογών των νέων και οι αντίστοιχες θεωρίες.

1. Παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικών επιλογών των νέων

Η θεωρία του Schwartz (1992) υποστηρίζει ότι τα άτομα κάνουν σημαντικές επιλογές για την καριέρα τους και το εργασιακό τους πλαίσιο σε συνάρτηση με τις αξίες τους που έχουν καθοδηγητικό ρόλο στη ζωή τους. Οι αξίες σχετίζονται με αποφάσεις για την σταδιοδρομία τους και την προσαρμογή στο χώρο εργασίας. Ασκούν επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές μέσω των ενδιαφερόντων και ακολουθώντας οδηγούν στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων και του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε τομείς που σχετίζονται με τις αξίες τους. Η παραπάνω θεωρία ορίζει τις αξίες ως αφηρημένους και σημαντικούς στόχους τους οποίους τα άτομα προσπαθούν να πετύχουν στη ζωή τους. Αποτελούν γενικές έννοιες ή πεπειθισμένες που σχετίζονται με επιθυμητές καταστάσεις ή συμπεριφορές. Σ' αυτές βασίζεται η επιλογή και η αξιολόγηση των συμπεριφορών. Υποκινούν τη δράση και αποτελούν σημαντικά κριτήρια λήψης αποφάσεων. Αυτές οι αξίες οργανώνονται σε δύο διαστάσεις: τη δεκτικότητα στην αλλαγή, η οποία αποτελείται από αξίες που σχετίζονται με την αυτο-καθοδήγηση και τα κίνητρα σε αντιδιαστολή με τις συντήρηση που σχετίζεται με αξίες σχετικές με το αίσθημα της ασφάλειας, τη συμμόρφωση και τις παραδοσιακές αξίες. Η δεύτερη διάσταση είναι η υπέρβαση του εαυτού (αξίες οικουμενικότητας και καλοσύνης) σε αντιδιαστολή με την βελτίωση του εαυτού (αξίες σχετικές με εξουσία και επιτεύγματα). Η δεκτικότητα στην αλλαγή δίνει έμφαση στην ανεξαρτησία, την αυτονομία και την αναζήτηση της καινοτομίας. Τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από δεκτικότητα στην αλλαγή θεωρούν σημαντικό να έχουν ανεξαρτησία στη σκέψη και στη δράση. Αναζητούν την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα, τον ενθουσιασμό, την πρωτοπορία και τις προκλήσεις. Οι παραπάνω αξίες έρχονται σε αντιπαράθεση με τις συντηρητικές αξίες οι οποίες δίνουν έμφαση στο να ανταποκρίνεται κανείς στις προσδοκίες των άλλων, να αποφεύγει τις κυρώσεις και να λαμβάνει προστασία και φροντίδα. Τα άτομα τα οποία κατευθύνονται από αξίες που σχετίζονται με τη βελτίωση του εαυτού, αγωνίζονται να αποκτήσουν τον έλεγχο των άλλων, αναζητούν το κύρος και το κοινωνικό status. Επίσης, θεωρούν πολύτιμη την προσωπική επιτυχία και την επάρκεια σε σχέση με τις κοινωνικές προσδοκίες. Οι παραπάνω αξίες έρχονται σε αντιδιαστολή με την υπέρβαση του

εαυτού, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την κατανόηση, την εκτίμηση, την ανοχή και την προστασία των ανθρώπων. Τα άτομα αξιολογούν θετικά τη συμπεριφορά που συνάδει με τις αξίες τους και αντλούν ικανοποίηση και ενίσχυση απ' αυτήν (Gorgievski, Stephan, Laguna & Moriano, 2018).

Ο Mortimer (2002) αναπτύσσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές των νέων. Υπογραμμίζει τη σημασία του χώρου εργασίας των γονέων ως πλαίσιο που καθορίζει την ανάπτυξη επαγγελματικών επιλογών των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας των γονέων θεωρείται ότι επηρεάζουν τις αξίες των γονέων και την προσωπικότητα τα οποία διαμορφώνουν τη γονεϊκή συμπεριφορά. Οι εργασιακές συνθήκες των γονέων επηρεάζουν τις πρακτικές ανατροφής και τις συμπεριφορές και κατ' επέκταση ασκούν επίδραση στα ενδιαφέροντα που θα αναπτύξουν τα παιδιά και οι έφηβοι, τις αξίες και τις φιλοδοξίες τους. Παράλληλα, οι επαγγελματικές επιλογές διαμορφώνονται από τις συνθήκες που επικρατούν στην ευρύτερη κοινότητα και την αγορά εργασίας τη χρονική στιγμή της εισόδου στην αγορά εργασίας, καθώς η πρώτη εργασία επηρεάζει τη μεταγενέστερη επαγγελματική πορεία. Οι πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας και τα επίπεδα των αποδοχών καθορίζονται από τα ποσοστά ανεργίας στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία καθώς και οι εργασιακές απολαβές. Η λήψη αποφάσεων σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές δεν σχετίζεται μόνο με το είδος του επαγγέλματος που θα επιλέξει κανείς αλλά συμπεριλαμβάνει αποφάσεις για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση του ατόμου καθώς και αποφάσεις σχετικά με το πόσο και πότε θα εργαστεί. Αυτές οι αποφάσεις διαμορφώνονται από τους διάφορους ρόλους που έχει το άτομο στη ζωή του (για παράδειγμα, γονεϊκός, συζυγικός).

Σύμφωνα με την Gottfredson (2002), τα άτομα έχουν σχηματίσει εικόνες για τα διάφορα επαγγέλματα, τα οποία συχνά ονομάζονται «επαγγελματικά στερεότυπα» που περιλαμβάνουν την προσωπικότητα των ατόμων που εργάζονται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, τη ζωή που ακολουθούν, την ενίσχυση που παίρνουν, τις εργασιακές συνθήκες και την καταλληλότητα μιας εργασίας για διάφορους τύπους ανθρώπων. Αυτές οι κοινές εικόνες οργανώνονται στον γνωστικό χάρτη των επαγγελμάτων. Οι έφηβοι και οι ενήλικοι διακρίνουν τα επαγγέλματα με βάση κάποιες βασικές διαστάσεις, όπως η διάσταση θηλυκότητας και αρρενωπότητας και το επίπεδο του επαγγελματικού κύρους.

2. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Η θεωρία του Super (1990) υποστηρίζει ότι οι επαγγελματικές επιλογές και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική και δια βίου διαδικασία που ξεκινά στην παιδική ηλικία και συνεχίζει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σε κάθε περίοδο της ζωής το άτομο καλείται να επιλύσει μια σειρά από προβλήματα. Τα

άτομα επιλέγουν εργασίες οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση των δυνατοτήτων τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με την Ginsberg (1972) τα παιδιά στην ηλικία των 11 ξεκινούν να αποκτούν επίγνωση του εαυτού τους σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας σε επίπεδο φαντασίας. Τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές τους αποκρυσταλλώνονται στα 18. Αυτά τα στάδια είναι: το στάδιο της φαντασίας, το διερευνητικό στάδιο και το ρεαλιστικό στάδιο.

Ο Holland (1985) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο τα χαρακτηριστικά του ατόμου συγκλίνουν με τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Ο βαθμός σύγκλισης ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ατόμου και του περιβάλλοντος μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Holland αναφέρεται σε έξι βασικούς τύπους προσωπικότητας στον επαγγελματικό τομέα. Αυτοί οι τύποι είναι ο ρεαλιστικός, ο ερευνητικός, ο καλλιτεχνικός, ο κοινωνικός ο επιχειρηματικός και ο συμβατικός. Αυτοί οι τύποι προσωπικότητας συνδέονται με αντίστοιχους τύπους εργασιακού περιβάλλοντος. Κάθε τύπος χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ενδιαφερόντων, προτιμώμενες δραστηριότητες, πεποιθήσεις, ικανότητες, αξίες και χαρακτηριστικά. Ο Holland (1996) επισημαίνει ότι τα άτομα επιλέγουν εργασιακά περιβάλλοντα τα οποία τους επιτρέπουν να εξασκήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, να εκφράσουν τις στάσεις και τις αξίες τους και να αναλαμβάνουν ευχάριστους για αυτά ρόλους.

Η οικονομία μιας χώρας ή η πολιτική αβεβαιότητα μπορούν να διαμεσολαβήσουν στη σχέση ανάμεσα στη σύγκλιση των χαρακτηριστικών του ατόμου και του εργασιακού περιβάλλοντος και των σχετικών αποτελεσμάτων στον επαγγελματικό τομέα. Για παράδειγμα, κάτω από συνθήκες πολιτικής και οικονομικής αβεβαιότητάς και αστάθειας, μεταβλητές όπως η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να εξαρτώνται λιγότερο από τη σύγκλιση των χαρακτηριστικών και περισσότερο από την ασφάλεια στον εργασιακό χώρο και τις προσδοκίες για εύκολη πρόσβαση σε εργασιακά αγαθά (π.χ. ιατρική περίθαλψη) (Carson, 1994).

Οι μεταβολές στην οικονομία και οι αλλαγές στην αγορά εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα ένας σημαντικός αριθμός ατόμων να έχει περιορισμένες εργασιακές επιλογές το οποίο σημαίνει ότι όλα τα άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να βασίσουν τις επαγγελματικές επιλογές στα ενδιαφέροντά τους. Τα άτομα λοιπόν καλούνται να επιλέξουν από ένα εύρος εφικτών επιλογών (Fouad, 2002). Επιπλέον, οι περιορισμοί που θέτουν οι οικονομικές συνθήκες οδηγούν σε αναγκαστική αλλαγή εργασίας, ενώ παράλληλα η παγκοσμιοποίηση και η εποχή της τεχνολογίας οδήγησαν σε ραγδαίες αλλαγές στη φύση του εργασιακού κόσμου.

Σύμφωνα με τον Savickas et al. (2009), οι βασικές έννοιες των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης του εικοστού αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν στις σύγχρονες οικονομικές συνθήκες, καθώς βασίζονται στη σταθερότητα των ατομικών

χαρακτηριστικών και στην ασφάλεια στον εργασιακό χώρο. Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται την καριέρα ως ένα σταθερό σύνολο σταδίων. Οι έννοιες των σταδίων και της επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιούνται για να προβλέψουν την προσαρμογή του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον, έχοντας ως δεδομένη τη σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του ατόμου. Η ιδέα των σταδίων συνδέεται με μια σταθερή αγορά εργασίας, ενώ δεν είναι πλέον λειτουργική στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν καθορίζεται μόνο από το άτομο αλλά και από το περιβάλλον. Ανεξάρτητα από τη σταθερότητα των ατομικών χαρακτηριστικών, το περιβάλλον αλλάζει ραγδαία. Επομένως, τα θεωρητικά μοντέλα είναι αναγκαίο να δώσουν έμφαση στην ανθρώπινη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και διά βίου μάθηση. Ταυτόχρονα τα άτομα θα πρέπει να ενθαρρύνονται να διερευνήσουν και να σκεφτούν όλες τις πτυχές του εαυτού τους. Τα άτομα στην κοινωνία της γνώσης πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι εργασιακές επιλογές αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου προβληματισμού για το πώς θα σχεδιάσουν τη ζωή τους σ' ένα περιβάλλον παγκόσμιας οικονομίας, πληροφοριών και τεχνολογίας. Ταυτόχρονα, έρχονται αντιμέτωπα κατά τη διάρκεια της ζωής τους με μια σειρά μεταβατικές περιόδους που σχετίζονται με την εργασιακή τους απασχόληση, την υγεία και τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις.

Όπως υποστηρίζουν οι Vondracek, Lerner & Schulenberg (1986) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το προϊόν μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο υποκείμενο και σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο. Τονίζουν τις αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Η έννοια της δυναμικής αλληλεπίδρασης υποδηλώνει ότι το άτομο ασκεί επίδραση στα πλαίσια τα οποία παράλληλα το επηρεάζουν. Επίσης, λαμβάνει υπόψη της ότι τα άτομα αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο και επιπλέον, καθώς αναπτύσσονται, δέχονται επιδράσεις από ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύνολο πλαισίων. Το αναπτυσσόμενο άτομο εντάσσεται σε ένα σύνολο αλληλοεπιδρώντων πλαισίων τα οποία είτε έχουν άμεση ή έμμεση επίδραση στο άτομο. Έμμεση επίδραση για παράδειγμα ασκεί η κοινωνική τάξη, ο εργασιακός χώρος των γονέων οι κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες, τα ήθη και έθιμα. Το κοινωνικό υπόβαθρο ενός ατόμου συνδέεται με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και το επαγγελματικό του status. Το περιβάλλον ασκεί την επίδραση του μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος και των κοινωνικο-ιστορικών αλλαγών που διαμορφώνουν την επαγγελματική πορεία του ατόμου.

3. Προγενέστερες έρευνες

Στην έρευνα της Μίχαλου (2011) σε ένα δείγμα 266 μαθητών/τριών δευτέρας και τρίτης Λυκείου, το (41,9 %) των μαθητών αξιολογεί ότι το ενδιαφέρον για το αντικείμενο είναι το πρωταρχικό κριτήριο επιλογής επαγγέλματος, το (40,3 %) η επιθυμία και η ικανοποίηση, το (29 %) η επαγγελματική αποκατάσταση, και το (21 %) οικονο-

μικοί λόγοι. Ακολουθούν το ενδιαφέρον και η επίδοση σε σχετικά μαθήματα, η ανταπόκριση σε κλίσεις/ταλέντα, η κοινωνική προσφορά, η δυνατότητα εξέλιξης, το περιβάλλον εργασίας, το στάτους των επαγγελματιών και η επιρροή από τρίτους.

Στην έρευνα της Τσιαπαρίκου (2014), ως καθοριστικοί παράγοντες επιλογής σπουδών αναφέρθηκαν η αυτογνωσία, οι κλίσεις, οι προτιμήσεις, η θέληση, οι φιλοδοξίες και οι αξίες. Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η επίδραση των σχολικών επιδόσεων και των επαγγελματικών είναι ισάξια, ενώ δηλώνουν ότι μέτρια επίδραση ασκεί η ποιότητα σπουδών, το σύστημα εξετάσεων, η περιοχή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οι γονείς. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα δείγμα 304 ατόμων τα οποία εργάζονται ή είχαν εργαστεί στον τομέα της οικονομίας και της διοίκησης. Ένα μέρος του δείγματος αποτέλεσαν φοιτητές/τριες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Καϊτζή (2016), οι περισσότεροι μαθητές/τριες δευτέρας και τρίτης Λυκείου δείχνουν μια προτίμηση προς τα ελεύθερα, επιστημονικά επαγγέλματα υψηλού κύρους (31,3 %), όπως οι γιατροί, οι δικηγόροι, οι κτηνίατροι, οι αρχιτέκτονες και οι μηχανικοί που αποκτούν πανεπιστημιακές σπουδές. Το (24,9 %) του δείγματος δηλώνει ότι προτιμά τα εκπαιδευτικά/δημοσιοϋπαλληλικά επαγγέλματα, στρατιωτικά, αστυνομικά, το (19,6 %) τα επιχειρηματικά, οικονομικά, και ελεύθερα επαγγέλματα μεσαίου κύρους, το (16 %) τα καλλιτεχνικά/αθλητικά και το (5,3 %) τα χειρωνακτικά/τεχνικά. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να δηλώσουν με σειρά προτεραιότητας τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν ένα επάγγελμα. Ο κυριότερος λόγος που αναφέρθηκε ήταν οι υψηλές οικονομικές απολαβές (23,3 %), λόγοι προσωπικής ολοκλήρωσης (19,8%) και η κλίση προς το συγκεκριμένο επάγγελμα (15,6 %). Το οικογενειακό περιβάλλον και τα ΜΜΕ ήταν η κυριότερη πηγή πληροφόρησης. Επιπρόσθετα, οι Παπαοικονόμου και Μπιρμπίλη (2017) διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τους φοιτητές/τριες όσον αφορά στην επιλογή των σπουδών τους. Διερεύνησαν το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, τη δυνατότητα έκφρασης αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους και τη βελτίωση της κοινωνίας, αλλά και το υψηλό εισόδημα, τις καλές προοπτικές απασχόλησης και την απόκτηση υψηλών κοινωνικών θέσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και βρέθηκε ότι η κύρια αιτία επιλογής σπουδών ήταν το επιστημονικό αντικείμενο, ενώ η επαγγελματική αποκατάσταση και το υψηλό εισόδημα είχαν δευτερεύουσα σημασία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/τριών. Στην έρευνα των Zampetakis, Bakatsaki, Koumakis & Moustakas (2017), οι επαγγελματικές επιλογές και ειδικότερα η πρόθεση για ανάπτυξη επιχειρηματικής δραστηριότητας συνδέονται με την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας του φύλου και τις συμπεριφορές, αξίες και ρόλους που συνδέονται με τα δύο φύλα. Οι άνδρες κοινωνικοποιούνται με στόχο να αναπτύξουν την αυτονομία, ενώ η διαμόρφωση του κοινωνικού εαυτού στις γυναίκες είναι συνυφασμένη με τις αξίες του «σχετίζεσθαι» με τους άλλους.

4. Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 445 προπτυχιακούς φοιτητές/τριες των Τμημάτων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. και Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 1, οι 222 φοιτητές/τριες (49,9%) προέρχονται από το ΤΕΠΑΕΣ και οι 223 από το ΠΤΔΕ (50,1%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ισοκατανομή των φοιτητών/τριών από τα δυο Τμήματα, γεγονός αναμενόμενο, γιατί ήταν άλλωστε στις ερευνητικές μας προθέσεις.

Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος με βάση το Τμήμα φοίτησης

ΤΜΗΜΑ	ν	%
ΤΕΠΑΕΣ	222	49,9
ΠΤΔΕ	223	50,1
Σύνολο	445	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο και εκπονήθηκε ακριβώς για να καλύψει τις ειδικές ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο, πριν από την επίσημη χορήγησή του, επιδόθηκε δοκιμαστικά σε ομάδα φοιτητών/τριών για διόρθωση πιθανών αδυναμιών, χωρίς όμως να προκύψει κάποια ουσιαστική διόρθωση. Περιλαμβάνει, τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου όσο και ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή σύντομης απάντησης. Ένα από τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα ήταν το εξής: Διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών/τριών αναφορικά με τις σπουδές, τη σταδιοδρομία και την καριέρα, με βάση το τμήμα προέλευσης;

Αρχικά πραγματοποιήθηκε, κατά το χειμερινό εξάμηνο 2017-2018, δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε περιορισμένο δείγμα φοιτητών/τριών των δυο Τμημάτων με σκοπό να ελεγχθεί η δομή του, η σαφήνεια των ερωτήσεων και η διαπίστωση τυχόν προβλημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν. Η δοκιμαστική χορήγηση δεν ανέδειξε κανένα ουσιαστικό πρόβλημα, έβραν κάποιων μικρών διορθώσεων στη λεκτική διατύπωση ελάχιστων ερωτήσεων, ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές.

Στη συνέχεια, κατά το εαρινό εξάμηνο 2017-2018, πραγματοποιήθηκε η τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε φοιτητές/τριες των δυο Τμημάτων. Στην παρούσα έρευνα δεν ακολουθήθηκε κάποια αυστηρή μέθοδος δειγματοληψίας. Επιχειρήθηκε να συλλεχθεί ίσος περίπου αριθμός ερωτηματολογίων και από τα δυο Τμήματα και ακόμη να υπάρχει ικανοποιητική διασπορά των ερωτηματολογίων στα διάφορα έτη

φοίτησης. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια παραδόσεων υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής.

5. Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, η πλειονότητα των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα (34,%) δήλωσε ότι το τμήμα που φοιτά ήταν η πρώτη της επιλογή, το (24 %) δήλωσε ότι ήταν η δεύτερη επιλογή και το (11, 8%) η Τρίτη.

Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος με βάση τη σειρά επιλογής του Τμήματος που φοιτούν

ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	ν	%
Πρώτο	150	34,6
Δεύτερο	107	24,7
Τρίτο	51	11,8
Τέταρτο	32	7,4
Πέμπτο και άνω	94	21,7
Σύνολο	434	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	11	2,5
Μέσος όρος	2,57	
Τυπική απόκλιση	1,55	

Όσον αφορά στο βαθμό ικανοποίησης από την ποιότητα σπουδών τους, το μεγαλύτερο ποσοστό (53 %) δήλωσε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο, το (26 %) είναι ικανοποιημένο σε μέτριο βαθμό, ενώ το (14,7 %) δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησης τους από την ποιότητα των σπουδών του Τμήματος που φοιτούν

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	ν	%
Πάρα πολύ	65	14,7
Αρκετά	235	53,0
Μέτρια	115	26,0
Λίγο	20	4,5
Καθόλου	8	1,8
Σύνολο	443	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	2	0,4
Μέσος όρος	3,74	
Τυπική απόκλιση	0,828	

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, η πλειοψηφία του δείγματος, το (63,9 %) δήλωσε ότι αν επέλεγε τώρα, θα επέλεγε ξανά το τμήμα που φοιτά, ενώ το (36, 1 %) θα επέλεγε κάποιο άλλο τμήμα.

Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος με βάση το Τμήμα που θα επέλεγαν τώρα

ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	N	%
Το Τμήμα που φοιτά σήμερα	283	63,9
Κάποιο άλλο Τμήμα	160	36,1
Σύνολο	443	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	2	0,4

Το (65,3 %) των φοιτητών/τριών αιτιολόγησε την επιλογή του τμήματος σπουδών που θα επέλεγε τώρα με βάση το περιεχόμενο-γνωστικό αντικείμενο, το (10, 3 %) το αιτιολόγησε με βάση την οικονομική-επαγγελματική αποκατάσταση και το (8,7 %) με βάση την εγγύτητα με τον τόπο διαμονής, όπως φαίνεται στον πίνακα 5. Φαίνεται λοιπόν ότι η επιλογή των παιδαγωγικών τμημάτων ήταν μια συνειδητή επιλογή.

Πίνακας 5: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος με βάση την αιτιολόγηση για το Τμήμα που θα επέλεγαν τώρα

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	N	%
Λόγω περιεχομένου - γνωστικού αντικειμένου	196	65,3
Λόγω οικονομικής - επαγγελματικής αποκατάστασης	31	10,3
Λόγω εγγύτητας με τόπο διαμονής	26	8,7
Κάτι άλλο	47	15,7
Σύνολο	300	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	145	32,6

Από τους φοιτητές που δήλωσαν ότι θα επέλεγαν ξανά το τμήμα που φοιτούν σήμερα, το (68, 1 %) θα το δήλωνε λόγω του περιεχομένου του, το (9,6 %) θα το δήλωνε λόγω της οικονομικής-επαγγελματικής κατάστασης και το (8,4 %) λόγω της εγγύτητας με τον τόπο διαμονής (Πίνακας 5^α). Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (Μίχαλου, 2011· Παπαοικονόμου & Μπιρμπίλη, 2017), σύμφωνα με τα οποία το ενδιαφέρον για το επιστημονικό αντικείμενο ήταν η κύρια αιτία επιλογής σπουδών, ενώ ελάχιστη ή μικρή σημασία αποδίδεται στο υψηλό εισόδημα και την επαγγελματική αποκατάσταση. Από τους φοιτητές/τριες που ανέφεραν ότι τώρα θα επέλεγαν κάποιο άλλο τμήμα (Πίνακας 5β), το (61, 9 %) απάντησε ότι θα επέλεγε άλλο τμήμα με βάση το γνωστικό του αντικείμενο, το (11, 2%)

με κριτήριο την επαγγελματική αποκατάσταση και το (9 %) με κριτήριο την εγγύτητα με τον τόπο διαμονής. Εάν στα παραπάνω προστεθεί το ποσοστό των φοιτητών/τριών που δεν αισθάνονται την ανάγκη να δικαιολογήσουν την επιλογή των σπουδών τους ενισχύεται η άποψη ότι το κοινωνικο-οικογενειακό πλαίσιο έμμεσα ή άμεσα τους αποτρέπει από την επιδίωξη εμπειριών που θα απορροφήσουν μεγάλο μέρος της ενέργειας, των χρημάτων και του χρόνου τους. Οι βιοποριστικές ανάγκες φράζουν την οδό του ρίσκου, του πειραματισμού, της «περιπλάνησης», «του λάθους» και επιτάσσουν τη γρήγορη, ορθολογική, συντηρητική και πρακτική επαγγελματική αποκατάσταση.

Πίνακας 5α: Μόνο για όσους/ες δήλωσαν «Το Τμήμα που φοιτώ σήμερα»: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών με βάση την αιτιολόγηση για το Τμήμα που θα επέλεγαν τώρα

ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΩ ΣΗΜΕΡΑ: ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	N	%
Λόγω περιεχομένου – γνωστικού αντικειμένου	113	68,1
Λόγω οικονομικής – επαγγελματικής αποκατάστασης	16	9,6
Λόγω εγγύτητας με τόπο διαμονής	14	8,4
Κάτι άλλο	23	13,9
Σύνολο	166	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	117	41,3

Πίνακας 5β: Μόνο για όσους/ες δήλωσαν «Κάποιο άλλο Τμήμα»: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών με βάση την αιτιολόγηση για το Τμήμα που θα επέλεγαν τώρα

ΚΑΠΟΙΟ ΑΛΛΟ ΤΜΗΜΑ: ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	N	%
Λόγω περιεχομένου – γνωστικού αντικειμένου	83	61,9
Λόγω οικονομικής – επαγγελματικής αποκατάστασης	15	11,2
Λόγω εγγύτητας με τόπο διαμονής	12	9,0
Κάτι άλλο	24	17,9
Σύνολο	134	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	26	16,3

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών αναφορικά με τον τομέα που θα ήθελαν να εργαστούν. Η πλειονότητα του δείγματος φαίνεται να προτιμά το δημόσιο τομέα, καθώς το (79 %) δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να εργάζεται

στον δημόσιο τομέα, ενώ το (71,2 %) εκφράζει προτίμηση στον ιδιωτικό τομέα. Ακολουθεί η προτίμηση σε μια προσωπική επιχείρηση, την οποία εκφράζει το (59,9 %) του δείγματος. Η προτίμηση στο δημόσιο τομέα φαίνεται ότι αντανακλά την ανάγκη για σταθερότητα και εργασιακή ασφάλεια στο πλαίσιο των σύγχρονων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών. Επιπλέον, σύμφωνα με προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (Zampetakis, Bakatsaki, Koumakis & Moustakas, 2016), είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών που έχουν τα κίνητρα να δραστηριοποιηθούν επιχειρηματικά, ένα εύρημα το οποίο σχετίζεται με τους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου, η οποία συνδέεται με τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές και ρόλους για το κάθε φύλο. Η πολιτισμικά κατασκευασμένη πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να προβλέψει τα κίνητρα για την ανάπτυξη επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Από τα στοιχεία του πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο Τμημάτων ως προς τον δημόσιο τομέα ($p=.273$) και την οικογενειακή επιχείρηση ($p=.609$). Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται:

- α) στην περίπτωση του Ιδιωτικού Τομέα ($p=.045$), με το μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του ΤΕΠΑΕΣ να σημειώνουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο από τους/τις αντίστοιχους/ες συμφοιτητές/τριες τους του ΠΤΔΕ ως προς τη διάθεση απασχόλησης μετά τη λήψη του πτυχίου στο συγκεκριμένο τομέα (3,92 έναντι 3,75), και
- β) στην περίπτωση της προσωπικής επιχείρησης ($p=.000$), με το μέσο όρο και πάλι να είναι σημαντικά υψηλότερος για τους/τις φοιτητές/τριες του ΤΕΠΑΕΣ (3,87 έναντι 3,30).

Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος για τον τομέα που θα ήθελαν να εργαστούν

[illegible]

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος αναφορικά με τον τομέα που θα ήθελαν να εργαστούν μετά τη λήψη του πτυχίου, με βάση το Τμήμα φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ε Π Ι Λ Ο Γ Η	ΤΜΗΜΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.		Π.Τ.Δ.Ε.		t	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Ιδιωτικός τομέας	3,92	0,827	3,75	0,924	2,015	.045
Δημόσιος τομέας	4,14	0,829	4,04	1,068	1,099	.273
Προσωπική επιχείρηση	3,87	1,241	3,30	1,311	4,575	.000
Οικογενειακή επιχείρηση	2,80	1,471	2,72	1,404	0,511	.609

Στον πίνακα 8 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος στην ερώτηση «Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ήθελες να ασκήσεις μελλοντικά;», με βάση το Τμήμα φοίτησης. Στον ίδιο πίνακα περιέχονται και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών των κατανομών.

Πίνακας 8: Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος στην ερώτηση «Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ήθελες να ασκήσεις μελλοντικά;», με βάση το Τμήμα φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών των κατανομών

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΤΜΗΜΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Π.Τ.Δ.Ε.	χ^2	p
Το έχω αποφασίσει εδώ και χρόνια	47,7	39,6	10,905	.028
Το έχω αποφασίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	31,1	26,1		
Θα το αποφασίσω μέχρι να ολοκληρώσω τις σπουδές μου	10,4	13,5		
Θα το αποφασίσω μετά την ολοκλήρωση των σπουδών μου	9,0	15,8		
Κάτι άλλο	1,8	5,0		

Από τα στοιχεία του πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών/τριών των δυο Τμημάτων ως προς την απόφαση για

μελλοντική άσκηση επαγγέλματος ($p=.028$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες του ΤΕΠΑΕΣ έχουν ήδη αποφασίσει σε υψηλότερο βαθμό το τι επάγγελμα θα ασκήσουν μελλοντικά σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ. Πιο αναλυτικά τα ποσοστά για όσους/ες το έχουν αποφασίσει ήδη είναι (47,7%) για το ΤΕΠΑΕΣ έναντι (39,65) για το ΠΤΔΕ, για όσους/ες το έχουν αποφασίσει ήδη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είναι (31,1%) για το ΤΕΠΑΕΣ και (26,1%) για το ΠΤΔΕ. Από την άλλη πλευρά, το (15,8%) των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ δηλώνει ότι θα το αποφασίσει μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του με το αντίστοιχο ποσοστό για το ΤΕΠΑΕΣ να είναι (9,0%).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών έχει αποφασίσει εδώ και χρόνια την επιλογή των σπουδών το οποίο συνάδει με τις θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ήδη στην ηλικία των έντεκα αποκτούν επίγνωση του εαυτού τους σε σχέση με τον κόσμο εργασίας (Ginnesberg, 1972) και τη θεωρία του Super (1990) που επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική και δια βίου διαδικασία.

Στον πίνακα 9 εμφανίζονται οι κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος στην ερώτηση «Αν είχες να επιλέξεις ανάμεσα σε τρεις εργασίες, ποια από τις παρακάτω θα επέλεγες;», με βάση το Τμήμα φοίτησης. Περιέχεται, επίσης, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών των κατανομών.

Πίνακας 9: Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος στην ερώτηση «Αν είχες να επιλέξεις ανάμεσα σε τρεις εργασίες, ποια από τις παρακάτω θα επέλεγες;», με βάση το Τμήμα φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών των κατανομών

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΤΜΗΜΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	Π.Τ.Δ.Ε.	χ^2	p
Μια εργασία στον δημόσιο τομέα	21,8	39,5	16,746	.000
Μια εργασία στον ιδιωτικό τομέα με μισθό και ένσημα	49,5	35,9		
Ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα για το δικό μου επιχειρηματικό εγχείρημα	28,6	24,5		

Από τα στοιχεία του πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών/τριών των δυο Τμημάτων ως προς την επιλογή του είδους εργασίας ($p=.000$). Οι φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ φαίνεται να προτιμούν μια

εργασία στον δημόσιο τομέα (39,5% έναντι 21,8% για τους/τις φοιτητές/τριες του ΤΕΠΑΕΣ), ενώ αντίθετα οι φοιτητές/τριες του ΤΕΠΑΕΣ επιλέγουν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό μια εργασία στον ιδιωτικό τομέα με μισθό και ένσημα (49,5% έναντι 35,9% για τους/τις φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ).

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό που διάφοροι παράγοντες βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου. Η παράθεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων γίνεται με βάση το Τμήμα φοίτησης και ακολουθεί ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών/τριών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό που διάφοροι παράγοντες βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου, με βάση το Τμήμα φοίτησης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΤΜΗΜΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.		Π.Τ.Δ.Ε.		t	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Η τύχη, καθώς πολλοί άνθρωποι αποκόμισαν οφέλη από αυτήν, επειδή απλώς ήταν τυχεροί	3,35	1,076	3,52	1,131	-1,621	.106
Οι συνεργάτες, καθώς τα σχόλια, οι ιδέες και οι συζητήσεις, μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τη σκέψη μας	3,74	0,852	3,75	0,967	-0,139	.889
Οι γνωριμίες, καθώς αν δεν έχεις γνωστό να σε υποστηρίξει μένεις πάντα «απ' έξω»	3,77	1,007	3,82	0,955	-0,533	.594
Η προσπάθεια, καθώς η επιμονή και η εργασία είναι ο πυρήνας της επιτυχίας	4,72	0,527	4,63	0,623	1,518	.130
Η αξιοκρατία, καθώς το κράτος, οι θεσμοί και οι λειτουργίες του αξιοποιούν τα ικανά άτομα	3,58	1,194	3,42	1,333	1,318	.188
Ο ανταγωνισμός, καθώς είναι βασικό συστατικό της επαγγελματικής επιτυχίας	3,50	0,939	3,59	0,935	-0,967	.334

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 10, για κανένα από τους παράγοντες υποστήριξης της επαγγελματικής εξέλιξης, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δυο Τμημάτων. Σύμφωνα με τον παραπάνω

πίνακα, η προσπάθεια, η επιμονή και η εργασία θεωρούνται οι πιο σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Ακολουθούν οι γνωριμίες και οι συνεργάτες. Η αξιοκρατία και η τύχη συγκέντρωσαν τα μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του ερευνητικού Σάξονα «σπουδές, σταδιοδρομία, καριέρα». Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δηλώνει ότι το τμήμα που φοιτά ήταν η πρώτη της επιλογή ή η δεύτερη. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σπουδών τους στο τμήμα που φοιτούν. Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών παραμένουν στον αρχικό τους στόχο δηλώνοντας ότι θα επέλεγαν ξανά το τμήμα που φοιτούν. Παράλληλα, η πλειοψηφία δηλώνει ότι το κριτήριο επιλογής των σπουδών τους είναι το περιεχόμενο και η φύση του γνωστικού αντικείμενου, δηλαδή το σύνολο των γνώσεων, ιδεών, σκέψεων και πολιτισμικών αγαθών που αποκομίζουν. Ένα μικρότερο ποσοστό έχει ως κριτήριο την οικονομική-επαγγελματική αποκατάσταση. Επιπλέον, οι φοιτητές/φοιτήτριες επιλέγουν τον δημόσιο τομέα για να εργαστούν μελλοντικά.

Σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου προκρίνονται η προσπάθεια, οι γνωριμίες, οι συνεργάτες, ο ανταγωνισμός και λιγότερο η αξιοκρατία και η τύχη. Οι παραπάνω διαστάσεις των απόψεων των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων σκιαγραφούν τις επαγγελματικές τους επιλογές και προτιμήσεις, τα κριτήρια επιλογής των σπουδών τους και τους παράγοντες που θεωρούν ότι καθορίζουν την επαγγελματική τους ανέλιξη, στο πλαίσιο των περιορισμών που θέτουν οι οικονομικές συνθήκες, οι ραγδαίες αλλαγές στη φύση του εργασιακού κόσμου και οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες.

Βιβλιογραφία

- Carson, R. (1994) Applications of Holland's vocational theory to counselling practice related to vocational education. *McGill Journal of Education*, 29(3).
- Fouad, N. A. (2002) Cross-cultural differences in vocational interests: Between-group differences on the Strong Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology* 49 (3), 283.
- Ginsberg, S. R. (1972) *Toward a theory of occupational choice: A restatement*. The Career Development Quarterly, 20(3), 2-9.
- Gorgievski, M. J., Stephan, U., Laguna, M. & Moriano, J. A. (2018) Predicting Entrepreneurial Career Intentions: Values and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 457-475. <https://doi.org/10.1177/1069072717714541>

- Gottfredson, L. (2002) Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. In D. Brown (eds.), *Career choice and development* (pp.85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Holland, J. L. (1995) *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment.*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1996) Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. J. (2002) The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. & Van Vianen, A. E. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Schoon, I. & Parsons, S. (2002) Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288.
- Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* 25(1-65). Academic Press.
- Super, D.E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks, *The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986) *Career development: A life-span developmental model*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yi, X., Ribbens, B., Fu, L. & Cheng, W. (2015) Variation in career and workplace attitudes by generation, gender, and culture differences in career perceptions in the United States and China. *Employee Relations*, 37(1), 66-82.
- Zampetakis, L., Bakatsaki, M., Koumakis, L. & Moustakas, V. (2016) Business startup and growth of women owned business: New evidence. In *the Proceedings of the International web-based conference: Entrepreneurship in turbulent times* (V.Moustakis, L.Zampetakis, M.Bakatsaki, K.Kafetsios, Ai. Sarri, A. Panopoulos & P.Sourmaidou (Eds.), General Secretariat for research and technology, Chania, Crete, Greece, August 29-30, <http://foremost.tuc.gr/conference/>
- Καϊτζή, Ε. (2016) «Παράγοντες Που Επηρεάζουν Τις Εκπαιδευτικές Και Επαγγελματικές Αποφάσεις Των Μαθητών Του Γενικού Λυκείου». Τμήμα Φιλοσοφίας Και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Μίχαλου, Α. (2011) *Γονείς και έφηβοι μπροστά στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Master's dissertation)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΠΜΣ «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας», Πάτρα.
- Παπαοικονόμου, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2017) Κρίσιμοι παράγοντες επιλογής αντικείμενου σπουδών και αυτοαντίληψης: Η περίπτωση των φοιτητών του Α.Π.Θ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΖ, Τεύχος 68.
- Τσιαπαρίκου, Ι. Α. (2014) *Οικονομικοί και θεσμικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης.

«ΩΧ! ΠΑΛΙ ΙΣΤΟΡΙΑ!»: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΛΗΞΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

“OH, NOT HISTORY AGAIN!” INVESTIGATING BOREDOM IN TEACHING HISTORY

Σοφία Παραφέστα
Εκπαιδευτικού, M.Sc.
s.parafesta@gmail.com

Άντώνιος Λ. Σμιρναίος
Αναπλ. Καθηγητή ΠΤΔΕ
Παν. Θεσσαλίας
smirnaios@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας από δύο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την πλήξη, ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες που τη γεννούν, τα αποτελέσματα που επιφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και οι πιθανοί τρόποι υπέρβασής της. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος θεωρούμε πως είναι άκρως σημαντικές, αφού οι μεν μαθητές, αναγνωρίζοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βαριούνται, μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία που τους προκαλούν πλήξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως «εξωτερικοί παρατηρητές» μπορούν, χρησιμοποιώντας τη διδακτική και μεθοδολογική τους γνώση, να αφουγκραστούν τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε αυτές.

Λέξεις κλειδιά

Πλήξη, Ιστορία, Δημοτικό σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικοί.

Abstract

This current thesis examines the way with which the meaning of boredom is approached by two different groups of participants. Specifically, it refers to the investigation of pupils' and teachers' perceptions as far as boredom during the history lesson is concerned. Therefore, the relevant factors, the effects it brings about to pupils and teachers and the possible ways of its overcoming will be pointed out. The opinions the partners of the educational procedure have about the solution of this issue are concerned to be of high importance, since the pupils can detect the elements which induce feelings of boredom to them, recognizing the conditions under

which they feel bored, while teachers, as “indirect supervisors”, spend a lot of time in class and they definitely have their own aspect of the topic. The detection of boredom by the teachers also becomes important seeing that by using their teaching and methodological knowledge they are capable of understanding their pupils’ needs and adjusting their teaching methods to them.

Key words

Boredom, History, primary school, pupils, teachers.

