



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2019**



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

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ISSN 1109-8740

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

Εκδότης: 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 Ελπίνικη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **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. **A Study on the Guarantee of the Training Rights for Teachers of Rural Primary School through the Case of the Project of Visiting Famous Schools in the D Primary School of Xi'an in China**
Διασφάλιση ίσων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση Δασκάλων Αγροτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία Μελέτη Περίπτωσης του Προγράμματος "Εκπαιδευτικές Επισκέψεις σε Επιφανή Σχολεία" στη Δ Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Επαρχία Χί'αν της Κίνας
 Zhang Zhi-guo7
2. **Η Σχέση Ανάμεσα στη Δημιουργική Αυτεπάρκεια και το Δημιουργικό Δυναμικό των Εφήβων**
The Relationship Between Creative Self-Efficacy and Creative Potential of Young Adolescents
 Βασιλική Μπελογιάννη, Δημήτριος Ζμπάνιος34
3. **Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Αυτοαξιολόγησης στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας**
Teachers Considerations for the Contribution of Self-Evaluation in the Efficient Operation of a School Unit
 Κοσμάς Μίζης50
4. **Αντιλήψεις Παιδιών και Εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας για το Είδος των Μεταξύ τους Σχέσεων**
The Perceptions of Pre-School Teachers and Pupils about the Type of their Relationship
 Αγγελική Κοκκόση, Μαρία Πούλου76
5. **Υπαίθρια Αγωγή - Η Υπαιθριοποίηση της Διδασκαλίας στην Ελλάδα στις Αρχές του 20^{ου} Αιώνα**
Outdoor Education - The Subjugation of Teaching in Greece in the Early 20th Century
 Χαράλαμπος Λεβεντάκης, Βασιλική Γκαρίλα 94
6. **Επαγγελματική Ένταξη Νεοστοποθετηθέντων Εκπαιδευτικών στις Σχολικές Μονάδες**
Admitting Teachers in Secondary Schools and Primary Education
 Γιώργος Φουστανάκης114

7. Χτίζοντας Γέφυρες Ανάμεσα σε Σχολείο και Γονείς-Πρόσφυγες Building Bridges Between the School and Refugee Parents Ελένη Μπαρμπουδάκη, Μάγδα Βίτσου, Αναστασία Γκαϊνταρτζή	131
8. Μια Μελέτη Διερεύνησης της Πολλαπλής Νοημοσύνης σε Σχολικά Εγχειρίδια Επιλεγμένων Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης στο Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών A Study Probing for Multiple Intelligences in Secondary School Textbooks of Selected School Subjects in the Present Curriculum Κλεοπάτρα Νταλλή, Γεώργιος Φλουρήs	145
9. Διδακτικές Εφαρμογές Οπτικού Γραμματισμού με Μοτίβα Ισλαμικής Τέχνης και Οπ Αρτ Educational Applications of Visual Literacy Using Motives of Islamic Art and Op Art Ιωάννης Σιγούρος, Αθανάσιος Θάνας	182
10. Επαγγελματική Ταυτότητα σε Σχηματισμό: Προπτυχιακοί Φοιτητές Αντιλαμβάνονται και Περιγράφουν τον Εαυτό τους ως Εκπαιδευτικό Professional Identity in Formation: Undergraduate Students Perceive and Describe Themselves as Teacher Βασιλική Σ. Φωτοπούλου	211
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	233
Guide for Authors	237

**A STUDY ON THE GUARANTEE OF THE TRAINING
RIGHTS FOR TEACHERS OF RURAL PRIMARY
SCHOOL THROUGH THE CASE OF THE PROJECT OF
VISITING FAMOUS SCHOOLS IN THE D PRIMARY
SCHOOL OF XI'AN IN CHINA**

**ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΙΣΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
“ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΕΠΙΦΑΝΗ
ΣΧΟΛΕΙΑ” ΣΤΗ Δ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΧΙΑ ΧΙ’ΑΝ ΤΗΣ ΚΙΝΑΣ**

Zhang Zhi-guo (PhD Candidate)
School of Education
University of Hiroshima, Japan
asetting@163.com

Abstract

The training for primary school teachers in remote western rural areas of China is relatively weak, thus their training rights cannot be fully guaranteed. Against this backdrop, the project of rural teachers visiting famous schools has been launched since 2005. However, how about the guarantee of rural teachers' training rights in this project? Through the investigation on the case of the project of visiting famous schools carried out at D primary school in Beilin District, Xi'an City from four aspects: the introduction to the project, the organization and management of trainees and trainers, the recording of the training courses and the interviews with trainees, it is found that the training rights of rural primary school teachers are guaranteed well, but there are still some problems in the training process, such as lack of opportunities for trainees' demonstration and training administration. More importantly, how to ensure and improve the training quality with the situation of trainers who are lack of background and experience on rural education? This is a problem not only of the development of this project, but of the guarantee of training rights of teachers at rural primary schools.

Key words

Guarantee of training rights, rural primary school teachers, visiting famous schools.

Περίληψη

Στις απομακρυσμένες δυτικές επαρχίες της Κίνας η εκπαίδευση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά ανεπαρκής, καθώς δεν μπορεί να διασφαλισθεί εντελώς το δικαίωμά τους σε ποιοτική κατάρτιση. Για να αντιμετωπισθεί αυτή η κατάσταση από το 2005 εφαρμόζεται πρόγραμμα επισκέψεων δασκάλων από αγροτικές περιοχές σε επιφανή σχολεία. Ωστόσο, τι γίνεται με τη διασφάλιση του δικαιώματος για ποιοτική κατάρτιση των δασκάλων της υπαίθρου σε αυτό το πρόγραμμα; Πραγματοποιήθηκε έρευνα για το πρόγραμμα επίσκεψης επιφανών σχολείων στο δημοτικό σχολείο Δ στην επαρχία Beilin, στην πόλη Xi'an. Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις τομείς του προγράμματος: την εισαγωγή στο πρόγραμμα, την οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, την καταγραφή των μαθημάτων κατάρτισης και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους. Διαπιστώνεται ότι το δικαίωμα ποιοτικής κατάρτισης των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της υπαίθρου είναι καλώς διασφαλισμένο, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένα προβλήματα στη διαδικασία κατάρτισης, όπως η έλλειψη ευκαιριών για παρουσίαση των εκπαιδευομένων και προβλήματα διοίκησης. Το πιο σημαντικό, πώς εξασφαλίσουμε και βελτιώνουμε την ποιότητα της κατάρτισης όταν οι εκπαιδευτές δεν έχουν πείρα και εμπειρία στην εκπαίδευση που παρέχεται σε αγροτικές περιοχές; Αυτό είναι πρόβλημα όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αλλά και για τη διασφάλιση του δικαιώματος σε ποιοτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της υπαίθρου.

Λέξεις κλειδιά

Διασφάλιση δικαιωμάτων για ποιοτική κατάρτιση, δάσκαλοι αγροτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρόγραμμα επίσκεψης φημισμένων σχολείων.

0. Introduction

Since the 1990s, the development of teacher education in China has shifted from a platform of academic compensation to a platform of continued teacher education. In 1993, the promulgation of the Law of the People's Republic of China on teachers clearly stipulated the professional status of teachers and the rights of teacher professional development, specifically, article 7, paragraph 6, teachers have the right "to take refresher courses or other forms of training", thus "the construction of teachers' teams has embarked on the road of legalization" (Zeng Yi, 2016, p.430). On the other hand, with the rapid development of China's society, the gap between urban areas and rural areas is gradually widening (National Education Supervisory Mission [NESM], 2006).

Meanwhile, “the long-term unbalanced development of education shows that there are strong rich urban eastern areas and weak rural western areas” (Li Yi-ning, 2012, March 13). Because of this, the professional development of rural teachers is limited (Yu hai-jun, 2010). The rights of rural teachers to training, especially primary school teachers in remote rural areas of China, is also difficult to be fully guaranteed (Li Ying, 2009). In 2010, the Chinese government promulgated the “National Teacher Training Program (NTTP)” to promote the professional development of rural teachers, and began to implement training projects for rural teachers. In 2015, the NTTP was reformed and began to focus on training of rural teachers in the Midwest areas of China (Ministry of Education [MOE], 2015a). The training project to visit famous schools was launched, for these rural primary and secondary school and kindergarten teachers in Midwest remote and poverty-stricken areas with less training opportunities (Ma De-xiu, 2015, March 10).

Preceding research related to this project mainly focusses on the implementation and effect of the project. Some papers are summaries, reflecting and exploring on the design and implementation of the project (e.g., Zhang, Wu & Ye, 2016, Tang, Xu, Ma & Ge, 2017). Others are investigations on the needs and effects of the project (e.g., Ren Meng & Xie fei, 2017, Chen Hua, 2017). As an essential part of the research field of this project, the specific research on the guarantee of training rights is still in the blank stage, which is significant for further promoting development and improving the quality of the project. Then, as a newer project that is also the measure for the guarantee of the training rights of the rural teacher, what is the situation of the guarantee of the training rights in the specific organization and implementation of this project? How to evaluate it? This paper tries to answer these problems through the project of visiting famous schools carried out by the D Primary School in Beilin District, Xi’an City, Shaanxi Province of China¹.

1. Background

As an important measure to improve the overall quality of primary and secondary school teachers in rural areas, and to promote the balanced development of compulsory education and enhance the reform of basic education (MOE, 2010), the project of visiting famous schools for rural teachers was carried out since 2015. Trainees of the project mainly are teachers of primary schools and kindergartens and special posts and public-funded normal students² in the rural areas that are selected in batches to participate in the project annually, and they are trained periodically for 2-3 years to continuously improve the comprehensive quality in education. The project proposes that the Midwest provinces “organize teachers who come from teaching sites³ in batches to visit high-level training institutions and schools of eastern areas, teachers who come from rural primary school to visit high-level training institutions and schools in provincial capitals or eastern cities for 10 days or so by the way of centralized training. With the obvious problems in their education and teaching, experts, lectures, case studies and observation of famous schools

and other ways are adopted to broaden their horizons, renew their ideas and enhance their abilities” (MOE, 2015b). In 2016, the focus of the project was adjusted to “provide high-level training in time for rural teachers who have fewer opportunities to participate in training” (MOE, 2016). Based on this focus, in 2018, the Ministry of Education put forward the implementation of three aspects of this project as follows:

- (1) To further clarify the training emphases. The proportion of rural teachers who are going to the training outside the provinces is not less than one-half. To strengthen the training of teachers who were tuition-free students of normal university and teachers who have contracts with the nation to support compulsory education in western areas of China, and to enhance the effectiveness of their training with the post.
- (2) To strengthen the practical training. The proportion of practical training will be further increased. As effective ways of training, demonstration and observation in the class, field trip, scene experience and internship of on-the-post should be strengthened.
- (3) To explore more convenient ways of learning. On the basis of the multi-element and diversified mixed training of “concentrated face-to-face teaching, network training, on-site practice and after-training guidance”, the training organizations are encouraged to develop mobile learning platforms and APPs for rural teachers, so as to help them build an effective learning environment that can be learned at anytime, anywhere, and better meet their individual training needsV (Educational Department Of Shannxi[EDOS], 2018).

In accordance with the requirements of the above-mentioned, and as an area with a large amount of rural teachers in western areas of China, Shaanxi Province has carried out the project since 2015, and provided high-level training for rural teachers who have fewer opportunities to participate in training, and increased the proportion of practical training such as demonstration and observation in the class, field visits and so on, thus forming projects’ characteristic of “*immersion*” that means trainees be trained by trainers in the real classroom of famous schools, and study education and teaching with tutors together. In 2018, the implementation of the project focused on the rural teachers who came from rural primary and Secondary school in counties where they are in poverty-stricken areas. The specific contents of the project are as follows:

Table 1: The plan of Implementation for the Project of Visiting Famous Schools For Rural Teachers in Shaanxi Province in 2018

Training -object	Teachers who come from Rural Primary and Secondary Schools
Training-goal	To further enhance the teaching ability of subjects, practice skills and school-based training ability.
Trainees-total	The total is 750, of which 450 are primary school teachers and 300 are secondary school teachers.
Training-time	15 days
Training contents	Based on the basic teaching skills of the subjects, it adopts the way of " immersion in the whole training process" to conduct training and internship in urban famous primary and secondary schools.
Undertaking agency	High-quality primary and secondary schools in provincial cities

Source: The Guidelines of Training Project for rural teachers of Kindergarten and Rural Primary and Secondary Schools in Shaanxi Province of NTTP in 2018.

Note: This table does not include training of kindergarten teacher.

2. Introduction

Founded in 1920, the D primary school is the first-degree primary school of the first batch in Shaanxi province, the provincial representative school, and the practice base of quality education for teenagers in China. The D primary school is also one of the better representatives that carried out the project since 2015 in Shaanxi province. In 2018, under the guidelines of the project, the main goal of the project in the D primary school was to improve the educational level and teaching skills of rural primary school teachers. The training date of the project in the D Primary School was from November 4 to November 18, and the training-object were Chinese and Maths teachers who came from rural primary schools in the southern and northern poverty-stricken areas of Shaanxi Province. The details are as follows:

Table 2: The Sources of Rural Teachers Participating in the Project

Sources of trainees	Training-subject (Chinese)	Training-subject (Maths)
Ding-bian County	3	2
Jing-bian County	3	2
Yang County	3	2
Cheng-gu County	3	2
Han-bin District	3	2
Zi-yang County	3	2
Ping-li County	3	2
Dan-feng County	3	2
Zhen-an County	3	2
Shang-nan County	3	2

Sources: The table of task and quota distribution about the project of visiting famous schools for rural teachers in Shaanxi province of NTTP (2018), Schedule 4-8-2.

Note: 1. The total of trainees was 50, of which 30 are in Chinese and 20 are in Mathematics; 2. The age of the teachers participating in the project was not more than 45 years old.

3. Organization and Management

(1) Organization

The project in the D primary school consists of two organizations: the team of trainers, and the group of trainees.

Firstly, the organization about the team of trainers is shown as follows:

According to “the Notice on Implementing the National Training Project for Teachers of Rural Primary and Secondary Schools and Kindergartens in Shaanxi Province in 2018”, the team of trainers includes training experts and chief expert who is also responsible for the team of trainers, and have a senior professional and technical title and be familiar with the development of related subjects. In principle, the proportion of experts who come from other provinces is no less than 20% in the team of trainers, and the instructors and the excellent teachers are no less than 60% in the team of training experts. Meanwhile, in accordance with “The Suggestion on Strengthening the Construction of the Cadre Teachers’ System of primary and secondary school in Shaanxi province”⁴, as

symbol of famous teachers, experts are divided into three types in the professional standard: famous teachers, leaders of subjects and teaching professionals at the provincial, municipal and county levels. Based on the above standards, the D primary school set up a chief expert who is principal of the D primary school and the team of trainers that includes two parts as follows.

Part one is the team of professional experts that included professors who are from universities and provincial special-grade teachers who are from the other famous schools and institutes in Shaanxi province for the responsibility of trainees' public courses. The following table shows the specific professional situation of the team:

Table 3: Professional situation of Teams of trainers

Part I: The professional situation of the team of Professional Expert
in Public Courses

Public course	Professional title	Number	Remarks
Teaching-Theory &Method	Special-grade Teachers at Provincial Level	3	Experts from other schools and institute
Educational theory	professor	2	One person came from a University in Guangdong Province

Source: Based on the field of collecting information.

Note: the total of the team of professional expert is 5.

The other part is the team of subject experts and tutors that included experts' of subject who are provincial discipline leaders of the D primary school and are in charge of the subject and manage the team of tutors, and tutors who are from the D primary school and are in charge of trainees' training in education and teaching. The following table shows the specific professional situation of this team:

Part II: The professional situation of the team of subject experts and tutors

The subject	Professional title	Number	Remarks
Chinese	PFT&PDL&PTP	1	
	Provincial Famous Teacher (PFT)	1	
	Provincial Discipline Leader(PDL)	1	
	Municipal Discipline Leader(MDL)	2	
	Provincial Teaching Professionals (PTP)	1	
Maths	PDL&PTP	1	County Famous Teacher
	Provincial Discipline Leader(PDL)	1	County Famous Teacher
	Provincial Teaching Professionals(PTP)	1	Municipal Teachers

Source: Based on the field of collecting information.

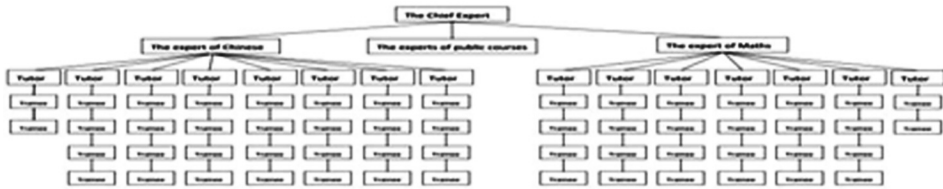
Note: the table doesn't include the tutors who have no professional title.

There are 21 members of the team of the subject experts and tutors, of whom 4 are subject experts and 8 are tutors in Chinese. 6 of which are tutors and 2 are subject experts and 1 is subject experts & tutors in Maths. The total of the whole trainers' team that included chief expert is 27.

Secondly, the participating rural teachers formed the group of trainees as the other organization. The group is divided into two big learning groups in Chinese and Mathematics subjects. There are eight learning groups in Chinese subjects and seven learning groups in Mathematics subjects. Each learning group consists of 2-4 trainees with a tutor who leads the group members to carry out group study and individual research.

Lastly, the basic organizational structure of the project is formed by these two organizations as shown in the following chart:

Chart 1: The structure of the training organization



Source: Based on the field of collecting information.

In this chart, the duties and requirements of the tutors include:

- (1) combining and studying obvious problems in teaching of rural teacher in class and putting forward solutions and strategies;
- (2) communicating and guiding trainees in educational ideas and teaching concepts, helping trainees transform teaching concepts into teaching in class and improve their teaching skills;
- (3) training in strict accordance with the curriculum requirements. trainees should be instructed in time to ensure the effectiveness of the training;
- (4) the tutors should check trainees' teaching-related skills at any time and encourage trainees to actively innovate in teaching and try new teaching methods;
- (5) with the account of curriculum requirements and the actual situation of trainees, the tutor prepares lessons with trainees and help trainees to grasp teaching objectives, key point and methods, to compile teaching cases and improve the understanding of the textbook;
- (6) it is necessary to require trainees to have a clear purpose, important points and strong logic during the process of the teaching, and the cultivation of students of self-study ability and good learning methods should be aware of the inspirational education in the process of the teaching;
- (7) pay attention to the instruction and modern educational technology for trainees;
- (8) submit a summary on guiding work of trainee's learning.

The responsibilities of trainees include:

- (1) seriously participating in training and identifying obvious problems of teaching in class, and then defining the objectives and tasks of this training, and formulating individual training plans;
- (2) seriously participating in studying at lessons. Learning from model lessons, optimizing

teaching design, timely using what have learned to practice in classroom, and improving teaching effectiveness;

- (3) with the actively participating in activities that contain the demonstration and evaluation of lessons and “micro-lesson, micro-case, micro-story” of exhibition, trainees should refine and generate personal representative training results;
- (4) it is the obligation of trainees to do personal summary by combining experience and reflecting on problems. After confirming the direction of improvement, trainees should formulate the next personal development plan.

(2) *Management*

The management of the project is administrated by the leading group of the NTTP of the D primary school. Under the leadership group, the Executive Office of the project is established to take charge of the specific management of the project. Its basic structure of management is as follows:

Chart 2: Structure of management about the project



Source: Based on the field of collecting information.

Note: There are 5 affairs group staff, 2 head daily life teachers, 3 head learning teachers. Under the head learning teacher, there are 3 classes, each class includes 1 monitor and 5 learning groups that contain 4-2 people, and each learning group consists of 1 leader and 3-2 members.

In this structure of management, the division of responsibilities among the members of the project is as follows:

Table 5: The division of responsibilities about members of the project

No.	Identity	The division of responsibilities	Remarks
01	Head of leading Group	Responsible for planning the overall project	Chief expert (Principal)
02	Deputy leader of the leading group	1. Responsible for formulating the implementation project	Deputy vice-principal of the D primary school
		2. Responsible for contacting experts, arranging and coordinating the subject curriculum plan	
		3. Organize the team of experts and tutors to implement the project	
03	Director of the Executive Office of the project	1. Responsible for the specific organization and implementation of the project	The teacher of the D primary school
		2. Responsible for the coordination of other departments of school and projects	
		3. Responsible for project liaison, management and arrangement of training affairs	
		4. Deal with the requirements of experts, head teachers and trainee	
04	Head teacher of daily life	1. Responsible for trainees 'check-in, leave, attendance assessment, assignment receipt and dispatch	The staff of the office of the D primary school
		2. Responsible for trainees 'living and learning arrangements and organizing practical activities	
		3. Assist in the organization of the administrator of learning	
		4. Do summary and report to Assistant of the leading group	
05	Head teacher of learning	1. Introduction of experts and coordination of curriculum activities	The tutors
		2. Collect training materials and compile them into volumes	
		3. Conduct Discipline Training	

06	The members of affairs group	1. Responsible for trainees' registration, transportation, security, health and other allocation management	The staff of different departments of the D primary school
		2. Responsible for trainer's curriculum coordination, providing places and teaching equipment of training	
		3. Assist logistics to manage trainee's accommodation	
		4. Responsible for collecting materials & information and publicizing of project	
07	Class monitor	1. Responsible for the organization and study of the class	trainees
		2. Assist the administrator of learning in class management	
08	Learning group leader	1. Assist the administrator of learning in attendance for group learning	trainees
		2. Feedback members' requests in time, and coordinate and communicate with members of the learning group	
		3. Complete and issue briefings and training reports on time	
09	Learning group members	To be Solidarity and cooperation, earnestly preparing and excellently completing the training task	trainees

Source: Based on the field of collecting information.

In addition, the regulation for trainees' management be summarized as follows:

1. trainees must abide by classroom rules, do not allow talking loudly, or other behavior that can affect other people's learning in class;
2. It is necessary to consciously maintain public sanitation and care for public property and facilities;
3. To abide by the regulations of accommodation;
4. To consciously keep the order of training and strictly observe attendance. If one is unable to attend the training due to illness or other reasons, the trainee must ask for leave with the head teacher of daily life.
5. During the period of training, trainees should abide by the regulations of teaching management. If there are problems with training management, the trainee can put forward suggestions and ask for help from a head teacher or director of the Executive Office of the project;

6. If there are other difficulties in life and learning during the training, the trainee could ask for help from the head teacher or relevant management personnel.

4. Training Curriculum and Processes

(1) *Training curriculum*

According to the “Guiding Standards of Training Curriculum for Teachers of Kindergarten and Primary and Secondary Schools” issued by the Ministry of Education of China in 2018, it firstly should strengthen the design of the curriculum to be based on a layered, classified and subjects of teachers⁵ and the diagnosis of trainee’ ability, and carry out training activities with distinct themes. Secondly, with a view to connecting on reform of teaching in basic education and the textbooks, the training content with strong relevance should be set up. Thirdly, it should optimize the structure of the training curriculum to strengthen teaching in practice and trainee’ participation, so as to ensure that the proportion of practical courses is not less than 50%.

Based on the rigid requirements of the above-mentioned curriculum and the needs of professional development of rural teachers⁶, the project of the D Primary School sets up the training theme that is “*the teaching and learning around student-centered under the concept of the new curriculum standard*” in 2018. It determined that the promotion of the teaching behavior about rural teachers is a basic task and the improvement of teaching ability is the focus. On the basis of a professional category, the training curriculum should be designed by layers and subjects. Meanwhile, the design and implementation of practical courses should be strengthened, which makes the practical courses no less than 60% of the overall courses. Specific content as below table as shows:

Table 6: Curriculum of “immersion” about the project of Visiting Famous school for Rural Teachers in the D primary Schools in 2018 (Primary Chinese)

Time	Curriculum style & content	Training mode	Class hour	Professional category
11.06, a.m.	Expert Lecture: Art Education	Public	3	concept
11.06, p.m.	Expert Lecture: Knock on the Gate of Education with Truth and Wisdom	public	3	concept
	Disciplinary discussion and formation of study groups	public	1	ability
11.07, a.m.	Expert Lectures: Cultivation of Innovative Ability and Reform of Classroom Teaching in Primary Schools	public	4	ability
11.07, p.m.	Oral expression and Communication	public	4	ability

11.08, a.m.	The tutor lesson: Making Chinese Reading Teaching More Effective	public	4	knowledge
11.08, p.m.	The tutor lesson: Practical Strategy of Parent-Child Extracurricular Reading	public	4	knowledge
11.09, a.m.	The tutor lesson: School -based training Really Entering Normal Conditions	public	4	knowledge
11.09, p.m.	Visit "No schoolbag day" in the second classroom of our school	public	2	ability
	Trainees prepare and discuss lessons with the tutor	seminar	2	ability
11.10, a.m.	The tutor lesson: Composition Teaching in Primary Schools	public	4	knowledge
11.10, p.m.	Trainee's self-study, exchange and share learning experience, write Research Journal	Group study	4	ability
11.11, a.m.	Trainees prepare and discuss lessons with the tutor	seminar	4	ability
11.11, p.m.	Trainee's self-study, exchange and share learning experience, write Research Journal	Group study	4	ability
11.12, a.m.	The tutor lesson: 1. wisdom Classroom Lecture	public	2	concept
	2. Three cases about Wisdom Classroom	public	2	Ability
11.12, p.m.	Discussing the Effective Teaching Method of Chinese Course by Assessing lessons	Group study	4	ability
11.13, a.m.	The tutor lesson: Picture Book Teaching in Primary Schools	Public	4	knowledge
11.13, p.m.	The tutor lesson: Ten Trends of Reconstructing Teachers in the Future	public	4	concept
11.14, a.m.	trainee discuss and study lessons	Group study	4	ability
11.14, p.m.	trainee discuss and study lessons	Group study	4	ability
11.15, a.m.	Trainee practice lesson, and tutors evaluates trainees' lessons	public	4	ability
11.15, p.m.	Trainee practice lesson, and tutors evaluates trainees' lessons	public	4	ability
11.16, a.m.	Visit another famous primary school	public	4	ability
11.16, p.m.	Chinese Poetry Competition	public	4	knowledge
11.17, a.m.	Visit local Center of Porcelain Art	public	4	ability
11.17, p.m.				

Source: Based on the field of collecting information.

Note: 1. The formulation of the curriculum is based on the curriculum standards of the NTTP.

2. Daily training time: 08:30-11:30 a.m, 14:00-17:00 p.m.

3. The training of the project lasts for 15 days, of which including November 4th & 5th for trainees to registration, accommodation and preparations for training, and November 18th for the graduation ceremony and trainees' return trip.

4. The opening ceremony of this project lasted for one hour on the morning of November 6.

(2) The training process

In accordance with the training curriculum, there are three stages of the specific training process that are shown as follows:

In the first stage, it focuses on the problems existing in trainee's educational concepts, and the team of professional experts in public courses explicates educational concept for trainees by the ways of public lectures. And then trainees who have own problems in educational concepts ask questions for experts to get answers from them on the spot.

In the second stage, the training focuses on the weakness of teaching abilities in class and promotes the study abilities of lesson and teaching skill in a class by the series of training activities. This stage mainly includes three steps as below.

The first step is diagnosis and demonstration. Through observing trainees' teaching process in the classroom and communicating with trainees, the tutors find out trainees' problems and choose the appropriate lesson cases to provide a demonstration on teaching by the ways of lecture, study and evaluation, and then propose the task of training study. In this process, the team of subject experts and tutors demonstrates the lesson in the classroom while trainees listen to the lessons and take notes. After the end of the class, trainees evaluate and analyze the lesson by using teaching evaluation methods, and exchange learning experience and opinions on the tutor's demonstrative lesson each other, and then ask questions to the tutors so as to enhance the understanding of the teaching skills.

On the basis of the first step, the second step is the practice and reflection on the teaching. Under the instruction of the tutor, trainees immerse themselves in the atmosphere of the studying and participate in the teaching activities in the classroom. In this step, two parts are included as follows:

- 1) The practice and reflection on teaching skills in class. The tutor teaches the teaching knowledge related to micro-teaching, and then demonstrates a problem that refers to teaching skill in class through micro-teaching, and chooses the best way to solve this problem by the comparison between different studies and ways within 20 minutes of mini-classroom. In the whole learning process, trainees not only master the skills of information technology through electronic equipment, but also make a progress on the ability of self-reflection, self-research and self-development in the classroom, which is the cultivation for the ability of lifelong learning.
- 2) The Practice and reflection of study ability in lessons. In this part, according to the training task and school-based training, the tutor organizes trainees to "study and improve on the selected lesson repeatedly". The study means that the selected lesson, as a learning case, is researched repeatedly by the ways of comparative reflection and experienced learning. The improvement means that the teaching design around the solution of teaching problems in lesson be improved by the making progress in teaching

objectives, teaching content, teaching methods and teaching evaluation constantly. Taking into account of the difficulties in study and improvement of lessons, the tutor instructs trainees by the ways of the demonstration teaching, thematic seminar and field guidance, and assists trainees to have a high-quality lesson. At last, on the basis of the study and improvement, the trainee completes a valuable micro-topics research task, which is their high-quality lesson, under the instruction of their tutors.

After the end of above-mentioned training activities, there is an important training task for trainees to complete, which is that each learning group must select one member to do a demonstration lesson in public.

The third step is the report and summary of training activities to be done when the first and second step are finished. In this step, the learning group completed a subject study with the instruction of their tutors, and then trainees had a demonstration of results in teaching by the ways of teaching lesson in public and show of the micro-lessons, micro-cases and micro-stories. Next, the trainees who were selected by his or her learning group had a demonstration lesson to all members and tutors of the subject. After the finishing of the demonstration lesson, all the students and tutors discussed the lesson and the teaching performance of the selected trainee. Lastly, the tutors summarized the training and learning situation of trainees and gave trainees advice and suggestions in professional development by the ways of several aspects, such as reflection in educational problems, clarification of the direction for improvement, formulation about plan of the school-based training and personal development and so on.

□ The third stage is the investigation on education and teaching. With the account for the situation that rural teachers are limited in the closed teaching environment and have less opportunities to contact with advanced ideas and teaching technologies, the project made full use of of urban educational resources, organized trainees to visit other provincial primary schools and other educational places to broaden their horizons. βησ77

5. Interview

In order to make clear the situation about the guarantee of the training rights for rural teachers in this project, the interview of the rural teachers who participated in the project was made near the end of the training. In this interview, considering the priority and importance of teaching age and teaching subject in teacher's professional development and the limitation of interview conditions, five rural teachers were randomly selected as interviewees. The basic information of the interviewees as shown as follows:

Table 7: The basic information of the interviewees

No.	Name	Gender	Units	Subjects	Teaching age	Teaching position
01	Teacher Wu	male	W town of school in Zi-yang county.	Chinese	05 years	Headteacher in class
02	Teacher Liu	male	X town of school in Shang-nan county	Maths	28 years	null
03	Teacher Huang	male	S town of school in Zi-yang county	Maths	19 years	registrar
04	Teacher Zhou	male	D town of school in Han-bin district of An-kang city	Chinese	17 years	registrar
05	Teacher Wang	male	H town of school in Zhen-an county.	Chinese	16 years	registrar

Source: Based on the field of collecting information.

The purpose of the interview was to investigate the guarantee of training rights by making clear the situation of professional development about rural teachers who are participating in the project. Questions from six aspects were asked: the trainee' environment of professional development in the rural school, the obtainment of the opportunities to participate in the project, the intent that rural teachers take part in this project on the professional development, the effect of this project on the professional development with the reflection of rural teachers, trainees' evaluation in the implementation of this project and the suggestion of the teachers participating in this project. Based on the above, there are six questions for the interviewees to be shown as follows:

No.	Time	place	Interviewee
01	11.16,7:45—8:00 p.m.	dormitory	Teacher Wu

- ☐ Please introduce the situation about teachers of your school.

Teacher Wu (hereinafter referred to as W): My school is a Township Central school, which includes two parts: primary school and junior middle school. There are two dozen teachers in our primary school, half of the teachers are as young as me, and the rest of the teachers are older than me.

- ☐ How did you get the qualification of this project?

W: In August, the school received the notification to participate in the project of visiting famous schools. It was a valuable time for me to come out and learn the better

educational experience of provincial primary schools, so, the school decided to send me to participate in this project. This is also the first time I have participated in a project of NTTP.

- ☐ What are your expectations for your professional development before participating in this project?

W: I didn't think too much about it. I want to take part in it with a learning attitude. I hope I can learn more about the good teaching experience which come from the outside, especially the practical ability of the class. I am eager to learn more, especially face to face with those famous teachers.

- ☐ After attending this training, what do you have the professional gains?

W: What I have the greatest achievement is that I understand education which is an art to treat students with love. In the past, more attention was paid to students' achievements and classroom teaching, and less consideration was given to students' own situation. You know, The theme of this training project is *"the teaching and learning around student-centered under the concept of the new curriculum standard"*. Through the theoretical explanations of experts and the observation and study in the field of the classroom, I fully understand why students are the main object and center of learning activities.

- ☐ What do you think about this project?

W: On the whole, I feel satisfied. Teachers have done their best to train us. I also communicate and help with each other in my learning group. It is a good training experience for me.

- ☐ What suggestions you have for this project?

W: I expect that more such training activities will be held in the future, it is very helpful to the professional development of our rural teachers.

No.	Time	place	Interviewee
02	11.17,8:30—9:30 a.m.	On the way ofVisiting outside	Teacher Liu

- ☐ Please introduce the situation about teachers of your school.

Teacher Liu (hereinafter referred to as L): I teach mathematics in my Township primary school. In my school, there is a dozen of teachers in school, and 6-7 of them are novice teachers who have just graduated and participated in the work.

- ☐ How did you get the qualification of this project?

L: In September, the school received the notification to participate in the visiting famous school project. For the first time, I strongly applied to the school leaders to participate

in this project of NTPP, and I also met the requirements of an age not exceeding 45 years old, so the school sent me to participate in this training.

☐ What are your expectations for your professional development before participating in this project?

L: I attended this training project with my perplexity and problems of teaching in rural schools for many years. Because I worked for 28 years and I am very familiar with the teaching content of the subject, so that my biggest perplexity and problem is how to deal with the contradiction between teaching and self-learning reasonably and efficiently, and improve the quality of my class teaching. Therefore, it is a clear purpose for me to take part in this project.

☐ After attending this training, what do you have the professional gains?

L: Through the on-the-spot study and inspection in urban famous school, I found that the teachers in the cities, especially those from famous schools, are as busy as our rural teachers, and some teachers are busier than us.

By communicating with the tutor and following her to see how she did it, I found that the tutor is good at teaching and have a thorough understanding of the teaching content, so she doesn't spend too much time on preparing lessons to get a good result. On the other hand, the tutor has a good understanding of her students. She is always in charge of a class that from the entrance to graduation in the six years, so she is very familiar with learning situation about each pupil of her class, and then she can quickly find the key points of students' learning to instruct them in a short time, and make rapid progress in her student' learning. But in rural primary school, the mobility of pupils is high, usually a teacher just understand and familiarize with the students' personality and learning situation in one year, and the next year the student transferred to another school with his parents, so that rural teachers are difficult to effectively make the progress of students' learning, and have to spend a lot of time to deal with this situation.

In addition, it is found that the parents of urban students are better than those parents of rural students in tutoring their children's homework. On the contrary, most of the parents of rural students are not educated enough to help their children to form good learning habits effectively, which requires rural teachers to spend a lot of time to urge and help students to complete their homework. At the same time, rural students are naughtier than urban students, teachers also worry about the safety of students and classroom order in schools, which causes they have to spend time and energy to deal with it.

The project made me well aware of the complex difficulties in rural education and teaching that I have been facing for a long time. How to stimulate students' interest in learning in a limited time and cultivate students' good learning habits is an important

problem that I have to think about and solve after the end of this training. I think this is also the biggest gain I have.

☐ What do you think about this training?

L: Well, I haven't felt any shortcomings yet. I need to go back and think about it carefully.

☐ What suggestions you have for this project?

L: I want to have more opportunities for learning and communicating.

No.	Time	place	Interviewee
03	11.16,7:00—7:15 p.m.	Canteen of D school	Teacher Huang

☐ Please introduce the situation about teachers of your school.

Teacher Huang (hereinafter referred to as H): I am working as a teacher in a primary school in a town. There are about 17 teachers in our school. Teachers like me who have worked for more than ten years are approximately 60% of the whole school.

☐ How did you get the qualification of this project?

H: Local bureau of education notified our school to participate in this project. I applied for this project and came out to study with the approval of the school. This is the first time I have participated in such training activities.

☐ What are your expectations for your professional development before participating in this project?

H: Before attending this project, I want to know how the teachers of famous schools have good lessons in mathematics. Meanwhile, I also hold the idea of learning experience from famous schools to know how they could teach their students well.

☐ After attending this training, what do you have the professional gains?

H: After more than ten days of observation and study with the tutor, I have benefited from the project. For example, the tutor gave us the mathematics lessons, personally demonstrated to us the content of learning, and explained to us how to use heuristic learning methods to solve the arithmetic problem about the quadrilateral area with four kinds of teaching ways, which I used to think less in mathematics teaching. However, this is also related to the learning situation of rural students. Many students do not listen carefully in the classroom, and the degree of homework completion is also unsatisfactory. Teachers not only teach students the learning content but also maintain the order in the classroom. Therefore, a lot of time and energy are focused on how to maintain the classroom order and safety of students, which makes it difficult to take into account the teaching content and the teaching effect too much.

On the one hand, this training and learning let me know how the teachers of famous schools teach lessons, and found the gap in teaching. Meanwhile, it also urges me to think about how to combine the teaching situation faced by rural teachers, especially the learning situation of rural students, and what good teaching methods should be adopted to effectively solve the problems that I encounter in the process of teaching.

☐ What do you think about this training?

H: I haven't found any shortcomings yet.

☐ What suggestions you have for this project?

H: I hope to have more training activities to be held.

No.	Time	Place	Interviewee
04	11.17,10:00—10:30 p.m.	dormitory	Teacher Zhou

☐ Please introduce the situation about teachers of your school.

Teacher Zhou (hereinafter referred to as Z): I come from a township central primary school in the suburbs of An-kang city. There are fifteen teachers in my school. Most of them, like me, have been teaching for more than ten years.

☐ How did you get the qualification of this project?

Z: In August, a quota of this project that offers the opportunity to rural teachers was allocated to my school. I submitted my application to the school and attended the training on schedule after approval of the school. This is the first time for me to participate in the NTTP.

☐ What are your expectations for your professional development before participating in this project?

Z: The greatest expectation of participating in this training is to learn better teaching experience with famous teachers. I have been engaged in teaching for more than ten years. I have already mastered the general requirements of subject teaching. Now I deeply feel that I lack the help and instruction of famous teachers with rich teaching experience in my process of teaching and learning, so I feel that I have made little progress in professional development. So I cherish the opportunity of this training very much when I realized that the tutors are all top experts in the province, and hope to learn from tutors very well.

☐ After attending this training, what do you have the professional gains?

Z: The biggest impression of this training is that my tutors are provincial famous teachers and provincial discipline leaders. They have a strong ability to teach and do research.

Through this period of study, I have the following main gains: the first is that let me clearly see the gap between my teaching and famous teachers' teaching by the preparing lessons, teaching in the classroom and after-class discussions with the tutors, and this prompts me to more actively reflect on teaching process and methods; Secondly, through the group learning, especially in the process of study of lessons, I prepared a lesson that has been amended many times and finally was affirmed by the tutor. And then I got more professional instruction and improvement from the tutor's, which made me make great progress in teaching professional level. Thirdly, during the training process of more than ten days, I learned a lot of theoretical knowledge about education. Although I often read educational books in my school, this is different from listening to experts' explanations by myself. This training helps me to better understand the role of education and teachers and students in my teaching process, which is a big inspiration for my teaching work in the future.

☐ What do you think about this training?

Z: I feel that every teacher participating in the training activities should have the opportunity to show his or her demonstration lesson. Let's take my study group as an example. There are four members in our group. Every member wants to show his or her carefully prepared lesson to all the students and tutors when they are preparing for the demonstration lesson together. But each group can only allow one member to do demonstration lessons. So there are three members who cannot achieve this wish, inevitably leaving some regrets. In addition, I also have some confusion in the long-term rural teaching activities. Before I came to attend the training, I prepared several questions to consult the tutor. However, the time arrangement of the tutor is somewhat tense, and it is difficult to have a separate time for communication.

☐ What suggestions you have for this project?

Z: I hope that it can give some time for trainees to ask questions of education and teaching in the process of training activities in the future, and the period of training will be prolonged for about 20 days, which are better for us I think. Another thing is that it is better to give every trainee a chance to show themselves. Of course, I also desire that I can participate in such training projects more time in the future.

No.	Time	Place	Interviewee
05	11.17,10:35—11:00 p.m.	dormitory	Teacher Wang

☐ Please introduce the situation about teachers of your school.

Teacher Wang (hereinafter referred to as w): My school is a township primary school,

there are more than a dozen teachers, and most of them have more than ten years of teaching age as like me.

☐ How did you get the qualification of this project?

w: In September, the school received a notice of this project from the Bureau of Education of my county. I submitted my application and got the school's approval before I came to participate in this project. This is also the first time that I have participated in the NTP.

☐ What are your expectations for your professional development before participating in this project?

w: An important purpose of my visiting to famous schools is to receive the instruction of experts with rich teaching experience and help me to make great progress in professional development, because it's not easy for me to get the instruction of these top experts. In my routine teaching activities, I like to study by myself, but it is difficult for me when I encounter many teaching problems without the instruction of famous teachers. I feel that I have entered a bottleneck period in professional development. This project provides such a very good opportunity, and which is very helpful to me.

☐ After attending this training, what do you have the professional gains?

w: Through learning with my tutor, I feel that I have gained a lot in my teaching. Taking a Chinese lesson in our training as an example, I am already familiar with the contents and methods of this lesson, what I should demonstrate in several steps, and how to introduce relevant knowledge and inspire students to think. However, I can only tell the students these contents, and cannot accurately grasp the key points of this lesson, especially every time I taught it and feel it is not good enough. It is until the time I heard the lesson of a famous teacher who can have a good understanding of the core of the article and the psychology of students' learning, and then I understand my situation and have a great harvest. Meanwhile, I also carefully prepared my own lesson that the same lesson as tutors. By comparison and evaluation of the lesson, I found my professional gap and shortcomings, and also made clear the direction of my future efforts in teaching. After the end of this training, our learning group set up a subject group in Wechat. My tutor and I added friends to each other in Wechat so that we can communicate directly when I meet some professional problems anytime and anywhere.

☐ What do you think about this training?

w: I feel that the training system needs to be strengthened for our rural primary teachers, I mean that the arrangement of training content should be related to each other so as to master and understand our learning content easily.

☐ What suggestions you have for this project?

w: I am eager for more opportunities to communicate with famous teachers.

6. Summary and reflection

Through the investigation of the above projects in the D primary school, the following points can be summarized. Above all, taking into account the answers of the first question of the interview, we can find that the rural teachers really lack the opportunity to go out to participate in training, and the project provides such a valuable opportunity for them. At the same time, trainers selected are the high-level teachers, which can be seen from the composition of the training experts team, this provides a guarantee for promoting the professional development of rural teachers. Otherwise, thinking about the composition and implementation of training curriculum, tutorial system and the answers of question 2 and 3 of the interviewees, it can be said that the project is an effective measure for rural teachers to make a progress in professional development. In addition, the rules and requirements for trainees provide a guarantee that makes rural teachers use the training effectively. In general, the effect of project conforms to the original intention of the project that *"provides high-level training in time for rural teachers who have fewer opportunities to participate in training"*, and which could be said that the project is an important and effective measure for rural teachers to guarantee the training rights.

However, in these respects of the structure of the management, the division of responsibilities and trainee' regulations of the project in the D Primary School, it can be asserted that the behavior of trainees is mainly stipulated with the perspective of obligations. There are no specific and clear regulations in respect of rights for the rural teachers, which is only mentioned in article 5 of the regulations that trainees could put forward suggestions and demands to a head teacher or director of the Executive Office of the project. Besides, the layered of teachers is not clearly reflected in the training process of the project, despite the fact that there have been some diagnoses for trainees in the second stage, which means that rural teachers' needs at different stages of professional development are hard to meet absolutely. Hence, it is not enough for the guarantee of training rights.

Furthermore, considering the training process of the project and answer of question 5 and 6 with teacher Zhou, which is mentioned that in the process of training activities of learning groups, there are fewer opportunities and separate times for everyone to demonstrate in teaching and ask question, so that it is difficult for each trainee to meet the requirements in demonstration lesson and consultation. Meanwhile, in view of the feedback of teacher Wang about the answer to question 5, it is possible that insufficient systematic on the training content influence on the effect of training. What's more, according to the answer to the sixth question of five interviewees participating in training, it is obvious that training opportunities for teachers in rural remote areas are still in a scarce state. In conclusion, there are lots of places that need to improve in this project in the future, and which are also important for the guarantee of training rights.

Last but not least, it can be seen that the current training content of the project mainly focuses on the practice of teaching. But the teaching environment and conditions of rural teachers, including the students' situation and the teachers' working conditions that can be known from the answer of question 4 of the teacher Liu and teacher Huang, are different from the urban teaching environment. Moreover, if the tutors who are from urban famous schools were unfamiliar with the rural educational environment, the training effect of the project is undoubtedly more or less impacted. Therefore, it will be another important issue that how to provide more effective training for Rural Teachers in the development of this project in the future, and which is also a very significant thing for the guarantee of training rights to improve the professional development of rural teachers.

Notes

1. For the protection of Privacy rights, the name of school and trainers' names were anonymously handled through the replacement of capital letters in this paper.
2. In here, as the supplement and assistance for the rural schools, the special post was set up for someone who makes a contract with states to teach in the township schools and school sites since 2006. In addition, the public-funded normal students as an improvement for the quality of rural schools were newly added in this training project in 2018.
3. It mainly refers to primary schools with small scale and multiple teaching in some remote rural areas. In this type of school, more than a dozen students of different grades are taught by one or two teachers in the same classroom.
4. It is formulated by Shaanxi Education Department and Shaanxi Human Resources and Social Security Department.
5. In here, the layered of teachers means different professional development stages about the teacher. There are three stages for the teacher as follows: novice teacher, qualified teacher and cadre teacher in china, and each stage be called layer; The classification of teachers means different sort of teachers, there are seven sorts of teacher as categories and levels of schools as follows: kindergarten, primary school, junior and senior high school, secondary vocational school and colleges & universities in china; The subject of teachers means different subjects in schools, such Maths and Chinese,etc.
6. Taking the subject of Chinese as an example, director of the Executive Office in the D Primary School made a pre-training survey of needs about 30 rural teachers who will participate in this project of the D primary school in October 2018, and found that rural teachers have the awareness of pursuing new knowledge, but their basic skills are not strong enough. As a result, teaching methods tend to be a traditional and subjective status of pupils is impacted. There are still some problems in modern educational concepts, especially in Chinese teaching in classroom, teaching of composition and so on. The above came from the interview with the director in the Executive Office of the Project in NTTP of the D Primary School at 4:00-4:30 pm, on November 15, 2018.