0. Εισαγωγή

Στις μέρες μας έχει διαμορφωθεί ένα πλέγμα αντιμαχόμενων απόψεων από ιστορικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς γύρω από την ιστορική εκπαίδευση και τη σχολική Ιστορία σε μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστεί ο κοινωνικός της ρόλος (Barton & Levstik, 2008). Ερωτήματα όπως: «Τι είναι η Ιστορία; Γιατί να διδάσκεται στο σχολείο; Πώς διδάσκουμε την Ιστορία; Σε τι μας χρησιμεύει;» δημιουργούν ένα ευρύ πεδίο έρευνας το οποίο με τη σειρά του γεννά διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική και οικονομικο- κοινωνική κατάσταση. Μέσω αυτής της πολυφωνίας αναδεικνύεται η άποψη πως η Ιστορία είναι χρήσιμη και σημαντική για το άτομο και την κοινωνία, εφόσον μέσω της διασύνδεσης παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος καλλιεργεί στους νεαρούς μαθητές την κριτική ιστορική σκέψη και δεξιότητες κατανόησης του εαυτού τους σε σχέση με τους «άλλους», το πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά και εθνικό τους περιβάλλον.

Αντίθετα, όταν οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους για αυτή καταλήγουν πως η Ιστορία είναι ένα βαρετό και δύσκολο μάθημα, το οποίο δεν είναι «συμβατό» με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, ενώ η εμπειρία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώνει την πλήξη που μπορεί να προκαλέσει και συμφωνεί πως η διδασκαλία της, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Από όσο γνωρίζουμε, βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε, η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της ταυτόχρονης ερμηνείας των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού για τη σχολική Ιστορία, επιχειρούμε να καλύψουμε αυτό το κενό, αναζητώντας τα αίτια που γεννούν την πλήξη την οποία βιώνουν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου κατά τη διδασκαλία της, σε μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της επίσημης πολιτικής, όπως παρουσιάζεται μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών και της καθημερινής πρακτικής. Εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών σε μια απόπειρα συσχετισμού των

αντιλήψεών τους με αυτές των μαθητών αναφορικά με τις όψεις της πλήξης που προσεγγίσαμε στην έρευνά μας.

1. Ορισμός της πλήξης

Η πλήξη αποτελούσε ένα δημοφιλές θέμα στην Ευρώπη του Μεσαίωνα, η μελέτη του οποίου έφτασε στο απόγειό της τον 19^ο αιώνα. Στις μέρες μας αποτελεί μια έννοια που συναντάμε σε πολλά επιστημονικά πεδία από τη φιλοσοφία ως την ψυχολογία και από την κοινωνιολογία ως τη θεολογία και την παιδαγωγική, ενώ τα τελευταία χρόνια εμπλουτίζεται η σχετική βιβλιογραφία εστιάζοντας στην επίδραση που ασκεί τόσο στα άτομα όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Barbalet, 1999, Fisher, 1993, Damrad-Frye & Laird, 1989, Persaud, 2001, Vodanovich, 2003, Svendsen, 2006).

Η Goodstein (2005:5) υποστηρίζει πως η πλήξη εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αφού εκφράζεται μέσω της εμπειρίας του ατόμου και ταυτόχρονα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Προσεγγίζοντας την από την ψυχολογική σκοπιά, έχει κατά καιρούς περιγραφεί ως ένα αρνητικά φορτισμένο συναίσθημα ή μια δυσάρεστη ψυχολογική εμπειρία (Fahlman, 2009), η οποία κάνει την εμφάνισή της κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, και μπορεί να είναι ήπια ή και επίπονη, ενώ τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από τη διάθεση για απραγμία. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Barbalet (1999: 167), τη συνδέουν επίσης με τη συναισθηματική ανησυχία που προκαλούν η απουσία νοήματος και η έλλειψη ενδιαφέροντος.

Σύμφωνα με τον Martin (2002), δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της πλήξης, αλλά ούτε και συμφωνία αναφορικά με τα «αντίδοτα» σε αυτή ή κάποια πειστική στρατηγική για την αντιμετώπισή της.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης έχει εύστοχα περιγραφεί από τον Fahlman ως ένα «σιωπηλό συναίσθημα» (Fahlman στο Macklem, 2015, p. 2), αφού συνήθως δε διαταράσσει τη ροή του μαθήματος, το οποίο έχει τύχει μικρής εμπειρικής προσοχής (Goldberg, Eastwood, LaGuardia & Danckert, 2011). Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει την πλήξη ως ένα «ακαδημαϊκό συναίσθημα»¹ και στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού που διατρέχει το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας αναζητείται η σύνδεσή της με αυτό.

2. Μέθοδος

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι απουσιάζουν οι έρευνες που προσεγγίζουν τις απόψεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών για την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, θέσαμε τα εξής ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν και τον κύριο άξονα της παρούσας μελέτης:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιφέρουν πλήξη στο σχολείο και σε ποιο βαθμό αντανακλούν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της πλήξης γενικά;
- Ποιοι από αυτούς τους παράγοντες σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της πλήξης στο σχολείο εν γένει με αυτές των μαθητών;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας με αυτές των μαθητών;
- Τι θα άλλαζαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος, ώστε να ξεπεραστεί το αίσθημα της πλήξης; Συγκλίνουν οι προτάσεις τους;

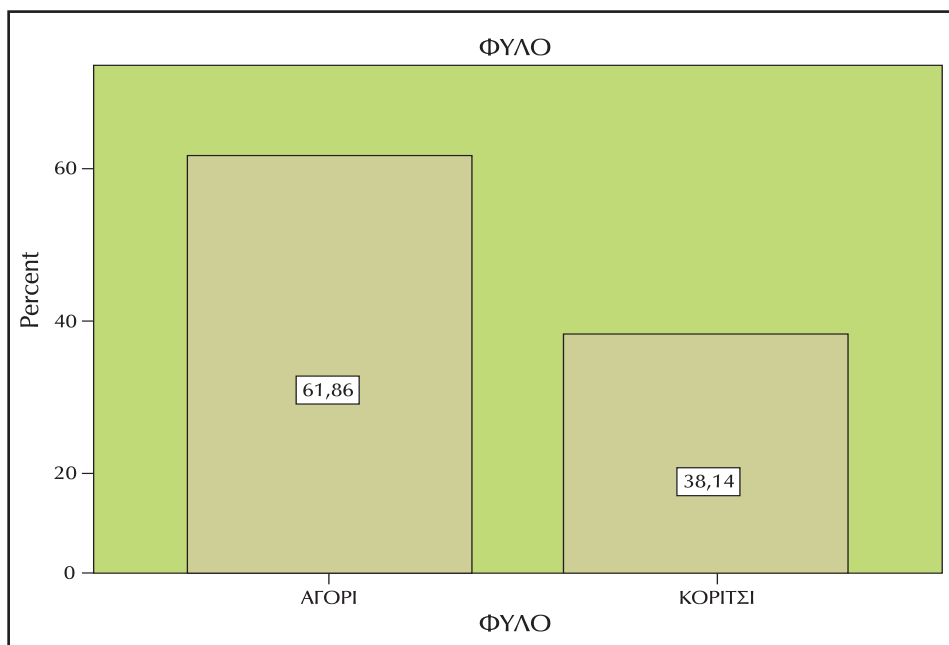
2.2. Οι Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2018 στη Μαγνησία και σε αυτή συμμετείχαν 97 μαθητές Δημοτικού ηλικίας 10-12 ετών και 34 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν από 5 έως 31 χρόνια υπηρεσίας. Τα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στα ακόλουθα γραφήματα:

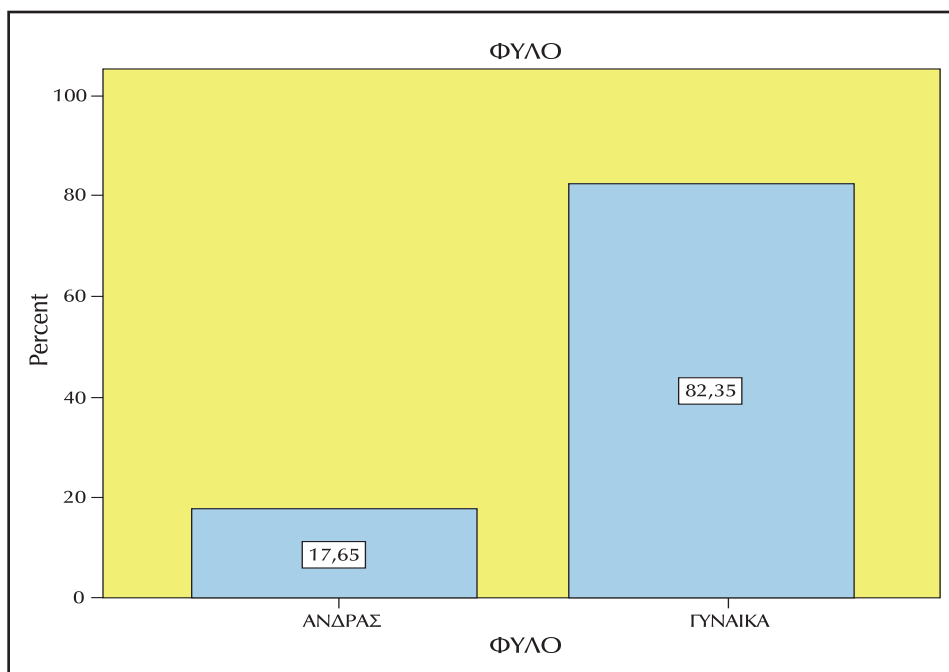
Γράφημα 2.2.1.: Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση την ηλικία

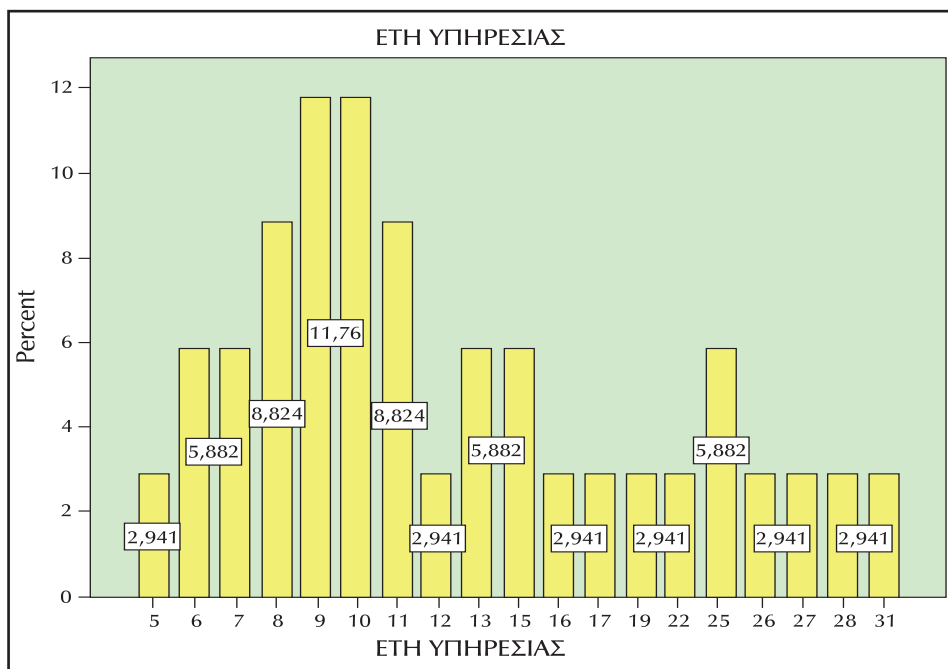


Γράφημα 2.2.2.: Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση το φύλο



Γράφημα 2.2.3.: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση το φύλο



Γράφημα 2.2.4.: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας

2.3. Σχεδιασμός έρευνας

Προκειμένου να «εξερευνήσουμε» το φαινόμενο της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρήσαμε πως είναι σημαντικό οι μαθητές αρχικά να προσεγγίσουν ευρύτερα το ίδιο το αίσθημα της πλήξης, αφού αν μπορέσουν να το ορίσουν και να το αναγνωρίσουν θα τους βοηθήσει στη συνέχεια να εστιάσουν στις ερωτήσεις που αφορούν στην Ιστορία. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, ώστε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το αίσθημα αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές. Στη συνέχεια, εστιάζοντας στο μάθημα της Ιστορίας, σχεδιάσαμε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε στους ίδιους μαθητές, ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις τους. Τέλος, διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο με παρόμοιες ερωτήσεις με αυτές των μαθητών για να εντοπίσουμε τυχόν κοινές θεματικές κατηγορίες.

Μεθοδολογικά, η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων με την τεχνική της κατηγοριοποίησης και με εργαλείο συγκέντρωσης των ποιοτικών δεδομένων τα 97 ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια των μαθητών και τα 34 των εκπαιδευτικών. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (π.χ. φύλο, ηλικία, κ.λπ.) δεν αποτέλεσαν μεταβλητή στην παρούσα έρευνα.

2.4. Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων/ Μέθοδοι ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα επεξεργασίας και συλλογής δεδομένων IBM SPSS Statistics Version 19 και ATLASi v7.5.7.

3. Αποτελέσματα

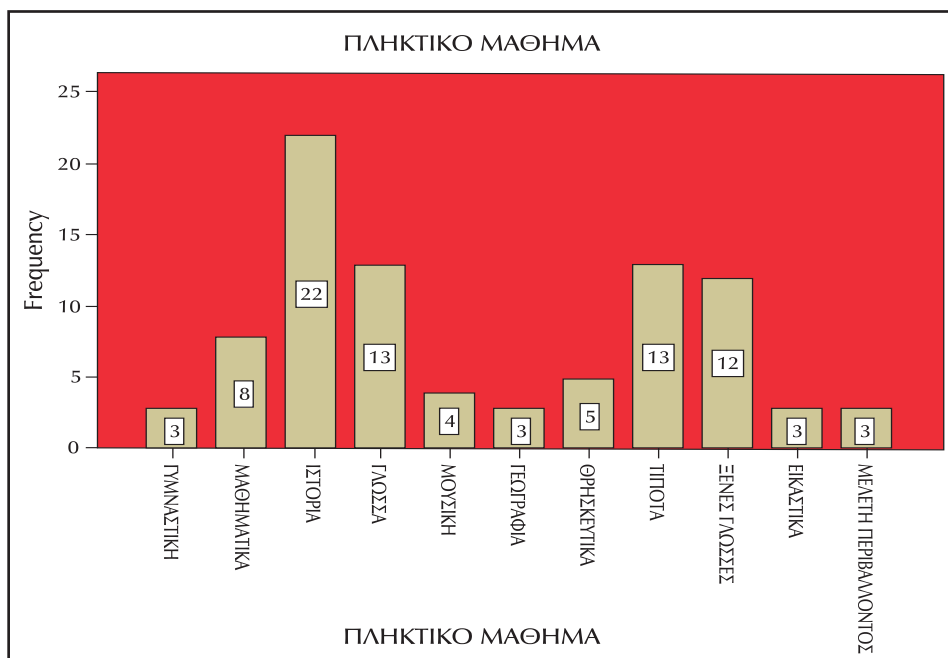
3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων μαθητών/τριών

3.1.1. Η πλήξη στο σχολείο

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες απαντούν θετικά αναφορικά με το αν αισθάνονται πλήξη στο σχολείο. Υπάρχουν βεβαίως κάποιες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους σχετικά με την ένταση του συναισθήματος (πάρα πολύ, κάποιες φορές, λίγο), οι οποίες κρίνουμε όμως πως δεν χρήζουν αναλυτικής παρουσίασης, γιατί δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας έρευνας. Αυτό που αξίζει, αντίθετα, να αναλυθεί είναι οι λόγοι που οι μαθητές/τριες βαριούνται στο σχολείο.

Από τις απαντήσεις τους, λοιπόν, διαφαίνεται πως βαριούνται συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ενώ επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η πλήξη κυριαρχεί στο μάθημα της Ιστορίας, αφού είναι αυτό που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό.

Γράφημα 3.1.1.: Τα πιο πληκτικά μαθήματα σύμφωνα με τους μαθητές

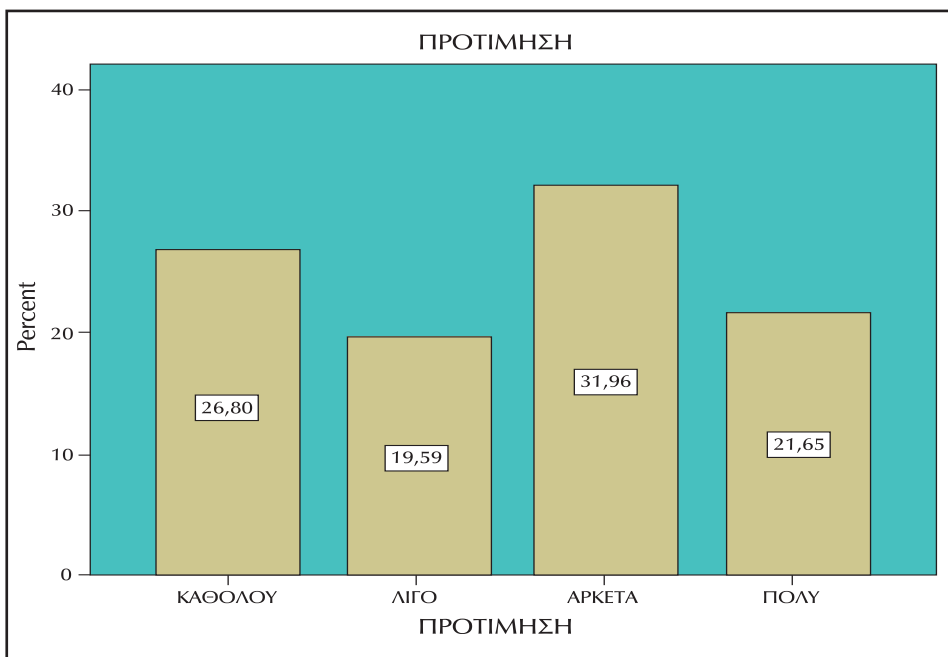


Τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες χαρακτήρισαν ένα ή περισσότερα μαθήματα ως βαρετά, σχετίζονται με τη χρησιμότητα του μαθήματος, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, την προσωπικότητα του διδάσκοντα, τη δυσκολία στην πρόσληψη και στην εκμάθηση του μαθήματος, τον όγκο εργασιών και τη μονότονη μέθοδο διδασκαλίας. Άλλοι/ες αισθάνονται ανία, εξαιτίας της στατικότητας μέσα στην τάξη ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα, ενώ οι διαπληκτισμοί και η κούραση ισχυρίζονται ότι «ενεργοποιούν», επίσης, την πλήξη.

3.1.2. Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

Το κλειστό ερώτημα της έρευνας ήταν ένα και σχετίζονταν με το κατά πόσο αρέσει στους μαθητές το μάθημα της Ιστορίας. Όπως φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα, υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις τους, αφού το 31,96% δήλωσε ότι του αρέσει «αρκετά» η Ιστορία, ενώ η αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση είναι το «καθόλου» με ποσοστό 26,80%.

Γράφημα 3.1.2.: Προτίμηση των παιδιών για το μάθημα της Ιστορίας



3.1.3. «Πληκτικά» σημεία στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν έναν χαρακτηρισμό στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεντρώνοντας τις απαντήσεις τους εντοπίστηκαν συνολικά 48 αρνητικοί χαρακτηρισμοί και σε αυτούς 37 αναφορές της λέξης «βαρετό».

Ένα μικρότερο ποσοστό αναφέρεται στην ενδιαφέρουσα αλλά ταυτόχρονα βαρετή όψη του μαθήματος: «Είναι ένα ενδιαφέρον μάθημα αλλά βαρετό», «Είναι πολύ βαρετό αλλά μαθαίνουμε καινούρια πράγματα», γεγονός το οποίο αποτελεί έναυσμα προβληματισμού, αλλά ταυτόχρονα μάς οδηγεί να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίζεται ως τέτοιο. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι το 84,53% (82 από τους 97 ερωτώμενους) υποστηρίζει πως οι συμμαθητές του επίσης βαριούνται στο μάθημα αυτό, αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό, το 30,92% (30 από τους 97), αποφαίνεται ότι ο/η δάσκαλος/δασκάλα του φαίνεται να αισθάνεται το ίδιο.

Όσον αφορά τα αίτια που προκαλούν πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές/τριες ισχυρίζονται πως ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα συμβάλλει στη δημιουργία ενός πληκτικού περιβάλλοντος, ενώ η αναμονή κατά τη διάρκεια του μαθήματος φαίνεται επίσης να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιφέρουν πλήξη. Άλλοι/ες ισχυρίζονται πως την πλήξη ενισχύει η δομή και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών αποδίδει την πλήξη στην απουσία νοήματος και ενδιαφέροντος αλλά και στην ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου.

3.1.4. Προτάσεις των μαθητών/τριών για να ξεπεραστεί η πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας

Οι προτάσεις των μαθητών/τριών για το ζήτημα αυτό σχετίζονται με την αλλαγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και τη μείωση του όγκου των κειμένων προς απομνημόνευση που σε κάποιες περιπτώσεις τους δημιουργεί άγχος. Επιπρόσθετα, ανέφεραν πως βαρετός είναι και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, προτείνοντας μάλιστα άλλες μεθόδους: «Να εξετάζει ο ένας μαθητής τον άλλο» ή «Όταν τελειώνει η εξέτασή σου να ασχολείσαι με κάτι άλλο».

Ένα μεγάλο ποσοστό πρότεινε επίσης νέους, βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να γίνεται πιο ευχάριστο, αν και προκαλεί εντύπωση ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (3 από τους 97) θεώρησαν ενδιαφέρουσα η χρήση Νέων Τεχνολογιών (βίντεο ή προτζέκτορας) στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τέλος, κάποιοι/ες μαθητές/τριες ήταν αποκαλυπτικοί στη διάθεσή τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, αναφέροντας ρητά ότι «εγώ θεωρώ το μάθημα της Ιστορίας γενικά βαρετό και αν άλλαζα κάτι θα άλλαζα όλο το μάθημα», «θα καταργούσα» ή «θα διέγραφα την Ιστορία».

3.2. Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών

3.2.1. Η πλήξη στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι μαθητές βαριούνται στο σχολείο και οι περισσότεροι (21 από τους 34) αποδίδουν αυτή την πλήξη στις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σε συνδυασμό με την παθητική στάση των

ιδίων των μαθητών/τριών. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως επειδή αρκετοί μαθητές/τριες δε βρίσκουν ενδιαφέροντα τα ίδια τα μαθήματα, καθώς και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην πρόσληψη και κατανόηση ορισμένων διδακτικών αντικειμένων, ενισχύει την πλήξη τους, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα και μεταδοτικότητα του διδάσκοντα. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (20 από τους 34) υποστηρίζει πως η συνεχής τεχνολογική εξέλιξη ευθύνεται για την πλήξη των σημερινών μαθητών/τριών, εφόσον η υπερπληθώρα αγαθών και τα πολλαπλά ερεθίσματα που δέχονται έχουν ως αποτέλεσμα «σπάνια κάτι να τους *‘συγκινεί’* και να *προκαλεί το ενδιαφέρον τους*», ενώ η πολύωρη ενασχόλησή τους με τον υπολογιστή *«μπλοκάρει τη δημιουργική τους διάθεση με αποτέλεσμα την πλήξη»*. Επομένως, όταν βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτά της οθόνης, όπως συμβαίνει στο σχολείο, βαριούνται.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την πλήξη στο σχολείο ευθύνεται πολλές φορές το *«προστατευμένο οικογενειακό περιβάλλον»*, που δεν αφήνει το περιθώριο για λάθη και φροντίζει να προετοιμάζει τα μαθήματα του παιδιού, ενώ μπορεί να υπεισέρχονται και συναισθηματικοί ή άλλοι παράγοντες, όπως *«η ανεπαρκής ανάπαυση ή διατροφή»* ή ότι *«βαριούνται αρκετά, γιατί τα έχουν όλα και δεν έχουν όρια»*.

3.2.2. Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

3.2.2.1. Αίτια

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (26 από τους 34) χαρακτηρίζουν την Ιστορία ως πληκτικό μάθημα, ισχυριζόμενοι ότι αυτό οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενό της, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αλλά και επηρεάζει τις διδακτικές τους επιλογές.

Στις ερωτήσεις, που αφορούν, λοιπόν, την άποψή τους για τη σχολική Ιστορία, αναδεικνύεται η δυσχερής φύση της, αν και θεωρούν ότι αποτελεί ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα *«παρεξηγημένο»* μάθημα. Υποστηρίζουν πως *«παρουσιάζει υψηλό συντελεστή δυσκολίας»* για τους/τις μαθητές/τριες, αφού τους/τις *«βομβαρδίζει»* με πολλές *«άσχετες για την ηλικία τους πληροφορίες»*, που έχουν ως αποτέλεσμα να *«θολώνουν το μυαλό και να κουράζουν»*.

Συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά των μεγάλων τάξεων (με εξαίρεση το εγχειρίδιο της Γ' τάξης που προξενεί *«μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές»*), είναι *«κακογραμμένα και πυκνογραμμένα»*, περιέχουν *«έναν υπερβολικό όγκο πληροφοριών»* και σε μια γλώσσα απαιτητική, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να *«αδυνατούν να σε παρακολουθήσουν»*. Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γεγονότα είναι επίσης *«μονότονος»*, αφού δεν τους/τις παρακινεί να θέσουν ερωτήματα, ενώ, επιπλέον, δε διαθέτουν ακόμη την ανάλογη αντιληπτική ικανότητα και έτσι *«οι αφηρημένες έννοιες και ο ιστορικός χρόνος είναι δύσκολα και δεν μπορούν να κατανοηθούν από παιδιά αυτής της ηλικίας»*.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Ιστορία περιλαμβάνει πληροφορίες για γεγονότα «ενός παρελθόντος πολύ μακρινού από το σήμερα», «γεγονότα που στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου», τη συγκαταλέγει ανάμεσα στα «πληκτικά» μαθήματα. Αυτή ακριβώς η δυσκολία συσχέτισής τους με το παρόν οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην «απουσία νοήματος», «που συνδέεται με το αίσθημα ότι αυτό που μαθαίνουν δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό» και έτσι νιώθουν ότι το παρελθόν δεν τους αφορά. Παρουσιάζεται λοιπόν έλλειψη κινήτρων, εφόσον «συνήθως, τα κίνητρα για να μάθεις Ιστορία σχετίζονται με την πολιτική, τη διπλωματία ή την περιέργεια για το πώς φτάσαμε στο σήμερα ή τη μελέτη και προσπάθεια εξέλιξης του πολιτισμού μας. Σίγουρα υπάρχει η περιέργεια για το πώς φτάσαμε στο σήμερα, αλλά εξαντλείται στην εξέλιξη των πρώτων πολιτισμών». Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές/τριες «είναι αναγκασμένοι/ες να κάθονται σε μια καρέκλα και να ακούνε για το παρελθόν που συνήθως τους είναι αδιάφορο» και έτσι πολλές φορές εκφράζονται αποδοκιμαστικά: «Ωχ! Τι μας νοιάζει τι έκαναν τότε;», «Όχι, πάλι Ιστορία!».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η Ιστορία περιορίζεται στο να εκπαιδεύει κυρίως τη μνήμη και έτσι εγκλωβίζει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της απομνημόνευσης, με αποτέλεσμα να «δυσκολεύονται να αποστηθίσουν τόσες πληροφορίες» και αυτό να τους προκαλεί άγχος και απογοήτευση που οδηγούν στην πλήξη. Σημαντικό όμως ρόλο παίζει και η μέθοδος διδασκαλίας, αφού «ο τρόπος όμως που προσεγγίζουμε την Ιστορία είναι προβληματικός», διότι ο εκπαιδευτικός «μιλά ακατάπαυστα» και δεν αφήνει περιθώριο συμμετοχής στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι έτσι «δυσανασχετούν». Η άποψη αυτή ανιχνεύτηκε σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ορισμένοι από τους οποίους δε δίστασαν να ομολογήσουν και τις δικές τους ευθύνες ή των συναδέλφων τους.

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλήξη στην Ιστορία σχετίζεται και με την ίδια τη «φύση» της, αφού συγκαταλέγεται στα λεγόμενα «θεωρητικά μαθήματα», τα οποία δεν αφήνουν «πολλά περιθώρια για διαφοροποίηση της διδασκαλίας». Σύμφωνα μάλιστα με μια άποψη, το γεγονός ότι «βλέπουν πολλή θεωρία στο βιβλίο τους προδιαθέτει αρνητικά» και «αν θα τη συγκαταλέγαμε στα πληκτικά μαθήματα, θα ήταν επειδή είναι ένα θεωρητικό μάθημα».

Από αυτές τις αντιλήψεις δεν θα μπορούσαν να λείπουν και οι αναφορές στους φραγμούς και τα όρια που θέτουν τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία «αποτελούν εμπόδια για τον εκπαιδευτικό». Έτσι, το γεγονός ότι «το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου αναγκάζει τους μαθητές να διδάσκονται Ιστορία συνήθως τις τελευταίες ώρες του διδακτικού ωραρίου» έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες, όχι μόνο να είναι ήδη κουρασμένοι όταν έρχεται εκείνη η ώρα, αλλά και ο διδακτικός χρόνος που ορίζεται για τη διδασκαλία της να μην επαρκεί για την ουσιαστική προσέγγισή της.

3.2.2.2. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υπέρβαση της πλήξης

Η πρώτη, κοινή σε όλους πρόταση, είναι πως η Ιστορία, ως καταγραφική πραγματικών γεγονότων για το εθνικό παρελθόν, πρέπει να σταματήσει να μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της αποστήθισης, ενώ πολλοί θα ήθελαν να μειωθεί η ποσότητα της ύλης και να απλοποιηθεί η γλωσσική της διατύπωση. Επίσης, το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, ως του μοναδικού σώματος έγκυρης γνώσης, παρουσιάζεται να αποτελεί τροχοπέδη στην προσέγγιση της Ιστορίας, αφού με αυτόν τον τρόπο «η Ιστορία γέρνει από τη μία πλευρά και είναι ιδεολογικά μονοδιάστατη». Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Ιστορία «θα έπρεπε να είναι εμπλουτισμένη με *CD* και ενδιαφέρουσες μαρτυρίες», ενώ, συνολικά, ομολογούν ότι πρέπει να αλλάξουν οπτική και «να εφευρίσκουν διάφορους τρόπους ώστε τα γεγονότα να ζωντανεύουν», βοηθώντας τα παιδιά να την προσεγγίσουν «σαν ένα ταξίδι στον χρόνο». Προς αυτή την κατεύθυνση υποστηρίζουν πως συνδράμει η εφαρμογή βιωματικών δράσεων καθώς η ηλικία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου απαιτεί έναν πιο «παιχνιδιάρικο» τρόπο παρουσίασης του ιστορικού περιεχομένου.

Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ζητούν τη διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος προτείνοντας την αξιοποίηση της μουσικής, του θεάτρου και της ζωγραφικής, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η Ιστορία θα μπορούσε να γίνει ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες, αν «αντιλαμβάνονταν ότι όλα αυτά είναι δική τους κληρονομιά». Συνεπώς, θα πρέπει να βοηθηθούν προς την κατεύθυνση αυτή για να ενισχύσουν την ταυτότητά τους και θα δεξιοθούν την πατρογονική πολιτιστική παρακαταθήκη. Επίσης, προτείνεται η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα, αλλά και η χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης, διότι «η συναισθηματική εμπλοκή με τους ήρωες παρακινεί τους μαθητές στην περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Ιστορία».

Είναι χαρακτηριστικό ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών προτείνει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρώντας ότι αυτές «είναι η λύση στην πλήξη. Μόνο με αυτές ενθουσιάζονται οι μαθητές», αλλά έτσι ικανοποιούνται και «οι απαιτήσεις της εποχής». Συνεπώς, ζητούν τον εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, καθώς και την αξιοποίηση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων ώστε να μετατραπεί η Ιστορία σε ένα μάθημα πιο ζωντανό και ελκυστικό και η τάξη σε «ιστορικό εργαστήριο».

Άλλες προτάσεις των εκπαιδευτικών αφορούν τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα αφού ο περιορισμένος χρόνος, που έχουν τις περισσότερες φορές στη διάθεσή τους, δε βοηθά στη σωστή διαχείριση του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και την αύξηση των διδακτικών επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία και τόπους ιστορικής σημασίας.

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει πως η υπέρβαση της πλήξης είναι δυνατό να επιτευχθεί, αν, αντί στη θέση

της χρονολογικής παράθεσης των γεγονότων, τοποθετήσουμε τη μελέτη της Ιστορίας ανά θεματικές ενότητες. Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής θα είναι ελεύθερος και ευέλικτος να επιλέξει σε ποια χρονική περίοδο θα εντυφλήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, αντί να παραθέτουμε ένα συγκεκριμένο «μενού» προς μελέτη και να ορίζουμε τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν τα μαθήματα.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως «ο εκπαιδευτικός εάν θέλει μπορεί να κάνει την Ιστορία με τον τρόπο του πολύ ενδιαφέρον μάθημα για τα παιδιά» και πως μια σχετική επιμόρφωση θα ήταν χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση. Πέρα όμως από τις γνώσεις και την εφαρμογή εναλλακτικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, «το χιούμορ του εκπαιδευτικού» και η διάθεσή του να «εξαλείψει την ίδια του τη βαρεμάρα», στέκονται στον αντίποδα του «Δεν υπάρχει λύση» και μπορούν να αποδειχθούν σύμμαχοι στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να ξεπεράσουν την πλήξη που επιφέρει η διδασκαλία της Ιστορίας.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε το ζήτημα της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας, το οποίο προσεγγίστηκε από δυο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Βασικός σκοπός της ήταν να διαπιστωθεί που συγκλίνουν και που αποκλίνουν οι απόψεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια του φαινομένου και τις προτάσεις για την υπέρβασή του.

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες είναι πράγματι σε θέση να κατονομάσουν τους λόγους για τους οποίους βαριούνται στο σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας και να περιγράψουν τις καταστάσεις, οι οποίες εγείρουν αυτό το αίσθημα. Οι αντιλήψεις τους αντικατοπτρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσα αναφέρει η βιβλιογραφία για τις θεωρίες που προσεγγίζουν το φαινόμενο της πλήξης.

Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατονομάσουν τους παράγοντες που συνδέονται με την πλήξη των μαθητών τους στο σχολείο. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις τους διαπιστώσαμε πως προέκυψαν κατηγορίες παρόμοιες με αυτές των μαθητών αλλά αναδείχθηκαν και άλλες, όπως συνέβη και στην έρευνα των Daschmann et al. (2013)². Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται τέσσερις κοινές κατηγορίες στις απαντήσεις τους και είναι: *τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, η φύση τους και ο διδάσκων*.

Είναι πάντως ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το ρόλο τους, δεν εξαιρούν τον εαυτό τους από τους παράγοντες που σχετίζονται με την πλήξη των μαθητών τους και δε διστάζουν να αποδώσουν στους εαυτούς τους τις ευθύνες που τους αναλογούν, σε αντίθεση με όσους συμμετείχαν στην έρευνα των Daschmann et al. (2013), οι οποίοι αναφέρθηκαν στον παράγοντα αυτό μόνο όταν τους ζητήθηκε στη συνέχεια της έρευνας.

Όσον αφορά ειδικότερα το μάθημα της Ιστορίας, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι πολλοί από τους/τις μαθητές/τριες δεν ενδιαφέρονται γι' αυτό, το οποίο αποτελεί ζήτημα προβληματισμού. Θεωρούμε ότι αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών θεωρεί ενδιαφέρον ή χρήσιμο το μάθημα, ενώ μια άλλη διακείται αρνητικά απέναντί του, εξαιτίας ενδεχομένως της εκμάθησης ή της εξέτασής του. Αναμφίβολα, σε αυτή την αμφίροπη σχέση, ιδιαίτερη ευθύνη φέρει το σχολείο.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα, οι μέθοδοι που επιλέγει και τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί φαίνεται να αποτελούν για τους μαθητές βασικούς λόγους που σχετίζονται όχι μόνο με την πλήξη στο σχολείο αλλά και με την πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι μαθητές αποδοκιμάζουν επιπλέον την «πολυλογία» των σχολικών εγχειριδίων, η οποία είναι συνυφασμένη με την απομνημόνευση και φαίνεται να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη χρησιμότητα των υπό μελέτη θεμάτων. Τα εγχειρίδια παρουσιάζουν εν συντομία τις βασικές πληροφορίες ενός γεγονότος, οι οποίες είναι συχνά ανολοκλήρωτες, ενώ η σχέση αιτίας-αποτελέσματος δεν είναι διακριτή. Επίσης, από τις αφηγήσεις λείπει, συνήθως, ο πρωταγωνιστής. Απουσιάζει, δηλαδή, το ανθρώπινο στοιχείο που θα καταστήσει το μάθημα πιο εύληπτο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως αυτός ακριβώς είναι και ένας από τους λόγους που η Ιστορία «έχει κάτι που μόλις ακούω τη λέξη βαριέμαι»: Οι μαθητές δυσκολεύονται να βρουν ενδιαφέρον και νιώθουν πως δεν τους αφορά το περιεχόμενό της, το οποίο μάλιστα θεωρούν ότι «σε 2-3 χρόνια θα το ξεχάσουν».

Η Ιστορία, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, γίνονται ενδιαφέροντα, όταν εμβάζουν αρκετά στην προηγούμενη γνώση κι έτσι κάθε νέα πληροφορία αποκτά νόημα. Αλλά στην περίπτωση αυτή υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία για τα παιδιά, διότι σε αυτή την ηλικία έχουν ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους και το παρόν τους. Γι' αυτό πρέπει να χρησιμοποιείται μια ανοιχτή διαδικασία προσέγγισης του παρελθόντος, ώστε μέσω των διαφορετικών οπτικών να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και να είναι σε θέση να κατανοούν κάπως τον τρόπο με τον οποίο ζούσαν, σκέπτονταν και συμπεριφέρονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας για το ίδιο θέμα εντοπίζονται οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες, αλλά προσεγγίζονται από άλλη σκοπιά. Έτσι, φαίνεται να διαθέτουν σαφείς αντιλήψεις για το σχολικό εγχειρίδιο. Στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δυσκολία του μαθήματος, η οποία σχετίζεται με την πολυπλοκότητα του λεξιλογίου του σχολικού βιβλίου και καθιστά δύσκολη την πρόσληψη και την κατανόηση της Ιστορίας από τους νεαρούς μαθητές. Η απλούστευση του λεξιλογίου είναι ένα αίτημα, το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003), η ελλιπής γλωσσική παιδεία των μαθητών ευθύνεται για την αδιάφορη στάση που κρατούν απέναντι στο εν λόγω μάθημα.

Αλλά οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι και το περιεχόμενο του ίδιου του μαθήματος αποτελεί τροχοπέδη στα κίνητρα των μαθητών για την ενασχόληση με το παρελθόν, αφού δε συνάδει με τα ενδιαφέροντα ή την ωριμότητά τους.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις αλλαγές που θα έκαναν στο μάθημα της Ιστορίας μαθητές και εκπαιδευτικοί ώστε να αποτάξει από πάνω του τον χαρακτηρισμό του «πληκτικού». Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού των σχολικών εγχειριδίων με την ενισχυμένη εικονογράφηση, με την παράθεση πηγών και τη γενικότερη βελτίωση της δομής τους, αρκετοί είναι οι μαθητές που προτείνουν απλοποίηση του τρόπου διδασκαλίας των ενοτήτων και τμηματική παράδοση της διδασκτέας ύλης ανά μάθημα, δηλαδή μείωση του όγκου των πληροφοριών που λαμβάνουν.

Ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, αφού όσοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ζητούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα επαναλαμβάνουν την αποστροφή τους προς την απομνημόνευση.

Επίσης, στις απαντήσεις τους, στις πιο πρόσφατες έρευνες, σημαντική θέση κατέχει η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, περιήγηση στο διαδίκτυο, προβολή βίντεο), γεγονός που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκρηκτική παραγωγή της γνώσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια λόγω της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών και την ακατάπαυστη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Το στοιχείο που κάνει εντύπωση σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες στη δική μας έρευνα, αναφερόμενοι στη διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος, δεν επικεντρώνονται στις Νέες Τεχνολογίες (μόλις 3 από τους 97 αναφέρονται στη χρήση τους), αλλά αντίθετα φαίνεται να επιζητούν περισσότερο τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Παρόλο που οι Νέες Τεχνολογίες θεωρούνται ελκυστικές, θεωρούν ότι η χρήση τους δε συνεπάγεται απαραίτητα την υπέρβαση της πλήξης.