References

- Chen Hua, (2017) A study on the development of special post rural teachers in the context, “National Training Program”: a case study on the rural primary special post English teachers’ training in the central and western projects. *Journal of Guilin Normal College*, Vol.31, No.04, (sum No.114), 144-147, 156. Retrieved from <https://www.ixueshu.com/document/2ae41126cd5ef575bafae32faf5e676f.html#pdfpreview>
- EDOS, (2018) The Guidelines of Training Project for rural teachers of Kindergarten and Rural Primary and Secondary Schools in Shaanxi Province of NTTP in 2018. Retrieved from <http://jyt.shaanxi.gov.cn/news/jiaoyutingwenjian/201805/22/14011.html>
- Li Yi-ning, (2012, March 13) See You said and I commented: Only when education is balanced, can the countryside have a bright future, *People’s Daily*. Retrieved from <https://www.opinion.people.com.cn/GB/17365197.html>.
- Li Ying. (2009) Teacher professional development in the Perspective of Rural Primary School Teachers’ Survival Status. *Journal of Bohai University* (Philosophy and Social Sciences Edition), No.6, 142-145. doi: 10.3969/j.issn.1672-8254.2009.06.027
- Ma De-xiu, (2015, March 10) Let rural teachers staying and teaching well in old revolutionary areas, ethnic minority areas, border areas and poverty-stricken areas. Retrieved from https://www.xinhuanet.com/politics/2015lh/2015-03/10/c_1114582625.htm
- MOE, (2016) The Notice of the Office of the Ministry of Finance & the Office of the Ministry of Education on Implementing the NTTP for Teachers in Primary and middle Schools and Kindergarten in 2016. Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201601/t20160126_228911.html
- MOE, (2015a) The Notice of Reform on Implementation of the NTTP by Ministry of Education and Ministry of Finance. Retrieved from https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201509/t20150906_205502.html
- MOE, (2015b) The Notice of the Office of the Ministry of Education & Ministry of Finance on the Implementation of the NTTP for Teachers in Primary and Secondary Schools and Kindergarten in 2015. Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201504/t20150409_189420.html
- MOE, (2010) The notice of the Ministry of Finance & the Ministry of Education on the Implementation of the National Training Plan for Teachers in Primary and middle School. Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201006/t20100630_146071.html
- NESM, (2006) National Inspection Report of Education 2005: Public Education Resources Disposition and Compulsory Education Harmonious Development: The Allocation

- of Public Educational Resources(abstract), *Foreign language teaching & research in basic education*, No.4, Sum 62, 4-6. Retrieved from <https://www.ixueshu.com/document/79a6974099df1782318947a18e7f9386.html#pdfpreview>
- Ren Meng & Xie fei, (2017)The research of rural primary school teachers' demand in "the national training plan" – A case study of "Yunnan rural primary school teachers visiting famous schools. *Journal of Guizhou Education University*, Vol.33, No.03, 75-79. Retrieved from <https://www.ixueshu.com/document/a3d871d289af09dd05d245eaa5878b66.html>
- Tang Xiang-ling, Xu Li-ping, Ma Song-mei & Ge Benwei, (2017) Investigation and Research on the Short-term Concentrated Training Effect of the National Training Training Program in 2015—a case study on Geographic Teachers of the Junior Middle School in Xinjiang Construction Corps, *Journal of Science and Education* (Mid-Tenth Periodicals) No.07, 182-183. doi 10.16400/j.cnki.kjdz.2016.07.068
- Yu hai-jun. (2010) On the Dilemma and Countermeasures of Rural Teachers' Professionalization, *Educational Science Forum*, No. 3, 51-53. doi:10.39 69/j.issn.1673-4289.2010.03.020
- Zeng Yi. (2016) History of China's Teacher Education. *Beijing: The Commercial Press*, Nov.
- Zhang Xian-jin, Wu Xin-jian &Ye Yanzhu, (2016) The Implementation and Reflection of the Training Project of "National Teacher Training Program" for Rural Teachers' Visiting Famous Schools. *Teaching and Management* (middle school edition), No. 11,11-13. Retrieved from <https://www.ixueshu.com/document/17d079b585d763e2318947a18e7f9386.html#pdfpreview>

Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE SELF-EFFICACY AND CREATIVE POTENTIAL OF YOUNG ADOLESCENTS

Βασιλική Μπελογιάννη
Υποψήφια Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
vbeloyianni@hua.gr

Δημήτριος Ζμπάινος
Επίκουρος Καθηγητής
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
zbainos@hua.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των εφήβων. Για τις ανάγκες της έρευνας μετρήθηκαν η δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό σε δείγμα 152 μαθητών Γυμνασίου με μέση ηλικία τα 13,6 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές εμφάνισαν ιδιαίτερα υψηλή δημιουργική αυτεπάρκεια, ωστόσο, δε διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών το οποίο εμφανίστηκε να βρίσκεται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα. Επίσης, η δημιουργική αυτεπάρκεια δεν φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής ικανότητας για το συγκεκριμένο δείγμα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, κατά την οποία η δημιουργική αυτεπάρκεια παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη δημιουργικότητα μονάχα όταν το άτομο φέρει ικανή προηγούμενη εμπειρία σε δημιουργικά έργα. Η τάση των Ελλήνων μαθητών να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς τη δημιουργική τους ικανότητα, συχνά αναντίστοιχη προς το πραγματικό δημιουργικό τους δυναμικό, εγείρει επιστημονικό προβληματισμό αναφορικά με τους παράγοντες που συντείνουν στη διαμόρφωση της δημιουργικής τους αυτεπάρκειας.

Λέξεις κλειδιά

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργικό δυναμικό, δημιουργική αυτεπάρκεια, δημιουργικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

This study examines the relationship between creative self-efficacy and creativity of young adolescents. For the purposes of this research, creative self-efficacy and creative potential of 152 middle school students with a mean age of 13.6 years were assessed. Results showed that the students tended to display moderate to high creative self-efficacy, but low creativity. Furthermore, there was no strong and statistically significant relationship found between creative self-efficacy and creativity for this sample. The findings were consistent with previous literature according to which creative self-efficacy of an individual tends to be strongly and positively correlated to creativity only if they have sufficient previous experience in creative production. Greek students' tendency to be overconfident as regards their creative abilities raises concerns about the factors that may influence their creative self-efficacy.

Key words

Middle school, Secondary school, creative potential, creative self-efficacy, creativity.

0. Εισαγωγή

Σ'έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που απαιτεί από το άτομο αυξημένη ανοχή στην ασάφεια, ανοιχτοσύνη στις νέες εμπειρίες, καινοτόμο πνεύμα και προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ολοένα και συχνότερα ως μια από τις πλέον καίριες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. (Craft, 2011). Παρά τη σχετική αμφιλογία γύρω από τον ακριβή ορισμό της, σήμερα η δημιουργικότητα περιγράφεται εν πολλοίς ως «η ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων και συνάμα χρήσιμων κι εφαρμοσίμων ιδεών» (Becker, 1995, Guilford, 1967, Sternberg, 1998), η οποία κατέχει κεντρικό ρόλο στην παραγωγή επιστημονικής, τεχνολογικής, καλλιτεχνικής και οικονομικής προόδου (Craft, 2005, Leung and Wang, 2015, Kozbelt et al., 2010). Τούτο διότι η δημιουργική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιεί μια σειρά από περίπλοκες γνωστικές διεργασίες, όπως είναι η κριτική σκέψη, η γνωστική ευελιξία, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη προκειμένου να δώσει καινοτόμες λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα (Craft, 2011, Simonton, 2000, Sternberg, 2017).

Στην προσπάθεια να εφοδιαστούν τα παιδιά με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αυξημένες απαιτήσεις ενός ευμετάβλητου και αβέβαιου μέλλοντος, τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο έχουν εντάξει την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων (Beghetto & Kaufman, 2014). Εντούτοις, παρά την αναβάθμιση του ρόλου της δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα και τη διεύρυνση της αναγνώρισής της ως κρίσιμης δεξιότητας που χρήζει καλλιέργειας εντός του σχολείου (Collard & Looney, 2014, Craft, 2000,

Grainger & Barnes, 2006), ο βαθμός στον οποίο η ανάπτυξη της προωθείται και ενθαρρύνεται κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική παραμένει εν πολλοίς αδιερεύνητος κι αμφιλεγόμενος (Ξανθάκου, 2012, Παρασκευόπουλος & Παρασκευόπουλου, 2009). Πολύ περισσότερο, έχει υποστηριχθεί ότι στο σχολικό πλαίσιο συχνά η δημιουργική σκέψη των μαθητών περιορίζεται ή ακόμη και λογοκρίνεται κατά τη διδακτική πρακτική, αφού συνδέεται με αποκλίνουσες μαθησιακές συμπεριφορές, γεγονός που φαίνεται να προκαλεί την αμηχανία των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος & Παρασκευόπουλου, 2009).

Η αμηχανία με την οποία αντιμετωπίζεται η δημιουργική σκέψη και η ανάπτυξή της από τον εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, αντανακλάται στην περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία και ερευνητική παραγωγή γύρω από ζητήματα δημιουργικότητας (π.χ. Καμπύλης, 2008, Kampylis, 2010, Παρασκευόπουλος, 2004). Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της γνώσης γύρω από τη δημιουργικότητα, την καλλιέργειά της και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική έκφραση ενδέχεται να συμβάλει στην ευρύτερη αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τάξη και την ανάπτυξή της.

Η μακρόχρονη επιστημονική έρευνα γύρω από την έννοια της δημιουργικότητας έχει καταστήσει σαφές ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιες δημιουργικές ικανότητες (Guilford, 1950, Runco, 2003). Ωστόσο, τα άτομα μπορεί να παρουσιάζουν μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ως προς τις δημιουργικές τους ικανότητες, καθώς τόσο η ανάπτυξη, όσο και η έκφραση της δημιουργικότητας τείνουν να επηρεάζονται από μια ποικιλία ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, οι ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, τα κίνητρα, το φύλο, αλλά και οι αυτοαντιλήψεις (Amabile, 1996, 1998, Beghetto, 2010, Cremin, Burnard & Craft, 2006, Martin, 1990). Οι τελευταίες δε φαίνεται να αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα ανάπτυξης και έκφρασης της δημιουργικής ικανότητας (Hoff, 2014, Paramitha & Indarti, 2014). Ειδικότερα, η δημιουργική αυτεπάρκεια, γνωστή και ως «δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα» αναφέρεται συχνά ως το κατεξοχήν κίνητρο για δημιουργικότητα (Karwowski, 2015).

Ως όρος η αυτεπάρκεια αφορά γενικά το σύνολο των πεπειθήσεων του ατόμου για τις ικανότητές του σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο, από τις οποίες προκύπτουν στη συνέχεια οι ιδιαίτερες προσδοκίες του για την επίτευξη συγκεκριμένων επιδόσεων στο πεδίο αυτό. Αναλυτικότερα, κάθε άτομο τείνει να αντλεί τις πεπειθήσεις αυτεπάρκειάς του σ' έναν τομέα, βασιζόμενο σε πληροφορίες που απορρέουν από επιτεύγματα σχετικά με την επίδοση στον συγκεκριμένο τομέα, την προηγούμενη επαφή με το συγκεκριμένο τομέα με μάθηση μέσω υποκατάστασης, λεκτικές προτροπές και ενισχύσεις και την ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική κατάστασή του σε μια δεδομένη στιγμή ή χρονική περίοδο (Bandura, 1977, 1997).

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, όπως επισημαίνει ο Karwowski (2015), η εικόνα του δημιουργικού εαυτού δομείται και παγιώνεται περίπου στα τέλη της εφηβικής ηλικίας και τις αρχές της ενήλικης ζωής του ατόμου. Βασικό συστατικό της αυτοεικόνας αυτής είναι μεταξύ άλλων η «δημιουργική αυτεπάρκεια», που περιγράφει την πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να παράγει αξιόλογες και πρωτότυπες ιδέες. Η δημιουργική αυτεπάρκεια περιλαμβάνει αυτοαξιολογικές πεποιθήσεις του ατόμου για τη δημιουργική του ικανότητα, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την απόφασή του να συμπεριφερθεί δημιουργικά, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλει για την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου (Tan et al., 2011, Tierney & Farmer, 2002). Πολλές έρευνες μάλιστα επισημαίνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τη δημιουργική του ικανότητα και ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει σε δημιουργικά έργα μπορούν να εξηγήσουν ακόμη και το 50% της διακύμανσης της δημιουργικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Dampérat, Jeannot, Joggmans & Jolibert, 2016, Tan et al., 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η δημιουργική αυτεπάρκεια έχει αναφερθεί ως το ισχυρότερο κίνητρο για δημιουργική έκφραση εντός κι εκτός σχολικού πλαισίου (Karwowski, 2015).

Ωστόσο, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική αυτεπάρκεια δεν αποτελεί εν πάση περιπτώσει ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής επίδοσης (Pretz & McCollum, 2014). Αντίστοιχα ευρήματα έχουν προταθεί και στην ευρύτερη μελέτη της αυτεπάρκειας σε διάφορα πεδία δραστηριότητας όπως ο αθλητισμός, η αναγνωστική κατανόηση και η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. Beattie et al., 2016, Buchanan, Joban & Porter, 2014, Carroll & Fox, 2016, Lewis et al., 2016). Σε μια προσπάθεια ερμηνείας του παραπάνω φαινομένου, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι, προκειμένου οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας να φέρουν κάποια προβλεπτική αξία, είναι σημαντικό να προκύπτουν από αυτοαξιολογήσεις που προέρχονται από την προηγούμενη ενεργό εμπλοκή στον υπό αξιολόγηση τομέα. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά τα άτομα τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους, όταν καλούνται να αυτοαξιολογηθούν σε πεδία στα οποία έχουν μικρή εμπειρία και για τα οποία έχουν λάβει περιορισμένη ανατροφοδότηση (Moore & Chang, 2009, Stone, 1994), ενισχύοντας την αρχική θεώρηση ότι προηγούμενες εμπειρίες καθορίζουν εν πολλοίς τη διαμόρφωση ρεαλιστικών πεποιθήσεων αυτεπάρκειας (Bandura, 1986, 1997).

Στην περίπτωση της δημιουργικότητας, όπως επισημαίνει ο Beghetto (2006), η δημιουργική αυτεπάρκεια συνδέεται με κάποια ισχυρή και στατιστικώς σημαντική σχέση με τη δημιουργική επίδοση, εφόσον το άτομο έχει προηγουμένως εκτεθεί σε δημιουργικές δραστηριότητες κι έχει λάβει κάποια ανατροφοδότηση για την επίδοσή του σ' αυτές. Αρκετοί ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η εξάσκηση των μαθητών σε δημιουργικά έργα επηρεάζει αποφασιστικά τη διαμόρφωση της δημιουργικής τους αυτεπάρκειας και ενδυναμώνει τη σχέση της με το δημιουργικό τους δυναμικό, με αποτέλεσμα η δημιουργική τους αυτεπάρκεια να αντανakλά σε μεγάλο βαθμό την

δημιουργική ικανότητα (Gist, 1989, Pretz & McCollum, 2014, Scott, Leritz & Mumford, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η σχέση ανάμεσα στη δημιουργική επίδοση και τη δημιουργική αυτεπάρκεια μπορεί να εμφανίζεται ασθενής ή ακόμη και μη υπαρκτή, όταν το άτομο δεν έχει πραγματική εμπειρία σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν και αξιολογούν τη δημιουργική του ικανότητα (Pretz & McCollum, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες χωρίς να έχουν προηγουμένως ασκηθεί συστηματικά ή επαρκώς σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ελλείπει ικανής έκθεσης σε δημιουργικά έργα και επαρκούς ανατροφοδότησης σε σχέση με τη δημιουργική ικανότητα, φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια αξιοποιώντας ως σημείο αναφοράς άλλα πεδία σχολικής εμπειρίας, όπως είναι οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς (Beghetto, 2006, Tierney & Farmer, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αφενός τα επίπεδα της δημιουργικής αυτεπάρκειας και του δημιουργικού δυναμικού μαθητών Γυμνασίου κι αφετέρου τη σχέση ανάμεσα σε αυτά. Ειδικότερα, ως ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι της παρούσης εργασίας ορίστηκαν τα εξής:

1. Ποια τα επίπεδα της δημιουργικής αυτεπάρκειας και της δημιουργικότητας των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και τη δημιουργικότητα τους;
3. Μπορεί η δημιουργική αυτεπάρκεια να προβλέψει τη δημιουργικότητα τους;

1. Μέθοδος

1.1. Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα 152 μαθητών από έξι σχολικά τμήματα τεσσάρων διαφορετικών Γυμνάσιων και του Δήμου Αθηνών με μέση ηλικία τα 13,6 έτη, το οποίο συγκροτήθηκε μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας.

Ως προς την κατανομή του φύλου το δείγμα αποτελείτο κατά 53% από κορίτσια ($N = 80$) και κατά 47% από αγόρια ($N = 72$). Επιπλέον, οι μαθητές του δείγματος είχαν στην πλειονότητά τους ελληνική υπηκοότητα (95%, $N = 144$), από αυτούς ένα σημαντικό ποσοστό ήταν δεύτερης γενιάς μετανάστες καθώς το 43%, ($N = 65$) ανέφερε ως αλλοδαπή την καταγωγή της μητέρας.

Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών κατά τάξη, το 16% του δείγματος αποτελείτο από μαθητές της Α' τάξης ($N = 25$), το 50% από μαθητές της Β' τάξης ($N = 75$) και το 34% από μαθητές της Γ' τάξης ($N = 52$).

1.2. Ερευνητικά εργαλεία

1.2.1. Δημιουργική αυτεπάρκεια

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας χορηγήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Δημιουργικής Αυτεπάρκειας (Creative Self-Efficacy/Inventory)* (Abbott, 2010), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών. Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς με 21 σενάρια (items) τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «Δεν ισχύει καθόλου» έως 5 = «Ισχύει απόλυτα».

Ειδικότερα, το εργαλείο περιέχει δύο κλίμακες, (α) για την αυτεπάρκεια των συμμετεχόντων ως προς τη δημιουργική τους σκέψη (Creative Thinking Self-Efficacy–CTSE) και (β) για την αυτεπάρκεια τους ως προς την δημιουργική τους επίδοση (Creative Performance Self-Efficacy –CPSE). Αναλυτικότερα, η πρώτη κλίμακα περιλαμβάνει 12 σενάρια (items) που αξιολογούν παράγοντες όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, η επεξεργασία και η πρωτοτυπία, ενώ η δεύτερη κλίμακα περιέχει 9 σενάρια (items) σχετικά με παράγοντες, όπως η επιμονή και η αυτενέργεια, η ικανότητα διάδοσης της δημιουργικής ιδέας και η δημιουργική προσωπικότητα. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει προσαρμοστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ευθεία και αντίστροφη μετάφραση του εργαλείου από δύο καθηγητές της αγγλικής γλώσσας, αλλά και πιλοτική χορήγησή του σε δείγμα 15 εφήβων υπό τις παρατηρήσεις των οποίων βελτιώθηκε και επαναχορηγήθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου υπήρξε ικανοποιητικός, με $\alpha = 0,82$ για το συνολικό εργαλείο (21 σενάρια), $\alpha = 0,73$ για την υποκλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τη δημιουργική σκέψη (CTSE) (12 σενάρια), $\alpha = 0,76$ για την υποκλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τη δημιουργική επίδοση (CPSE) (9 σενάρια).

1.2.2. Δημιουργικό δυναμικό

Για την εκτίμηση του δημιουργικού δυναμικού χορηγήθηκε η γραφική κλίμακα του *Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού (EPoC- Evaluation of Potential Creativity)* (Lubart et al., 2013). Πρόκειται για ένα πρότυπο εργαλείο που περιλαμβάνει δύο κλίμακες, (α) τη λεκτική ή «λογοτεχνική» (verbal) και (β) τη μη λεκτική ή «καλλιτεχνική» (graphic), μέσω των οποίων εκτιμάται η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη σε παιδιά πρώτης και μέσης σχολικής ηλικίας με απλές δημιουργικές γραπτές δοκιμασίες.

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις δοκιμασίες δραστηριότητες της γραφικής-καλλιτεχνικής κλίμακας του εργαλείου. Ειδικότερα, δύο από τις δοκιμασίες εξετάζουν την αποκλίνουσα και δύο τη συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Ως προς τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας, οι δραστηριότητες που αφορούν στην αποκλίνουσα σκέψη βαθμολογήθηκαν ανάλογα με το πλήθος των απαντήσεων σε μια επτάβαθμη κλίμακα όπου 1 = «0 ή 1 σχέδιο» και 7 = «14 ή περισσότερα σχέδια». Η

συγκλίνουσα σκέψη βαθμολογείται με βάση την πρωτοτυπία και την πληρότητα του γραφικού σχεδίου σε μια επτάβαθμη κλίμακα με 1 για το εξαιρετικά φτωχό σχέδιο έως 7 για το ιδιαίτερα πρωτότυπο και δημιουργικό έργο. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha ήταν $\alpha = 0,47$ σε 4 δοκιμασίες, ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός εξαιτίας του μικρού αριθμού των δοκιμασιών, αλλά και της διαφορετικότητας των υπό αξιολόγηση ικανοτήτων της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης.

1.3. Διαδικασία της έρευνας

Σε πρώτο επίπεδο, κι αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε η μετάφραση, η πολιτική χορήγηση και η προσαρμογή του *Ερωτηματολογίου Δημιουργικής Αυτεπάρκειας*. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των γονέων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

Η έρευνα κάλυψε δύο διδακτικές ώρες για καθένα από τα 6 σχολικά τμήματα που συμμετείχαν. Στη διάρκεια της πρώτης ώρας πραγματοποιήθηκε μια σύντομη ενημέρωση αναφορικά με την έννοια της δημιουργικότητας, ενώ δόθηκαν παραδείγματα δημιουργικών προσωπικοτήτων. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το *Ερωτηματολόγιο Δημιουργικής Αυτεπάρκειας*. Η επιλογή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πριν από τη χορήγηση των δοκιμασιών δημιουργικότητας ήταν σκόπιμη, καθώς η αντίστροφη χορήγηση θα μπορούσε να είχε προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες προγύμνασης στην παραγωγή δημιουργικών έργων κι ως εκ τούτου οι πεπειθίσαις δημιουργικής αυτεπάρκειας που θα αποτυπώνονταν στο ερωτηματολόγιο να είχαν επηρεαστεί από τη δική μας παρέμβαση. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, πραγματοποιήθηκε η πλήρης χορήγηση της γραφικής κλίμακας του ΕΡΟC, συμπεριλαμβανομένης της δοκιμαστικής δραστηριότητας, που δίνεται ως παράδειγμα, όπως αυτή προβλέπεται από τον κατασκευαστή.

2. Αποτελέσματα

2.1. Αντιλήψεις μαθητών για τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια

Για τη διερεύνηση των επιπέδων της δημιουργικής αυτεπάρκειας του δείγματος πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου δημιουργικής αυτεπάρκειας. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι πεπειθίσαις των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τη δημιουργική τους ικανότητα υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές με μέση τιμή = 3,43 (Τ.Α. = 0,50). Στον Πίνακα 1 αναφέρονται οι μέσες τιμές των αυτοαναφορών του δείγματος για τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια συνολικά και κατά κλίμακα. Η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο υποκλιμάκων

του εργαλείου δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, με τους μαθητές να εκφράζουν πεπιοιθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας εξίσου θετικές τόσο στην παραγωγή δημιουργικών ιδεών, όσο και στην εφαρμογή τους. Επιπλέον, από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των δύο υποκλιμάκων ($r = 0,64, p < 0,001$) προέκυψε ότι οι μαθητές έτειναν να αντιλαμβάνονται τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργική επίδοση ως εν πολλοίς ταυτόσημες μεταβλητές. Για το λόγο αυτό, στις αναλύσεις που ακολούθησαν το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε ως ενιαίο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διάκριση σε δύο υποκλίμακες.

Πίνακας 1: Μέση τιμή απαντήσεων στις κλίμακες Ερωτηματολογίου
Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

	N	Μέση τιμή	T.A.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αυτεπάρκεια δημιουργικής σκέψης	152	3,48	0,59	1,78	4,78
Αυτεπάρκεια δημιουργικής επίδοσης	152	3,39	0,54	1,92	4,75
Συνολική δημιουργική αυτεπάρκεια	152	3.43	0,50	2,00	4,71

2.2. Δημιουργικό δυναμικό μαθητών

Η δημιουργικότητα των εφήβων, όπως αυτή εκτιμήθηκε με τη χρήση της επτάβαθμης κλίμακας, φάνηκε να είναι χαμηλή. Ωστόσο, οι μαθητές έτειναν να επιδεικνύουν υψηλότερες επιδόσεις σε δημιουργικά έργα που αφορούν την συγκλίνουσα σκέψη σε αντίθεση με την περιορισμένη δημιουργική τους παραγωγή στις δραστηριότητες που αφορούσαν την αποκλίνουσα σκέψη (Βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Μέση τιμή απαντήσεων στις δοκιμασίες μέτρησης του δημιουργικού δυναμικού

	N	T.A.	Μέση τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αποκλίνουσα σκέψη-AE	152	1,02	1,93	1,00	4,00
Αποκλίνουσα σκέψη-ΣΕ	152	1,03	1,90	1,00	5,00
Συγκλίνουσα σκέψη-AE	152	1,87	3,60	1,00	7,00
Συγκλίνουσα σκέψη-ΣΕ	152	1,61	3,15	1,00	7,00
Συνολική δημιουργικότητα	152	0,89	2,64	1,00	5,25

Σημ. AE = «αφηρημένο/α ερέθισμα/τα», ΣΕ = «συγκεκριμένο/α ερέθισμα/τα»

2.3. Σχέσεις μεταξύ δημιουργικής αυτεπάρκειας και δημιουργικού δυναμικού

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δημιουργικής αυτεπάρκειας και δημιουργικού δυναμικού του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συσχέτισης Pearson's r . Από την ανάλυση διαπιστώθηκε μικρή, μη στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στους υπό διερεύνηση παράγοντες ($r = 0,11, p > 0,05$) και κατά συνέπεια φάνηκε ότι οι πεπιοθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων δεν αντανakλούσαν τις πραγματικές επιδόσεις τους σε δημιουργικά έργα. Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε ακόμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης, με τη δημιουργική αυτεπάρκεια ως προβλεπτική μεταβλητή, από την οποία προέκυψε ότι δεν υπάρχει ισχυρή και στατιστικώς σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($R^2 = 0,005, p > 0,05$).

2.4. Δημιουργική αυτεπάρκεια και δημιουργικό δυναμικό των μαθητών

Για την περαιτέρω διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών στη δημιουργική αυτεπάρκεια τους, πραγματοποιήθηκαν μονοπαράγοντικές αναλύσεις διακύμανσης. Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες με βάση το δημιουργικό τους δυναμικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που τοποθετούνταν στο 20% της χαμηλότερης αθροιστική επίδοσης κατά την αξιολόγηση της δημιουργικότητάς τους, με βαθμολογία από 4-7 στο σύνολο των δοκιμασιών, εντάχθηκαν στην ομάδα της «Χαμηλής δημιουργικότητας», οι μαθητές με επίδοση από 8 έως 13, που αντιστοιχούσαν στο μέσο 40% της επίδοσης του δείγματος, αποτέλεσαν στην ομάδα μαθητών με «Μέτρια δημιουργικότητα» και, τέλος, οι μαθητές με επίδοση από 14 και πάνω συνέστησαν την ομάδα της «Υψηλής Δημιουργικότητας».

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε η ύπαρξη μικρής και μη στατιστικώς σημαντικής διαφοροποίησης στους μέσους όρους της δημιουργικής αυτεπάρκειας μεταξύ των τριών ομάδων μαθητών με διαφορετικά επίπεδα δημιουργικού δυναμικού, με $F(2, 149) = 0,58, p = 0,56$ (Βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών κατά δημιουργικό δυναμικό

	Δημιουργική αυτεπάρκεια				95% CI	
	N	T.A	M	T.Σ.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χαμηλή δημιουργικότητα	30	0,48	3,37	0,09	3,19	3,55
Μέτρια δημιουργικότητα	89	0,51	3,41	0,05	3,31	3,52
Υψηλή δημιουργικότητα	33	0,52	3,50	0,09	3,32	3,69

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής ενισχύουν το προηγούμενο εύρημα βάσει του οποίου δεν φάνηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

3. Συζήτηση

Από μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλό δημιουργικό δυναμικό με αξιοσημείωτη τυπική απόκλιση, γεγονός που μαρτυρούσε μεταξύ άλλων τις διαφορές στη δημιουργική ικανότητα μεταξύ των συμμετεχόντων. Η συνολικά χαμηλή επίδοση των μαθητών σε δοκιμασίες που αξιολογούν τη δημιουργικότητα ενδεχομένως αντανακλά την αμηχανία και την απειρία με την οποία οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως πρόκληση γενικά, αλλά και ως ζητούμενο εντός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει την ελλιπή ή τη μη αποτελεσματική προσπάθεια για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Πράγματι, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν όχι μόνο την ανεπαρκή καλλιέργεια και αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο ελληνικό σχολείο, αλλά και την ύπαρξη πολλαπλών φραγμών στην έκφρασή της εντός του σχολικού πλαισίου (Ξανθάκου, 1998, Παρασκευόπουλος, 2004, Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009).

Σε αντίθεση όμως με τη χαμηλή δημιουργική τους ικανότητα, οι μαθητές φάνηκαν να φέρουν πεπαιθώσεις ιδιαίτερα υψηλής δημιουργική αυτεπάρκειας, δηλαδή έτειναν να εκτιμούν εσφαλμένα ότι μπορούν σε σημαντικό βαθμό να σκέφτονται δημιουργικά και να παράγουν δημιουργικά έργα χωρίς ωστόσο να το επιτυγχάνουν, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις αναλύσεις συσχετίσεων όπου η δημιουργική αυτεπάρκεια και η δημιουργικότητα δεν παρουσίασαν κάποια συσχέτιση για το συγκεκριμένο δείγμα. Παρόλο που ένας σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι η αυτεπάρκεια σ' έναν τομέα συνδέεται στενά με τις επιδόσεις του ατόμου σ' αυτόν, και δη στον τομέα της δημιουργικότητας (Dampérat, Jeannot, Jogmans & Jolibert, 2016, Karwowski, 2015, Tan et al., 2011, Tierney & Farmer, 2002), τα ευρήματα της παρούσης έρευνας δεν είναι πρωτόγνωρα. Ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι πεπαιθώσεις αυτεπάρκειας δεν αντανακλούν σε κάθε περίπτωση τις επιδόσεις του ατόμου σε ένα πεδίο δραστηριότητας (π.χ. Beattie et al., 2016, Buchanan, Joban & Porter, 2014, Carroll & Fox, 2016, Lewis et al., 2016) αλλά φέρουν κάποια προβλεπτική αξία υπό την προϋπόθεση ότι απορρέουν από προηγούμενη ενεργό εμπλοκή στο εκάστοτε υπό διερεύνηση πεδίο δραστηριότητας. Στην περίπτωση που τα άτομα εκφράζουν τις πεπαιθώσεις αυτεπάρκειάς τους σε τομείς στους οποίους έχουν ελάχιστη εμπειρία ή για τους οποίους έχουν λάβει περιορισμένη ανατροφοδότηση τείνουν συχνά να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους (Moores & Chang, 2009, Stone, 1994). Ειδικότερα, στον τομέα της δημιουργικότητας πλήθος σχετικών ερευνών (π.χ. Beghetto, 2006, Gist, 1989, Mathisen & Bronnick, 2009, Scott, Leritz & Mumford, 2004) σημειώνει ότι

η δημιουργική αυτεπάρκεια μπορεί να εξηγήσει ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της δημιουργικής ικανότητας, εφόσον έχει προηγηθεί η εμπλοκή του ατόμου σε δημιουργικά έργα και έχει δοθεί επαρκής ανατροφοδότηση για τις δημιουργικές επιδόσεις του. Ελλείψει ικανής εμπειρίας και αξιολόγησης σε έργα που απαιτούν δημιουργική σκέψη, οι αντιλήψεις για τη δημιουργική αυτεπάρκεια ενδέχεται να διαμορφώνονται «αυθαίρετα» με τα άτομα να στηρίζουν τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη δημιουργική τους ικανότητα σε προηγούμενες επιδόσεις σε άλλα ακαδημαϊκά πεδία (Beghetto, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα επίπεδα δημιουργικής αυτεπάρκειας και η σχέση της με τη δημιουργικότητα των μαθητών ενδεχομένως να διέφεραν, αν κατά τη διαδικασία της έρευνας προηγείτο η χορήγηση των δοκιμασιών της δημιουργικότητας, αλλά και η παροχή κάποιας ανατροφοδότησης για τις επιδόσεις κάθε συμμετέχοντα στις δοκιμασίες αυτές. Τούτο διότι οι μαθητές θα είχαν μια πρώτη εμπειρία συμμετοχής σε δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων η δημιουργικότητα απαιτείται και αξιολογείται. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και πριν, αποφασίστηκε σκοπίμως η χορήγηση του *Ερωτηματολογίου Δημιουργικής Αυτεπάρκειας* πριν τη μέτρηση της δημιουργικότητας, αφού στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση της υφιστάμενης πραγματικότητας όσον αφορά στις πεποιθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας των εφήβων.

Με βάση τα παραπάνω, η αναντιστοιχία ανάμεσα στην δημιουργική αυτεπάρκεια και τις δημιουργικές επιδόσεις των μαθητών του δείγματος θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια ένδειξη της απειρίας των Ελλήνων μαθητών και την περιορισμένη εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που καλλιεργούν αξιολογούν και επιβραβεύουν τη δημιουργικότητα, κάτι που έχει παρατηρηθεί διεθνώς (Beghetto, 2006, Gist, 1989, Tierney & Farmer, 2002).

Τούτων λεχθέντων, η διαμόρφωση θετικών και συνάμα ρεαλιστικών πεποιθήσεων δημιουργικής αυτεπάρκειας φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας για την έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων, που αποτελεί εν τέλει μια κοινωνική απόφαση (Amabile, 1996, Grigorenko & Sternberg, 1997, Karwowski, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη την παραδοχή ότι τα άτομα τείνουν να αντλούν τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς τους κυρίως από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στον υπό αξιολόγηση τομέα, καθίσταται σαφές ότι η παροχή πολυεπίπεδων ευκαιριών για ανάπτυξη και έκφραση της δημιουργικότητας στο σχολείο, καθώς και η ανατροφοδότηση των σχετικών προσπαθειών των μαθητών αποτελούν το κλειδί τόσο για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού τους, όσο και για τη διαμόρφωση της αντίστοιχης δημιουργικής τους αυτεπάρκειας (Beattie et al., 2016, Craft, 2005, Péter-Szarka, 2012).

Επιπλέον, πεποιθήσεις αυτεπάρκειας μπορούν να αντληθούν και μέσα από εμπειρίες μάθησης μέσω υποκατάστασης, οπότε το άτομο μπορεί να εκτιμά τη δυνητική του επίδοση σ' έναν τομέα παρατηρώντας τις επιδόσεις κάποιου άλλου προσώπου

στον τομέα αυτό και κάνοντας συγκρίσεις μεταξύ εκείνου και του εαυτού του (Bandura, 1977, 1997, Pajares, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως κοινωνικής αξίας και η προώθηση προτύπων δημιουργικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και να συντελέσει στην οικοδόμηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας (Collard & Looney, 2016, Craft, 2005).

Τέλος, καθώς η ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ατόμου, οι ενισχύσεις και οι λεκτικές προτροπές αποτελούν στοιχεία που συνδιαμορφώνουν την αυτεπάρκεια (Bandura, 1997), η εδραίωση ενός δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη, που εμπνέει ασφάλεια κι εμπιστοσύνη, επιτρέπει τον πειραματισμό, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και επιβραβεύει τη δημιουργικότητα αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο για την ανάπτυξη της δημιουργικής αυτεπάρκειας, αλλά και για τη στοχευμένη καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Cremin et al., 2006, Péter-Szarka, 2012).

3.1. Αξιοποίηση των ευρημάτων στην εκπαίδευση

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας κατέδειξαν, μεταξύ άλλων, την φτωχή εμπειρία των μαθητών στην παραγωγή δημιουργικών έργων, γεγονός το οποίο ανακλάται στις ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις τους στις δημιουργικές δοκιμασίες και στις μη ρεαλιστικές αυτοαξιολογήσεις της δημιουργικής τους ικανότητας. Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι, μολονότι η δημιουργικότητα θεωρείται σήμερα ως μία από τις βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ελάχιστα προωθείται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει η ανάγκη για την περαιτέρω αναγνώριση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης ως κοινωνικής αξίας και ως ειδικού στόχου στην εκπαίδευση. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης στοχευμένων και συστηματικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια και την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, που θα μπορούσαν να συμβάλουν τόσο την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού, όσο και στην οικοδόμηση υψηλών και ρεαλιστικών πεποιθήσεων δημιουργικής αυτεπάρκειας. Βασική προϋπόθεση προς το σκοπό αυτό αποτελεί η ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια, την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας εντός του σχολικού πλαισίου μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων.

3.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά το ενδιαφέρον τους, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας δεν είναι δυνατό να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου δείγματος μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι προέρχονταν στο σύνολό τους από αστικές περιοχές της Αττικής. Για το λόγο αυτό προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας σε πολυπληθέστερο δείγμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συστοιχίας δοκιμασιών μη σταθμισμένης σε ελληνικό πληθυσμό. Μολονότι οι κλίμακες του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζουν ελάχιστη πολιτισμική ευαισθησία και ενδείκνυνται από τον κατασκευαστή για χορήγηση σε νεαρούς εφήβους, δεν έχει επιβεβαιωθεί απολύτως η καταλληλότητά της για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στον ελληνικό χώρο.

Βιβλιογραφία

- Abbott, D. H. (2010) Constructing a Creative Self-Efficacy Inventory: A Mixed Methods Inquiry. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, Paper 68*.
- Amabile, T.M. (1998) How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
- Amabile, T.M. (1996) *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1984) Recycling Misconceptions about Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy & Research*, 8, 231-255.
- Batey, M. & A. Furnham (2006) Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of Scattered Literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429.
- Beattie, S., T. Woodman, M. Fakehy & C. Dempsey (2016) The Role of Performance Feedback on the Self-Efficacy-Performance Relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13.
- Becker, M. (1995) Nineteenth-century Foundations of Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 8(3), 219-229.
- Beghetto, R.A. (2006) Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014) Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Beghetto, R. A. (2010) Creativity in the classroom. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Buchanan, T., S. Joban & A. Porter (2014) Internet self-efficacy does not predict student use of Internet-mediated educational technology. *Research in Learning Technology*, 22, 19585.
- Carroll, J.M. & A.C. Fox (2016) Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 2056.

- Collard, P. & Looney, J. (2014) Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364.
- Craft, A. (2000) *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2005) *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. (2011) *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. London: Trentham.
- Cremin, T. (2009) Creative Teachers and Creative Teaching (pp. 36-46). In: A. Wilson (ed.). *Creativity in Primary Education. Achieving QTS Cross-Curricular Strand*. Exeter: Learning Matters.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006) Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Dampérat, M., F. Jeannot, E., Jongmans & A. Jolibert (2016) Team creativity: Creative self-efficacy, creative collective efficacy and their determinants. *Rechercheet Applications en Marketing*, 31(3), 6-25.
- Gist, M.E. (1989) The influence of Training Method on Self-Efficacy and Idea Generation among Managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Grigorenko, E. & Sternberg, R.J. (1997) Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Guilford, J.P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hoff, E. (2014) The creative place: The Impact of Different Environmental Factors on Creativity In E. Shiu (Ed.), *Creativity Research: An Inter-Disciplinary and Multi-Disciplinary Research Handbook* (Vol. 103-126). New York: Routledge.
- Καμπύλης, Π. (2008) Αποσαφηνίζοντας τον όρο δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 5-6, 68-78.
- Kampylis, P. (2010) *Fostering creative thinking: the role of primary teachers*. Finland: University of Jyväskylä.
- Karwowski, M. (2015) Development of the Creative Self-Concept. *Creativity: Theories – Research – Applications*, 2(2), 165-179.
- Kozbelt, A., R.A. Beghetto & M.A. Runco (2010) Theories of Creativity (pp. 20-47). In: R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, B.A., D.M. Williams, A. Frayeh & B. Marcus (2016) Self-Efficacy versus Perceived Enjoyment as Predictors of Physical Activity Behavior. *Psychology & Health*, 31(4), 456-469.

- Leung, K. & Wang, J. (2015) A cross-cultural analysis of Creativity. In C. Shalley, M. A. Hitt & J. Zhou (Eds.), *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation and entrepreneurship* (pp. 245-266). New York: Oxford University Press.
- Martin, P. L. (1990) Inventory of Barriers to Creative Thought and Innovative Action. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *The 1990 Annual: Developing Human Resources* (pp. 138-141). San Diego: University Associates.
- Moore, T.T. & J.C. Chang (2009) Self-efficacy, overconfidence, and the negative effect on subsequent performance: A field study. *Information & Management*, 46(2), 69-76.
- Morais, M.F., L.S. Almeida, I. Azevedo, E. Alencar & D. Fleith (2014) Perceptions of Barriers to Personal Creativity: Validation of an Inventory Involving High Education Students. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 133, 1479-1495.
- Ξανθάκου, Γ. (2012) *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004) *Δημιουργική στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Π. Παρασκευοπούλου (2009) *Δημιουργική σκέψη: το Απο-παίδι της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κοράλι.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Paramitha, A. & Indarti, N. (2014) Impact of the Environment Support on Creativity: Assessing the Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 115, 102-114.
- Péter-Szarka, S. (2012) Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1011-1034.
- Pretz, J.E. & V.A. McCollum (2014) Self-perceptions of creativity do not always reflect actual creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 227-236.
- Runco, M.A. (2003) Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M.A. (2010) Divergent Thinking, Creativity and Ideation (pp. 413-445). In: R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, G., L.E. Leritz & M.D. Mumford (2004) The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.

- Shaheen, R. (2010) Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Simonton, D.K. (2000) Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- Sternberg, R.J. (2006) The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R.J. (2012) The Assessment of Creativity: an Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R.J. (2017) Whence Creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 51, 289-292.
- Stone, D.N. (1994) Overconfidence in Initial Self-Efficacy Judgments: Effects on Decision Processes and Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59(3), 452-474.
- Tan, A., Li, J. & J. Rotgans (2011) Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *The Open Education Journal*, 4(1), 90-94.
- Tierney, P. & S.M. Farmer (2002) Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

TEACHERS CONSIDERATIONS FOR THE CONTRIBUTION OF SELF-EVALUATION IN THE EFFICIENT OPERATION OF A SCHOOL UNIT

Κοσμάς Μίζης
Εκπαιδευτικός
kosmasmizis@gmail.com

Περίληψη

Η συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως μια εσωτερική αναπτυξιακή διαδικασία, στην αποτελεσματική λειτουργία της αποτελεί αναπόσπαστο ένα θεματικό πεδίο που βρίσκεται στο επίκεντρο του παγκόσμιου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συνεπώς δικαιολογείται απολύτως το ερώτημα κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τυγχάνουν συμβατές με τη θεμελιώδη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα, επομένως, αποσκοπούσε να διερευνήσει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση ως μια αναπτυξιακή διαδικασία δρα καταλυτικά στην διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ένα πολυεπίπεδο και πολυποίκιλο τρόπο.

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και κατόπιν για λόγους μεθοδολογικής τριγωνοποίησης διεξήχθη ομαδική συνέντευξη προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 150 εκπαιδευτικούς των δημοσιών δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν από αρνητικές έως και αδιάφορες στάσεις σε σχέση με την συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και επομένως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την απόκτηση των κατάλληλων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων πάνω σε θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επίσης ότι θα πρέπει να γίνουν εκείνα τα βήματα που θα παρέχουν και στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ασκήσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, όπως στην ουσία είναι και η αυτοαξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά

Αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αναπτυξιακή διαδικασία, αποτελεσματική λειτουργία, σχολική μονάδα, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Summary

The contribution of the process of self-evaluation of school unit as an internal development process, the effective operation is undoubtedly a theme that is at the heart of global research interest. Therefore the question absolutely justified whether the perceptions of teachers receive compatible with the fundamental contribution of self-evaluation on the effectiveness of the school.

The study, therefore, aimed to explore the extent to which teachers believe that the self-evaluation as a developmental process catalyze the efficient operation of the school unit with a multi-level and diversified manner.

As a means of data collection questionnaire used and then for reasons of methodological triangulation group interview was conducted in order to enhance the reliability and validity of the research. The sample consisted of 150 teachers of public primary schools of Crete Heraklion regional unit.

The results showed that on the whole the sample teachers were from negative up to indifferent attitudes in relation to the contribution of self-evaluation on the effectiveness of the school unit and therefore should be given special consideration for the acquisition of appropriate theoretical and practical knowledge on self-evaluation of school unit on the part of teachers. Also they should take place

those steps would also provide teachers with the opportunity to pursue an active role in the decision-making process but also to innovation in school unit, as in essence is the self.

Key words

School self-evaluation, internal development process, efficient operation, school unit, teachers' perceptions.

0. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατέχει κεντρική θέση στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαδικασία στενά συνυφασμένη με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1. Σκοπός της Έρευνας

Με βάση τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε κατά τη φάση της διατύπωσης του προβλήματος, ως κύριος σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων/πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών των δημόσιων δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης αναφορικά με τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, θα καταγραφόταν σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διατείνονταν θετικά ή αρνητικά προς την αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή σε διερεύνηση της κουλτούρα τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας αποσκοπούσε να συλλέξει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;
- Με ποιους τρόπους η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Πόσο αποτελεσματικότερη καθίσταται η σχολική μονάδα μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Παράλληλα, με βάση τους σκοπούς και τους προβληματισμούς της έρευνας δύναται να προβούμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί έναντι ενός υγιούς συστήματος αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας μέσα από ένα κοινά συμπεφωνημένο πλαίσιο.

3. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

3.1. Εισαγωγή

Τα πορίσματα σχετικά πρόσφατων μετα-αναλύσεων ερευνών που είχαν ως αντικείμενο μελέτης τους παράγοντες που επιφέρουν βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα και γενικότερα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας ως ολότητας (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005· Creemers, Kyriakides, Demetriou & Antoniou, 2007), κατέδειξαν ως έναν από τους πιο σημαντικούς

παράγοντες αποτελεσματικότητας την ύπαρξη ή/και την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005, Creemers, Kyriakides, Demetriou & Antoniou, 2007). Επιπρόσθετα η αξία της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού τυγχάνει καθολικής αναγνώρισης και ομοφωνίας από την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα.

3.2. Σύγχρονες τάσεις για την αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση διακρίνεται σε δυο τύπους, εσωτερική και εξωτερική, ανάλογα με τον φορέα που αναλαμβάνει να τη φέρει εις πέρας. Ο πρώτος τύπος αξιολόγησης λαμβάνει χώρα όταν πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, όπως ένας εξωτερικός αξιολογητής ή ένας επιθεωρητής (Vanhoof, Van Petegem, 2007). Από την άλλη πλευρά η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση έχει ως πρωταρχικό της στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να αναπτυχθούν αλλά και να βελτιωθούν μέσω της κριτικής αυτογνωσίας (Blok, Sleegers & Karsten, 2008). Υπάρχει μια αναδυόμενη συναίνεση σχετικά με το τι οφείλει να προσιδιάζει ένα αποδεκτό καθολικά μα και υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης. Σε μια τέτοια προοπτική η Επιθεώρηση πρέπει να έχει ένα κυρίως ρόλο, δηλαδή να κάνει τον εαυτό της περιττό όσο το δυνατόν περισσότερο παρέχοντας υποστήριξη και επιτρέποντας στα σχολεία να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Άλλωστε, όταν μιλάμε για πολιτικές ισότητας ευκαιριών, το μεγάλο μέρος αυτού που είναι πραγματικά σημαντικό στη ζωή του σχολείου (ψυχολογική και σωματική ασφάλεια, αμοιβαίο σεβασμό, καλή θέληση, κίνητρο, ηθικό, δικαιοσύνη, σχέσεις και επικοινωνία) δεν είναι γνωστό παρά μόνο στα ίδια τα μέλη του εκάστοτε σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2001). Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001, 2003, 2005, 2006) ίσως ο πιο κρίσιμος δείκτης της ποιότητας του σχολείου – το πώς μαθαίνουν οι μαθητές – τείνει επίσης να διαφεύγει της Επιθεώρησης. Η γνώση και η κατανόηση της μάθησης απαιτεί εξειδικευμένες συσσωρευμένες γνώσεις μέσα από την εκπαιδευτική πράξη και συνάμα την ανάλυση των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνομιλώντας μαζί, χρησιμοποιώντας εργαλεία και βρίσκοντας την κατάλληλη γλώσσα για να εισχωρήσει ομαλά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Καταληκτικά μπορεί να υποστηριχτεί πως λαμβάνοντας υπόψη τις ευθείες κριτικές που έχει δεχθεί η Επιθεώρηση όπως αναφέρουν οι Gurr & Huerta (2013) ίσως μια συναινετική λύση εξωτερικής υποστήριξης θα ήταν ο κριτικός φίλος (Critical Friend), εν προκειμένω πρόσωπα που διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία και δρουν ως διευκολυντές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Ως εκ τούτου αποκωδικοποιώντας τις σύγχρονες τάσεις που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι διαφαίνεται η ανάδυση μια νέας σχέσης μεταξύ του σχολικού οργανισμού και όσων παράγουν εκπαιδευτική πολιτική

(κράτη και δυνάμεις της αγοράς), αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2008, McNamara, O'Hara, 2008). Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται μια ραγδαία εξάπλωση ενός κινήματος παγκόσμιας εμβέλειας που χαρακτηρίζεται από την πρόθεση μετατόπισης της εξουσίας σε σχολικό επίπεδο (Hargreaves, 2010, 2011), ενώ το ολοκληρωμένο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης όπως προωθείται έχει στον πυρήνα της την υποχρεωτική λογοδοσία (accountability) ή την αναφορά σχετικά με την αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού (MacBeath, 2005).