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός των εγχειριδίων και η αξιοποίηση περισσότερων πηγών, καθώς και η ανάθεση εργασιών, αποτελούν κάποιες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Επιζητείται, επομένως, η ενεργητική και ερευνητική στάση των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, καθώς γι' αυτούς το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας δε συνίσταται μόνο στη γνώση παρελθόντων συμβάντων, τη δηλωτική, δηλαδή γνώση, αλλά εμπεριέχει και τη διαδικαστική, δηλαδή την ιστορική έρευνα με πηγές. Θεωρούν, λοιπόν, πως στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί μόνο η κατανόηση και κατάκτηση του περιεχομένου αλλά και η καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων.

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εμμένει στην ανάλυση του ιστορικού κειμένου για την προσπέλαση της εννοιολογικής του δυσκολίας, έτσι ώστε να το κατανοήσουν πιο εύκολα τα παιδιά. Η εξιστόρηση αιτιολογείται ως κατάλληλη λόγω της φύσης του μαθήματος και των λεπτομερειών που δεν υπάρχουν στο βιβλίο, τις οποίες γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και αρέσουν στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν πως αίρονται οι δυσκολίες που σχετίζονται με την κατανόηση του περιεχομένου και οι μαθητές βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπερ-απλούστευσης.

Από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, τέλος, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι Νέες Τεχνολογίες, αφού μια πολύ μεγάλη μερίδα αναφέρεται στη χρήση τους ως «λύση στη βαρεμάρα», γεγονός το οποίο μας προβληματίζει, ακριβώς επειδή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των μαθητών/τριών.

Συμπερασματικά, αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε πως οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν είναι σε συμφωνία με αυτές που προέκυψαν από την ανάλυση του λόγου των παιδιών, γεγονός που αποδεικνύει πως υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεών τους σχετικά με τις όψεις της πλήξης που προσεγγίσαμε στην παρούσα έρευνα.

Παρόλο που οι κατηγορίες αυτές δεν είναι ταυτόσημες, το περιεχόμενό τους συγκλίνει και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια ρεαλιστική κρίση, γνωρίζοντας τις αιτίες που προκαλούν πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επίσης, είναι σε θέση να τις αναλύσουν με περισσότερες λεπτομέρειες συγκριτικά με τους μαθητές, το νεαρό της ηλικίας των οποίων σίγουρα θέτει περιορισμούς σε κάποια σημεία. Είναι λοιπόν αξιοσημείωτο το γεγονός πως θεωρούν αρκετά δύσκολο να αποφύγουν την εμφάνιση αυτού του αισθήματος παρόλο που είναι ενήμεροι για τις αιτίες που το προκαλούν.

Αν αποδεχθούμε το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές αιτίες που προκαλούν πλήξη και θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που σχετίζονται με το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και σε αυτές που πηγάζουν από τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια, είναι σαφές πως είναι ευκολότερο να ξεκινήσουμε να σχεδιάζουμε τις παρεμβάσεις που μπορούμε να κάνουμε στο περιβάλλον αυτό, αφού αυτό αλλάζει ευκολότερα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το γεγονός αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους, ώστε να την προσαρμόσουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους. Προτείνεται να αναζητούν και να επιδιώκουν τις συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους μέσα στη σχολική αίθουσα, ώστε όχι μόνο να τους βοηθούν να ξεπερνούν την πλήξη που αισθάνονται αλλά και για να βελτιωθεί το διδακτικό τους έργο.

Πάντως, οι Nett et al. (2012) υποστηρίζουν πως οι βαρετές καταστάσεις στο σχολείο δεν μπορούν να αποφευχθούν και θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως είναι αδύνατο όλοι οι μαθητές, σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα σχολεία κάθε στιγμή να βρίσκουν ενδιαφέρον σε ό, τι διδάσκονται. Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα «γιατί αυτή η εμμονή με την πλήξη και την υπέρβασή της»; Μήπως τελικά πρέπει να αποδεχθούμε το γεγονός πως είναι φυσιολογικό να βαριόμαστε και ότι ήρθε η ώρα να απενοχοποιηθεί το αίσθημα αυτό; Αντί να αναζητούμε τρόπους «θεραπείας» και με όλες αυτές τις αντι-πληκτικές μεθόδους να μην καταφέρνουμε τίποτα άλλο από το να τροφοδοτούμε και πάλι την πλήξη, μήπως αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή να «γνωρίσουμε» καλύτερα όχι μόνο τους μαθητές μας αλλά και το σύγχρονο πολιτισμό, ο οποίος, παράδοξα ίσως, παράγει τεράστιες ποσότητες πλήξης, έτσι ώστε να έχει την ευκαιρία να τις αντιμετωπίσει με την υπερβολή της καινοθηρίας (Σμυρναίος, 2009 και 2013).

1. Ως «ακαδημαϊκά συναισθήματα» (academic emotions) ορίζονται τα συναισθήματα που συνδέονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη σχολική επίδοση. Σχετίζονται με την ικανότητα του μαθητή να διαχειριστεί τα συναισθήματα που γεννά η εκάστοτε επιτυχία ή αποτυχία του και αναδεικνύουν τις αντιδράσεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της σχολικής μελέτης (Yan & Guoliang, 2007). Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η απόλαυση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, αλλά και αρνητικά, όπως ο θυμός, το άγχος, η απελπισία, η ντροπή και η πλήξη (Pekrun et al., 2009).
2. Σκοπός της έρευνας των Daschmann et al. (2013) ήταν να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις των μαθητών ηλικίας 13 χρόνων (9^ο έτος) και των εκπαιδευτικών τους αναφορικά με τα αίτια της πλήξης στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Barbalet, M. Jack (1999) Boredom and Social Meaning, *The British Journal of Sociology*, 50(4), 631-46.
- Barton, K. & Levstik, L. (1998 ή 2008) "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Ambiguity in Students' Explanations of Historical Significance. *The Teachers College Record*, 99(3), 478-513.
- Damrad-Frye, R. & Laird, J.D. (1989) The experience of boredom: The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 315-20.
- Daschmann, E. C. (2013) *Boredom in school from the perspectives of students, teachers and parents* (Doctoral dissertation, University of Konstanz, Konstanz, Germany). Retrieved from <http://kops.ub.uni-konstanz.de>
- Fisher, D. C. (1993) Boredom at work: A Neglected Concept, *Human Relations*, 46(3), 395-417.

- Fahlman, S. A., Mercer, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A. E. & Eastwood, J. D. (2009) Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 307-340.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J. & Danckert, J. (2011) Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647-666.
- Goodstein, S. E. (2005) *Experience Without Qualities: Boredom and Modernity*, Stanford, Stanford University Press.
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Macklem, G. L. (2015) *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning* (Vol. 1). Springer.
- Martin, M., Sadlo, G. & Stew G. (2006 ή 2002) The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211, University of Brighton, UK.
- Nett, U.E., Goetz, T. & Daniels, L.M. (2010) What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom, *Learning & Individual Differences*. 20 (6), 626-38.
- Nett, U. E., Goetz, T. & Hall, N. C. (2011ή 2012) Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49-59.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010) Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531-549.
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2009) *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: σημειώσεις σε μια μετανεωτερική Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα: Εστία.
- Σμυρναίος, Α.Λ.. (2013) *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Svendsen, L. (2006) *Η Φιλοσοφία της Βαρεμάρας*, μτφρ. Καλαμαράς Π., Αθήνα: Σαββάλας.
- Vodanovich, J. S. (2003) Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569-595.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:
Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**EDUCATIONAL REFLECTION: METACOGNITIVE
FEEDBACK IN TEACHING**

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kkout@hua.gr

Ρεβέκα Βούλγαρη
Δασκάλα, MSc, Υπ. Δρ.
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvoulgari@hua.gr

Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kantonop@hua.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του «εκπαιδευτικού αναστοχασμού», μιας σύνθετης μεταγνωστικής διαδικασίας που ανατροφοδοτεί τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης και διαμορφώνει καθοριστικά τη βαθειά κατανόηση και τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, ο οποίος δεν έχει αναλυθεί επαρκώς όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία, πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων και διαδικασιών αναστοχασμού καθώς και πρακτικών που προωθούν τον ενσυνείδητο προβληματισμό των εκπαιδευτικών και τον αλληλοεπηρεασμό τους κατά τη διάρκεια και προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα μοντέλα, τα μέσα ενίσχυσης και υλοποίησης των διαδικασιών, οι μορφές και οι πτυχές του εκπαιδευτικού αναστοχασμού καθώς και τα οφέλη από μια συστηματική εμβάθυνση στη διαδικασία της σύνθετης αυτής γνωστικής ανατροφοδότησης αποτελούν το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, μοντέλα αναστοχασμού, πρακτικές αναστοχασμού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού.

Abstract

The present study aims at theoretically approaching the concept of “educational reflection”, namely of a complex metacognitive process that feeds important information back to the agents of the instructional/learning process shaping, thus, decisively deep understanding and in-class activation of the teachers. Educational reflection, which has not been adequately analyzed

with regard to educational research and literature in Greece, is carried out using reflection models and procedures as well as practices that promote deliberate thoughtfulness of teachers and their interaction during professional development effort. The models, the means of enhancing and implementing the processes, the forms and aspects of educational reflection and the benefits of a systematic deepening of this complex cognitive feedback procedure constitute the core content of the present paper.

Key words

Educational reflection, reflection's models, practices, professional development.

0. Εισαγωγή

Οι ποικίλες και εκτεταμένες αλλαγές στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, οι νέες μορφές της οικογένειας, η εμπλοκή των γονέων και άλλων φορέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα, επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η επιδίωξη της σύγχρονης εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία καθίστανται υποστηρικτικά και παροτρυντικά για τους μαθητές (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο καλείται ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, να αντιλαμβάνεται τις αναδυόμενες μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να επανεξετάζει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του και να επικαιροποιεί τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού ο οποίος φαίνεται ότι συμβάλλει στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, οδηγεί στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών επιλογών τους στη διδασκαλία (Καράμηνας, 2010).

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός», θα παρουσιαστούν μοντέλα αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτικές-τεχνικές που προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θα μελετηθεί η σχέση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η παρούσα εργασία, αφορμώμενη από πρόσφατη, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, έρευνα (Βούλγαρη, 2017) για την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζει τον αναστοχασμό στο ευρύτερο πεδίο της διδακτικής πράξης, όπως αυτή αναπτύσσεται σήμερα σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο.

1. Εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Οι πρώτες προσεγγίσεις του αναστοχασμού συναντώνται στα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τους οποίους ο «αναστοχασμός» ταυτίζεται με την έννοια του αντικατοπτρισμού, της βαθιάς σκέψης και του μετασχηματισμού της αντίληψης (Κόκκος, 2010). Στο σύγχρονο, ωστόσο, πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, ενώ παραμένει εμφανής η απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού τόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 141), όσο και στη διεθνή ερευνητική πράξη (Farrell, 1988). Στην ελληνική βιβλιογραφία τείνει να επικρατήσει ο όρος «αναστοχασμός» και «στοχαστικοκριτική θεώρηση» (Ματσαγγούρας, 2000), που δηλώνει την επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης (Dewey, 1933:9) καθώς και τον κριτικό έλεγχο της προέλευσής της, με απώτερο στόχο την αναθεώρηση των αντιλήψεων που συνδέονται με τη γνώση αυτή (Ζαρίφης, 2009).

Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ταυτίζεται με την διαδικασία υποβολής των «πιστεύω» των εκπαιδευτικών καθώς και των διδακτικών τους πρακτικών τους σε συστηματική κριτική ανάλυση (Farrell, 1998), διαδικασία που ενεργοποιεί και προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτών των επιλογών του (Ross, 1989). Ως μορφή σκέψης ο αναστοχασμός τροφοδοτείται από αμήχανες καταστάσεις και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της μάθησης μέσα από την εμπειρία, αλλά και μέσα από διανοητικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν για να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις (Boud et al., 1985:19). Με λίγα λόγια, στον αναστοχασμό, οι άνθρωποι εξετάζουν και αξιολογούν την εμπειρία τους για να βελτιώσουν την πρακτική τους και να εμβαθύνουν στην κατανόησή της (Çimer et al., 2013).

Σύμφωνα με το Schön (1983), η έννοια του αναστοχασμού ενέχει δύο (2) τρόπους σκέψης, τον «αναστοχασμό πάνω στη δράση» (reflection-on-action) και τον «αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης» (reflection-in-action). Ο πρώτος λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε μια κατάσταση, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του. Αυτή η μορφή σκέψης αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις και στηρίζεται στη συνειδητή σκέψη του και δράση (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Από την άλλη μεριά, ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση που δεν έχει ξανασυναντήσει, συμβαίνει δηλαδή για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την

εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Θεοδοσιάδου, 2015:8).

Στην πρώτη περίπτωση, καλείται ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη μεταγνωστική διαδικασία σκέψης και προβληματισμού για τα δυνατά, αδύνατα σημεία του και τις διδακτικές του προσεγγίσεις, να ανασυγκροτήσει και να προγραμματίσει εκ νέου τη διδασκαλία του, ενώ στη δεύτερη καλείται να λάβει αποφάσεις άμεσα στη διδασκαλία του, έχοντας χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του (Çimer et al., 2013 Meierdirk, 2017). Η διαφορά των δύο τρόπων σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι στο πρώτο είδος αναστοχασμού (reflection-on-action) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται, θέτει ερωτήματα για τη διδασκαλία του όταν πλέον την έχει ολοκληρώσει, ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία, έχοντας εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, μπορεί να γίνει φορέας λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, στο δεύτερο τρόπο σκέψης (reflection-in-action) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται μπροστά σε μη οικείες εκπαιδευτικές πράξεις, έχοντας όμως φτάσει σε ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης όπου μπορεί να σκεφτεί συνειδητά και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του άμεσα (Lakinanou, 2009).

Ως νοητική δεξιότητα ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός είναι μία νοηματοδοτημένη διαδικασία που κινεί τον εκπαιδευόμενο από την εμπειρία του στη βαθύτερη κατανόηση της σύνδεσής της με άλλες εμπειρίες. Είναι δηλαδή το νήμα που εξασφαλίζει τη συνέχεια της μάθησης και την πρόοδο τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, μέσα από έναν συστηματικό, αυστηρό και πειθαρχημένο τρόπο σκέψης που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική έρευνα και απαιτεί μια στάση ζωής, η οποία προϋποθέτει την εκτίμηση της προσωπικής και πνευματικής ανάπτυξης τόσο του εαυτού μας όσο και του άλλου (Rodgers, 2002:845).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στοχασμός είναι ένας συνειδητός και συστηματικός ολιστικός τρόπος σκέψης που οδηγεί στη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι απλώς ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω ορθολογικής συλλογιστικής διαδικασίας, «ένα πακέτο τεχνικών», καθώς ο αναστοχασμός εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος (Παπακώστα, 2010:84), προϋποθέτει δηλαδή το ανοικτό πνεύμα, την ενεργή επιθυμία του εκπαιδευτικού να ακούσει περισσότερες από μία πλευρές, να ερευνήσει γεγονότα από οποιαδήποτε πηγή σε εναλλακτικά ενδεχόμενα και να αναγνωρίσει την πιθανότητα του λάθους ακόμη και σε απόψεις οι οποίες είναι θελκτικές σε αυτόν (Dewey, 1933).

Σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005), για την επίτευξη της αναστοχαστικής διαδικασίας απαιτούνται χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι μία

συναισθηματική διαδικασία κατά την οποία ψυχολογικοί παράγοντες μπορούν να «χρωματίσουν» τη μάθηση, την κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων (Hargreaves, 2000). Έχει άλλωστε παρατηρηθεί ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν την προθυμία και την ικανότητά του να σκέφτεται και να μαθαίνει από τις επιτυχίες και τα λάθη του (Çimer et al., 2013).

Επιπροσθέτως, πέρα από το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, υποστηρίζεται ότι ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης συνιστά μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και, κατ' επέκταση, τις διδακτικές ενέργειες των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Καράμηνας, 2010:1). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται χρειάζεται να απαλλαχθούν από τις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις, που καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και, κατά συνέπεια, είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Από την άλλη ωθούνται να ελέγχουν, να παρατηρούν, να συγκεντρώνουν δεδομένα τόσο για αυτούς τους ίδιους όσο και για τις προθέσεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους. Αυτά τα στοιχεία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να τα ερμηνεύουν, να τα αναλύουν κριτικά, να τα αξιολογούν στο βαθμό που δύνανται, να ασκούν κριτική ως προς τις συνέπειές τους και να λαμβάνουν αποφάσεις. Εν τέλει, αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επανεξέταση των τακτικών που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη και, στη συνέχεια, στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην πρόβλεψη γεγονότων πριν αυτά συμβούν. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία η οποία αποτελείται από τον αναστοχασμό, την οργάνωση, τη σύγκριση, την πρόβλεψη, τη συλλογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων, την αυτορρύθμιση και τη δράση (Calderhead, 1988, Korthagen & Vasalos, 2005, Lakinanou, 2009, Munoz, 2007, Pollard et al., 2005, Wegner et al., 2014).

Με βάση σχετική έρευνα (Pollard et al., 2005), στα χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής πρακτικής περιλαμβάνονται: (i) η ανησυχία του εκπαιδευτικού σχετικά με τους στόχους και τις συνέπειες της διδασκαλίας του, δηλαδή σχετικά με την αποδοτικότητα της διδασκαλίας του, (ii) η κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία, με την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει, αξιολογεί και αναθεωρεί αδιάκοπα τη δική του πρακτική, (iii) η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού για χρήση διερευνητικών διαδικασιών για τη βαθμιαία αναβάθμιση της διδασκαλίας, (iv) το ανοιχτό πνεύμα, η υπευθυνότητα και η εγκαρδιότητα, (v) η κριτική που ασκεί ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος σε τεκμηριωμένα δεδομένα, (vi) η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου με τους συναδέλφους, (vii) η διαμόρφωση αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, όταν ένας εκπαιδευτικός αναστοχάζεται, γίνεται ο ίδιος ερευνητής. Δεν παραμένει εξαρτημένος στις κατηγορίες της υπάρχουσας θεωρίας, αλλά

κατασκευάζει μία νέα θεωρία για κάθε κατάσταση, χωρίς να ξεχωρίζει τη σκέψη από τη δράση. Η δοκιμή γίνεται ένα συστατικό της δράσης του και η εκτέλεση ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του (Schön, 1983:68).

2. Μοντέλα αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ακόμη κι αν διαφέρει η εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, οι ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα τους είναι κοινά, γεγονός που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πλαισίου μέσω του οποίου θα αποκτήσουν τη γνώση και τη βαθύτερη κατανόηση της διδασκαλίας τους, με στόχο την πιο αποτελεσματική διαχείριση της διδασκαλίας και της επικοινωνίας τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Dewey (1933) είναι ο πρώτος ενδεχομένως από τους σημαντικούς στοχαστές στον χώρο της εκπαίδευσης που αναφέρεται στον αναστοχασμό και την αναστοχαστική σκέψη ως μία διανοητική διαδικασία, η οποία αναλύεται σε πέντε φάσεις: τα *προβλήματα*, *προτάσεις* ή *αντιλήψεις* για τις οποίες το άτομο επιθυμεί να προτείνει κάποιες λύσεις, τη *διανοητική επεξεργασία* της δυσκολίας ή της περιπλοκότητας που χαρακτηρίζει το προς επίλυση πρόβλημα, τη *χρήση υποθέσεων* που θα βοηθήσουν στην παρατήρηση και τη συλλογή του απαραίτητου υλικού για την επίλυση του προβλήματος, την *ανάλυση* των υποθέσεων και των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και τη *δοκιμή* των υποθέσεων είτε στην πράξη είτε σε φαντασιακό επίπεδο (Dewey, 1933).

Αργότερα ο Kolb (1984), μελετώντας τους κύκλους της Βιωματικής Μάθησης και εστιάζοντας στη φιλοσοφία του Dewey, προσδιορίζει τον αναστοχασμό και παρέχει ένα από τα πιο χρήσιμα περιγραφικά μοντέλα μάθησης εκπαιδευτικών αποτελούμενο από τέσσερα στάδια, εμπνευσμένο από το έργο του Kurt Lewis (Dimitriadou, 2010). Ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης, όπως διακρίνεται στην Εικόνα 1, ξεκινά από τον εντοπισμό και την οριοθέτηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας, που για τον Kolb ταυτίζεται ουσιαστικά με την πρωτογενή εμπειρία, έτσι όπως την προσέγγισαν οι Dewey και Lewis, και προχωρά στην αναστοχαστική παρατήρηση - στην παρατήρηση της εμπειρίας και τον αναστοχασμό της, την αφηρημένη σύλληψη με απώτερο σκοπό τον ενεργητικό πειραματισμό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό του Kolb (1984), αρχικά ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπλέξει τον εαυτό του σε νέες εμπειρίες. Έπειτα, να εξετάσει τις εμπειρίες, νέες και παλιές, από όλες τις οπτικές γωνίες, να εμβαθύνει σε κάθε εμπειρία και στο πώς αυτή σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες και να δημιουργήσει έννοιες που υπάγουν τα αντικείμενα της παρατήρησης σε σταθερές θεωρίες (αφαιρετική και συνθετική ικανότητα). Τέλος, ακολουθεί η δοκιμή, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται δηλαδή να εφαρμόσει τις θεωρίες αυτές σε πρακτικό επίπεδο με στόχο τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση του προβλήματος. Έτσι ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης επαναλαμβάνεται διαρκώς. Κατά τα στάδια του αναστοχασμού σύμφωνα, με τον Kolb (1984): (i) βρίσκουμε λέξεις να περιγράψουμε αυτό

που συμβαίνει, (ii) αναγνωρίζουμε και παρατηρούμε αυτό που συμβαίνει, (iii) επανεξετάζουμε την κατάσταση και (iv) σχεδιάζουμε τη μελλοντική δράση.

Εικόνα 1: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης κατά Kolb (1984)



Αντίστοιχα, ο Rodgers (2002:851) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά την αναστοχαστική διαδικασία, τείνουν να περιγράφουν την εμπειρία τους, να την ερμηνεύουν, να διευκρινίζουν το πρόβλημα και τις ερωτήσεις που αναδύονται, να γενικεύουν πιθανές εξηγήσεις γι' αυτό, να τις επαληθεύουν και, τέλος, να δοκιμάζουν πιθανές λύσεις. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα του Rodgers, η συζήτηση και η συνεργασία με τους συναδέλφους θα μπορούσε να αποβεί πολύ σημαντική για την «εκμείωση» νέων ιδεών για τον σχεδιασμό επόμενων βημάτων ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την κατάλληλη δράση κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους καθώς αναπτύσσεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση συνετών επιλογών.

Στα μοντέλα της αναστοχαστικής διαδικασίας εξέχουσα θέση κατέχει το ALACT μοντέλο του Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2005). Πρόκειται για ένα κυκλικό μοντέλο του οποίου η διαδικασία διακρίνεται σε πέντε φάσεις: (i) διδακτική παρέμβαση, (ii) ανασκόπηση/αναστοχασμός, (iii) εντοπισμός διδακτικών χαρακτηριστικών, (iv) επανασχεδιασμός εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης και, τέλος, (v) νέα διδακτική παρέμβαση, η οποία εμπεριέχει την εκ νέου δράση και σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησης ενός νέου κύκλου (Action – Looking back – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial). Το σημείο αφετηρίας σύμφωνα με τον Korthagen (2004), όπως διακρίνεται στην Εικόνα 2, είναι η διδακτική παρέμβαση, το στάδιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να περιγράψουν το γεγονός που τους

προκαλεί προβληματισμό. Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι 'κάτι δεν πάει καλά' στη διδασκαλία του (Wegner et al., 2014). Μετά από αυτό, τα βήματα 2, 3 και 4 περιγράφουν τη διαδικασία του αναστοχασμού, κατά την οποία τίθενται τα παρακάτω τρία βασικά ερωτήματα:

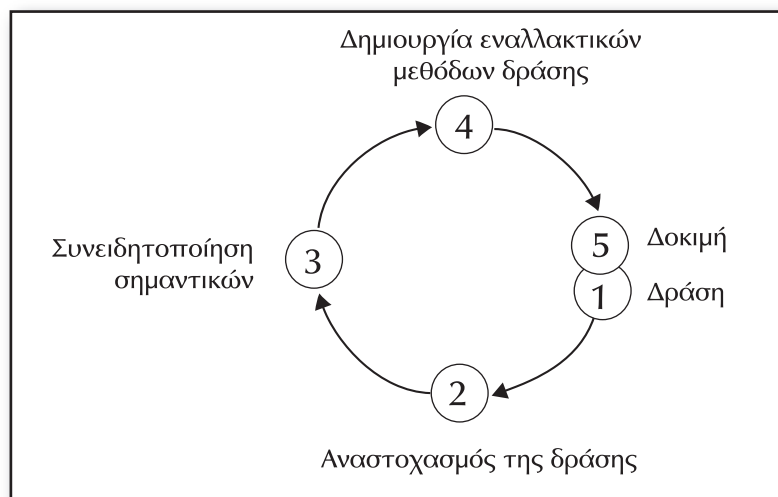
Στο βήμα 1: Τι έχει συμβεί;

Στο βήμα 2: Τι ήταν σημαντικό για μένα;

Στο βήμα 3: Τι θα αποφασίσω για την επόμενη φορά;

Εφόσον ο εκπαιδευτικός κατανοήσει βαθύτερα μία δύσκολη κατάσταση, καλείται να επανασχεδιάσει – δημιουργήσει μία εναλλακτική διδακτική παρέμβαση (φάση 4). Έπειτα, στη φάση 5, στην ολοκλήρωση δηλαδή του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τις εναλλακτικές παρεμβάσεις που ανακάλυψαν. Η πέμπτη φάση (νέα διδακτική παρέμβαση) είναι η ίδια με τη πρώτη φάση (διδακτική παρέμβαση) του επόμενου κύκλου, πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα σπειροειδές μοντέλο το οποίο τελικά συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Korthagen & Kessels, 1999, Wegner et al., 2014).

Εικόνα 2: Μοντέλο αναστοχασμού κατά τους Korthagen και Kessels – ALACT model (1999)



Πηγή: Korthagen & Vasalos (2005:49)

Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005), ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν την εμπειρία τους, ώστε να μάθουν να την προσεγγίζουν ολιστικά. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ισόρροπη έμφαση που δίνεται

στη σκέψη, στο αίσθημα, στη θέληση και στη δράση, σε σχέση με άλλα μοντέλα αναστοχασμού που προτείνονται (για παράδειγμα του Kolb), τα οποία εστιάζουν στην ορθολογική ανάλυση του αναστοχασμού (Dimitriadou, 2010).

3. Πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Αν και ο αναστοχασμός δεν είναι κάτι που μπορεί να εφαρμόσει και να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός εύκολα, η χρήση διαφόρων στρατηγικών και μέσων θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εξοικείωσή του με τις σχετικές αναστοχαστικές διαδικασίες (Çimer et al., 2013, Fox et al., 2008, Hatton & Smith, 1995, Korthagen, 2004, Koutrouba, 2012, Lakinanou, 2009, Pollard et al., 2005, Rodgers, 2002, Φωτοπούλου, 2013). Ως τέτοια μέσα/στρατηγικές μπορούν να αναφερθούν:

3.1. Η συστηματική επισκόπηση αρθρογραφίας-βιβλιογραφίας σχετικής με τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό

Πολλοί εκπαιδευτικοί διαβάζουν έρευνες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ακαδημαϊκά βιβλία – υλικό που συντελεί στην επαγγελματική βελτίωση, καθώς παρέχει μία εκτεταμένη πηγή περιγραφής και κριτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών θεμάτων. Μέσω αυτών μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει το 'οπλοστάσιο' των τεχνικών διδασκαλίας του με τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων που προτείνονται και να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας του (Lakinanou, 2009).

3.2. Η καταγραφή ημερολογίου

Αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο καταγραφής της διδασκαλίας στην τάξη, προσέγγισης των πραγμάτων, της σχολικής εμπειρίας και των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού. Από τη μία, θεωρείται ότι η καταγραφή του ημερολογίου είναι μία προσωπική και ιδιωτική υπόθεση, από την άλλη, όμως, το «αναστοχαστικό ημερολόγιο» προτείνεται από τους μέντορες ως ένας δείκτης του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μία συστηματική διαδικασία για την ανάλυση και τον αναστοχασμό της διδασκαλίας, καθώς προωθείται μέσω του ημερολογίου η συζήτηση του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του για θέματα που τον απασχολούν, στα οποία μπορεί να ανατρέξει αργότερα για να σκεφτεί συγκεκριμένα θέματα ή διαδικασίες. Άρα, αποτελεί μία «σκαλωσιά» κατανόησης τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και της διδασκαλίας και της μάθησης (Favricoroulou, 2009).

3.3. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών

Είναι μία συνεχόμενη διαδικασία η οποία προσφέρει την κατανόηση των περίπλοκων στοιχείων της σχολικής τάξης και υλοποιείται όταν είτε ο νεότερος εκπαιδευτικός διδάσκει, παρακολουθούμενος από τον μέντορα, είτε ένας παλαιότερος έμπειρος

εκπαιδευτικός διδάσκει, παρακολουθούμενος από νεότερους εκπαιδευτικούς. Η συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών είναι μία γρήγορη κι εύκολη τεχνική για τη συλλογή πληροφοριών για θέματα που μπορεί να απασχολούν έναν εκπαιδευτικό και, γι' αυτό, παρέχει απαντήσεις σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης. Υποστηρίζεται ότι έχει παραδοσιακά δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς προβλήματα, καθώς έχει συνδυαστεί με το επαγγελματικό άγχος όσων παρακολουθούνται. Μια τέτοια προσέγγιση πάντως μπορεί να προωθήσει τον αναστοχασμό νεότερων εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε ανάπτυξη και αμοιβαία βελτίωση, υπό την προϋπόθεση ότι οι παρακολουθούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με τη θέλησή τους στη διαδικασία (Favricoroulou, 2009). Επισημαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι να κρίνει ή να αξιολογεί, αλλά να καταλαβαίνει και να αποσαφηνίζει τις καταστάσεις, έχοντας οικοδομήσει μια υποστηρικτική σχέση με τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, προκειμένου όλοι να λειτουργούν ως συνάδελφοι, που εργάζονται συνεργατικά και συντελούν στη βελτίωση ο ένας του άλλου (Freeman, 1982). Κρίνεται ακόμη αναγκαίο να ακολουθούν, μετά την παρατήρηση, συζητήσεις για την εκμείωση των ερμηνειών τόσο του παρατηρούμενου, όσο και του παρατηρητή και των μαθητών.

3.4. Η άπτυξη δικτύων επαγγελματικής συνεργασίας

Η αναστοχαστική πρακτική ενισχύεται όταν αυτή συμβαίνει σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους, εκπαιδευόμενους, μέντορες, εκπαιδευτικούς (Rodgers, 2002). Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να εξελίσσεται ως επαγγελματίας, καλείται να βρίσκει πολύτιμες ευκαιρίες (επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών) να κοινοποιεί, να συγκρίνει τις εμπειρίες του, να δέχεται συμβουλές αλλά και να υποστηρίζει και να συμβουλεύει τους συναδέλφους του αμοιβαία (Koutrouba, 2012). Άρα, ο ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στο περιθώριο της σχολικής τάξης αλλά θα ήταν επιτακτικό να αναπτύσσει δίκτυα και συνεργασίες με άλλα άτομα, ομάδες και οργανισμούς τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά προς τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ο συνεργατικός επαγγελματισμός, κατά τον οποίο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί μία «μαθησιακή κοινότητα» που λειτουργεί ως ηθική ενθάρρυνση, ενίσχυση της επίδοσης, βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, αλλά ακόμη και ως πλαίσιο σύγκρισης, ανατροφοδότησης και παρακίνησής του (Çimer et al., 2013, Pedrosa-de-Jesus, Guerra & Watts, 2017, Rodgers, 2002, Φωτοπούλου, 2013).

3.5. Η βιντεοσκόπηση

Η βιντεοσκόπηση αποτελεί βοηθητική διαδικασία που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, τη σχολική τάξη, τη διάρκεια της ομιλίας του εκπαιδευτικού, ενώ, ταυτόχρονα, «συλλαμβάνει» τη μη λεκτική επικοινωνία

μεταξύ των μελών της μαθησιακής ομάδας (Fox et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, σε σύγκριση με τις προηγούμενες πρακτικές αναστοχασμού που αναφέρθηκαν, όπου το υποκειμενικό στοιχείο είναι έντονο, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για έναν ουδέτερο και λεπτομερή απολογισμό της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Favricoroulou, 2009). Επιπλέον, είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να συλλάβει την ατμόσφαιρα/γενικό κλίμα της τάξης και τα πραγματικά περιστατικά σε μια τάξη σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου αυτά να εξεταστούν και να αναλυθούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από αυτή τη διαδικασία, ερχόμενοι πρόσωπο με πρόσωπο με τον προφορικό λόγο, τον δικό τους ή των μαθητών τους, τη γλώσσα του σώματος, καθώς και τις αντιδράσεις των μαθητών ή τυχόν μικρές λεπτομέρειες που διαφορετικά θα είχαν αγνοηθεί (Favricoroulou, 2009:21). Ωστόσο, η παρουσία της κάμερας, και με δεδομένη την εφαρμογή της σύγχρονης νομοθεσίας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, μπορεί να επηρεάσει κάποιους μαθητές, με αποτέλεσμα να διαστρεβλωθεί η κανονικότητα της τάξης. Τέλος, αν και είναι χρονοβόρο να παρακολουθηθεί ο εκπαιδευτικός το βίντεο της διδασκαλίας του και να το μελετήσει, αυτό παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός καθώς και για τη δυναμική της τάξης.

3.6. Η μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί εργαστηριακή άσκηση διάρκειας 5 έως 20 λεπτών, ανάλογα με το μοντέλο που ακολουθείται κάθε φορά, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει μια διδακτική ενότητα σε ένα μικρό ακροατήριο, αποτελούμενο από συναδέλφους του με σκοπό την εξοικείωσή του με συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες. Βασικό στοιχείο της είναι η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας ώστε, εκτός από τους εκπαιδευόμενους, να είναι σε θέση και αυτός που διδάσκει να δει τον εαυτό του στο βίντεο ως διδάσκοντα, αμέσως μετά την πραγματοποίησή της ή και αργότερα. Μετά την προβολή ακολουθούν ο διάλογος και η συζήτηση από τους εκπαιδευόμενους και τον επόπτη-παιδαγωγό ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν επίγνωση όλων αυτών των δεδομένων της διδακτικής τους πρακτικής. Με άλλα λόγια η μικροδιδασκαλία παρέχει ένα πλαίσιο αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής και αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία (Καράμηνas, 2010).

3.7. Η συνάντηση εκπαιδευτικού-μαθητή

Η συνάντηση εστιάζει στη συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Έχει τη μορφή της άτυπης συνέντευξης και αποτελεί ευκαιρία ώστε να αποκτήσουν και οι δύο μία κοινή κατανόηση της φύσης της διδασκαλίας και της μάθησης και να συζητήσουν τι τους φάνηκε ενδιαφέρον, τι εύκολο, τι δύσκολο και τι άλλαξε. Συζητούν ακόμη τις δυσκολίες που συνάντησαν και προγραμματίζουν από

κοινού μελλοντικές δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ολόκληρη την τάξη και ορισμένα θέματα να αντιμετωπιστούν συλλογικά. Σε κάθε περίπτωση πάντως, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αξία της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του από τα σχόλια των μαθητών του (Koutrouba, 2012, Pedrosa-de-Jesus et al., 2017).

3.8. Φάκελος εργασιών

Αποτελεί έναν από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, κατά τον οποίο οι τελευταίοι θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαδικασία αξιολόγησής τους (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015).

Ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν ποια μαθησιακά εργαλεία θα συμπεριλάβουν κατά τη διδασκαλία τους και τους παροτρύνει να αναστοχάζονται σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας που λειτούργησαν καλά. Ακόμη, τους επιτρέπει να παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία, να μαθαίνουν περισσότερα γι' αυτήν και να βελτιώνονται μέσω της επικοινωνίας και της συζήτησης με τους μαθητές τους σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως εργαλείο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει τον φάκελο εργασιών σε διάφορα σημεία ανάλογα με τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του (Fox, et al., 2008, Korthagen, 2004).

4. Αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ο Cimer et al. (2013:134) αναφέρουν ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναστοχάζεται, που εξετάζει δηλαδή προσεκτικά και τακτικά τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις, τις αξίες του, που προσδιορίζει τις διαθέσιμες επιλογές, εξετάζει τις δικές του επαγγελματικές αξίες και κάνει συνειδητές επιλογές σχετικά με το πώς πρέπει να ενεργεί προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του έργου του.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται η θέση ότι σημαντική παράμετρος της γνώσης για τον εκπαιδευτικό αποτελεί ο αναστοχασμός που έχει ως σημείο εκκίνησης την ανασκόπηση των προσωπικών εμπειριών που αποκομίζει ο ίδιος από την τάξη και οι οποίες λειτουργούν ως διαφορετικές μορφές γνώσης και ευκαιρίες επαγγελματισμού (Boud et al., 1985, Cimer et al., 2013, Dewey, 1933, Kolb, 1984, Korthagen & Vasalos, 2005, Posner, 2000, Φωτοπούλου, 2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά προάγει και την καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενισχύουν την απόκτηση νέων αντιλήψεων σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές

πρακτικές που εφαρμόζουν (Φωτοπούλου, 2013:235). Αντίθετα, η έλλειψη προβληματισμού και αναστοχασμού από την μεριά του εκπαιδευτικού, οδηγεί στην επανάληψη μη αποτελεσματικών πρακτικών, οι οποίες δεν προωθούν τη μάθηση των μαθητών (Favricopoulou, 2009:17).

Οι σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και οι έννοιες της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας και της αυτοαξιολόγησης συνδέονται άρρηκτα με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού (Ματσαγγούρας, 1999:35). Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει διττή διάσταση, αφού αφενός μεν θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Γκρίτζιος, 2006). Οι δραστηριότητες που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικά σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες) δύναται να τον καταστήσουν ικανό να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις, βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου και τέλος να συνειδητοποιήσει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του (Meierdirk, 2017). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η διδασκαλία που βασίζεται στον αναστοχασμό, παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εποικοδομητικά και αντικειμενικά, με τρόπο τέτοιο που να ενσωματώνει τη συνεχή προσπάθειά του για αλλαγή και βελτίωση.

Επομένως, ο αναστοχασμός αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα ταξίδι μέσα από το οποίο αποκομίζει νέες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές αφορούν τη φύση του επαγγέλματός του και το ρόλο του ως επαγγελματία.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, καθώς παρουσιάζεται ελλείμμα τόσο ερευνών σχετικών με το θέμα όσο και θεωρητικής αποσαφήνισης του θέματος στη διεθνή βιβλιογραφία. Επομένως, η εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, η παρουσίαση μοντέλων και πρακτικών αναστοχασμού, και η μελέτη της σχέσης του με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, έχει ως απώτερο σκοπό τη σκιαγράφηση του αναστοχασμού και τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου.

Συμπερασματικά, ο αναστοχασμός είναι μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας, ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας που οδηγεί το άτομο στο να αναζητήσει τους τρόπους εκείνους που θα τον απαλλάξουν από αυτή την αμφιβολία (Κόκκος, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τις απρόσμενες καταστάσεις στην τάξη και το σχολείο, καθώς μέσω του αναστοχασμού

μπορούν να αξιολογούν τον εαυτό τους, τις τρέχουσες πεποιθήσεις, να περιγράφουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους στο σχολείο και να αναπτύξουν νέες προοπτικές, νέους τρόπους θεώρησης των πράξεών τους, και μια νέα κατανόηση των δικών τους συμπεριφορών, ώστε να επανεξετάσουν τις τακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη και, στη συνέχεια, να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να προβλέπουν τα γεγονότα πριν συμβούν (Boud et al., 1985, Çimer et al., 2013, Pollard et al., 2005).