Άλλωστε σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Luhmann (1995a) ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και ως τέτοιο έχει την υποχρέωση να αναπτύξει εκείνους τους μηχανισμούς και εκείνες τις δομές που θα διασφαλίσουν την επιτυχημένη προσαρμογή και ανταπόκριση του στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος και κατά συνέπεια θα διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα του (Johnson, 1990). Ως απάντηση στην περιβαλλοντική αβεβαιότητα και τις διαρκείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα είναι να εφαρμόσουν κάποιους μηχανισμούς «αυτοπροστασίας». Ο σημαντικότερος, ίσως, μηχανισμός προστασίας από τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος που παράλληλα διασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σύμφωνα με την έρευνα των Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp (2005). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία *αυτογνωσίας* η οποία καθιστά το σχολικό οργανισμό ικανό να αναγνωρίσει εκείνες τις δομές που οφείλει να δημιουργήσει ώστε να μπορέσει να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του και την επιτυχημένη απόκριση στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Ως μηχανισμό αυτογνωσίας την εκλαμβάνουν και οι MacBeath και Swaffield (2005), παραθέτοντας την άποψη ότι εν τέλει πρόκειται για μια διαδικασία που επιτελούν τα ίδια τα σχολεία, με τις δικές τους δυνάμεις και για τους ίδιους τους εαυτούς. Πιο πολύ πρόκειται για μια διαδικασία ανακάλυψης ή καλύτερα αυτοανακάλυψης παρά μια καλοσχεδιασμένη πορεία προς ένα προκαθορισμένο σκοπό (MacBeath, 2006).

Επιπρόσθετα η αυτοαξιολόγηση του σχολείου εκλαμβάνεται κυρίως ως ένα όχημα σχολικής βελτίωσης και αποδεδειγμένα πλέον αποτελεί ένα αξιόπιστο και σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια μας να εξακριβώσουμε τον τρόπο που θα δώσει την απαραίτητη ώθηση προς τα εμπρός (McNamara, O'Hara, Lindsay & Davidsdottir, 2011). Δι' αυτό καταδεικνύεται η πρωτεύουσα σημασία, και ως εκ τούτου αναγκαία συνθήκη, η καλλιέργεια και διαμόρφωση μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας. Κάτι που καθίσταται εφικτό με τον καθορισμό ενός κοινού συμπεφωνημένου οράματος το οποίο να ενεργοποιεί το προσωπικό του σχολείου να εστιάσει σε περιοχές που το ίδιο εντοπίζει ως σημαντικές και σχετικές, γύρω από το δικό τους περιεχόμενο. Οπότε κατά αυτόν τον τρόπο να καταστούν «συμμέτοχοι» και «συγκοινωνοί» της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως μιας αναπτυξιακής διαδικασίας και να αναλάβουν την ευθύνη της βελτίωσης και

της ανάπτυξης όλων των ενδιάμεσων σταδίων και διαδικασιών και φυσικά των αποτελεσμάτων μέσα από ένα διαρκή αναστοχασμό (MacBeath, 1999, Davies & Rudd, 2000, Hofmanetal, 2005, Privitelli & Bezzina, 2006).

Όπως τεκμαίρεται από τα παραπάνω η προώθηση οποιασδήποτε μορφής αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού για να καταστεί καθολικά αποδεκτή είναι απαραίτητο να τεθεί αντιμέτωπη με τρία σημαντικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την πρακτική εφαρμογή και αποδοχή της (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007). Πρώτο ζήτημα είναι εκείνο της αποδοχής της θεωρητικής βάσης της αυτοαξιολόγησης και κατ' επέκταση των αξιών, αντιλήψεων και θέσεων που οι θεωρίες αυτές προβάλλουν (Kyriakides & Campbell, 2004). Μια πιθανή διαφωνία με μια έστω με τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης ουσιαστικά αποτελεί τροχοπέδη στην οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της διαδικασίας αλλαγής, αφού για μια διαδικασία αλλαγής πρόκειται. Αυτή η δυσκολία αποδοχής της από το σύνολο των οργανισμικών μελών συναρτάται απόλυτα από την προθυμία των δυνάμεων που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική και επομένως προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή (όπως είναι και η αυτοαξιολόγηση), να επιδιώξουν τη μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση εμπλέκοντας ενεργά στη διαδικασία της λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2008). Συνεπώς η οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στην περίπτωση μας στον ευαίσθητο τομέα της ανάπτυξης ενός συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, να επιζητά και κυρίως να διασφαλίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacibcent, 2005, MacBeath, 2006). Συναφές με τα δύο προηγούμενα είναι και το τρίτο κατά σειρά ζήτημα που σχετίζεται με την επιλογή και εφαρμογή του καλύτερου θεωρητικού πλαισίου, το οποίο θα αποτελέσει τον κινητήριο μοχλό ανάπτυξης του κατάλληλου μηχανισμού αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού. Ενός μηχανισμού που θα καταστεί καθολικά αποδεκτός, μόνο στην περίπτωση που έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις καλλιέργειας μιας σχολικής κουλτούρας θετικής προς την αυτοαξιολόγηση και τις παραδοχές της. Κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί στην περίπτωση που η αυτοαξιολόγηση προωθηθεί ως ένας μηχανισμός βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Creemers & Kyriakides, 2007, Wikeley & Murillo, 2005).

Εν προκειμένω η αυτοαξιολόγηση ως έννοια περιλαμβάνει διάφορους ορισμούς, όπως αυτοί καθορίστηκαν από τους διάφορους ερευνητές. Ένας από τους πιο περιεκτικούς και σαφείς ορισμούς σύμφωνα με την βιβλιογραφική αναδίφηση είναι εκείνος που μας παραθέτει ο Scheerens (2002) προβαίνοντας στον ορισμό της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, ως *«εκείνο τον τύπο της αξιολόγησης, όπου οι επαγγελματίες που εκτελούν το πρόγραμμα ή την παρεπόμενη υπηρεσία της οργάνωσης διεξαγάγουν την αξιολόγησης και στην δική τους οργάνωση»* (σ.37-39). Άλλοι ερευνητές προχωρούν στον ορισμό της αυτοαξιολόγησης ως της εσωτερικής εκείνης

διαδικασίας που αποσκοπεί στη συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση των πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού με συστηματικό τρόπο, προκειμένου ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός να αναλάβει τις κατάλληλες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Schreerens & Demeuse, 2005). Ο Schildkamp (2007) από την πλευρά του προβαίνει στον ορισμό της σχολικής αυτοαξιολόγησης ως:

«...μιας διαδικασίας συστηματικής συλλογής πληροφοριών που ξεκινά από το ίδιο το σχολείο και προορίζεται να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της για τους σκοπούς της υποστήριξης για τη λήψη αποφάσεων τη βελτίωση της μάθησης και για την προώθηση της σχολικής βελτίωσης στο σύνολό της» (σ.4).

Τέλος οι Schildkamp και Visscher (2009) παρέχουν έναν ακόμη ορισμό της αυτοαξιολόγησης ως:

«... της διαδικασίας που περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, η οποία διενεργείται από το ίδιο το σχολείο ,και που εν τέλει προορίζεται να αποτελέσει τη βάση για την αξιολόγηση της λειτουργίας του και το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων του με σκοπό τη λήψη αποφάσεων βελτιωτικής δράσης» (σ. 150-159).

Ο πιο πάνω ορισμός υιοθετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ως ο πιο ακριβής αφού περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης: διαδικασία, συστηματική, συλλεκτική, εσωτερική από το σχολείο, αξιολογική, βελτιωτική. Η επιλογή του πιο πάνω ορισμού έγινε επειδή, αφενός πρόκειται για τον πλέον περιεκτικό και συνεκτικό ορισμό της έννοιας της αυτοαξιολόγησης, και αφετέρου σκιαγραφεί επακριβώς την όλη αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Δεδομένου του γεγονότος ότι αποσαφηνίζει πως πρόκειται για μια συστηματική, μεθοδική και έγκριτη διαδικασία που συμβάλλει αποφασιστικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού διαμέσω της ενεργητικής εμπλοκής όλου του πνευματικού κεφαλαίου της σχολικής μονάδας. Τονίζει, μάλιστα, τη βαρύνουσα σημασία του ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν όλα τα οργανισμικά μέλη προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει μια οργανισμική αναπτυξιακή διαδικασία, όπως δηλαδή ακριβώς πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον σχολικό οργανισμό στο σύνολο του. Βασικός σκοπός και παράλληλα κεντρική ιδέα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι να καταστεί ένας μηχανισμός εξασφάλιση της διαρκούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού και ταυτόχρονα διασφάλισης της υψηλής ποιότητας σε όλους του τομείς του σχολικού οργανισμού μα πρώτιστα ότι παρέχει ποιοτικότερη διδασκαλία, ότι παράγει υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα και ενθαρρύνει τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

3.3. Ερευνητικές μελέτες για την αυτοαξιολόγηση.

Οι Meuret και Morlaix (2003) σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τους που αφορούσε το γαλλικό συγκείμενο υποστήριξαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν απολαμβάνει μεγάλης δημοφιλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στα ίδια πορίσματα κατέληξε και η έρευνα των Lisi και Davidsdottir (2005) που αφορούσε σχολικές μονάδες της Ισλανδίας, ενώ έφερε στο φως και ένα νέο εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με αυξημένη δυσπιστία την αυτοαξιολόγηση αρχικά, κι αυτό διότι οι Ισλανδοί εκπαιδευτικοί είναι συνηθισμένοι να δρουν ανεξάρτητα και θεωρούν υποτιμητικό το να προσπαθεί κάποιος να ελέγξει ή να περιορίσει την ελευθερία τους να διδάσκουν όπως εκείνοι επιθυμούν με βάση την προσωπική τους σοφία και πείρα.

Επιπροσθέτως ένα πολύ σημαντικό πρόγραμμα ήταν το «Γέφυρες Πάνω από τα Σύνορα» εκπονήθηκε το 2004 (MacBeath, 2005) και αποτέλεσε τη συνέχεια του αρχικού πιλοτικού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διενεργήθηκε το 1998 (MacBeath, 2005). Δημιούργησε παραγωγικά δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν στο πλαίσιο της αμοιβαίας κριτικής φιλίας για την ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης στη σχολική κουλτούρα με τη δημιουργία του μοναδικού για κάθε σχολικό οργανισμό Προφίλ Σχολικής Αυτοαξιολόγησης. Τα ευρήματα του εν λόγω προγράμματος φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για τη νέα για αυτούς διαδικασία. Επίσης, το διεθνές πρόγραμμα «Carpe Vitam - Leadership For Learning» που συντονίστηκε από το Πανεπιστήμιο του Cambridge έλαβε χώρα από το 2002 έως και το 2005 και συμμετείχαν 7 χώρες (Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, Η.Π.Α, Νορβηγία), διερεύνησε εις βάθος μια σειρά εννοιών όπως «η ηγεσία και η μάθηση, η μεθοδολογία, η εκπαιδευτική αλλαγή και η ανάπτυξη του σχολείου» (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007, σ.193).

Οι McNamara και O'Hara (2008) σε διάφορες έρευνες τους που αφορούσαν το ιρλανδικό συγκείμενο σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και των εργαλείων της κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι καταλυτικής σημασίας η παροχή υποστήριξης τόσο για την ανάπτυξη του θεωρητικού της πλαισίου και της πρακτικής όσο και κατά τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Προτείνουν ότι «πιθανώς να μπορούσαν να δημιουργηθούν δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών και επίλυση δυσκολιών» (McNamara & O'Hara, 2008, σ.178). Σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, το Βέλγιο, οι Vanhoof et al (2009) διενέργησαν μιας ευρείας κλίμακας έρευνα που αφορούσε 96 σχολικές μονάδες με αντικείμενο τις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, τα αποτελέσματα της έδειξαν πως οι διευθυντές είχαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη ανέδειξαν το πόρισμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν

να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα αναστοχασμού, τόσο λόγω της απουσίας συνεργατικών σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς όσο και λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με τη θεωρία και την πρακτική της αυτοαξιολόγησης. Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα των Schildkamp και Visscher (2010) σε 79 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούσε το ολλανδικό συγκείμενο μετά από την εφαρμογή του πλαισίου αυτοαξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι πρέπει να υφίστανται συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι και είναι άκρως απαραίτητοι προκειμένου να καταστεί εφαρμοστέα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως είναι η αποδοχή του θεωρητικού πλαισίου της αυτοαξιολόγησης, η ύπαρξη σχολικής κουλτούρας θετικής ως προς την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών και η παροχή διαρκούς παρώθησης και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή (Schildkamp & Visscher, 2010, σ. 9).

Οι Ryan και Telfer (2011) στην αναφορά τους Ανασκόπηση των Διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Οντάριο και στα περίχωρα (Are view of Elementary School Self-Assessment Processes Ontario and beyond), που αφορούσε την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο σχολικό συγκείμενο του Οντάριο στον Καναδά κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όταν η αυτοαξιολόγηση εξετάζεται στο πλαίσιο ενός αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού, καθίσταται σύντροφος στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Δημητρίου και Κυριακίδη (2012) που διενέργησαν μια διαχρονική έρευνα στο κυπριακό σχολικό συγκείμενο σχετικά με τη σχολική αυτοαξιολόγηση και αφορούσε 60 δημοτικά σχολεία. Τα πορίσματα της κατέδειξαν πως η εφαρμογή ενός μηχανισμού σχολικής αυτοαξιολόγησης έχει καθοριστική συμβολή στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Τέλος, η Va atkon (2013) υπογραμμίζει ότι η τελική έκθεση των 30 μελετών περίπτωσης που διενεργήθηκαν σε σχολεία του σιέχικου συγκείμενου και αποδεικνύουν τα αποτελέσματα της πορείας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και του πλαισίου της καταδεικνύει ότι παρουσιάζει θετικό πρόσημο.

Συμπερασματικά, η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα η ύπαρξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα και του *ευφυούς σχολείου* (intelligent school), ενός σχολείου κοινότητας μάθησης που διαρκώς αναπτύσσεται και βελτιώνεται (MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 2004, MacBeath, Schratz, Meuret & Jacibcent, 2005, MacBeath, 2006). Όπως τονίζουν με έμφαση οι MacBeath, Schratz, Meuret και Jacibcent (2005) τα ευφυή σχολεία κατορθώνουν να λειτουργούν ως τέτοια διότι ακριβώς «τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά» (σ. 157).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

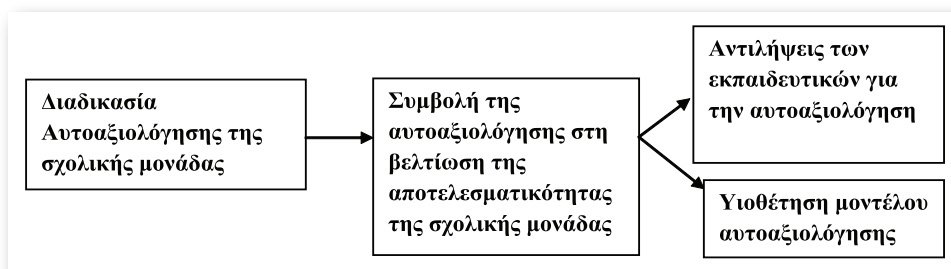
Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στη «τριγωνοποίηση» (triangulation) σε συνδυασμό με τον έλεγχο των ερμηνειών μαζί με τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη, αποτελεί την απάντηση στο αίτημα της εσωτερικής εγκυρότητας -βαθμός συνάφειας των ερευνητικών δεδομένων με την πραγματικότητα- της έρευνας (Tuckman, 1972). Ως εκ τούτου συλλέχθηκαν ερευνητικά δεδομένα τόσο ποσοτικής μορφής όσο και ποιοτικής μορφής. Επομένως τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων ενημέρωνε την τελική ανάλυση των δεδομένων με τρόπο που το κάθε εύρημα της έρευνας να προέκυπτε ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας ακόμα πηγής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.1. Δείγμα

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η στρωματοποιημένη δειγματοληψία ή δειγματοληψία κατά στρώματα. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των 27 δημόσιων δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης. Αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν συμπληρώσει 2 έτη υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

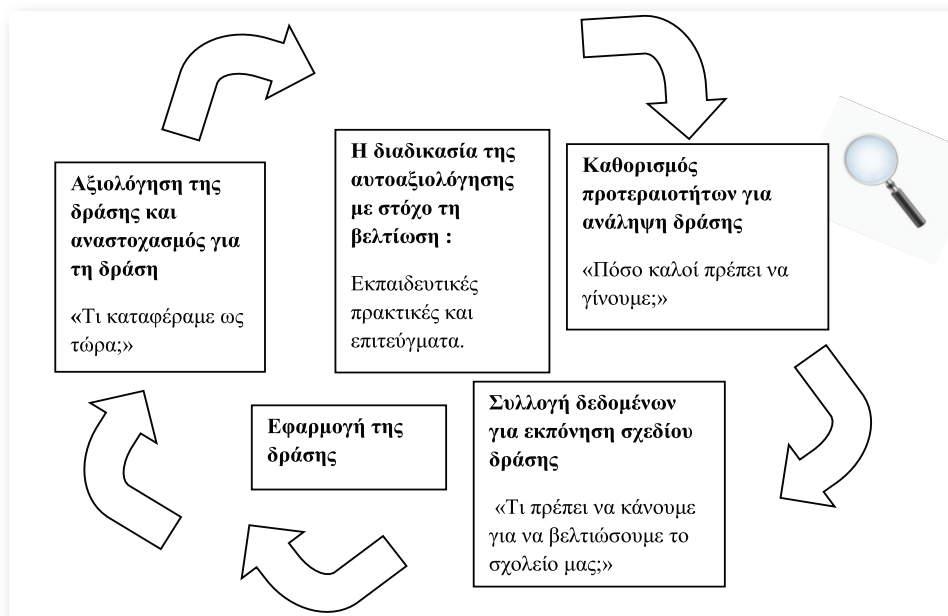
4.2. Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων ποσοτικής μορφής χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις αναφορικά με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε προσαρμογή και σύνθεση των ερωτηματολογίων των MacBeath (2001), MacBeath, Scratz, Meuret & Jacobsen (2005), ώστε να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε αριθμό πέντε εκπαιδευτικών και έγιναν μικροδιορθώσεις σε δηλώσεις, μέσα από τις σχετικές εισηγήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς από τον πληθυσμό του δείγματος.

Διάγραμμα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών

4.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Αναφορικά με το ποσοτικό μέρος της έρευνας τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των επιλεγθέντων σχολικών μονάδων ιδιοχειρώς από τον ερευνητή, κατόπιν εξασφάλισης σχετικής άδειας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μια συνοδευτική επιστολή έδινε επεξηγήσεις για τους σκοπούς της έρευνας και παράλληλα εμπειρείχε την διαβεβαίωση ότι η έρευνα παραμένει ανώνυμη και η συμμετοχή εθελοντική. Μετά τη συμπλήρωση τους επεστράφησαν στον ερευνητή με την ιδιαίτερη μέριμνα των διευθυντών. Από τα 165 ερωτηματολόγια που απεστάλησαν, επεστράφησαν τα 150, δηλαδή ποσοστό της τάξεως του 90.9%.

Διάγραμμα 2: Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κουλαΐδη & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005, σ.78)

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς από τον πληθυσμό του δείγματος. Κατά την έναρξη της συνέντευξης περιγράφηκε ο σκοπός της έρευνας, τονίστηκε η ανωνυμία και η εχεμύθεια που τη διέπουν, ζητήθηκε η άδεια μαγνητοφώνησης και επισημάνθηκε ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είναι εντελώς ελεύθεροι να αρνηθούν να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Στις συνεντεύξεις συμμετείχε εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο της έρευνας και εξέφρασαν την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στο β' μέρος της έρευνας. Η επιλογή ήταν τυχαία.

4.4. Τεχνική Ανάλυσης

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS-22.0. Από την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δεδομένων. Από τη συσχετιστική ανάλυση επιλέχθηκαν τα τεστ αξιοπιστίας (reliability test α) για όλες τις δηλώσεις μαζί, το t-test για ανεξάρτητα δείγματα για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή δύο επιλογών (όπως το φύλλο) και η ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova test), για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή πάνω από δυο επιλογές.

Σχετικά με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αυτή πραγματοποιήθηκε κωδικοποιώντας τα δεδομένα της συνέντευξης σε ενότητες σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας (Rossman & Rallis, 1998). Επιδιώκοντας να ενισχυθεί ο βαθμός εγκυρότητας της έρευνας εφαρμόστηκε ο έλεγχος συνέπειας (Lincoln & Guba, 1985) μιας και τα δεδομένα παραδόθηκαν σε έναν εξωτερικό ερευνητή και πιο συγκεκριμένα στον ακαδημαϊκό μου σύμβολο για να αποφευχθούν σφάλματα στην ανάλυση καθώς και τυχόν μεροληπτικά συμπεράσματα.

4.5. Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και πριν την επιλογή του δείγματος, τηρήθηκαν οι κανόνες της δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη χρήση των κατάλληλων πληροφοριών για το σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών και της χρήσης των ευρημάτων της έρευνας μέσα από μια ουσιαστική περιγραφή των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Επιπρόσθετα αναφορικά με τη διεξαγωγή της συνέντευξης επιτεύχθηκε η εκατέρωθεν δέσμευση συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενων για τήρηση της εχεμύθειας, εντιμότητας και εμπιστοσύνης. Τέλος τονίστηκε ότι δεν προκύπτει καμία βλάβη από την εν λόγω έρευνα σε κανέναν από τους συνεντευξιζόμενους.

4.6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Τα θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας απασχολούν όλες τις έρευνες. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια έγιναν κάποιες διαδικασίες, ώστε να περιοριστούν οι όποιες αδυ-

ναμίες, μπορεί να πρόεκυπταν κατά το σχεδιασμό. Καταρχάς, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, την ανωνυμία και δόθηκε προσωπικά στους υποψήφιους, δεδομένου ότι η προσωπική επαφή αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε πέντε εκπαιδευτικούς και την πραγματοποίηση μικροδιορθώσεων σε δηλώσεις περιορίστηκαν τα οποιαδήποτε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο ήταν αποτέλεσμα της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας για την αυτοαξιολόγηση, ώστε να υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου και τα θέματα/ενότητες και παράγοντες που αυτό περιλαμβάνει να ανταποκρίνονται στα ευρήματα ερευνών και μελετών. Τέλος, οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες και έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα ενώ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η τυχαία συμμετοχή στην έρευνα. Παρά τις όποιες επί μέρους δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, εντούτοις ο αριθμός του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικός.

5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 77,3 % του δείγματος και οι άνδρες το 22,7%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν νεαρής ηλικίας και είχαν 1-10 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών (58,7%). Ένα μικρό ποσοστό (6,7%) κατείχαν θέσεις ευθύνης (Διευθυντές ή Υποδιευθυντές).

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το βαθμό που η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων πτυχών της.

Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 8.3 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της» (Μ.Ο.=3,17, Τ.Α.=1,07), 8.4 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων» (Μ.Ο.=3,14, Τ.Α.=1,07), 8.1 «Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της» (Μ.Ο.=3,13, Τ.Α.=1,10), αξιολογήθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους. Διαφαίνεται ότι όλες οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με τον καθορισμό των στόχων και την ανάγκη αναπροσαρμογής τους όποτε χρειάζεται. Ουσιαστικά συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αντίθετα με τους χαμηλότερους μέσους όρους αξιολογήθηκαν οι δηλώσεις 5 «Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχό-

μενου εκπαιδευτικού έργου» (Μ.Ο.=2,88, Τ.Α.=1,19), 3 «Βοηθά στο σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,13), 7 «Ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,10) και 8.2 Βοηθά τη σχολική μονάδα να επιτύχει την υλοποίησή τους» (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=1,05) αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τους χαμηλότερους μέσους όρους (οι δηλώσεις 7 και 8.2 συγκέντρωσαν τον ίδιο μέσο όρο). Οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
1. Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία	3,07	1,11	150
2. Συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας	3,11	1,15	150
3. Βοηθά στο σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας	2,90	1,13	150
4. Ενισχύει της βελτίωσης της σχολικής μονάδας	3,00	1,13	149
5. Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	2,88	1,12	150
6. Συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό	3,11	1,16	149
7. Ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	2,90	1,10	150
8.1. Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της	3,13	1,10	150
8.2. Βοηθά τη σχολική μονάδα να επιτύχει την υλοποίησή τους	2,90	1,05	149
8.3. Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της	3,17	1,07	149
8.4. Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγής των καθορισμένων στόχων	3,14	1,07	150
9. Προωθεί τη συλλογική εργασία του προσωπικού με συγκεκριμένους στόχους	2,98	1,05	150

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το βαθμό που η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων πτυχών της σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη. Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 21

«Συμβάλλει στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις αλλαγές που προκύπτουν στο περιβάλλον του» (Μ.Ο.=2,88, Τ.Α.=1,09) και 19 «Συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, την εξασφάλιση καλών συνθηκών διδασκαλίας και τη στήριξη των εκπαιδευτικών που δύνανται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες» (Μ.Ο.=2,82, Τ.Α.=1,11), αξιολογήθηκαν με τους υψηλότερους μέσους όρους. Επίσης παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις 12 «Ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνες» (Μ.Ο.=2,44, Τ.Α.=1,01), 16 «Μικραίνει το χάσμα μεταξύ των μαθητών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, και ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα» (Μ.Ο.=2,44, Τ.Α.=1,09), και 11 «Δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=2,45, Τ.Α.=1,12), αξιολογήθηκαν αντίστοιχα με τους χαμηλότερους μέσους όρους. Παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις συνδέονται άμεσα με την κατανομή της ηγεσίας και τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το υφιστάμενο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης δεν το επιτυγχάνει.

Στις 25 δηλώσεις έγινε παραγοντική ανάλυση η οποία έδειξε ότι οι ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 9) και μπορεί να ονομαστεί ως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτοαξιολόγηση. Ενώ ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) και μπορεί να ονομαστεί ως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δεδομένων με t-test για ανεξάρτητα δείγματα για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή δύο επιλογών (Φύλο) και η ανάλυση διακύμανσης με one Way ANOVA για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή πάνω από δύο επιλογές (Επίπεδο Σπουδών, Έτη Υπηρεσίας και Θέση στην Υπηρεσία).

Πίνακας 2: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
10. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών	2,71	1,11	150
11. Δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων στη σχολική μονάδα	2,45	1,12	150
12. Ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνες	2,44	1,09	149
13. Καθιστά την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης επίκεντρο της σχολικής πολιτικής	2,55	1,08	149
14. Δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης	2,78	1,21	150
15. Δημιουργεί μια θετική ατμόσφαιρα που επιτρέπει τον ανοιχτό διάλογο	2,70	1,23	150
16. Μικραίνει το χάσμα μεταξύ των μαθητών υψηλών και χαμηλών επιδόσεων, και ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αναφορικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα	2,44	1,01	149
17. Συμβάλλει στην προσπάθεια του σχολείου να ενισχύσει τις κοινωνικές αρετές όπως η κοινωνικότητα, το πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας, το αίσθημα δικαιοσύνης, ο σεβασμός στους άλλους	2,68	1,11	149
18. Συμβάλλει στη δημιουργία αυτόνομων προσωπικοτήτων, ικανών να αντιμετωπίσουν θετικά το μέλλον, οπλισμένα με ισχυρό ηθικό συναίσθημα	2,56	1,06	149
19. Συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, την εξασφάλιση καλών συνθηκών διδασκαλίας και τη στήριξη των εκπαιδευτικών που δύνανται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες	2,82	1,11	150
20. Συμβάλλει στην δέσμευση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν και να διασφαλίζουν την πρόοδο όλων των μαθητών	2,72	1,06	150
21. Συμβάλλει στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις αλλαγές που προκύπτουν στο περιβάλλον του	2,88	1,09	150
22. Συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	2,65	1,09	150

5.2. Συνεντεύξεις

Λόγω των περιορισμών στην έκταση της εργασίας παρουσιάζεται το γενικό συμπέρασμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σύμφωνα με τους ερωτώμενους για να καταστεί καθολικά αποδεκτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητο να επιδιωχθεί η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα.

6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1. Ερωτηματολόγιο

Η στατιστική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με το φύλλο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων δεν έδειξαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των δύο ομάδων αναφορικά με τους μέσους όρους, διότι η τιμή του $p > 0,05$ σε όλες τις δηλώσεις. Δηλαδή οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βλέπουν με τον ίδιο τρόπο την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Αντίθετα η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με τη δήλωση 6 («Συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=4,736$, $p < 0,01$), τη δήλωση 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=5,612$, $p < 0,01$), στη δήλωση 8.1 («Η αυτοαξιολόγηση βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,749$, $p < 0,05$) και τη δήλωση 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,345$, $p < 0,05$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο Πανεπιστημίου και αυτών με μεταπτυχιακό τίτλο, όπου ήταν πιο θετικοί στις σχετικές δηλώσεις. Φαίνεται ότι η δεύτερη ομάδα διαθέτει περισσότερη εξοικείωση με τη διαδικασία από την ομάδα των πτυχιούχων, ίσως, λόγω της θέσης τους, αφού μπορεί τα μεταπτυχιακά προσόντα να υποδηλώνουν είτε ανώτερη θέση στην οργανωτική δομή του οργανισμού είτε απλά ανάθεση περισσότερων ευθυνών σε σχέση με τους άλλους επαγγελματίες. Δεν υπήρξαν οποιεσδήποτε άλλες σαφείς διαφορές με βάση τις αναλύσεις διακύμανσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τέλος η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για τη θέση στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με τη δήλωση 1 («Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση της

σχολικής μονάδας», $F=4,608$, $p<0,05$), τη δήλωση 2 («Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου», $F=7,628$, $p<0,01$), στη δήλωση 3 («Συμβάλλει στο να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας», $F=5,036$, $p<0,008$), τη δήλωση 4 («Ενισχύει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας», $F=4,565$, $p<0,05$), τη δήλωση 5 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου», $F=5,006$, $p<0,01$), τη δήλωση 6 («Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=6,509$, $p=0,01$), τη δήλωση 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=6,412$, $p<0,01$), τη δήλωση 8.1 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,705$, $p=0,05$), τη δήλωση 8.3 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της», $F=4,871$, $p=0,01$), τη δήλωση 8.4 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων», $F=3,623$, $p<0,05$) και τη δήλωση 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,851$, $p<0,01$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτών που κατέχουν θέση ευθύνης, δηλαδή υποδιευθυντών και διευθυντών, όπου ήταν πιο θετικοί από την πρώτη ομάδα. Σχετικά με τις δηλώσεις 1 («Συμφωνία με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», $F=4,608$, $p<0,05$), και 2 («Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου», $F=7,628$, $p<0,01$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των υποδιευθυντών-διευθυντών. Επίσης τεκμαίρεται ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δηλώσεις 3 («Συμβάλλει στο να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα όλων των πτυχών της σχολικής πραγματικότητας», $F=5,036$, $p<0,008$), 4 («Ενισχύει τη βελτίωση της σχολικής μονάδας», $F=4,565$, $p<0,05$), 5 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου», $F=5,006$, $p<0,01$), 6 («Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον ενδοσχολικό προγραμματισμό», $F=6,509$, $p=0,01$), 7 («Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων», $F=6,412$, $p<0,01$), 8.1 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τους στόχους της», $F=3,705$, $p=0,05$), 8.3 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να ιεραρχήσει τις ανάγκες της», $F=4,871$, $p=0,01$), 8.4 («Βοηθά τη σχολική μονάδα να διαπιστώσει την αναγκαιότητα αλλαγών των καθορισμένων στόχων», $F=3,623$, $p<0,05$) και 14 («Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και κοινής δέσμευσης», $F=4,851$, $p<0,01$). Φαίνεται ότι η ομάδα των διευθυντών διαθέτει περισσότερη εξοικείωση με τη διαδικασία από την ομάδα των εκπαιδευτικών που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, λόγω της θέσης τους. Διότι οι διευθυντές των σχολικών

μονάδων καταλαμβάνουν ανώτερη θέση στην οργανωτική δομή του οργανισμού αλλά και τους έχουν ανατεθεί περισσότερες ευθύνες σε σχέση με το απλό εκπαιδευτικό προσωπικό. Δεν υπήρξαν οποιοσδήποτε άλλες σαφείς διαφορές με βάση τις αναλύσεις διακύμανσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η ανάλυση διακύμανσης (one Way ANOVA test) για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν καμία διαφορά στην άποψή τους σχετικά με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, αφού δεν υπήρχαν οποιοσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

6.2. Συνεντεύξεις

Συμπερασματικά πρέπει να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μόνο μέσα από ένα κοινά συμπεφωνημένο πλαίσιο ανάμεσα σε όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή, προσαρμοσμένο στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε σχολικού οργανισμού και κυρίως ενός πλαισίου με μορφή bottom-up. Να διενεργείται από τη σχολική μονάδα και για τη σχολική μονάδα, εκ των έσω όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε και να είναι μια καθαρά αναπτυξιακή διαδικασία και όχι μια αυστηρή λογοδοσία που απαιτεί την απόδοση ευθυνών. Μια διαδικασία αποδοχής της ευθύνης μέσα από το πρίσμα της περαιτέρω οργανισμικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα πως οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αφού δεν εφαρμόστηκε ο θεσμός στην ελληνική πραγματικότητα λόγω των δικαιολογημένων κατά τους ίδιους αντιδράσεων που προκάλεσε στην εκπαιδευτική κοινότητα.

7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσιάζουν από αρνητικές στάσεις ως και μια αδιαφορία ως προς τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της συμβολής της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ακόμη διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή/και διδακτορικών τίτλων σπουδών επιδεικνύουν κάποια θετικότερη στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Bubby&Early (2008) για το αγγλικό συγκείμενο όπου τόνισε το θετικό αντίκτυπο που έχει η ανάπτυξη ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου. Επίσης η έρευνα των MacNamara et al (2011) για το ιρλανδικό και ισλανδικό συγκείμενο τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντίστοιχα θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση ανάλογα με το αν ήταν εξωτερικά

επιβαλλόμενη ή εσωτερικά αναπτυγμένη. Παρόμοια θετική υποδοχή επιφυλάχτηκε στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που αναπτύχθηκε εκ των έσω σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου (Καραγιώργη, 2012). Τέλος η Masters (2012) υποστηρίζει ότι τα πορίσματα της έρευνας της που αφορούν το αυστραλιανό συγκείμενο καταδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο που έχει η χρήση ενός κοινά αποδεκτού πρότυπου πλαισίου.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές επέδειξαν θετικότερη στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται αφενός στη μεγαλύτερη εξοικείωση που έχουν με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα ακριβώς εξαιτίας του κομβικού τους ρόλου και αφετέρου της έλλειψης παροχής υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το προσωπικό. Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό απουσιάζει η εξοικείωση με τις εν λόγω διαδικασίες-αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στο συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος- αλλά και η έλλειψη συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Vanhoof et al (2009) που διενεργήθηκε στο βελγικό συγκείμενο όπου διαπίστωσε ότι η μικρότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές οφείλεται στην απουσία υποστήριξης σχετικά με την εφαρμογή και τη χρήση των εργαλείων της αυτοαξιολόγησης από τους αρμόδιους φορείς. Παράγοντα κομβικής σημασίας θεωρεί την αδιάλειπτη παροχή υποστήριξης προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και το πόρισμα της έρευνας των MacNamara & 'O Hara (2008) για την Ιρλανδία.

Καταληκτικά αναφορικά με τρίτο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως προέκταση της ανάλυσης των στοιχείων τεκμαίρεται ότι απουσιάζει μια κουλτούρα συνεργασίας εντός του σχολικού οργανισμού στο ελληνικό συγκείμενο. Βάση της οποίας θα μπορούσε να αναπτυχθεί και μια θετική κουλτούρα προς τη αυτοαξιολόγηση. Άλλωστε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπερτονίζουν τη σημασία της ύπαρξης της εντός της σχολικής μονάδας όπως διαφάνηκε και από τα πορίσματα της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Την απουσία συνεργατικής κουλτούρας τονίζει ως ανασταλτικό παράγοντα και η έρευνα των Devos & Verhoven (2003) για το βελγικό συγκείμενο. Τέλος μια πρόσφατη έρευνα των Vanhoof et al (2012) μετά από την ανάλυση των δεδομένων διαπίστωσε πως στις σχολικές μονάδες όπου οι διευθυντές είχαν εγκαθιδρύσει μια ισχυρή συνεργατική κουλτούρα συνοδευόμενη από επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να παρακινήσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση με αποδοτικό τρόπο.

7.1. Επίλογος- Εισηγήσεις

Ο ερευνητής βασιζόμενος στα πορίσματα και της πληροφορίες που εντοπίστηκαν με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης προτείνει τις ακόλουθες τρεις συστάσεις οι οποίες αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, διοίκησης σχολικής μονάδας και ανάπτυξης του προσωπικού.

1. Οι φορείς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές που να είναι πιο ήπιας και συμμετοχικής μορφής όπως είναι ο ενθουσιασμός, τα κίνητρα, η δημιουργία ενός ελκυστικού οράματος και όχι σκληρές όπως ο εξωτερικός έλεγχος, η επιβολή κυρώσεων, η πίεση και η κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υποδυθεί επιτυχημένα το ρόλο του φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δρώντας ως σχολικός-ηγέτης και όχι ως απλός διεκπεραιωτής.
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να υλοποιηθεί στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και πάνω στις αρχές του αναδομητικού-επαγωγικού μοντέλου επιμόρφωσης.

Με την προώθηση των παραπάνω προτάσεων-προϋποθέσεων και τη θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όπως ο κριτικός φίλος, που να παρέχουν διαρκή υποστήριξη, θα διαμορφωθεί το κατάλληλο υπόβαθρο για τη δημιουργία και την ανάδυση της συνεργατικής κουλτούρας και επομένως θετικής στάσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα θα προωθηθεί η «ευφυής λογοδοσία» ως προσωπική ανάγκη του κάθε εκπαιδευτικού για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως δείκτη της επαγγελματική τους ανάπτυξης αλλά και δείκτη ποιότητας του σχολικού οργανισμού. Ο ερευνητής συνιστά τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών που θα αφορούν το ελληνικό συγκείμενο αναφορικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ιδιαίτερα τώρα που η διαδικασία έχει ανασταλεί και το υπό διεργασία νέο θεωρητικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση καλείται να λάβει υπόψη και τα ευρήματα τόσο της παρούσας ερευνητικής μελέτης όσο και αντίστοιχων ερευνητικών μελετών. Η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών θα επιτρέψει την παροχή απαντήσεων σχετικά με στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας και τα εμπόδια που ενδεχομένως να πρέπει να διαπιστωθούν και να υπερκεραστούν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενσυνείδητα και αυθόρμητα στην αναπτυξιακή διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Αγγλόφωνη

- Blok, H., Sleegers, P. & Karsten, S. (2008) Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 395-395.
- Brundrett, M. & Rhodes, C. (2011) *Leadership for quality and accountability in education*, London & New York, Routledge
- Creemers, B. P. M. (2002) From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, 343-362.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007) *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge Falmer.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Demetriou, D. & Antoniou, P. (2007) *A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains*. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2009) *Using an evidence-based and theory-driven approach to improve school effectiveness: a group randomization study*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. USA.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2011) *The long term effect of different approaches to establishing school self-evaluation mechanisms upon student achievement: A group randomization study*. Paper presented at the ICSEI 2011. Limassol: Cyprus.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012) The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, Volume 38, Issue 2, pages 149-170.
- Denzin, Norman K. (2001) *Interpretive Interactionism*. London, Sage Publications
- Earley, P & Weindling, D (2004) *Understanding School Leadership*. London: PCP/Sage.
- Gurr, D., Huerta, M. (2013) The role of critical friend in leadership and school improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106 (2013) 3084-3090
- Hall, C. & Noyes, A. (2009) School self evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, Volume 24, Issue 3, pages 311-334.
- Hargreaves, D. (2010) *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Hargreaves, D. (2011) *Leading a self-improving system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004) School evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-26.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Demetriou, D. (2011) *The Impact of Different Approaches to School Self Evaluation Upon Student Achievement: A Group Randomization Study*. Paper presented at Spring 2011 Conference: Building an Education Science: Investigating Mechanisms.
- Kyriakides L. & Demetriou D. (2007) Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (19) pp. 43-64.
- Kyriakides, L. & Demetriou, D. (2008) *Investigating the inferential validity of the dynamic model of effectiveness: A study of teachers' perceptions*. Paper presented at the 89th Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, USA
- Lisi, P. & Davidsdottir, S. (2005) *Empowerment and deliberative democracy in educational evaluations*. Paper presented at the Interlearn Conference, Helsinki, Finland.
- Luhmann, N. (1995a) *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- MacBeath J. (1999) *Schools must speak for themselves the case for school self- evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., Schratz, M.(2000) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. & Smith, W. J. (2001) Schools Must Speak for themselves: the case for school self-evaluation. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 16(1), p. 33-42.
- MacBeath, J., McGlynn A. (2002) *Self-evaluation: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, John, Hidenori Sugimine (2003) *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2005) *Self-evaluation: background, principles and key learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self Evaluation: Working with the New Relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008) Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership and Management*, 28(4).385-399.
- MacGilchrist, B., Myers, K., and Reed, J. (2004) *The Intelligent School*, 2nd edition, London: Paul Chapman.

- McNamara, G., O'Hara, J. (2008) The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation* 34,173-179.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P.L. & Davidsdottir, S. (2011) Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82
- Marshall, C. & Rossman, G.N. (1999) *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003) Conditions of success of a school' s self-evaluation: some lessons of a European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1). 53-71.
- Myers, M.D. (2009) *Qualitative Research in Business & Management*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Plowright, D. (2007) Self-evaluation and ofsted inspection. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393.
- Privitelli, R. & Bezzina, C. (2006) *School-based self-evaluation: An introductory study for Malta*. Paper presented at the CCEAM.
- Roelande H. Hofman, Nynke J. Dijkstra & W. H. Adriaan Hofman (2009) School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20:1, 47-68.
- Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (1998) *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Public
- Ryan, T G.I Telfer, L. (2011) A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 3, Issue 3, July, 2011.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective choools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Sammons, P. (2009) The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20 (1),123-129.
- Scheerens, J. (2002) *School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation*. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35–73). Oxford: Elsevier Science.

- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005) The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Schildkamp, K. (2007) *The utilization of a self-evaluation instrument for primary Education*. Print Partners Ipskamp, Enschede.
- Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009) The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009) Factors influencing the utilization of the school self-evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation* 3, 150-159.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2010) The utilization of a school self evaluation instrument. *Educational Studies*, Volume 34, Issue 4, 371-389.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.
- Tuckman, B. W. (1972) *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vanhoof, J.P. & Van Petegem (2007) How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. *Studies in educational evaluation* 33 (2), 101-119.
- Vanhoof, J.P., Van Petegem & S. De Maeyer. (2009) Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 35: 21-28.
- Jana Pol chov Va atkov (2013) School case studies: Stories of self-evaluation *Pedagogick orientace*, 2013, 23(6), 810-822.
- West, A., Mattei, P. & Roberts, J. (2011) Accountability and Sanctions in English Schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1), 41-62.
- Wikeley, F. & Murillo, J. (2005) Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), 355-359.
- Whitby, K. (2010) *School inspections: recent experiences in high performing education systems*. Reading, England.: CfBTEducationTrust.

Ελληνόφωνη

- Καραγιώργη, Γ. (2012) Σχολική Αυτό-αξιολόγηση σχολικών μονάδων (Εσωτερική αξιολόγηση) και κυπριακή πραγματικότητα. *14ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 57-62.
- MacBeath, J. (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Πρωτότυπη έκδοση, 1999).

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2005) Αυτοαξιολόγηση: Έρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σ. 29-49). (Σ. Γεωργιάδου, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ. (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφ. Βασιλικού Κ., Νταλάκου Β. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΧΕΣΕΩΝ

THE PERCEPTIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND PUPILS ABOUT THE TYPE OF THEIR RELATIONSHIP

Αγγελική Κοκκόση
Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
akokkosi90@gmail.com

Μαρία Πούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
mpoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και των μαθητών τους για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 216 παιδιά προσχολικής ηλικίας και 12 νηπιαγωγοί. Οι αντιλήψεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων αντλήθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τα παιδιά χαρακτηρίζονται περισσότερο από οικειότητα, εμπιστοσύνη και εγγύτητα παρά από διαφωνία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις βασισμένες στην υποστήριξη και την αυτονομία.

Λέξεις κλειδιά

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Αντιλήψεις μαθητών, Προσχολική ηλικία, Σχέσεις παιδιών εκπαιδευτικών.

Abstract

This paper attempts to study the perceptions of pre-school teachers and their pupils about the type of relationship between them. The survey sample consisted of 228 individuals: 216 pre-school children and 12 kindergarten teachers. The perceptions of children and teachers on the type of relationship between them were drawn from individual interviews and questionnaires. The results show that in the majority of cases the teachers consider their relationships with children to be characterized by intimacy, trust and proximity rather than by disagreement.

Preschool children perceive their relationships with teachers as support and autonomy-based relationships.

Key words

Pre-school age, Relationships children teacher, Teacher perceptions, Student perceptions.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών

Τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τους στο σχολείο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινότητα τους και οι μεταξύ τους σχέσεις να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους (Hamilton & Howes, 1992, Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Ιδιαίτερα σε περιόδους που οι αναπτυξιακές διαδικασίες αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες και απαιτήσεις, όπως η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να συνιστούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και σημείο αναφοράς το οποίο προσδίδει σταθερότητα και οργάνωση στις αναπτυξιακές διαδικασίες (Γρηγοριάδης, 2005, Pianta & Steinberg, 1992).

Η ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζει την επιτυχή σχολική επίδοση και προσαρμογή τους, ενώ παράλληλα συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Harme & Pianta, 2001, Howes et al., 1994, Pianta & Stuhlman, 2004, Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010). Αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, βελτιώνει τις δεξιότητες συνεργασίας τους, ενώ μειώνει τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Σχέσεις χρόνιας αντιπαράθεσης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών φανερώνουν χαμηλότερα ποσοστά συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη για τους μαθητές. Η ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησής τους συνδέεται με τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών κατά το δεύτερο χρόνο. Ακόμη, η δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς συντελεί στην βελτίωση της ικανότητάς τους να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους στο τέλος αυτής (Birch & Ladd, 1996, Ergur, 2009, Hughes & Cavell, 1999, Pianta et al., 1992, Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge Magee & Spritz, 2001, Spilt et al., 2010).

Από την άλλη, ανεπαρκείς σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να οδηγήσουν τους μαθητές στο να αντιπαθήσουν το σχολείο και να αισθανθούν αποξένωση με αποτέλεσμα να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα και σχολική αποτυχία (Abbott, O'Donnell,

Hawkins, Hill, Kosterman & Catalano, 1998, Darling-Hammond, Aneesh & Ort, 2002, Gambone, Klem & Connell, 2002, McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002, Osher, Sprague, Weissberg, Axelrod, Keenan, Kendziora et al., 2007). Αντίθετα όταν οι σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από εγγύτητα και υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη (Jennings & Greenberg, 2009) και οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια προκειμένου να εξερευνήσουν νέες ιδέες και να πάρουν ρίσκα (Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997, Murray & Greenberg, 2000, Watson, 2003). Παράλληλα, προωθούνται συναισθηματικά ασφάλειας και συνεκτικότητας μεταξύ των μαθητών, παρέχοντάς τους την κοινωνική υποστήριξη που είναι απαραίτητη για να ευδοκμήσουν κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά (Abbott et al., 1998, Darling-Hammon et al., 2002, Gambone et al., 2002, McNeely et al., 2002, Osher et al., 2007).