Όπως συνεπάγεται, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι αυτοί που ασκούν κριτική, προβληματίζονται, αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, συζητούν με τους συναδέλφους, κατανοούν βαθύτερα τη διδασκαλία τους, και την επανασχεδιάζουν δοκιμάζοντας και προσαρμόζοντάς την στις μεταβαλλόμενες διδακτικές προκλήσεις που επιτάσσουν η κοινωνία και οι ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το περιεχόμενο του όρου αναστοχασμός είναι στενά συνδεδεμένο με τον επαγγελματισμό, καθώς αρκετές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία είναι μια σκόπιμη διαδικασία που ενισχύει τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού και την επανατοποθέτησή του σε θέματα διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οδηγείται μέσω των διορθωτικών αλλαγών στην αλλαγή, στην τροποποίηση των πρακτικών του για τη διαχείριση της τάξης του, ως εκ τούτου στη βελτίωση και στην ανάπτυξη, τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική (Αυγητίδου, 2014, Calderhead, 1988, Larrivee 2008, Meierdirk, 2017, Wegner et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014) Εκπαιδεύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8938> (10/3/2019)
- Βούλγαρη, Ρ. (2017) *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/19055/theFile> (10/3/2019)
- Boud, D., M. Keogh & D. Walker (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company.
- Brookfield, S. D. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brookfield, S. D. (2011) *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Γάκη, Ε. & Ι. Σπαντιδάκης (2015) Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 128-144.
- Calderhead, J. (1988) Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1): 75-83.
- Çimer, A., S.A. Çimer & G.S Vekli (2013) How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4): 133-148.
- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 1-7.
- Crandall, J. (2000) Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 34-55.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dimitriadou, Z. (2010) *Investigating levels of reflection in EFL teachers of Greek state schools* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 44413).
- Farrell, T. (1998) Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4): 10 17.
- Favricopoulou, A. (2009) *The concept of reflection in inset programmes in Greece and its role in teacher development: an explorative analysis* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13538).
- Fox, R., S. White, J. Kidd & G. Ritchie (2008) Delving into Teachers' Development Through Portfolio Reflections: Case Studies of Three Teachers. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1): 1-18.
- Freeman, D. (1982) Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1): 21-28.
- Ζαρίφης, Γ. (2009) *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015) Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 6-19.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμηνas, Ι. (2010, Μάιος) Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς μαθαίνω», Αθήνα.

- Κόκκος, Α. (2010) Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 65-93.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A. J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Elsevier Teaching and Teacher Education*, 20: 77-97.
- Korthagen, F.A.J. & J.P.A.M. Kessels (1999) Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4): 4 17.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1): 47-71.
- Koutrouba, K. (2012) A profile of effective teacher: Greek secondary teachers' education perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3): 359-374.
- Lakinanou, A. (2009) *The issue of EFL teacher reflection and development within the Greek state educational context. Effective procedures suggested for the implementation of the teacher's development* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13450).
- Larrivee, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3): 341-360.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meierdirk, C. (2017) Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18(1): 23-41.
- Munoz, D.P. (2007) Exploring Five Mexican English Language Teachers' Perceptions of their Professional Development and its Relation to Autonomy. *ELTED*, 10: 1-12.
- Παπακώστα, Χ. (2010) *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).
- Pedrosa-de-Jesus, H., C. Guerra & M. Watts (2017) University teachers' self-reflection on their academic growth. *Professional Development in Education*, 43(3): 454-473.
- Pollard, A., J. Collins, M. Maddock, N. Simco, S. Swaffield, J. Warin & P. Warwick (2005) *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. London: Continuum (2nd ed.).
- Posner, G.J. (2000) *Field experience: a guide to reflective teaching*. New York: Longman.
- Rodgers, C. (2002) Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 4: 842-866.

- Ross, D.D. (1989) First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(22): 22-30.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Wegner, C., P. Weber & S. Ohlberger (2014) Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus- Kids". *Themes in Science & Technology Education*, 7(1): 19-34.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2013) *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29911).

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΔΡΟΜΟΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND INTERCULTURAL EDUCATION. TWO PARALLEL APPROACHES TOWARDS SOCIAL JUSTICE AND INCUSION

Σταυρούλα Βαλιαντή
Συνεργ. Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ)
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
stavroula@valiandes.com

Λεύκιος Νεοφύτου
Συνεργ. Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ)
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
lefkiosneophytou@gmail.com

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας, αναλύονται τα σημεία σύγκλισης τους και προτείνεται μια συνδυαστική, εκλεκτικιστική προσέγγιση. Το πλαίσιο σύζευξης των δύο προσεγγίσεων, όπως συζητείται στο άρθρο, μπορεί να αναζητηθεί μέσα από τη θεωρία της Πολιτισμικά Ευαισθητοποιημένης Παιδαγωγικής (Culturally Responsive Pedagogy) (Gay, 2010, Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006, Ladson-Billings, 1995) ενώ η πρακτική για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής μεθόδευσης, μέσα από το Διαφοροποιημένο Διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Alenuma-Nimoh, 2012).

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαφοροποίηση Διδασκαλίας.

Summary

This paper discusses the principles of Intercultural Education and Differentiation of Instruction, focusing on their points of intersection and proposing an eclectic, yet unifying approach that could maximize their theoretical and the instructional potential, resulting into optimum practices for handling diversity in contemporary, pluralistic-mixed ability classrooms. The proposed framework derives from the theory of Culturally Responsive Pedagogy (Gay, 2010, Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006, Ladson-Billings, 1995) while the practical suggestions are based on the Interculturally Differentiated Curriculum (Alenuma-Nimoh, 2012).

Key words

Intercultural Education, Differentiated Instruction.

0. Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις έχει πυροδοτήσει σωρεία θεωρητικών και μεθοδολογικών συζητήσεων οι οποίες μεταφράζονται σε αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ως απόρροια της ακαδημαϊκής εκζήτησης, της φιλοσοφικής συζήτησης και της ερευνητικής αναζήτησης, οι οποίες εντεταλμένα επιχειρούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, τόσο ως μεμονωμένων ατόμων, όσο και ως συλλογικών υποκειμένων, έχουν κυριαρχήσει δυο παιδαγωγικές προσεγγίσεις: η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας.

Αμφότερες, εδράζονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπεριληψης και της ισότητας και επιζητούν να ρυθμίσουν τις εκπαιδευτικές παροχές και ευκαιρίες ούτως ώστε η επιτυχία να είναι επιτεύξιμη για όλους τους μαθητές, χωρίς καμία διάκριση. Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή-ερευνητική βιβλιογραφία οι δύο αυτές προσεγγίσεις παραμένουν ξεχωριστές, χωρίς να έχουν μέχρι στιγμής, εγκαθιδρυθεί ικανές τομές και κοινά σημεία αναφοράς. Στη βιβλιογραφία που πραγματεύεται τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σπάνια έως καθόλου, συναντώνται αναφορές για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας. Αντίστοιχα, οι αναφορές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε συγγράμματα που προέρχονται από ακαδημαϊκούς που ασχολούνται με τη Διαφοροποίηση, είναι πολύ περιορισμένες ή επιφανειακές. Κατά συνέπεια δεν παρατηρείται μια ουσιαστική συνδιαλλαγή, αλλά δύο παράλληλοι μονόλογοι.

Οι ερευνητές κάθε προσέγγισης, συχνά, χρησιμοποιούν τα ίδια επιχειρήματα και τις ίδιες στρατηγικές για να καταλήξουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, η έμφαση τους είναι διαφορετική: ενώ η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζει και δίνει έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό των μαθητών αξιοποιώντας τον για την αποτελεσματική διδασκαλία (π.χ. Banks, 2010, Banks & McGee Banks, 2009, (Hajisoteriou

& Angelides, 2013), η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζει στη διαχείριση των διαφορών στη μαθησιακή ετοιμότητα, επιχειρώντας μέσω του συστηματικού σχεδιασμού της διδασκαλίας να ανταποκριθεί στις διαφορές αυτές και να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επιτυχία (π.χ. Tomlinson, 2000, Tomlinson & Eidson, 2003, Tomlinson & Imbeau, 2010, Βαλιαντή, 2015, Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Συνεπώς, ενώ και οι δύο προσεγγίσεις εργάζονται συστηματικά για την επίτευξη της συμπερίληψης όλων των μαθητών, η κάθε προσέγγιση στηρίζεται σε διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζεται στο άτομο και στο δικαίωμα του κάθε μαθητή για προσωπική, ακαδημαϊκή επιτυχία και ευτυχία. Από την άλλη, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσεγγίζει τον μαθητή όχι στη βάση των ατομικών του δικαιωμάτων αλλά στη βάση της ταυτότητας του, που είναι υβριδική, συλλογική και πολυσυλλεκτική. Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τη φιλοσοφική βάση της Διαφοροποίησης στον Φιλελευθερισμό, ενώ της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στον Κοινοτισμό και στην Κριτική Παιδαγωγική.

Η διάκριση αυτή μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τη διπλή πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις: να διατηρήσουν τις πολυσυλλεκτικές ταυτότητες και παράλληλα να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του κάθε μαθητή. Δεδομένης της διττής αυτής πρόκλησης, η σύζευξη τεχνικών, πρακτικών και στρατηγικών από τις δύο αυτές προσεγγίσεις διαφαίνεται ότι ενδεχομένως να μπορεί να στηρίξει την αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει έναν έντονο διάλογο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα επιχειρήματα υπέρ (Banks & McGee Banks 2009) και κατά της (Stables, 2005). Μια σύντομη σύγκριση δείχνει είναι ότι διάφορες χώρες υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα για τη διαχείριση του πολιτισμικού και θρησκευτικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων απορρέουν συνέπειες τόσο για τις πλειονοτικές, όσο και για τις μειονοτικές (ή μεταναστευτικές) μαθητικές κοινότητες (Faas, Hajjoteriou & Angelides, 2014). Ωστόσο, σε πραγματικές συνθήκες, τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι σχετικά και συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Η εκ του σύνεγγυς θεώρηση των μοντέλων αναφέρεται στο μονοπολιτισμικό, πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό μοντέλο ως διαφορετικές αντιλήψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατ' αρχάς, το μονοπολιτισμικό μοντέλο συνεπάγεται μιας προσπάθειας «εκπολιτισμού» που αντλεί την επιχειρηματολογία του από τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος (Ζεμπύλας & Ιάσονος, 2010). Αναλυτικότερα, οι υποστηρικτές αυτού

του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών οφείλονται στο πολιτισμικό τους έλλειμμα, υπό την έννοια της ανεπάρκειας (Banks, 2006). Συνεπώς, καλούν τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες να απορρίψουν τα «κληροδοτημένα» πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να υιοθετήσουν τον υπερκείμενο πολιτισμό της χώρας υποδοχής ούτως ώστε να εξομοιωθούν στην - ούτως καλούμενη - ομοιογενή γηγενή κοινωνία. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός αφομοίωσης επιδιώκοντας να προσαρμόσει τα παιδιά των μεταναστών στον εθνικό πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής και των αξιών του σχολείου, και όχι στην αλλαγή των κοινωνικών και σχολικών στάσεων και πρακτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (Banks, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Modood (1997: 10) ασκεί έντονη κριτική στο μονοπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζοντας ότι βασίζεται σε «μια λανθασμένη κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού».

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μια προσπάθεια να «επιμετρηθεί η πολιτισμική πολυμορφία, περιορίζοντας ταυτοχρόνως τις επιπτώσεις των αλλαγών στην πλειοψηφία» (Bleich, 1998: 83). Ο εορτασμός της διαφορετικότητας μέσα στο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας προδίδει μια επίπλαστη προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων (Tiedt & Tiedt, 2002). Παρά την υπέρμετρη εστίαση στις διαφορές, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αδυνατεί να αμφισβητήσει ή να προβληματίσει για τον αντίκτυπο των διαφορών αυτών στη ζωή των ατόμων (Kincheloe & Steinberg, 1997). Έτσι διαιωνίζει την κοινωνική ιεραρχία, λόγω της αδυναμίας του να αποκαλύψει και να καταργήσει τις θεσμικές διακρίσεις. Παρ' όλα αυτά, ο Faas (2010: 14) υποστηρίζει ότι «η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να επανεννοιολογηθεί έτσι ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της αλληλεπίδρασης και της συμπεριληψης», επαναπροσδιορίζοντας έτσι τη «συμπεριληπτική πολυπολιτισμικότητα» ως μια μορφή του διαπολιτισμικού μοντέλου.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, την αλληλεπίδραση, και τις πολιτισμικές ανταλλαγές, ενώ συνάμα αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων διαμέσου της αμφισβήτησης των διαφόρων σχέσεων εξουσίας (Hajisoteriou & Angelides, 2013). Οι υποστηρικτές του μοντέλου τονίζουν τον δυναμικό χαρακτήρα των πολιτισμών, οι οποίοι αποτελούν «ασταθείς προσμίξεις ομοιοτήτων και διαφορών» (Leclercq, 2002: 6). Τα πολιτισμικά «σύνορα» αλλάζουν και επικαλύπτονται για να δημιουργήσουν έναν τρίτο χώρο, εντός του οποίου γηγενείς και μετανάστες αναπτύσσουν και «μοιράζονται» υβριδικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η διαπολιτισμικότητα έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα καθώς συνεπάγεται την κριτική αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, στρατηγικές διδασκαλίας, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κ.ά.), με την προοπτική της κοινωνικής αλλαγής (Μανιάτης, 2012: 157). Το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο όχι μόνο να αποκαλύψει τις «κρυφές» εκπαιδευτικές διαδικασίες που διαιωνίζουν τις διακρίσεις, αλλά και να τις αλλάξει (Leclercq, 2002). Τέλος, αποσκοπεί

στο να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, και το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

2. Εννοιολόγηση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η έκκληση για εκδημοκρατικοποίηση και κοινωνική δικαιοσύνη για όλους γίνεται όλο και πιο έντονη οι Lynch και Bakes (2005) εντοπίζουν την ανάγκη για «ισότητα πρόσβασης» όπου διασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης όλων στη γνώση ανεξάρτητα από οποιοσδήποτε διαφορές (socioeconomic status, racial, intelligence etc.). Στο πλαίσιο αυτό, η μείωση του χάσματος της επίδοσης των μαθητών αποτελεί βασικό σκοπό των εκπαιδευτικών συστημάτων με κοινωνικό προσανατολισμό ώστε να επιτευχθεί η ισότητα. Είναι αξιοσημείωτο δε το γεγονός, ότι παρόλες τις προσπάθειες για αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την προώθηση της ισότητας μέσω της ποιότητας της εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Μέσα από τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών διαφαίνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων για διαμόρφωση συνθηκών εκπαιδευτικής ισότητας, με το χάσμα επίδοσης ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών να μεγαλώνει (Brooks-Gunn & Duncan, 1997, De Civita, Pagani, Vitaro & Tremblay, 2004, Strant, 1999, Fryer & Levitt, 2004, 2006). Ο Porter (2013) στο άρθρο του “Rethinking the achievement gap” υποστηρίζει ότι η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών αποτελούν την ουσιαστική οδό για παροχή ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης που μπορεί να φέρει ταυτόχρονα τη μείωση του χάσματος της επίδοσης.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως φιλοσοφία, εκπαιδευτική και διδακτική προσέγγιση, προτείνεται από τους ερευνητές για την προώθηση της ισότητας. Οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία *‘αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη’* (σελ. 2). Ενώ η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης γίνεται αποτελεσματικότερη όταν ταυτόχρονα εφαρμόζονται διαδικασίες οικοδόμησης εικόνας και χειραφέτησης οι,οποίες μπορούν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών. (Koutselini & Agathangelou, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη, αποτελεί τη θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή (Tomlinson & Allan, 2001), γνωστικές και συναισθηματικές (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015, σελ. 99) μέσω της δυνατότητας που δίνεται σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης διαμέσου προσαρμοσμένων εργασιών οικοδόμησης της

γνώσης (Θεοφιλίδης, 2008). Η διαφοροποίηση στηρίζεται ουσιαστικά στην αναγνώριση της αξίας του κάθε ατόμου (Fenech Adami, 2004: 91). Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Valiandes, 2015, Kyriakides & Creemers, 2009) η οποία μπορεί να προωθήσει και σε να διασφαλίσει την ισότητα σ' ένα δημοκρατικό σχολείο (Θεοφιλίδης, 2008). Στο σχολείο αυτό η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επικεντρώνεται στην αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή, όσον αφορά στο γνωσιολογικό επίπεδο δεξιοτήτων του μαθητή αλλά και το κοινωνικό-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο του μαθητή (Βαλιαντή, 2013).

Η θεωρία του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky, 1978) η οποία εστιάζεται στη με-γιστοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης τους, στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης, αποτελεί τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η πράξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μετατρέπει την γραμμική «διδασκαλία» σε «διαδικασία μάθησης» με το κέντρο βάρους να βρίσκεται στις διαντιδράσεις ανάμεσα στην γνώση, τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Valiande & Koutselini, 2009).

Ο εκπαιδευτικός κατέχει το κλειδί για την επιτυχημένη διδασκαλία (Valiande & Koutselini, 2008, 2009, Βαλιαντή, 2010), καθώς καλείται να αξιολογήσει, να σχεδιάσει, να στηρίξει και να διευκολύνει τις μαθησιακές αυτές διεργασίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από όποιες μορφής πλουραλισμού: επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2014), κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτισμικό κεφάλαιο και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας υπόψη του όλα τα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Βαλιαντή, 2013, 2015, Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015).

Σε μια καινοτόμα, αναστοχαστική διδακτική πρακτική, όπως είναι η διαφοροποίηση, τα έτοιμα σχέδια διδασκαλίας δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικά καθώς απαιτείται αυθεντικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, όπου οι επιλογές των δραστηριοτήτων, των μέσων, των στρατηγικών και της οργάνωσης της τάξης αποτελούν συνειδητές επιλογές του εκπαιδευτικού στη βάση της γνώσης των μαθητών του (Hall, 2002, Valiande & Koutselini, 2008, 2009, Βαλιαντή, 2013, 2015). Η ερευνητική εγκυκλοποίηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, για όλους των μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή το επίπεδο ετοιμότητας τους (Valiandes, 2015), αλλά και τις γενικότερες θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει στη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών (Gayfer, 1991, Joseph et al. 2013, McAdamis, 2001, Good & Brophy, 2003, Tomlinson, 1999 Chall, 2000, Kim, 2005, Pfannenstiel, 1997, Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003, Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009, McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008, Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008, Tieso, 2005) αναδεικνύουν τόσο τη σημαντικότητα όσο και την αναγκαιότητα υιοθέτησης της από τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα

που θα πρέπει να στηρίξουν ποικιλοτρόπως την εφαρμογή της καθώς απαιτείται συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Valiandes & Neophytou, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η δυναμικά προσαρμοσμένη αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μπορεί να αποτελέσει το σημείο μεθοδολογικής αναφοράς των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους για ισότητα πρόσβασης και ανάπτυξης των μαθητών, μέσα από την ποιότητα της διδασκαλίας, δύο διαστάσεις που συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται (Willie, 2006).

“Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εστιάζεται μόνο στην καλλιέργεια της αριστείας εις βάρος της ισότητας αλλά ούτε στην προώθηση της ισότητας σε βάρος της αριστείας. Σε μια ισορροπημένη κοινωνία, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η παράλληλη προώθηση της αριστείας και της ισότητας καθώς η μια διάσταση χωρίς την άλλη είναι ημιτελής” (σ.16).

Η αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθεί και επιδιώκει μέσα από την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας να εξασφαλίσει την ισότητα πρόσβασης και ευκαιριών μάθησης για όλους χωρίς τις παρενέργειες διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μαθητών.

3. Εννοιολογώντας τη Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας επιχειρεί μέσω του συστηματικού προγραμματισμού της διδασκαλίας να οδηγήσει όλους τους μαθητές σε μια τάξη μικτής ικανότητας στην επιτυχία (Tomlinson, 1999, Tomlinson & Eidson, 2003). Στο επίκεντρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η μαθησιακή ετοιμότητα η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο στον σχεδιασμό. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών διαφορετικής ετοιμότητας είναι αυτές που καθοδηγούν τις προσαρμοστικές παρεμβάσεις της διδασκαλίας στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη δυνατότητα του κάθε μαθητή για κατάκτηση της βασικής γνώσης, αλλά και για την προώθηση της μέγιστης δυνατής ακαδημαϊκή ανάπτυξης στα πλαίσια των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή, είτε αυτός έχει χαμηλή επίδοση είτε υψηλή.

Από την άλλη, στο επίκεντρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βρίσκεται το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Στη βάση αυτών αναδεικνύει, γιορτάζει αλλά και χρησιμοποιεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό για να επαναπροσδιορίσει τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να προωθείται η ισότητα, η ισονομία, η συμμετοχικότητα και η δημοκρατία και να καταπολεμείται κάθε μορφής διάκριση (Nieto, 2012).

Έχοντας παραθέσει τα βασικά χαρακτηριστικά και το επίκεντρο της κάθε προσέγγισης, προχωρούμε στο να εξετάσουμε τα δομικά τους χαρακτηριστικά και τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες κάθε προσέγγιση δομεί τις διδακτικές της προσεγγίσεις. Η αναλυτικοσυνθετική εργασία που θα αναληφθεί στο μέρος αυτό αποσκοπεί στην εύρεση των συγκλίσεων και των κοινών σημείων αναφοράς που, κατά την άποψη μας θα οδηγήσουν σε μια περιεκτική διδακτική πρόταση που θα αξιοποιεί κατά το μέγιστο δυνατό βαθμό τα στοιχεία και των δύο προτάσεων.

3.1. Βασικοί Άξονες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως ορίζεται στο παρόν άρθρο, στηρίζεται στο πλαίσιο που προτείνει ο James Banks αναφορικά στην πολυπολιτισμική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Banks (2010), η πολυπολιτισμική διδασκαλία δεν περιλαμβάνει απλώς το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται πέραν από αυτά καθώς εξετάζει - εκεί που χρειάζεται - την αναδιάρθρωση όλων των πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης. Έτσι, κύριος στόχος της είναι να επιτρέψει στους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν σε έναν εθνικά, φυλετικά, και πολιτισμικά ποικιλόμορφο κόσμο. Ο Banks (2002) εντοπίζει πέντε βασικά στοιχεία, τα οποία η πολυπολιτισμική διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει: Εμπλουτισμός Περιεχομένου, Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης, Παιδαγωγική της Ισότητας, Μείωση της Προκατάληψης, Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών.

Ο Εμπλουτισμός Περιεχομένου συνεπάγεται τη χρήση παραδειγμάτων και περιεχομένου από ποικίλους πολιτισμούς και ομάδες προκειμένου να σκιαγραφηθούν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις, και θεωρίες σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή κλάδο (Banks & Banks, 2009). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιλάβουν έννοιες και παραδείγματα από διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες στον τομέα της εξειδίκευσής τους. Η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού βασίζεται σε χαρακτηριστικά όπως την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη μοναδικότητα, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, και τη θρησκεία (Taylor & Whittaker, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Εμπλουτισμός Περιεχομένου ενδυναμώνει και δίνει φωνή σε μαθητές, των οποίων οι πεποιθήσεις της ομάδας του δεν εκπροσωπούνται «παραδοσιακά» στο σχολικό πρόγραμμα και, συνεπώς, συχνά αισθάνονται αποκλεισμένοι. Από την άλλη πλευρά, όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών αυτών αξιοποιούνται στην τάξη, η ακαδημαϊκή επίδοσή τους συχνά βελτιώνεται (Boykin & Bailey, 2000, Gay, 2004, Moses & Cobb, 2001). Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν για την ιστορία και τις εμπειρίες των διαφόρων ομάδων, ανεξάρτητα από τον βαθμό ετερογένειας της κοινωνίας ή της τάξης τους, δεδομένου ότι αυτή είναι μια απαραίτητη δεξιότητα και στάση για την εύρυθμη λειτουργία της σύγχρονης κοινωνίας.

Η *Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης* δίνει το έναυσμα στους μαθητές να κατανοήσουν και να διερευνήσουν πώς οι λανθάνουσες πολιτισμικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις μέσα σε ένα δοσμένο συγκείμενο επηρεάζουν τους τρόπους που η γνώση κατασκευάζεται μέσα σε αυτό. Το πλαίσιο αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές εξετάζουν τον βαθμό στον οποίο μειονοτικοί συγγραφείς περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, ή/και αν οι προοπτικές πολλών (αν όχι όλων των) ατόμων και πολιτισμών, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις τόσο των κυρίαρχων, όσο και των μη κυρίαρχων ομάδων εκπροσωπούνται εξίσου (Gay, 2004). Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τότε οι εναλλακτικές προοπτικές και «φωνές» περιθωριοποιούνται ή δεν εκπροσωπούνται επαρκώς, ούτως ώστε να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με συμπληρωματικό υλικό (Gardner & Whittaker, 2006).

Η *Παιδαγωγική της Ισότητας* προϋποθέτει σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία για να καλυφθούν και να φιλοξενηθούν οι ανάγκες των κοινωνικο-πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ως εκ τούτου, αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους που σκοπό έχουν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών.

Η *Μείωση της Προκατάληψης* έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις για τον πολιτισμικό πλουραλισμό, και ως εκ τούτου να αποδεχτούν τις φυλετικές, εθνοτικές, και έμφυλες διαφορές τους. Για το σκοπό αυτό, επιδιώκει να εντοπίσει τους βέλτιστους τρόπους με τους οποίους οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα διδακτικά υλικά μπορούν να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν θετικές στάσεις αναφορικά στην ποικιλομορφία (Polite & Saenger, 2003). Ως εκ τούτου, η Μείωση της Προκατάληψης προϋποθέτει τον σχηματισμό ομάδων στην τάξη στις οποίες οι μαθητές μπορούν «ανοιχτά», αλλά με ευαισθησία, να συζητούν αναφορικά στις διαφορές τους. Επιπλέον, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων θα πρέπει να διδάσκονται με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων (Schniedewind & Davidson, 1998).

Τέλος, η *Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών* περιγράφει τη διαδικασία της αναδιάρθρωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, επιτρέποντας στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές, και κοινωνικές ομάδες να βιώσουν την ισότητα και την πολιτισμική ενδυνάμωση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές και οι οικογένειές τους θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και να έχουν ουσιαστική συμβολή σε διάφορες συνιστώσες της σχολικής ζωής (π.χ. τον καθορισμό κανόνων για την τάξη, επιλογή εργασιών, κ.ά.).

Αφού εξετάσαμε τα στοιχεία της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας, μετατοπίζουμε την προσοχή μας στις αντίστοιχες συνιστώσες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις πιθανές συγκλίσεις αυτών των δύο προσεγγίσεων και να συζητήσουμε πώς αυτές μπορεί να είναι χρήσιμες στην προσπάθεια για ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για την πλειοψηφία των μαθητών, είτε για «χαρισματικούς» μαθητές, μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ή μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά υπόβαθρα.

3.2. Άξονες Διαφοροποίησης της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Παρότι η διαφοροποίηση αφορά μια σύνθετη διαδικασία μπορούμε να αναλύσουμε τα πιο βασικά μέρη της πριν συνθέσουμε το όλο. Οι βασικότεροι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως επισημαίνεται και από τη βιβλιογραφία (Tomlinson, 2001, 2003, Κουτσελίνη, 2006, Koutselini, 2008, Bender, 2012, Cox, 2008), είναι η διαφοροποίηση ως προς:

- *το περιεχόμενο*, που ορίζει τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και πώς ο μαθητής θα μπορέσει να έχει πρόσβαση σε κρίσιμες πηγές πληροφοριών,
- *τη διαδικασία*, η οποία αναφέρεται ουσιαστικά στις δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, για να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση,
- *το αποτέλεσμα (product)*, στο οποίο στοχεύουν και θα πρέπει να καταλήξουν όλες οι δραστηριότητες του μαθητή, ώστε να εφαρμόσει την νεοαποκτηθείσα γνώση ή δεξιότητα. Σε μια αποτελεσματική διδασκαλία η διαφοροποίηση ως προς τους στόχους βασίζεται στην ιεράρχηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, τόσο με βάση το βαθμό δυσκολίας όσο και με βάση τη σχέση της προαπαιτούμενης γνώσης και των ζητούμενων.
- *την αξιολόγηση* τόσο τη διαμορφωτική όσο και την τελική, που αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους θα αξιολογούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσα από τη συνεχή μαθησιακή τους πορεία δίνοντας πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω προσαρμογή και διαφοροποίηση.
- *το μαθησιακό περιβάλλον*, που ουσιαστικά αποτελεί τον τρόπο που η τάξη είναι διαρρυθμισμένη και οργανωμένη ώστε λειτουργικά να προσφέρει επιλογές εργασίας, πρόσβαση σε υλικά και μέσα, ευελιξία προσαρμογής σε ρουτίνες προσφέροντας έτσι ένα περιβάλλον φιλικό και ζεστό όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και άνετοι να εργαστούν.

4. Συνδυάζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης

Η εξέταση των βασικών στοιχείων της Διαφοροποίησης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποκαλύπτει πόσο στενά αλληλένδετες είναι αυτές οι προσεγγίσεις. Ο συνδυασμός των διακριτών χαρακτηριστικών τους, διευρύνει το πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία δύναται τώρα να επιδιώξει την εκπαιδευτική πρόοδο, και γιατί όχι την αριστεία, μαζί με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Μια τέτοια συνδυαστική προσέγγιση αμφισβητεί το άλλοθι που συχνά χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά στη σχολική αποτυχία αποδίδοντας την, όχι στις παιδαγωγικές και οργανωτικές δομές των σχολείων και στα πορογράμματα σπουδών, αλλά στους μαθητές και τις οικογένειές τους (Banks, 2002, Gay, 2000, Stodden, Galloway & Stodden 2003, Taylor & Whittaker, 2009, Garderen & Whittaker, 2006).

Αντί να στηρίζεται σε μονοσήμαντες και μεταξύ τους αποκομμένες προσεγγίσεις, η Διαπολιτισμικά - Διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται και συγχωνεύει τα πλαίσια και τις μεθόδους των δύο προσεγγίσεων. Κάθε ιδιαίτερο δομικό στοιχείο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας συνδυάζεται με ένα ή περισσότερα στοιχεία από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα νέο στοιχείο το οποίο συνδυάζει τη μαθησιακή ετοιμότητα με την πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

4.1. Βασικοί Άξονες Συγχώνευσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαφοροποίησης

Η Alenuma-Nimoh (2012) προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο συγχώνευσης των δύο εννοιών εστιάζοντας στους βασικούς άξονες της κάθε έννοιας. Ειδικότερα προτείνει τη συγχώνευση του άξονα του Περιεχομένου στη Διαφοροποίηση με τους άξονες Εμπλουτισμός Περιεχομένου, Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης, Μείωση της Προκατάληψης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μέσα από τη συγχώνευση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισαγάγει έννοιες και ιδέες, να παρέχει καθοδήγηση μέσω πρωτογενών σημειώσεων και κειμένων, να προβάλει τη φωνή μη – κυρίαρχων ή καταπιεσμένων ομάδων με τη χρήση ποικίλων μέσων (π.χ κειμένων, ταινιών, ποίησης, λογοτεχνία, φωτογραφία), ή ακόμη να προσκαλέσει ομιλητές για να καλύψει περιοχές που αυτός / αυτή δεν κατέχει επαρκώς και να χρησιμοποιεί διαδραστική και υποστηρικτική τεχνολογία.

Συνεχίζοντας, το στοιχείο της Διαδικασίας της Διαφοροποίησης μπορεί να αναμιχθεί με διάφορα στοιχεία ή στοιχεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως την Παιδαγωγική της Ισότητας, και τη Μείωση των Προκαταλήψεων. Στο πλαίσιο αυτό,

ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές μεθόδους ή αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών. Οι ομάδες θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν διαφορετικές πτυχές ή προοπτικές για μαθησιακά σχέδια εργασίας (projects) και μελετώντας να γίνουν ειδικοί για ένα θέμα εξετάζοντας διαφορετικές πηγές και βάσεις δεδομένων επιτυγχάνοντας μια πολυπρισματική θεώρηση του ίδιου θέματος. Οι μαθητές σε μια τέτοια κατηγορία θα έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν διάφορους και διαφορετικούς ρόλους. Ο εκπαιδευτικός θα αναδειξει μέσα από διάλογο και συζήτηση καίρια κοινωνικά θέματα προκαλώντας τον αναστοχασμό επί διαφόρων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, άλλοι εκπαιδευτικοί, εκτός από τον διδάσκοντα, μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι των μαθητών προωθώντας τη μάθηση για όλους τους μαθητές.

Μια άλλη σύζευξη των δύο προσεγγίσεων, σύμφωνα με την Alenuma - Nimoh (2012) μπορεί να γίνει με τη συγχώνευση του *Εμπλουτισμού Περιεχομένου και της Διαδικασίας Οικοδόμησης της Γνώσης* της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το Προϊόν της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την τροποποίηση του βασικού Αναλυτικού Προγράμματος με πολλαπλούς τρόπους όπως τη μεταβολή της δομής μιας δραστηριότητας με τη χρήση διαφορετικών γραφικών οργανωτών (όπως χρονοδιαγράμματα, διαγράμματα, νοητικούς χάρτες). Επιπλέον, μέσω της παροχής ποικιλίας επιλογών για ολοκλήρωση των εργασιών τους (π.χ. γραπτές μορφές, εικόνες, παραστάσεις, προφορικές παρουσιάσεις) ή εναλλακτικών τρόπων εξέτασης, οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν σε ανεξάρτητα projects, τα οποία είναι καλό να σχετίζονται με τρέχοντα ζητήματα.

Η τελική σύνθεση των στοιχείων που προτείνει ο Alenuma - Nimoh (2012) μπορεί να γίνει με την συνένωση του *Μαθησιακού Περιβάλλοντος* της Διαφοροποίησης και της *Ενδυνάμωσης της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών* της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει πόστερ που εκθέτουν και αναδεικνύουν την εργασία των μαθητών του (π.χ γραπτά και σχέδια) και περαιτέρω θα εμπλέξει τους μαθητές στη διαρρύθμιση της τάξης, τη διάταξη των επίπλων και τη διακόσμηση. Ο σχηματισμός και η συμμετοχή σε ομίλους δραστηριοτήτων (π.χ. χορευτικούς, αθλητικούς, ακτιβιστικούς) που προάγουν την ποικιλομορφία και την ελευθερία της έκφρασης θα πρέπει να ενθαρρύνεται. Αυτή η συγχώνευση θα ενισχύσει τη λειτουργία και τον θεσμό του μαθητικού συμβουλίου ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή σε αυτό ατόμων προερχόμενων από ποικίλες ομάδες (π.χ. διαφορετικού χρώματος, φυλής, φύλου, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού κτλ)

Η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπλουτίσει το πλαίσιο που προτείνει η Ladson-Billings (1995), με τίτλο Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία ή Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης (Culturally relevant teaching or Culturally Responsive teaching (CRT)). Η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, την διατήρηση της πολιτιστικής

τους ακεραιότητα, ενώ παράλληλα τους δίνει την δυνατότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η υπόθεση στην οποία βασίζεται είναι, σύμφωνα με τον Gay (2010), το γεγονός ότι ο πολιτισμός καθορίζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε, πιστεύουμε, και συμπεριφερόμαστε, ακόμη και αν αυτό είναι κάτι που δεν το έχουμε συνειδητοποιήσει. Η θεωρία γύρω από τη Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης συνδέεται όχι μόνο με το πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και τον κονστρουκτιβισμό, δεδομένου ότι οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν την αξία των πολλαπλών πολιτιστικών απόψεων, αλλά παράλληλα ενδυναμώνονται να υποβάλλουν ερωτήσεις και να προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των πληροφοριών χωρίς να αποδέχονται στα τυφλά ό,τι διδάσκονται (Kea, Campbell-Whitley & Richards, 2006, Paris & Alim, 2014). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη διαφοροποίηση για να ρυθμίσει τη μάθηση σε κάθε πτυχή του πολιτισμού ενός μαθητή, αναγνωρίζει και αναμένει ότι οι μαθητές έχουν διαφοροποιημένες ανάγκες και η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτές τις ανάγκες (Klingner, Artiles et.al., 2005).

Ωστόσο, η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης δεν είναι μόνο διαφορετικές ετικέτες. Διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με την έμφαση και το σημείο αφετηρίας τους. Η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ξεκινά με την παραδοχή ότι οι μαθητές διαφέρουν σε ικανότητες, ενώ οι διαφορές πηγάζουν από διάφορους λόγους (μεταξύ των οποίων και ο πολιτισμός), ως εκ τούτου, όλες οι αναγκαίες μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα μάθησης του κάθε μαθητή και να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα και την πολιτεία. Το πλαίσιο που χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό των μαθημάτων είναι αυτό που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων μαθημάτων, που όμως εμπλουτίζεται με στοιχεία από τη μεθοδολογία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης ξεκινά με την παραδοχή ότι η σχολική αποτυχία σε ορισμένους μαθητικούς πληθυσμούς προέρχεται από την έλλειψη σεβασμού για το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στον συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Υποστηρίζοντας ότι ο πολιτισμός καθορίζει το πώς σκεφτόμαστε τι πιστεύουμε και πώς συμπεριφερόμαστε, η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται πολιτισμικά σχετικά και ευαισθητοποιημένη ώστε να βελτιωθεί έτσι και η ακαδημαϊκή επίδοση. Τα μαθήματα στη Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης αποσκοπούν στη διατήρηση της πολιτιστικής ακεραιότητας, η οποία είναι η βάση για την ακαδημαϊκή αριστεία. Έτσι, η έμφαση δίνεται στην πολιτιστική πολυμορφία και όχι στις διαφορές στην ικανότητα ή ευφυΐα.

5. Συμπέρασμα

Η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης πραγματεύονται αμφότερες θέματα που έχουν να κάνουν με τη μάθηση, την επιτυχία στο σχολείο αλλά και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Αποτελούν δε, προσεγγίσεις οι οποίες συνενώνουν τη Διαφοροποίηση και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιχειρώντας την μέγιστη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας και την άμβλυνση χρόνιων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που συνδέονται με τη σχολική αποτυχία, την παραβατικότητα και τη σχολική διαρροή. Η επιλογή της καταλληλότερης εκ των δύο πρέπει να γίνεται στη βάση του κάθε ιδιαίτερου συγκειμένου.

Έτσι, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, ότι η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης μπορεί να είναι πιο κατάλληλη όταν η πολιτιστική πολυμορφία είναι πιο εμφανής, από την άποψη των παραδοσιακών κατηγοριοποιήσεων της διαφορετικότητας (π.χ. σε αίθουσες διδασκαλίας όπου οι μαθητές έχουν διακριτές διαφορές στο κοινωνικό εθνικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα ή θρησκεία), ενώ η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία θα μπορούσε να εφαρμοστεί πιο εύκολα σε τάξεις όπου η ποικιλομορφία συνδέεται κυρίως με την ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ποικιλομορφία όσον αφορά τον πολιτισμό είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποικιλομορφία όσον αφορά την ικανότητα. Παρ' όλα αυτά, όταν προσπαθεί κάποιος να πείσει τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους είναι καλύτερα η προτεινόμενη προσέγγιση να σχετίζεται σαφώς με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου και τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο σχολείο που εργάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βαλιαντή, Σ. (2010) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.*
- Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) *Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση*

της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων της. Επιστήμες Αγωγής. Τεύχος 1/2015.

- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009) Εφαρμογή της διαφοροποίησης διδασκαλίας-μάθηση με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ιωάννινα.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Πεδίο: Αθήνα.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) *Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων της*. Επιστήμες Αγωγής. Τεύχος 1/2015. <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=29,0,0,1,0,0/>
- Ζήσκος, Β. & Παπαδάκης, Σ. (2015) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS*. Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος, 8, 2015.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008) *Ρωγμές και θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (1992) *Ενεργητική μάθηση και θεραπευτική εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31/2001, 26-37. Koutselini, 2015.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Φιλοσοφία και έννοια προσέγγισης και εφαρμογές. Τόμος Α. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: 2009, Τόμος προς τιμή Ευγενείας Κουτσουβάνου.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ.Ι. Μαραθεύτη, σσ. 227-303.
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση*. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Αγγλική

- Alenuma-Nimoh, S. J. (2012) Taking Multicultural Education to the Next Level: An Introduction to Differentiated-Multicultural Instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education*, (8)1, 1-17.

- Banks, J. A. (2002) *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2006) Approaches to multicultural curriculum reform. In: J. A. Banks (ed) *Race, Culture and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London: Routledge, 181-190.
- Banks, J. A. (2010) Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed). NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009) *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003) Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction. Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203) (Master's research).
- Bender, W. N. (2012) *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bleich, E. (1998) From international ideas to domestic policies: Educational multiculturalism in England and France. *Comparative Politics*, 31(1), 81-100.
- Boykin, A. W & Bailey, C. T. (2000) *The role of cultural factors in school relevant cognitive functioning: Synthesis of findings on cultural contexts, cultural orientations, and individual differences*. (Report No. 42). Baltimore, MD: Center for Research on Education of Students Placed at Risk. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441 880).
- Chall, J. S. (2000) *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Cox, S. G. (2008) Differentiated instruction in the elementary classroom. *The Education Digest*, 73(9), 52.
- Faas, D. (2010) *Negotiating Political Identities: Multiethnic Schools and Youth in Europe*. Farnham: Ashgate.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Garderen, D. & Whittaker, C. (2006) Planning Differentiated Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms. In *Teaching Exceptional Children*. 38(3), 12-20.
- Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004) The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 6J(4), 30-35.

- Gay, G. (2010) *Culturally responsive teaching*, 2nd Ed. New York, New York: Teachers College Press.
- Gayfer, M. (1991) *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., III & Lovelace, T. (2009) Differentiated writing interventions for high achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003) *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hajisoteriou, C. (2012) Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures of Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2).
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013) The politics of intercultural education in Cyprus: Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, 4(1), 103-123.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction*. In *CAST: National Center on Accessing the General Curriculum: Effective classroom practices report* Retrieved from: <http://www.cast.org/ncac/index.cfm?i=2876>.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. & Ramscook, L. (2013) The impact of differentiated instruction in the teacher education setting: Successes and challenges. *International journal of higher education*, 2(3), 28-40.
- Kea, C., Campbell-Whately, G. & Richards, H. (2006) *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems. Retrieved from <http://www.niusileadscape.org/docs>.
- Kim, J. S. (2005) The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Kincheloe, L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W. & Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education policy analysis archives*, 13(38), n38.
- Koutselini, M. (2008) Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: Equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) thematic*

- network: human rights and citizenship education* (CD-ROM) (pp. 237-244). London: CiCe Publication.
- Koutselini, M. & Gagatsis, A. (2003) Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics. *World Studies in Education*, 4, 45-66.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. (2009) The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85.
- Ladson-Billings, Gloria (1995a) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Research Journal*. 32(3) 465-491.
- Leclercq, J. M. (2002) *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005) Equality in education: The importance of equality of condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- McAdamis, S. (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008). *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Modood, T. (1997) Introduction: the politics of multiculturalism in the new Europe. In: T. Modood & P. Werbner (Eds.) *The politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*. London: Zed Books.
- Moses, R. P. & Cobb, C. E., Jr. (2001) *Radical equations: Math literacy and civil rights*. Boston: Beacon Press.
- Nieto, S. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2014) What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100.
- Polite, L. & Saenger, E. B. (2003). A pernicious silence: Confronting race in the elementary classroom. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 274-278.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008) REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Schniedewind, N. & Davidson, E. (1998) *Open minds to equality: A sourcebook of learning*

- activities to affirm diversity and promote equity* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stodden, R. A., Galloway, L. M. & Stodden, N. J. (2003) Secondary school curricula issues: Impact on postsecondary students with disabilities. *Exceptional Children*, 70, 9-25.
- Taylor, L. S. & Whittaker, C. R. (2009) *Bridging Multiple Worlds: Case Studies of Diverse Educational Communities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2002) *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources (Sixth edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tieso, C. (2005) The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Tomlinson, C. A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2004) Differentiation in diverse settings: A consultant's experience in diverse settings. *The School Administrator*, 7(61), 28-35.
- Tomlinson, C. A. (2014) *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Valiandes, S. & Neophytou, L. (2017) Teachers' professional development for Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: Investigating the impact of development program on teachers' professional learning and students' achievement. *Teachers Development*. Routledge
- Valiandes, S. & Koutselini, M. (2008) *Differentiation instruction in mixed ability classrooms the whole picture: Presuppositions and issues*. Newport Beach, CA: Paper presented at the annual meeting of the International Academy of Linguistics,

Behavioral and Social Sciences.

Valiandes, S. & Koutselini, M. (2009) *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. Paper presented at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, 25-26 June 2009.

Willie, Ch.V. (2006) The Real Crisis in Education: Failing to Link Excellence and Equity, *Voices in Urban Education* 10 (Winter, Equity after Katrina), 11-19.

ΜΟΥΣΕΙΑ, ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΟΡΑΣΗΣ: ΜΙΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

MUSEUMS, UNIVERSAL DESIGN AND PEOPLE WITH VISION DISABILITY: AN ECOLOGICAL APPROACH

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Σταυρούλα Κατσαντώνη
Ειδικός Παιδαγωγός
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
skatsantoni6@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποβλέπει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία όρασης και τους χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως είναι τα μουσεία, έχοντας ως γνώμονα τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης και ως αντικείμενό της, αποτέλεσε η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία όρασης σε ένα μουσείο. Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναδείχθηκαν τρία βασικά επίπεδα προσβασιμότητας: α. φυσική πρόσβαση, β. πρόσβαση στο πολιτισμικό αγαθό του μουσείου, και γ. πρόσβαση στις υπηρεσίες του μουσείου. Τέλος, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα, κυρίως σε ποιοτικό επίπεδο, έτσι ώστε να χαρτογραφηθούν οι κύριοι παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα μουσείο προσβάσιμο απέναντι στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης, επιτυγχάνοντας έτσι την άρση εμποδίων και την ενδυνάμωση του φαινομένου της κοινωνικής ένταξης.

Λέξεις κλειδιά

Καθολικός Σχεδιασμός, Αναπηρία Όρασης, Μουσεία, Κοινωνική ένταξη.

Abstract

The present study aims to bridge the gap between people with vision disability and sites of cultural heritage such as museums via the principles of Universal Design. More specifically, this study constitutes a case study which attempted to address accessibility issues regarding the access of visitors with vision disability in a museum. Based on the results, it was conjectured that three levels of accessibility seem to be crucial regarding the aforementioned access: a.

physical access, b. cultural access to the museum exhibits, and c. access to the museum services. Finally, the results from this study support that further research has to be done especially on qualitative basis to document critical components of accessible museums towards visitors with vision disability in order to remove barriers and empower social integration.

Key words

Universal Design, Visual Disability, Museums, Social Inclusion.

0. Εισαγωγή

Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού, όπως τα μουσεία, φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, αφού μέσα από πολλές έρευνες που υλοποιούνται γίνεται ολοένα πιο φανερό ότι, το ζήτημα της αναπηρίας και της προσέγγισης των ατόμων με αναπηρία απασχολεί πολύ έντονα πολιτιστικούς φορείς, όπως είναι τα μουσεία (Σταματέλου & Χαραλαμπίδου, 2007). Τα τελευταία αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι, οι συχνοί επισκέπτες τους αποτελούν ένα μόνο μικρό ποσοστό του ποικιλόμορφου κοινού που θα ήθελαν να προσελκύσουν (MLA, 2004). Για το λόγο αυτό, τα μουσεία έχουν αρχίσει εντατικές συζητήσεις αναφορικά με την συμπερίληψη ενός νέου κοινού, την ισότιμη πρόσβαση, τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της πρόσβασης και τους τρόπους άρσης των διαφορετικών εμποδίων στην πρόσβαση (Argyropoulos & Kanari, 2015).

Αυτή η αυξημένη ευαισθητοποίηση από τα μουσεία προς τα άτομα με αναπηρίες και την πρόσβασή τους σε αυτά, είναι απόρροια πολλών παραγόντων, όπως ο ρόλος που αναμένεται να έχουν τα μουσεία στον 21ο αιώνα, το κοινωνικό-ανθρωπολογικό πρότυπο για την αναπηρία, ο αντίκτυπος πολλών πολιτικών και κοινωνικών κινήσεων των ατόμων με αναπηρίες, καθώς και η επιρροή σχετικών νομοθεσιών που σχετίζεται με τις διακρίσεις και την ισότητα (Argyropoulos & Kanari, 2015). Το ερώτημα όμως που απορρέει είναι, πώς ένας πολιτιστικός θεσμός, όπως το μουσείο, θα κατορθώσει να παράσχει στα άτομα με αναπηρίες ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες απόλαυσης των πολιτιστικών αγαθών, να συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεων και εν τέλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους;

Για να καταστεί ένα μουσείο «ανοιχτό» στα άτομα με αναπηρίες δέουσα καθίσταται η υιοθέτηση της φιλοσοφίας του καθολικού σχεδιασμού από μέρους του. Ο καθολικός σχεδιασμός ή σχεδιασμός για όλους έχει τις απαρχές του στις δημογραφικές, νομοθετικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές μεταξύ των ηλικιωμένων ανθρώπων και των ανθρώπων με αναπηρία σε όλο τον 20ο αιώνα (Story, Mueller & Mace, 1998). Στόχος του είναι η μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση από την ευρύτερη ομάδα πληθυσμού με τις λιγότερες μεταγενέστερες προσαρμογές. Σεβόμενος την ανθρώπινη διαφορετικότητα, θέτει τον άνθρωπο στο επίκεντρο της σχεδιαστικής διαδικασίας,

προωθώντας την ένταξη του σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής (Mace, 1997). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο καθολικός σχεδιασμός στην εφαρμογή του, προσφέρει αξι-οπρέπεια, αυτονομία και επιλογή στον άνθρωπο. Διέπεται από ορισμένες αρχές, οι οποίες όταν εφαρμόζονται τα προϊόντα και τα περιβάλλοντα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δυνητικών χρηστών με μια ευρεία ποικιλία χαρακτηριστικών και η ανα-πηρία είναι μόνο ένα από τα πολλά χαρακτηριστικά που ένα άτομο μπορεί να έχει (Burgstahler, 2009). Οι αρχές αυτές είναι, η Δίκαιη Χρήση, η Ευελιξία στη Χρήση, η Απλή και Διαισθητική Χρήση, η Αντιληπτή Πληροφορία, η Ανοχή στο Λάθος, η Χαμηλή Σωματική Προσπάθεια, το Μέγεθος και ο Χώρος για Προσέγγιση και Χρήση (Mace, 1997, Story, 2001, Story, Mueller & Mace, 1998, The Center for Universal Design, 1997). Οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού στοχεύουν σε μια προσπάθεια άρθρωσης έν-νοιας που ανταποκρίνεται στην ανθρώπινη ποικιλομορφία και σε όλες τις ειδικότητες σχεδιασμού (Story, Mueller & Mace, 1998).

Εστιάζοντας στα άτομα με αναπηρία όρασης, την πληθυσμιακή ομάδα που απα-σχολεί την παρούσα εργασία, σημαντική είναι η αναφορά του τρόπου υποστήριξής τους από τον καθολικό σχεδιασμό. Ο καθολικός σχεδιασμός αναγνωρίζει πως η όραση ποικίλει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, την αναπηρία, το περιβάλλον ή την ιδιαίτερη κατάσταση. Συνεπώς, στον πληθυσμό του σχεδιασμού μπορεί να πε-ριλαμβάνονται, παραδειγματικά, άτομα με τύφλωση, κληρονομική απώλεια όρασης, καταρράκτη, γλαύκωμα, αμφιβληστροειδίτιδα, πρεσβυωπία, τραυματισμούς των ματιών, εκφύλιση της ωχράς κηλίδας, άτομα που η προσοχή τους αποσπάται από ένα "υπερφορτωμένο" οπτικό περιβάλλον, άτομα που η λειτουργική τους όραση λειτουργεί αποτελεσματικότερα κάτω από χρωματιστό φωτισμό ή πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές συνθήκες φωτισμού. Επιπρόσθετα, ο καθολικός σχεδιασμός αναγνω-ρίζει πως τα άτομα διαφοροποιούνται στην ικανότητα αντίληψης των οπτικών ερε-θισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στην αντίληψη της οπτικής λεπτομέρειας με σαφήνεια, στην εστίαση σε αντικείμενα κοντά και μακριά, στο διαχωρισμό αντικειμένων από ένα υπόβαθρο, στην αντίληψη των αντικειμένων στο κέντρο και στα άκρα του οπτι-κού πεδίου. Καθώς επίσης, στην αντίληψη των αντιθέσεων στο χρώμα και τη φω-τεινότητα, στην προσαρμογή σε υψηλά και χαμηλά επίπεδα φωτισμού, στην παρακολούθηση κινητών αντικειμένων, στην κρίση αποστάσεων. Έτσι, ο καθολικός σχεδιασμός αποβαίνει αποτελεσματικός, εύχρηστος και ασφαλής για τα άτομα με αναπηρία όρασης (Story, Mueller & Mace, 1998).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Weisen (2008), οι φραγμοί που κα-λούνται να άρουν τα μουσεία είναι πολυδιάστατοι και αλληλοεξαρτώμενοι. Η προ-σπάθεια επαφής των μουσείων με τα άτομα με αναπηρίες είχε ως αφετηρία τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών, εστιάζοντας, στις τεχνικές διευκολύνσεις, όπως ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, για την ασφαλή διακίνηση των επισκεπτών μέσα σε αυτά (Χάιτας & Τράντα, 2010). Η είσοδος των ατόμων με αναπηρίες στα μουσεία

μπορεί να είχε αφετηρία την προσπελασιμότητα των κτιρίων, αλλά δεν περιορίζεται εκεί. Σημαντική είναι, η δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην πληροφορία που παρέχουν τα μουσεία, η οποία αφορά στην ουσία την ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση του πολιτιστικού υλικού και των ατόμων με αναπηρίες, ώστε τα τελευταία να ξεναγούνται αβίαστα και με φυσικό τρόπο στις μόνιμες και στις προσωρινές εκθέσεις του μουσείου (Dufreney-Trinchinetti, 2004, Mineiro, 2010). Επίσης, τα μουσεία παρέχουν υπηρεσίες που βασίζονται στη διαπροσωπική επικοινωνία και η λειτουργικότητα αυτών των υπηρεσιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξασφάλιση της προσβασιμότητας. Πρόσβαση στις υπηρεσίες σημαίνει ότι, το προσωπικό και ιδίως το προσωπικό υποδοχής του μουσείου είναι κατάλληλα καταρτισμένο, ώστε οι επισκέπτες με αναπηρία όρασης όταν βρίσκονται στο μουσείο να νιώθουν ότι δεν υφίστανται διακρίσεις και ότι οι υπηρεσίες που έχουν σχεδιαστεί είναι αποτελεσματικές σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Καλεσοπούλου, 2015).

Η επιδίωξη της εξασφάλισης καθολικά προσπελάσιμου μουσείου καθιστά αναγκαία την εκ των προτέρων καθολική σχεδιάσή του. Για να κατορθώσει ένα μουσείο να ενταχθεί κάτω από την «ομπρέλα» του προσβάσιμου μουσείου πρέπει να παρέχει σε μια σταθερή βάση, κτιριακή πρόσβαση, σημάνσεις και δυνατότητες προσανατολισμού, ευκαιρίες κατανόησης των αντικειμένων, των κειμένων των εκθέσεων και των προγραμμάτων, πολιτιστικό υλικό που να αντανακλά τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες διαφορετικών ομάδων κοινού, φιλόξενη ατμόσφαιρα και εκπαιδευμένο προσωπικό (Σταματέλου & Χαραλαμπίδου, 2007). Δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι, πρόκειται για ένα δύσκολο έργο για τα μουσεία, το οποίο για να αποβεί επιτυχές απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ μουσείων και οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την προστασία ατόμων με αναπηρία όρασης. Αυτή η ανάγκη συνεργασίας και αλληλεγγύης όμως, είναι η βάση στη γεφύρωση του κενού μεταξύ μουσείων και ατόμων με αναπηρία όρασης (Argyropoulos et al., 2016).

Με βάση τα παραπάνω και στη διαμορφωμένη ανάγκη να διερευνηθούν όσο γίνεται περισσότερο οι δυσκολίες που συναντούν οι επισκέπτες με αναπηρία όρασης στο χώρο του Μουσείου Χ, οργανώθηκε η παρούσα έρευνα. Το ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται σε ζητήματα πρόσβασης και πλοήγησης των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο χώρο του Μουσείου Χ. Έτσι, διατυπώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα επίπεδα πρόσβασης που συναντά ο επισκέπτης που έχει αναπηρία όρασης κατά την α. είσοδο και πλοήγηση του στο Μουσείο Χ, β. πρόσβαση του στο πολιτισμικό υλικό του Μουσείου Χ και γ. πρόσβαση του στις υπηρεσίες του Μουσείου Χ;

1. Μέθοδος

1.1. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης (case study). Δείγμα της έρευνας, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, αποτέλεσαν, ένας χώρος, το Μουσείο Χ (για λόγους ανωνυμίας χρησιμοποιήθηκε το ψευδώνυμο «Μουσείο Χ»), καθώς και άτομα, οι υπάλληλοι της Εφορείας Αρχαιοτήτων και του Μουσείου Χ.

Το δείγμα ατόμων της έρευνας, αποτέλεσαν έξι άτομα που εργάζονταν στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ. Τα άτομα αυτά, συνέβαλαν στη διεκπεραίωση συνεντεύξεων και εργάζονταν σε διαφορετική θέση στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ. Οι συμμετέχοντες κάλυπταν μία ευρεία περιοχή διεπιστημονικότητας και συγκεκριμένα συμμετείχαν: μια αρχιτέκτονας-μηχανικός (ΑΜ), ένας αρχιφύλακας-επόπτης ασφαλείας (ΑΕ), δύο αρχαιολόγοι (ΑΡ1, ΑΡ2), μία συντηρήτρια έργων τέχνης και αρχαιοτήτων (ΣΕ) και η προϊσταμένη της Εφορείας Αρχαιοτήτων (ΠΕ). Σημειώνεται ότι, λήφθηκαν υπόψη όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, μέσα από τη διαδικασία της ανωνυμίας.

1.2. Πλαίσιο Μουσείου Χ

Το υπό μελέτη Μουσείο Χ, είναι ένα νέο, σύγχρονο μουσείο, αφού τα πρώτα του θεμέλια τοποθετήθηκαν το 1996 ενώ το άνοιγμα των πυλών του στο κοινό έγινε το Νοέμβριο του 2015. Αναφέρεται ότι, το Μουσείο Χ είναι κτισμένο σε έναν κατάφυτο λόφο, σε μία έκταση 54 στρεμμάτων. Το στήσιμο των εκθεσιακών ενότητων του Μουσείου Χ δεν περιορίζεται σε μια απλή χρονολογική παράθεση, αλλά ορίζεται από οριζόντιες θεματικές παραμέτρους, όπως εξουσία, θεσμοί, κοινωνία, οικονομία, που είναι παρούσες σε όλες τις ενότητες της μόνιμης έκθεσης και λειτουργούν ενοποιητικά. Η μόνιμη έκθεση, περιλαμβάνει έντεκα ενότητες, που παρουσιάζουν αρχαιολογικά ευρήματα, με αφετηρία την Παλαιολιθική Εποχή και τέλος την Οθωμανική Περίοδο. Σε κάθε ενότητα κυριαρχεί ένα κεντρικό μήνυμα, που χαρακτηρίζει όλη την περίοδο και συγχρόνως απασχολεί τον άνθρωπο διαχρονικά.

1.3. Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, αποφασίστηκε η συλλογή των δεδομένων να γίνει με τη χρήση δύο μεθόδων: (α) της δομημένης παρατήρησης και (β) της ημι-δομημένης συνέντευξης. Στην ουσία έγινε προσπάθεια συλλογής δεδομένων από διαφορετικές πηγές με στόχο τη σύγκριση και διασταύρωση πληροφοριών (τριγωνοποίηση).

(α) το εργαλείο της δομημένης παρατήρησης. Η παρατήρηση του Μουσείου Χ δομήθηκε πάνω σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το χώρο του

Μουσείου Χ, δηλαδή, παρατηρούνται η τοποθεσία στην οποία βρίσκεται και οι εγκαταστάσεις που διαθέτει στον εξωτερικό καθώς και στον εσωτερικό του χώρο, όπου συμβάλλουν στην φυσική πρόσβαση των επισκεπτών σε αυτό. Ο δεύτερος άξονας συνδέεται με το πολιτισμικό υλικό του Μουσείου Χ, όπου παρατηρείται ο εκθεσιακός χώρος, καταγράφονται οι θεματικές ενότητες, τα αρχαιολογικά ευρήματα, ουσιαστικά όλα εκείνα τα στοιχεία που υπάρχουν σε αυτόν και επιτρέπουν στον επισκέπτη την πρόσβαση στην πολιτισμική κληρονομιά που διαφυλάσσει το Μουσείο Χ. Ο τρίτος και τελευταίος άξονας σχετίζεται με τις υπηρεσίες του Μουσείου Χ, καταγράφονται, δηλαδή, οι υπηρεσίες που διαθέτει το Μουσείο Χ και συντελούν στην εξυπηρέτηση και ανταπόκριση των αναγκών των επισκεπτών του. Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας, με τους άξονες, τις κεντρικές έννοιες και τις λέξεις κλειδιά, που συνέθεσαν το πρωτόκολλο παρατήρησης της έρευνας.

Πίνακας 1: Πρωτόκολλο συστηματικής παρατήρησης

Άξονες Παρατήρησης	Κύριες θεματικές	Λέξεις/φράσεις κλειδιά
Φυσική πρόσβαση	• είσοδος • εξωτερικός χώρος • μετάβαση από τον έξω στον έσω χώρο και αντιστρόφως • εσωτερικός χώρος	τοποθεσία, συστέγαση, μέσα μαζικής μεταφοράς, σημάσεις, ράμπες, απτικές διαδρομές, ανελκυστήρες, αναβατόρια, καθίσματα, ασφαλείς-άνετοι χώροι, χώροι στάθμευσης οχημάτων ΑμεΑ, υψομετρικές διαφορές, αριθμός εισόδων, κεντρική είσοδος, πόρτες, αριθμός ορόφων, δάπεδο, σκύλοι οδηγοί, συνοδοί ΑμεΑ, αριθμός αιθουσών, φωτισμός, W.C. ΑμεΑ, ηχητικές σημάσεις, χρωματικές αντιθέσεις, χάρτης αφής.
Πρόσβαση στην πληροφορία	• εκθέματα • γραπτή πληροφορία	απτική διερεύνηση εκθεμάτων, αυθεντικά ή/και αντίγραφα εκθέματα, προπλάσματα, μακέτες, εκμαγεία, υλικό εκθεμάτων, προθήκες, φωτισμός, ενημερωτικό φυλλάδιο, λεζάντες, επεξηγηματικές πινακίδες σε μεγαλογράμματη γραφή με χρωματική αντίθεση και γραφή braille, εξοπλισμός μεγέθυνσης, ξεναγός, ακουστικό σύστημα ξενάγησης, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.
Πρόσβαση στις υπηρεσίες	• υπηρεσίες • ανθρώπινο δυναμικό	ωράριο λειτουργίας, τιμή εισιτηρίου, χώρος υποδοχής, εκδοτήριο εισιτηρίων, βεσιτάριο, αναψυκτήριο, προσωπικό ΑμεΑ, γραφείο εξυπηρέτησης ΑμεΑ, εκπαιδευμένο προσωπικό.

(β) το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο οδηγός των ημιδομημένων συνεντεύξεων αποτελείτο από πέντε άξονες, από τους οποίους προέκυψαν εννέα, συνολικά, ερωτήσεις. Ο πρώτος άξονας εμπεριέχει ερωτήσεις που συμβάλλουν στη γνώση των αντιλήψεων των συνεντευξιαζόμενων, για τα άτομα με αναπηρίες και τη θέση τους στην κοινωνία, καθώς και για τον όρο προσβάσιμο μουσείο. Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από ερωτήσεις, οι οποίες βοηθούν στην άντληση πληροφοριών για την κατάσταση προσβασιμότητας στο Μουσείο Χ, και συγκεκριμένα για τις ομάδες των επισκεπτών που μπορεί αυτό να προσεγγίσει. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την φυσική πρόσβαση, δηλαδή, την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία όρασης στο χώρο -εξωτερικό και εσωτερικό- του Μουσείου Χ. Ο τέταρτος άξονας ενέχει ερωτήσεις για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία όρασης στο πολιτισμικό υλικό που διαφυλάσσει το Μουσείο Χ, ενώ ο πέμπτος και τελευταίος άξονας διαθέτει μια ερώτηση, όπου οι συνεντευξιαζόμενοι κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ. Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας, με τους άξονες, τις κεντρικές έννοιες και τις λέξεις κλειδιά, που συνέθεσαν το πρωτόκολλο συνέντευξης της έρευνας.

Πίνακας 2. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Άξονες συνέντευξης	Κύριες θεματικές	Λέξεις/φράσεις κλειδιά
Αντιλήψεις	• ΑμεΑ • Προσβάσιμο μουσείο	γνώση, οριοθέτηση όρων, αποδοχή, αποκλεισμός.
Επισκέπτες	• Ετερογενείς ομάδες επισκεπτών • Επισκέπτες με αναπηρία όρασης	επισκέπτες που διαφέρουν στην ηλικία, την αναπηρία, τη μόρφωση, τη γλώσσα, το εισόδημα, την κοινωνική τάξη, την εθνική και φυλετική προέλευση.
Φυσική πρόσβαση	• είσοδος • εξωτερικός χώρος • μετάβαση από τον έξω στο έσω χώρο και αντιστρόφως • εσωτερικός χώρος	προσπελάσιμη είσοδος, προσανατολισμός, αυτόνομη κίνηση στο χώρο, χώρος ελεύθερος εμποδίων.
Πρόσβαση στην πληροφορία	• εκθέματα • γραπτή πληροφορία	πολυαισθητηριακή προσέγγιση της πληροφορίας (οπτική, απτική, ακουστική, οσφρητική), αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας.
Προτάσεις	• φυσική πρόσβαση • πρόσβαση στην πληροφορία • πρόσβαση στις υπηρεσίες	άρση εμποδίων, πρακτικές διαφοροποίησης και συμπερίληψης, παροχή ίσων ευκαιριών.

2. Αποτελέσματα

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων έδειξε ότι, το Μουσείο Χ επιδέχεται ποικίλες προσαρμογές για να ανταποκριθεί στα πρότυπα του καθολικού σχεδιασμού και να εξασφαλίσει την πρόσβαση -φυσική πρόσβαση, πρόσβαση στο πολιτισμικό υλικό, πρόσβαση στις υπηρεσίες- στον επισκέπτη με αναπηρία όρασης, αν και παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία σε αυτό που συναινούν στην πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης.

2.1. Φυσική πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ

Η φυσική πρόσβαση, η είσοδος και πλοήγηση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο χώρο -εξωτερικό και εσωτερικό- του Μουσείου Χ, δε φαίνεται να επιτυγχάνεται, παρά σε μικρό βαθμό, έως την χρονική περίοδο της διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, στο Μουσείο Χ δεν έχει λυθεί το ζήτημα του κόμβου, σημείου συνάντησης πολλών οδικών αρτηριών, γεγονός που καθιστά δύσκολη και κυρίως επικίνδυνη την προσέλευση του εκάστοτε επισκέπτη, όχι μόνον του επισκέπτη με αναπηρία όρασης, στο Μουσείο Χ. Σε αυτό φαίνεται να συνάδουν τα ευρήματα της δομημένης παρατήρησης και των συνεντεύξεων των ανθρώπων που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αντίληψη: «...δεν είναι σωστή η πρόσβαση του αυτή τη στιγμή. Περιμένουμε να ολοκληρωθεί ο κόμβος, για να έχουμε μία ασφαλή πρόσβαση στο μουσείο...» (ΑΡ 1).

Σχετικά με τον αύλειο χώρο του Μουσείου Χ, έχουν πραγματοποιηθεί βήματα για τη φυσική πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης, δηλαδή, ως επί το πλείστον οι υψομετρικές διαφορές έχουν εξομαλυνθεί και έχουν τοποθετηθεί στο έδαφος απτικές πλάκες διαδρομών, οι οποίες βοηθούν τον επισκέπτη να πραγματοποιήσει μία σύντομη περιήγηση στον αύλειο χώρο, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι, ο επισκέπτης με αναπηρία όρασης δύναται να προσανατολιστεί και να κινηθεί αυτόνομα σε αυτόν. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις ακόλουθες αντιλήψεις: «...είναι υπό διαμόρφωση, όλος ο περιβάλλον χώρος... θα έλεγα κατά ένα ποσοστό 80% όχι κατά 100%, και σίγουρα σε κάποια σημεία θα χρειαζότανε έναν συνοδό...» (ΑΜ). Ωστόσο, οι περισσότεροι των ανθρώπων που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ (4/6) φάνηκε να υποστηρίζουν ότι, η περιήγηση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στον αύλειο χώρο του Μουσείου Χ καθίσταται εφικτή, με την παράθεση της ακόλουθης αντίληψης: «...εξωτερικά υπάρχουν οι οδηγοί, οπότε δε θα έχουν πρόβλημα...» (ΑΡ 1).

Για την έλευση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στον εσωτερικό χώρο του Μουσείου Χ, πρόσβαση παρέχει μόνον η κεντρική είσοδος, με τις απτικές πλάκες

διαδρομών και τον ανελκυστήρα. Εφ' όσον οι επισκέπτες με αναπηρία όρασης εισέλθουν στον εσωτερικό χώρο του Μουσείου Χ, επαφίνονται στο/στη συνοδό τους. Παρ' ότι ο εκθεσιακός χώρος είναι ισόγειος και διατίθεται ανελκυστήρας για τη μετάβαση στο χώρο υγιεινής των ΑμεΑ, απουσιάζουν, έως την χρονική περίοδο που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, οι απτικές διαδρομές από κάθε μέρος του εσωτερικού χώρου, καθώς και ο χάρτης αφής, ώστε οι επισκέπτες με αναπηρία όρασης να κατορθώσουν να δημιουργήσουν νοητική αναπαράσταση του χώρου για να προσανατολιστούν και να κινηθούν αυτόνομα σε αυτόν. Αυτό επαληθεύεται και από τις ακόλουθες αντιλήψεις: «...μας λείπει ο ειδικός διάδρομος που θα μπορούσε να τους κατευθύνει... οπότε, αυτή τη στιγμή για να προσανατολιστούν μόνο με το συνοδό ή αν ζητήσει βοήθεια από το φύλακα...» (ΠΕ), «...από μόνοι τους, δε νομίζω ότι θα βοηθηθούν, δηλαδή, δε θα μπορέσουν να γυρίσουν όλο τον εκθεσιακό χώρο... γιατί δεν υπάρχουν τα ηχητικά σήματα, για να τους οδηγήσουν κάπου...» (ΣΕ), «...δεν υπάρχει κάποια κάτοψη του μουσείου, είτε με απτικά, είτε με χρώμα, ώστε να δείχνει πως μπορεί να κινηθεί ένα άτομο, νομίζω ότι τα τυφλά άτομα χρειάζονται συνοδό οπωσδήποτε...» (ΑΡ 2).

2.2. Πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο πολιτισμικό υλικό του Μουσείου Χ

Ως προς την πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο πολιτισμικό υλικό του Μουσείου Χ, φαίνεται να έχει υπάρξει πρόβλεψη. Όλοι οι επισκέπτες, όχι μόνον οι επισκέπτες με αναπηρία όρασης, επιτρέπεται να ψηλαφίσουν ένα σχετικά μεγάλο αριθμό αυθεντικών εκθεμάτων (N=47). Οι δράσεις αυτές που αφορούσαν την απτική πρόσβαση σχετίζονται με αντιλήψεις όπως: «...τα απτικά, η ενότητα των απτικών, έχει να κάνει με τους ανθρώπους με πρόβλημα όρασης... έτσι μπορούν να έχουνε μία επαφή με το αντικείμενο απτική...» (ΣΕ). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί και η αντίληψη ενός από τους ανθρώπους που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ, σχετικά με το είδος των εκθεμάτων που επελέγησαν να προσεγγίζονται δια της αφής: «...νομίζω ότι είμαστε το μοναδικό μουσείο, νομίζω δεν είμαι σίγουρη, το οποίο έχει αυθεντικά αντικείμενα στα απτικά... η προσωπική μου άποψη είναι διαφορετική, ότι θα πρέπει να είναι αντίγραφα... γιατί μπορεί κάποια από αυτά να είναι μοναδικά αντικείμενα και μπορεί να σπάσουνε οποιαδήποτε στιγμή ή άλλος μπορεί να έχει τα χέρια του λερωμένα, με το λίπος του χεριού καταστρέφονται, γενικώς, δεν είναι να τα πιάνεις πάρα πολύ...» (ΣΕ). Από κάθε ενότητα συνεπώς, εν εξαιρέσει της πρώτης ενότητας, έχει επιλεγεί ένας αντιπροσωπευτικός αριθμός εκθεμάτων, λίθινων, κεραμικών, μεταλλικών, ψηφιδωτών, για απτική διερεύνηση. Ωστόσο, στο Μουσείο Χ διαφυλάσσεται ένας πλούτος ευρημάτων, στα οποία δεν προβλέπεται πρόσβαση για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης.

Αναφορικά με την πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στη γραπτή πληροφορία του Μουσείου Χ, αυτή πραγματώνεται με τα κείμενα braille, που βρίσκονται σε κάθε ενότητα. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ακόλουθη αντίληψη: «...έχουμε τις πινακίδες, μια πινακίδα με γραφή braille, με τα κυριότερα ζητήματα της κάθε μίας από τις έντεκα ενότητες...» (ΠΕ). Επισημαίνεται ότι, τα κείμενα braille πληροφορούν τον επισκέπτη με αναπηρία όρασης για την ενότητα στην οποία τοποθετούνται χρονολογικά τα εκθέματα και όχι για τα ίδια τα εκθέματα. Αυτό έχει ως απόρροια ο επισκέπτης με αναπηρία όρασης να μην γνωρίζει το προς ψηλάφηση έκθεμα. Σε αυτό φαίνεται να συναινούν δυο από τους ανθρώπους που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ (2/6) παραθέτοντας την ακόλουθη αντίληψη: «...υπάρχουν οι πινακίδες braille σε κάθε ενότητα για τους τυφλούς και επίσης σε κάθε ενότητα υπάρχουν τα απτικά αντικείμενα τα οποία μπορούν να πιάσουν... με τη βοήθεια βέβαια και κάποιου ξεναγού που θα τους δώσει περισσότερες πληροφορίες για το αντικείμενο, για το υλικό και για τη χρήση του...» (ΑΡ 2). Σημειώνεται ότι, το Μουσείο Χ, έως την χρονική περίοδο της διεκπεραίωσης της παρούσας ερευνητικής μελέτης, δεν εξασφαλίζει στους επισκέπτες με μερική απώλεια όρασης πρόσβαση στη γραπτή πληροφορία, αφού κανένα επεξηγηματικό κείμενο καθώς και λεζάντα εκθέματος δε διατίθεται σε μεγαλογράμματη γραφή με ή χωρίς χρωματική αντίθεση. Χαρακτηριστική είναι η αντίληψη που παρατίθεται ακολούθως: «...ειδικότερα, θα μπορούσε να υπάρχει η προσβασιμότητα στα άτομα με προβλήματα όρασης, να υπάρχουν οι υποκατηγορίες... είτε τα άτομα που έχουνε ολικά χάσει την όρασή τους ή αυτοί οι οποίοι βλέπουν με δυσκολία, να υπάρχουν οι απαραίτητες προδιαγραφές, έτσι ώστε να μπορούν να αναγνώσουν ένα αντικείμενο, είτε με πινακίδες braille, είτε με μεγαλογράμματη γραφή...» (ΑΡ 2).

Στο Μουσείο Χ, σημειώνεται επιπρόσθετα ότι, δεν υλοποιούνται έως την χρονική περίοδο της παρούσας έρευνας μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για μαθητές με αναπηρία όρασης, καθώς και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευρύτερα, γεγονός που επιβεβαιώνουν όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ: «Για άτομα με ειδικές ανάγκες όχι... γενικά υπάρχουν για τη μαθητική κοινότητα...» (ΠΕ).

2.3. Πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στις υπηρεσίες του Μουσείου Χ

Το Μουσείο Χ φαίνεται να παρέχει κλασσικού τύπου υπηρεσίες, όπως χώρος υποδοχής με εκδοτήριο, βεστιάριο, πωλητήριο, αναψυκτήριο, χώρος υγιεινής, χώρος υγιεινής ΑμεΑ. Επίσης, διατίθενται ξεναγοί, οι οποίοι πληροφορούν ομάδες επισκεπτών για το πολιτισμικό υλικό που διαφυλάσσει το Μουσείο Χ, κατόπιν συνεννόησης. Το προσωπικό του Μουσείου Χ αν και δεν έχει επιμορφωθεί ως προς την προσέγγιση

και την εξυπηρέτηση των επισκεπτών με αναπηρίες, εμφανίζεται πρόθυμο να συμβάλει σε μια ευχάριστη περιήγησή τους στο χώρο του Μουσείου Χ. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αντίληψη: «...το άτομο μπορεί να εξυπηρετηθεί από τους φύλακές μας...» (ΕΑ).

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή των αποτελεσμάτων για τη δυνατότητα πρόσβασης ενός επισκέπτη με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ, αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις των ανθρώπων που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ, αναφορικά με την οριοθέτηση του όρου «προσβάσιμο μουσείο». Οι περισσότεροι των ανθρώπων που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ (4/6) ταύτισαν τον όρο πρόσβαση με την φυσική πρόσβαση αναφέροντας τις ακόλουθες αντιλήψεις: «Προσβάσιμο είναι το μουσείο στο οποίο μπορεί κάποιος να φτάσει εύκολα, να έχει σωστή σήμανση μέσα στην πόλη και έξω από αυτή, ώστε κάποιος να το βρίσκει... να έχει ένα ασφαλές parking, μία ασφαλή είσοδο...» (ΑΡ 1), «...να υπάρχουν οι απαραίτητες ράμπες, να υπάρχει ασανσέρ, αναβατόριο, να μπορούν να κινηθούν μέσα στο χώρο της έκθεσης, να είναι δηλαδή ελεύθεροι εμποδίων οι χώροι της έκθεσης...» (ΑΡ 2), «...να υπάρχουν βασικά τουαλέτες, έτσι ώστε να μπορούν να εξυπηρετηθούν...» (ΑΜ). Μόνον δύο από τους ανθρώπους που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ φάνηκε να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κι άλλων ειδών προσβασιμότητες. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αντίληψη: «...υπάρχουν πολλών ειδών προσβασιμότητες στα μουσεία... προσβασιμότητα σε όλους σημαίνει μέχρι και το να μην γράφουμε πολύ δύσκολα κείμενα, γιατί έτσι απωθούμε μια μεγάλη μερίδα κοινού...» (ΠΕ).

3. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στη μελέτη του Μουσείου Χ υιοθετήθηκε η θεωρία των οικολογικών συστημάτων, έχοντας υπόψη πως, το μουσείο είναι ένα κοινωνικό-οικολογικό σύστημα, ως επίσημο κοινωνικό πλαίσιο κάθε κράτους. Ο Bronfenbrenner (1989) στη θεωρία του αναφέρει ότι, οι άνθρωποι αναπτύσσονται ανάλογα με το περιβάλλον τους, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει την κοινωνία ως σύνολο και την περίοδο κατά την οποία ζουν οι άνθρωποι, γεγονός που θα επηρεάσει την ανάπτυξη τους.

Το περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερα αλληλένδετα συστήματα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα). Ως σύστημα ορίζεται μια συγκριτικά οριοθετημένη δομή που αποτελείται από αλληλεπιδρώντα, αλληλένδετα ή αλληλεξαρτώμενα στοιχεία που αποτελούν ένα σύνολο (Susser & Susser, 1996). Η σκέψη των συστημάτων υποστηρίζει ότι, ο μόνος τρόπος για την πλήρη κατανόηση ενός γεγονότος είναι η κατανόηση των μερών του σε σχέση με το σύνολο. Ουσιαστικά, είναι η διαδικασία κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα πράγματα αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα σύνολο. Τα συστήματα είναι κεντρικά στα οικολογικά μοντέλα.

Τα οικολογικά μοντέλα εφαρμόζονται στις διαδικασίες και τις συνθήκες που διέπουν τη δια βίου πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης στο πραγματικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν οι άνθρωποι. Ειδικότερα, τα κοινωνικό-οικολογικά μοντέλα δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα κοινωνικά, θεσμικά και πολιτιστικά πλαίσια των σχέσεων ανθρώπου-περιβάλλοντος (McLaren & Hawe, 2005).