1.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση σχέσεων με μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί με το να χρησιμοποιούν τις συναισθηματικές δεξιότητες τους κατά τη διαδικασία της μάθησης, με το να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών τους και με το να τους γνωστοποιούν σταθερά όρια μέσα στην τάξη προάγουν την ύπαρξη θετικών και στενών σχέσεων μαζί τους ενώ δημιουργούν μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα για μάθηση (Ergur, 2009, Shields et al., 2001).

Αρκετές φορές η αίσθηση που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί να εκλάβουν τα παιδιά, σχετικά με το είδος των μεταξύ τους σχέσεων, είναι συνώνυμη με τις αντιλήψεις των ίδιων για τις απόψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές τους για αυτούς. Επιπλέον, οι απόψεις των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους συνδέονται με τις κλίμακες για τη συμπεριφορά που έχουν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί (Pianta et al, 2004, Spilt et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές τους, με το να μάθουν και να αντιληφθούν τις ανάγκες τους, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους, χρειάζεται να γνωρίσουν τη συναισθηματική διάσταση που υφίσταται στη μάθηση, να αντιληφθούν το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική πρακτική και να δουλέψουν πάνω σε αυτή (Hawkins & Catalano, 1992 όπ. αναφ. στο Ergur, 2009). Η ύπαρξη υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη ευνοεί τη συναισθηματική, κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που λαμβάνουν «σταθερή» συναισθηματική υποστήριξη ενώ είναι πολύ σημαντικός δείκτης ποιοτικών τάξεων (Bailey, Zinsser, Curby, Denham & Bassett, 2013, Bierman et al., 2008, Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008, Curby, Stuhlman, Grimm, Mashburn, Chomat-Mooney, Downer, Hamre & Pianta, 2011, Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008, Mashburn et al., 2008, Morris et al., 2013, Stipek & Byler, 2004, Zinsser, Bailey, Curby, Denham &

Bassett, 2013). Αντίθετα η επικράτηση συναισθηματικής μεταβλητότητας ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την επιτυχή σχολική επίδοση των μαθητών και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν-διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (Kaplan & Berman, 2010 όπ. αναφ. στο Zinsser et al., 2013). Σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη ενός «σταθερού» συναισθηματικού κλίματος αποτελεί η έλλειψη άγχους από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Όταν κάποιος αδυνατεί να διαχειριστεί τη δική του συναισθηματική κατάσταση αποτελεσματικά είναι αδύνατον να συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών (Bailey et al., 2013).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα προκειμένου να δημιουργηθούν θετικά περιβάλλοντα μάθησης λαμβάνουν ελάχιστη επιμόρφωση και σχεδόν μηδενική καθοδήγηση για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη ενώ εκτίθενται ελάχιστα σε προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης έως ότου κληθούν να τα διδάξουν ή να τα εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους (Fleming & Bay, 2004). Άλλοι πάλι δεν αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στη διαδικασία μάθησης, όντας ικανοποιημένοι από τις διδακτικές τους δεξιότητες (Ergur, 2009, Mortiboys, 2005).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μελέτης που εξετάζει εάν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Στόχος της έρευνας που θα σας παρουσιάσουμε στο παρόν άρθρο είναι η μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και μαθητών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: 1^ο: Ποιες αντιλήψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους; 2^ο: Ποιες αντιλήψεις έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς τους;

2.2. Συμμετέχοντες έρευνας

Οι συμμετέχοντες της εν λόγω μελέτης αποτελούν δείγμα μη πιθανοτήτων καθώς δεν αντιπροσωπεύουν τον ευρύτερο πληθυσμό του νομού Αχαΐας και δεν επιδιώκεται η προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η δειγματοληψία ανήκει στην κατηγορία «βολική» (συμπτωματική ή ευκαιριακή, όπως ονομάζεται ορισμένες φορές) δειγματοληψία καθώς περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Εκπαιδευτικοί:

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν εθελοντικά δώδεκα νηπιαγωγοί του νομού Αχαΐας. Συγκεκριμένα, στο σύνολο τους ήταν γυναίκες και οι τρεις εργάζονταν σε νηπιαγωγεία ημι-αστικής περιοχής του νομού Αχαΐας ενώ οι υπόλοιπες εννέα σε νηπιαγωγεία αστικής περιοχής.

Μαθητές:

Στην μελέτη συμμετείχαν 216 παιδιά, από τα οποία τα 114 ήταν αγόρια και τα 102 κορίτσια. Νήπια ήταν τα 157 και προνήπια τα 59.

2.3. Ερευνητικά Εργαλεία**2.3.1. Student–Teacher Relationship Scale–Short Form (STRS-SF)**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο STRS-SF. Η πρώτη έκδοση του STRS περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις διαστάσεις (Διαφωνία-Conflict, Εμπιστοσύνη-Εγγύτητα-Closeness και Εξάρτηση-Dependency) δημιουργήθηκε από τον Pianta και τους συνεργάτες του στην προσπάθεια τους να αξιολογήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Δημιούργησαν ένα test, ερωτηματολόγιο το οποίο μετρά τις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Pianta & Nimetz, 1991, Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Η αρχική κλίμακα του STRS αναπτύχθηκε σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης και το Q-Set (Tsigilis et al., 2008). Δεδομένου όμως ότι το STRS δινόταν μαζί με άλλα εργαλεία, ο Pianta και οι συνεργάτες του πρότειναν μια συντομότερη έκδοση του, η οποία ονομάστηκε Student–Teacher Relationship Scale–Short Form (STRS-SF) και απαιτούσε λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθεί.

Το STRS-SF αποτελεί ένα μέτρο αυτό-αναφοράς με 15 ερωτήσεις οι οποίες συμπληρώνονται με κλίμακα μέτρησης στάσεων πέντε σημείων τύπου Likert από το 1 (Δεν Ισχύει), 2 (Ισχύει πολύ σπάνια), 3 (Ισχύει πότε-πότε), 4 (Ισχύει συχνά) έως το 5 (Ισχύει Απόλυτα) και έχει τη μορφή ερωτηματολογίου. Έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εκτιμά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (Pianta, 2001). Οι ερωτήσεις εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους και συμπληρώνονται ατομικά για το κάθε παιδί. Επιπλέον εκτιμούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τα παιδιά δηλαδή τι νομίζουν οι ίδιοι ότι τα παιδιά νιώθουν για αυτούς και τι παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών ως προς τους ίδιους (Pianta et al., 1991). Οι ερωτήσεις του χωρίζονται σε δύο κλίμακες, η πρώτη ονομάζεται «Εμπιστοσύνη-Εγγύτητα» και στην οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κατά πόσο αισθάνεται ότι η

σχέση του με τον μαθητή χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, οικειότητα, τρυφερότητα, στοργή και ανοιχτή επικοινωνία (8 ερωτήσεις). Η δεύτερη κλίμακα ονομάζεται «Διαφωνία» και περιλαμβάνει ερωτήσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το βαθμό που η σχέση του με τον μαθητή χαρακτηρίζεται από αρνητικότητα (7 ερωτήσεις) (Harme et al., 2001, Pianta et al., 2004). Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα από τους κ. Τσιγγίλη και κ. Γρηγοριάδη (Tsigilis et al., 2008).

Τέλος, όσον αφορά το δείκτη αξιοπιστίας α Cronbach για τις δύο κλίμακες του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF κυμαίνονται από 0,7 έως 0,9. Διαπιστώνουμε ότι και οι δύο παρουσιάζουν αρκετά υψηλή τιμή γεγονός που μας επιτρέπει να τις θεωρήσουμε αξιόπιστες (τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές) (Μάρκος, 2013).

3.3.2. Young Children's Appraisals of Teacher Support (Y-CATS)

Προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Y-CATS, το οποίο έχει αναπτυχθεί για αυτό το σκοπό. Το Y-CATS περιλαμβάνει συνολικά 27 διχοτομημένες ερωτήσεις (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) χωρισμένες σε τρεις κλίμακες. Συγκεκριμένα, η πρώτη κλίμακα ονομάζεται «Υποστήριξη» και περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες φανερώνουν τις αντιλήψεις των παιδιών για την υποστήριξη, ενθάρρυνση και αποδοχή που θεωρούν ότι τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί τους (11 ερωτήσεις). Η δεύτερη κλίμακα ονομάζεται «Διαφωνία» και αποτελείται από ερωτήσεις που μαρτυρούν τις αντιλήψεις των μαθητών για την ύπαρξη διαφωνίας στις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους (10 ερωτήσεις). Τέλος, η τρίτη κλίμακα ονομάζεται «Αυτονομία» και εμπεριέχει ερωτήσεις που μας πληροφορούν για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών τους οι οποίες προωθούν τη διεξαγωγή αυτόνομων και αυτοκατευθυνόμενων δραστηριοτήτων από τα παιδιά (6 ερωτήσεις) (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003, Spilt et al., 2010).

Κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν δύο κουτιά το ένα παρίστανε ένα ταχυδρομικό κουτί στο οποίο τα παιδιά έριχναν τις ερωτήσεις με τις οποίες συμφωνούσαν, δηλαδή απαντούσαν ναι και ένα που συμβόλιζε ένα κάδο απορριμμάτων στο οποίο έριχναν τις ερωτήσεις που διαφωνούσαν. Η χρήση των δύο κουτιών γίνονταν εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ελαχιστοποιείτο η εξάρτηση των παιδιών από τις λεκτικές τους ικανότητες και κρατούν την προσοχή τους αμείωτη σε όλη την διαδικασία. Η ερευνήτρια πριν ξεκινήσει τη διαδικασία της συνέντευξης εστίαζε τη προσοχή του παιδιού στον εκπαιδευτικό της τάξης και γνωστοποιούσε στο παιδί ότι οι ερωτήσεις αφορούν τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Επιπλέον ενημέρωνε το παιδί για

την διαδικασία και το διαβεβαίωνε για την εχεμύθεια που θα τηρηθεί στις απαντήσεις του. Στη συνέχεια, διάβαζε τις ερωτήσεις στα παιδιά ενώ παράλληλα κρατούσε μια κάρτα στην οποία αναγραφόταν η εκάστοτε ερώτηση προκειμένου το παιδί τοποθετώντας της στο αντίστοιχο κουτί να γνωστοποιήσει και την απάντησή τους (ταχυδρομικό κουτί-συμφωνεί, κάδος απορριμμάτων- διαφωνεί). Στο τέλος κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί στο οποίο υπήρχαν δύο στήλες. Αριστερά σε κάθετη διάταξη υπήρχαν οι ερωτήσεις που απευθύνονταν στα παιδιά και δεξιά δύο στήλες, στη μια αναγραφόταν το ναι και στην άλλη το όχι προκειμένου να σημειώνονταν οι απαντήσεις των παιδιών. Μέσος όρος διάρκειας της διαδικασίας ήταν 9-13 λεπτά (Mantzicopoulos et al., 2003).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ερωτήσεων της συνέντευξης πριν τη χρήση της προκειμένου να γίνει η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου ώστε να είναι εύκολα κατανοητό από τα παιδιά. Η ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ρώτησε τους μαθητές πώς αντιλαμβάνονται τις λέξεις που περιέχονται στις ερωτήσεις για να μην υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα. Προκειμένου να εξαφανιστεί οποιαδήποτε μεροληψία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου οι ερωτηθέντες να αντιληφθούν με ακρίβεια τι ακριβώς τους ρωτούν και να μην υπάρξουν περιθώρια για παρανοήσεις (Cohen et al., 2008). Στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί και έχει χρησιμοποιηθεί πιλοτικά από τις Πούλου, Ζήση και Πλαστούργου (2013).

Τέλος, υπολογίζοντας το δείκτη αξιοπιστίας α Cronbach, για τις κλίμακες του ερευνητικού εργαλείου Y-CATS διαπιστώνουμε ότι κυμαίνεται από 0,4 έως 0,6. Η μια κλίμακα παρουσιάζει μέτρια τιμή ενώ οι άλλες δύο κλίμακες εμφανίζουν χαμηλή τιμή. Οι τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές (Μάρκος, 2013).

3. Ανάλυση

3.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους

Το ερευνητικό εργαλείο Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF) επιχειρεί να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Σε επίπεδο Περιγραφικής Στατιστικής στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται για κάθε ερώτηση και κλίμακα του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων του ερευνητικού εργαλείου STRS-SF στο στατιστικό πακέτο SPSS 22,0 ορίσαμε τιμές για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από το 1 (Δεν Ισχύει) έως το 5 (Ισχύει απόλυτα) κρατώντας τη λογική της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert του ερωτηματολογίου

(1=Δεν Ισχύει, 2=Ισχύει πολύ σπάνια, 3=Ισχύει πότε-πότε, 4=Ισχύει συχνά και 5=Ισχύει απόλυτα).

Πίνακας 1: Περιγραφική Στατιστική για κάθε ερώτηση και κλίμακα του STRS-SF (N=216)

Κλίμακες STRS-SF	Ερωτήσεις STRS-SF	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κλίμακα Εμπιστοσύνη	Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί	3,97	1	3,59	0,59
	Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα	3,48	1,21		
	Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή	1,44	0,89		
	Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί μου	3,84	0,98		
	Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια	4,72	0,52		
	Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του	3,68	1,27		
	Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί	3,88	1,1		
	Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματα του	3,73	1,15		
Κλίμακα Διαφωνία	Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση	1,27	0,69	1,26	0,56
	Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου	1,42	0,83		
	Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμα και μετά από τιμωρία ή παρατήρηση	1,27	0,77		
	Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί	1,29	0,8		
	Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα	1,25	0,75		
	Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα	1,24	0,62		
	Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει	1,10	0,4		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1 οι ερωτήσεις του STRS-SF έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο κλίμακες την κλίμακα «Εμπιστοσύνη» (Μ.Ο. = 3,59, Τ.Α.=0,59) και «Διαφωνία»

(Μ.Ο.= 1,26, Τ.Α.=0,56). Στην πρώτη κλίμακα η υψηλή μέτρηση (η επιλογή της τιμής 5= Ισχύει Απόλυτα) φανερώνει την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενώ στη δεύτερη την ύπαρξη αρνητικών σχέσεων. Αντίθετα η χαμηλή μέτρηση (η επιλογή της τιμής 1= Δεν Ισχύει) στην πρώτη κλίμακα παρουσιάζει την απουσία σχέσεων εγγύτητας και οικειότητας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών ενώ στην κλίμακα «Διαφωνία» δείχνει την ύπαρξη θετικών σχέσεων.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις ερωτήσεις που περιέχονται στις δύο κλίμακες σχετικά με το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση τους διαπιστώνουμε ότι οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο μέσο όρο περιγράφουν σχέσεις εγγύτητας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (π.χ. *Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί, Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί, Όταν επαινάω αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια, Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί*). Αντίθετα οι ερωτήσεις που περιγράφουν σχέσεις διαφωνίας και σύγκρουσης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν αρκετά χαμηλό μέσο όρο (π.χ. *Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση, Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα, Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα, Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει*).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών τους και λιγότερο την ύπαρξη διαφωνίας και αρνητικών σχέσεων. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει τόσο από τον υψηλό μέσο όρο της κλίμακας «Εμπιστοσύνη» όσο και από τον χαμηλό μέσο όρο της κλίμακας «Διαφωνία» ο οποίος με έμμεσο τρόπο μας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που περιγράφουν θετικές σχέσεις σημειώνουν υψηλά μέσο όρο ενώ αυτές που αναφέρονται στην ύπαρξη αρνητικών σχέσεων σημειώνουν χαμηλά μέσο όρο.

Πιο αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί στην ερώτηση *«Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί»* η οποία σχετίζεται με την ύπαρξη τρυφερών και ζεστών σχέσεων με τους μαθητές τους φάνηκε να έχουν επιλέξει πιο πολλές φορές τις τιμές 4 και 5 καθώς ο Μ.Ο.= 3,97 είναι αρκετά υψηλός σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert που συμπλήρωσαν. Επιπλέον παρατηρώντας την Τ.Α.=1 συμπεραίνουμε ότι οι τιμές της κατανομής είναι κοντά στο μέσο όρο. Στην ερώτηση *«Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση»* που αφορά σχέσεις αντιπαράθεσης και διαφωνίας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών εντοπίζεται χαμηλός μέσος όρος (Μ.Ο.= 1,27).

Την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιβεβαιώνουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις *«Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα και*

Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή». Συγκεκριμένα από το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 3,48 & Τ.Α. = 1,21) της ερώτησης «Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητά παρηγοριά σε εμένα», η οποία έχει θετική διατύπωση όσον αφορά το κομμάτι των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν επιλέξει περισσότερο τις τιμές 3=Ισχύει Πότε-Πότε, 4=Ισχύει Συχνά και 5=Ισχύει Απόλυτα, προκειμένου να αποτυπώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Από το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της ερώτησης «Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή» (Μ.Ο. = 1,44 & Τ.Α. = 0,89), η οποία έχει αρνητική διατύπωση όσον αφορά το κομμάτι των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει σε μεγαλύτερο ποσοστό πρώτα την τιμή 1=Δεν Ισχύει και δεύτερον την τιμή 2=Ισχύει Πολύ Σπάνια φανερώνοντας την ύπαρξη σχέσεων οικειότητας με τα παιδιά.

Η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιβεβαιώνονται και από τον υψηλό μέσο όρο της ερώτησης «Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του σημαντική μαζί μου» η οποία συγκαταλέγεται στην κλίμακα «Εμπιστοσύνη» (Μ.Ο. = 3,84 & Τ.Α. = 0,98) με τους νηπιαγωγούς να έχουν επιλέξει πιο συχνά τις τιμές 3=Ισχύει Πότε-Πότε, 4=Ισχύει Συχνά και 5=Ισχύει Απόλυτα. Ακολουθούν οι ερωτήσεις «Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια και Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του» με Μ.Ο. = 4,72 & Τ.Α. = 0,52 και Μ.Ο. = 3,68 & Τ.Α. = 1,27 αντίστοιχα οι οποίες έχουν θετική διατύπωση και φανερώνουν την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και νηπιαγωγών με τους τελευταίους να επιλέγουν κατά κύριο λόγο τις τιμές 5= Ισχύει Απόλυτα και 4= Ισχύει Συχνά. Ο μικρός αριθμός της τυπικής απόκλισης στην ερώτηση «Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει με περηφάνια» φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε αρκετά υψηλό βαθμό την τιμή 5= Ισχύει Απόλυτα έναντι των υπολοίπων.

Οι ερωτήσεις «Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου και Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμα και μετά από τιμωρία ή παρατήρηση» οι οποίες περιγράφουν σχέσεις διαφωνίας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι σημειώνουν αρκετά χαμηλό μέσο όρο και μέτρια τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 1,42 & Τ.Α. = 0,83, Μ.Ο. = 1,27 & Τ.Α. = 0,77) συμπεραίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σαν απάντηση στις δύο αυτές ερωτήσεις την τιμή 1 που αντιπροσωπεύει το «Δεν Ισχύει» ενώ και οι υπόλοιπες τιμές της κατανομής φαίνεται να είναι κοντά στο μέσο όρο δείχνοντας με έμμεσο τρόπο την ύπαρξη θετικών σχέσεων με τα παιδιά τους. Οι ερωτήσεις «Είναι εύκολο να καταλάβεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί & Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του», οι οποίες υπονοούν την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημειώνουν υψηλό μέσο όρο και μέτρια τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 3,88 & Τ.Α. = 1,1 και Μ.Ο. = 3,73 & Τ.Α. = 1,15) δίνοντας μας την εντύπωση

ότι οι νηπιαγωγοί επέλεξαν κατά κύριο λόγο τις τιμές 4 και 5 οι οποίες αντιπροσωπεύουν στον ανώτατο δυνατό βαθμό την ύπαρξη θετικών σχέσεων με τα παιδιά. Αντίθετα, οι ερωτήσεις *«Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί, Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα, Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντι μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα, Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει»* που ακολουθούν και οι οποίες φανερώνουν αρνητικές σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και μαθητών σημειώνουν χαμηλό τόσο μέσο όρο όσο και τυπική απόκλιση (Μ.Ο. = 1,29 & Τ.Α. = 0,8, Μ.Ο. = 1,25 & Τ.Α. = 0,75, Μ.Ο. = 1,24 & Τ.Α. = 0,62 και Μ.Ο. = 1,10 & Τ.Α. = 0,4) υπονοώντας μας ότι οι εκπαιδευτικοί για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις έχουν επιλέξει κατά μεγάλο ποσοστό τις τιμές 1 «Δεν Ισχύει» και 2 «Ισχύει πολύ σπάνια» αποδεικνύοντας έμμεσα την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των παιδιών.

3.2. Αντιλήψεις παιδιών για τις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους

Το ερευνητικό εργαλείο Young Children's Appraisals of Teacher Support (Y-CATS) επιχειρεί να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται για κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου οι σχετικές και οι απόλυτες συχνότητες όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την τιμή ΟΧΙ και ΝΑΙ. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για κάθε κλίμακα του Y-CATS.

Κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων του ερευνητικού εργαλείου Y-CATS στο στατιστικό πακέτο SPSS 22,0 ορίσαμε τη τιμή 0 ως ΟΧΙ και τη τιμή 1 ως ΝΑΙ αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Κατανομή απόλυτων & σχετικών συχνοτήτων για κάθε ερώτηση του Y-CATS και οι σχετικές συχνότητες για κάθε κλίμακα του Y-CATS (N=216)

Κλίμακες Y-CATS	Ερωτήσεις Y-CATS Η δασκάλα μου.....	ΟΧΙ		ΝΑΙ		ΟΧΙ	ΝΑΙ
		N	(%)	N	(%)		
Κλίμακα Υποστήριξη	συμπαθεί την οικογένεια μου	27	12,5%	189	87,5%	16%	84%
	κάνει την τάξη χαρούμενη	10	4,6%	206	95,4%		
	με συμπαθεί	8	3,7%	208	96,3%		
	είναι φίλος/η μου	98	45,4%	118	54,6%		
	λέει καλά λόγια για τη δουλειά μου	17	7,9%	199	92,1%		
	με βοηθάει όταν δεν καταλαβαίνω κάτι	32	14,8%	184	85,2%		
	λέει ωραίες ιστορίες	14	6,5%	202	93,5%		
	θυμάται όταν γιορτάζω	68	31,5%	148	68,5%		
	με επιλέγει για βοηθό της	19	8,8%	197	91,2%		
	απαντάει στις ερωτήσεις μου	13	6%	103	94%		
Κλίμακα Αυτονομία	χαμογελάει πολύ	48	22,2%	168	77,8%	30%	70%
	μου λέει ότι είμαι έξυπνος/η	54	25%	162	75%		
	κάνει δραστηριότητες μαζί μου	65	30,1%	151	69,9%		
	με αφήνει να διαλέξω με τι δουλειά θα ασχοληθώ	91	42,1%	125	57,9%		
	με αφήνει να κάνω διαφορετικές δραστηριότητες στην τάξη	60	27,8%	156	72,2%		
	με αφήνει να κάνω τις δραστηριότητες που θέλω	68	31,5%	148	68,5%		
Κλίμακα Διαφονία	με αφήνει να διαλέξω που θα καθίσω	51	23,6%	165	76,4%	49%	51%
	μου λέει ότι κάνω αταξίες/δημιουργώ προβλήματα στην τάξη	132	61,1%	84	38,9%		
	μου λέει να κάνω δουλειές που είναι πολύ δύσκολες για εμένα	83	38,4%	133	61,6%		
	μου λέει ότι κάνω κάτι λάθος	71	32,9%	145	67,1%		
	μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν	116	53,7%	100	46,3%		
	θυμώνει εύκολα μαζί μου	155	71,8%	61	28,2%		
	είναι μερικές φορές κακιά	67	31%	149	69%		
	λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά	112	51,9%	104	48,1%		
	έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας	34	15,7%	182	84,3%		
	λέει ότι δεν την ακούω	175	81%	41	19%		
	μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω	107	49,5%	109	50,5%		

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 2, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως σχέσεις υποστήριξης (84% απάντησε ΝΑΙ και το 16% ΟΧΙ) και αυτονομίας (70% απάντησε ΝΑΙ και το 30% ΟΧΙ) και λιγότερο ως σχέσεις διαφωνίας (51% απάντησε ΝΑΙ και το 49% ΟΧΙ). Πράγματι παρατηρώντας τις ερωτήσεις του πίνακα 2, που συγκαταλέγονται στην κλίμακα «Εμπιστοσύνη» παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα μέσο όρο είναι αυτές του «ΝΑΙ» έναντι του «ΟΧΙ». Αντιλαμβανόμαστε ότι οι περισσότεροι μαθητές περιγράφουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους ως σχέσης εγγύτητας και οικειότητας θεωρώντας παράλληλα ότι οι νηπιαγωγοί τους παρέχουν υποστήριξη στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης (π.χ. *Κάνει την τάξη χαρούμενη, Με συμπαθεί, Λέει καλά λόγια για τη δουλειά μου, Λέει ωραίες ιστορίες, Με επιλέγει για βοηθό της, Απαντάει στις ερωτήσεις μου*). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και για την κλίμακα της «Αυτονομίας». Στις εν λόγω ερωτήσεις παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις «ΝΑΙ» των παιδιών συγκεντρώνουν αρκετά υψηλότερα μέσο όρο από ότι αυτές του «ΟΧΙ» (π.χ. *Κάνει δραστηριότητες μαζί μου, Με αφήνει να διαλέξω με τι δουλειά θα ασχοληθώ, Με αφήνει να κάνω τις δραστηριότητες που θέλω*) οι οποίες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από το να παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια στους μαθητές τους στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου τους δίνουν παράλληλα τη δυνατότητα αυτονομίας προκειμένου να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τους ίδιους.

Ωστόσο οι απαντήσεις των παιδιών διαφοροποιούνται όσον αναφορά την κλίμακα της «Διαφωνίας». Παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις: *«Μου λέει ότι κάνω αταξίες/δημιουργώ προβλήματα στην τάξη, Θυμώνει εύκολα μαζί μου και λέει ότι δεν την ακούω»* τα παιδιά απαντούν σε αρκετά υψηλά ποσοστά «ΟΧΙ» (61,1%, 71,8% & 81%) έναντι του «ΝΑΙ» (38,9%, 28,2% & 19%) αποκαλύπτοντας μας ότι δεν θεωρούν ότι έχουν σχέσεις διαφωνίας με τους εκπαιδευτικούς τους. Ενώ στις ερωτήσεις: *«Μου λέει να κάνω δουλειές που είναι πολύ δύσκολες για εμένα, Μου λέει ότι κάνω κάτι λάθος, Είναι μερικές φορές κακιά και Έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας»* εντοπίζουμε ότι τα παιδιά έχουν επιλέξει σε μεγαλύτερο ποσοστό το «ΝΑΙ» ως απάντησή τους (61,6%, 67,1%, 69% & 84,3%) συγκριτικά με το «ΟΧΙ» (38,4%, 32,9%, 31% & 15,7%) φανερώνοντάς μας ότι θεωρούν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις διαφωνίας.

Τέλος, ακολουθούν ερωτήσεις: *«Μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν, Λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά, Μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω»* στις οποίες εντοπίζουμε ότι το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων των παιδιών είναι πολύ κοντά σε αυτό των «ΝΑΙ». Συγκεκριμένα, στην ερώτηση *«Μου λέει να σταματήσω να κάνω δουλειές που μου αρέσουν»* το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 53,7% και των «ΝΑΙ» 46,3%, στην ερώτηση *«Λέει ότι δεν προσπαθώ αρκετά»* το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 51,9% και των «ΝΑΙ» 48,1% και στην ερώτηση

«Μου λέει να κάνω δουλειές που δε θέλω» το ποσοστό των «ΟΧΙ» απαντήσεων είναι 49,5% και των «ΝΑΙ» 50,5%.

4. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρέχουν στοιχεία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και των μαθητών για το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών τους και λιγότερο την ύπαρξη διαφωνίας και αρνητικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχέσεις τους με τα παιδιά χαρακτηρίζονται περισσότερο από οικειότητα, εμπιστοσύνη και εγγύτητα παρά από διαφωνία. Από την άλλη πλευρά διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ως σχέσεις βασισμένες στην υποστήριξη και την αυτονομία με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι αρκετά υψηλά. Οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες της έρευνας εντοπίζουν την ύπαρξη διαφωνίας στις σχέσεις τους με τους νηπιαγωγούς τους. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της υψηλής βαθμολογίας των παιδιών στην ερώτηση με τους κανόνες της τάξης (π.χ. «Έχει πάρα πολλούς κανόνες για την τάξη μας»). Παρόμοια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και σε προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010).

Συνεπώς από τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τους εκπαιδευτικούς τους επηρεάζουν την πρόωρη σχολική προσαρμογή τους, τις εμπειρίες τους, τις σχολικές και κοινωνικές του ικανότητες (Birch & Ladd, 1997, Hamilton & Howes, 1992, Hamre et al., 2001, Howes et al., 1994, O'Connor et al., 2006, Pianta et al., 1992, Pianta et al., 2004, Spilt et al., 2010). Η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ενδέχεται να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν περισσότερο ικανά στο κοινωνικό επίπεδο, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και να νιώθουν ασφαλή. Εν τούτοις, ο αριθμός των ερευνών που να επικεντρώνονται στη σημασία της θετικής σχέσης νηπιαγωγού- παιδιού παραμένει περιορισμένος (Kesner, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

Abbott, R. D., O'donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (1998) Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542.

- Bailey, C. S., Zinsser, K. M., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013) Consistently Emotionally Supportive Preschool Teachers and Children's Social-emotional Learning in the Classroom: Implications for Center Directors and Teachers. *NHSA Dialog*, 16(2) 131-137.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T.,... & Gill, S. (2008) Promoting academic and social emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996) Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Ed.), *Social motivation. Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199-225). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2011) Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *The Elementary School Journal*, 112 (1), 16-37.
- Darling-Hammond, L., Aneess, J. & Ort, S. W. (2002) Reinventing high school: Outcomes of the coalition campus schools project. *American educational research journal*, 39(3), 639-673.
- Ergur, D. O. (2009) How can education professionals become emotionally intelligent?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.
- Fleming, J. E. & Bay, M. (2004) Social and emotional learning in teacher preparation standards. In J. P. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 94-112). New York: Teacher College Press.
- Gambone, M. A., Klem, A. M. & Connell, J. P. (2002) *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Philadelphia, PA: Youth Development Strategies and Institute for Research and Reform in Education.

- Hamilton, C. E. & Howes, C. (1992) A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (57), 41-59.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008) Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994) Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (1999) Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28(2), 173-184.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kaplan, S. & Berman, M. G. (2010) Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 43-57. doi: 10.1177/1745691609356784
- Kesner, J. E. (2000) Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Mantzicopoulos, P. & Neuharth-Pritchett, S. (2003) Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002) Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, H. K. (1997) Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H. & Curby, T. W. (2013) Relations among

- teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979-999.
- Mortiboys, A. (2005) *Teaching with emotional intelligence*. London: Rutledge.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000) Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006) Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., et al. (2007) A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (5th Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1263-1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Pianta, R. C. (2001) Student – teacher relationship scale. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991) Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992) Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions far Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995) The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K. & Spritz, B. (2001) Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Mantzicopoulos, P. Y. (2010) Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004) The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Tsigilis, N. & Gregoriadis, A. (2008) Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form. *Early Education and Development*, 19(5), 816-835.

- Watson, M. (2003) *Learning to trust*. San Francisco: Jossey-Bass
- Zinsser, K. M., Bailey, C., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013) Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *National Head Start Association Dialog*, 16(2), 90-108.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Γρηγοριάδης, Αθ. (2005) *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. doi: 10.12681/eadd/15436, hdl: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15436>
- Μάρκος, Α. (2013) *Διερεύνηση της Αξιοπιστίας και της Εγκυρότητας Ψυχομετρικής Κλίμακας με το λογισμικό SPSS*. Αλεξανδρούπολη.
- Πούλου, Μ., Ζήση, Χ. & Πλαστουργού, Κ. (2013) *Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών: Αντιλήψεις μαθητών προσχολικής ηλικίας*. Στο 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη.

**ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΑΓΩΓΗ - Η ΥΠΑΙΘΡΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ**

**OUTDOOR EDUCATION - THE SUBJUGATION
OF TEACHING IN GREECE
IN THE EARLY 20TH CENTURY**

Δρ. Χαράλαμπος Λεβεντάκης
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
xlevantakis@gmail.com

M.Ed Βασιλική Γκαρίλα
Εκπ/κός Κοινωνικών Επιστημών
Β/θμια Εκπαίδευση Αχαΐας
vickygarila@gmail.com

Περίληψη

Ο υπαίθριος θεσμός προϊόν του φιλανθρωπικού υγιεινισμού υπήρξε, ήδη από τη δεκαετία του 1920, αντικείμενο μελέτης και ευρύτερου ενδιαφέροντος ατόμων που προσπάθησαν να προωθήσουν τις αρχές της νέας παιδαγωγικής αλλά και του σχολείου εργασίας μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων ιδρυμάτων. Οι ένθερμοι οπαδοί της υπαίθριας αγωγής κινούνταν ανάμεσα στον αντιφυματικό αγώνα, την κοινωνική δράση και την παιδαγωγική μεταρρύθμιση. Τα υπαίθρια ιδρύματα κάτω από την επίδραση των αρχών της Νέας Αγωγής, αποτελούν ένα πεδίο εφαρμογής της επιστήμης της ιατρικής αλλά και καινοτόμων παιδαγωγικών εφαρμογών και διδακτικών πρακτικών, όπου μαζί με τις αρχιτεκτονικές καινοτομίες εισάγουν νέες κατευθύνσεις για τον τρόπο οικοδόμησης των σχολικών χώρων και προώθησης μιας υπαίθριας διαβίωσης στη φύση μακριά από τον ανθυγιεινό κλίμα των μεγάλων αστικών κέντρων.

Λέξεις κλειδιά

Νέα Αγωγή, Υπαίθρια Αγωγή, Υπαίθρια σχολεία, Υπαίθρια διδασκαλία.

Abstract

The open-air institution of philanthropic hygiene has been the subject of a study of wider interest by people who have tried to promote the principles of new pedagogy and the school of work within specific institutions since the 1920s. Strong supporters of outdoor education moved between the anti-terrorist struggle, social action and pedagogical reform. Outdoor institutions under the influence of the New Age principles are a field of application of the science of medical and innovative pedagogical applications and teaching practices, where, along with architectural innovations, they are introducing new directions for how to build schools and promote an outdoor living in nature away from the unhealthy climate of large urban centers.

Key words

New Education, Outdoor Education, Outdoor Schools, Outdoor Teaching.

0. Εισαγωγή

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είχαν αποβάλει εντελώς τον ανθυγιεινό χαρακτήρα τους. Δέσμευαν τον μαθητή όλη σχεδόν την ημέρα και τον ακινητοποιούσαν σε κλειστούς χώρους και πολλές φορές ανεπαρκείς σε χωρητικότητα, χωρίς επαρκή φωτισμό και καθαρό αέρα.

«Αναγκάζοντας τὸν μαθητὴν νὰ κυρτῶναι τὴν ῥάχη, μὲ τὴν μονότονη καὶ διαρκῆ παραμονὴ εἰς τὰ ἐν χρήσει θρανία, ἀκίνητοποιοῦσαν καὶ προκαλοῦσαν συμφορὴν ἢ ὑπεραιμία πότε εἰς τοὺς πνεύμονες, πότε εἰς τὸν ἐγκέφαλο, κ.λπ., κουράζοντας τὴν διάνοιά του καὶ τὸ σῶμα καὶ παρακωλύοντας τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ, σωματικὴ καὶ διανοητικὴ εἰς τὴν σπουδαιότερη περίοδο τῆς ζωῆς του κατὰ τὴν ὁποία δὲν ἔχει ἀκόμη ἀποκτήσῃ τὴν προσήκουσα ἀνοσίαν κατὰ τῶν λοιμωδῶν νόσων» (Βλάμος, 1904: 708).

1. Θεωρητικό πλαίσιο - Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού, θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε συνοπτικά τους όρους «Νέα Αγωγή» και «Υπαίθρια Αγωγή».

Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται οι όροι Νέα Αγωγή, από τη μετάφραση του Αγγλικού όρου New Education, και Νέα Παιδαγωγική, από τη μετάφραση του Γαλλικού Education Nouvelle. Μεταξύ της νέας αγωγής, τις αρχές του νέου σχολείου, της υπαίθριας εκπαίδευσης, των υπαίθριων ιδρυμάτων αλλά και του σχολείου εργασίας υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση. Η νέα αγωγή και το νέο σχολείο συνδέθηκαν, σύμφωνα με τον Κονιδισιώτη, με την προσπάθεια των παιδαγωγών του τέλους του δεκάτου ενάτου αιώνα και των αρχών του εικοστού να ρυθμίσουν τα θέματα της παιδείας «σύμφωνα με τα νέα πορίσματα των συγγενών επιστημών: βιολογίας, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας», ενώ η Angela Medici χαρακτηρίζει τη Νέα Αγωγή ως «κίνηση σχολικής ανακαίνισης που φιλοδοξούσε όχι να προπαρασκευάσει το νεαρό παιδί για ένα επάγγελμα, αλλά να το διαπλάσει στην ολότητά του και να του εξασφαλίσει την ισορροπία και την ευτυχία του» (στο Πυργιωτάκης, 2007: 32).

Οι πρωτοποριακές, για τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά πράγματα της δεκαετίας του '30 και του '40, απόψεις σχετικά με το νέο σχολείο, το οποίο, επιχειρώντας να εφαρμόσει τις αρχές της νέας αγωγής και του σχολείου εργασίας, έρχεται σε ρήξη με το παλαιό ερβαρτιανό σχολείο του πειθαναγκασμού και των διανοητικών γυμνασμάτων.

Χαρακτηριστικά της αγωγής στα υπαίθρια σχολεία, που απαντάται και στα εξοχικά οικοτροφεία, είναι η διηλεκτής εποπτεία και η ελεύθερη επικοινωνία των δασκάλων με τους μαθητές. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδυση της ατομικότητας των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτενέργειας, του κοινωνικού πνεύματος, η αρμονική ανάπτυξη διανοητικών και σωματικών δυνάμεων. *«Δίνεται, εξάλλου, ιδιαίτερη σημασία στο αυθόρμητον, την κίνησιν και την χαράν του παιδικού οργανισμού»* (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 4).

Η νέα αγωγή φιλοδοξούσε να γίνει ένα 'παιδαγωγικό νησί' όπου τα νεαρά άτομα θα εξελίσσονταν σε καλούς πολίτες ζώντας μακριά από τις πόλεις και τον πολιτισμό που θεωρείται καταστροφικός, αναπτύσσοντας μια υγιή δραστηριότητα κοντά στη φύση, κατευθυνόμενη από τη λογική και το νου. Ένας σημαντικός αριθμός πρακτικών δράσεων στον ελεύθερο αέρα γυμναστική, περίπατοι, φροντίδα - καλλιέργεια του κήπου, η δέσμευση και η 'υποχρέωση της χαλάρωσης' *«αποτελέσαν έκφραση της προώθησης μιας διαδικασίας άσκησης πειθαρχίας και αυτοπειθαρχίας και μιας παιδαγωγικοποίησης που απέκτησαν μια ιδιαίτερη αξία και σημασία για τους επιγόνους της νέας αγωγής»* (Πυργιωτάκης, 2007).

Η Νέα Αγωγή, γράφει ο Βιγγόπουλος, δεν είναι μια εφήμερη παιδαγωγική κίνηση ευδιάλυτη στη ρευστή επιφάνεια του καιρού μας, του αιώνας αυτού των ακραίων αντιθέσεων, αναστατώσεων και ανακατατάξεων. *«Είναι κατά συνέπεια μία τάση και μία ανάταση προς ανώτερες και τελειότερες μορφές αγωγής του ανθρώπου»* (Βιγγόπουλος, 1968: 77-78).

Ιδιαίτερα την περίοδο 1936-1939 η σχολική εργασία και η υπαίθριος αγωγή συναρτώνται με τη στρατιωτική προετοιμασία και την εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, καθώς διαπιστώνεται ο *«μεταπολεμικός κλονισμός ο επελθών εις τα εθνικά ιδεώδη και τα ιδεώδη της παιδείας»*, (Καρακατσάνη, 2001).

Ως το πιο ενδεδειγμένο πλαίσιο προώθησης παιδαγωγικών εμπειριών και πειραματισμών που συνδέονται με τις αρχές της νέας αγωγής στο πλαίσιο ενός υγιεινιστικού μοντέλου φροντίδας και πρόληψης εμφανίστηκε το υπαίθριο σχολείο. Το μοντέλο αυτό υπαγόρευε τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση της διανοητικής υπερκόπωσης, το σωστό καταμερισμό της σχολικής εργασίας και τη συστηματική καταμέτρηση της σωματικής εξέλιξης από τους σχολιάτρους (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004).

Ο υπαίθριος θεσμός «προϊόν του φιλανθρωπικού υγιεινισμού» υπήρξε, ήδη από τη δεκαετία του 1920, αντικείμενο μελέτης και ευρύτερου ενδιαφέροντος απόμων που προσπάθησαν να προωθήσουν τις «αρχές της νέας παιδαγωγικής αλλά και του σχολείου εργασίας μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων ιδρυμάτων» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα λεγόμενα «εξοχικά παιδαγωγεία - οικοτροφεία» (Landerziehungsheime), όπως το σχολείο που ίδρυσε ο Cecil

Reddie, το New School του Abbotsholme στο Uttroter, το 1889, ο Edmond Demolins, σχολείο των Roches στη Γαλλία, του Tobler στην Ελβετία και ο Hermann Lietz (Μαρτίνου – Κανάκη, 2009).

Ο Lietz είχε ως βασική του επιδίωξη να αλλάξει την κοινωνία με τον επαναπροσδιορισμό του νοήματος της αγωγής. Το σχολείο της μάθησης χρειαζόταν να αντικατασταθεί από το σχολείο της αγωγής. Όχι γνώσεις, αλλά μόρφωση του χαρακτήρα. Όχι μονόπλευρη μόρφωση της νόησης και της μνήμης αλλά ανάπτυξη όλων των δυνάμεων, των αισθήσεων, των οργάνων, των μελών του σώματος και των καλών διαθέσεων της παιδικής φύσης, ώστε να προκύψει μία όσο το δυνατό πιο αρμονική προσωπικότητα. *«Το αποτέλεσμα της αγωγής το ανέμενε από την απλή, αρχέγονη ζωή στην ύπαιθρο, από τη ζωή σε μία κοινωνία ιδιαίτερου είδους, την επονομαζόμενη οικογένεια, από την επίδραση μίας όλο νόημα εργασίας στο ατέλειωτο χτίσιμο, στην ατέλειωτη αναδιευθέτηση και τελειοποίηση του Παιδαγωγείου και από τις εκδρομές μέχρι και την τελευταία γωνιά της Ευρώπης»* (Κοντομήτρος, 2006: 117). Δεν ήταν στόχος του καμία επανάσταση, καμία ανατροπή, αλλά μία αργή μεταβολή μέσα από πολλές γενιές προς μία ανθρώπινη κοινωνία σύμφωνη με το νόημα που έδινε σ' αυτή. Τα Παιδαγωγεία, που ίδρυσε ο Lietz, ήταν του Ilsenburg im Harz (28-4-1898), της Haubinda (28-4-1901), του Πύργου του Bieberstein (28-4-1904) και του Veckenstedt im Harz (28-4-1914).

Η παιδαγωγική εργασία των Lietz, Wyneken και Geheeb άσκησε πολύ μεγάλη επίδραση στα εκπαιδευτικά πράγματα της Γερμανίας, απέκτησε διεθνή ακτινοβολία και βρήκε πολλούς μιμητές. Από τα άλλα Παιδαγωγεία, τα οποία ιδρύθηκαν στο πνεύμα αυτών του θα αναφέρουμε εδώ και αυτό του Schonendorf am Amersee, διότι το γνώρισε πολύ καλά ο Δελμούζος κατά τη δεύτερη παραμονή του στη Γερμανία (1920-1923), καθώς, φοίτησε εκεί ο μεγαλύτερος γιος του Παναγής, ιδρύθηκε το 1905 από τον Ιούλιο Lohman, συνεργάτη του Lietz. Ήταν το μοναδικό στη Βαυαρία και μάλιστα σε μικρή απόσταση από το Μόναχο (ό.π., σελ. 140, 163-164).

Επειδή στην Ελλάδα η μεταρρυθμιστική κίνηση είχε την αφετηρία της σε ένα σχολείο θηλέων, στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, είναι απαραίτητη η αναφορά στο Παιδαγωγείο της Petersenn, όπου εφαρμόστηκε εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα για μαθήτριες. Εκτός τούτου φαίνεται ότι ως ένα βαθμό ενσωματώθηκαν στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου στοιχεία του προγράμματος και της γενικότερης παιδαγωγικής αντίληψης του σχολείου της Petersenn (Κοντομήτρος, 2006: 165-166).

Όταν ο Γληνός με τον Δελμούζο συνεργάστηκαν για τη σύνταξη των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913, με κύριο πρότυπο αυτό του συστήματος της Φρανκφούρτης, είχαν ασφαλώς στο βάθος του προσανατολισμού τους και τις εμπειρίες της λειτουργίας των Παιδαγωγείων του Lietz. Για το έργο του Lietz εκδηλώθηκε ευρύτερο ενδιαφέρον στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1920. Ενδεικτική του ενδιαφέροντος είναι

και η παρουσίαση του έργου του Lietz το 1924 στο πλαίσιο των διαλέξεων στα γραφεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου από τον Ε. Κακούρο, ο οποίος τότε κατείχε τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας. Στη συζήτηση που επακολούθησε ο Γληνός ανακοίνωσε τις προσωπικές του εμπειρίες από την επίσκεψή του το 1909 στη Haubinda και στο Bieberstein ενώ ο Παπαμαύρος έδωσε πρόσθετες πληροφορίες, παρουσιάζοντας και την εικόνα του Lietz. Φαίνεται λοιπόν πως οι παιδαγωγικές καινοτομίες των Παιδαγωγείων ήταν κοινός τόπος αναφοράς πολλών Ελλήνων παιδαγωγών εκείνη τη χρονική περίοδο, *«κατά την οποία έπνεε ένας γενικευμένος ανανεωτικός άνεμος σε σχέση με τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα»* (ό.π., σελ. 515-516).

Σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών η επίδραση του κλίματος των Παιδαγωγείων του Lietz υπήρξε κατά τη δεκαετία του 1920 πολύ μεγάλη στην Ελλάδα, αφού αποτέλεσε το κύριο πρότυπο για την οργάνωση της σχολικής ζωής στο Μαράσλειο κατά την τριετία 1923-1926. Η ίδρυση Εξοχικών Παιδαγωγείων στην Ελλάδα παρόμοιων με αυτά του Lietz υπήρξε όνειρο του Δελμούζου, όμως τελικά η πρόθεση του αυτή δεν υλοποιήθηκε. Προς την κατεύθυνση της ίδρυσης τέτοιων σχολείων κινήθηκε και ο Παπαμαύρος μόλις επέστρεψε από τις σπουδές του στη Γερμανία, όμως η ιδέα δεν βρήκε απήχηση σε γονείς μαθητών. Την άνοιξη του 1925 ο Παπαμαύρος έκανε ακόμη μια προσπάθεια, όταν επισκέφθηκε τον πρωθυπουργό Ανδρέα Μιχαλακόπουλο και του ανέπτυξε διεξοδικά το ζήτημα της ίδρυσης Εξοχικών Παιδαγωγείων στην Ελλάδα. Είναι προφανές ότι εδώ επιχειρήθηκε η εμφάνιση ενός μεταρρυθμιστικού σχολείου εκ των άνω. Έτσι ζητήθηκε να δοθεί ο Πύργος της Δουκίσσης Πλακεντίας στην Πεντέλη σε έναν όμιλο παιδαγωγών, οι οποίοι θα ήταν διατεθειμένοι να ιδρύσουν Εξοχικό Παιδαγωγείο. Τις εγκαταστάσεις αυτές το Υπουργείο Παιδείας σκόπευε τότε να τις παραχωρήσει για τη λειτουργία Ιεροδιδασκαλείου. Οι ενέργειες αυτές του Παπαμαύρου δεν τελεσφόρησαν. Η αντικατάσταση του Μιχαλακόπουλου από τον Θ. Πάγκαλο, ο οποίος είχε τελείως διαφορετική αντίληψη για τις μεταρρυθμιστικές κινήσεις της εποχής, φαίνεται πως έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ακύρωση της προοπτικής αυτής (Κοντομήτρος, 2006: 516-517).