Υιοθετώντας τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων στην παρούσα εργασία, παρατηρείται ότι, το μουσείο επηρεάζει πτυχή ανάπτυξης του ανθρώπου, αφού αποτελεί μέσο πολιτιστικής ανάπτυξης, που βοηθά τον άνθρωπο να γνωρίσει το πολιτιστικό του παρελθόν και να διαμορφώσει την πολιτιστική του ταυτότητα. Μελετώντας τα δομικά χαρακτηριστικά του Μουσείου Χ, τα αντικείμενά του, τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο Μουσείο Χ και τους ανθρώπους του, γίνεται φανερό αν προάγει την ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας των επισκεπτών του. Ειδικότερα, ερευνώντας αν οι πρακτικές που έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει το Μουσείο Χ συγκλίνουν με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού καθίσταται αντιληπτό, αν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη πολιτιστικής ταυτότητας στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης.

Για τον αυτό σκοπό συλλέχθηκαν δεδομένα. Και αρχύτερα παρουσιάστηκαν ευρήματα, ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης που έχει ένας επισκέπτης με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ. Ακολούθως διατυπώνονται ερμηνείες γι' αυτά τα ευρήματα. Αφετηρία στην ερμηνεία των ευρημάτων είναι, η φυσική πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων έδειξε ότι, καθίσταται δυσχερής, έως την χρονική περίοδο της διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής μελέτης, η είσοδος και πλοήγηση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ. Μια ματιά στη βιβλιογραφία άλλωστε, αρκεί για να επιβεβαιώσει την παρουσία τεχνητών φραγμών στην διακίνηση των ΑμεΑ, σε όλα τα δημοσία κτίρια, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτιστικών κτιρίων, όπως τα μουσεία. Από την ίδρυση του πρώτου κίονος μουσείου του ελληνικού κράτους, που πραγματοποιήθηκε στις 21 Οκτωβρίου του 1829, μέχρι και την τελευταία τριακονταετία περίπου, δεν λαμβάνονταν καμία ιδιαίτερη μέριμνα για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα μουσεία, καμία απολύτως πρόβλεψη για την διευκόλυνση της κίνησής τους σε αυτά (Βουδούρη, 2003). Το θέμα απλώς αγνοούνταν, αφού τα ίδια τα ΑμεΑ αγνοούνταν από το ελληνικό κράτος. Το θέμα της φυσικής πρόσβασης των ΑμεΑ, άρχισε να αντιμετωπίζεται με υπευθυνότητα το Υπουργείο Πολιτισμού το 1993, όπου έλαβε πρόνοια όλα τα νέα μουσεία να διαθέτουν τις τεχνικές διευκολύνσεις που απαιτούνται για την διακίνηση των ΑμεΑ, παραδειγματικά ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ενδιαφέρον για τη δημιουργία κατάλληλης υποδομής στα μουσεία (Ρωμιοπούλου, 1997).

Λίγα χρόνια αργότερα, καθιερώθηκε και η ύπαρξη πρόσβασης στα υφιστάμενα κτίρια με χρήση κοινού, πέραν των νέων κτιρίων που προβλεπόταν μέχρι πρότινος.

Η τροποποίηση αυτή, συμπληρώθηκε με προδιαγραφές εφαρμογής της πρόσβασης σε υφιστάμενα κτίρια και σε υπαίθριους κοινόχρηστους χώρους (Λεβέντη, 2004). Σημειώνεται ότι, τα περισσότερα των υφιστάμενων μουσείων δεν διέθεταν καμία είδους παροχή στο χώρο τους για την πρόσβαση των ΑμεΑ έως τις αρχές του 21ου αιώνα. Το Υπουργείο Πολιτισμού από την πλευρά του, προκειμένου να άρει όσο το δυνατόν τα εμπόδια φυσικής πρόσβασης των ΑμεΑ στα μουσεία, έθεσε σε εφαρμογή τον εκσυγχρονισμό των υφιστάμενων μουσείων. Ωστόσο, σήμερα η φυσική πρόσβαση των ΑμεΑ στα μουσεία του Υπουργείου Πολιτισμού ποικίλλει, λόγω και των κτιριακών ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζονται στο καθένα από αυτά. Στις παροχές φυσικής πρόσβασης, που υφίστανται στα περισσότερα ελληνικά μουσεία, συγκατατάσσονται, ράμπες, ανελκυστήρες, χώροι υγιεινής ΑμεΑ, χαμηλά γκισέ, ειδικές σημάνσεις, χώροι στάθμευσης (Αθανασιάδου, 2004 Νάκου, 2015, Χούλια - Καπελώνη & Μπουτοπούλου, 2004).

Βάση της προαναφερθείσας αναφοράς καθίσταται σαφές πως, τα μουσεία της χώρας είναι προσιτά μόνον στα άτομα με κινητική αναπηρία. Φαίνεται πως, το μεγαλύτερο βάρος έχει δοθεί στην εφαρμογή των προδιαγραφών για την πρόσβαση των ατόμων με κινητική αναπηρία, ενώ για άλλες μορφές αναπηρίας, όπως η αναπηρία όρασης, η εφαρμογή των προδιαγραφών για την πρόσβαση τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Μόνον δύο μουσεία σε όλη τη χώρα διαθέτουν απτική διαδρομή στον εκθεσιακό τους χώρο. Συνεπώς, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, ότι καθίσταται δυσχερής η πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο χώρο του Μουσείου Χ, φαίνεται να συνάδει με τη βιβλιογραφία. Το Μουσείο Χ, είναι ένα ακόμη μουσείο που καθιστά το χώρο του προσβάσιμο στους επισκέπτες με κινητική αναπηρία, αφού διαθέτει ανελκυστήρες, χώρο υγιεινής ΑμεΑ, εκθεσιακό χώρο σε ένα επίπεδο και έχει κατορθώσει να εξομαλύνει ως επί το πλείστον τις υψομετρικές διαφορές. Για τους επισκέπτες, όμως, με αναπηρία όρασης, ο χώρος του Μουσείου Χ δεν είναι εξ' ολοκλήρου προσβάσιμος έως την χρονική περίοδο της παρούσας έρευνας, αφού παρ' ότι στον εξωτερικό χώρο διατίθενται απτικές διαδρομές, στον εσωτερικό χώρο δεν λαμβάνονται οι προδιαγραφές για την κίνηση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης.

Εστιάζοντας εν συνεχεία στην πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο πολιτισμικό υλικό του Μουσείου Χ, που αναφέρεται στην πρόσβαση, είτε στα εκθέματα, είτε στη γραπτή πληροφορία, έγινε φανερό στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ότι έχει ληφθεί πρόνοια από το Μουσείο Χ. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται ότι, ένας επισκέπτης δύναται να γευθεί την πολιτιστική κληρονομιά που διαφυλάσσει το Μουσείο Χ, αφού εκλείπουν αρκετά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την ακόλουθη αντίληψη: «...υπάρχουν τα απτικά αντικείμενα τα οποία μπορούν να τα πιάσουνε... με τη βοήθεια βέβαια και κάποιου ξεναγού που θα τους δώσει περισσότερες πληροφορίες για το αντικείμενο,

για το υλικό και για την χρήση του...» (AP 2). Γεγονός όμως, που χρήζει ιδιαίτερης σημασίας, είναι πως έχει ληφθεί πρόνοια μόνον για τους επισκέπτες με ολική απώλεια όρασης και όχι για τους επισκέπτες με μερική απώλεια όρασης. Καταδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο ότι, το Μουσείο Χ δεν αναγνωρίζει πως ο πληθυσμός των ατόμων με αναπηρία όρασης χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια και ότι η όραση στα άτομα με αναπηρία όρασης ποικίλει, αφού ακόμη και στην περίπτωση που δύο άτομα εμφανίζουν τον ίδιο βαθμό οπτικής απώλειας, βλέπουν τελείως διαφορετικά, διότι έχουν καλλιεργημένη με τελείως διαφορετικό τρόπο τη λειτουργική τους όραση (Αργυρόπουλος, 2011, Corn, DePriest & Erin 2000, Huebner, 2000).

Το αποτέλεσμα, ωστόσο, της παρούσας μελέτης φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η πρόσβαση των ΑμεΑ στα μουσεία είναι συνδεδεμένη με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μόλις το 1990, το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας προχώρησε στη σύνταξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη γνωριμία των ατόμων με αναπηρίες με την πολιτιστική κληρονομιά, για τα οποία μέχρι πρότινος τα μουσεία ήταν τόπος άγνωστος (Πίνη, 2004). Διστακτικά, τα ελληνικά μουσεία άρχισαν να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε μόνιμα, είτε ευκαιριακά, τα οποία απευθύνονταν σε διάφορες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες, μεταξύ αυτών και ατόμων με αναπηρία όρασης, ορισμένα εκ των οποίων μάλιστα διέθεσαν αυθεντικά εκθέματα προς απτική διερεύνηση. Αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ακολούθησαν αρκετά, των οποίων το περιεχόμενο διαφοροποιήθηκε και εμπλουτίστηκε με την πάροδο του χρόνου. Σε αντίθεση, το Μουσείο Χ δεν υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης, έως την χρονική περίοδο της διεκπεραίωσης της παρούσας έρευνας. Το Μουσείο Χ επιτρέπει στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης, όταν περιηγούνται στον εκθεσιακό χώρο, να ψηλαφίσουν ορισμένο αριθμό αυθεντικών εκθεμάτων και να αναγνώσουν ορισμένο αριθμό κείμενων braille. Και σε αυτό το μονοπάτι φαίνεται να βαδίζουν και μερικά ακόμη μουσεία στη χώρα προσφέροντας πρόσβαση στην πληροφορία στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης με την παροχή ενημερωτικού υλικού και λεζάντων σε γραφή braille, συστήματος ακουστικής ξενάγησης, εκθεμάτων αυθεντικών ή αντίγραφων προς απτική διερεύνηση.

Τα άνωθεν καταδεικνύουν ότι, ορισμένα ελληνικά μουσεία έχουν κάνει αξιοπρεπείς προσπάθειες για την αύξηση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία όρασης. Ωστόσο, ο αριθμός και η διάρκεια των περισσότερων εξ αυτών των πρωτοβουλιών, φαίνεται να είναι περιορισμένα, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα μουσεία, αντιμετωπίζουν τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης ως περιστασιακούς επισκέπτες, χωρίς να προβαίνουν στην υιοθέτηση μιας προσέγγισης ενσωμάτωσης, η οποία να βασίζεται στην αποτελεσματικότητα ενός πολύ-αισθητηριακού περιβάλλοντος και στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού (Argyropoulos & Kanari, 2015). Τα περισσότερα μουσεία αφαιρούν από τους επισκέπτες το δικαίωμα να αγγίξουν τα εκθέματά τους

αναφέροντας ότι, η ψηλάφηση καταστρέφει αριστουργήματα ηλικίας εκατοντάδων ή χιλιάδων ετών (Boussaid, 2004). Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε, βέβαια, ότι στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία όρασης, το αίτημα για πρόσβαση στο πολιτισμικό υλικό των μουσείων βρίσκεται σε αντίθεση με μία από τις σημαντικότερες «αποστολές» πολλών μουσείων, δηλαδή, την έκθεση των μουσειακών αντικειμένων και των έργων τέχνης καθώς και την ταυτόχρονη προστασία των (Argyropoulos & Kanari, 2015). Όπως δηλώνει ο Hetherington (2000), αυτό το χαρακτηριστικό των μουσείων ως χώρων βλέπουμε και δεν αγγίζουμε, βρίσκεται στην καρδιά πολλών συζητήσεων σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία όρασης στα μουσεία και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία όρασης συλλαμβάνονται στο πλαίσιο των μουσείων ως επισκέπτες, δεδομένου ότι είναι μια απροσδόκητη παρουσία που δεν έχει προβλεφθεί στην ιστορία των μουσείων. Ως εκ τούτου, τα μουσεία διερευνούν τρόπους προκειμένου να ανταποκριθούν στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία όρασης να έχουν πρόσβαση σε αυτά, και το Μουσείο Χ όπως διαπιστώθηκε από τα προαναφερθέντα, έχει υλοποιήσει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση παροχής πρόσβασης στο πολιτισμικό αγαθό για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης.

Ολοκληρώνοντας την ερμηνεία των ευρημάτων με την πρόσβαση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στις υπηρεσίες του Μουσείου Χ, αναφέρθηκε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων ότι, το Μουσείο Χ δεν έχει επιμορφώσει, έως την χρονική περίοδο της διεξαγωγής της ερευνητικής μελέτης, το προσωπικό του στο ζήτημα της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία όρασης σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι περισσότεροι των ανθρώπων που εργάζονταν στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ, και κλήθηκαν να παραθέσουν τις αντιλήψεις τους, φάνηκε ότι διαθέτουν μια επιδερμική γνώση για τον όρο πρόσβαση και τα άτομα με αναπηρία όρασης, αφού φάνηκε να δυσκολεύονται στην οριοθέτηση του όρου προσβάσιμο μουσείο και να μην έχουν πλήρη κατανόηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία όρασης και των αληθινών προκλήσεων που τα τελευταία συναντούν, όταν επισκέπτονται έναν χώρο πολιτισμικής κληρονομιάς, όπως αυτόν του μουσείου. Επιπρόσθετα, από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν φανερώθηκε σύγκλιση και απόκλιση στις αντιλήψεις των ανθρώπων που εργάζονται στο Μουσείο Χ, καθρεπτίζοντας τη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας του Μουσείου Χ. Ειδικότερα, όταν υπάρχουν αποκλίσεις στις αντιλήψεις των ανθρώπων που εργάζονται στο Μουσείο Χ, στο ζήτημα της συμπερίληψης των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ, καθίσταται σαφές πως θα υπάρξουν δυσλειτουργίες και στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού. Ωστόσο, ελπιδοφόρες δείχνουν να είναι οι προτάσεις που, ως επί το πλείστον, διατυπώθηκαν από τους ανθρώπους που εργάζονται στην Εφορεία Αρχαιοτήτων και στο Μουσείο Χ για τη βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ. Με αυτό

τον τρόπο καταδεικνύεται πως αφενός, οι άνθρωποι της Εφορείας Αρχαιοτήτων και του Μουσείου Χ αναγνωρίζουν ότι, προς το παρόν, το Μουσείο Χ δεν μπορεί να παράσχει μια ολοκληρωμένη μουσειακή εμπειρία στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης, αφετέρου πως υπάρχει διάθεση από μέρους τους για εφαρμογή πρακτικών που θα καταστήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό εφικτή τη συμπερίληψη των επισκεπτών με αναπηρία όρασης στο Μουσείο Χ.

Σύμφωνα με τους Argyropoulos et al. (2016), η κατάρτιση του προσωπικού του μουσείου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη προσβάσιμων διαφοροποιήσεων και πρακτικών ενσωμάτωσης για τα άτομα με αναπηρία όρασης, γεγονός που καθίσταται εφικτό, όχι μόνο με την επιμόρφωση του προσωπικού στο ζήτημα της αναπηρίας της όρασης, αλλά και σε σύγχρονα ζητήματα όπως, η συνεκπαίδευση και η διαφοροποίηση. Η κατάρτιση του προσωπικού του μουσείου στα προαναφερόμενα είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση της γνώσης για την αναπηρία, για τη δημιουργία θετικών στάσεων, καθώς επίσης και για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία όρασης, ενώ, βάσει ερευνητικών δεδομένων, το προσωπικό οδηγείται και σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Μολαταύτα και παρά τη δέουσα σημασία αυτής της έκφρασης της προσβασιμότητας, στην πλειονότητα των μουσείων στον ελλαδικό χώρο υπάρχει έλλειψη συστηματικής εκπαίδευσης του προσωπικού σε ζητήματα όπως, η αναπηρία και η προσβασιμότητα (Αλεξίου, 2004, Γκότσης, 2004, Dufreney-Trinchinetti, 2004, Καλεσσοπούλου, 2015, Kanari & Argyropoulos, 2014, Καστρινάκη, 2004, Πολυχρονίου, 2004, Χατζηνικολάου, 2004). Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McGinnis (1999), η κατανόηση του πώς να επικοινωνούμε, πώς να συμπεριφερόμαστε και πώς να βοηθούμε επισκέπτες με αναπηρίες είναι οι πρώτοι φραγμοί που τα μουσεία πρέπει να αντιμετωπίσουν.

Συνοψίζοντας, το Μουσείο Χ έχει πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα για την προσέγγιση των επισκεπτών με αναπηρία όρασης. Ωστόσο, δέον είναι η προσπάθεια να συνεχιστεί, προκειμένου να ικανοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι ανάγκες των επισκεπτών με αναπηρία όρασης, αν επιθυμούμε να μιλούμε για καθολική πρόσβαση και όχι για εκφάνσεις της. Το Μουσείο Χ για να κατορθώσει να σχεδιάσει τελεσφόρα για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης, θα πρέπει να τους εμπλέξει στο σχεδιασμό. Η αντίληψη αυτή, εκπηγάει από τη θεωρία του καθολικού σχεδιασμού. Ο καθολικός σχεδιασμός τοποθετεί τον άνθρωπο στο επίκεντρο της σχεδιαστικής διαδικασίας, ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και την ανθρώπινη ποικιλομορφία, προσφέρει αυτονομία και δίνει τη δυνατότητα για προσαρμοστική και ελαστική χρήση (Cave, 2007). Έτσι, το Μουσείο Χ μπορεί να εφαρμόσει την καθολική σχεδίαση και στο περιβάλλον του και στην πολιτιστική κληρονομιά που φιλοξενεί και στις υπηρεσίες που διαθέτει, δίδοντας τη δυνατότητα στους επισκέπτες με αναπηρία όρασης να μετέχουν με ισότιμους όρους και όχι να περιθωριοποιούνται

με στοχευόμενες υπηρεσίες, που δεν επιφέρουν ευρύτερες αλλαγές στο σχεδιασμό και την οργανωτική κουλτούρα (Sandell, 2003).

Η εφαρμογή της καθολικής πρόσβασης δεν σημαίνει κατ' ανάγκην μεγάλο κόστος. Αυτό που χρειάζεται είναι απλώς σωστή μελέτη, φαντασία, τόλμη και συνεργασία για να ξεπεραστούν τα ποικίλα εμπόδια (Πολυχρονίου, 1997). Το πρόβλημα ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι στην πρόσβαση αυτή κάθε αυτή, αφού υπάρχουν και ποικίλες και πολυάριθμες λύσεις. Το πρόβλημα φαίνεται να είναι στις στάσεις των ανθρώπων. Η υποδοχή των ατόμων με αναπηρία όρασης στα μουσεία δεν σκοντάφτει σε τεχνικούς φραγμούς, αλλά σε διανοητικούς και συναισθηματικούς φραγμούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Dufreney-Trinchinetti (2004), το επιχείρημα που προβάλλουν κάποιοι για τη διαφύλαξη της ασφάλειας των ατόμων αυτών, καθώς και των έργων, κρύβει στην πραγματικότητα το φόβο τους να έρθουν αντιμέτωποι με ένα διαφορετικό κοινό. Η σωστή ενημέρωση και πληροφόρηση όμως, αναφορικά με την υποδοχή των ατόμων με αναπηρία όρασης θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών τους και θα καταλαγιάσει το φόβο τους. Συνεπώς, δε ζητείται πρόσβαση στα μουσεία, δε ζητείται πρόσβαση στον πολιτισμό και μόνο. Ζητείται πρόσβαση σε συνειδήσεις και νοοτροπίες. Η ανθρώπινη συνείδηση είναι η αφετηρία της καθολικής πρόσβασης. Αν δεν αλλάξει αυτή όλα τα νομοθετήματα θα ριφθούν στο κενό. Είναι μια διαδικασία μακρόχρονη, όμως κρίνεται ουσιώδης για την επίτευξη της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία όρασης στα μουσεία. Ιδιαίτερα στα μουσεία και ίσως όχι τόσο σε άλλα δημόσια κτίρια, γιατί τα μουσεία αποτελούν το κριτήριο αξιολόγησης του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου μιας χώρας (Πολυχρονίου, 1997).

4. Περιορισμοί Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, της οποίας δείγμα αποτελεί ένα Μουσείο Χ. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, διότι δε μελετήθηκε ένας μεγάλος και συνάμα ικανοποιητικός αριθμός μουσείων. Ωστόσο, αυτό ήταν γνωστό εκ των προτέρων, αφού πρόθεση μιας ποιοτικής έρευνας, όπως και της παρούσας, είναι η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος και όχι η γενίκευση των ευρημάτων της.

5. Επίλογος

Η μουσειακή εμπειρία, διαχρονικά, χαρακτηρίζεται από την «οπτικοκεντρική» φιλοσοφία των εκθεσιακών χώρων (Χάιτας & Τράντα, 2007). Τα άτομα με αναπηρία όρασης όμως, προσλαμβάνουν πληροφορίες για τον κόσμο κυρίως μέσω της αφής. Η αφή, ιδιαίτερα η ενεργητική αφή επιτρέπει στα άτομα με αναπηρία όρασης να αναγνωρίσουν αντικείμενα, καθώς και τις ιδιότητές τους (Lederman & Klatzky, 2009). Συνεπώς, το χέρι για ένα άτομο με αναπηρία όρασης, είναι ότι το μάτι για έναν βλέποντα (Gibson, 1962). Απαγορεύοντας ένα μουσείο την απτική διερεύνηση

των εκθεμάτων που διαθέτει, βάζει αυτομάτως φραγμό στη διαμόρφωση πολιτιστικής ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία όρασης. Σημαντικό κρίνεται, το μουσείο να αποποιοηθεί την «οπτικο-κεντρική» φιλοσοφία στην προσέγγιση του πολιτισμικού υλικού του και αυτό, όχι μόνο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των επισκεπτών με αναπηρία όρασης, αλλά όλων εκείνων των επισκεπτών που έχουν υιοθετήσει μια απορριπτική προς το μουσείο στάση. Ένας παραλληλισμός μεταξύ μουσείου και σχολείου, θα βοηθούσε να γίνει κατανοητό αυτό. Είναι γνωστό ότι, το μουσείο αποτελεί άτυπο περιβάλλον μάθησης, ενώ το σχολείο αποτελεί τυπικό περιβάλλον μάθησης. Κοινό στοιχείο των δύο περιβαλλόντων μάθησης, φαίνεται να αποτελεί η διαδικασία παροχής γνώσεων στους «διδασκόμενους» των. Δηλαδή, στο μουσείο η μεταφορά γνώσεων γίνεται με οπτικο-κεντρική μορφή, παρομοίως στο σχολείο με δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας.

Ποιο συγκεκριμένα, κατά τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, σε μία σχολική τάξη, ο ρόλος του διδάσκοντος είναι κυρίαρχος, ενώ ο ρόλος των διδασκόμενων περιορίζεται σε αυτόν του απλού θεατή με συμμετοχή παθητική (Κιτσαράς, 2004). Παρομοίως, στον εκθεσιακό χώρο ενός μουσείου, οι επισκέπτες, κατά την περιήγησή τους, υιοθετούν παθητική στάση, αφού περιορίζονται στην παρατήρηση των συλλογών που αυτό διαφυλάσσει και στην ανάγνωση της γραπτής πληροφορίας, των λεζάντων, που τις συνοδεύει. Η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας έχει δεχθεί οξεία κριτική, διότι μεταξύ άλλων καταδικάζει το διδασκόμενο σε ρόλο παθητικού δέκτη, αγνοεί την ετερότητα του και δεν του επιτρέπει να αυτενεργήσει (Κιτσαράς, 2004), γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα, το πέρασμα στη μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία ο διδασκόμενος βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και συμμετέχει ενεργά σε αυτή. Είναι σημαντικό αυτό το πέρασμα να γίνει και στο μουσείο. Οι επισκέπτες να αποκτήσουν έναν ενεργό ρόλο στον εκθεσιακό χώρο. Να μπορούν να αναπτύξουν ένα «σιωπηλό διάλογο» με τα εκθέματα του μουσείου, χωρίς να παραβλέπεται, βέβαια, η ασφάλειά τους. Όπως στην καθημερινότητα ο άνθρωπος χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις, έτσι και στον εκθεσιακό χώρο πρέπει να βιώνει εμπειρίες που να μπορούν να προσεγγιστούν και με τις άλλες, πέραν της όρασης, αισθήσεις. Η δυνατότητα αυτή εμπλουτίζει και ενδυναμώνει σημαντικά τη μουσειακή εμπειρία (Χάιτας & Τράντα, 2007). Ειδικότερα, για τους επισκέπτες με αναπηρία όρασης σημαντική κρίνεται η ενεργητική προσέγγιση των εκθεμάτων. Η σημασία της ενεργητικής αφής έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές και υποστηρίζεται ότι τα άτομα με αναπηρία όρασης θεωρούν την αφή ως την ουσία της πρόσβασής τους στα μουσεία, διότι μέσω της αφής είναι σε θέση να κατασκευάσουν νοητικές εικόνες των εκθεμάτων (Argyropoulos & Kanari, 2015). Παράλληλα με τα παραπάνω, το μουσείο, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του ως φορέας εναλλακτικής και άτυπης μάθησης, καθίσταται σημαντικό να παρέχει στον επισκέπτη τη δυνατότητα για πολλαπλή και συνδυαστική αισθητηριακή εμπειρία (Χάιτας & Τράντα, 2007).

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Χ. (2004) Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στα πολιτιστικά δρώμενα: Το πρόβλημα και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την επίλυσή του. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 230-237). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Αργυρόπουλος, Β. (2011) Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ.29-81). Αθήνα: Πεδίο.
- Argyropoulos, V. & Kanari, C. (2015) Re-imagining the museum through “touch”: Reflections of individuals with visual disability on their experience of museum-visiting in Greece. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 9(2), 130-143.
- Argyropoulos, V., Nikolarazi, M., Kanari, C. & Chamonikolaou, S. (2016) Education and access of students with visual disabilities to culture: re-defining the role of museums. *Proceedings of END 2016*. International Conference on Education and New Developments (pp. 374-378), M. Carmo (Ed.). Ljubljana, Slovenia.
- Argyropoulos, V., Nikolarazi, M., Chamonikolaou, S. & Kanari, C. (2016) Museums and people with visual disability: an exploration and implementation through an Erasmus+ project. *Proceedings of EDULEARN16 Conference* (pp. 4509-4516). Barcelona, Spain.
- Αθανασιάδου, Α. (2004) Μουσεία και πολιτιστικά κτίρια του Υπουργείου Πολιτισμού – Η πρόσβαση των ΑμεΑ. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 139-141). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Βουδούρη, Δ. (2003) *Κράτος και Μουσεία: Το Θεσμικό Πλαίσιο των Αρχαιολογικών Μουσείων*. Αθήνα: Σακκούλα.
- Boussaid, M. (2004) Πρόσβαση τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης στα μουσεία: προοπτικές. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 55-59). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Bronfenbrenner, U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1989) Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Burgstahler, S. (2009) *Universal Design in Education: Principles and Applications*. University of Washington: DO-IT.
- Cave, A. (2007). *Museums and Art Galleries*. CAE and RIBA Publishing.

- Corn, A. L., DePriest, L. B. & Erin, J. N. (2000) Visual Efficiency. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Ed.), *FOUNDATIONS OF EDUCATION: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (pp.464-491). New York: AFB PRESS.
- Dufreney-Trinchinetti, F. (2004) Παράμετροι που εμπλέκονται στην εξασφάλιση της πρόσβασης στον πολιτισμό για τα άτομα με αναπηρία. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 65-69). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Gibson, J. J. (1962) Observations on active touch. *Psychological Review*, 69, 477-491.
- Γκότσης, Σ. (2004) Ερμηνευτικά-εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες ατόμων με αναπηρίες: το παράδειγμα του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 207-213). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Hetherington, K. (2000) Museums and the visually impaired: The spatial politics of access. *The Sociological Review*, 48(3), 444-463.
- Huebner, M. K. (2000) Visual Impairment. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Ed.), *Foundations of Education: history and theory of teaching children with visual impairments* (Vol. I) (pp. 55-76). New York: AFB PRESS.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2015) Καθολική πρόσβαση ατόμων με ΑνΕΕΑ σε μουσεία & αρχαιολογικούς χώρους: από το «ανάπηρο» μουσείο στο μουσείο για όλους. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ/ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σελ. 192- 203). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kanari, H. & Argyropoulos, V. (2014) Museum educational programs for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6 (3), 13-26.
- Καστρινάκη, Κ. (2004) Επιμόρφωση προσωπικού υποδοχής σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 238-241). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2004) *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Με Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Λεβέντη, Α. (2004) Σχεδιάζοντας με φροντίδα για όλους χωρίς αποκλεισμούς. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 29-33). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (2009) Haptic perception: A tutorial. *Attention, Perception & Psychophysics*, 71(7), 1439-1459.

- Mace, R. (1997) *What is universal design*. NC State University: The Center for Universal Design.
- McGinnis, R. (1999) The disabling society. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.278-287). London: Routledge.
- McLaren, L. & Hawe, P. (2005) Ecological Perspectives in Health Research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 6-14.
- Mineiro, C. (2010) Access to museums for people with disabilities - a Portuguese experience. *Μουσείο*, 7, 36-41.
- MLA (2004) "ACCESS FOR ALL" TOOLKIT: *Enabling inclusion for museum, libraries and archives*. Retrieved from: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20081209011037/http://www.mla.gov.uk/resources/assets//A/access_mla_tk_pdf_5670.pdf
- Νάκου, Ε. (2015) Εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία στην Ελλάδα. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ/ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σελ. 213-236). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πίνη, Ε. (2004) Σχεδιάζοντας αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 196-199). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Πολυχρονίου, Ι. (1997) ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ. Στο Μ. Βελιώτη – Γεωργοπούλου & Ει. Τσαντουσάκη (Επιμ.), *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Εμπειρίες και Προοπτικές* (σελ. 43-50). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ), Υπουργείο Πολιτισμού Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονίου, Ι. (2004) Σχεδιασμός προσβάσιμων δημόσιων και πολιτιστικών κτιρίων. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 80-85). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Ρωμιοπούλου, Α. (1997) ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. Στο Μ. Βελιώτη – Γεωργοπούλου & Ει. Τσαντουσάκη (Επιμ.), *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Εμπειρίες και Προοπτικές* (σελ. 35-36). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ), Υπουργείο Πολιτισμού Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού. Αθήνα: Gutenberg.
- Sandell, R. (2003) Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society*, 1(1), 45-62.

- Σταματελίου, Α. & Χαραλαμπίδου, Ζ. (2007) ACCU-Access to Cultural Heritage: Policies of Presentation and Use: μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τη βελτίωση της πρόσβασης σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς. *Μουσείο*, 5, 31-33.
- Story, M. F. (2001) Principles of universal design. In W. F. E. Preiser & K. H. Smith (Ed.), *Universal design handbook* (2nd Edition) (pp.4.3-4.12). New York: McGrawHill.
- Story, M. F., Mueller, J. L. & Mace, R. L. (1998) *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. NC State University: The Center for Universal Design.
- Susser, M. & Susser, E. (1996) Choosing a future for epidemiology: II. From black box to Chinese boxes and eco-epidemiology. *American Journal of Public Health*, 86, 674-7.
- The Center for Universal Design. (1997) *The Principles of Universal Design*. Retrieved from: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Weisen, M. (2008) How accessible are museum today? In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 243-252). Oxford-New York: BERG.
- Χάιτας, Χ. & Τράντα, Α. (2010) Όταν τα αντικείμενα αγγίζονται... Το παράδειγμα της έκθεσης «Πρόσωπα και Πράγματα». *Μουσείο*, 7, 4-13.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2004) Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης και προτάσεις για μια πολιτική διερεύνησης συμμετοχής των ΑμεΑ στον πολιτισμό και τον αθλητισμό. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 249-251). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Χούλια-Καπελώνη, Σ. & Μπουτοπούλου, Σ. (2004) Υφιστάμενη κατάσταση και προοπτική πρόσβασης ΑμεΑ σε κρατικά αρχαιολογικά μουσεία και συλλογές. Στο Α. Τσιτούρη, (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σελ. 142-147). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

‘WHO’S A PROFICIENT SECOND LANGUAGE LEARNER?’ EVIDENCE FROM COMPOUND FORMATION

“ΠΟΙΟΣ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΕΠΑΡΚΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΣ ΟΜΙΛΗΤΗΣ;” ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Marina Tzakosta
Associate Professor
Dept. of Preschool Education
University of Crete
martzak@edc.uoc.gr

Konstantina-Eirini Koufou
Ph.D. Candidate
Dept. of Preschool Education
University of Crete
irenekoufou@gmail.com

Abstract

This paper evaluates the ability of Albanian second language learners of Greek to form compound words. 15 Albanian learners of Greek participated in an off-line experimental task and were asked to form existing compounds as well as non-existing compound forms which are morphologically possible/ acceptable but semantically non-acceptable or vague. Emphasis is placed on a) compounds’ internal structure, b) headedness, c) the relation holding between compound elements as well as the status of linking elements, and d) the relevance of the above to various categories of compound words in Greek. The findings reveal that, compared to other groups of Albanian learners of Greek who have not attended the Greek educational system, the participants in the current study display very high scores in the tested linguistic tasks, similar to those of native speakers. We argue that high language proficiency level is attributed to language teaching strategies and methods applied at school.

Key words

Compound formation, mnemonic mechanisms, word formation mechanisms, language instruction, proficiency level.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αποτιμάται η ικανότητα Αλβανόφωνων αλλόγλωσσων ομιλητών της Ελληνικής να σχηματίζουν σύνθετες λέξεις. 15 αλβανόφωνοι αλλόγλωσσοι ομιλητές της Ελληνικής συμμετείχαν σε μια off-line πειραματική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας τους ζητήθηκε να σχηματίσουν υπαρκτές και μη υπαρκτές, μορφολογικά αποδεκτές, αλλά

σημασιολογικά αμφίσημες σύνθετες λέξεις. Έμφαση δίνεται α) στη δομική σύσταση των σύνθετων λέξεων, β) την κεφαλή, γ) τη σχέση μεταξύ των συστατικών μερών της σύνθετης λέξης και το ρόλο του συνδετικού φωνήεντος, δ) τη συνάφεια μεταξύ των παραπάνω και των διαφορετικών κατηγοριών σύνθετων λέξεων στην Ελληνική. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι, συγκριτικά προς άλλες ομάδες αλβανόφωνων αλλόγλωσσων ομιλητών της Ελληνικής οι οποίοι δεν παρακολούθησαν την ελληνική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα σημείωσαν πολύ υψηλές επιδόσεις στην εξεταζόμενη γλωσσική δραστηριότητα, πολύ κοντά σ' αυτές των φυσικών ομιλητών. Υποστηρίζουμε ότι το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι συνάρτηση των στρατηγικών και των μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόζονται στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Σύνθεση λέξεων, μηχανισμοί απομνημόνευσης, μηχανισμοί σχηματισμού λέξεων, γλωσσική διδασκαλία, επίπεδο γλωσσομάθειας.

0. Introduction

Although there are extensive and thorough theoretical analyses of Greek compound formation (cf. Anastasiadi-Simeonidi, 1983, 1986, Drachman & Malikouti-Drachman 1994, Nespor & Ralli 1994, 1996, Ralli, 1989, 1991, 2005a, 2005b, 2007, Revithiadou, 1996), research that investigates a) the perception and processing of Greek compounds by native speakers (cf. Jarema et al., 1999, Kehayia et al., 1999, Tsiamas et al., 2015), b) the production of compounds by native speakers of preschool and early primary school age (cf. Konstantzou et al., 2015, Stephany & Thomadaki 2017, Tzakosta & Manola 2012), c) the process and the order of learning and teaching Greek compounding to various groups of L2 learners, children and adults (cf. Tzakosta, 2009, 2010, 2011a, 2011b, Tzakosta & Mamadaki 2013), d) the implications and findings of various studies and their findings for primary and secondary education (cf. Gavriilidou, 2004, Gavriilidou & Efthimiou 2001, Koufou & Tzakosta 2015, Tzakosta & Manola 2012) is not as much but it is increasing.

A cross-linguistically accepted definition of compounding is that a compound word is a linguistic form consisting of at least two lexical elements. Each one of these elements belongs to the major grammatical categories of Nouns (N), Adjectives (A), Verbs (V) or Prepositions (P) (Selkirk 1982). In Greek, Adverbs (Adv) may also be involved in compound formation, as shown in (1) (cf. Ralli, 2005b, 2007, among others).

- | | | |
|-----|----------------|----------------|
| (1) | a. eksó-porta | ‘street door’ |
| | b. kato-sédono | ‘bottom sheet’ |

Two fundamental properties of one-word compounds are a) headedness and b) the use of the linking element. On the one hand, heads assign compounds their semantic and morphosyntactic characteristics. According to Williams (1981), compound heads tend to emerge at the right side of the compound form, therefore, heads are the second or the rightmost compound constituents (cf. Tzakosta, 2017, for a detailed discussion on compounds internal structure in Greek and cross-linguistically). Linking elements, on the other hand, intra-connect compound constituents. In Greek, the linking element takes the shape of vocalic /o/ (cf. Ralli, 2007). Regarding their grammatical categories, nominal compounds are the most commonly found cross-linguistically (cf. Becker 1992, for German, Booij, 1992, 2002a, b, 2005, for Dutch, Kiefer, 1992, for Hungarian, Anastasiadi-Simeonidi, 1983, Anastasiadi-Simeonidi, 1986, 1996α, 1996β, Ralli, 1992, 2002, 2003, 2005, for Greek).

In the present paper, we evaluate the ability of Albanian L2 learners of Greek to form compound words. The participants in the study were asked to form existing compounds which are morphologically possible/ acceptable but semantically non-acceptable or vague. It is revealed that, compared to other groups of Albanian learners of Greek who have not attended the Greek school, our participants score very high in the tested linguistic tasks, similar to those of native speakers. We assume that high language proficiency level is attributed to language teaching strategies and methods applied in school. A challenge for the paper is that it aims to address the issue of compound teaching and learning on the basis of theoretical approaches to compounding only and not through language acquisition/ learning theories. We argue that a strong theoretical approach to compounding should be explanatory enough for issues related to acquisition/ learning and/ or teaching as well. The paper is organized as follows: sections 2 and 3 revise the properties of compounding in Greek and Albanian, respectively. Section 4 summarizes previous research while section 5 discusses the data of the present study. Section 6 concludes the paper.

1. Compounding in Greek

Greek compounds fall under the scope of two major categories; they are lexical and morphosyntactic (cf. Drachman & Malikouti-Drachman 1994). Lexical compounds are of two types, namely, [stem + stem], [stem + word] one-word compounds, while morphosyntactic compounds are [word + word], i.e. two-word compounds. (2a) and (2b) are lexical compounds of the [stem + stem] and [stem + word] compounds, respectively, while (2c) is a loose two-word compound which acts more like a syntactic phrase (cf. Malikouti-Drachman, 1995, Nespor & Ralli 1994, 1996).

- | | | |
|-----|-----------------|-------------------|
| (2) | a. Pali-ó-filos | ‘old pal’ |
| | b. pali-o-filos | ‘not good friend’ |
| | c. pedí – θ vma | ‘wonder child’ |

As far as (2a) and (2b) are concerned, there is one single distinguishing property, i.e. stress shift. Stress shift is active in (2a) but not in (2b) in which the second constituent retains all its morphophonological characteristics. In other words, [stem + stem] compounds receive unmarked phonological values, while in [stem + word] compounds, the second constituent retains all its morphophonological characteristics (cf. Ralli, 2005b, 2007).

Like in most languages (Williams, 1981), compound heads are located at the right edge of the compound form in Greek (cf. Ralli, 2007). The field of study of Greek compounds is determined by a) the order of compound elements in coordinate and subordinate forms and b) the internal structure of compound elements categorized in exocentric and endocentric compounds (cf. Aronoff & Mille, 2001, Ralli, 2007). It is important to note that there are no clear heads in coordinate exocentric compounds. This entails that the position of compound constituents is not fixed. On the other hand, heads determine the semantics of the compound form in subordinate endocentric compounds, whereas the position of compound constituents cannot vary [this is shown in the examples in (3)].

- (3) a. maher-o-pírouno vs. b. piroun-o-m hero 'fork & knife/ knife & fork set'
c. spanak-ó-rizo vs. d. *riz-o-sp nako 'spinach rice'

The linking element is an important trait of Greek compounding and mostly takes the shape of vocalic – o –, which is considered to be a relic from ancient Greek (Anastasiadi-Simeonidi, 1983, Ralli 2005b, 2007, Ralli & Raftopoulou 1999). It emerges across-the-board when the second constituent starts with a consonant (4a), it is absent when the second constituent starts with a vowel (4b), whereas it is always produced when it is stressed, irrespective of whether the second constituent starts with a consonant or a vowel (4c).

- (4) a. hion-ó-nero 'sleet'
b. hion άνθρωπος 'snowman'
c. kocin-ó-aspros 'red & white'

2. Compounding in Albanian

Albanian compounds may be polysyllabic. For this reason, they tend to be written as two separate words with or without dashes. The Albanian linking elements are /a/ and /o/ (Elsie, 2006, Orel, 2000), though the conditions determining the prevalence of one over the other are not clear (see (5) for representative Albanian compound forms (adopted from Newmark et al., 1982: 17)).

- (5) a. gusht, vjeshtë < gusht-o-vjeshtë 'end of August-beginning of September, Autumn'
b. dash, mirë < dash-a-mir 'beloved'

Given that Albanian compounds are written as two separate words, stress is not readjusted, compounds are not characterized by a specific internal structure, and the head is not clearly the second/right constituent, contra Greek (see also Elsie, 2006, Orel, 2000).

Summing up, Greek and Albanian share the properties of headedness and the emergence of the linking vowel. However, they do not share the internal properties of compound structure and stress shift/ readjustment. Therefore, we expect L2 learners to have difficulties handling these two non-shared properties.

3. Results of previous studies: native and Albanian learners of Greek

Before we delve into the properties of Greek compound formation by Albanian second language (hereafter L2) learners, we need to review previous studies on the performance of native speakers and other groups of L2 learners. In these studies, participants were asked to form existing as well as novel compound words in an off-line experimental task which took the shape of two distinct questionnaires, namely Test 1 (T1) and Test 2 (T2) (examples in 6a and 6b, respectively, cf. Tzakosta, 2009). T1 and T2 tested all compound categories, namely, nominal and verbal compounds.

- | | | |
|-----|------------------|---------------|
| (6) | a. spanak-ó-pita | ‘spinach pie’ |
| | b. *moliv-ó-pita | ‘pencil pie’ |

In Tzakosta (2009), the questionnaires were distributed to 40 native speakers of Greek (age range: 18-58 years). The tests’ findings reveal that native speakers perform better at the existing compounds test (T1) rather than the non-existing compounds test (T2). They also score better at nominal compounds as opposed to verbal compounds. More specifically, nominal and verbal compounds are accurately produced across-the-board in T1, while they are correctly formed in 97% of the attempted compounds in T2. Verbal compounds are correctly produced in 88% of the attempted cases.

It is worth noticing that native speakers equally produce [stem + stem] and [stem + word] compounds in T1 (50%) (see also Ralli, 2007). However, [stem + stem] forms are preferred in T2 (64%) (cf. Tzakosta 2009). On the other hand, data are vague as far as other groups of native speakers of preschool and primary school age are concerned (cf. Kalligiannaki & Tzakosta 2013, Tzakosta & Manola 2012). More specifically, preschool children tested by Kalligiannaki & Tzakosta (2013) prefer [stem + stem] compounds in T1 (51%) and T2 (61%). Tzakosta & Manola (2012) further show that preschool children prefer [stem + stem] compounds in T1 (65%) but not in T2 (45%). The preference for [stem + stem] compounds is rather fixed in early primary school age (T1 = 90%, T2 = 75%). In general, native speakers tend to produce forms which obey the fundamental stress assignment rule, namely, the fact that stress falls on one of the last three syllables of the

word, irrespective of whether they produce [stem + stem] or [stem + word] compounds.

As far as heads are concerned, they massively appear at the right edge of the compound form (100% in T1, and 90% in T2). In addition, the linking vowel appears to be the second equally important perceptual cue for compounding. Native speakers seem to have fully perceived the conditions under which the use of the linking vowel is obligatory or arbitrary both in existing and non-existing/ novel words. Linking vowels are such strong cues for perception and production that they display marginally higher scores in T2 (85%) than in T1 (84%). The statistical difference may seem negligible; however, it underlines the perceptual load carried by the linking vowel and the importance of the latter for accurate and productive application of compounding rules (cf. Tzakosta, 2017).

In one of the studies on Greek compound learning, four Albanian adults (age range 20-30 years) who were not born in Greece and learned Greek by experience (i.e. they did not attend the Greek school) were asked to fill in the same tests as native speakers did (Kalligiannaki & Tzakosta (2013)). The findings of Kalligiannaki & Tzakosta (2013) are in complete alignment with the theoretical properties of Albanian compounding. In other words, the characteristic of Albanian compounds being written as two separate words drives the preference of Albanian L2 speakers of Greek for [stem + word] rather than [stem + stem] compounds, especially in T2 (table 1).

Table 1: Compound internal structure

	[stem +stem]	[stem + word]
T1	41%	59%
T2	37%	63%
Mean	39%	61%

According to Kalligiannaki & Tzakosta (2013), this characteristic is also responsible for the fact that heads are not always located at the right side of the compound forms. As shown in table 2, there is a clear preference for right heads in T1 but the picture is a mirror image in T2 where heads are mostly located at the left edge of the compound form.

Table 2: Headedness

	Right head	Left head
T1	75%	25%
T2	40%	60%
Mean	57,5%	42,5%

Finally, as displayed in table 3, the absence of linking vowels in Albanian justifies the low rate of linking vowels appearing in the T2 data. Kalligiannaki & Tzakosta (2013)

assume that the main reason for these results and the non-satisfaction of Greek compound rules/ strategies, like stress readjustment, head placement and the use of the linking vowel, is attributed to the fact that their Albanian learners have learned Greek by experience and have not received systematic language instruction.

Table 3: Linking vowels

	Pr-Nec	Abs-Nec
T1	84%	16%
T2	69%	31%
Mean	76,5%	23,5%

In sum, Kalligiannaki & Tzakosta (2013) have illustrated that Albanian learners of Greek display patterns of variation which are equivalent to those of native speakers. Compounding seems to be highly influenced by word formation mechanisms in the mother language (hereafter L1). L1 influence tends to be minimized in the speech of speakers who reach a high level of proficiency in Greek. In addition, mnemonic knowledge is minimized in the formation of non-existing words both in L1 and L2, a fact that was also verified by the data of other groups of L2 learners of Greek (Tzakosta 2010, 2011a, 2011b, Tzakosta & Mamadaki 2013).

4. Research methodology

4.1. Tool

In the present study we adopt the off-line experimental task previously applied in Tzakosta (2009, 2010, 2011a, 2011b), Kalligiannaki & Tzakosta (2013), Tzakosta & Koufou (2017) and Tzakosta & Mamadaki (2013). This experimental task takes the shape of two questionnaires, which are also abbreviated here as Test 1, (T1) and Test 2 (T2). T1 asks participants to form real/ existing compound forms, while T2 requires the formation of morphologically possible but semantically vague/ non-existing compounds (cf. data in 6, above). This study delves into the subtle properties of different compound classes (cf. 6.1. below). It is important to note that the paper does not measure general language proficiency level. The latter would be measured through tasks which evaluate comprehension and production of oral and written speech. Here, we use a task focused to measure compound formation, specifically, the formation of existing and non-existing compounds.

4.2. Participants

The experimental group of our study consists of 15 Albanian L2 learners of Greek (age: 15 years) (G2) who attended the third grade of a Greek High school in Nafpaktos, a city located in the southwest part of the Greek mainland years in Greece. All students were

born in Albania and came to Greece at the age of 10 and 11. This means that they started attending the 5th and 6th grade of Primary School in Greece. All students were speaking Albanian at home. It seems rather obvious that under these conditions the participants of our experimental group were native speakers of Albanian and second language learners of Greek. Albanian-Greek bilinguals who were attending the same class as the participants were excluded from participating in the task to reassure that the scores would not be affected. The group of 40 native speakers of Greek (age range: 18-58 years) of Tzakosta (2009) serve as control group in the current study.

4.1.1. Working hypotheses

The working hypotheses underlying our study are the following:

- a. Both L1 and L2 learners of Greek prefer to produce [stem + stem] rather than [stem + word] compounds given that they prefer the unmarked prosodic pattern of untepenultimate stress in Greek.
- b. Linking vowels/ elements are strong perceptual cues for compounding. Therefore, linking vowels/ elements drive accurate compound perception and production of compounds.
- c. Heads emerge at the right edge of the word for both native speakers and L2 learners. Like vowels/ elements, heads are strong compounds perceptual cues.
- d. Mnemonic mechanisms are activated in T1 while true word formation ability is attested in the formation of novel compound forms.
- e. Both native speakers and L2 learners draw from the same pool of word formation mechanisms governed by Universal Grammar (hereafter UG).
- f. L2 speakers who attend the Greek school perform better than speakers who have learned the language only by being exposed to its oral dimension (on the usefulness of explicit and implicit instruction for language learning see also Chamot 2005, Stanat et al. 2012).

5. Results and discussion

5.1. A first analysis by Tzakosta & Koufou (2017)

The major outcome of Tzakosta & Koufou (2017) is that Albanian L2 learners of Greek perform better at verbal compounds rather than nominal compounds as displayed in table 4. This is not an expected outcome since nominal compounds tend to be more productive cross-linguistically (cf. Selkirk, 1982, Tzakosta, 2009, on Greek). However, this finding is in line with Ralli (2007) according to which verbal compounding is much more productive in Greek compared to other languages. Tzakosta and Koufou (2017) are led to the assumption that, although verbal compounds are characterized by abstract semantics,

they are defined by clearer morphological rules than nominal compounds. This fact renders the perception and production of verbal compounds more straightforward.

Table 4: L2 rate of successfully and unsuccessfully formed nominal and verbal compounds

	Nominal		Verbal	
	Successful	Non-Successful	Successful	Non-Successful
T1	67,6%	32,2 %	78,2%	21,8%
T2	62,7%	37,3%	71,2%	28,8%
Mean	65,15%	35%	74,7%	25,3%

The findings become rather obscure when we turn to the emergence of different compound types. Table 5 illustrates that [stem + stem] nominal compounds are slightly preferred than [stem + word] forms both in T1 (57,9%) and T2 (48,9%). [stem + word] compounds, on the other hand, are massively preferred in verbal compounds in T1 (96,1%) but less clearly in T2 (57%).

Table 5: L2 compound types

	Nominal		Verbal	
	[S + S]	[S + W]	[S + S]	[S + W]
T1	57,9%	42,1%	3,9%	96,1%
T2	48,9%	51,1%	43%	57%
Mean	53,4%	46,6%	23,45	51%

Tables 6 and 7 provide evidence for heads and linking vowels being salient perceptual cues in compound formation. More specifically, heads emerge massively as the second compound constituent in both nominal (T1 = 96,3%, T2 = 91,2%) and verbal compounds (T1 = 98,1%, T2 = 97,8%), existing and non-existing forms. The prevalence of right-headedness is almost as high in T2 as it is in T1, although non-existing compounds do not always provide accurate semantic information.

Table 6: L2 headedness

	Nominal		Verbal	
	Right	Left	Right	Left
T1	96,3%	3,7%	98,1%	1,9%
T2	91,2%	8,8%	97,8%	2,2%
Mean	93,75%	6,25%	97,95%	2,05%

The data in (7) provide some examples of unsuccessful head assignment (i.e. heads being located at the right edge of the word). The starred forms are those produced by L2 learners with the head being wrongly located at the left edge of the word as the first compound constituent. We assume that, in such cases, failure of head assignment is attributed to semantic misperception rather than difficulty in the comprehension of compound formation rules.

- (7) a. *δαςόpefko, *δαςopéfkō < pefkódasos 'pine forest'
 b. *koutóspirto < spirtókouto 'matchbox'
 c. *tavernops rja < psarotavérna 'fish tavern'

High scores in the use of the linking vowels ('o' and 'others') in nominal and verbal compounds in T1 and T2 reveals the special role of the linking element in compound formation (table 7).

Table 7: L2 linking vowels

	Nominal		Verbal	
	"o"	Other/ absent	"o"	Other/ absent
T1	70,7%	39,3%	98%	2%
T2	86,5%	13,6%	97,4%	2,6%
Mean	78,6%	26,4%	97,7%	2,3%

The data in (8) display cases of compounds where the linking element is other than 'o'. In these cases, the linking element is an unmarked vowel, i.e. 'e', as shown in (8a) and (8b), or takes the shape of the inflectional suffix of the first constituent (8c-d), a strategy which is not at all common in Greek, though it is evident in other language, for example, Dutch (cf. Tzakosta, 2017, for a detailed discussion).

- (8) a. stafidépsomo > stafidópsomo 'plum cake'
 b. varískala > varióskala 'heavy ladder'
 c. asprarúxa > apsróruxa 'white linen'
 d. krasipíno > krasopíno 'drink wine-1PRES.SG.'

To highlight the importance of such findings for language teaching it is essential to comparatively discuss current and previous results. In tables 8-10 we compare the scores of native speakers, Albanian L2 speakers of Greek who have learned Greek by being exposed to the language in everyday life (L2 speakers G1) and Albanian L2 speakers of Greek who have attended the Greek school (L2 speakers G2). Specifically, table 8 shows that L1 speakers show preference for [stem + stem] compounds only in T2. The picture

is vague for existing compounds though (50% for both compound categories). However, L2 – G1s prefer [stem + stem] forms both in T1 and T2 (T1 = 59%, T2 = 63%), while L2 – G2s prefer [stem + word] words, mostly in T1 (T1 = 69,1%, T2 = 54%). School books do not show preference for a certain compound type since they focus on the functionality of the compound constituents (cf. Koufou, in prep., for detailed discussion). This explains data variability in table 8.

Table 8: L2 rate of emergence of compound types

	[S+S]	[S+W]	[S+S]	[S+W]	[S+S]	[S+W]
	L1 speakers		L2 speakers G1		L2 speakers G2	
T1	50%	50%	59%	41%	30,9%	69,1%
T2	64%	36%	63%	37%	46%	54%
Mean	57%	43%	61%	39%	38,45%	61,55%

Right headedness and linking vowels seem to be strong perceptual cues for both L1 and L2 speakers, as displayed in the tables 9 and 10, respectively. Interestingly, the L2 - G2 participants exhibit higher rates for right-headedness for T1 (97,2%), they even perform better than native speakers of Greek in T2 (94,5% vs. 90%). L2 – G1 participants perform worse than both L1 speakers and L2 – G2s in T1 (75%); in addition, their score drops dramatically in T2 (40%). Such findings highlight the importance of systematic language teaching for the achievement of high levels of language proficiency.

Table 9: Comparison of L1 and L2 compound headedness

	Right	Left	Right	Left	Right	Left
	L1 speakers		L2 speakers G1		L2 speakers G2	
T1	100%	0%	75%	35%	97,2%	2,8%
T2	90%	10%	40%	60%	94,5%	5,5%
Mean	95%	5%	55%	47,5%	95,9%	4,1%

Linking vowels tend to be accurately used by all groups for both T1 and T2. It is important to mention that, like in the case of headedness, L2 – G2s exhibit higher scores in T2 (91,9%) compared to native speakers (85%). This further underlines the important role of linking vowels as compound perceptual cues and as tools for the teaching of compounding.

Table 10: L2 Comparison of L1 and L2 compound linking vowels

	Pr-Nec	Abs-Nec	Pr-Nec	Abs-Nec	Pr-Nec	Abs-Nec
	L1 speakers		L2 speakers G1		L2 speakers G2	
T1	88%	12%	84%	16%	84,4%	15,6%
T2	85%	15%	69%	31%	91,9%	8,1%
Mean	86,5%	13,5%	76,5%	23,5%	88,2%	11,8%

In general, the statistical analysis provided in Tzakosta & Koufou (2017) displays that L2 learners who attend the Greek educational system reach a high level of L2 proficiency sooner than L2 speakers who have not attended classes in the Greek school. It is worth noting that G2 uses headedness and linking vowels as strong perceptual cues for compounding even to a higher extent compared to native speakers. This entails that strong perceptual cues should be salient also in language teaching.

5.2. *The present analysis*

With the present approach we add to the analysis of Tzakosta & Koufou (2017) by considering different compound groups of the nominal and verbal categories. More specifically, in the current analysis, nominal compounds are categorized in 6 groups (NCat), i.e. Noun + noun [N + N] (NCat 1), Adjective + noun [A + N] (NCat 2), Noun/ Adjective/ Adverb + Adjective [N/ A/ Adv + A] (NCat 3), Noun + Deverbal form [N + DF] (NCat 4), Adverb + Noun [Adv + N] (NCat 5), Numerical + Noun [Num + N] (Ncat 6). Verbal compounds are categorized in 3 groups (VCat), namely, Noun + Verb [N + V] (VCat 1), Verb + Verb [V + V] (VCat 2), Adverb + Verb [Adv + V] (VCat 3). Nominal and verbal compound types are summed in table 11 and relevant examples appear in (9) and (10), respectively.

Table 11: Distinct categories of nominal and verbal compounds

Nominal compounds	Verbal compounds
[N + N]	[N + V]
[A + N]	[V + V]
[N/ A/ Adv + A]	[Adv + V]
[N + DF]	
[Adv + N]	
[Num + N]	

(9)	N + N	→ ανθοδοχείο	‘vase’
	A + N	→ ομορφάνθρωπος	‘beautiful person’
	N/ A/ Adv + A	→ ηλιοκαμμένος	‘sunburnt’
	N + DF	→ ηλιοβασίλεμα	‘sunset’
	Adv + N	→ εξώπορτα	‘out door’
	Num + N	→ πεντάευρο	‘5 euros banknote’
(10)	N + V	→ κρασοπίνω	‘drink wine’
	V + V	→ ανεβοκατεβαίνω	‘bob’
	Adv + V	→ σφιχταγκαλιάζω	‘hug tightly’

The statistical package used for the present analysis is the IBM SPSS 18 package (SPSS 2009).

5.2.1. Nominal compounds

The categorization of nominal compounds reveals that there is no statistically significant difference for T1 (existing compounds) and T2 (non-existing compounds) regarding internal structure for two of the 6 nominal categories. More specifically, L2-G2 learners used [stem + stem] and [stem + word] compounds in the same way for NCat 4 and NCat 5. Probabilities are 0.5 (N=2) for NCat 4, namely [N + DF] compounds and 0.125 (N=16) for NCat 5, i.e. [Adv + N] compounds. However, there is statistically significant difference for NCat 1 [N + N], NCat 2 [A + N], NCat 3 [N/ A/ Adv + N] and NCat 6 [Num + N]. Specifically, probabilities are 0.002 (N=442) for NCat 1, 0.031 (N=30) for NCat 2, 0.004 (N=44) for NCat 3 and 0.000 (N=21) for NCat 6. This is illustrated in table 12.

Table 12: Internal structure scores in different groups of nominal compounds

Nominal compounds	NCat 1	NCat 2	NCat 3	NCat 4	NCat 5	NCat 6
Internal structure	sig=0.002, N=442	sig=0.031, N=30	sig=0.004, N=44	sig=0.5, N=25	sig=0.125, N=16	sig=0.000, N=21

The above show that in NCat 1 63,2% of the L2-G2s use [stem + stem] compounds, while the rest 38.8% use [stem + word] forms in T1. On the other hand, 56,7% use [stem + stem] forms as opposed to 43,3% of the learners who use [stem + word] forms in T2. In NCat 2, 57,1% of L2-G2s use [stem + stem] while 42,9% produce [stem + word] compounds in T1. In T2, the results are more straightforward since 86% of the learners form [stem + stem] compounds while 14% of them form [stem + word] compounds.

The picture is opposite in NCat 3, given that 31.4% of the learners attempt [stem + stem] vs. 68.6% use [stem + word] in T1, while 25.5% of the students target [stem + stem] vs. 74.5% who target [stem + word] compounds in T2. The clearest picture is given by NCat 6 in which, for T1 92% of the L2-G2s form [stem + stem] compounds as opposed to 8% who use [stem + word] compounds. In T2, the score drops to 86% for [stem + stem] and goes up to 14% for [stem + word] forms. These data underline the fact that [Num + N] compounds clearly favor [stem + stem] compounds while [N/ A/ Adv + A] clearly favor [stem + word] forms. Preference are summed up in table 13 (and are the same for T1 and T2 for distinct compound types). Table 13 displays that compounds whose constituents belong to the same grammatical category prefer the [stem + stem] compound type.

Table 13: Preferences of different compound groups regarding internal structure

T1/T2	[stem + stem]	[stem + word]
[N + N]	√	
[A + N]	√	
[N/ A/ Adv + A]		√
[N + DF]	√*	√*
[Adv + N]	√*	√*
[Num + N]	√!	

As far as the use of the linking vowel is concerned, there is no statistically significant difference for NCat 5 and NCat 6. Probabilities are 1 (N=16) for G5 and 1 (N=21) for G6. In NCat4, all participants used 'o' as a linking vowel. However, there is statistically significant difference regarding NCat 1 and NCat 2 (see table 14).

Table 14: Linking vowels scores in different groups of nominal compounds

Nominal compounds	NCat 1	NCat 2	NCat 3	NCat 4	NCat5	NCat 6
Linking vowel	sig=0.006, N=443	sig=0.001, N=30	sig=0.125, N=44	Full use of 'o'	sig=1, N=16	sig=1, N=21

Specifically, in G1, 88,5% of the learners use 'o' while 11,5% use other or no linking vowels in T1. In T2, 56,7% of the learners use 'o', while 43.3% use other or no linking vowels. In Group 2, 73% of the learners use 'o' vs. 27% of the students who use other or no linking vowel in T1. All students use 'o' across-the-board in T2. 'o' seems to be a strong perceptual cue as it has been reported for native speakers and second language learners of Greek (cf. Tzakosta 2017).

As far as headedness is concerned, there is no statistically significant difference in NCat 2, NCat 3, NCat 4 and NCat 5. In other words, for these compound groups learners used both right- and left-headed compounds. Probabilities are 0.125 (N=31) for NCat 2, 1 (N=44) for NCat 3, 0.5 (N=24) for NCat 4 and 1 (N=16) for NCat. In NCat 6, right headed endocentric compound are produced across-the-board. However, there is statistically significant difference regarding learners' answers for NCat 1. The probability is for both T1 and T2 for Group 1 is 0.000 (N=437). This is exhibited in table 15.

Table 15: Headedness scores in different groups of nominal compounds

Nominal compounds	NCat 1	NCat 2	NCat 3	NCat 4	NCat5	NCat 6
Headedness	sig=0.000, N=437	sig=0.125, N=31	sig=1, N=44	sig=0.5, N=24	sig=1, N=16	Full production of right-headed endocentric forms

Specifically, 95,9% of the L2-G2s produce right headed endocentric compounds, while only 4,1% produce left headed endocentric compounds in NCat 1 and T1. The picture is relatively the same in T2 of the same compounds group since 92,2% of the learners produce right headed endocentric compound and only 7,8% produce left headed endocentric compound forms. Therefore, right headedness is a major perceptual cue for [N + N] compound forms.

Verbal compounds

Production of different compound types were also evaluated on the basis of their verbal origin. Therefore, and as far as internal structure of verbal compounds is concerned, there is no statistically significant difference for both T1 and T2. In other words, L2-G2s equally produced [stem + stem] and [stem + word] compounds for all three verbal compounds types, i.e. [N + V], [V + V] and [Adv + V]. Probabilities for all three categories are 1 (N=41) for VCat 1, 0.5 (N=14) for VCat 2 and 1 (N=26) for VCat 3.

Table 16: Internal structure scores in different groups of verbal compounds

Verbal compounds	VCat 1	VCat 2	VCat 3
Internal structure	sig=1, N=41	sig=0.5, N=14	sig=1, N=26

No statistically significant difference was reported for T1 and T2 for all verbal compound categories as far as the use of linking vowels is concerned. Probabilities are 1 (N=41) for VCat 1, 0.5 (N=26) for VCat 3 while for VCat 2 all learners used 'o' as the linking vowel.

Table 17: Linking vowel scores in different groups of verbal compounds

Verbal compounds	VCat 1	VCat 2	VCat 3
Linking vowel	sig=1, N=41	Full use of 'ο'	sig=0.5, N=26

Finally, there is no statistically significant difference regarding headedness for both T1 and T2 either. Right headedness was used for both endocentric and exocentric compounds. The probability for VCat 1 is (N=41), it is 0.5 (N=14) for VCat 2, while right headed endocentric compounds are used for Group 3 across-the-board.

Table 18: Headedness scores in different groups of verbal compounds

Verbal compounds	VCat 1	VCat 2	VCat 3
Headedness	sig=1, N=41	sig=0.5, N=14	Full use of right endocentric headedness

Summing up the statistical data presented above, three major findings stem from the present study. First, Albanian L2 learners of Greek display similar scores for both T1 and T2. It appears the right headedness and the linking vowel constitute strong perceptual cues in the process of learning the rules of compound formation. Second, verbal compounds, though they are characterized by more abstract semantics, therefore, they are expected to be more difficult in their learning, display a higher rate of homogeneity in compound production. More specifically, L2 learners perform as high in T1 and T2 regarding all variables. Third, we argue that higher rates of successful compound production by L2 learners who have attended the Greek school is attributed to the application of successful teaching methods, even though L2 learners joined the Greek educational system at a relatively late age (i.e. after having exited the critical period of learning (cf. Tzakosta 2016).

As far as our working hypotheses are concerned, the ones regarding headedness and the use of the linking vowel are satisfied. However, the hypothesis regarding the preference for a certain compound type, i.e. [stem + stem] or [stem + word], is not satisfied, since we need to delve into the subtle characteristics of different compound categories in order to define compound types' preferences.

6. Concluding remarks

Aim of the present study was to test the ability of Albanian L2 learners of Greek to form compound words. The data have shown that the Albanian L2 learners of Greek who participated in our research have a high proficiency level in Greek, therefore, they

broadly draw from the same pool of word formation rules like native speakers do (cf. also Tzakosta 2010, 2011a, b). However, although it has been reported that there are instances of L1 influence (cf. Tzakosta & Koufou 2017), the present data support the claim that L1 influence descends the higher the level of proficiency gets (cf. Tzakosta, 2017, Koufou, in prep). In addition, T1 displays extensive activation of mnemonic knowledge, whereas T2 provides evidence of true mastery of rules underlying compound formation in Greek. Moreover, the data illustrated that L2 learners of Greek who attend the Greek school have better scores compared to L2 learners who have not attended the Greek school. Therefore, L2 learners' high proficiency level is largely attributed to the language teaching methodology applied in school (cf. also Koufou & Tzakosta 2015, 2017, Koufou, in prep., for detailed criticism of the structure of compound teaching methodology as it appears in school books of primary and secondary education). The data highlight the fact that language instruction should delve into the subtle characteristics of compound formation so that learners achieve good scores. Finally, another issue that rises from the present study is our assumption that L1 and L2 learners' compound perception is influenced by word frequency in L2 and language use. Specifically, words of high frequency in directed speech are also frequently produced by L2 speakers. A limitation of the paper is that the number of the participants is rather low to make general conclusions. However, we assume that the data stemming from our research are enough to show a strong tendency further supported by previous research. It is essential that the topics addressed in this paper are supported by larger groups of L2 participants.

References

- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1983) La Composition en Grec Moderne d' un point de vue diachronique. *Lalies*, 2, 77-90.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1986) *Neologism in standard Greek*. Thessaloniki: School of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. A. (1996a) Modern Greek compounding. In G. Katsimali & F. Kavoukopoulos (Eds.), *Topics of Modern Greek: a teaching approach*. Rethymno: University of Crete, 97-120.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1996b) The teaching of non-simple lexical units. In *Modern Greek as a second language*. Athens: Goulandri-Horn foundation, 129-149.
- Aronoff, M. & J. Rees-Miller (2001) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Becker, T. (1992) Compounding in German. *Rivista di Linguistica*, 4(1), 5-36.

- Booij, G. (1992) Compounding in Dutch. *Rivista di Linguistica*, 4(1), 37-61.
- Booij, G. (2002a) Prosodic restrictions on affixation in Dutch. In G. Booij & J. van Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology 2001*, 183-201.
- Booij, G. (2002b) *The Morphology of Dutch*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booij, G. (2005) *The Grammar of Words*. New York: Oxford University Press.
- Chamot, A.U. (2005) Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Drachman, G. & A. Malikouti-Drachman (1994) Stress and Greek compounding. *Phonologica* 1992, 55-64.
- Elsie, R. (2006) *Albanian Literature: A Short History*. London: I. B. Taurus.
- Gavriilidou, Z. (2004) Influence of an intervention for the production and comprehension of compound words by preschool children. *Studies in Greek Linguistics*, 25, 112-122.
- Gavriilidou, Z. & A. Efthimiou (2001) Compounding teaching in the kindergarten. In E. Kourti (Ed.), *Research in Preschool Education*. Vol. A - Teaching Methodology. Athens: Tipothito-Giorgos Dardanos, 17-29.
- Jarema, G., C. Busson, R. Nikolova, K. Tsapkini & G. Libben (1999) Processing compounds: a cross-linguistic study. *Brain and Language*, 68, 362-369.
- Kalligiannaki, S. & M. Tzakosta (2013) Common characteristics in compound formation: evidence from bilingual acquisition and L2 language learning. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A.-M. Sougari (Eds.), *Major trends in theoretical and applied linguistics: Selected papers from the 20th international symposium of theoretical and applied Linguistics*. London: Versita, 219-232.
- Kehayia, E., Jarema, G., Tsapkini, K., Perlak, D., Ralli, A. & Kadzielawa, D. (1999) The role of morphological structure in the processing of compounds: The interface between linguistics and psycholinguistics", *Brain and Language*. 68 (1-2), 370-377.
- Kiefer, F. (1992) Compounding in Hungarian. *Rivista di Linguistica*, 4 (1), 61-78.
- Konstantzou, K., S. Varlokosta & M. Vlassopoulos (2015) Compounding in Greek child language: evidence from typical development and specific language impairment. Paper presented at the 12th International Conference of Greek Linguistics (ICGL12). Berlin, Free University.
- Koufou, K.-I. (In prep.) *The course of acquisition of Greek compound forms by elementary and secondary education students: a teaching approach*. Ph.D. Dissertation, Department of Preschool Education, Faculty of Education, University of Crete.
- Koufou, K.-I. & M. Tzakosta, M. (2015) Teaching of derivation and compounding under the scope of the teaching curricula: a critical account. *E-Proceedings of the 7th*

Scientific Conference of History in Education. Patra: University of Patras.

<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/>

- Koufou, K.-I. & M. Tzakosta. (2017) Deverbal compounds in language teaching: 'weak links' and teaching proposals. In E. Agathopoulou, T. Danavassi & L. Efstathiadi (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. School of English: A.U.Th., 316-338.
- Malikouti-Drachman, A. (1995) Prosodic domains in Greek compounding. Handout of Paper presented at the 2nd *International Conference of Greek Linguistics (ICGL2)*. Salzburg: University of Salzburg.
- Nespor, M. & A. Ralli (1994) Stress domains in Greek compounds: a case of morphology phonology interaction. In *Themes of Greek Linguistics I*, Amsterdam & New York: John Benjamins, 201-208.
- Nespor, M. & A. Ralli (1996) Morphology-phonology interface: phonological domains in Greek compounds. *The Linguistic Review*, 13, 357-382.
- Newmark, L., P. Hubbard & P. Prifti (1982) *Standard Albanian: A Reference Grammar for Students*. Stanford: Stanford University Press.
- Orel, V. (2000) *A Concise Historical Grammar of the Albanian Language: Reconstruction of Proto-Albanian*. Boston: Brill Academic Publishers.
- Ralli, A. (1989) Verbal compounds in Modern Greek. *Studies in Greek Linguistics*, 10, 205-223.
- Ralli, A. (1991) Lexical phrase: a topic of morphological interest. *Studies in Greek Linguistics*, 12, 139-158.
- Ralli, A. (1992) Compounds in Modern Greek. *Rivista di Linguistica*, 4 (1), 143-174.
- Ralli, A. (2002) Prefixation vs. compounding. In A. M. Di Sciullo (Ed.), *Asymmetry in Grammar: Phonology, Morphology and Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 37-64.
- Ralli, A. (2003) Morphology in Greek linguistics: The state-of-the-art. *J. of Greek Linguistics*, 4, 77-129.
- Ralli, A. (2005a) Variation in word formation: The case of compound markers. Paper presented at the 6th *International Conference of Greek Linguistics*. Bergamo, Italy.
- Ralli, A. (2005b) *Morphology*. Athens: Patakis.
- Ralli, A. (2007) *Word compounding: Cross-linguistic morphological approach*. Athens: Patakis Publications.
- Ralli, A. & M. Raftopoulou (1999) Compounding as a diachronic phenomenon of word formation. *Studies in Greek Linguistics*, 19, 389-403.
- Revithiadou, A. (1996) Stress patterns and morphological structures in Greek nominal prefixation. *Studies in Greek Linguistics*, 16, 104-114.

- Selkirk, E.O. (1982) *The Syntax of words*. Boston: MIT Monograph Seven.
- SPSS Inc. Released (2009) *PASW Statistics for Windows, Version 18.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Stanat, P., M. Becker, J. Baumert, O. Luedtke & A.G. Eckhardt (2012) Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22.3, 159-170.
- Stephany, U. & E. Thomadaki. (2017) Compounding in early Greek language acquisition. In W.U. Dressler, F. Nihan-Ketrez & M. Kilani-Schoch (Eds.), *Nominal Compound Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 119-143.
- Tsiamas, A., G. Jarema, E. Kehayia & G. Chilingaryan (2015) Stress properties of Greek compounds. *The Canadian Journal of Linguistics*, 60 (1), 25-50.
- Tzakosta, M. (2009) Perceptual ambiguities in the formation of Greek compounds by native speakers. In G.K. giannakis, M. Baltazani, G.I. Xydopoulos & T. Tsaggalidis (Eds.), *E-Proceedings of the 8th International Conference of Greek Linguistics*. Ioannina: University of Ioannina, 545-557.
- Tzakosta, M. (2010) External and internal factors affecting Compound formation in L2: the case of Dutch Learners of Greek. *Studies in Greek Linguistics*, 30, 589-601.
- Tzakosta, M. (2011a) L1 transfer in L2 learning: Compound forms in the speech of Turkish learners of Greek. In E. Kitis, N. Lavidas, 'N. Topintzi & T. Tsangalidis (Eds.), *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Monochromia, 459-468.
- Tzakosta, M. (2011b) L1 Transfer in L2 word formation. *E-proceedings of the 9th International Conference of Greek Linguistics*. Chicago: University of Chicago <http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/>.
- Tzakosta, M. (2016) Age as a regulatory factor for language learning and teaching [in Greek]. In Rousoulioti, Th. & V. Panagiotidou (Eds.), *Curriculum Models for the Teaching of Greek as a Second/ Foreign Language*. Thessaloniki: Center for the Greek Language. 43-62.
- Tzakosta, M. (2017) Word compounding by native speakers and second language learners of Greek: indicators of language learning/ bilingualism. *Sciences of Education*, 1/2017, 133-158.
- Tzakosta, M. & K.-I. Koufou. (2017) 'Looking for an identity': compound formation in the speech of Albanian learners of Greek". In M. Hirakawa, J. Matthews, K. Otaki, N. Snape & M. Umeda (Eds.), *Proceedings of the Pacific Second Language Research Forum 2016*. Tokyo: Chuo University & The Japan Second Language Association, 225-230.
- Tzakosta, M. & M. Mamadaki (2013) Compound formation in L2 learning: the case of Bulgarian, Romanian and Russian learners of Greek. *E-proceedings of the 10th*

International Conference of Greek Linguistics. Komotini: Democritus University of Thrace, 578-583.

Tzakosta, M. & D. Manola (2012) Comprehension and production of compounds by preschool children: teaching proposals. In K.D. Malafantis, N. Andreadakis, D. Karagiorgos, G. Manolitsis & V. Oikonomidis (Eds.), *Proceedings of the 7th Conference of the Pedagogical Society of Greece*. Vol. B. Athens: Diadrasi, 1119-1130.

Williams, E. (1981) On the notion 'lexically related' and 'head of the word'. *Linguistic Inquiry*, 12 (2), 245-274.

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ
ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ
PEDAGOGICAL UTILISATION OF ICTS
IN TEACHING PRACTICE
OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

Ελευθερία Μπεαζίδου
Συμβασιούχος Διδάσκουσα
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
liliabe@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
yiannis.roussakis@uth.gr

Καφένια Μπότσογλου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmpotso@uth.gr

Χαράλαμπος Καραγιαννίδης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
karagian@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 57 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Παιδαγωγικού Τμήματος της Ειδικής Αγωγής, που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση σε Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας, στοχεύει να συμβάλει στην παραπάνω κατεύθυνση. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν α) από την ποιοτική ανάλυση των «σχεδίων διδασκαλίας» που ο κάθε φοιτητής καλείτε να οργανώσει και να υλοποιήσει στην τάξη που κάνει την πρακτική του άσκηση β) από την ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές σε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για την παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για την προετοιμασία του μαθήματος καθώς και οι εφαρμογές γραφείου για τη δημιουργία κυρίως κειμένων (επιπλέον ασκήσεις στα γνωστικά αντικείμενα) συνιστούν την κύρια χρήση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ελάχιστοι φοιτητές, υποστήριξαν τη διδασκαλία τους με συνεργατικά εργαλεία τεχνολογιών (web 2.0) ή άλλες εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού.

Λέξεις κλειδιά

Πρακτική Άσκηση, φοιτητές, ΤΠΕ, αξιοποίηση Τ.Π.Ε.

Summary

This research was conducted in 57 future teachers of the Pedagogical Department of Special Needs Education who carried out their practical training in Primary Schools of Magnesia, aiming to contribute in the above direction. The survey data was collected a) from the qualitative analysis of the “teaching plans” that student had the obligation to organize and implement in the classroom b) from the quantitative analysis of student’s answers to the questionnaire which designed for this research. The results showed applications of technology in educational process as well as the web quest for course preparation and the creation texts (additional exercises in the subject) were the mainly of them. Few students had supported their teaching by web 2.0 tools or other educational software applications.

Key words

Teaching practice, use of ICTs, pedagogy, instructional design, student attitudes, student skills.

0. Εισαγωγή

Η εισχώρηση των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την ταυτόχρονη ανάγκη διαχείρισης του όγκου των πληροφοριών, το προσφυγικό ζήτημα, ο διεθνής ανταγωνισμός, οι περιβαλλοντικές, πολιτικές και γεωπολιτικές εξελίξεις (Saavedra και Opfer, 2012) δημιουργούν νέες ανάγκες, νέες συνισταμένες και νέες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Μελετητές υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού δεν καλύπτει τις ανάγκες και τις προσδοκίες μιας σύγχρονης κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα ο Felini, (2008) ισχυρίζεται πως στην έννοια του γραμματισμού έχει σημειωθεί ένας προοδευτικός επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου αυτής ως συνάρτηση της αλλαγής των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών. Η παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση του γραμματισμού προσεγγίζει τα κείμενα ως κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά πλαίσισωμένες οντότητες οι οποίες κατασκευάζουν γνώσεις και ταυτότητες, ασκούν κριτική στην κοινωνική πραγματικότητα και διαμορφώνουν τελικά τον κόσμο μας (Κόμης και Ντίνας, 2011). Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο λειτουργικός γραμματισμός στην εκπαίδευση αντικαταστάθηκε από τον κριτικό γραμματισμό. Προς αυτή την κατεύθυνση η αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να προσφέρει πολλά. “Η τεχνολογία, η πληροφορική, οι τηλεπικοινωνίες, τα οπτικοακουστικά μέσα τάσσονται στην υπηρεσία του ανθρώπου, της κοινωνίας, του πολιτισμού και της μάθησης (Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, 2000:1)”. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκπαιδεύονται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και λειτουργώντας συνεργατικά να παράγουν γνώση. “Ο/η εκπαιδευτικός γίνεται

ένας «μετασχηματιστής της κοινωνίας» (Neophytou και Valiandes, 2013:413)” και οι μαθητές «αποδοτικοί πολίτες» για τον 21^ο αιώνα. Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και οι αυξανόμενες προσδοκίες των μαθητών για μια εκπαίδευση που θα μεγιστοποιήσει τις πιθανότητές για την προσωπική ολοκλήρωσή τους, την ενεργή κοινωνικοπολιτική τους συμμετοχή ως πολίτες και την πρόσβαση στην εργασία δημιουργούν την ανάγκη για μια νέα προσέγγιση στη μάθηση (Kalantzis και Cope, 2008). Η κατεύθυνση της οποίας θα είναι, η αναζήτηση, η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγησή της πληροφορίας και η εξάσκησης της κριτικής ικανότητας. Ενώ οι βασικές ικανότητες / δεξιότητες του 21ου αιώνα που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η επίλυση προβλήματος, η συνεργατικότητα, η επικοινωνία κ.ά. (Dede, 2009, Voogt & Robin, 2010, Saavadera και Opfer, 2012).