Ο Παπανούτσος, ό,τι δεν μπόρεσε να προωθήσει στο Αβερώφειο της Αλεξάνδρειας, προσπάθησε να το υλοποιήσει στην Ελλάδα με την ανάληψη της διεύθυνσης του νεοϊδρυθέντος Διδασκαλείου Μυτιλήνης τον Οκτώβριο του 1931. Η επιλογή του στη θέση αυτή ήταν αποτέλεσμα της γνωριμίας του με τον τότε υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου και της θερμής σύστασης του εκπαιδευτικού συμβούλου Κουντουρά, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, είχε επηρεάσει στη Γερμανία καθοριστικά τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του Παπανούτσου.

Η πολιτική «παλίρροια» όμως της δεκαετίας του 1930 στάθηκε εμπόδιο στις προσπάθειες που έκανε να μεταφέρει το μεταρρυθμιστικό κλίμα, που είχε βιώσει στο εξωτερικό και ιδιαίτερα στο Wickersdorf του Wyneken, καθώς το νέο πνεύμα που

εισήγε προσέκρουσε στις κλασικές πια αντιδράσεις της εποχής και στους συκοφαντικούς χαρακτηρισμούς, οι οποίοι κατέληγαν στη λήψη διοικητικών μέτρων (ό.π, σελ. 518-529). Έτσι, οι συνεχείς μεταθέσεις, οι οποίες ανέκοπταν το έργο, που κάθε φορά ξεκινούσε ο Παπανούτσος, ήρθαν ως φυσικό επακόλουθο. Οι αντιλήψεις του Wyneken, ήταν αναμενόμενο να αμφισβητηθούν και να παρεξηγηθούν, όταν επιχειρήθηκε η εισαγωγή τους στην Ελλάδα, όπου επικρατούσε αυτό το σκηνικό της αντιπαλότητας και των προσωπικών διενέξεων. Μεταπολεμικά τις καταδίκασε και ο Παπαμαύρος, ο οποίος προς στιγμήν εμφανίστηκε ως ο κύριος υπέρμαχος τους στην Ελλάδα (Μαρτίνου – Κανάκη, 2009).

2. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Η κατάθεση αυτής της μελέτης στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται με σκοπό να διερευνήσει τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για τα υπαίθρια σχολεία και την υπαίθριοποίηση της διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας από 1904 μέχρι και το 1947.

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς (επιστημονικοί - κοινωνικοί – πολιτικοί – οικονομικοί – εκπαιδευτικοί) επηρέασαν τη διαμόρφωση του πλαισίου για τα υπαίθρια σχολεία;
- Ποιες αλλαγές ή διαφορές υπήρξαν στις περιόδους που εξετάζουμε;
- Ποιοι φορείς είχαν τον ουσιαστικό εποπτικό ρόλο;
- Ποιες αρχές και ποια βασικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα υιοθετούσαν οι μεταρρυθμιστές – υποστηρικτές τους;

3. Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές (primary sources) - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα, Πρακτικά της Βουλής, εισηγητικές εκθέσεις και εκθέσεις σχολιατρικής υπηρεσίας και επιθεωρητών, δημοσιεύματα στο τύπο και σε περιοδικά και ως δευτερογενείς πηγές (secondary sources): κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, Manion, 1997).

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας κατά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές περιόδους, θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α). Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών

μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001: 39).

Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: 853), ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων, των δηλουμένων και μη δηλουμένων, αναζητώντας την τόσο στον εξω-εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αφού, η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό, όσο και στον εσω-εκπαιδευτικό (μικροκοινωνικό επίπεδο) (Μπουζάκης, 2002: 21). Η εκπαίδευση εξάλλου – ως πεδίο των κοινωνικών επιστημών – είναι ένα «πολυπαραγοντικό» και «πολυπαραδειγματικό» πεδίο (Καζαμιάς, 2002: 12), ένα και μόνο γεγονός μπορεί να δεχτεί περισσότερες της μιας ερμηνείες, ίσως, δε, και αντίθετες μεταξύ τους. Και βέβαια η ερμηνεία που δίνεται σ' ένα κοινωνικό φαινόμενο δηλώνει και το είδος της θεωρίας υπό την οποία το φαινόμενο αυτό εξετάζεται (Μουζέλης, 1997: 37). Ο ερευνητής οφείλει να συλλάβει το βαθύτερο νόημα και να το φέρει σε αντιπαράθεση με το «πνεύμα» της εποχής αλλά και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ψηφίστηκε (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: 855).

4. Ιστορική επισκόπηση

Το πρακτικό πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων προ πολλού είχε αντιληφθεί την μεγάλη σπουδαιότητα του μέτρου της υπαίθριας διδασκαλίας, αναφέροντας ο Διογένης ο Λαέρτιος ότι *«Χρύσιππος ὁ Στωϊκὸς πρῶτος ἐθάρρησε σχολὴν ἔχειν ὑπαιθρον ἐν Λυκείῳ»* (Λαμπαδάριος, 1938: 6). Γνωστή δ' είναι *«ἡ ἐν ὑπαιθρῷ διδασκαλία τοῦ Σωκράτη»* και οι *«κατόπιν βαθμηδὸν καὶ κατ' ὀλίγον εἰσαχθεῖσες συναθροίσεις καὶ παραδόσεις εἰς τοὺς περὶ τὴν Ἀθῆνα κήπους»* (Σάββας, 1904: 2).

Η σημασία της κλιματοθεραπείας με τα ευεργετικά αποτελέσματα για την υγεία επίδραση του περιβάλλοντος, του αέρα, του νερού, των άστρων είχε ήδη διαπιστωθεί από την εποχή του Ιπποκράτη. Ακόμη, από την περίοδο του Διαφωτισμού, πολλοί γιατροί τόνιζαν το πλεονέκτημα της ζωής στην ύπαιθρο σε άμεση επαφή με τη φύση, τον ήλιο και τον καθαρό αέρα.

«Η αεροθεραπεία επιβάλλει την απομάκρυνση από το 'νοσογόνο' περιβάλλον της πόλης και την εγκατάσταση στα προάστια, σε συνοικίες πλασιωμένες από πάρκα. Στο λόγο των υγιεινιστών, η πόλη αρχίζει να

θεωρείται καταστροφική όχι μόνο λόγω του μολυσματικού περιβάλλοντός της, αλλά και λόγω της αρνητικής της επίδρασης στα ανθρώπινα ήθη. Αυτές οι φυσιοκρατικές αντιλήψεις θα επηρεάσουν τόσο την εκπαιδευτική θεωρία όσο και την εκπαιδευτική πράξη. Ενδεικτικό της εξέλιξης αυτής είναι η συζήτηση και οι πρωτοβουλίες σχετικά με την ίδρυση υπαιθρίων ιδρυμάτων» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 2).

Τα πρώτα υπαίθρια σχολεία ήταν ένα είδος εκπαιδευτικής κατασκήνωσης, ανοιχτά μόνο κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, αργότερα όμως η λειτουργία τους επεκτάθηκε σε όλη τη διάρκεια του έτους. Τα υπαίθρια σχολεία πολλαπλασιάστηκαν στην Ευρώπη την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, χάρη στις επιχορηγήσεις δήμων, σχολικών ταμείων και συλλόγων.

5. Τα Υπαίθρια σχολεία

Τα υπαίθρια σχολεία βρίσκονταν έξω από τις πόλεις και λειτουργούσαν υπό καλούς όρους υγιεινής, προορίζονταν δε για μαθητές με προβλήματα υγείας που είχαν ανάγκη λόγω της καταστάσεώς τους ιδιαίτερης σχολικής αγωγής και ειδικής υγιεινολογικής μέριμνας. Επιδιώκονταν, δηλαδή, μ' αυτά η αποκατάσταση και ενίσχυση της υγείας τους και παράλληλα η αγωγή και μόρφωσή τους, λόγω δε του ειδικού αυτού σκοπού διευθύνονταν μεν από εκπαιδευτικούς, διατελούσαν όμως υπό παρακολούθηση και έλεγχο ιατρικό (Στεφάνου, 1940: 488).

Στο πρώτο διεθνές Συνέδριο υπαιθρίων σχολείων ο Leon Bernard έδωσε τον ακόλουθο ορισμό:

«Τὸ ὑπαίθριον σχολεῖον εἶναι ἐκπαιδευτικὸν ἴδρυμα μακρὰν τῶν πόλεων, εἰς περιοχὴν ἐπαρκῶς ἀερίζομένην καὶ ἡλιαζομένην, τὸ ὁποῖον προορίζεται διὰ τὰ παιδιὰ τῶν πόλεων καὶ διὰ τὰ σωματικῶς ἐξησθενημένα, ὅχι ὁμως φυματικά, ἔχοντα ἀνάγκην εἰδικῆς ὑγιεινῆς σχολικῆς αγωγῆς ὑπὸ ἰατρικὴν παρακολούθησιν. Τοῦτο δύναται νὰ εἶναι ἐξωτερικοῦ ἢ ἐσωτερικοῦ τύπου. Τὸ τελευταῖον πρέπει νὰ ἐπιφυλάσσεται δι' ἐκεῖνα τὰ παιδιὰ, ποὺ εὐρίσκονται ὑπὸ δυσμενεῖς οἰκογενειακὰς συνθήκας ἀπὸ ἀπόψεως ὑγιεινῆς» (Στεφάνου, 1948: 5).

Υπήρχαν τρεις τύποι υπαιθρίων σχολείων προσαρμοσμένα στους επιδιωκόμενους σκοπούς (Λαμπαδάριος, 1928: 311):

- α) Υπαίθρια σχολεία εξωτερικού τύπου (για εξωτερικούς μαθητές). Η φοίτηση ήταν συνήθως 6μηνη (8-9μηνη το πολύ) και μόνο την ημέρα. Προορίζονταν για μαθητές που έπασχαν από αναιμία, γενική αδυναμία και καχεξία, ελονοσία, κλειστήφυματώση (αδενοπάθεια, λεμφατισμό, χοιράδωση) και τους ευρισκόμενους σε ανάρρωση από λοιμώδη νοσήματα (κοκκύτη, ιλαρά, πλευρίτιδα). Σ' αυτά λειτουργούν

και ειδικές τάξεις, οι οποίες λειτουργούν ως παραρτήματα των κανονικών σχολείων, καθώς και τάξεις που λειτουργούσαν συνεχώς με ανοικτά παράθυρα.

- β) Υπαίθρια σχολεία εσωτερικού τύπου με οικοτροφεία, προοριζόμενα κυρίως για μαθητές που έπασχαν από κλειστή φυματίωση ή προερχόμενοι από οικογένειες, όπου υπάρχει φυματίωση.
- γ) Υπαίθρια σχολεία – σανατόρια για μαθητές που έπασχαν από ανοικτή φυματίωση (χειρουργική ή πνευμονική).

Τα παραπάνω ιδρύματα συγχέονταν κατά καιρούς με άλλα υπαίθρια κυρίως πρεβαντόρια και εξοχές υγείας. Αλλά η διάκριση δεν είναι δύσκολη. Σύμφωνα με την εύστοχη έκφραση του Armand Delille «*τὸ υπαίθριον σχολεῖον εἶναι σχολικὸν ἴδρυμα διευθυνόμενον παρὰ διδασκάλου μὲ τὴν συνεργασίαν ἱατροῦ, ἐνῶ τὸ πρεβαντόριον εἶναι «ιατρικὸν ἴδρυμα διευθυνόμενον παρ' ἱατροῦ μὲ τὴν συνεργασίαν διδασκάλου»* (όπ. αναφ. στο Στεφάνου, 1960: 2).

Στο Baginsky ανήκει η ιδέα περί ιδρύσεως υπαίθριων σχολείων (1881) (Λαμπαδάριος, 1923), αλλά η ίδρυση του πρώτου γνωστού υπαίθριου σχολείου (σχολείο του δάσους) οφείλεται στους Neuffert και Bendix και επετεύχθη (1904) στο Charlottenbourg, λίγα χιλιόμετρα έξω από το Βερολίνο (Στεφάνου, 1940).

Από τη Γερμανία, η ιδέα των υπαίθριων σχολείων εξαπλώθηκε προς την Αυστρία (ίδρυση παιδαγωγείου Freiwaldau), την Ελβετία (παιδαγωγεία Glarisegg και Grunau κοντά στη Ζυρίχη), την Ιταλία (από το 1912) και τη Γαλλία (το 1907 ιδρύθηκε το πρώτο υπαίθριο σχολείο και μετά το πόλεμο τα ιδρύματα αυτά πολλαπλασιάστηκαν σ' όλο το Κράτος), ενώ στην Αγγλία αφιερώθηκαν εκτεταμένες δασικές εκτάσεις για να εγκατασταθούν πραγματικές αλσούπολεις (Garden City), (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005) και με πρωτοβουλία του γιατρού Βερνάρδου ιδρύθηκαν αρκετά υπαίθρια σχολεία (Καρακατσάνη, 2002β, Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α).

Το 4^ο Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Υγιεινής στο Buffalo, το 1913, αιτήθηκε από την Κυβέρνηση των Η.Π.Α. να θέσει στην διάθεση των διαφόρων Κρατών της Ηνωμένης Δημοκρατίας όσο το δυνατόν περισσότερα πολεμικά πλοία, θωρηκτά και καταδρομικά, από αυτά που δεν χρησιμοποιούνταν στο Ναυτικό, ώστε αυτά ανάλογα του μεγέθους τους να αγκυροβολήσουν σε ποταμούς και παραλίες και να χρησιμοποιηθούν από τις Κοινότητες για υπαίθρια σχολεία, σχολικά θεραπευτήρια για παιδιά και σχολικά Νοσοκομεία για νεανίες, κυρίως για θεραπείες των παιδιών που πάσχουν ή δείχνουν προδιάθεση για φυματίωση (Στεφανάκος, 1928).

Η ιστορία της δημιουργίας και της προόδου των υπαίθριων σχολείων παρουσιάζει δύο κυρίως σταθμούς. Ως πρώτος πρέπει να θεωρηθεί η προπολεμική περίοδος των πρώτων δοκιμών, η οποία αρχίζει από τον πειραματισμό του Charlottenbourg (Λαμπαδάριος, 1923) και τις σχετικές πρωτοβουλίες του «Συνδέσμου της υπαίθριου αγωγής», ιδρυθέντος πρωτοβουλία των Merie-Davy και Lemmonier, με αποτέλεσμα την

ίδρυση στην Γαλλία διαφόρων υπαιθρίων σχολείων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Ως δεύτερος σταθμός θα μπορούσε να θεωρηθεί η μεταπολεμική περίοδος η οποία αρχίζει με την ίδρυση του «σχολείου ηλίου» από το Rollier και την χρησιμοποίηση της φυσικής γυμναστικής του Hebert (Παναγιωτάτου, 1925: 30). Χαρακτηρίζεται δε η περίοδος αυτή από την συστηματική εφαρμογή της ηλιοθεραπείας στα παιδιά των υπαιθρίων σχολείων και από την ταχεία ανάπτυξη μεγάλου αριθμού τέτοιου είδους σχολείων λόγω των σημαντικών αποτελεσμάτων, που επετεύχθησαν σ' αυτά. Η δε προσπάθεια που καταβλήθηκε πριν το δεύτερο μεγάλο πόλεμο, προς γενίκευση σ' όλα τα σχολεία των υπαιθρίων μεθόδων διδασκαλίας και προς μεταρρύθμιση για τον σκοπό αυτό των σχολικών προγραμμάτων, εξαγγέλλει τρίτο σταθμό για τον θεσμό των υπαιθρίων σχολείων (Στεφάνου, 1948: 7).

5.1. Η υπαίθρια διδασκαλία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ο ιατρός και καθηγητής του Εθνικού Πανεπιστημίου Κ. Σάββας, πρώτος έκανε «νύξη» ενώπιον του Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου στην αίθουσα του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσού» την 1^η Απριλίου 1904, για τα σημαντικά πλεονεκτήματα και την ανάγκη της υπαίθριας διδασκαλίας και πρότεινε την εγκατάσταση ενός κατάλληλου υπόστεγου στο προαύλιο κάθε σχολείου προκειμένου να γίνεται η διδασκαλία εκεί «*καθ' ὅς ὥρας τοῦ ἔτους ὁ καιρὸς ἐπιτρέπει τοῦτο*» (Σάββας, 1904).

Η πρώτη συζήτηση «*περὶ ὑπαίθρου ἐν γένει διδασκαλίας*» χρονολογείται αργότερα από τον γιατρό Δημήτρη Σαράτση στο πλαίσιο της εισήγησής του κατά τη διάρκεια του Β' Πανελληνίου Ιατρικού Συνεδρίου κατά της φυματίωσης που πραγματοποιήθηκε στον Βόλο το 1912 (Στεφάνου, 1948: 33).

Πρώτη προσπάθεια για λειτουργία υπαίθριου σχολείου στην Ελλάδα έγινε τον Μάιο του 1916, στο κτήμα Νομικού λίγο έξω από την Αθήνα, που παραχωρήθηκε από το δήμο Αθηναίων στον Πατριωτικό Σύνδεσμο των Ελληνίδων για αυτό το σκοπό. Η προσπάθεια αυτή η οποία εγγράφεται στη φροντίδα για την ενίσχυση του οργανισμού των ασθενικών παιδιών που θεωρούνταν ύποπτα για φυματίωση, είχε δοκιμαστικό χαρακτήρα, και οφείλεται στην πρωτοβουλία του Εμμανουήλ Λαμπαδάρη, προϊσταμένου του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας και στην οικονομική στήριξη του Πατριωτικού Συνδέσμου των Ελληνίδων, ενός φιλανθρωπικού συλλόγου, ο οποίος είχε αναπτύξει αξιόλογη δράση για τη βελτίωση της υγείας των πτωχών μαθητών της πρωτεύουσας (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003^a, Λαμπαδάριος, «Περί των Υπαίθριων Σχολείων», αταξινόμητο αρχείο Ε.Λ.Ι.Α.).

Στις 16 Μαΐου του 1916 άρχισε να λειτουργεί το τριτάξιο σχολείο σε ένα «περίφρακτο δενδρώνα», στο κτήμα Νομικού στα Πατήσια, το οποίο ανήκε στο Δήμο. Η τοποθεσία ικανοποιούσε τις προϋποθέσεις του υγιεινού κλίματος, της παροχής καθαρού νερού και της μικρής απόστασης από την πόλη. Τα σπωροφόρα δένδρα, τα πεύκα και τα φυτά πρόσφεραν ένα γαλήνιο και ευχάριστο φυσικό περιβάλλον, ανάλογο με

εκείνο του σχολείου της Μυλούζ που είχε επισκεφθεί ο Λαμπαδάριος το 1912 και φαίνεται ότι του είχε χρησιμεύσει ως πρότυπο (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005, Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α: 67).

Συντάχθηκε μάλιστα από ειδική γι' αυτό το σκοπό επιτροπή (Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος και Εμμ. Λαμπαδάριος) ο οργανισμός της λειτουργίας του. Τα 50 παιδιά και των δύο φύλων, προερχόμενα από τα δημοτικά σχολεία της Αθήνας (Λαμπαδάριος, κ.ά, 1918: 9) που επιλέχτηκαν από τον Λαμπαδάριο, έμεναν σε αυτό το ανθισμένο και σκιερό περιβάλλον από τις 7 το πρωί μέχρι τις 7 το απόγευμα, ακολουθώντας τους κανόνες της υγιεινής. Σ' αυτό το ιδιότυπο σχολείο, που λειτουργούσε κάτω από τα δένδρα με τη εποπτεία δύο δασκάλων και ενός γιατρού, οι ώρες διδασκαλίας δεν ξεπερνούσαν τις τρεις ημερησίως, και γίνονταν, με μεγάλα διαλείμματα ανάμεσα, ως τις 12 το μεσημέρι, ενώ η κάθε διδακτική ώρα δεν ξεπερνούσε τα 30 λεπτά με 10' διάλειμμα (Στεφάνου, 1948: 34-36, Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α).

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονταν και η ιατρική προτροπή για ελεύθερο παιχνίδι και η ήπια συμπεριφορά των δασκάλων. Ορισμένα προαπαιτούμενα του υπαίθριου, όπως η κατασκευή υποστέγων και οικημάτων, για να καταφεύγουν τα παιδιά σε περίπτωση βροχής, η εγκατάσταση λουτρών καταιονισμού και η ειδική ενδυμασία, που θα επέτρεπε ελευθερία κινήσεων και είσοδο των ακτίνων του ήλιου στο δέρμα, δεν υιοθετήθηκαν ελλείψει πόρων. *«Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι το υπαίθριο ήταν το πρώτο σχολείο που εφάρμοσε τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων»* (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α: 68-69, Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Στην κατάρτιση του διατροφικού προγράμματος, με εισήγηση του Λαμπαδάρου, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία, καθώς η τροφή ήταν ένας από τους κυριότερους θεραπευτικούς παράγοντες. Καθιερώθηκε η αρχή των πέντε γευμάτων, που μοιράζονταν από τις 8 το πρωί μέχρι τις 6.30 το απόγευμα και περιλάμβαναν καθημερινά μεταξύ άλλων: γάλα, κρέας, χορταρικά, ζυμαρικά, όσπρια, φρούτα, ψωμί και τυρί. Ένας γιατρός που είχε την ευθύνη της οργάνωσης καθόριζε τη δίαιτα σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών. Οι μεσημεριανές ώρες ήταν αφιερωμένες στην ανάπαυση. *«Το ελαφρύ αυτό παιδαγωγικό πρόγραμμα συμπλήρωναν εργασίες στον κήπο και εκδρομές, το οποίο, σύμφωνα με μαρτυρία, φερόταν να έχει ενθουσιάσει τα παιδιά»* (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α: 68).

Το σχολείο διέκοψε τη λειτουργία του, τον Ιούλιο, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, που σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο, μεταφράζονταν σε αύξηση του βάρους κατά μέσο όρο 2,3 κιλών για κάθε παιδί στο διάστημα του διμήνου. Ο καλοκαιρινός καύσωνας και οι απότομες καιρικές μεταβολές δεν επέτρεψαν τη συνέχιση της διδασκαλίας στο ύπαιθρο, ενώ η *«σχεδιασθείσα οίκοδομή των ειδικών παραπηγμάτων»*, που έγινε από τον αρχιτέκτονα της βασιλίσσας Κέντολ, με τη συνδρομή του Λαμπαδάρου και σύμφωνα με το πρότυπο του σχολείου της Ρώμης, με σκοπό την επαναλειτουργία του σχολείου για όλο το χρόνο, τελικά δεν πραγματοποιήθηκε. Η απότομη

ύψωση των τιμών πιθανόν να ακύρωσε την προσπάθεια, αν και το ταραγμένο πολιτικό και πολεμικό κλίμα των αποκλεισμών και του διχασμού θεωρούμε ότι θα έπαιξε τον κύριο ρόλο. *«Δεν πραγματοποιήθηκε επίσης το σχέδιο του υπουργείου για ίδρυση περισσότερων υπαίθριων σχολείων που θα λειτουργούσαν όλο το χρόνο, όπως αναφερόταν στον τύπο»* (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005, Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α: 68).

Μια δεύτερη προσπάθεια για την επαναλειτουργία του υπαίθριου σχολείου καταγράφεται στη διάρκεια της τελευταίας βενιζελικής κυβέρνησης στις αρχές της δεκαετίας του 1930, με υπουργό τον Γεώργιο Παπανδρέου. Το εγχείρημα επαναλαμβάνεται με πρωτοβουλία, αυτή τη φορά, της Ελληνικής Αντιφθισικής Εταιρείας, η οποία είχε ιδρυθεί το 1925 και λειτουργούσε ήδη ένα αντιφυματικό ιατρείο και ένα μαθητικό συσσίτιο στην περιοχή Πολυγώνου. Η Εταιρεία ζήτησε την παραχώρηση του δασυλλίου Πολυγώνου Αττικής, στο άλσος της Σχολής Ευελπίδων, με σκοπό να ιδρύσει υπαίθριο μονοτάξιο δημοτικό σχολείο με 40 μαθητές υπό την προστασία του τμήματος της Σχολικής Υγιεινής (Λαμπαδάριος, 1928: 317). Η λειτουργία αυτού του σχολείου ρυθμίστηκε με το Β.Δ. της 14^{ης} Απριλίου 1932 *«Περί ιδρύσεως Υπαίθριου δημοτικού σχολείου τῆς Ἑλληνικῆς Ἀντιφθισικῆς Ἑταιρείας»*. Στο σχολείο θα γίνονταν δεκτοί επίνουσι μαθητές και των δύο φύλων της Δυτικής περιφέρειας Αθηνών μετά από γνωμάτευση σχολιάτρου. Θα φοιτούσαν εκεί για ένα χρόνο, σύμφωνα με τις κατάλληλες υγιεινο-διαιτητικές μεθόδους, οι οποίες, εκτός από την παραμονή στο ύπαιθρο, την παροχή επαρκούς και υγιεινής διατροφής, τις κατάλληλες ασκήσεις, και τον μεσημβρινό ύπνο, περιλάμβαναν υδρόλουτρα και ηλιόλουτρα (Στεφάνου, 1948: 37-38).

Το υπαίθριο σχολείο του Πολυγώνου λειτούργησε για ένα μικρό χρονικό διάστημα το 1934 σε ένα ξύλινο περίπτερο, που είχε κατασκευαστεί για αυτό το σκοπό από την Εταιρεία, το οποίο χρησιμοποιήθηκε αργότερα για τη στέγαση των προσφύγων. Αυτή η κατασκευή δεν επέτρεπε την παραμονή των μαθητών σε δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Εξάλλου τα σχέδια που είχε εκπονήσει το 1931 η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας - αρχιτέκτονας Ν. Μητσάκης - φαίνεται ότι δεν πραγματοποιήθηκαν. Στα σχέδια, αποτυπώνεται η φροντίδα για την εξασφάλιση των ιατρικών όρων λειτουργίας αυτού του ειδικού σχολείου. Εκτός από επτά σχολικές αίθουσες, που θα στεγάζονταν σε ένα απλό κτίριο, προβλεπόταν μια δεξαμενή θαλασσίου ύδατος για τα υδρόλουτρα, μια αμμοδεξαμενή και ένα ηλιαστήριο που θα λειτουργούσε στην ταράτσα του κτιρίου. Αναγνωρίζουμε εδώ την πρόοδο που είχε συντελεστεί στην αρχιτεκτονική αυτών των ειδικών σχολείων στην Ευρώπη, τα οποία γνώρισαν μια πραγματική άνθιση την περίοδο του Μεσοπολέμου, καθώς ένα δίκτυο οργανώσεων, συνδέσμων και επιτροπών, συνέβαλε στην ανάπτυξη του θεσμού της υπαίθριας διδασκαλίας (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Οι αντενδείξεις των υπαίθριων σχολείων ήταν κυρίως ιατρικής φύσεως. Δεν έπρεπε να αποστέλλονται (Στεφάνου, 1960: 6-7):

- «α) οί παρουσιάζοντες πνευμονικήν φυματίωσιν ἐν ἐξελίξει ἐλαφρὰς ἢ λανθανούσας μορφὰς αὐτῆς, πυρετικήν κίνησιν ἢ σημεῖα μὴ ἐντελῶς ἀνενεργοῦς μορφῆς, διαπυηθέντας ἀδένας, φυματώσεις ὀστέων, ἀρθρώσεων κ.λπ.,
- β) οί πάσχοντες ἐκ μολυσματικῶν νοσημάτων ἢ ἔχοντες ἀνάγκην μακρᾶς κανονικῆς θεραπείας,
- γ) οί καρδιοπαθεῖς οί μὴ δυνάμενοι νά παρακολουθήσουν τὸ πρόγραμμα φυσικῆς ἀγωγῆς τῶν ὑπαιθρίων σχολείων,
- δ) οί ἀνάπηροι ἢ παρουσιάζοντες γενικῶς κινητικὴν ἀνεπάρκειαν διὰ τὸν ἴδιον ὅπως παραπάνω λόγον, (παθήσεις ὀστεοαρθρικά, μορφαί τινες ρευματισμῶν, παραλύσεις κ.λπ.),
- ε) οί φέροντες ἀδενοειδεῖς ἐκβλαστήσεις ἢ χρονίᾳ ἀμυγδαλίτιδας καὶ μὴ ἐγχειρισθέντες,
- στ) οί πάσχοντες ἐκ χορείας, ἐπιληψίας, ὑστερίας, καὶ
- ζ) οί ἀπειθάρχῃτοι, διεστραμμένοι τὸν χαρακτῆρα, οί διανοητικῶς καθυστερημένοι».

Το πρόγραμμα διδασκαλίας σε γενικές γραμμές δεν διέφερε απ' αυτό των κανονικών σχολείων, είχε προσαρμοσθεῖ στον ειδικό σκοπό και τις συνθήκες λειτουργίας του υπαίθριου σχολείου. Κάθε τάξη δεν ἔπρεπε νά περιλαμβάνει πλέον των 25-30 μαθητῶν.

Ο διατιθέμενος γιὰ τα κυρίως μαθήματα χρόνος κατ' ἀνάγκη δὲν ἔπρεπε νά υπερβαίνουν τις δύο ὥρες, ἴτοι τέσσερα ἡμῶρα, δεδομένου ὅτι ἡ διάρκεια κάθε μαθήματος θά ἦταν ἡμίωρος. Ἀπὸ τὴν καθοριζόμενη συνεπῶς στα προγράμματα τῶν κοινῶν σχολείων ὕλη θά διδάσκονταν τὰ πλέον οὐσιώδη, παραλείποντας τις λεπτομέρειες καὶ τις θεωρίες.

Ἡ παραμονή στα υπαίθρια σχολεῖα ἦταν ἐνός ἐτους περίπου, εξαρτώμενη βέβαια ἀπὸ τὴν κατάσταση τῆς υγείας τῶν μαθητῶν καὶ τις ἄλλες τοπικὲς συνθήκες ἀλλὰ καὶ γιὰ νά μὴν διαταράσσεται τὸ μορφωτικὸ ἔργο τῶν σχολείων (Στεφάνου, 1960: 8).

Ο θεσμός τῶν υπαίθριων σχολείων ἀρχίζει νά ἀτονεῖ ἀπὸ τὸ 1930 καὶ μετὰ καθὼς οἱ μεγάλες οικονομικὲς ἀπαιτήσεις γιὰ τὴν δημιουργία καὶ συντήρησή τους καὶ ὁ μεγάλος καὶ διαρκῶς αὐξανόμενος ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν ποὺ τὰ εἶχαν ἀνάγκη θά ἀναγκάσουν ἀκόμα καὶ τὸν ἐνθερμὸ εἰσηγητὴ καὶ υποστηρικτὴ τους, τὸν Λαμπαδάριο νά στραφεῖ σὲ πιο προσιτὲς λύσεις καὶ συγκεκριμένα στὴν υπαίθριοποίηση τῆς διδασκαλίας με τὸ σύστημα ἡμιυπαίθριων αἰθουσῶν (μια πρακτικὴ ποὺ εἶχε ἐφαρμοστεῖ με ἐπιτυχία στὴν Ἀγγλία καὶ ἦταν ἀπόσταγμα ἐμπειριῶν σὲ πολλὰ διεθνή συνέδρια), ἀφοῦ βέβαια τὴν προοπτικὴ αὐτὴ εὐνοοῦσε καὶ ἡ μακρὰς διάρκεια καλοκαιρία ποὺ συνήθως διήγε ἡ χώρα μας. Ἐτσι, ἡ ὅλη προσπάθεια τοῦ Ἀρχιτεκτονικοῦ Τμήματος τοῦ Υπουργείου Παιδείας ἐπικεντρώνεται σὲ συνεργασία με τὸ Γραφεῖο Σχολικῆς Υγιεινῆς στὸ σχεδιασμὸ καὶ τὴν διαρρύθμιση τῶν αἰθουσῶν σὲ ἡμιυπαίθριους χώρους. Ἀνάλογα παραδείγματα εἶχαν δοκιμαστεῖ σὲ δημοτικὸ σχολεῖο τοῦ Μοσχάτου (Νέο Φάληρο) τὸ 1919 καὶ σὲ νηπιαγωγεῖο στὸν Ἀγ. Νικόλαο, στὰ Πευκάκια Ἀθηνῶν (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α).

Το Β' Διεθνές Συνέδριο Υπαίθριων Σχολείων που πραγματοποιήθηκε στις Βρυξέλλες το 1931 διαφάνηκε η αναγκαιότητα μιας ισότιμης συνεργασίας γιατρών και παιδαγωγών στο πλαίσιο αυτών των ιδρυμάτων καταλήγοντας στα εξής πορίσματα (Στεφάνου, 1948: 31-32):

- 1) Ενθάρρυνση εκ μέρους των δημόσιων αρχών κάθε πρωτοβουλίας για εφαρμογή των αρχών των υπαίθριων σχολείων.
- 2) Προσπάθεια των εκπαιδευτικών αρχών των πόλεων και κωμοπόλεων για εγκατάσταση, εάν είναι εφικτό, των σχολείων που ιδρύονται έξω απ' αυτές σε μέρη ηλιαζόμενα και αεριζόμενα.
- 3) Ελάφρυνση των σχολικών προγραμμάτων και ρύθμιση της σχολικής εργασίας κατά τρόπο που να επιτρέπει τις παιδιές και τους περιπάτους στο ύπαιθρο.
- 4) Εξασφάλιση στα σχολεία χώρων, όσον το δυνατόν ευρύτερων, για κήπους και παιδιές.
- 5) Αντικατάσταση των τεχνικών διδακτικών μέσων με παιδαγωγικά, που προσφέρει η φύση στην εξοχή ή στο δάσος.
- 6) Εξασφάλιση για τα υπαίθρια σχολεία προσωπικού ειδικά μορφωμένου και για αυτό το σκοπό ίδρυση προπαρασκευαστικού σχολείου.
- 7) Συνεχής διαφώτιση υπέρ της ιδέας της «*υπαίθριου εν γένει διδασκαλίας*» και αμοιβαία ενημέρωση για τις καταβαλλόμενες επί του πεδίου αυτού προσπάθειες και αποτελέσματα.
- 8) Σαφής και οριστικός καθορισμός, ότι τα υπαίθρια σχολεία είναι σχολικά ιδρύματα προορισμένα να δέχονται μαθητές κατόπιν επιμελούς διαλογής από τον σχολίατρο και στα οποία δεν θα γίνονται δεκτοί μαθητές φυματικοί, καρδιακοί και ψυχικά διαταραγμένοι. Τα ιδρύματα αυτά δεν πρέπει να συγχέονται με τα πρεβαντόρια, τα οποία είναι ιδρύματα θεραπευτικά προορισμένα να δέχονται παιδιά που πάσχουν από νοσήματα, που χρήζουν επίβλεψη και ιδιαίτερη θεραπεία.
- 9) Εξασφάλιση πάντοτε στενής συνεργασίας στα υπαίθρια σχολεία μεταξύ δασκάλων, ιατρών και βοηθητικού προσωπικού (νοσοκόμων).
- 10) Ρύθμιση της σωματικής αγωγής, προληπτικής και θεραπευτικής, στο σχολικό πρόγραμμα υπό την επίβλεψη του σχολιάτρου.
- 11) Κατανομή των μαθητών σε ομάδες ανάλογα των φυσιολογικών και παθολογικών γνωρισμάτων τους, για διευκόλυνση της βελτίωσης των ανεπαρκειών τους δια της σωματικής αγωγής.
- 12) Ανάθεση της σωματικής αγωγής σε πρόσωπα κατάλληλα.

6. Διαπιστώσεις

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τον θεσμό των υπαίθριων σχολείων διαπιστώνονται τα εξής:

α) Τα υπαίθρια σχολεία και η «*ὑπαιθρος ἐν γένει διδασκαλία*» ήταν από τα πλέον αποτελεσματικά μέσα (αεροθεραπεία, ηλιοθεραπεία, ανάπαυση, καθαριότητα, καλή διατροφή, σωστό καταμερισμό της σχολικής εργασίας, και συστηματική καταμέτρηση της σωματικής εξέλιξης) για την πρόληψη της φυματίωσης και την επιτυχή άμυνα των εξασθενημένων οργανισμών από την νόσο.

Στο πρώτο διεθνές συνέδριο των υπαίθριων σχολείων που διεξήχθη στο Παρίσι το 1922, αναφέρθηκε ότι το υπαίθριο σχολείο είναι:

«ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μέσα σε ένα φυσικό πλαίσιο, το οποίο πραγματοποιεί μια διπλή τομή: με το αστικό περιβάλλον, που κρίνεται ανθυγιεινό, με τα κανονικά σχολεία, τα οποία, επίσης, κρίνονται ακατάλληλα όσον αφορά το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που προσφέρουν. Εφαρμόζεται σε αυτά μια απόλυτη υγιεινή: σωματικές ασκήσεις αναπνευστικού και διορθωτικού χαρακτήρα, μια ορθολογικοποιημένη διατροφή, η οποία συνοδεύεται από μπάνια, έκθεση στον ήλιο, μεσημεριανό ύπνο, ανάπαυση και ησυχία, καθώς και ανάλαφρα σχολικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 2, Καρακατσάνη, 2002β: 318-319).

β) Δεν χρειάζονται για την οργάνωση και λειτουργία ενός υπαίθριου σχολείου πολυτελείς εγκαταστάσεις. Μια έκταση δασώδης ή καλύτερα δενδρόφυτη έξω από τις πόλεις και κωμοπόλεις με ένα παράπηγμα σ' αυτήν για προφύλαξη των μαθητών από την κακοκαιρία και εξασφάλιση της καλής διατροφής τους αρκούσαν συνήθως για το υπαίθριο σχολείο.

Ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας στις προτάσεις του για την βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου, το 1929, σημείωνε ότι παρ' όλες τις ελλείψεις στα σχολεία μόρφωσης των υγιών μαθητών από υγιεινής και διδακτικής άποψης, όπου θα φάνταζε πολυτέλεια να υπάρξει μέριμνα για τα παιδιά με πνευματικές ή σωματικές νόσους, ωστόσο λόγω του oligοδάπανου και την ευκολία διάθεσης των μέσων «*ή δημιουργία υπαιθρίων σχολείων, εις χώραν ως ή ιδική μας, καταλληλοτέραν πάσης άλλης διὰ τὴν ἐν ὑπαιθρῷ ἐπὶ μακρότατον χρόνον τοῦ ἔτους διαμονήν, θὰ ἦτο ἀληθὴς σωτηρία καὶ ἅμα ἀποφυγὴ μολύνσεως καὶ τῶν ὑγιῶν παιδιῶν, μεθ' ὧν συνεκπαιδεύονται*» (Μπουζάκης, 2002: 670).

γ) Απαραίτητοι παράγοντες για την ικανοποιητική λειτουργία του υπαίθριου σχολείου ήταν ο ικανός δάσκαλος και ο σχολίατρος, στενά συνεργαζόμενοι για την επιτυχία των επιδιωκόμενων σκοπών.

δ) Η χώρα μας με τον ήλιο και το μεσογειακό της κλίμα προσφέρεται ιδιαίτερα για την υπαίθριο γενικά διδασκαλία. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να παραλείπουν καμιά ευκαιρία για να οδηγούν έξω από τις σχολικές αίθουσες τους μαθητές τους για την υπαίθριο διδασκαλία. Δεν πρέπει να λησμονείται, ότι η υπαίθριος διδασκαλία είναι κυρίως επιπόνηση Ελληνική.

Το Υπαίθριο Σχολείο όμως παρουσίασε δύο μειονεκτήματα: το εξέλαβαν ή ως Σχολείο – Σανατόριο όπου τα αδύνατα παιδιά πήγαιναν για να δυναμώσουν υπό την επίβλεψη ιατρών και ειδικών παιδαγωγών, είτε ως Σχολείο Πολυτελείας, όπου μόνο τα παιδιά των πλουσίων μπορούσαν να πληρώσουν την υπαίθριο διατροφή. Εξ' ου κάποια δυσπιστία για τέτοιου είδους ιδρύματα, τα μεν εκλαμβάνόμενα ως αναρρωτήρια, τα δε ως σχολεία οκνηρών παιδιών. Δεν επρόκειτο, λοιπόν, περί αγαθοεργίας, αλλά περί Σχολείου και νέου τρόπου ανατροφής, επρόκειτο κυρίως περί μιας σχολικής αναμόρφωσης, για την οποία ο Ρουσώ κήρυξε ως το «Ευαγγέλιο της Φύσεως», για την σωστή σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών σ' ένα υγιεινό περιβάλλον, εφαρμόζοντας τις αρχές της νέας αγωγής, κυρίως της αυτενέργειας μαθητών, της φυσικής άσκησης, της ελάφρυνσης των ωρών διδασκαλίας, της ορθολογικοποιημένης διατροφής, της συνεργασίας μαθητών-δασκάλων και της εποπτικής διδασκαλίας μέσα στη φύση.

Τα υπαίθρια σχολεία επικρίνονταν, ότι υστερούσαν στη διδασκαλία από απόψεως αποτελεσμάτων και ότι οι μαθητές των εν λόγω ιδρυμάτων δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν αργότερα τα μαθήματα των κανονικών σχολείων. Η επίκριση αυτή δεν θεωρούταν βάσιμη, διότι οι μαθητές αυτοί και εάν παρέμεναν στα κανονικά σχολεία δεν θα ήταν σε θέση, ασθενικοί και μη αντέχοντας σε συνεχή πολύωρη διδασκαλία, να παρακολουθήσουν ικανοποιητικά τους συμμαθητές τους, εκτός από την αναπόφευκτη επιδείνωση της κατάστασής τους (Στεφάνου, 1960: 11).

Επικρίνονταν, επίσης, η ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας. Αλλά παρόλα αυτά το υπαίθριο σχολείο παρουσίαζε αρκετά παιδαγωγικά πλεονεκτήματα. Ο δάσκαλος για παράδειγμα είχε να διδάξει σ' αυτό λίγους μαθητές (25-30) και είχε στην διάθεσή του γι' αυτό τη διηλεκτική εποπτεία και την επικοινωνία του για όλη την ημέρα με τους μαθητές (κατά την διδασκαλία, παιδιές, γεύματα κ.λπ.), (Στεφάνου, 1940: 491).

Το υπαίθριο σχολείο έχει, επίσης, το πλεονέκτημα, ότι δημιουργούσε ζωηρό το ενδιαφέρον, δεδομένου ότι η διδασκαλία στηριζόταν στην καθημερινή παρατήρηση των μαθητών κατά την εργασία στον κήπο του σχολείου, τους περιπάτους, παιδιές κ.λπ. Ιδιαίτερα δε σε ασθενικούς το σώμα και το πνεύμα μαθητές, η μελέτη και η εργασία είναι δυνατή μόνο με την δημιουργία ενδιαφέροντος, η δε παρεχόμενη αυτενέργεια στα υπαίθρια σχολεία αποτελεί την βάση της διδασκαλίας σ' αυτά. Άλλο πλεονέκτημα του υπαίθριου σχολείου είναι, ότι η διδασκαλία είναι εποπτική και ως επαγωγός αποβαίνει καρποφόρος, αντίθετα με την θεωρητική (Στεφάνου, 1948).

Αλλά και επί του ψυχικού πεδίου η μεταβολή ήταν ανάλογη. Οι μαθητές ανακτούσαν την επιθυμία και την δραστηριότητα, ήταν περισσότερο ισόρροποι, περισσότεροι πειθαρχημένοι, είχαν ανακτήσει το αίσθημα της αλληλεγγύης και του καθήκοντος. Και το πλέον ενδιαφέρον από απόψεως παιδαγωγικής ήταν η ικανότητά τους για πνευματική εργασία. Παρουσιάζονταν πλέον ικανοί να συγκεντρώνουν την προσοχή τους, να ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους. Συγκρατούσαν καλύτερα τις γνώσεις και αντί της οκνηρίας τρέπονταν πλέον προς την εργασία (Στεφάνου, 1960: 10).

Στο τέλος της δεκαετίας του '30 τα υπαίθρια ιδρύματα ήταν πολλές χιλιάδες. Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, όμως, ο θεσμός άρχισε να εξασθενεί.

«Η αντίσταση ορισμένων ιδρυμάτων και η διοργάνωση δύο διεθνών συνεδρίων (στην Ιταλία το 1949 και στην Ελβετία το 1953) δεν ανατρέπουν την φθίνουσα πορεία του θεσμού. Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής ελκύει πλέον λιγότερο ή και καθόλου την εποχή της αντιβιοθεραπείας, ενώ προωθεί μια νέα ανάγνωση των κοινωνικών αναγκών προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των άσχημων κτηριακών εγκαταστάσεων και της σημαντικής βελτίωσης της λαϊκής κατοικίας» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 7).

Η εξελίξη αυτή δεν αμφισβητεί, ωστόσο, και δεν μειώνει την επιτυχία των υπαίθριων σχολείων.

«Αποτέλεσαν ένα σημαντικό πεδίο εμπειριών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών. Εδώ γεννήθηκαν ιδέες οι οποίες προετοίμασαν μεταρρυθμίσεις τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης-διδασκαλίας όσο και σε αυτόν της υγιεινής και της αρχιτεκτονικής. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι παρατήρησης ή η ελάφρυνση των ωρών διδασκαλίας διαδόθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης όπως και διάφορες πρακτικές υγιεινής και φυσικής άσκησης-αγωγής», (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, ό.π.).

7. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας καταλήγουμε στα εξής:

Η ίδρυση υπαίθριου σχολείου προβάλλονταν από τον Λαμπαδάριο ως το σημαντικότερο μέτρο κοινωνικής μέριμνας το οποίο *«είναι έντεταλμένο όπως έπιρρωνύει ένδεόντι χρόνω τās δυνάμεις τών διατρεχόντων τὸ προδρομικὸν στάδιον τῆς φυματιώσεως παιδῶν»* (Λαμπαδάριος, 1923: 50). Ο Λαμπαδάριος τόνισε την αξία της υπαίθριας διδασκαλίας σημειώνοντας: Είναι η πρώτη οχυρωματική γραμμή, όπου ευκολότερα καταπολεμείται η νόσος. *«Ἄμα ὁ ἐχθρὸς – τὸ μικρόβιον τῆς φυματιώσεως – προχωρήσῃ περαιτέρω εἶναι ζήτημα ἂν ἡ θεραπεία διὰ τῶν σανατορίων, ἀποτελοῦσα τὴν δευτέραν ἀμυντικὴν γραμμὴν, θ' ἀρκέσῃ πλέον ν' ἀνακόψῃ αὐτόν»* (Λαμπαδάριος, ό.π.).

Με σκοπό να υποδεχτούν ασθενικά παιδιά των λαϊκών συνοικιών (χοιραδικά, καχεκτικά, αδενωπαθή, κ.ά.) που εμφάνιζαν σημάδια κλειστής φυματίωσης ή προέρχονταν από μολυσματικό περιβάλλον, τα υπαίθρια ιδρύματα συνδύαζαν την ιατρική επίβλεψη τόσο με μια ιδιαίτερη παιδαγωγική όσο και μια αρχιτεκτονική αντίληψη του σχολικού χώρου. Λειτουργώντας άλλοτε ως οικοτροφεία και άλλοτε ως ημερήσια σχολεία στις παρυφές της πόλης, αλλά πάντα μέσα στη φύση, «τα ιδρύματα αυτά ακολουθούν σε γενικές γραμμές μια κοινή δέσμη αρχών που περιλαμβάνει: αεροθεραπεία, ηλιοθεραπεία, ανάπαυση, καθαριότητα, καλή διατροφή» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 2). Η διδασκαλία κάλυπτε μικρό μέρος του προγράμματος των κανονικών σχολείων και ήταν προσανατολισμένη προς την εκμάθηση κανόνων υγιεινής. Παράλληλα, λαμβάνονταν μέριμνα για την αντιμετώπιση της διανοητικής υπερκόπωσης, το σωστό καταμερισμό της σχολικής εργασίας, και τη συστηματική καταμέτρηση της σωματικής εξέλιξης (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α).