Η σχετική διεθνής βιβλιογραφία μελετά τα πλεονεκτήματα της νέας προσέγγισης της μάθησης με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τους παράγοντες που την εμποδίζουν καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της νέας προσέγγισης της μάθησης με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών οι πιο πρόσφατες έρευνες εστιάζουν στην ενίσχυση των κινήτρων, των γνωστικών δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Ιωάννου, 2008’ Newton και Rogers, 2001). Ενώ, παλιότερες έρευνες εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα και τα ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Haggerty, 2000’ Wiemeyer, 2000):

1. Τα πολυμέσα προσφέρουν δομημένες πληροφορίες, οι οποίες είναι ενημερωμένες και μπορούν να μεταδοθούν εύκολα και γρήγορα σε όλο τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται:
 - Επίλυση του προβλήματος της σειριακής και στατικής πληροφορίας.
 - Βαθμιαία δόμηση των δικτύων πληροφορίας.
2. Τα πολυμέσα προσφέρουν νέους και ελκυστικούς τρόπους στην παρουσίαση, μεταβίβαση και ανταλλαγή της πληροφορίας. Έτσι επιτυγχάνεται:
 - Παροχή δυναμικής πληροφορίας (ήχος, βίντεο), υψηλής ποιότητας και εγκυρότητας ανεξάρτητα από τόπο και χώρο.
 - Δυνατότητα διερεύνησης της επίδρασης διαφορετικών παραμέτρων του συστήματος με τη βοήθεια προγραμμάτων εξομίωσης - προσομίωσης.
 - Ενίσχυση της ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και αλληλεπίδρασης.
 - Συμμετοχή όλων των αισθήσεων στη μάθηση και ειδικότερα της όρασης και ακοής.
 - Δυνατότητα χρήσης εξελιγμένων εργαλείων για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία (π.χ. e-mail, chat).

3. Τα πολυμέσα μεταβάλλουν το ρόλο του μαθητή προσφέροντας:

- Ελευθερία στο ρυθμό απόκτησης της πληροφορίας.
- Ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.
- Διατήρηση της δραστηριότητας και της προσοχής σε υψηλά επίπεδα.
 - ♦ Έλεγχο στο ρυθμό και τη διαδικασία της μάθησης. Ατομικότητα στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά, έρευνες που αναφέρονται στα εμπόδια της νέας προσέγγισης της μάθησης με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση κάποιες εστιάζουν στην έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, στη μη καλή σύνδεση στο διαδίκτυο και στα λογισμικά προγράμματα, στα προβλήματα τεχνολογικής φύσης και στην ελλιπή υποστήριξη (Dakich, 2009). Μελέτες που αφορούν την Ελλάδα εστιάζουν στις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. Η Σολομωνίδου, (2006) αναφέρει πως είναι ακόμη πολύ σημαντικές οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία γιατί οι στάσεις και οι πρακτικές διδασκαλίας που έχουν αναπτύξει με την πάροδο των χρόνων δεν αλλάζουν τόσο εύκολα. Ωστόσο υπάρχει ακόμα, και μια κατηγορία εκπαιδευτικών που αμφισβητεί την εκπαιδευτική συμβολή των ΤΠΕ (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010). Γεγονός είναι σύμφωνα με τους Hermans, Tondeur, van Braak και συν., (2008) πως οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Πολλές έρευνες συνδέουν σε μια αμφίδρομη σχέση, τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Όσο πιο θετική στάση έχει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στις ΤΠΕ, τόσο πιο πολύ τις χρησιμοποιεί (Papanastasiou και Angeli, 2008, Sadik, 2006) και όσο πιο πολύ τις αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο υιοθετούνται ακόμη περισσότερες θετικές στάσεις απέναντι σε αυτές (Afshari, Bakar, και συν., 2009, Jimoyiannis και Komis, 2007).

Η καθημερινή πρακτική και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από τις εμπειρίες που είχαν κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης. Έρευνα του Τζιφόπουλος (2010), αναδεικνύει το συγκεκριμένο ζήτημα, αφού εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αναντιστοιχία αυτών που έχουν διδαχθεί στις σχολές τους με τις πρακτικές διδασκαλίας στα σχολεία και τα διαφορετικά λογισμικά προγράμματα που χρησιμοποιούν. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει η πρακτική τους άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Caires και Almeida (2005) δείχνει τόσο την επίδραση που έχει η πρακτική άσκηση στην προσωπική και κοινωνικο-επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όσο και την πολύπλοκη διαδικασία του «μαθαίνω να διδάσκω» και σχετίζεται με την διερεύνηση του πως οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν και αντιλαμβάνονται την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα, κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης (Caires και Almeida, 2005). Η

διαδικασία της πρακτικής άσκησης, θεωρείται, ως εκ τούτου, σημαντική για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση των προσωπικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων τους ο Μιχάλης, Τσαλίκη και συν. (2009) επισημαίνουν την ανάγκη ενός πλαισίου ένταξης των ΤΠΕ σε όλα τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών. Έτσι, οι φοιτητές θα αντιληφθούν την παιδαγωγική αξία των Νέων Τεχνολογιών (Δρόσος, 2013) και θα αναπτυχθεί ο εγγραμματισμός των φοιτητών και φοιτητριών στις ΤΠΕ. Σύμφωνα με τις επίσημες εκθέσεις δύο τουλάχιστον έγκυρων οργανισμών (CITL 1999, ETS 2002), ο εγγραμματισμός στις ΤΠΕ φαίνεται να περιλαμβάνει:

- Την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων και την κατανόηση των θεμελιωδών αξιωμάτων, των αρχών, και των διαχρονικών εννοιών που διέπουν τη λειτουργία των ΤΠΕ.
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα χειρισμού ενός ευρέος φάσματος υπολογιστικών και δικτυακών εφαρμογών των ΤΠΕ.
- Την κατανόηση, την ενημέρωση και την ανάπτυξη στάσεων σε σχέση με τα κοινωνικά, τα ηθικά, τα νομικά και τα ανθρώπινα ζητήματα που περιβάλλουν, προκύπτουν από, και επηρεάζουν τη χρήση των ΤΠΕ στη καθημερινή ζωή.
- Τη κατάλληλη και αποτελεσματική αξιοποίηση όλων των προαναφερθέντων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων στη λύση προβλημάτων πληροφόρησης και συγκεκριμένα: (1) στο καθορισμό των πληροφοριακών αναγκών ενός προβλήματος, (2) στην αναζήτηση, συλλογή και ανάκληση δεδομένων και πληροφοριών, (3) στην οργάνωση, διαχείριση και κωδικοποίηση, (4) στην επεξεργασία, ερμηνεία και σύγκριση δεδομένων και πληροφοριών, (5) στην αξιολόγηση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της ποιότητας της πληροφόρησης, (6) στη δημιουργία νέας πληροφόρησης, και (7) στην παρουσίαση δεδομένων και πληροφοριών.

Ανατρέχοντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε πως σε πολλά Τμήματα οι φοιτητές έρχονται σε επαφή και συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις που υποστηρίζονται από τις νέες τεχνολογίες. Για παράδειγμα, στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η μελέτη της συνεργατικής ανάπτυξης περιεχομένου μέσω wiki από πρωτοετείς φοιτητές, στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης που βασίστηκε στο μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης. Παρότι οι φοιτητές δεν είχαν αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά ενώ, η συνεργασία τους και το τελικό αποτέλεσμα ήταν θετικά (Ρούσσινος, Τζιμογιάννης, 2011). Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οργανώθηκε και λειτούργησε η Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (εΚΠΑ) των φοιτητών, κατά την διάρκεια

της πρακτικής άσκησης σε σχολεία, με βασικό στόχο την στήριξη και διευκόλυνση της εργασίας και συνεργασίας (Κώστας, Παράσχου, Σοφός, 2013). Αν και η προσπάθεια πολλών τμημάτων να εντάξουν τις ΤΠΕ στα μαθήματα Σπουδών είναι σημαντική ωστόσο, αναγνωρίζεται διεθνώς, η ανάγκη για προσαρμογή των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων στις νέες απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Buabeng-Andoh, 2012' European Commission, 2013).

Από την άλλη, η βιβλιογραφία που διερευνά τις απόψεις των φοιτητών για την ικανότητά τους στη χρήση ΗΥ σύμφωνα με τον Φωκίδη (2016) μας λέει πως θεωρούν τους εαυτούς τους μέσους χρήστες, αλλά η άποψη αυτή στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο ότι θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς στη χρήση εφαρμογών γραφείου, στο ότι παίζουν παιχνίδια και στο ότι έχουν αρκετούς λογαριασμούς σε κοινωνικά δίκτυα και παρόχους περιεχομένου (Facebook, Youtube, κτλ.). Όμως, δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα για τη χρήση των υπολογιστών, και στην πραγματικότητα αγνοούν βασικά στοιχεία χρήσης τους. Η επίδραση των σχετικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο σε ότι αφορά τη βελτίωση και την εμβάθυνση αυτών των γνώσεων, είναι πρακτικά ασήμαντος (Φωκίδης, 2016). Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί ότι κάποιος που δεν έχει βασικές δεξιότητες, θα χρησιμοποιήσει τους υπολογιστές απλά για να προετοιμάσει το μάθημά του και δεν θα εμπλακεί σε πιο σύνθετες και απαιτητικές εργασίες Schoolnet's (2013).

Ο προβληματισμός που προκύπτει έγκειται στις αντιλήψεις και στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την ενσωμάτωσή τους στις πειραματικές τους διδασκαλίες κατά την πρακτική τους άσκηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών, σε ότι αφορά τις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν ΗΥ και να εντάσσουν τις ΤΠΕ στις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης σε σχολεία.

Στόχος είναι, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της υποστήριξης των φοιτητών στο συγκεκριμένο τομέα.

1. Σκοπός

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση της χρήσης των ΤΠΕ στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι εξής παράγοντες:

1. Η υποκειμενική αυτό-επάρκεια των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών.
2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων.
3. Η στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση των TELE.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Η ομάδα στόχος της έρευνας ήταν 57 φοιτητές (N=49 φοιτήτριες και N=8 φοιτητές) του 3^{ου} έτους σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση το 2017 στα Σχολεία Γενικής Αγωγής της πόλης του Βόλου

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέσα για τη συλλογή των δεδομένων. Ο συνδυασμός τους θεωρήθηκε ως η καλύτερη επιλογή, καθώς με αυτόν τον τρόπο διερευνάται σε βάθος η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων.

2.2.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Βασικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το Ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, αποτελούμενο από τρεις ομάδες ερωτήσεων που απαντώνται σε 5βαθμη κλίμακα (1: ελάχιστο έως 5: πάρα πολύ).

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα:

Οι ερωτήσεις 1 έως 5 του ερωτηματολογίου διερευνούν την «υποκειμενική αυτό-επάρκεια των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών». Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

1. ποια η επάρκεια στα λογισμικά γενικής χρήσης
2. ποια η εξοικείωση με συνεργατικά εργαλεία ΤΠΕ (web 2.0)
3. ποια η επάρκεια για την αξιολόγηση και επιλογή λογισμικών για την εκπαιδευτική διαδικασία
4. ποιος ο βαθμός επάρκειας (γνώσεων και χειρισμού) που αποκτήθηκε από τα προπτυχιακά τους μαθήματα σε σχέση με τις παραπάνω γνώσεις/δεξιότητες.
5. αξιολόγηση της επάρκειας στις ΤΠΕ.

Οι ερωτήσεις 6 έως 8 του ερωτηματολογίου διερευνούν την «αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων». Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

6. σε ποιο βαθμό εφαρμόσατε τις ΤΠΕ στη φάση της προετοιμασίας του μαθήματος με σκοπό την προσωπική σας ενίσχυση γνώσεων και ικανοτήτων στη διδασκαλία.
7. σε ποιο βαθμό εφαρμόσατε τις ΤΠΕ στη διεξαγωγή της διδασκαλίας
8. πώς αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία: 3.1) εποπτικό μέσο διδασκαλίας, 3.2) εργαλείο επικοινωνίας, 3.3) εργαλείο αναζήτησης πληροφορίας.

Οι ερωτήσεις 9 έως 11 του ερωτηματολογίου διερευνούν «τη στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ». Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

9. πώς αξιολογείτε την εμπειρία σας από τη χρήση ΤΠΕ στις διδασκαλίες σας
10. πώς αξιολογείτε τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα με την υποστήριξη των ΤΠΕ
11. πώς αξιολογείτε την υποστήριξη των ΤΠΕ για τους στόχους της διδασκαλίας σας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο διαδικτυακά για ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και με πρόσκληση με mail τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν. Στο εισαγωγικό σημείωμα οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν ότι η συγκατάθεσή για την συμμετοχή τους θεωρείτο ότι δόθηκε με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, δεν αποθηκεύτηκε ούτε και ζητήθηκε καμία προσωπική πληροφορία.

2.2.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Τα σχέδια διδασκαλίας των μαθημάτων που δίδαν οι φοιτητές αποτυπώνουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς και την υλοποίηση / εφαρμογή της στην τάξη κατά την εβδομαδιαία πρακτική τους άσκηση. Ο κάθε φοιτητής κατέθετε 1-2 σχέδια διδασκαλίας ημερησίως. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα σχέδια διδασκαλίας της τελευταίας μέρας (76) από την πρακτική των φοιτητών επειδή ήταν τα πιο άρτια και ολοκληρωμένα για τις ανάγκες της έρευνάς μας. Η ανάλυσή τους θα δείξει πως οι φοιτητές αξιοποίησαν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε θα έχουμε μια ολοκληρωμένη άποψη. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι καταγραφές του σχεδιασμού και της εφαρμογής / αξιοποίησης των ΤΠΕ στις διδασκαλίες των φοιτητών. Η συλλογή των σχεδίων διδασκαλίας έγινε μέσω της πλατφόρμας e-class του μαθήματος Πρακτική Άσκηση II.

3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσής τους. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο. Στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας. Η ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε αυτόματα στο excel με τη συμπλήρωσή τους στο Google Drive.

Τα ποιοτικά στοιχεία συλλέχθηκαν από τα σχέδια διδασκαλίας των φοιτητών. Στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν η εμβάθυνση της 6^{ης} - 8^{ης} ερώτησης του ερωτηματολογίου «πώς αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία». Ακολουθήθηκε κατηγορική λογική και χωρίστηκε το υλικό σε κατηγορίες. Η ταξινόμηση έγινε με βάση τα κοινά «νοήματα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα μετά την ανάλυσή τους

4.1. Η υποκειμενική αυτό-επάρκεια των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Η αυτό-επάρκεια των φοιτητών αναφορικά με τη χρήση των υπολογιστών

α/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	Μ.Ο	ΕΥΡΟΣ
1	ποια η επάρκεια στα λογισμικά γενικής χρήσης	4,08	4-5
2	ποια η εξοικείωση με συνεργατικά εργαλεία ΤΠΕ (web 2.0)	1,35	1-3
3	ποια η επάρκεια τους για την αξιολόγηση και επιλογή λογισμικών για την εκπαιδευτική διαδικασία	1,08	1-2
4	ποιος ο βαθμός επάρκειας (γνώσεων και χειρισμού) που αποκτήθηκε από τα προπτυχιακά τους μαθήματα σε σχέση με τις παραπάνω γνώσεις/δεξιότητες	3,38	2-5
5	αξιολόγηση της επάρκειας στις ΤΠΕ	3,22	2-5

4.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων

4.2.1. Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο

Πίνακας 2: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων

α/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	Μ.Ο	ΕΥΡΟΣ
6	σε ποιο βαθμό εφαρμόσατε τις ΤΠΕ στη φάση της προετοιμασίας του μαθήματος με σκοπό την προσωπική τους ενίσχυση στη διδασκαλία.	4,7	4-5
7	σε ποιο βαθμό εφαρμόσατε τις ΤΠΕ στη διεξαγωγή της διδασκαλίας	3,1	1-5
8	πως αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία: 1. εποπτικό μέσο διδασκαλίας, 2. εργαλείο επικοινωνίας, 3. εργαλείο αναζήτησης πληροφορίας	1,54 1,73 4,92	1-3 1-5 4-5

4.2.2. Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των σχεδίων διδασκαλίας

Η εξέταση των σχεδίων διδασκαλίας έδειξε ότι πραγματοποιήθηκε χρήση των ΤΠΕ σε 215 περιστάσεις. Οι κατηγορίες που ξεχώρισαν από την ανάλυση είναι:

1. χρήση διαδικτύου για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού
2. χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, εργαλείων, εφαρμογών στη διδασκαλία
3. λογισμικά γενικής χρήσης του ΗΥ στη διδασκαλία
4. συνεργατική χρήση λογισμικών, εργαλείων, εφαρμογών στη διδασκαλία.

Η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι φοιτητές χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο σε 157 περιστάσεις για να οργανώσουν το μάθημά τους και για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους σχετικά με το μάθημα (και την ενότητα) που προετοιμάζονται να διδάξουν. Περαιτέρω πληροφορίες για το ποιες είναι οι ιστοσελίδες που επισκέπτονται συχνότερα (ανά φθίνουσα σειρά) στο διαδίκτυο:

<https://www.amos.gr/> on line φροντιστήριο

<http://dschool.edu.gr/>

<https://www.e-paideia.net> <https://www.plefsis.gr> <http://iep.edu.gr>

<http://epyna.eu.gr>

https://www.youtube.com/watch?v=ISUi_OB10sQ,

<https://www.youtube.com/watch?v=UP3JfDOQ4B4>

<http://koutelida.weebly.com/taualpha-deltaiotaalphaphialphanu942-etamuio-tadeltaiotaalphaphialphanu942-kappaalphaiota-alphadeltaiotaalphaphialphanu942-sigma974mualphataualpha.html>

<https://www.slideshare.net/xristoasxar/72-72327771>

Διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες, αντλούν πληροφορίες από το διαδίκτυο προκειμένου να οργανώσουν το μάθημά τους. Αυτές αφορούν ιδιαίτερα (α) τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν και (β) πρόσθετες πληροφορίες για το περιεχόμενο του μαθήματος, με στόχο την καλύτερη κατανόηση. Σημαντικό μέρος των επισκέψεων αφορά εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, ιστοσελίδες με video από διδασκαλίες έμπειρων εκπαιδευτικών, ιστοσελίδες με ασκήσεις και εικόνες. Χαρακτηριστικά, μια φοιτήτρια επέλεξε εικόνες από το διαδίκτυο ως εποπτικό υλικό για να υποστηρίξει δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας. Αναφέρει: «Ως εισαγωγική δραστηριότητα ήθελα να τους κάνω κάτι για να τους τραβήξω την προσοχή και να μπουν παράλληλα στο νόημα της ενότητας Έτσι είχα εκτυπώσει γελοιογραφίες με την τηλεόραση, τις είχα γυρισμένες ανάποδα πάνω στην έδρα και όσοι ήθελαν σήκωναν χέρι, σηκώνόταν στον πίνακα και επέλεγαν μια, την κοιτούσαν και μετά

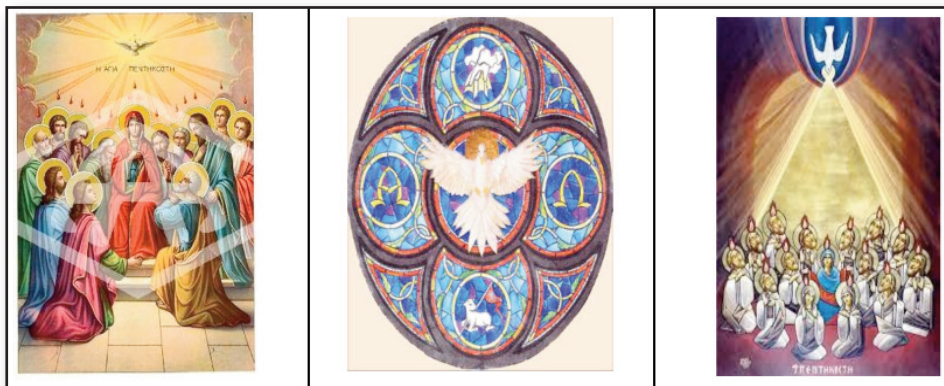
ξεκινούσε η συζήτηση γύρω από την εικόνα και το νόημα της. Τον πρώτο λόγο το είχε το παιδί που σηκωνόταν στον πίνακα και μετά με χέρι συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν ενώ εγώ στο τέλος τους έλεγα την άποψη μου.»



Καταμετρήθηκε η χρήση 18 λογισμικών, εφαρμογών στη διδασκαλία.

Διαπιστώθηκε πως τέσσερις (4) φοιτητές χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους κάποιο λογισμικό, κυρίως λογισμικό εξάσκησης, όπως σταυρόλεξα, ασκήσεις κλπ. Ένας (1) φοιτητής χρησιμοποίησε ψηφιακό παιχνίδι το οποίο έπαιξε μαζί με τα παιδιά και ένας (1) φοιτητής παρουσίασε στους μαθητές προσομοίωση πειράματος στο μάθημα της Φυσικής στην αίθουσα του εργαστηρίου Η/Υ του σχολείου. Επίσης, καταγράφηκαν (12) δραστηριότητες στις οποίες ο υπολογιστής είτε είναι εργαλείο με σκοπό την προβολή εικόνων, είτε με σκοπό την αναπαραγωγή μουσικής, αφήγησης παραμυθιού ή video, κυρίως μέσω της ιστοσελίδας YouTube.

Χαρακτηριστικά, μια φοιτήτρια αναφέρει στο σχέδιο διδασκαλίας της για το μάθημα των θρησκευτικών: «...Ακολουθούν οι φωτογραφίες που παρουσιάστηκαν στους μαθητές μέσω υπολογιστή».



38 φοιτητές χρησιμοποίησαν εφαρμογές γραφείου για να γράψουν και να εκτυπώσουν ασκήσεις στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών. Καταμετρήθηκαν 3 διαφορετικές χρήσεις του λογισμικού ppt. Οι παρουσιάσεις αφορούν εικόνες και πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως εποπτικά μέσα.

Καταμετρήθηκαν μόνο δύο (2) χρήσεις εργαλείων web 2.0. Στην πρώτη περίπτωση, ο/η φοιτητής, δημιούργησε συννεφόμελο με το εργαλείο Wordle για την υποστήριξη του μαθήματος της γλώσσας. Στη δεύτερη περίπτωση ο/η φοιτητής χρησιμοποίησε Η/Υ, προτζέκτορα και λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, για να οργανώσει μαζί με τα παιδιά εννοιολογικό χάρτη στο μάθημα της ιστορίας, τον οποίο εκτύπωσε στο τέλος του μαθήματος (βλ. ένα μικρό μέρος του στο σχήμα που ακολουθεί).

**M. ΑΣΙΑ
& ΠΟΝΤΟΣ**

- ☞ Ανέπτυξαν το **εμπόριο** και τη **ναυτιλία**.
- ☞ Καλλιέργησαν τα **γράμματα**.
 - Ίδρυση σπουδαίων σχολείων (Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, Φροντιστήριο Τραπεζούντας).
 - Έκδοση βιβλίων & εφημερίδων.
- ☞ Διατήρησαν κρυφά τη θρησκεία τους (**κρυπτοχριστιανοί**).



ΚΑΠΠΑΔΟΚΙΑ

- ☞ **Προόδευαν** παρά τη γεωγραφική απομόνωση & τη βαριά φορολογία.
- ☞ Τύπωσαν βιβλία στα **καραμανλίδικα** (τουρκική γλώσσα με ελληνικούς χαρακτήρες).

Ακολουθούν τα αποτελέσματα με ποσοστά.

Πίνακας 3: Η ποιοτική ανάλυση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των πρακτικών ασκήσεων

α/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	%	N
1	χρήση διαδικτύου	73,0	157
2	χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, παιχνίδια στη διδασκαλία	8,3	18
3	λογισμικά γενικής χρήσης του ΗΥ (word, excel, ppt, κλπ) στη διδασκαλία	17,6	38
4	Εργαλεία web 2.0 στη διδασκαλία	0,9	2
	ΣΥΝΟΛΟ	100	215

4.3. Η στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ

Πίνακας 4: Η στάση των φοιτητών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ

α/α	ΕΡΩΤΗΣΗ	Μ.Ο	ΕΥΡΟΣ
1	πως αξιολογείτε την εμπειρία σας από τη χρήση ΤΠΕ στις διδασκαλίες σας	4,71	2-5
2	πως αξιολογείτε τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα με την υποστήριξη των ΤΠΕ	4,77	4-5
3	πως αξιολογείτε την υποστήριξη των ΤΠΕ για τους στόχους της διδασκαλίας σας.	3,38	3-5

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας έδειξαν πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος θεωρούν ότι διαθέτουν επάρκεια στις ΤΠΕ γενικά (Μ.Ο=3,22) και ιδιαίτερα στα λογισμικά (γραφείου) γενικής χρήσης (Μ.Ο=4,08). Πιστεύουν πως ο βαθμός επάρκειας (γνώσεων και χειρισμού) που αποκτήθηκε από τα προπτυχιακά τους μαθήματα για τη χρήση των ΤΠΕ είναι ικανοποιητικός (Μ.Ο=3,38). Η πλειονότητα όμως, στερείται γνώσεων που αφορούν στην αξιολόγηση και επιλογή του εκπαιδευτικού λογισμικού καθώς και έλλειψη γνώσεων για τα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα με υπολογιστή (Μ.Ο=1,08). Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγική ενότητα της εργασίας, οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να εμπλακούν σε μαθησιακές διαδικασίες που θα τους δώσουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες στη χρήση των ΤΠΕ (Κώστας, Παράσχου, Σοφός, 2013). Όμως, παρότι θεωρούν ότι διαθέτουν επαρκείς ικανότητες χρήσης των ΤΠΕ η πραγματικότητα διαφέρει, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την χρήση των ΤΠΕ προς ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής τους. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ελλείψεις τους αφορούν τα λογισμικά και τα σύγχρονα εργαλεία που μπορούν να δώσουν προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις αρκετών μελετητών που τονίζουν ότι οι φοιτητές ταυτίζουν την ικανότητα τους στις ΤΠΕ με τη χρήση εφαρμογών γραφείου, τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια μέσω Η/Υ και στο ότι έχουν ενεργούς λογαριασμούς σε κοινωνικά δίκτυα και παρόχους ψηφιακού περιεχομένου (Facebook, Youtube, κτλ.). Όμως, αγνοούν πολλά πράγματα για τη χρήση των υπολογιστών, ακόμα και βασικά στοιχεία χρήσης τους (Φωκίδης, 2016). Αντίστοιχα ευρήματα υπήρχαν και σε έρευνα που αφορούσε φοιτητές επιχειρηματικών σπουδών σε Τμήμα Οικονομικών Επιστημών και εξέταζε την ικανότητά τους στη χρήση ΤΠΕ, όπως εφαρμογών επεξεργασίας κειμένου, επεξεργασίας πινάκων, βάσεων δεδομένων, internet και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, λογιστικών πακέτων καθώς και άλλου

λογισμικού όπως των παρουσιάσεων. Και στην περίπτωση αυτή η χρήση ΤΠΕ (λογισμικών που θα διευκόλυναν τις σπουδές τους), βρισκόταν σε χαμηλούς βαθμούς της κλίμακας (Σπάθης, 2004). Στην ίδια κατεύθυνση είναι και έρευνες που αφορούν φοιτητές σε ΑΕΙ άλλων χωρών. Οι Kennedy, Dalgarno, Gray, συν. (2007) αναδεικνύουν πως οι ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις αυτής της νέας γενιάς δεν έχουν πάντα το εύρος που φαίνεται ότι έχουν. Η έρευνα έδειξε πως η μεγάλη πλειονότητα των φοιτητών πολύ συχνά χρησιμοποιεί και επιδιδεται στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, στην κινητή τηλεφωνία και στα μηνύματα μέσω κινητού και από την άλλη ελάχιστοι φοιτητές ασχολούνται με τις νεότερες τεχνολογίες, όπως τα blogs και wikis που επιτρέπουν τη συνεργασία, τη σύνταξη και τη δημοσίευση υλικού σε απευθείας σύνδεση. Συνεχίζοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, βρίσκουμε πως οι ΤΠΕ σε πολύ σημαντικό βαθμό στηρίζουν την οργάνωση και προετοιμασία των διδασκαλιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών ($M.O=4,7$). Οι φοιτητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία περισσότερο για να προετοιμάσουν το μάθημά τους και κυρίως ως εργαλείο εύρεσης πληροφοριών. Από την εμβάθυνση στην επεξεργασία των ευρημάτων μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, πληροφορούμαστε πως η πλειονότητα των φοιτητών χρησιμοποιεί λογισμικά γραφείου ως επί το πλείστον εφαρμογές κειμενογράφου για να συντάξει επιπλέον ασκήσεις ενώ, με την ιστοεξερεύνηση στοχεύει να βρει εικόνες που θα χρησιμοποιήσουν ως εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία και να εκτυπώσει έτοιμες ασκήσεις από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και να παρακολουθήσει άλλες διδασκαλίες από «έμπειρους» εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, δεν αναφέρουν κατά πόσο ακολουθούν συστηματικές μεθόδους στην αναζήτηση και οργάνωση των πληροφοριών που ανακτούν, ενώ δεν είναι εμφανές το πόσο αποτελεσματικοί είναι στην κριτική αξιολόγηση των πηγών και των πληροφοριών που ανακτούν. Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται ιστοσελίδες ποιότητας, που παρέχουν μοντέλα παράδοσης μαθημάτων τα οποία χρησιμοποιούν διαδικτυακές τεχνολογίες, (όπως συνεργατικά πρότζεκτ μαθητών) (Κόκκος, 1999). Ελάχιστοι φοιτητές χρησιμοποίησαν ψηφιακά παιχνίδια και λογισμικά για να στηρίξουν τη διδασκαλία τους και μόλις 2 από τους 57 φοιτητές χρησιμοποίησαν εργαλεία web 2.0 (εννοιολογικό χάρτη και συννεφώλεξο) στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας, που αναφέρει πως αν κάποιος δεν έχει βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ, θα χρησιμοποιήσει τους υπολογιστές απλά για να προετοιμάσει το μάθημά του και δεν θα εμπλακεί σε πιο σύνθετες και απαιτητικές εργασίες (Schoolnet's, 2013). Επιπλέον, η χρήση τέτοιων λογισμικών προϋποθέτει την καλή προετοιμασία του δασκάλου και τη συστηματική υποστήριξη της διδασκαλίας του με το κατάλληλο παιδαγωγικό σενάριο (EAITY, 2008). Στην ίδια γραμμή με τα αποτελέσματά της έρευνάς μας βρίσκονται τα ευρήματα των Corrin, Bennett & Lockyer (2010) οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η συχνότητα της χρήσης της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς λόγους από τους φοιτητές είναι χαμηλή. Η έρευνα συνέκρινε τη

χρήση τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς και για προσωπικούς λόγους.

Ιδιαίτερα σημαντικός λόγος για την αποτελεσματική χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο είναι αυτός της ενίσχυσης της μάθησης. Από τη μία, γνωρίζουμε πως η προσέγγιση που αποκαλείται “Εκπαίδευση 2.0”, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα συνεργατικής μάθησης που αξιοποιεί τόσο τις τεχνολογίες και εφαρμογές του Web 2.0, τα κοινωνικά δίκτυα, όσο και τις δυναμικές ιδέες και αξίες του, δηλαδή τη συνεργασία, τον διάλογο, τη συμμετοχή, το μοίρασμα και την ανοικτότητα, με αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και καταγραφή επιτυχημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται και να παράγουν «πολυμεσικό λόγο», να μαθαίνουν αυτόνομα, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν κριτικά, να γίνονται περισσότερο ενεργοί λύτες προβλημάτων και ανοιχτοί στις καινοτομίες (Ράπτης και Ράπτη, 2001). Από την άλλη, όπως δείχνουν αρκετές έρευνες, συμπεριλαμβανομένης της παρούσας, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να υποστηρίζουν τη μάθηση με σύγχρονα συνεργατικά εργαλεία που ενισχύουν τους μαθητές με τις παραπάνω δεξιότητες.

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα όμως, παρότι, η χρήση των ΤΠΕ δεν είχε την παραπάνω κατεύθυνση, οι φοιτητές αξιολογούν την εμπειρία τους θετικά ($M.O=4,71$) τόσο ως προς τη συμμετοχή των μαθητών ($M.O=4,77$), όσο και ως προς την επίτευξη των στόχων τους στη διδασκαλία ($M.O=3,38$). Η θετική συμμετοχή των παιδιών είναι αναμενόμενη, αφού οι μαθητές ενθουσιάζονται με τις ΤΠΕ, τις οποίες πιθανόν χρησιμοποιούν και έξω από το σχολείο, και κρατούν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους για τη μαθησιακή διαδικασία υψηλό (Βοσνιάδου, 2002). Επιπρόσθετα, η επίτευξη των στόχων του δείγματος στη διδασκαλία αποτυπώθηκε θετικά γιατί η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, ακόμα και αποσπασματικά, αποτελεί στήριγμα για τον δάσκαλο (Χατζηκαστένογλου, 2013), αφού του δίνει πρόσβαση σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (εικόνες, φωτογραφικό και οπτικο-ακουστικό υλικό, βίντεο κλπ) (Mullamaa, 2014 & Παπαδανιήλ, 2005), που μπορεί να τον βοηθήσει στη διδακτική πρακτική και τη μαθησιακή διαδικασία.

6. Συμπεράσματα

Από τη θεωρητική και εμπειρική διεύρυνση των ζητημάτων της χρήσης ΤΠΕ στην Πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορεί κανείς να συνοψίσει ότι οι φοιτητές αξιολογούν θετικά τις γενικές δεξιότητές τους στις ΤΠΕ ωστόσο δεν έχουν το ίδιο θετική άποψη σε ότι αφορά τις γνώσεις τους για την επιλογή και αξιολόγηση λογισμικών. Οι γνώσεις για τις ΤΠΕ παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη χρήση τους στη διδασκαλία. Διαπιστώνουμε μικρή χρήση λογισμικών και συνεργατικών εργαλείων αλλά ευρεία χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών, εικόνων, video, ασκήσεων στην προετοιμασία και υποστήριξη της διδασκαλίας καθώς και χρήση των λογισμικών γενικής χρήσης του ΗΥ (κειμενογράφο).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βοσνιάδου, Σ. (2002) Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις. Στο: Α. Δημητράκοπούλου (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Ρόδος: Καστανιώτης, σσ. 49-54.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010) Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Στο Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος Γ, (σσ. 633-640) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Δρόσος, Δ. (2013) *«Ηλεκτρονικό Επιχειρείν»*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, ISBN 978-960-538-943-7 1.
- ΕΑΙΤΥ (2008) Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (γενικό μέρος), ΕΑΙΤΥ - Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης.
- Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, (2000) Εκπαιδευτικοί και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: πρόταση συγκρότησης ενός συνεπούς μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών [on line] <http://www.etve.gr>
- Ίσαρη Φ. και Μ. Πουρκός, (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών [on line] <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Ιωάννου, Σ. (2008) Αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών. *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόμης, Β. & Ντίνας Κ. (2011) Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες, [on line] <http://www.greeklanguage.gr/node/803>
- Κόκκος Α (1999) *Εκπαίδευση ενηλίκων*, Τόμος Α. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σοφός, Α. (2013) Πρακτική Άσκηση & ΤΠΕ: Η Περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Πανελλήνιο Συνέδριο *Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*, 17 & 18 Οκτωβρίου 2013, Ηράκλειο, Κρήτη.
- Μιχάλης. Ι., Τσαλίκη. Χ. και Χατζηβασιλείου, Ε. (2009) Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις τεχνολογικές καινοτομίες, 5 ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*

- νίας στη Διδακτική Πράξη. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.
- Παπαδανιήλ, Ι. (2005) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών: Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα.
- Ρούσσινος, Δ., Τζιμογιάννης, Α., 2011 Σχεδίαση και μελέτη ενός περιβάλλοντος μικτής ηλεκτρονικής μάθησης μέσω wiki: Μία μελέτη περίπτωσης σε πρωτοετείς φοιτητές, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Λουτράκι, Greece, Τόμος Β, 91-104.
- Σολομωνίδου Χ. (2006) *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπάθης Χ. (2004) Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από Φοιτητές Επιχειρηματικών Σπουδών. Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Παν/μιο Αθηνών, σσ. 655-660.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010) *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών: Συνθήκες και Προοπτικές*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη.
- Φωκίδης, Ε. (2016) Φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων και Πληροφορική. Μία προβληματική σχέση. Πρακτικά Συνεδρίου: *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε*, Νέος Παιδαγωγός 2962-29-73, Αθήνα.
- Χατζηκαστένογλου, Ι. (2013) Στάσεις και «αντι-στάσεις» των δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Αττικής αναφορικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Στο: *Η Πληροφορική στην εκπαίδευση*, Αθήνα.

Ξενόγλωση

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. & Fooi, F. S. (2009) Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communication Technology. *International Journal of Instruction*, 2(1): 77-104.
- Buabeng-Andoh, C. (2012) Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1): 136-155.
- Caires, S. & Almeida, L. (2005) Teaching Practice in Initial Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2): 111-120.
- CTTL (1999) *Being fluent with Information Technology*, Washington, DC: National Academy Press.

- Corrin, L., Bennett, S. & Lockyer, L. (2010) Digital natives: Everyday life versus academic study. *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 643-650). Lancaster: Lancaster University.
- Dakich, E. (2009) Teachers' Perceptions about the Barriers and Catalysts for Effective Practices with ICT in Primary Schools. In A. Tatnall & A. Jones (eds.) *Education and Technology for Better World. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 302, 445-453). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dede, Ch. (2009) Comparing Frameworks for "21st Century Skills". Harvard Graduate School of Education [on line] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf> (Ανακτήμένο στις 7/5/2019).
- ETS (2002) *Succeeding in the 21 Century*, Princeton: ETS, Center for Global Assessment.
- European Commission (2013) *Survey of schools: ICT in education. Digital Agenda for Europe*. Final Study Report. February 2013.
- Felini, D. (2008) Crossing the bridge: Literacy between school education and contemporary cultures. Στο J. Flood, S B. Heath & D. Lapp (Eds), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.
- Haggerty, T. (2000) Is multimedia learning good exercise for the mind? In A. Baca (Ed), *Computer Science in Sport Π* (pp. 13 - 33). Vienna: Verlagsgmbh.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2008) The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4): 1499-1509.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. I. (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2): 149- 173.
- Kalantzis, M. & Bill C. (2008) *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. (2007) The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. In *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings ascilite Singapore.
- Mullamaa, K. (2014) ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, 3(1): 38-44.
- Neophytou, L. & Valiandes, S. (2013) "Critical Literacy needs teachers as transformative leaders. Reflections on teacher training for the introduction of the (new) Modern Greek language curriculum in Cyprus". *Curriculum Journal* 24(3): 412-426.

- Newton, L.R. & Rogers, L. (2001) *Teaching science with ICT*, London: Continuum.
- Papanastasiou, E. C. & Angeli, C. (2008) Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric Properties of the Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T3). *Educational Technology & Society*, 11(1): 69-86.
- Saavedra, A. & Opfer, D. (2012) Learning 21st -Century Skills Requires 21st -Century Teaching. *Phi Delta Kappan* 94(2): 8-13.
- Saavedra, A. & Opfer, D. (2012) *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. New York: Asia Society.
- Sadik, A. (2006) Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Personal Use and School Use of Computers: New Evidence From a Developing Nation. *Evaluation Review*, 30(1): 86-113.
- Schoolnet, E. (2013) *Survey of Schools: ICT in Education*. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in European Schools. Liege: European Union.
- Voogt, J., Roblin, P.N. (2010) 21st Century Skills. University of Twente [on line] [http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS Final ENG def2.pdf](http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS%20Final%20ENGdef2.pdf).
- Wiemeyer, J. (2000) Animation and simulation in sport science education - examples and evaluation. In A. Baca (Ed.), *Computer science in sport*, 308-314. Vienna: Verlagsgmbh.

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 rassistismus 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.