Από κάποιους θεωρήθηκαν «ως ένας χώρος εκδήλωσης ενός κοινοτικού πνεύματος αλληλεγγύης ή ενός κοινοτικού σοσιαλισμού που εμπνέει μια φιλόδοξη πολιτική της παιδικής ηλικίας στους τομείς της δημόσιας υγιεινής, της εκπαίδευσης και του ελεύθερου χρόνου» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004: 7).

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν για τα υπαίθρια σχολεία από υγεινολογικής πλευράς ήταν ομόφωνες ως προς την χρησιμότητα αυτών των ιδρυμάτων: η υπαίθριος εν γένει διδασκαλία ήταν από τα πλέον αποτελεσματικά μέσα για την πρόληψη της φυματίωσης και την επιτυχή άμυνα των εξασθενημένων οργανισμών από την νόσο, από εκπαιδευτικής όμως πλευράς διατυπώθηκαν αντιρρήσεις και επικρίσεις, εκ μέρους κυρίως εκπαιδευτικών εμποτισμένων από τις κλασικές μεθόδους (Στεφάνου, 1948: 24).

Οι ένθερμοι οπαδοί της υπαίθριας αγωγής κινούνταν ανάμεσα στον αντιφυματικό αγώνα, την κοινωνική δράση και την παιδαγωγική μεταρρύθμιση. Τα υπαίθρια ιδρύματα κάτω από την επίδραση των αρχών της Νέας Αγωγής, αποτελούν ένα πεδίο εφαρμογής της επιστήμης της ιατρικής αλλά και καινοτόμων παιδαγωγικών εφαρμογών και διδακτικών πρακτικών, όπου μαζί με τις αρχιτεκτονικές καινοτομίες εισάγουν νέες κατευθύνσεις για τον τρόπο οικοδόμησης των σχολικών χώρων και προώθησης μιας υπαίθριας διαβίωσης στη φύση μακριά από τον ανθυγιεινό κλίμα των μεγάλων αστικών κέντρων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βιγγόπουλος, Η. (1968) Νέα Παιδαγωγική. Στο Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 4^{ος}. Αθήνα: 77-78.
- Βλάχος, Γ. (1904) *Η Υγιεινή του σχολείου*. Αθήναι: Π. Δ. Σακελλαρίου.

- Cohen, L. & L. Manion (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.: Χ. Μη-
τσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου), 4^η έκδοση. Αθήνα: Έκφραση.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2005) *Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας*. Ανα-
κρίθηκε στις 16/9/05, από <http://www.istoria-neolaias.gr>
- Θεοδώρου, Β. & Δ. Καρακατσάνη (2003α) Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής τις πρώ-
τες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Κοινωνική αντίληψη και ιατρικό-παιδαγωγικές
αναζητήσεις. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ΕΛ.Ε.Ι.Ε.*, τχ. 2. Αθήνα: εκδόσεις
Ατραπός, 55-78.
- Θεοδώρου, Β. & Δ. Καρακατσάνη (2004) *Η εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής
στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του
20ου αι. Μια συγκριτική προσέγγιση*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορία Εκπαίδευσης,
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου
2004, Πάτρα.
- Καζαμιάς, Α. (2002-03) Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου:
Προβληματισμοί και Σχεδιάσμα. *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τχ. 1,
Αθήνα: εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.
- Καρακατσάνη, Δ. (2001) *Περιοδικό Εκπαιδευτικά Χρονικά. Στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*,
18-02-2001, Κωδικός άρθρου: B13196S451
- Καρακατσάνη, Δ. (2002β) Σχεδιασμός και οργάνωση σχολικών υπαίθριων ιδρυμάτων
(20^{ος} αι.). Πρακτικά συνεδρίου: *Ελληνικά Ιστορικά Εκπαιδευτήρια στη Μεσόγειο*.
Από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Χίος.
- Κοντομήτρος, Γ. (2006) Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις
της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, Δι-
δακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λαμπαδάριος, Εμ., Μιχ. Χρυσάφη. & Ανδ. Τσιτσίκας (1918) *Περί προστασίας τῆς ὑγείας
τοῦ ἐλληνόπαιδος καὶ ἰδίως τοῦ φοιτῶντος εἰς τὸ σχολεῖον, Εἰσήγηση σὲ συνεδρία
τῆς 24 Αὐγούστου 1918 τοῦ Μονίμου Συμβουλίου Ὑγιεινῆς τοῦ Πατριωτικοῦ Ἰδρύ-
ματος Περιθάλψεως*.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1923) *Ὑπαίθρια Σχολεῖα*. Ἀθῆναι: Α. Ράλλης.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1928) *Μαθήματα Σχολικῆς Ὑγιεινῆς*, 2η ἔκδοση. Ἀθῆναι: Σφενδόνης.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1938) *Ἡ ὑπαίθριοποίησις τῆς διδασκαλίας διὰ συστήματος ἡμιυπαί-
θριων σχολικῶν αἰθουσῶν*, (συνεδρία τῆς 9/6/1938), Πραγματεῖαι τῆς Ἀκαδημίας
Ἀθην ν, τ. Ζ', ριθ. 3, 1-16.
- Λαμπαδάριος, Εμμ. *Αταξινόμητο Αρχείο Ε.Λ.Ι.Α.* (5 φάκελοι).
- Μαρτίνου – Κανάκη, Σ. (2009) *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής στη
Γερμανία και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου
(1891-1963)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μουζελis, Ν. (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α' και Β', 3^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., Γ. Κουστουράκης. & Ε. Μπερδούση (2001) *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Συγκριτική Παιδαγωγική – 6*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτάτου, Αγ. (1925) *Ύγιεινὸ τοῦ Ὑπαίθρου*. Ἀλεξάνδρεια: Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007) *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Ν. Παπαδάκης (1998) Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: “Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα”*. Ναύπακτος: εκδ. Ατραπός, 853-858.
- Σάββας, Κ. (1904) *Νύξεις πινές πρὸς βελτίωσιν τῆς Σχολικῆς Ὑγιεινῆς ἐν Ἑλλάδι*. Ἀθῆναι: Διάλλακος.
- Στεφανάκος, Π. (1928) *Ύγιεινὴ καὶ Ἐκπαίδευσις*. Ἀθῆναι: Δημητράκου.
- Στεφάνου, Δ. (1940) *Σχολικὴ Ὑγιεινὴ μετὰ στοιχείων παιδολογίας*. Αθήναι: Η. Παυλόπουλος.
- Στεφάνου, Δ. (1948) *Ὑπαίθρια Σχολεῖα. Πρεβαντόρια – Τραχωματικά Σχολεῖα*. Αθήναι: Κέντρου Μαθητικής Αντιλήψεως Αθηνών.
- Στεφάνου, Δ. (1960) *Ὑπαίθρια Σχολεῖα. Σχολικὴ Ὑγιεινὴ*, τχ. 175, Μάρτιος 1960, Κέντρο Μαθητικής Αντιλήψεως Αθηνών.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ
ΝΕΟΤΟΠΟΘΕΤΗΘΕΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**

**ADMITTING TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS
AND PRIMARY EDUCATION**

Γιώργος Φουστανάκης
Med, School Management
Δ/ντης 10ου Γυμνασίου Ηρακλείου
gfoustan@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μικροέρευνας είναι να διερευνήσει και να προτείνει ένα πλάνο εισδοχής εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποίοι τοποθετήθηκαν είτε ως νεοδιοριζόμενοι είτε μέσω της διαδικασίας μεταθέσεων βελτιώσεων. Το πρόγραμμα ένταξης αποσκοπεί στην κατά το δυνατόν ομαλότερη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της σχολικής μονάδας συντελώντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της. Το πλαίσιο δράσης διαμορφώθηκε μετά από συνεντεύξεις πέντε διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηρακλείου και έγινε το 2018 ενόψει των αναγγελθέντων διορισμών.

Λέξεις κλειδιά

Νέος εκπαιδευτικός, ηγεσία, σύλλογος, ενδοσχολική επιμόρφωση, πρόγραμμα ένταξης.

Abstract

The purpose of this microresearch is to investigate and propose a plan for admitting teachers in secondary schools and primary education who are either newly appointed or placed through transfer process. The integration program aims at the teachers' adaptation to the educational context of each school unit in the smoothest possible way, contributing to its effective operation. The action framework was shaped after interviewing five secondary school directors of the Prefecture of Heraklion in 2018.

Key words

New teacher, leadership, teachers' association, in school training, integration program.

0. Εισαγωγή

Σημαντικός σταθμός στην επαγγελματική ανάπτυξη, εξέλιξη και εντέλει επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, αποτελεί η επαγγελματική εισδοχή του ως «νέου» εκπαιδευτικού στο «νέο» περιβάλλον εργασίας του (Μαυρογιώργος, 1999). Αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμη φάση ανάμεσα στη βασική του εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων του ως εκπαιδευτικού. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους όσο και κατά την μετέπειτα τοποθέτηση τους σε μία άλλη σχολική μονάδα (π.χ. λόγω μετάθεσης), έχουν ανάγκη από υποστήριξη, κίνητρα και ευκαιρίες κάποιες από τις οποίες λογικό θα ήταν να τις παρέχει η σχολική μονάδα υποδοχής μέσω ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Ingersoll, 2014). Θεωρώντας λοιπόν ως επίκεντρο τη διαδικασία ένταξη, την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα-σχέδιο για την ομαλή ενσωμάτωση νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει τις συνθήκες που συναντά στην εποχή μας ο νεοεισερχόμενος σε μια σχολική μονάδα εκπαιδευτικός.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Οι δυσκολίες και οι ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού

Οι νέοι εκπαιδευτικοί στην χώρα μας την πρώτη ημέρα που παρουσιάζονται στο σχολείο τοποθέτησης, αναλαμβάνουν και τα καθήκοντα τους, χωρίς να έχουν επίσημη υποστήριξη με κανένα οργανωμένο, τουλάχιστον τρόπο (Ανθοπούλου, 1999). Απομονωμένοι στο 'αυτόνομο θερμοκήπιο' της τάξης, ξεκινούν κατά τον Lortie (1975) (όπ.αναφ. στο Κατσουλάκης, 1999) τη μονήρη διαδρομή του εκπαιδευτικού έργου, με μοναδικό εφόδιο ή φορτίο, τα χρόνια βιωμένης εμπειρίας στην άσκηση της παιδαγωγικής σχέσης και την «άτυπη μαθητεία» στο επάγγελμα, σε όλα τα μαθητικά και φοιτητικά τους χρόνια (Μαυρογιώργος, 2005) ή την αποσπασματική εκπαιδευτική υπηρεσία που είχαν αποκτήσει πριν το διορισμό τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τη βίαιη μετάβαση τους από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι τρόποι διδασκαλίας και επικοινωνίας που αναπτύσσουν, βασίζονται όχι μόνο στις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, αλλά συνάμα στο υπόβαθρο της βιογραφίας τους στα χρόνια της μαθητείας στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη ημέρα στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με την προσδοκία της πολιτείας και των μαθητών να αποδώσουν σε ένα πλήρες πρόγραμμα διδακτικών και εξωδιδακτικών καθηκόντων και μάλιστα ως έμπειροι και ισάξιοι με συναδέλφους τους με αρκετά χρόνια υπηρεσίας (Κατσουλάκης, 1999). Αν έχουν προϋπηρεσία σε σχολείο ως αναπληρωτές έχουν το πλεονέκτημα της εμπειρίας λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας οπότε τουλάχιστον σε διοικητικό

επίπεδο δεν θα αντιμετωπίσουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Όσο αφορά τα διδακτικά τους καθήκοντα στα σχολεία επικρατεί ακόμη στις μέρες μας ο νόμος του «παλαιού» οπότε επιφορτίζονται, στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις, ως οι νεότεροι στο σύλλογο διδασκόντων, με μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων και τις δυσκολότερες τάξεις και τμήματα.

Οι Sacks & Brady, και οι Gray & Gray ήδη από το 1985 σε μελέτες τους καταδεικνύουν τις εστίες δυσκολιών για τους νέους εκπαιδευτικούς, που θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε ζητήματα, όπως: διαχείριση τάξης, έλλειψη ενημέρωσης για τα αναλυτικά προγράμματα και την διδακτέα ύλη, ενεργοποίησης και παρακίνησης των μαθητών, τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να αντιμετωπίζονται θέματα διαφορετικότητας των μαθητών, οργάνωση της εργασίας και του σχεδιασμού των μαθημάτων με τη χρήση του ανεπαρκούς εποπτικού υλικού, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, οι πολυπληθείς τάξεις, τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, η συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους αλλά και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τα ανωτέρω διακρίνουν και νεότεροι ερευνητές και σχεδιαστές προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης όπως οι Ingersoll (2014), Goodwin (2012), Darling-Hammond (2012).

Οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, εστιάζονται σε θέματα πρακτικής εφαρμογής (π.χ. πιθανά προβλήματα κοινωνικής ένταξης που προκύπτουν από την αλλαγή κατοικίας και τη διαμονή μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας), αλλά και ψυχοπαιδαγωγικής, κυρίως στους τομείς: καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, συναδελφικότητα-επικοινωνία, καθορισμός και επίτευξη των στόχων, θέματα επιμόρφωσης (Ανθοπούλου, 1999).

Όλα αυτά έχουν αρνητικές συνέπειες στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Ο αρχικός ενθουσιασμός σταδιακά μειώνεται, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μηχανισμό επιβίωσης και προσαρμογής (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986), που είτε οδηγεί στην ομοιομορφία της συμπεριφοράς του με την καθιερωμένη ερμηνεία του ρόλου του «καθηγητή» όπως αποδίδεται από τους παλαιότερους συναδέλφους του, είτε δηλώνει απογοήτευση, μείωση της αυτοεκτίμησης και καταφεύγει στην απομόνωση και την εσωστρέφεια (Κατσουλάκης, 1999). Ακόμη εμφανίζει εργασιακό άγχος και αίσθημα ανεπάρκειας (Σαϊτής, 2008) με έντονο τον κίνδυνο εμφάνισης burnout δηλαδή επαγγελματικής εξουθένωσης (Σαϊτής, 2008 & Sari, 2004). Όσο αφορά τώρα τον εκπαιδευτικό που έχει κάποια εκπαιδευτική υπηρεσία αυτός μπορεί μεν να διακατέχεται από μια διδακτική σιγουριά, αλλά οφείλει να δείξει προσαρμοστικότητα στην κουλτούρα και το κλίμα της νέας σχολικής μονάδας ώστε να μπορέσει αναπτύξει τις διδακτικές του δεξιότητες και αποδώσει καλύτερα (Iordanides & Vryoni, 2013).

Σ' αυτό θα συνδράμει το σχέδιο ένταξης που θα σχεδιαστεί. Άλλωστε έρευνες απέδειξαν ότι όπου υπάρχει σύστημα στήριξης, οι νεοεισερχόμενοι μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού αποτελεσμα-

τικότερα και να επικεντρώνονται στη μάθηση πολύ νωρίτερα από νεοεισερχομένους που δεν λαμβάνουν στήριξη (Breaux&Wong, 2013).

1.2. Η ένταξη του νέου εκπαιδευτικού τον 21ο αιώνα

Τα πρώτα χρόνια στην εκπαίδευση καλό είναι να αποτελούν περίοδο όχι απλά μιας διετούς τυπικής δοκιμασίας πριν την μονιμοποίηση, αλλά ουσιαστική αφετηρία για τη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Στην Ελληνικό συγκείμενο, δεν υπάρχουν ειδικά θεσμοθετημένα προγράμματα για την κοινωνική και επαγγελματική υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ενώ η επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική (Kastanidou&Iordanidis, 2012). Δίνεται λοιπόν η εντύπωση, όπως γίνεται στατισμωδικά και ασυντόνιστα, ότι γίνεται για να γίνεται, και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητά της (Νικολακάκη, 2003). Επιπλέον, στην πραγματικότητα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχει περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση “εσωτερικής” εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999) που καθιστά δύσκολη την υποστήριξη ενός αποτελεσματικού προγράμματος ένταξης των νέων εκπαιδευτικών.

Έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θεσμό της επιμόρφωσης (Behrstock-Sherratt, E. et. al. (2014), Κασσωτάκης 2002, Hargreaveas & Fullan. 1993) δίνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στην επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει:

- Να ανταποκρίνεται σε διαπιστωμένες ανάγκες τους
- Να είναι σε στενή σχέση με την σχολική πρακτική
- Να έχει πολλαπλές μορφές και να ενσωματώνει διαφορετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες
- Να χρησιμοποιεί τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων
- Να είναι συνδεδεμένη με τις τωρινές συνθήκες διαβίωσης.

Στην υποδοχή και ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ουσιαστικό ρόλο έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Haver, 2016) ο οποίος καλείται να λάβει σοβαρά υπόψη του τις διαπιστωμένες ανάγκες και πιθανές ελλείψεις των νεοεισερχόμενων συναδέλφων (Θουκυδίδου & Κυριάκου, 2010) στοχεύοντας στην εκπόνηση ενός σχεδίου άμεσης και αποτελεσματικής ένταξής τους στην σχολική μονάδα που διευθύνει.

Ο ίδιος λειτουργώντας ως πρότυπο, πληροφορεί, προσανατολίζει, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, μα πάνω από όλα διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Με τον τρόπο που θα προσεγγίσει το νέο εκπαιδευτικό, θα μεταδώσει το όραμα, τους στόχους και τη διαμορφωμένη κουλτούρα

του σχολείου του και μέσα από τον συλλογικό προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να ωθεί την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Καθήκον του διευθυντή στο πλαίσιο των ψυχοπαιδαγωγικών αλλά και κοινωνικών αναγκών του νέου εκπαιδευτικού, είναι να τον καθοδηγεί με πρακτικές όπως φιλικές συναδελφικές συμβουλές, παρώθηση σε παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων, παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ανταλλαγή επισκέψεων σε άλλες τάξεις και παρακολούθηση μαθήματος άλλου συναδέλφου, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ώστε να μπορέσει να οδηγηθεί στην κάλυψη της ανάγκης της αυτοπραγμάτωσης στην πυραμίδα του Maslow (Κουτούζης, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής, σε αντίθεση με τα όσα ισχύουν σήμερα, αν θέλει να βοηθήσει, θεμιτό θα ήταν να παρέχει, σε συνεννόηση με το σύλλογο διδασκόντων, ορισμένες διευκολύνσεις στους νέους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή των τάξεων αλλά και το ωράριο ώστε η ενσωμάτωση τους να γίνει κατά το δυνατόν αβίαστα. Η υποστήριξη που θα προσφερθεί στον νεοεισερχόμενο αποτελεί επένδυση για την σχολική μονάδα αφού αυτός μπορεί αποτελεσματικότερα να προσφέρει τις υπηρεσίες του σ' αυτή (Goodwin, 2012).

Βασικό ρόλο στην υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού έχει η επιλογή από το διευθυντή, του κατάλληλου προσώπου ως μέντορα-συμβούλου, δηλαδή του έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλάβει την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού και θα γίνει ο άτυπος εμπνευστής και υποστηρικτής του. Θα αναπτύξει ανθρώπινη σχέση με το νέο εκπαιδευτικό (Everard & Morris, 1999) με όρους συνεργασίας και στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, σε επίπεδο προσανατολισμού, γνώσεων, δεξιοτήτων και ψυχολογικής υποστήριξης (Σαΐτης, 2008). Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, και η δική τους συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, σε πολλές χώρες της ΕΕ, κατά τον μετέπειτα διορισμό τους στη θέση αυτή πράγμα όμως που αν και είναι θεσμοθετημένο από το 2010 είναι αδρανές στην χώρα μας.

Έτσι, ο νέος εκπαιδευτικός αισθάνεται περισσότερο ασφαλής ενώ γνωρίζει ότι θα έχει βοήθεια για την αντιμετώπιση κρίσιμων συγκρουσιακών καταστάσεων που ενδέχεται να προκύψουν με αποτέλεσμα να αποκτά νέες συμπεριφορές και στάσεις που τον βοηθούν στην ένταξη του στο κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (Taylor, 2016).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση, την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου και με την άσκηση του έργου του, κατά την θητεία του. Η επιμόρφωση αναλαμβάνει να άρει το όποιο φορτίο άτυπης μαθητείας του νέου εκπαιδευτικού, αλλά και την κάλυψη διδακτικών και

παιδαγωγικών θεμάτων σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή, μιας και η ανεργία ή η ετεροαπασχόληση του νέου εκπαιδευτικού, απαξιώνει ή και ακυρώνει τη βασική εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 1999).

Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των νέων εκπαιδευτικών είναι πιο ποιoτική και έγκυρη όταν γίνεται στη σχολική μονάδα, γιατί εξασφαλίζει μεγαλύτερη αντιστοιχία αναγκών και προγράμματος, θεωρίας και πράξης (Behrstock-Sherratt, E. et. al., 2014). Η ανάδειξη του συλλόγου διδασκόντων σε πυρήνα επιμόρφωσης για θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, κοινωνικοπολιτισμικά, είναι ευθύνη του διευθυντή ή της διευθυντικής ομάδας, ώστε να προετοιμαστεί ουσιαστικά και με συγκεκριμένους στόχους (Λαϊνάς, 2004). Οι τακτικές και έκτακτες συνεδρίες του προσωπικού, μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά προτεραιότητα των νέων εκπαιδευτικών. Στις συνεδρίες αυτές οι εκπαιδευτικοί, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συζητούν και συνθέτουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις για ένα θέμα, παρέχουν λύσεις σε προβλήματα, θέτουν κοινούς στόχους και αναζητούν τρόπους επίτευξης, διαχέεται η ενημέρωση για όλα τα θέματα και τους προβληματισμούς, αξιοποιούν δυνατότητες, ευκαιρίες και πληροφορίες με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Darling-Hammond, 2012).

Επίσης έχει διαπιστωθεί, σύμφωνα με τον Evans, L. (2012) και τους Marks & Louis, (1999) και άλλους ερευνητές, ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες από έμπειρους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και ακολούθως να συζητήσουν και να επιλύσουν σε ομάδα εργασίας απορίες και προβληματισμούς όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Η παρακολουθήση δειγματικής διδασκαλίας από έμπειρο συνάδερφο αλλά και η δυνατότητα να διδάξει ο ίδιος ο νεοεισερχόμενος σε τμήματα του σχολείου μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια του προγράμματος υποδοχής.

Ακόμη μπορούν να οργανώσουν από κοινού διδασκαλίες όπου θα διδάξουν οι νέοι με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, πρακτικών, προβληματισμών και την ενσωμάτωση νέων ιδεών. Μια πολύ καλή πρακτική προσέγγιση αποτελεί η εμπλοκή των νεοεισερχόμενων με τους έμπειρους συναδέλφους τους σε προγράμματα εμπειρικής μάθησης, όπου αναπτύσσεται μια κουλτούρα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η δημιουργία λοιπόν ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις εσωτερικές τους ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους. Οι εργαζόμενοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο βιώνουν τη δουλειά ως μια ευκαιρία, για να εκφραστούν και να ικανοποιήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους επιδιώξεις (Behrstock-Sherratt, E. et. al., 2014).

2. Τα Ερευνητικά Ερωτήματα-Αποτελέσματα

Για το σκοπό της έρευνας έγιναν συνεντεύξεις σε πέντε υπηρετούντες διευθυντές σε σχολικές μονάδες του Ηρακλείου Κρήτης μια και η ύπαρξη, η επίβλεψη και η λειτουργικότητα του μηχανισμού υποδοχής, υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών καθώς και η οργάνωση και ο προγραμματισμός του, όπως αποδεικνύεται βαραίνει το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Huling-Austin, 1988).

Οι στόχοι της έρευνας για την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο δυναμικό του σχολείου είναι:

1. Η προσωπική υποστήριξη για μείωση του εργασιακού άγχους και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους
2. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των νέων και παλαιών εκπαιδευτικών ώστε να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, πρακτικές, δεξιότητες αλλά και να υιοθετήσουν νέες στάσεις
3. Η επικοινωνία με σεβασμό, ανοικτότητα και ειλικρίνεια με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς
4. Η ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης και ομαδικού κλίματος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η στοχοθεσία, και η αλληλεπίδραση για την επίλυση προβλημάτων
5. Η παροχή ποιοτικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από την σχολική μονάδα, ως κοινή συνισταμένη όλων των παραπάνω.

2.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε, ο διευθυντής, θεωρώντας ότι το σχολείο αποτελεί το επίκεντρο στην ένταξη του νέου εκπαιδευτικού και ο διευθυντής το μοχλό για την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους νέους εκπαιδευτικούς (Kastanidou & Iordanidis, 2012), θα προτείνει ένα σχέδιο υποδοχής και υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Το προτεινόμενο σχέδιο δράσης προτείνεται στα πλαίσια της δέσμης «ταυτότητα-κουλτούρα» του σχολείου μας και θα κινείται σε δύο άξονες. Ο ένας άξονας υποστήριξης είναι αυτός που θα κινηθεί η διευθυντική ομάδα του σχολείου και ένας δεύτερος αυτός που θα ευαισθητοποιεί και θα ενεργοποιεί το σύλλογο διδασκόντων σε συνδυασμό με τους στόχους του ετήσιου σχολικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας.

Έχοντας ως αφετηρία τους γενικότερους στόχους που παρουσιάστηκαν ανακλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τους βασικούς άξονες διερεύνησης. Ως βασικό εργαλείο για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, που αποτυπώνει τα δεδομένα της έρευνας σε αρμονία με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μετά από την συνέντευξη πέντε διευθυντών σχολικών μονάδων της περιοχής Ηρακλείου Κρήτης.

Για τον καθορισμό του δείγματος των συνεντεύξεων επιλέχτηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, και εκ προθέσεως το δείγμα ικανοποιούσε τις τυπικές περιπτώσεις των αναγκών της συγκεκριμένης έρευνας (Creswell, 2011). Βασική επιδίωξη ήταν το δείγμα να καλύπτει όλες τις κατηγορίες αναφορικά με ορισμένα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων όπως η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο μόρφωσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο μετά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και ομαδοποιούνται ως εξής

1. Σε τι κλίμα θεωρείτε ότι πρέπει να συζητηθεί στην πρώτη συνάντηση προσανατολισμού του διευθυντή με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μειωθεί το άγχος τους. Τι προτάσεις κάνετε.
2. Τι ενημέρωση στοχεύετε να δώσετε στους νεοεισερχόμενους ώστε να ενημερωθούν επαρκώς για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής σας μονάδας.
3. Πως στοχεύετε να τους βοηθήσετε ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου.
4. Αν θεωρείτε αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν ναι παρακαλούμε απαριθμήστε τα ζητήματα τα οποία πιστεύετε ότι πρέπει να συζητηθούν στις μελλοντικές επαφές σας.
5. Αν θεωρείτε αναγκαία την εμπλοκή του συλλόγου διδασκόντων στο σχέδιο δράσης για της υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Αν ναι πως στοχεύετε να ενεργοποιήσετε το σύλλογο.
6. Αν πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να παρακολουθήσουν αλλά και να υλοποιήσουν κάποιες δειγματικές διδασκαλίες. Αν ναι αναφέρατε τα σημεία που πρέπει να εστιάσουν αυτές.
7. Αν θεωρείτε απαραίτητο το ορισμό κάποιου εκπαιδευτικού ως σύμβουλο-μέντορα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Πως μπορεί να τους βοηθήσει.

2.2. Τα αποτελέσματα

Στο πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτώμενοι απάντησαν καθολικά στην ανάγκη επαφής με τους νεοεισερχόμενους ώστε να ενθαρρυνθούν και να εκφράσουν τις ανάγκες, τις προσδοκίες τους, να ανιχνευθούν οι απορίες, οι προβληματισμοί τους και να αναδειχθούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Επιπρόσθετα να ενημερωθούν για τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και για το ρόλο που θα έχουν όσο αφορά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Επίσης όλοι τους τόνισαν την ανάγκη να δοθεί έντυπο ενημερωτικό υλικό ή σχετικές διευθύνσεις στο διαδίκτυο σχετικά με την κείμενη νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα και να γίνει ενημέρωσή τους για μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπεριφορές.

Ακόμη προτάθηκε η συνάντηση να μην γίνει σε αυστηρό και τυπικό κλίμα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν ευκολότερα τις ανάγκες τους. Επίσης όλοι οι διευθυντές πρότειναν ο διευθυντής να παρέχει σε συνεννόηση με το σύλλογο διδασκόντων κάποιες διευκολύνσεις στο νέο εκπαιδευτικό, ως προς την επιλογή των τμημάτων, την κατανομή των μαθημάτων όπως και την ελάφρυνση του εξωδιδασκτικού έργου.

Όσο αφορά το τρίτο ερώτημα και οι πέντε ερωτώμενοι θεωρούν ότι ο διευθυντής οφείλει να κάνει την γνωριμία με το σύλλογο διδασκόντων αλλά και με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας όπως και να συμμετέχουν μαζί με άλλους στην διοργάνωση κάποιας γιορτής ή πολιτιστικής εκδήλωσης του σχολείου ώστε να έρθουν πιο κοντά και στους μαθητές και τους γονείς. Πρόσθεσαν και την ανάγκη ξενάγησης στον χώρο του διδασκτηρίου και αν είναι εφικτό να οργανώσει ο σύλλογος διδασκόντων και με συμμετοχή του συλλόγου γονέων κάποια κοινωνική εκδήλωση με σκοπό τη σύσφιξη των σχέσεων και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους.

Συνεχίζοντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τονίστηκε από όλους τους ερωτώμενους η ανάγκη για συνεχή επαφή μαζί τους τουλάχιστον για το τρέχον σχολικό έτος που θα τους βοηθά να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα και κυρίως τις αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών ενώ οι δύο τόνισαν την ανάγκη προσφυγής στην διεύθυνση για παροχή οδηγιών αντιμετώπισης των γονέων αλλά και διενέξεων που τυχόν θα δημιουργηθούν με άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης θα τους ενημερώνει για θέματα αυτομόρφωσης – επιμόρφωσης. Ως συνέπεια των ανωτέρω μπορεί να οδηγηθούμε στη δημιουργία ή στην ανατροφοδότηση προσωπικών οραμάτων αλλά και στη ενίσχυση μιας δυναμικής στο σχολείο στο πλαίσιο της βελτίωσης της υπάρχουσας κουλτούρας του.

Καθολική ήταν και η απαίτηση εμπλοκής του συλλόγου διδασκόντων στο πρόγραμμα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών και η ενεργοποίησή τους με εισήγηση του διευθυντή ο οποίος θα τονίσει την αναγκαιότητα του σχεδίου και την πίστη του ότι όλοι θα βοηθήσουν στο πλαίσιο που θα συναποφασιστεί. Ο διευθυντής θα δώσει μια ρεαλιστική εικόνα των προσδοκιών, του οράματος και της αποστολής της σχολικής μονάδας. Επίσης, θα τεθεί ο στόχος της υποδοχής, ένταξης όπως και της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών του σχολείου. Ταυτόχρονα, θα ανατεθούν αρμοδιότητες για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης.

Στο 6ο ερώτημα οι τρεις διευθυντές που ερωτήθηκαν υποστήριξαν την ανάγκη υλοποίησης και παρακολούθησης διδασκαλιών από τον νεοδιοριζόμενο ώστε να νοιώσει άνετα ενώ οι συνάδελφοι που θα συμμετέχουν θα αισθανθούν ότι αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους. Οι άλλοι δύο δεν το θεώρησαν ως καλή πρακτική επειδή επιβαρύνει τους συμμετέχοντες με άγχος, τους «παλαιότερους» συναδέλφους τους εργασιακά και δυσκολεύει την υλοποίηση του προγράμματος λειτουργίας του σχολείου.

Κλείνοντας στο τελευταίο ερώτημα οι τρεις θεωρούν ότι η προαιρετική ανάθεση

σε κάποιον συνάδελφο της ειδικότητας να έχει την ευθύνη επικοινωνίας με τους νεότερους και να τους ενισχύει σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο θα βοηθήσει στην ομαλότερη ένταξη τους ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν το νεότερο συνάδελφο τους ώστε και αυτός να νοιώθει ότι όλοι συμμερίζονται τις πιθανές ανασφάλειες και φόβους του.

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαμορφώθηκε το παρακάτω σχέδιο δράσης που συμβάλλει ομαλή προσαρμογή των «νέων» εκπαιδευτικών στο καινούριο περιβάλλον, στην άμβλυνση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη τους, στην απόκτηση των αναγκαίων επαγγελματικών εφοδίων που θα συνδράμουν εν τέλει στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου από την σχολική μονάδα. Να σημειωθεί ότι σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα ως μέσο επιβολής συμμόρφωσης στην υπάρχουσα δομή περιορίζοντας την αυτονομία του εκπαιδευτικού διότι κινδυνεύει σε αποτυχία.

3. Καθορισμός Πρότασης-Σχέδιο Δράσης με Βάση τα Αποτελέσματα

3.1. Πρώτος άξονας-Η προσωπική εμπλοκή του Διευθυντή

Με τον ερχομό των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο, θα υπάρξει μια συνάντηση μαζί τους, με στόχο να ακουστούν οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες τους, αλλά και οι προσδοκίες, τα όνειρα και τα μελλοντικά σχέδια τους, σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, οι δεξιότητες και οι ιδιαίτερες κλίσεις τους. Θα ενημερωθούν για τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και θα αποσαφηνιστεί το πλαίσιο καθηκόντων τους, οι υποχρεώσεις προς τους μαθητές, την διεύθυνση, τους συναδέλφους και τους γονείς όπως και για τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας από αυτούς. Η σαφήνεια όσο αφορά τις προσδοκίες του περιβάλλοντος όπου θα εργαστούν, η κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών τους, στοχεύει στην αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία τους (Kastanidou et al., 2012).

Η ενημέρωση περιλαμβάνει έντυπο πληροφοριακό υλικό για τις συνθήκες εργασίας, το κανονισμό σχολικής ζωής, στοιχεία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία (Κατσουλάκης, 1999). Θα ενημερωθούν επίσης για περιπτώσεις μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική κουλτούρα καθώς και για τους τρόπους που έχει υιοθετήσει η σχολική μονάδα για να υποστηρίξονται αποτελεσματικά.

Με την προσωπική επαφή και την ανοικτή συζήτηση, θα φροντίσουμε να δημιουργηθεί κλίμα αμεσότητας, κατανόησης και εμπιστοσύνης με τους νέους εκπαιδευτικούς. Επίσης θα μεριμνήσουμε ώστε να γνωρίσουν το διδακτικό δυναμικό του

σχολείου, τους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και με την βοήθεια του υποδιευθυντή του σχολείου, θα ξεναγηθούν στο χώρο εργασίας τόσο χωροταξικά όσο και ως προς την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή που δύναται να χρησιμοποιηθεί στην διδασκαλία με στόχο να αποκτήσουν την αίσθηση του «ανήκειν». (Ingersoll, 2014)

Η διεύθυνση οφείλει επίσης σε όλη την διάρκεια του σχολικού έτους να φροντίσει να συζητά μαζί τους τις όποιες δυσκολίες συναντούν στην εργασία, όπως στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, συγκρούσεις με γονείς και συναδέλφους, θέματα που τους προκαλούν άγχος, απομόνωση ή εξουθένωση και να τους παροτρύνει να επιζητούν την βοήθεια κάποιων περισσότερο έμπειρων ή του διευθυντή που θα σταθούν δίπλα τους, θα τους ακούσουν και θα τους βοηθήσουν να βρίσκουν από κοινού λύσεις στα προβλήματα αυτά (Kastanidou et al., 2012). Επίσης, θα ληφθεί μέριμνα στο πρόγραμμα ώστε να έχουν οι συνάδελφοι ειδικότητας κοινό κενό ώστε να εδραιωθεί η συνεργασία παλαιότερων και των νέων εκπαιδευτικών, προωθώντας την επίλυση προβλημάτων, και την επικοινωνία δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα να εκφραστούν νέες ιδέες.

3.2. Δεύτερος άξονας-Η ενεργοποίηση του συλλόγου διδασκόντων

Η ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, οπότε θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια διάχυση της υποστήριξης τους στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων (Κατσουλάκης, 1999). Στην πρώτη συνεδρίαση με παρόντες τους νέους εκπαιδευτικούς, θα κάνουμε την παρακάτω εισήγηση με στόχο να πείσουμε για την αναγκαιότητα του σχεδίου και να αμβλύνουμε πιθανές αντιδράσεις που ενδέχεται να εκφραστούν από κάποιους συναδέλφους.

«Αγαπητοί φίλοι και συνάδελφοι, κρίσιμο είναι να αναλάβουμε την πρωτοβουλία ενός προγράμματος ένταξης των νέων εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν στο σχολείο μας, λόγω απουσίας επίσημης υποστήριξης από την πολιτεία. Οι πρωτοβουλίες που θα αναπτυχθούν είναι στα πλαίσια των χρονοδιαγραμμάτων του αναλυτικού προγράμματος και βασίζονται στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα του σχολείου μας (Kastanidou et al., 2012), όπως την έχουμε διαμορφώσει μέσα από τις σχέσεις άριστης συνεργασίας που έχουμε αναπτύξει, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που έχουμε καλλιεργήσει, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του καθενός από εμάς.

Στο πλαίσιο της διαπιστωμένης, από τα προηγούμενα σχολικά έτη, αποδοχής και στήριξης των νεοεισερχόμενων συναδέλφων, το πρόγραμμα που προτείνεται θα επιτύχει τους στόχους του, πάντα και με την δική σας παρέμβαση, που είναι η ομαλή ένταξη των νέων συναδέλφων. Άλλωστε όπως ίσως θυμόσαστε και από την δική σας περίπτωση χρειάζονται υποστήριξη, για να μπορέσουν κατανοήσουν την κουλτούρα του σχολείου μας, να ενσωματωθούν και να λειτουργήσουν παραγωγικά ως μέλη του. Το πρόγραμμα θα διαρκέσει τουλάχιστον ένα εξάμηνο, ώστε οι νέοι εκπαι-

δευτικοί να έρθουν σε επαφή με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Kastanidouetal, 2012) και παρακαλούμε και για τις δικές σας παρεμβάσεις βελτίωσης του».

4. Η Υλοποίηση του Σχεδίου

Το σχέδιο εμπλέκει δύο έμπειρους συναδέλφους του σχολείου, τον υπεύθυνο παιδαγωγικής υποστήριξης και αφορά στον προγραμματισμό δειγματικών διδασκαλιών σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση οι συνάδελφοι θα αναλάβουν να διδάξουν και οι νέοι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθήσουν. Θα προηγηθεί συζήτηση σε ομάδα εργασίας (ο υπεύθυνος παιδαγωγικής υποστήριξης, οι δύο έμπειροι και οι νέοι) για τα βασικά στοιχεία, τις απαιτήσεις του μαθήματος και των μαθητών. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα εξηγήσουν τους στόχους, τη διδακτική στρατηγική, την οργάνωση τάξης και την αξιολόγηση του μαθήματος ενώ θα πραγματοποιήσουν διδασκαλίες εκ περιτροπής, τις οποίες θα παρακολουθήσουν οι νέοι. Στο τέλος κάθε διδασκαλίας, θα γίνεται συζήτηση πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθήθηκε και την αποτελεσματικότητα που είχε με σκοπό την ανατροφοδότηση όλων.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα παρωθηθούν για να διατυπώσουν τις ενδεχόμενες διαφορετικές απόψεις και εναλλακτικές πρακτικές που ίσως έχουν να προτείνουν. Το ίδιο θα επαναληφθεί διαδοχικά και με τον 2^ο έμπειρο εκπαιδευτικό, στο ίδιο ή άλλο διδακτικό αντικείμενο και σε άλλη τάξη π.χ. μπορεί η πρώτη δειγματική να γίνει στο Α1 της πρώτης Γυμνασίου και η δεύτερη στο Β2 της Δευτέρας Γυμνασίου. Οι έμπειροι καθηγητές μπορούν να κάνουν χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών (π.χ. πίνακας με μαρκαδόρους, χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων Web 2.0) ώστε να γίνει εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων των πολλαπλών αναπαραστάσεων των εμπλεκόμενων εννοιών.

Στη δεύτερη φάση, θα αντιστραφούν οι ρόλοι. Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν και οι έμπειροι θα παρακολουθήσουν. Στην πρώτη δειγματική διδασκαλία του νέου εκπαιδευτικού, θα προηγηθεί η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας (φύλλα εργασίας και σενάριο διδασκαλίας) από κοινού στην ομάδα εργασίας, και στη συνέχεια θα διδάξει ο νέος εκπαιδευτικός. Στο τέλος της διδασκαλίας θα ακολουθήσει συζήτηση, καλοπροαίρετη κριτική της εφαρμογής και διαμορφωτική αξιολόγηση του σχεδιασμού. Στην δεύτερη διδασκαλία, ο νέος εκπαιδευτικός θα αυτενεργήσει με βάση την πρώτη διδασκαλία, τόσο για το σχεδιασμό, όσο και για τη διδασκαλία, ώστε να κάνει εφαρμογή με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Θα ακολουθήσει συζήτηση με στόχο να διατυπωθούν πιθανές εναλλακτικές για αναστοχασμό και καλύτερη αποτελεσματικότητα.

Η διαδικασία θα επαναληφθεί όσες φορές είναι δυνατό στη διάρκεια του εξαμήνου. Στο τέλος της εφαρμογής του σχεδίου δράσης, θα ακολουθήσει διερεύνηση-διαγνωστική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Μετά από την περάτωση των ανωτέρω θα υπάρξει όφελος και για όλους τους εκπαιδευτικούς. Κάθε νέος εκπαιδευτικός γίνεται

συνδιαμορφωτής της διδασκαλίας, συμμετέχει στη στοχοθεσία της διδασκαλίας και στη λήψη αποφάσεων, αισθάνεται ισάξιος και ικανός ενώ ταυτόχρονα αποκτά πρακτική και όχι θεωρητική εμπειρία, με αμεσότητα και με το πρότυπο καταξιωμένων συναδελφών (Κατσουλάκης, 1999). Από την άλλη οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, θα έχουν να κερδίσουν από την από τις ενδεχόμενες νέες ιδέες και την πιθανή καλύτερη εξοικείωση των νεότερων συναδελφών με τις νέες τεχνολογίες.

Πιθανόν στο σχολείο μετά από τις άτυπες συναντήσεις των διδασκόντων κάθε ειδικότητας να έχουν διαμορφωθεί εκπαιδευτικά σενάρια και εκπαιδευτικό υλικό για κάθε διδακτική ενότητα και συνάμα προτεινόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές οπότε στους μαθητές είναι οικείος ο τρόπος που λειτουργούν. Συνεπώς οι νέοι συναδελφοί θεμιτό θα ήταν να προσαρμοστούν αρχικά στα δεδομένα και όταν νοιώσουν έτοιμοι να προτείνουν τις δικές τους βελτιωτικές προτάσεις όσο αφορά τη διδασκαλία και τις διαδικασίες μάθησης αλλά και να κάνουν τις δικές τους προσθήκες στο εκπαιδευτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί (Θουκυδίδου&Κυριάκου, 2010) από τους συναδέλφους ειδικότητας.

Άλλωστε όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2014), «η έγκαιρη παρέμβαση σε επίπεδο πολιτικής, όπως, για παράδειγμα, μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ένταξης στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη μετέπειτα προθυμία των εκπαιδευτικών αυτών να βοηθήσουν άλλους συναδέλφους τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία».

Στην προσπάθεια εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και ικανοποίησης των αναγκών των νέων μας συναδελφών, προτείνεται ολόκληρος ο σύλλογος να συμβάλλει, «αγκαλιάζοντας» τους. Η διαμόρφωση ζεστής, ανοικτής ανθρώπινης σχέσης, η καλή συνεργασία και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης είναι πολύ ενισχυτική στην προσπάθεια προσαρμογής τους πέρα από έκφραση άτυπης αλληλεγγύης και προσφοράς (Haven, 2016), ενώ συνάμα αποτελεί βασικό στοιχείο της κουλτούρας της σχολικής αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Για λόγους κυρίως πρακτικούς θα προταθεί σε συνεννόηση με το σύλλογο των εκπαιδευτικών, και εφόσον και εκείνος συμφωνεί, θα οριστεί συγκεκριμένος συναδελφος ο οποίος θα βρίσκεται όσο γίνεται κοντά στους νέους συναδέλφους, για να μπορέσει να τους ενισχύσει όταν χρειάζεται. Με την εμπειρία και την ωριμότητα του, θα στηρίζει, θα καθοδηγεί και θα συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους, καθώς έχει και την ίδια ειδικότητα και γνωρίζει τις δυσκολίες της (Taylor, 2016).

5. Κατακλείδα

Η ορθή υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και ωφέλιμη τόσο σε προσωπικό επίπεδο για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Η «εσωτερική» αυτή μορφή επιμόρφωσης μπορεί να λειτουργήσει για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ως μια διαδικασία παροχής των απαραίτητων ψυχοκοινωνικών μέσων για μπορούν να «επιβιώσουν» και ως διαδικασία προσέγγισης των διδακτικών και των υπολοίπων καθηκόντων, όχι ως απλών πρακτικών προβλημάτων, αλλά ως ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών και παιδαγωγικών θεμάτων που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σήμερα και στο εγγύς μέλλον. Η απουσία θεσμοθετημένου προγράμματος ένταξης των νέων εκπαιδευτικών, στην ελληνική εκπαίδευση, καθιστά περισσότερο επιτακτική την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, κατά τη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής εντός των πλαισίων της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Behrstock-Sherratt, E. et. al. (2014) *From Good to Great: Exemplary Teachers Share Perspectives on Increasing Teacher Effectiveness Across the Career Continuum*, American Institutes for Research and National Network of State Teachers of the Year.
- Breaux, A. & Wong, H. (2013) «New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers» Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Breakwell, G. (1995) *Interviewing*. London. New York: Routledge.
- Creswell, J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Darling-Hammond, L. (2012) *Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development*. California: John Wiley & Sons.
- Evans, L. (2012) *What is Teacher Development*. Oxford Review of Education, 28(1), 122-137.
- Everard K. B. & Morris G. (1999) σε μετάφραση Κίκιζα, Δ., «Αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική», Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goodwin, B. (2012) *Supporting Beginning Teachers*. *Educational Leadership*, 69(8): 84-85.

- Ingersoll, R. (2014) *"Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us."* Phi Delta Kappan, 93(8), 47-51.
- Iordanides, G. & Vryoni, M. (2013) School Leaders and the Induction of New Teachers. *International Studies in Educational Administration*, 41 (1), 75-88.
- Kastanidou, S & Iordanidis, G. (2012) «*The contribution of school Principal of Secondary Education in the induction of novice teacher in Greece*» MENON:Journal of Educational Research, 1, 130-144.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σ. 42-76). Μετ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Haver, N. (2016) *Why teacher induction programs are a necessity for the start of the school year*. Ανακτήθηκε από <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/why-teacher-induction-programs-are-a-necessity-for-the-start-of-the-school-year> (τελευταία πρόσβαση: 17/2/2019)
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999) *Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning*. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Rippon, J. and Martin, M. (2003) *Supporting induction: relationships count. Mentoring and Tutoring* 11(2) eprints.gla.ac.uk/2211/1/RelCount.pdf. ανακτήθηκε στις 05/06/2018.
- Taylor, M. (2016) *Supporting New Teachers through Induction Programs: New Teacher Perceptions of Mentoring and Instructional Coaching*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Phd. Ανακτήθηκε από: https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/74050/Wygal_MT_T_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y (τελευταία πρόσβαση: 20/2/2019).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) «*Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.Α, Β Πάτρα: ΕΑΠ, 71-118.
- Ανθοπούλου Σ.Σ. (1999) «*Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ.-Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Πάτρα: ΕΑΠ, 187-228.
- Ανθοπούλου Σ.Σ. (1999) «*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κα επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, «*Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*», τ.Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 93-135
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986) «*Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*», στο Γκότοβος, Θ.- Μαυρογιώργος, Γ-Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση,

- Θουκυδίδου, Χ. & Κυριάκου, Α. (2010) *Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού: Σχέδιο δράσης για την υποδοχή, στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα*. Παρουσίαση αναρτημένη στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/to-meis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/epangelmatiki_anaptyxi_neoeiserchomenon.pdf (τελευταία πρόσβαση 15.05.2017)
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) «Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα» 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα Ιστορικό – Συγκριτικές Προσεγγίσεις.» Πάτρα 4-6/10/2002.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999) «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ.-Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* Πάτρα: ΕΑΠ, 231-260
- Κουτούζης, Μ. (1999) «Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων», Πάτρα: ΕΑΠ, 41-55, 95-128, 169-190.
- Κουτούζης, Μ. (2008) «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.Α, Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 27-49.
- Κουτούζης, Μ. (2008) «Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.Α, Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 51-69.
- Λαϊνός, Α. (2004) Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151 -179.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1982) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, Προοπτικές, Προτάσεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κα επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, «*Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*», τ. Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, «*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*», τ.Α, Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 119-164.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008) «Εκπαίδευση και χρόνος» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, «*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*», τ.Α, Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 213-236.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2005) «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης» στο Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, επιμ. Μπαγάκης, 348-354.
- Ξωχέλλης Π. (2002) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα – Ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα, Ιστορικό – Συγκριτικές προσεγγίσεις.» Πάτρα 4-6/10/2002.
- Παπαστεφανάκη-Παππά, Σ. (2006) *Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση - Η περίπτωση των Τραπεζών*. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14134> (Ανακτήθηκε στις 03/06/2018).
- Πέτρου, Α. Κουτούζης, Μ. Μιχαηλίδου, Α. (2008) «Προβληματισμοί και ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο». 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2pdf
- Σαϊτης, Χ. (2008) «Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο», Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού», στο Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 213-230.

ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ-ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

BUILDING BRIDGES BETWEEN THE SCHOOL AND REFUGEE PARENTS

Ελένη Μπαρμπουδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/71
ΜΔΕ ΥΠΠΕΘ
elene3ma@gmail.com

Μάγδα Βίτσου
Δρ. Δράματος στην Εκπαίδευση
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magvits@gmail.com

Αναστασία Γκαϊνταρτζή
Δρ. Κοινωνιογλωσσολογίας ΕΕΠ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
againtartzi@uth.gr

Περίληψη

Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια πολύ σημαντική παράμετρος που εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και την ομαλότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ενώ πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από την καλή συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, στην πράξη συναντώνται δυσκολίες καθώς υπάρχουν παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επίτευξή τους (Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014). Ένας απ' αυτούς είναι η περίπτωση των μεταναστών γονέων που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης και προσέγγισης από το σχολείο καθώς αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες στη χώρα υποδοχής (Isik-Ercan, 2012). Έτσι, η επικοινωνία ανάμεσα σε σχολείο και μετανάστες γονείς εμπλέκει ζητήματα εξουσίας και «νομιμότητας» συγκεκριμένου γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου για το δικαίωμα και τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών (Androulakis et al, 2016). Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων μαθητών (προσφύγων) που εφαρμόστηκαν στη Μαγνησία το σχολικό έτος 2016-17, έτος που οι πρόσφυγες-μαθητές εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο σκοπό να αναδειχτούν οι παράγοντες εκείνοι που διευκολύνουν την εμπλοκή των προσφύγων γονέων αλλά και τα εμπόδια που περιλαμβάνονται σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, πρόσφυγες, εκπαίδευση, επικοινωνία.

Abstract

Parental involvement in the educational process is considered a very important parameter, which ensures academic success and facilitates the smoother psychosocial development of the children. The case of immigrant and refugee parents' involvement is even more complex,

requiring systematic practices and strategies from the school as they face multiple difficulties in the host country (Isik-Ercan, 2012). Besides, communication between the school and immigrant/refugee parents involves issues of power and “legitimacy” of specific linguistic and cultural capital about the right and accessibility to children’s education (Androulakis et al, 2016). The main objective of this paper is to present the practices of parent involvement among refugee parents in Magnesia in the school year 2016-17, the year in which refugee children were introduced into the Greek educational system through Reception/ Preparatory Classes (DYEP). The ultimate aim is to identify those factors that facilitate the involvement of refugee parents in their children’s education as well as the obstacles that were encountered. It also aims at highlighting the sociolinguistic and educational dimensions of home-school communication and its ideological implications.

Key words

Parental involvement, refugee education, parents communication.

0. Εισαγωγή

Η μαζική άφιξη προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια στον Ελλαδικό χώρο κατέστησε αναγκαία και επείγουσα τη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση τους και την άμεση εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης της εκπαίδευσης σε καιρούς κρίσης. Στην Ελλάδα στο πλαίσιο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης πολλοί φορείς σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης των προσφύγων στους κατά τόπους χώρους φιλοξενίας (ΥΠΠΕΘ, 2016) ή σε άλλες εκπαιδευτικές δομές.

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι πρακτικές εμπλοκής των γονέων των μαθητών (προσφύγων) που εφαρμόστηκαν στη Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Μαγνησίας το σχολικό έτος 2016-17, έτος που οι πρόσφυγες-μαθητές/τριες εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο σκοπό να αναδειχτούν οι παράγοντες εκείνοι που διευκολύνουν την εμπλοκή των προσφύγων γονέων αλλά και τα εμπόδια που περιλαμβάνονται σε αυτή. Επίσης, αναδεικνύονται οι κοινωνικογλωσσικές και ιδεολογικές διαστάσεις της επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολείο και γονείς που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια.

1. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση προσφύγων

Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ολιστικού τύπου προσεγγίσεις (holistic model), του σχολείου ως συνόλου (whole-school approach) και της οικοδόμησης ενός ενταξιακού σχολικού ήθους, που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα (Arnot & Pinson, 2005,

Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014). Βασικά συστατικά τους είναι οι συνδέσεις με γονείς, τοπική κοινότητα, φορείς της ευρύτερης κοινωνίας από τη μία και η αναγνώριση των πολλαπλών και ποικίλων αναγκών, κοινωνικών, συναισθηματικών, εκπαιδευτικών των παιδιών, στις οποίες η εκπαίδευση χρειάζεται να ανταποκριθεί από την άλλη (Block et al, 2014).

Η ενδυνάμωση των οικογενειών ως προς την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών έχει καθοριστική σημασία στην προώθηση της εκπαιδευτικής και γλωσσικής ένταξη τους. Πλήθος ερευνών υπογραμμίζουν τη σημασία της εμπλοκής και της συμμετοχής των γονέων, αναδεικνύοντας παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την διαδικασία αλλά και τις προκλήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτή (Isik-Ercan, 2012 Williams, 2010). Μερικές από τις θετικές πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται σε προγράμματα και παρεμβάσεις σύνδεσης με τις οικογένειες είναι η χρήση μεσολαβητών-διερμηνέων για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, η ενεργός εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία και η εξοικείωση τους με τις συμβάσεις και ρουτίνες της, η στήριξη της διγλωσσίας, η χρήση της τεχνολογίας για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, η γλωσσική υποστήριξη με παροχή γλωσσικών μαθημάτων και προγραμματικών γραμματισμού της οικογένειας (Isik-Ercan, 2012).

Από την άλλη, οι προκλήσεις και δυσκολίες που αναφέρονται στην βιβλιογραφία έχουν να κάνουν με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια, τη δυσκολία επικοινωνίας και τη συνακόλουθη απομόνωση, την πολιτισμική απόσταση, καθώς την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν πολιτισμικά κατάλληλες προσεγγίσεις προς τους γονείς (Isik-Ercan, 2012). Η επικοινωνία ανάμεσα σε σχολείο και μετανάστες γονείς εμπλέκει ζητήματα εξουσίας και «νομιμότητας» συγκεκριμένου γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου για το δικαίωμα και τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών (Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou & Tsioli, 2016).

2. Παρουσίαση των πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής

Το Μάρτιο του 2016, το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Όπως αναφέρεται και στην έκθεση της Επισημημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΥΠΠΕΘ, 2017:5) «το έργο σχεδιάστηκε υπό συνθήκες χρονικής πίεσης, σε ένα ιδιαίτερα ρευστό περιβάλλον με έναν –ετερογενή ως προς τα χαρακτηριστικά του και ασταθή ως προς τον αριθμό, τον τόπο και τις συνθήκες διαμονής εντός της χώρας– πληθυσμό προσφύγων».

Σύμφωνα με την έκθεση αποτίμησης του προγράμματος από την επισημημονική επιτροπή του ΥΠΠΕΘ (ΥΠΠΕΘ, 2017) τα σημαντικότερα στοιχεία που χαρακτήρισαν

την πρώτη χρονιά λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ήταν η ασταθής φοίτηση των μαθητών/τριών, προβλήματα οργάνωσης των ΔΥΕΠ, η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και η δυσκολία εφαρμογής ενός ανοικτού και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, το εκπαιδευτικό μοντέλο της ΔΥΕΠ δε λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων, καθώς δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με συνομηλικούς Έλληνες μαθητές. Εντούτοις, έγιναν προσπάθειες από τους Υπεύθυνους που είχαν ως στόχο την προσαρμογή των μαθητών προσφύγων στο νέο σχολικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα αποτελέσματα (Βίτσου & Μπαρμπουδάκη, υπ.εκδ.).

Στο Νομό Μαγνησίας λειτούργησαν δύο τμήματα ΔΥΕΠ για παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών (δημοτικό σχολείο) και 13-15 (γυμνάσιο), από τον Ιανουάριο του 2017 έως τον Ιούνιο του 2018, με μαθητές που προέρχονταν από το Κέντρο Φιλοξενίας «Μόζα», 5 χιλιόμετρα έξω από το Βόλο. Στην τάξη ΔΥΕΠ του δημοτικού σχολείου φοίτησαν 20 μαθητές συριακής καταγωγής με μητρική γλώσσα την κουρδική ή την αραβική.

Αμέσως μετά την τοποθέτηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαγνησίας (ΣΕΠ) (179784/Ε1/26/10/2016) στο Κέντρο Φιλοξενίας Μόζα έγινε ενημέρωση στους γονείς των μαθητών για το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων. Μοιράστηκε στους γονείς επιστολή του ΥΠΠΕΘ, στη μητρική τους γλώσσα, με τίτλο «Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση» στην οποία περιγράφονταν ο σχεδιασμός του προγράμματος και οι διάφοροι παράμετροι λειτουργίας των σχολικών δομών, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα που θα ακολουθούνταν, οι γλώσσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί, οι ηλικίες φοίτησης, θέματα μετακίνησης κτλ. Στους γονείς δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι η φοίτηση των παιδιών δε θα επηρέαζε τις αιτήσεις μετεγκατάστασης σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στη συνέχεια τους διανεμήθηκε φόρμα συναίνεσης ως προς τη μεταφορά από και προς τη δομή των παιδιών από το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης. Μέχρις εκείνη τη χρονική στιγμή και πάντα στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, στη συγκεκριμένη δομή φιλοξενίας, η μη κυβερνητική οργάνωση DRC σχεδίασε και εφάρμοσε μια σειρά από εκπαιδευτικές δράσεις όπως εκμάθηση αγγλικής γλώσσας, εκμάθηση ελληνικών και δημιουργική απασχόληση, προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο το «έδαφος» για την τυπική εκπαίδευση.

Παράλληλα, μια σειρά από δράσεις σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αλλά και άλλους κοινωνικούς φορείς έλαβαν χώρα με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα. Παιδιά και γονείς πρόσφυγες συμμετείχαν σε χριστουγεννιάτικες εκδηλώσεις, σε παρουσίαση διαπολιτισμικού βιβλίου με στόχο τη σύγκλιση των δύο κοινωνικών ομάδων.

Επίσης στο πλαίσιο της συνεργασίας της εκπαιδευτικού της ΔΥΕΠ με τη ΣΕΠ οργανώθηκαν συναντήσεις και μεθοδεύτηκε η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών

με τέτοιο τρόπο ώστε να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας των παραγόντων της ΔΥΕΠ με τους γονείς των μαθητών το οποίο θα μπορούσε να ξεπεράσει τις αντικειμενικές δυσκολίες (γλώσσα, διαφορές στην κουλτούρα-συνήθειες, ψυχολογική επιβάρυνση των οικογενειών, συνθήκες διαμονής). Παράλληλα στόχος ήταν να ενημερωθούν οι γονείς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της ΔΥΕΠ στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου ειδικότερα (ημερήσιο πρόγραμμα μαθημάτων, οργάνωση της διδασκαλίας ώστε να αφορά όλους τους μαθητές –μέθοδοι και υλικά). Απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω ενεργειών ήταν να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση και σύμπραξη, ώστε να προληφθεί η σχολική διαρροή και να οργανωθεί αποτελεσματικά η σχολική πρακτική ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία και τις όποιες άλλες ιδιαιτερότητές τους.

Οι συναντήσεις και συμπράξεις γονεικής εμπλοκής που οργανώθηκαν είναι δυνατόν να διακριθούν σε δυο φάσεις: α) στις συναντήσεις που προηγήθηκαν της έναρξης λειτουργίας της ΔΥΕΠ β) στις συναντήσεις που έγιναν μετά την έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ.

2.1. Δράσεις πριν την έναρξη της ΔΥΕΠ

Πριν την έναρξη των μαθημάτων, στις 5 Ιανουαρίου 2017, πραγματοποιήθηκε στη Δομή Φιλοξενίας Μόζα συνάντηση παραγόντων της τάξης της ΔΥΕΠ του 9ου Δημοτικού Σχολείου με τους γονείς. Στη συνάντηση αυτή εκτός από την ΣΕΠ και τη δασκάλα της τάξης της ΔΥΕΠ, ήταν παρόντες ο διευθυντής του σχολείου και εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Με παρουσία μεταφραστή παρουσιάστηκε στους γονείς το πλαίσιο στο οποίο θα γινόταν η οργάνωση των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος και άλλες παράμετροι που αφορούσαν σε αυτό. Κυρίως όμως η συνάντηση έγινε για να γνωρίσουν οι γονείς την εκπαιδευτικό της τάξης (τη ΣΕΠ την γνώριζαν ήδη από την καθημερινή επαφή στον καταυλισμό) και να μπορέσουν να θέσουν όσες ερωτήσεις είχαν σε αυτή ώστε να τεθούν οι βάσεις για το δίκτυο επικοινωνίας που επιδιώκονταν να αναπτυχθεί με αυτούς.

Την ίδια μέρα και μετά την ολοκλήρωση της συνάντησης με τους γονείς η εκπαιδευτικός της τάξης είχε συνάντηση με την με την ψυχολόγο της ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ, η οποία παρακολουθούσε τα παιδιά το διάστημα Σεπτεμβρίου 2016 – Δεκεμβρίου 2016, σχετικά με περιπτώσεις παιδιών αλλά και γονέων που βρίσκονταν σε μια περισσότερο ιδιαίτερη –δύσκολη θέση, βίωναν αυξημένη ψυχολογική φόρτιση, ώστε να σχεδιαστούν καλύτερα οι όποιες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Ακολούθησε συνάντηση των εμπλεκομένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μαγνησίας με σκοπό το συντονισμό των ενεργειών ώστε η έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ

να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στη συνάντηση αυτή τέθηκε και το ζήτημα της συνεργασίας με τους γονείς και παρουσιάστηκαν οι θέσεις της ΣΕΠ και της εκπαιδευτικού της τάξης για την καθιέρωση τακτικών συναντήσεων για την ενημέρωση κι ενδυνάμωσή τους.

Το ίδιο διάστημα οργανώθηκαν στη Δομή φιλοξενίας Μόζα από τη ΣΕΠ εργαστήρια δημιουργικών δραστηριοτήτων για όλες τις ηλικιακές ομάδες ώστε να γνωρίσουν και οι μαθητές την εκπαιδευτικό και να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας κι εμπιστοσύνης. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στην εκπαιδευτικό της ΔΥΕΠ να πραγματοποιήσει συναντήσεις με το μεταφραστή της ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ προκειμένου να συγκεντρώσει περισσότερα στοιχεία, πληροφορίες σχετικά με τη δομή της αραβικής γλώσσας, πιθανούς περιορισμούς στη χρήση εικόνων, συμβόλων, (οτιδήποτε θα μπορούσε να προσβάλλει τους μαθητές και τις οικογένειές τους) κατά την οργάνωση των παρεμβάσεων στην τάξη, τη γραφή των ονομάτων των οικογενειών των μαθητών και στην αραβική (και άλλες γλώσσες αν χρειαζόταν) προκειμένου να νιώσουν οι ίδιοι και οι οικογένειές του πιο οικεία στο χώρο του σχολείου και τη δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικού, των γονέων των μαθητών και των ίδιων των μαθητών. Αποτέλεσμα των συναντήσεων αυτών ήταν η δημιουργία ενός λεξικού με εικόνες για τις πιο άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες στο χώρο του σχολείου, όταν δεν θα υπήρχε η δυνατότητα να γίνεται μετάφραση στη μητρική ή την αγγλική γλώσσα.

Παράλληλα οργανώθηκαν επαφές με φορείς κι έγινε ενημέρωση στην κοινότητα του Βόλου ώστε να λυθούν μια σειρά από διαδικαστικά αλλά και πρακτικά ζητήματα για την προσαρμογή και ομαλή ένταξη των μαθητών στη καθημερινή ρουτίνα της σχολικής τάξης (κολατσιό, ένδυση και υπόδηση, γραφική ύλη). Όλοι οι μαθητές εφοδιάστηκαν με τα αναγκαία πριν την πρώτη μέρα του σχολείου και όποια ανάγκη παρουσιάζονταν στην πορεία, με εύστοχες και προ πάντων διακριτικές κινήσεις αντιμετωπιζόνταν άμεσα ώστε οι μαθητές απρόσκοπτα να μπορούν να συνεχίσουν την φοίτησή τους στην τάξη της ΔΥΕΠ και οι γονείς να νιώθουν έμπρακτα την υποστήριξη που είχαν ανάγκη στερούμενοι κυρίως οικονομικών μέσων.

Την παραμονή της έναρξης λειτουργίας της τάξης της ΔΥΕΠ έγινε στη Δομή φιλοξενίας ΜΟΖΑ συνάντηση με τους γονείς για την προετοιμασία της 1^{ης} μέρας. Σε εκείνη τη συνάντηση οι γονείς ενημερώθηκαν για την εξέλιξη των έργων που είχαν γίνει στο σχολείο προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση των μικρότερων μαθητών σε αυτό (κατασκευή ανακαίνιση υποδομών του σχολείου), ενημερώθηκαν για τη μεταφορά των μαθητών στο σχολείο, γνώρισαν τη συνοδό των μαθητών, ενημερώθηκαν αναλυτικά για το πρόγραμμα των μαθημάτων, ενώ οι μαθητές, μεγαλύτεροι και μικρότεροι παρέλαβαν τις τσάντες τους πλήρεις. Η συνάντηση αυτή ήταν ιδιαίτερα φορτισμένη καθώς για κάποια από τα παιδιά, το 1/3 των μαθητών, αυτή θα ήταν η πρώτη τους σχολική εμπειρία και υπήρχε ιδιαίτερη συγκίνηση από την πλευρά των γονέων και των ίδιων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι στο διάστημα που μεσολάβησε από το πρωί της 17^{ης} ως και το μεσημέρι της 18^{ης} Ιανουαρίου 2017, στον καταυλισμό έφτασαν οι ειδήσεις για τα επεισόδια που διαδραματίστηκαν στο Πέραμα της Αττικής σε σχολείο όπου θα φοιτούσαν μαθητές πρόσφυγες. Το γεγονός αυτό θορύβησε τους γονείς που ένιωσαν εξαιρετικά άσχημα και προς στιγμή αποφάσισαν να μην στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Οι γονείς εμψυχώθηκαν και υποστηρίχθηκαν με κάθε μέσο και συμφωνήθηκε κάποιος από αυτούς, όσοι ήθελαν να συνοδεύσουν τους μαθητές στο σχολείο. Οργανώθηκε από τη δασκάλα της ΔΥΕΠ και εθελοντές μια ανθρωπίνη «ασπίδα» και πάνω από 1.000 άτομα ήρθαν να υποδεχτούν τους μικρούς μαθητές κατά την πρώτη μέρα τους στο σχολείο, φέρνοντας για αυτούς καλωσορίσματα, ζωγραφιές και μικροδώρα¹. Η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε από τους απλούς ανθρώπους ήταν εκπληκτική, οι παρόντες γονείς συγκινήθηκαν και η όλη προσπάθεια στέφτηκε από απόλυτη επιτυχία καθώς από εκείνη τη στιγμή και μετά κανένας από τους γονείς δεν εξέφρασε ξανά τέτοια σκέψη και η φοίτηση των μαθητών γινόταν κανονικά, χωρίς διαρροές.

2.2. Δράσεις μετά την έναρξη των μαθημάτων της ΔΥΕΠ

Ένα μήνα μετά την έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε η πρώτη ενημερωτική συνάντηση των γονέων των μαθητών. Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στη Δομή. Οργανώθηκε η προβολή του υλικού στο πρωινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων των προσφύγων γονέων. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο να εκπροσωπούνται όλες οι οικογένειες και αυτό στάθηκε δυνατό πλην μιας περίπτωσης ενός γονέα μονογονεϊκής οικογένειας. Η ενημέρωση έγινε με τη βοήθεια μεταφραστή. Το περιεχόμενο της συνάντησης αφορούσε την ενημέρωση σχετικά με την πρώτη επαφή των μαθητών με το σχολείο-γενικά, αλλά και τη συζήτηση κάποιων κανόνων για την εξασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο, τη συζήτηση των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν τα όποια προβλήματα προσαρμογής είχαν παρουσιαστεί και αφορούσαν δυσκολίες αποχωρισμού, δυσκολίες-φοβίες μαθητών σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου και δυσκολίες προσαρμογής στη ρουτίνα της τάξης.

Στη συνέχεια έγινε παρουσίαση της μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας από τη δασκάλα της ΔΥΕΠ με σκοπό την εμπλοκή των γονέων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς τονίστηκε ιδιαίτερα ότι κάθε διδασκαλία γλώσσας υποβοηθά και υποστηρίζει τη μάθηση, κατανόηση και χρήση και της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και μετά το τέλος της εισήγησης οι γονείς, και με τη βοήθεια του μεταφραστή έθεταν ερωτήσεις και προβληματισμούς και συμφωνήθηκε την επόμενη φορά η συνάντηση ενημέρωσης να γίνει κατ' ιδίαν και να αφορά κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ένα μήνα μετά πραγματοποιήθηκε συνάντηση εμπλεκομένων στη Δομή (ΜΟΖΑ) προκειμένου να επανεξεταστεί ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη οργάνωσης του νέου προγράμματος προέκυψε μετά την έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ, καθώς οι γονείς και οι μαθητές είχαν αρχίσει να δίνουν βαρύτητα στη φοίτηση στο σχολείο και να μη συμμετέχουν πλέον στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί όλο το προηγούμενο διάστημα. Συνεπώς οργανώθηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων που αφορούσε περισσότερο παιδιά που δε φοιτούσαν στη ΔΥΕΠ και τους γονείς των παιδιών.

Ακολούθησε κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους αλλά και διεργασίες προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα οι δράσεις που θα λάμβαναν μέρος εκτός της τάξης της ΔΥΕΠ, όπως οι ακόλουθες:

- Δράση στο βιβλιοπωλείο Συλλογιστός Ν. Ιωνίας Βόλου, με αφορμή τον εορτασμό της παγκόσμιας μέρας παιδικού βιβλίου, ένα εργαστήρι με τους μαθητές και παιδιά της γειτονιάς για την παρουσίαση του βιβλίου του Μάγου Κώστα, *ΕΝΑΣ ΓΑΤΟΣ ΜΙΑ ΦΟΡΑ* που αναφέρεται στην άρση των προκαταλήψεων και στην αποδοχή του Άλλου.
- Δράσεις-συνδιδασκαλίες στο 5^ο Δημ. Σχολείο Βόλου με περιεχόμενο τα μαθηματικά (οι μαθητές 11-12 χρόνων).
- Προετοιμασία συμμετοχής μαθητών στη δράση των Teachers4Europe στη Λάρισα (η τάξη της ΔΥΕΠ στο σύνολό της υλοποίησε πρόγραμμα στη δράση Teachers4Europe με τίτλο *Λέξεις για το ταξίδι Λέξεις στο ταξίδι*)
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις-δράσεις (Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Βόλου, μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα, Μουσείο Πόλης Βόλου – όπου μετείχαν και οι γονείς των μαθητών και γονείς παιδιών που δεν φοιτούσαν στη ΔΥΕΠ- ΚΠΕ Μακρυνίτσας, επίσκεψη και ηχογράφηση τραγουδιού στο Δημόσιο Ραδιοφωνικό Σταθμό Βόλου)
- Μετάβαση στο Ραδιοφωνικό Σταθμό Βόλου για την ηχογράφηση τραγουδιού σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ
- Προετοιμασία γιορτής λήξης

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονείς συνεργάστηκαν εξαιρετικά σε κάθε μια από τις παραπάνω περιστάσεις κι ακόμη περισσότερο ένιωθαν ιδιαίτερη συγκίνηση με το γεγονός ότι τα παιδιά τους παροτρύνονταν να συμμετέχουν σε δράσεις οι οποίες ξέφευγαν από το καθαρά μαθησιακό χαρακτήρα της ΔΥΕΠ και περιλάμβαναν στοιχεία που τους αφορούσαν άμεσα.

Κορύφωση των δράσεων γονεϊκής εμπλοκής αποτέλεσε η προετοιμασία της γιορτής λήξης της ΔΥΕΠ στη Δομή Μόζα. Έτσι τα πρωινά μετά τη λήξη των μαθημάτων στη ΔΥΕΠ ως τη μέρα της γιορτής αφιερώθηκαν αποκλειστικά σε αυτή τη δράση, και γίνονταν με γλώσσα τα ελληνικά χωρίς μεταφραστή. Αυτό χαροποίησε ιδιαίτερα τους γονείς που διαπίστωναν μόνοι τους την ευχέρεια που είχαν πλέον τα παιδιά στην κατανόηση των ελληνικών λειτουργώντας τα ίδια ως μεταφραστές στους γονείς τους για όποια ανάγκη ή διευκρίνιση προέκυπτε. Ένας δεύτερος λόγος ήταν το γεγονός ότι σε αυτές τις πρόβες που γίνονταν με τους μαθητές της ΔΥΕΠ προστέθηκαν κι όσα από τα παιδιά σχολικής ηλικίας βρίσκονταν στον καταυλισμό και δεν είχαν προλάβει να ενταχθούν και να φοιτήσουν στην εκπαίδευση το τρέχον σχολικό έτος. Σε αυτή την προετοιμασία η συμμετοχή των γονιών –κυρίως των γυναικών- ήταν ιδιαίτερα ενεργή και δημιουργική.

2.3. Έρευνα δράση

Κατά το χρονικό διάστημα λειτουργίας της ΔΥΕΠ η εκπαιδευτικός (ΠΕ70) της ΔΥΕΠ υλοποίησε μικρής κλίμακας έρευνα δράση για τη διερεύνηση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριών με σκοπό την κατανόηση και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών τους (Somekh, 1995). Η συλλογή των στοιχείων αφορούσε σε δυο φάσεις- άξονες. Αρχικά στο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης καθημερινά τηρούνταν ψηφιακό αρχείο-ημερολόγιο της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων, των εργασιών και portfolio αυτών για κάθε μαθητή της ΔΥΕΠ ξεχωριστά. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε σε στοιχεία που συλλέχθηκαν σταδιακά και κυρίως μετά από την ολοκλήρωση ενός «κύκλου» της έρευνας –δράση, οπότε και εντοπίστηκαν στοιχεία τα οποία χρειαζόταν περαιτέρω διευκρίνιση. Η έρευνα ολοκληρώθηκε, όπως είχε σχεδιαστεί με τη διεξαγωγή ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τη βοήθεια ερωτηματολογίων για την καταγραφή του προφίλ των οικογενειών.

Πιο συγκεκριμένα προγραμματίστηκαν συνεντεύξεις με γονείς των μαθητών/τριων για να διερευνηθεί σε διαφορετικό επίπεδο και βάθος η προηγούμενη σχέση των συγκεκριμένων μαθητών/τριων με την εκπαίδευση, τη γλώσσα που διδάχθηκαν στο σχολείο -όσοι φοίτησαν- τη σχέση τους με τη μητρική γλώσσα καθώς και το προφίλ της οικογένειάς τους σε σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση. Συγκεντρώθηκαν έτσι 4 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων από τον ένα γονέα από τέσσερις (4) οικογένειες μαθητών της τάξης.² Οι συνεντεύξεις-συζητήσεις έγιναν –η πρώτη παρουσία μεταφραστή την ΜΚΟ DRC που δραστηριοποιούνταν στον καταυλισμό ΜΟΖΑ και οι άλλες τρεις με τη βοήθεια πρόσφυγα-γυναίκας, η οποία ήταν μητέρα παιδιών που δεν φοιτούσαν στη ΔΥΕΠ και γνώριζε καλά αγγλικά– στον προσφυγικό καταυλισμό, στους χώρους όπου κάθε οικογένεια έχει εγκατασταθεί, σε ώρα πρωινή, διαφορετική από αυτή των μαθημάτων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν δομημένο και η διάταξη των ερωτήσεων δεν

τροποποιήθηκε παρά μόνο σε περιπτώσεις όπου ο ερωτώμενος απάντησε αυθόρμητα σε κάποια ερώτηση που βρισκόταν σε επόμενη θέση. Όπου κρίθηκε απαραίτητο δόθηκαν οι αναγκαίες εξηγήσεις.

2.3.1. Ανάλυση δεδομένων

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία κυρίως μέσα από τις συζητήσεις με τους γονείς και τον λόγο τους: Οι οικογένειες των μαθητών/τριών φάνηκαν στο σύνολό τους να είναι θετικές ως προς τη φοίτηση τους στο σχολείο τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια. Επίσης έγινε φανερό ότι οι μαθητές/τριες που είχαν θετική ενίσχυση από τους γονείς ή το γονιό, παρόλο που οι συνθήκες της καθημερινότητάς τους ήταν δύσκολες, παρακολουθούσαν χωρίς απουσίες το πρόγραμμα των μαθημάτων κι ανταποκρίθηκαν στο μέγιστο βαθμό στις απαιτήσεις και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, μητέρα 11 παιδιών από τα οποία 5 βρίσκονταν στη δομή ΜΟΖΑ κι από αυτά τα 3 (ένα αγόρι και 2 κορίτσια) φοιτούσαν στην τάξη της ΔΥΕΠ και 1 (κορίτσι) στην γυμνασιακή τάξη, στην ερώτηση εάν είχε κατανοήσει τι γίνεται στο ελληνικό σχολείο τόνισε τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και την προτροπή της προς τα παιδιά της να παρακολουθούν με συνέπεια το σχολείο:

«Πάντοτε λέγαμε στα παιδιά ότι πρέπει να σπουδάζουν. Από τα μεγαλύτερα παιδιά 4 (αγόρια) έχουν σπουδάσει στη Συρία πριν τον πόλεμο. Ο ένας είναι γιατρός και είναι τώρα στη Σουηδία. Τα δυο, μεγαλύτερα κορίτσια έχουν τελειώσει το σχολείο και η μία είναι δασκάλα σαν την αδερφή μου. Κάθε μέρα τους λέω ότι πρέπει να έρθουν στο σχολείο και να μάθουν ό,τι μπορούν. Δε θέλουμε να μείνουμε στην Ελλάδα, αλλά το σχολείο στην Ελλάδα είναι πολύ καλό. Στον Μπ. (ο γιος της που πήγαινε στη ΔΥΕΠ) αρέσει πολύ το σχολείο και θέλει να είναι καλός μαθητής. Τα κορίτσια είναι μικρά και δεν καταλαβαίνουν τη σημασία, αλλά εγώ τους λέω πάντα να έρχονται στο σχολείο και να μαθαίνουν».

Σε άλλο σημείο, από τα λόγια γονέα, διαφαίνονται οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, δίνοντας έμφαση στην αυστηρή «δομή» του Συριακού εκπαιδευτικού συστήματος:

«Εγώ τους ρώτησα “Σας μάλωσε η δασκάλα, σας έβαλε μια φωνή” και είπαν “η δασκάλα αυτή δε φωνάζει, η δασκάλα αυτή δεν είναι αυστηρή”. Και τότε είπα καμιά μικρή θα είναι και τα παιδιά θα την κάνουν ό,τι θέλουν. Και μετά σε γνωρίσαμε και είπαμε “τόσο μεγάλη και δε φωνάζει;” Και τώρα όταν έρχεται ο μεταφραστής του μιλάνε ελληνικά... Στο σχολείο στη Συρία είναι πολύ αυστηρά...»

Επιπρόσθετα διαφαίνεται ότι οι προηγούμενες σχολικές εμπειρίες των γονέων και οι πολιτισμικά προσδιορισμένες τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση (cultural models, Anderson, McTavish & Kim, 2017) γενικά επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, τις προσδοκίες τους και πιθανόν και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αντίστοιχα μητέρα 4 παιδιών από τα οποία και τα 4 βρίσκονταν στη δομή ΜΟΖΑ κι από αυτά τα 3 (2 αγόρια και 1 κορίτσι) φοιτούσαν στην τάξη της ΔΥΕΠ εκφράστηκε θετικά ως προς τη λειτουργία της ΔΥΕΠ συνδέοντας μάλιστα τη μεταναστευτική τους πορεία με τη θετική επίδραση που θα έχει η ελληνική εκπαίδευση στη διαδικασία μετάβασής τους στη Γερμανία:

«Δεν ήξερα τι είναι το σχολείο εδώ. Νομίζω ότι στα παιδιά αρέσει. Εγώ τους λέω ότι είναι καλό να έρχονται. Κάνετε και αγγλικά. Πιο πολύ τους αρέσουν τα αγγλικά, αν και θα θέλαμε να κάνουν γερμανικά, γιατί εμείς θα πάμε στη Γερμανία. Εγώ δεν τελείωσα το σχολείο. Παντρεύτηκα πολύ μικρή. Δε θέλω να κάνει το ίδιο και το παιδί μου. Στη Γερμανία θα μας ρωτήσουν αν πήγε σχολείο. Εμένα πήγαν και στην Τουρκία σχολείο. Ο Μ. ξέρει και τούρκικα. Και η Ντ. ξέρει λίγα. (Ο γιος της και η κόρη της που φοιτούσαν στη ΔΥΕΠ). Και στα μαθηματικά, μου λέγαν όλοι, ότι είναι πολύ καλός ο Μ. Δεν θα χάσουν το σχολείο. Μαθαίνουν στο σχολείο κάτι και έρχονται και μου λένε 'Αυτό το κάνει διαφορετικά η δασκάλα στο σχολείο, έτσι και έτσι το κάναμε εμείς... αυτή το κάνει διαφορετικά'».

Η επένδυση τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών αναδεικνύεται μέσα από τα λεγόμενά τους καθώς παίζει σημαντικό ρόλο για την μετέπειτα πορεία και ζωή της οικογένειας και το μέλλον των παιδιών τους. Φαίνεται ακόμα ότι αναγνωρίζουν και εκτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους (*Μαθαίνουν στο σχολείο κάτι, Και τώρα όταν έρχεται ο μεταφραστής του μιλάνε ελληνικά*) και ενισχύεται, έτσι, η επένδυσή τους στη σχολική μάθηση αλλά και η εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο.

Αντίστοιχα, μητέρα 2 παιδιών από τα οποία και τα 2 βρίσκονταν στη δομή ΜΟΖΑ κι από αυτά 1 (αγόρι) φοιτούσε στην τάξη της ΔΥΕΠ και το 1 (κορίτσι) στη γυμνασιακή τάξη εκφράστηκε θετικά για την επίδραση του ελληνικού σχολείου στο παιδί της σε αντίθεση με το σχολείο στην πατρίδα τους, τονίζοντας χαρακτηριστικά:

«Είμαι πολύ ευχαριστημένη από το σχολείο. Ο Ι. (ο γιος της που πήγαινε στη ΔΥΕΠ) θέλει να πάει στο σχολείο. Φοβόμουν πολύ. Είναι μαζεμένο παιδί και στην πατρίδα δεν πήγαινε σχολείο. Πολλές φορές ο δάσκαλος τον έχει χτυπήσει. Όταν του είπα ότι θα πάει σχολείο στην Ελλάδα είπε

“όχι”. Ίδρωναν τα χέρια του και με παρακαλούσε “Μανούλα μη με στείλεις σχολείο” Εγώ είπα “θα πας μια φορά και ακόμη μία και μία και όποτε σε χτυπήσει η δασκάλα θα σταματήσεις”. Τώρα θέλει να έρχεται μόνος του... Κι εγώ του λέω κάθε μέρα “να πας στο σχολείο... είναι καλό το σχολείο”.

Αναδεικνύεται η θετική στάση των γονέων προς το σχολείο, η οποία μάλιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση οικοδομήθηκε πάνω σε πολύ αρνητικές προηγούμενες σχολικές εμπειρίες και στηρίζεται στη σχέση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια.

3. Συζήτηση

Μελετώντας τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν και συνέβαλαν στην ομαλότερη και πιο αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα και διαδικασία, αναδεικνύονται οι θετικοί παράγοντες στην γονεϊκή εμπλοκή όπως η συνεχής και σταθερή (πριν και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων) ενδυνάμωση των γονέων από την συντονίστρια και την εκπαιδευτικό της τάξης ΔΥΕΠ μέσα από την ενημέρωση, πληροφόρηση, εξοικείωση και ενθάρρυνση. Ακόμη, η προσωπική εμπλοκή τους, η καθημερινή παρουσία τους και το ειλικρινές ενδιαφέρον να τους προσεγγίζουν, να τους γνωρίσουν και να επικοινωνήσουν μαζί τους συντέλεσε στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Αυτή η σχέση που οικοδομήθηκε ανάμεσα στους υπευθύνους της δράσης και τις οικογένειες, στηρίζονταν στην ουσιαστική και γνήσια επικοινωνία (non-violent communication), στην αποδοχή, την ενσυναίσθηση και το σπάσιμο της ιεραρχίας, δηλαδή στην μείωση της απόστασης μέσα από συστηματικές ενέργειες, που είχαν συνέχεια όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω (Androulakis et al, 2017).

Επιπροσθέτως, η έκδηλη αναγνώριση και εκτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους φορτίου, η ενθάρρυνση της διγλωσσίας και της διαφορετικότητας μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη που αξιοποιούσε την πολυγλωσσία αλλά και μέσα από τις στάσεις και τον λόγο της εκπαιδευτικού και της ΣΕΠ απέναντι σε παιδιά και γονείς συνέβαλαν στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την συμμετοχή των φορέων τους σε αυτή (Gkaintartzi et al, 2016, Gkaintartzi et al, 2014).

Στον αντίποδα βρίσκονται κάποια εμπόδια και δυσκολίες που αφορούν την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στην κυρίαρχη κουλτούρα και τη κουλτούρα των προσφύγων γύρω από την σχολική εκπαίδευση, τις διαφορετικές -πολιτισμικά προσδιορισμένες- αντιλήψεις ως προς το σχολείο, την αρχική δυσπιστία και επιφυλακτική στάση τους, τις δυσκολίες ενεργοποίησής τους ως προς την εφαρμογή του σχολικού ωραρίου και την αντίληψη της «προσωρινότητας» της διαμονής τους στην Ελλάδα.

Η επικοινωνία ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο είχε σύνθετες και ποικίλες προκλήσεις να αντιμετωπίσει απαιτώντας τη συνεχή προσπάθεια για προσέγγιση, κατανόηση και αποδοχή χτίζοντας σταδιακά μία σχέση εμπιστοσύνης και μετασχηματίζοντας τις άνιστες σχέσεις εξουσίας σε ισότιμες και συνεργατικές (Cummins, 2001).

Αναδεικνύεται, συνεπώς, η σημασία της σύνθετης και πολυδιάστατης διαδικασίας της γονεϊκής εμπλοκής και της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, η οποία στην περίπτωση των προσφύγων γονέων διαφαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική και σχολική ένταξη των παιδιών τους (Isik-Ercan, 2012). Σε αυτή τη σχέση σχολείου και οικογένειας, το σχολείο καλείται να ενδυναμώσει και να στηρίξει τους γονείς με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν ισότιμη πρόσβαση σε αυτή μέσα από συστηματικές πρακτικές και γλωσσικές πολιτικές σε μικρο-επίπεδο και έκδηλες θετικές στάσεις αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας.

Σημειώσεις

1. <http://www.ert.gr/perifereiakoi-stathmoi/volos/volos-thermi-ypodochi-prosfigopoulon-tin-proti-merasto-scholio/>
2. Οι γονείς 2 οικογενειών δεν έδωσαν συνέντευξη γιατί εν τω μεταξύ είχαν φύγει. Οι γονείς δυο οικογενειών δεν έδωσαν συνέντευξη γιατί δεν ήθελαν και η μητέρα μιας οικογένειας τη μέρα που είχε συμφωνηθεί για τη συνέντευξη χρειάστηκε να μεταβεί εκτός καταυλισμού για την πραγματοποίηση συνάντησης σε σχέση με το αίτημα μετεγκατάστασής τους σε άλλη χώρα. Συνολικά παραχωρήθηκαν 4 συνεντεύξεις που αφορούσαν 10 μαθητές/τριες της τάξης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, J., McTavish, M. & Kim, J.E. (2017) *Early Literacy Learning for Immigrant and Refugee Children: Parents' Critical Roles*. Thought Leadership Paper, Literacy Research Panel, International Literacy Association, Newark, DEL. Retrieved from <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-early-literacy-learning-immigrant-refugee-children.pdf>
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2016) Parents-Schools' Communication and Albanian as a Heritage Language in Greece. In P.P. Trifonas, T. Aravossitas (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer International Handbooks of Education, DOI 10.1007/978-3-

319-38893-9_pp 1-18.

- Arnot & Pinson (2005) Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3):399-407.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014) Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education,
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A & Tsokalidou, R. (2016) Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views, *Cogent Education*, 3(1), DOI: 10.1080/2331186X.2016.1155259
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (2014) Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, 8(4) 291-308, DOI: 10.1080/19313152.2014.9530.04
- Isik-Ercan, Z. (2012) In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the "family". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3025-3038
- Somekh, B. (1995) The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: A Position Paper on Action Research Methodology *British Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 3, (Jun., 1995), pp. 339-355. <http://www.jstor.org/stable/1501651>. Accessed: 04-06-2017 19:09 UTC

Ελληνόγλωσση

- Βίτσου, Μ. & Μπαρμπουδάκη, Ε. υπ. εκδ. Η προσφυγική ταυτότητα ως μέσο προσαρμογής στις νέες συνθήκες ζωής. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Βόλος, 20-23/10/2016.
- Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων* - Ιούνιος 2016.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Απρίλιος 2017.

**ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ¹**

**A STUDY PROBING FOR MULTIPLE
INTELLIGENCES IN SECONDARY SCHOOL
TEXTBOOKS OF SELECTED SCHOOL SUBJECTS
IN THE PRESENT CURRICULUM**

Κλεοπάτρα Νταλλή
Φιλόλογος, Καθηγήτρια ΔΕ
cleopnta23@gmail.com

Γεώργιος Φλουρίης
Καθηγητής ΕΚΠΑ
gflouris2000@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή περιγράφει με συντομία τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ) του Howard Gardner, η οποία υποστηρίζει τη θέση ότι η νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη και ενιαία –όπως αποτυπώνεται με τη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης (στα IQ tests) – αλλά συνίσταται από τουλάχιστον οκτώ διακριτούς Τύπους Νοημοσύνης (ΤΝ), καθιστώντας το άτομο μοναδικό μέσα στον πλουραλισμό των ικανοτήτων του. Δεδομένων των νομικών πλαισίων της χώρας μας για «ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών» αναμένεται ότι τα γνωστικά περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και οι δραστηριότητες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια θα είναι «πολυτροπικά», έτσι ώστε μέσω αυτών να διευκολύνονται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν το σύνολο των πολλαπλών διαστάσεων ανάπτυξης των μαθητών τους. Με βάση την ανωτέρω προσέγγιση διεξήχθη μια μελέτη ανάλυσης περιεχομένου σε επιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να εξεταστεί πόσο «ευφυή» είναι τα σχολικά βιβλία και ποιοι ΤΝ αναδεικνύονται σε αυτά. Στο εν λόγω πλαίσιο, η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο εκπροσωπούνται και προωθούνται οι οκτώ ΤΝ του Gardner σε επιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας, τόσο στα βιβλία του μαθητή όσο και στα τετράδια εργασιών. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι δραστηριότητες των παραπάνω εγχειριδίων δεν καλλιεργούν τους πολλαπλούς ΤΝ, ώστε να καλύπτουν σφαιρικά τις ανάγκες ανάπτυξης όλων των μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι μόνο οι μαθητές που παρουσιάζουν το

πλεονέκτημα να έχουν ευχέρεια σε συγκεκριμένους ΤΝ –π.χ. στη Γλωσσική και στη Λογικομαθηματική Νοημοσύνη– θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις δραστηριότητες των εγχειριδίων που αναλύονται. Άλλο βασικό εύρημα της μελέτης αποτελεί η αποκάλυψη ότι οι δύο αυτοί ΤΝ κυριαρχούν σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάζονται, καθώς πουθενά οι ΠΤΝ δεν αναπτύσσονται σε όλο το φάσμα τους (8 ΤΝ) με εξαίρεση την κυρίαρχη παρουσία της Γλωσσικής και Λογικομαθηματικής Νοημοσύνης. Παρόμοια ευρήματα έχουν διαπιστωθεί σε προηγούμενες σχετικές μελέτες προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνιστάται, επομένως, κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση να καλλιεργείται όλο το εύρος των ΤΝ στα σχολικά εγχειρίδια και τις δραστηριότητές των μαθητών, μέσω της πολλαπλής αναπαράστασης του διδακτικού περιεχομένου και των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς και μέσω της ισότιμης ενεργοποίησης των «πυλών εισόδου» όλων των ΤΝ, όπως προτείνεται από τον ιδρυτή της θεωρίας, Howard Gardner.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, σχολικά εγχειρίδια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου, πρόγραμμα σπουδών, δραστηριότητες μάθησης, βιβλία μαθητών, τετράδια εργασιών.

Abstract

This study highlights Howard Gardner's theory which supports the position that intelligence is not of a single type-as measured by the I.Q. test but it is comprised of at least eight relatively different capabilities. Given the formal announcements of the Greek Ministry of education about 'holistic development of students' it is expected that curriculum subjects and learning activities in the textbooks will be multi modal so that they will allow teachers to cultivate in students multiple dimensions of cognitive, emotional and social development. Based on the above conceptualization, a content analysis study was conducted in selected curriculum textbooks, at the secondary level, in order to ascertain how "intelligent are the textbooks" under analysis and what varieties of intelligences are reflected in them. To this end, the present study probed for Gardner's eight types of intelligences in selected school textbooks of secondary education, namely Language arts and history textbooks as well as student books. The analysis at hand revealed that the learning activities of the above textbooks do not lead to multiple intelligences (MI) in order to better tailor to the needs of all students. Additionally, it was found out that only those students who possess the advantage of having fluency in linguistic and logical-mathematical types of intelligences will be able to master the prescribed activities. Another major finding of the study revealed that these two types of intelligences seem to dominate in all school subjects under analysis. Furthermore, the results revealed that the array of MI of the textbooks analyzed is limited, with the exception of linguistic and logical-mathematical intelligences. Similar results were also found in previous curriculum and textbook studies conducted at the

elementary level in Greece. It is recommended that a multiplicity of intelligences ought to be cultivated via all school subjects and activities in compulsory education, through the multiple representation of content and appropriate teaching strategies as well as by presenting equally the 'entry points' of all intelligences as suggested by the founder of the theory, Howard Gardner.

Key words

Multiple intelligences, school textbooks, secondary school level, content analysis, curriculum, learning activities and student books.

0. Εισαγωγή

Η έννοια της νοημοσύνης, ως επιστημονικός όρος, απασχόλησε συστηματικά τους ειδικούς από τον 19^ο αι και αποτέλεσε έκτοτε ένα από τα κατεχοχίν αμφιλεγόμενα θέματα. Οι ατομικές διαφορές αλλά και η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης νόησης έχει προκαλέσει μεγάλη συζήτηση για το τι είναι νοημοσύνη και ποιες λειτουργίες επιτελεί, ενώ η ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών και θέσεων, ως προς το θέμα αυτό, έχει γίνει αιτία πολλών διαμαχών. Τα ποικίλα ευρήματα και οι διαπιστώσεις γύρω από τον εγκέφαλο, το νου, τη μάθηση και την ανάπτυξη παράγουν διαφορετικές θέσεις και θεωρίες που αφορούν στις εννοιολογήσεις για τη νοημοσύνη και τον ανθρώπινο νου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία δείχνει ότι επικρατεί αρκετή σύγχυση ακόμη και ανάμεσα στους ειδικούς, ως προς τη φύση, τη χρήση, τους παράγοντες διαμόρφωσης, την 'προβλεψιμότητα' και άλλες ακόμη λειτουργίες της νοημοσύνης. Εκτός από το ότι αποτελεί σημαντικό ακαδημαϊκό ζήτημα, όπως θα φανεί στη συνέχεια, συνιστά ταυτόχρονα και ένα φλέγον κοινωνικο-πολιτικό θέμα, εφόσον επηρεάζει άμεσα τη χάραξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής μιας χώρας (Κατή, 1990, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, Hayes, 1998, Καλογιαννάκη, 2011).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια οι θέσεις/αντιλήψεις γύρω από την ενιαία διάσταση της νοημοσύνης έχουν αλλάξει. Ολοένα και περισσότεροι ψυχολόγοι κάνουν λόγο για την πολυπλοκότητα της νοημοσύνης και για το πολυδιάστατο συνεχές των νοητικών, των συναισθηματικών, των κοινωνικών και άλλων ικανοτήτων που διαθέτουν τα «έξυπνα» ή νοήμονα άτομα. Αν και οι απόψεις σχετικά με την πολυδιάστατη φύση της νοημοσύνης έχουν διατυπωθεί και πολύ παλιότερα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφωθεί τεκμηριωμένες και εύχρηστες θεωρίες για το θέμα αυτό. Οι θέσεις που αντιμετώπιζαν τη νοημοσύνη ως ενιαία, κληρονομική και αμετάβλητη και εκτιμούσαν την επάρκειά της μέσα από τυποποιημένες ψυχομετρικές τεχνικές ή τεστ έχουν χάσει την ισχύ τους, όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες στην Ανθρωπολογία, στις Γνωστικές Επιστήμες, στις Νευροεπιστήμες κι άλλους κλάδους (Stenberg

1985, Howe, 1997, Gardner 1983, 1993, 1999α, 2010, Eggen & Kauchac, 2001, Dickinson, 2002, Φλουρήs 2001, 2005α, β).

Πιο συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες έρευνες στοιχειοθετούν ότι η νοημοσύνη δεν έχει μια ενιαία διάσταση, αλλά αποτελείται από πολλαπλά νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και λοιπά συστήματα (modality view of intelligence), τα οποία είναι έμφυτα σε όλα τα άτομα. Οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι ο άνθρωπος εγκέφαλος δεν είναι ένα 'ενιαίο μηχάνημα' που επιτελεί διάφορες λειτουργίες, με την ίδια ισχύ και για όλους τους σκοπούς, ανεξάρτητα από το γνωστικό περιεχόμενο και το συγκεκριμένο» (Gardner, 1999: 32). Το αξίωμα αυτό, φαίνεται να αποδέχονται πολλοί σύγχρονοι ψυχολόγοι και ερευνητές στις ημέρες μας (Ceci, 1990, Sternberg, 1985, 1999, Anderson, 1992, Gardner, 1983, 1995, 1999α, 2010, Goleman, 1996, Caine & Caine, 1994, Howe, 1997, Armstrong, 2000 κ.ά.).

1.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και οι βασικές της παραδοχές

Η ψυχομετρική παράδοση που αφορά στο δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ) κυριάρχησε μέχρι το πρόσφατο παρελθόν και είχε αφετηρία τη μονιστική θέση για τη νοημοσύνη, ως ενιαία διάσταση, η οποία θεωρήθηκε ότι ήταν ένα βιογενετικό «κληροδότημα» ορισμένων μόνο ανθρώπων. Η ενιαία διάσταση της νοημοσύνης, επιδίωξε σε γενικές γραμμές να «μετρήσει», κυρίως, τις γλωσσικές και λογικομαθηματικές δεξιότητες και βάσει του αποτελέσματος αυτού -δηλαδή, το πηλίκο των δύο αυτών ικανοτήτων- να κατατάξει τα άτομα σε περισσότερο ή λιγότερο «έξυπνα», αλλά και να «προβλέψει» τις επιδόσεις τους στο σχολείο, στο επάγγελμα και κατ' επέκταση στη ζωή. Η πρακτική αυτή θεωρήθηκε ελλιπής γιατί ανάμεσα στα άλλα, συρρικνώνει την ποικιλία του ανθρώπινου δυναμικού σε ελάχιστες ικανότητες -δηλαδή, γλωσσικές και λογικομαθηματικές- οι οποίες, παρά τη σημαντικότητα και την αξία που είχαν στο παρελθόν και θα έχουν, ενδεχομένως, στο μέλλον, δεν παύουν να αποτελούν ένα ελλείμμα σε σχέση με τον πλουραλισμό επιπρόσθετων ικανοτήτων, που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι, οι οποίες συνιστούν τη νοήμονα σκέψη ή/και συμπεριφορά τους.

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (PTN) του Gardner (1983, 1993, 1999, 2010) αποτελεί «αίρεση» στην παραδοσιακή αντίληψη για τη νοημοσύνη και επιδιώκει να ανατρέψει το μονισμό της ενιαίας θεώρησής της, θέση που αποδέχθηκαν και προώθησαν για πολλές δεκαετίες τα σχολεία της Δύσης, μέσα από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και τα σχολικά εγχειρίδια. Στη θεωρία του ο Gardner αμφισβητεί την εγκυρότητα του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ), γιατί δεν ανταποκρίνεται στον πλουραλισμό των έμφυτων ικανοτήτων με τις οποίες γεννιούνται τα ανθρώπινα όντα. Σύμφωνα με τον Gardner όλα τα άτομα (με εξαίρεση εκείνα με νοητική υστέρηση, τα οποία όμως έχουν άλλες δυνατότητες) είναι σε θέση να λειτουργήσουν με ένα φάσμα από «σχετικά ανεξάρτητες» διακριτές νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κιναισθητικές και άλλες ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών και επίλυσης

προβλημάτων. Οι ικανότητες αυτές οδηγούν σε ποικίλες διαφοροποιημένες λειτουργίες, ενώ παράλληλα στοιχειοθετούν τους οκτώ τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι καθιστούν το άτομο μοναδικό.

Μια άλλη βασική παραδοχή είναι το γεγονός ότι οι τύποι νοημοσύνης είναι 'αξιακά ουδέτεροι'. Αυτό σημαίνει ότι κανένας τύπος δεν είναι *a priori* ανώτερος, από τους άλλους, αλλά αποκτά τη χρησιμότητα και «αξία» του, στο πλαίσιο ενός δεδομένου πολιτισμικού περιβάλλοντος ή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας μέσα στην οποία τα άτομα ζουν.

Κάθε τύπος νοημοσύνης συνίσταται από 'επιμέρους νοημοσύνες' (sub-intelligences) και διαθέτει το δικό του πυρήνα νευρωνικής και νοητικής δραστηριότητας, καθώς και τον αντίστοιχο 'υπολογιστικό μηχανισμό' (computational mechanism), βάσει του οποίου πραγματοποιούνται οι περαιτέρω επεξεργασίες του περιεχομένου που απηχεί συγκεκριμένες νοητικές ή άλλες δραστηριότητες (π.χ. γλώσσα, μουσική, κλπ) (Gardner, 1983, 1999, 2010). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ενιαίες και συγκεντρωτικές αποθεματικές ή άλλες δυνατότητες επεξεργασίας των πληροφοριών που μπορούν να ισχύουν γι' όλες τις ικανότητες ή τύπους νοημοσύνης στον ίδιο βαθμό. Για παράδειγμα, οι γενικές ή οριζόντιες ικανότητες, όπως π.χ. η προσοχή, η αντίληψη, η βραχυπρόθεσμη, η μακροπρόθεσμη μνήμη, οι μεταγνωστικές ικανότητες, κλπ., δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους τύπους νοημοσύνης. Διαφορετικά π.χ. πράγματα προσέχει ή αντιλαμβάνεται ένα άτομο, αν διαθέτει σε υπερεπάρκεια τη μουσική νοημοσύνη και διαφορετικά το άτομο που έχει πολύ αναπτυγμένη τη διαπροσωπική νοημοσύνη ή κάποιο άλλο τύπο νοημοσύνης. Η παραδοχή αυτή ενισχύεται και από τη θέση του Gardner ότι ο εγκέφαλος δεν είναι ένα 'ενιαίο μηχάνημα' που λειτουργεί με μια ορισμένη ισχύ, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και το συγκεκριμένο. Μάλιστα ο Gardner δίνει μεγάλη σημασία στο γνωστικό περιεχόμενο (π.χ. γλωσσικό, μουσικό κλπ.), γιατί έχει διαπιστώσει μέσα από τις έρευνες του, ότι είναι εκείνο που ενεργοποιεί τους αντίστοιχους μηχανισμούς του συγκεκριμένου τύπου νοημοσύνης. Η παραδοχή αυτή για τη σπουδαιότητα του γνωστικού περιεχομένου ενισχύεται και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της μαθησιακής διαδικασίας και αφορούν στη συγκεκριμενοποιημένη (contextualized learning) ή τη συγκυριακή (situated learning) μάθηση, οι οποίες αποκάλυψαν ότι η κατάκτηση του όποιου περιεχομένου απαιτεί ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο (Eggen & Kauchak, 2001). Σε διαφορετική περίπτωση το περιεχόμενο παραμένει μετέωρο ή αποστασιοποιημένο, γεγονός που δυσχεραίνει την περαιτέρω επεξεργασία και κατάκτησή του.

Μια άλλη, τέλος, παραδοχή της θεωρίας συνίσταται στη θέση ότι ο κάθε τύπος νοημοσύνης δεν είναι αμετάβλητος, αλλά υπόκειται σε αναπτυξιακές διαδικασίες. Βέβαια, ο κάθε τύπος νοημοσύνης έχει τη δική του περίοδο αναπτυξιακής εξέλιξης και εμφάνισης στη ζωή του ατόμου, αλλά δυνητικά αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

1.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και η σημασία τους στη διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1,§1) για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες...». Στην ίδια βάση θεμελιώνεται και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ), στο κείμενο του οποίου δηλώνεται ρητά ότι μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης είναι ότι «...επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή...», ενώ ειδικότερα για τη γλώσσα αναφέρεται ως ειδικός σκοπός η εξέλιξη των μαθητών σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.² Παράλληλα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (ΝΓ) (2011) τονίζεται ότι «ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών που μεταδίδονται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο και με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κ.τ.λ.)...» με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται «...νέες πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας...» αλλά και «...νέοι τρόποι πρόσληψης όχι μόνο του λόγου αλλά και όλων των μορφών πολιτισμικής και πολιτισμικής έκφρασης».³

Ως προς το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, το οποίο αν και τυπικά δε συνδέεται με τη ΝΓ, είναι όμως ουσιαστικά συνδεδεμένο με την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, σκοπός είναι «...η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης...» και «...η εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον».⁴ Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου⁵ παρουσιάζει μεγάλη βαρύτητα, καθώς αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας σε μια τάξη που καλύπτει το μεταβατικό στάδιο από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) σε ανώτερη (Λύκειο).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέρος του επίσημου προγράμματος – αυτού, δηλαδή, που έχει εγκριθεί από την πολιτεία προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία – και πιο συγκεκριμένα του ‘εφαρμοσμένου’ ή προς εφαρμογή σχολικού προγράμματος, εφόσον αποτελούν το βασικό αντικείμενο διδασκαλίας στην τάξη, ενώ αντικατοπτρίζουν ή πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις αρχές στις οποίες θεμελιώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.⁶ Πλείστα ερευνητικά συμπεράσματα έχουν καταδείξει πως το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία στηριζόμενοι σχεδόν αποκλειστικά– ενίοτε καθ’ ολοκληρίαν –σε αυτό, ενώ αποτελεί το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας ως προς τα περιεχόμενα μάθησης και τις πηγές πληροφόρησης. Ταυτόχρονα, το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται απαραίτητο

για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές. Παράλληλα, το σχολικό αυτό μέσο ασκεί μια σειρά από λειτουργίες, οι οποίες το καθιστούν αυξημένης σημασίας, παρά το ότι σήμερα οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας διαδίδονται όλο και περισσότερο.⁷

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των ΠΤΝ στο πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια είναι λιγοστές στη χώρα μας. Στην πραγματικότητα οι μοναδικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι τρεις. Η πρώτη αφορούσε τη σύγκριση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και τα σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού στην Ελλάδα (Παπανελοπούλου, 2002). Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και απέβλεπε στο να συγκριθούν οι τελευταίες δύο μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (1982-2006), των προγραμμάτων αυτών (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2009α), ενώ η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών του Δημοτικού της Αγγλίας και της Ελλάδας ως το 2005. Και στις τρεις έρευνες αυτές αποκαλύφθηκε πως υπερτερούσαν οι μονοδρομικές δραστηριότητες (εκείνες, δηλαδή, που υποστηρίζουν έναν ΤΝ), πράγμα που σημαίνει ότι υπήρξε μονοσήμαντη προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων και επομένως έλλειμμα ως προς την καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών μέσω των εν λόγω προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων.

3. Βασικός σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει ορισμένες από τις προϋποθέσεις που συνιστούν την *‘ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών’* μέσα από τη διερεύνηση της δυνατότητας καλλιέργειας και του βαθμού προώθησης των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (ΠΤΝ) σε ένα μέρος του *‘εφαρμοσμένου προγράμματος’* της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών μαθητή για καθεμιά από τις ανωτέρω τάξεις), καθώς και στο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου (Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, βιβλίο μαθητή).

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ήταν οι ακόλουθοι:

- 1) Να διεξαχθεί η συγκριτική εξέταση της προώθησης των ΠΤΝ ανάμεσα:
 - α) στα βιβλία του μαθητή (ΒΜ) και τα τετράδια εργασιών (ΤΕ) της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΓ) των Α', Β' και Γ' τάξεων για κάθε τάξη χωριστά (οριζόντια σύγκριση), αλλά και ανάμεσα στις τρεις αυτές τάξεις, τόσο μέσα από τα εκάστοτε

ΒΜ και τα εκάστοτε ΤΕ, όσο και μέσα από το σύνολο των δύο διδακτικών εγχειριδίων (ΒΜ και ΤΕ) κάθε τάξης (κάθετη σύγκριση), β) στα διδακτικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΓ) (μέσω των εγχειριδίων: ΒΜ και ΤΕ) και της Ιστορίας (μέσω του εγχειριδίου: ΒΜ) στη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

- 2) Να διερευνηθεί, τόσο ο τρόπος προώθησης των ΠΤΝ συνολικά στις τάξεις του Γυμνασίου μέσα από όλα τα διδακτικά εγχειρίδια της ΝΓ που αφορούν το μαθητή (ΒΜ και ΤΕ), όσο και η ενδεχόμενη επίδραση που ασκεί η εμφανιζόμενη προώθηση των ΠΤΝ στα εν λόγω εγχειρίδια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές⁸.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Το κεντρικό ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

Πώς εκπροσωπείται η θεωρία του Gardner και διεξάγεται η προώθηση των ΠΤΝ στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ΝΓ σε καθεμιά από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου που αφορούν τον μαθητή (ΒΜ και ΤΕ) καθώς και σε αυτό της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

- 1) Ποιοι τύποι νοημοσύνης εκπροσωπούνται-προωθούνται: α) στη ΝΓ Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (σε κάθε ΒΜ και σε κάθε ΤΕ χωριστά); β) στο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου;
- 2) Με ποιον τρόπο εκπροσωπούνται-προωθούνται οι ΠΤΝ: α) στο διδακτικό αντικείμενο της ΝΓ καθεμιάς τάξης του Γυμνασίου μέσα από τα σχολικά του εγχειρίδια (ΒΜ και ΤΕ); β) σε όλα στα ΒΜ χωριστά, σε όλα τα εκάστοτε ΤΕ, αλλά και συνολικά σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια (ΒΜ και ΤΕ) της ΝΓ όλων των τάξεων του Γυμνασίου; γ) στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου;
- 3) Ποια διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην εκπροσώπηση και προώθηση των ΠΤΝ από τη συγκριτική εξέταση: α) των ΒΜ με τα ΤΕ της ΝΓ για κάθε τάξη χωριστά; β) των εγχειριδίων του ΒΜ της ΝΓ ανά τάξη, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου; γ) των εγχειριδίων ΤΕ της ΝΓ ανά τάξη, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου; δ) των εγχειριδίων (ΒΜ και ΤΕ ως σύνολο) της ΝΓ μεταξύ των τριών τάξεων; ε) των εγχειριδίων των δύο διδακτικών αντικειμένων – ΝΓ και Ιστορίας – στη Γ' Γυμνασίου;
- 4) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους Τύπους Νοημοσύνης στο σύνολο των προς εξέταση σχολικών εγχειριδίων;

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αποτελεί το επίκεντρο αναφορικά με τη στόχευση της έρευνας,⁹ ενώ η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με τη χρήση του

στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 20. Έτσι, μέσω της τεχνικής της τριγωνοποίησης, η οποία επιβάλλεται όταν υπάρχουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, διασφαλίστηκαν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

3.3. Το υλικό της έρευνας

Αντικείμενο της εν λόγω έρευνας αποτελούν οι δραστηριότητες για τον μαθητή που περιέχονται σε όλα τα ΒΜ και ΤΕ της ΝΓ των τάξεων Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, καθώς και στο εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Γ' Γυμνασίου.¹⁰

3.4. Κριτήρια επιλογής του ερευνητικού υλικού

Η επιλογή του σχολικού εγχειριδίου ως αντικειμένου της έρευνας, βασίζεται στις εξής διαπιστώσεις: α) το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης¹¹, ενώ αποτελεί μέρος του επίσημου ή γραπτού προγράμματος (formal curriculum) και πιο συγκεκριμένα του 'εφαρμοσμένου προγράμματος' (applied curriculum), στο πλαίσιο του οποίου στηρίζονται οι αρχές στις οποίες έχει θεμελιωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών,¹² β) οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να στηρίζουν το διδακτικό τους έργο, κυρίως, στο σχολικό βιβλίο, παρά το ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας συνεχώς επεκτείνονται στο χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3.5. Οι Μονάδες ανάλυσης και το σύστημα των κατηγοριών του υπό έρευνα υλικού

Τα τεκμήρια της έρευνας συνίστανται στα επτά σχολικά εγχειρίδια που προαναφέρθηκαν, ενώ οι μονάδες ανάλυσής τους, αποφασίστηκε να είναι το συνολικό κείμενο (item, whole text) της κάθε δραστηριότητας που περιλαμβάνεται σε καθένα σχολικό εγχειρίδιο.¹³ Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αντιστοιχούν στους οκτώ τύπους νοημοσύνης του Gardner:

Γλωσσική Νοημοσύνη (ΓΛ Ν)

Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη (ΛΜ Ν)

Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη (Χ Ν)

Κινησθητική Νοημοσύνη (ΚΝ Ν)

Μουσική Νοημοσύνη (Μ Ν)

Διαπροσωπική Νοημοσύνη (ΔΠ Ν)

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (ΕΠ Ν)

Οικολογική Νοημοσύνη (ΟΙΚΛ Ν)

4. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών

Η ανάλυση των κατηγοριών βασίζεται στη βιβλιογραφία όπου συσχετίζεται η θεωρία των ΠΤΝ με την εκπαίδευση και ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία της στην τάξη.¹⁴

Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων σε κάθε δραστηριότητα εμφανίζεται ένας συνδυασμός τύπων νοημοσύνης, που σημαίνει ότι οι δραστηριότητες κατατάσσονται σε περισσότερες της μιας κατηγορίες, όταν εντοπίζεται σε αυτές πάνω από ένας τύπος νοημοσύνης. Κατά την ανάλυση, επομένως, δόθηκε βαρύτητα ως προς το ποιοι και πόσοι τύποι νοημοσύνης (ΤΝ) απαιτείται να ενεργοποιηθούν για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό είναι σύμφωνο με τις απόψεις του Gardner, ο οποίος τονίζει ότι οι τύποι νοημοσύνης μπορούν να αναγνωριστούν, να διδαχθούν και να εφαρμοστούν με διαδικασίες που δεν είναι μονομερείς και απομονωμένες. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η *Γλωσσική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί ακόμα και μέσω των μαθηματικών (π.χ. μέσα από ιστορίες με χρονικές αναφορές, σχέδια, χάρτες κ.ά.). Η *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη* είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί και μέσα από τη δραματοποίηση (στα χρονοδιαγράμματα δοκιμών θεατρικών παραστάσεων, τις μετρήσεις, εκτιμήσεις, τον υπολογισμό κόστους και τους προϋπολογισμούς κ.ά.). Η *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω ομαδικών μελετών (π.χ. κατασκευή μοντέλων, χαρτών, εικόνων κ.ά.). Η *Μουσική Νοημοσύνη* μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την επιστήμη και την τεχνολογία (π.χ. μέσα από μελέτες για τους παλμούς των μετάλλων, διάφορους πειραματισμούς κ.ά.). Η *Κινησθητική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω της μουσικής (π.χ. μέσα από τα ρυθμικά χειροκροτήματα και τα τραγούδια, με τις ρυθμικές κινήσεις και το χορό κ.λπ.). Η *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη συνεργασία και τις στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης για την επίλυση προβλημάτων και την ολοκλήρωση εργασιών. Η *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη* μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τη στρατηγική σκέψης, μεταγνωστικές δραστηριότητες, αυτοαξιολογήσεις κ.ά. Η *Οικολογική Νοημοσύνη* είναι δυνατόν να αναπτυχθεί και μέσα από το διάβασμα, το γράψιμο ή τη συζήτηση πάνω σε θέματα που αφορούν το στενό ή ευρύτερο φυσικό περιβάλλον των μαθητών.

Εξάλλου, οι περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες απαιτούν την ταυτόχρονη καλλιέργεια ενός συνδυασμού τύπων νοημοσύνης, όπως υποστηρίζει και ο ίδιος ο επινοητής της θεωρίας. Για παράδειγμα ο παίκτης που χειρίζεται μπάλα (ποδοσφαιρικού, μπάσκετ, ράγκμπι κ.λπ.) πρέπει να έχει αναπτυγμένη την *Κινησθητική Νοημοσύνη* για να ρίξει την μπάλα με την κατάλληλη τεχνική, αλλά ταυτόχρονα και την *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη*, προκειμένου να έχει συναίσθηση σχετικά με το πώς 'θα οδηγήσει' τον συμπαίκτη του, ώστε συμπαίκτης και μπάλα να φθάσουν την ίδια στιγμή στο ίδιο σημείο. Ο αρχιτέκτονας ή ο διακοσμητής εσωτερικών χώρων χρειάζεται: *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη* για να μπορεί να αναδιαμορφώσει τον χώρο ενός

οστιπιού, *Κιναισθητική Νοημοσύνη* ώστε να χειρίζεται επιδέξια τα εργαλεία της δουλειάς του, *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* για να μπορεί να επικοινωνεί επιτυχημένα με τους πελάτες του, όπως και *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη* για να υπολογίζει το κόστος μιας εργασίας που πρόκειται να αναλάβει.¹⁵

4.1. Κατηγορία Γλωσσική Νοημοσύνη (ΓΛ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με τις λειτουργίες της γλώσσας: ευαισθησία στους ήχους, τη δομή, τα νοήματα, τις λέξεις) εντάχθηκαν δραστηριότητες όπως: το διάβασμα, το γράψιμο, η αφήγηση ιστοριών, τα παιχνίδια με λέξεις. Επιπρόσθετα, εντάχθηκαν οι δραστηριότητες που σχετίζονται με: την κατανόηση κειμένων, την περίληψη, τη διατύπωση τίτλων, πλαγιότιτλων, τις περιγραφές, τη μετάφραση, την αφήγηση, το λεξιλόγιο, τη χρήση λεξικού, τη σημασία των λέξεων, τη σύνταξη, τη γραμματική, την ορθογραφία. όπως και τη συγκέντρωση πληροφοριών, τον σχολιασμό, την εξήγηση, την ερμηνεία, τις συζητήσεις και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για διάφορα θέματα.

Σε ορισμένες από τις ανωτέρω δραστηριότητες κρίναμε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΓΛ Ν αλλά και άλλες: Στην περίληψη, στους τίτλους και πλαγιότιτλους εντοπίζεται όχι μόνο η ΓΛ, αλλά και η Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη (ΛΜ Ν), αφού απαιτείται ενός είδους οργάνωση, λογική ιεράρχηση νοημάτων και γενίκευση. Στην αναζήτηση και ανακάλυψη κανόνων εντοπίζεται πέραν της ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν, αφού απαιτείται επίλυση προβλήματος, οργάνωση, λογική σκέψη και γενίκευση. Στα λεξικά σταυρό-λεξα και κρυπτόλεξα εντοπίζεται όχι μόνο η ΓΛ Ν, αλλά και οι: ΛΜ Ν και Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη (Χ Ν), εφόσον οι λέξεις οργανώνονται με βάση αριθμητικές σχέσεις, κατηγοριοποιούνται και αναπαρίστανται στο χώρο. Στις δραστηριότητες αντιστοίχισης, ταξινόμησης λέξεων και νοημάτων, στις λεξικές ακροστοιχίδες εντοπίζεται εκτός από τη ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν, καθώς παρατηρείται ταυτόχρονα κατηγοριοποίηση και οργάνωσή των λέξεων ή των νοημάτων. Στη συγκέντρωση πληροφοριών για ένα θέμα εκπροσωπείται όχι μόνο η ΓΛ Ν, αλλά και η ΛΜ Ν, αφού απαιτείται επιλογή, αναζήτηση σχέσεων, κατηγοριοποίηση και οργάνωση των πληροφοριών. Στις δραστηριότητες που ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν ένα θέμα, να διατυπώσουν κρίσεις και επιχειρήματα γι' αυτό, να υποθέσουν, να αξιολογήσουν, να αιτιολογήσουν ή να διατυπώσουν συμπεράσματα (οι οποίες όμως δεν αφορούν αποκλειστικά γλωσσικά ή συντακτικά φαινόμενα¹⁶) εκπροσωπείται μαζί με τη ΓΛ Ν και η ΛΜ Ν. Κι αυτό γιατί η μάθηση παρουσιάζει τη μορφή επίλυσης προβλήματος και επομένως, είναι απαραίτητη η διερεύνηση, η αναζήτηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος, ο συλλογισμός, οι υποθέσεις και κάποιες φορές οι γενικεύσεις. Στις δραστηριότητες που ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε νοήματα και θέματα (που δεν αφορούν αποκλειστικά γλωσσικά ή συντακτικά φαινόμενα) εκπροσωπείται η ΓΛ Ν παράλληλα με τη ΛΜ Ν,

καθώς απαιτείται λογική σκέψη και συλλογισμός για αναζήτηση ή όχι σχέσεων. Στην περιγραφή εικόνων εκτός από τη Γλωσσική εντοπίζεται και η XN , εφόσον οι μαθητές προσπαθούν να αποδώσουν με λόγο οπτικοποιημένες πληροφορίες, χρώματα, σχέδια κ.λπ., ενώ στον σχολιασμό και τη συζήτηση διαφόρων θεμάτων θεωρήθηκε ότι εκπροσωπείται όχι μόνο η $ΓΛN$ αλλά και η Διαπροσωπική Νοημοσύνη ($\Delta\Gamma N$), καθώς απαιτείται επικοινωνία, συνεργατικότητα, παροχή ανατροφοδοτήσεων στους άλλους και πρόσληψη ανατροφοδοτήσεων από αυτούς.

4.2. Κατηγορία Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη ($\Lambda M N$)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης λογικών και αριθμητικών προτύπων, χειρισμού ποικίλων συλλογισμών, υποθέσεων, επίλυσης προβλημάτων, ποσοτικοποιήσεις και χρήσεις αριθμών) εντάχθηκαν δραστηριότητες που αφορούν σε πειραματισμούς, υποθέσεις, λογική κρίση, αναζήτηση ποσών, 'διάβασμα' διαγραμμάτων και γραφημάτων όπως: πληροφορίες που δίνονται σε διαγράμματα, πίνακες, γραφήματα και γραφικές αναπαραστάσεις οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν από τον μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες, ποσοτικοποιήσεις, αξιοποίηση αριθμών, χρήση αφηρημένων συμβόλων, ταξινομήσεις, αντιστοιχήσεις, υπογραμμίσεις, τοποθετήσεις σε κύκλο, ασκήσεις άστρου, χρονολόγια, υποθέσεις,¹⁷ αξιολογήσεις, αναζήτηση σχέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων ή κανόνων από πλήθος παραδειγμάτων, συγκρίσεις,¹⁸ διερεύνηση, μελέτη, οργάνωση, αποτίμηση θεμάτων, αιτιολόγηση, τεκμηρίωση απαντήσεων.

Σε κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι εκτός από τη $\Lambda M N$, εμπλέκονται και άλλες όπως:¹⁹ Στα χρονολόγια και στις ασκήσεις άστρου εκπροσωπείται όχι μόνο η $\Lambda M N$, αλλά και η XN , καθώς οι πληροφορίες κατηγοριοποιούνται χρονικά στο χώρο με τη βοήθεια συνήθως της γραμμής του χρόνου ή άλλου τρόπου, ενώ όταν οι πληροφορίες είναι λεκτικές (νοήματα, προτάσεις) θεωρούμε ότι εντοπίζεται και η $ΓΛ N$. Όπου ζητείται να υποθέσουν οι μαθητές ότι παίρνουν τη θέση κάποιου άλλου προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν για κάποιο θέμα, εκπροσωπείται εκτός από τη $\Lambda M N$ τόσο η $\Delta\Gamma N$ όσο και η $ΓΛ N$.

4.3. Κατηγορία Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη (XN)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία απευθύνεται στην ικανότητα αντίληψης και παρατήρησης του οπτικού-χωρικού περιβάλλοντος, έκφρασης των αρχικών αντιλήψεων και ιδεών με τη μορφή σχεδίων, εικόνων, σχημάτων, παραστάσεων και τρισδιάστατων αντικειμένων) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με οξυμμένη παρατηρητικότητα, χρήσης της φαντασίας του ατόμου, παιχνίδια φαντασίας, τοποθέτησης στον χώρο, χρήση και αξιοποίηση χαρτών, εικόνων²⁰ και ποικίλων παραστάσεων-θεαμάτων όπως: 'διάβασμα' εικόνων και άλλων παραστάσεων, 'διάβασμα' χαρτών, αξιοποίηση φαντασίας: «φανταστείτε», φανταστικές ιστορίες, οπτικοποίηση πληροφοριών,

παρακολούθηση βίντεο, ταινιών κ.ά., αξιοποίηση κόμικς, γελοιογραφιών, σκίτσων, δημιουργία ταινιών, βίντεο, δημιουργία κόμικς, γελοιογραφιών, σκίτσων, χρήση χρωμάτων, εικονογράφηση, δραστηριότητες ζωγραφικής, γλυπτικής κ.ά.

Σε ορισμένες από τις ανωτέρω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η Χ Ν αλλά και άλλες όπως: Όπου η χρήση των εικόνων, σκίτσων ή γενικότερα των οπτικών παραστάσεων συμπεριλαμβάνει συζήτηση ή σχολιασμό και οργάνωση ή κρίση θεωρούμε ότι εκπροσωπείται όχι μόνο η Χ Ν, αλλά και οι: ΔΠ Ν, ΓΛ Ν και ΛΜ Ν. Όπου η χρήση φαντασίας ή φανταστικών ιστοριών συμπεριλαμβάνει συζήτηση, συνεργασία ή σχολιασμό εκτιμήθηκε ότι εκπροσωπείται επιπλέον τόσο η ΔΠ Ν όσο και η ΓΛ Ν.

4.4. Κατηγορία Κιναισθητική Νοημοσύνη (ΚΝ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία αφορά στην ικανότητα να ελέγχει αποτελεσματικά κάποιος το σώμα του, να διαθέτει σωματική, κινητική δεξιότητα και ρυθμική κινησιολογική έκφραση) συνυπολογίστηκαν δραστηριότητες σχετικές με τον χορό, τις ρυθμικές κινήσεις του σώματος, τη δραματοποίηση, το παίξιμο ρόλων, όπως οι εξής: χειρονομίες, χοροί, αναπαράσταση νοημάτων με το σώμα, συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, παίξιμο ρόλων, δραματοποιήσεις, σπορ, συμμετοχή σε παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες, κατασκευές (αφίσες, κολάζ κ.λπ.), χειρισμός οργάνων, συσκευών, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ), αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος, φωτογράφιση, μαγνητοφώνηση.

Σε μερικές από τις παραπάνω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΚΝ Ν, αλλά και άλλες: Έτσι, στη χρήση του (Η/Υ) εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπείται μόνο η ΚΝ Ν, αλλά και οι: Χ Ν, ΛΜ Ν, καθώς το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο Η/Υ, ποιες κινήσεις πρέπει να γίνουν και με ποια σειρά απαιτεί λογική σκέψη και επίλυση προβλήματος, ενώ χρειάζονται και χωρικές ικανότητες προκειμένου να 'περιγείται' με επιτυχία και ευστοχία το άτομο στο 'νοητό χώρο' του (Η/Υ) ή του διαδικτύου. Αν, επιπλέον, ζητείται και η σύνταξη μηνύματος ή κειμένου εκπροσωπείται και η ΓΛ Ν. Στην αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπούνται μόνο οι: ΚΝ Ν, Χ Ν και ΛΜ Ν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και η ΓΛ Ν, καθώς συμπεριλαμβάνεται και η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας για τη σύνταξη ενός κειμένου. Στο παίξιμο ρόλων και τις δραματοποιήσεις εκπροσωπείται παράλληλα και η ΔΠ Ν, καθώς είναι απαραίτητο το άτομο να κατανοήσει τη θέση και τα συναισθήματα αυτού που υποδύεται, αλλά και η ΓΛ Ν, εφόσον είναι απαραίτητη η χρήση της μνημονικής ικανότητας για την απόδοση των λόγων του ρόλου.

4.5. Κατηγορία Μουσική Νοημοσύνη (Μ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με την ικανότητα να απολαμβάνει κάποιος και να παράγει ρυθμούς και τονικές συνθέσεις, να εκφράζεται μέσα από τις

μουσικές δημιουργίες, τη σύνθεση και το παίξιμο μουσικών οργάνων ή την ερμηνεία μουσικών συνθέσεων) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το τραγούδι, τη μουσική, τον ρυθμό και τον τόνο, το άκουσμα μουσικών κομματιών ή τραγουδιών όπως: άκουσμα τραγουδιού, σφυρήγματα, ρυθμικές κινήσεις των χεριών και των ποδιών, ανταπόκριση στη μουσική με κινήσεις (κατά τη διάρκεια χορού), ανταπόκριση στη μουσική με συναισθήματα (έκφραση συναισθημάτων), ανταπόκριση στη μουσική με διανοητικό τρόπο (συζήτηση και ανάλυση μουσικής), παίξιμο μουσικών οργάνων σε σχολικές εκδηλώσεις, μουσικές αποδόσεις εννοιών και καταστάσεων, άκουσμα ήχων του περιβάλλοντος, της φύσης, διάκριση ρυθμών και ήχων.

Σε κάποιες από τις πιο πάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η Μ Ν αλλά και άλλες όπως: Στις χορευτικές αποδόσεις με τη συνοδεία μουσικής εκπροσωπούνται ταυτόχρονα τόσο η ΚΝ Ν όσο και η Μ Ν. Στις μουσικές αποδόσεις εννοιών και καταστάσεων, εκπροσωπούνται εκτός της Μ Ν οι: ΕΠ Ν εάν εκφράζονται προσωπικά συναισθήματα, ΔΠ Ν εάν ζητείται να έλθουν οι μαθητές στη θέση κάποιου άλλου και να εκφράσουν τα συναισθήματά του. Στην ανταπόκριση στη μουσική με διανοητικό τρόπο (συζήτηση και ανάλυση μουσικής) εκτιμήθηκε ότι δεν εκπροσωπείται μόνο η Μ Ν, αλλά και οι: ΓΛ Ν, ΔΠ Ν εφόσον διεξάγεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, καθώς μια τέτοια δραστηριότητα απαιτεί επικοινωνία, συνεργατικότητα, παροχή ανατροφοδότησεων στους άλλους και πρόσληψη ανατροφοδοτήσεων από αυτούς.

4.6. Κατηγορία Διαπροσωπική Νοημοσύνη (ΔΠ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να διακρίνει, να επικοινωνεί και να ανταποκρίνεται κάποιος στις προθέσεις, στα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων, να αντιλαμβάνεται και να ενισχύει τα συναισθήματά τους, να συνεργάζεται με επιτυχία, και να εντάσσεται αρμονικά σε ομάδες) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με τη συζήτηση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την ενσυναίσθηση, όπως: αίσθηση και ερμηνεία των ιδεών και των συναισθημάτων των άλλων, δραστηριότητες ενσυναίσθησης (μπες στη θέση του άλλου, αν ήσουν στη θέση του άλλου τι θα έκανες ή πώς θα αισθανόσουν; πώς νιώθει ο άλλος;), συνεργατικές πρακτικές, ομαδική εργασία, κατανομή ρόλων και εργασιών σε ομάδες, δυνατότητα ηγετικής στάσης και αποφάσεων σε ομάδες, διαθεματικές δραστηριότητες, projects, ανατροφοδότηση προς τους άλλους, ανατροφοδότηση από τους άλλους, κατανόηση της θέσης-κατάστασης και συμβουλές προς τους άλλους.

Σε κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΔΠ Ν αλλά και άλλες: Στις διαθεματικές δραστηριότητες και στα projects εκπροσωπούνται οι: ΓΛ Ν καθώς αναπτύσσεται προφορική γλωσσική επικοινωνία, παράγονται γραπτά κείμενα ή ανακοινώνονται προφορικά τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας κάθε ομάδας, ΑΜ Ν αφού απαιτείται επιλογή, οργάνωση, αναζήτηση σχέσεων

αιτίου – αποτελέσματος κατά τη συγκέντρωση των πληροφοριών και τη διερεύνηση του εκάστοτε θέματος ή η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων, *Χ Ν* και *ΚΝ Ν* εφόσον για την αναζήτηση των πληροφοριών χρησιμοποιούνται μέσα όπως ο Η/Υ και το διαδίκτυο και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων απαιτείται οπτικοποίηση (χρήση Power Point ή εικόνων), *ΕΠ Ν* όταν ζητείται η έκφραση-αποτύπωση προσωπικών συναισθημάτων, βιωμάτων ή εμπειριών.

4.7. Κατηγορία Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (ΕΠ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία επικεντρώνεται στην ικανότητα να κατανοεί κανείς και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να έχει επίγνωση των δυνάμεων ή των αδυναμιών του, να διαθέτει την ικανότητα να αυτοαξιολογείται, να συγκεντρώνεται, να προγραμματίζει και να ελέγχει τον εαυτό του, αλλά και να διεισδύει στον εσωτερικό του κόσμο) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με τον εαυτό, όπως: *έκφραση συναισθημάτων και βιωμάτων ή προσωπικών εμπειριών, διατήρηση ημερολογίου, σύνδεση της γνώσης με την προσωπική ζωή, διαμόρφωση σκοπών, έλεγχος των πράξεων – κινήσεων, προσωπικός προγραμματισμός, αναστοχασμός, μεταγνωστικές δραστηριότητες, στρατηγικές σκέψης, αυτοαξιολόγηση.*

Σε ορισμένες από τις παραπάνω δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΕΠ Ν, αλλά και άλλες όπως: Στην έκφραση συναισθημάτων και βιωμάτων ή προσωπικών εμπειριών, στη διατήρηση ημερολογίου, στις μεταγνωστικές δραστηριότητες και στις στρατηγικές σκέψης αναπτύσσεται ταυτόχρονα και η ΓΛ Ν, αφού ο λόγος αποτελεί ένα κυρίαρχο μέσο έκφρασης. Στην αυτοαξιολόγηση αναπτύσσεται παράλληλα και η ΑΜ Ν εφόσον απαιτείται και η κριτική ικανότητα του ατόμου.

4.8. Κατηγορία Οικολογική Νοημοσύνη (ΟΙΚΛ Ν)

Στην κατηγορία αυτή (η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί, να ερευνά, να μελετά το φυσικό κόσμο, να ευαισθητοποιείται για τη διαφύλαξη αειφόρου ανάπτυξης των φυσικών πόρων, την προστασία του περιβάλλοντος, της χλωρίδας και πανίδας) εντάχθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το φυσικό κόσμο, όπως: *επίσκεψη σε πάρκα, φυσικά περιβάλλοντα, ζωολογικούς κήπους, ενυδρεία, μουσεία φυσικής ιστορίας κ.λπ., υιοθέτηση ζώων ή χώρων για φροντίδα φυτών, παρατήρηση και συλλογή στοιχείων από το φυσικό κόσμο, οργάνωση και ταξινόμηση δεδομένων από την παρατήρηση της φύσης, χρήση εργαλείων παρατήρησης της φύσης, του κόσμου, του διαστήματος, διατήρηση και φροντίδα κήπου, συζητήσεις για το περιβάλλον, τα φυτά, τα ζώα, μελέτη κειμένων για περιβαλλοντικά προβλήματα, παρακολούθηση video, ταινιών για τη φύση, συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις.*

Σε ορισμένες από τις παραπάνω δραστηριότητες θεωρήθηκε ότι δεν εμπλέκεται μόνο η ΟΙΚΛ Ν αλλά και άλλες όπως: Στην επίσκεψη σε πάρκα, φυσικά περιβάλλοντα, ζωολογικούς κήπους, ενυδρεία, μουσεία φυσικής ιστορίας κ.λπ. εντοπίζεται

και η *ΚΝ Ν* εφόσον περιλαμβάνεται και η συλλογή φυτών, φύλλων και άλλων στοιχείων για παρατήρηση. Στην *οργάνωση και ταξινόμηση δεδομένων από την παρατήρηση της φύσης*, αναπτύσσεται παράλληλα και η *ΛΜ Ν* καθώς απαιτείται πολιτική σκέψη και κατηγοριοποίηση των στοιχείων. Στις *συζητήσεις για το περιβάλλον, τα φυτά, τα ζώα*, αναπτύσσονται ταυτόχρονα και οι: *ΓΛ Ν* και *ΔΠ Ν* εφόσον απαιτείται χρήση του λόγου για την έκφραση απόψεων, όπως και ικανότητες επικοινωνίας, σεβασμού των απόψεων των άλλων και συνεργατικότητα. Στην *παρακολούθηση video, ταινιών για τη φύση* καλλιεργείται παράλληλα και η *Χ Ν* καθώς οι πληροφορίες παρυσιάζονται οπτικοποιημένες.

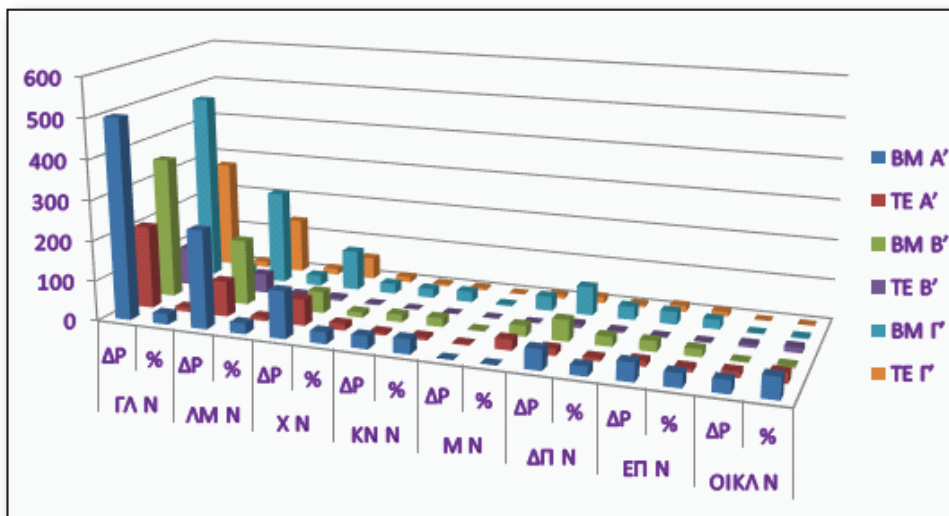
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Εξετάστηκαν: α) τα σχολικά εγχειρίδια του διδακτικού αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας κάθε τάξης του Γυμνασίου, αλλά και β) το σχολικό εγχειρίδιο του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό δυνητικά αξιοποιείται *‘η πολύπλευρη ή η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών’*²¹ μέσα από την προώθηση των ΠΤΝ στις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν. Από τη συστηματική εξέταση των παραπάνω τεκμηρίων προέκυψε ότι δεν επιτυγχάνεται η ισότιμη κατανομή των ΠΤΝ, ούτε η ισοσταθμισμένη, ταυτόχρονη καλλιέργεια όλων των ΤΝ. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην αξιοποιούνται δημιουργικά οι ικανότητες και δυνατότητες που διαθέτουν οι μαθητές, ο καθένας με διαφοροποιημένο και μοναδικό τρόπο, και κατ’επέκταση να μη δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση της εξαγγελίας που κάνει λόγο *‘για ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών’*.

5.1. Γενική ανάπτυξη των ΠΤΝ στα εγχειρίδια ΝΓ

Ως προς την ανάπτυξη των ΠΤΝ,²² σε όλα τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας η *ΓΛ Ν* παρουσιάζει πολύ υψηλή δυνατότητα ανάπτυξης (σχεδόν καθολική, πράγμα που αναμένεται, εφόσον τα περιεχόμενα της γνώσης αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας) και σε όλα πάντοτε ακολουθεί η *ΛΜ Ν*, της οποίας η εκπροσώπηση είναι επίσης υψηλή. Ενισχύονται, επομένως, κατά προτεραιότητα οι: *ΓΛ* και *ΛΜ Ν* και μαζί καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση σε βάρος όλων των υπόλοιπων ΤΝ, πράγμα που επιβεβαιώνει την άποψη – που έχει υποστηριχθεί τόσο από τον Gardner, όσο και από πολλούς άλλους ειδικούς – ότι στα σχολεία του δυτικού κόσμου υπάρχει γενικά η τάση για καλλιέργεια κυρίως των δύο αυτών τύπων νοημοσύνης.

Εικόνα 1: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων της Ν. Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου



Η διαπίστωση ετούτη θα πρέπει, επίσης, να συνδυαστεί με το γεγονός ότι επικρατεί ο συνδυασμός δύο ΤΝ σε συντριπτικά μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων των εγχειριδίων, πράγμα που διαφαίνεται και από τον μέσο όρο (Μ.Ο.) του πλήθους των ΤΝ ανά δραστηριότητα, ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ 2,05 (ΒΜ Α' Γυμν.) στην καλύτερη περίπτωση και 1,77 (ΤΕ Β' Γυμν.) στη χειρότερη (Πίνακας 2). Έτσι, τα περιθώρια που απομένουν προκειμένου να αναπτυχθούν οι άλλοι έξι ΤΝ είναι αρκετά περιορισμένα. Αναλυτικότερα, από τους μη κυρίαρχους ΤΝ, η Χ Ν παρουσιάζει καλύτερη προώθηση σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους, κυρίως στα ΒΜ και κατόπιν στα ΤΕ των Α' και Γ' τάξεων, ενώ η ανάπτυξή της στα δύο εγχειρίδια της Β' τάξης είναι ασθενέστερη. Η ΔΠ Ν δεν εκπροσωπείται ικανοποιητικά και παρουσιάζεται κάπως πιο ενισχυμένη στα εγχειρίδια του ΒΜ των Β' και Γ' τάξεων, δεν ισχύει το ίδιο, όμως, και με την ΕΠ Ν, της οποίας η ανάπτυξη είναι αρκετά ασθενής, παρουσιάζοντας κάπως καλύτερη εμφάνιση στο ΒΜ της Α' τάξης και έπειτα της Β' τάξης του Γυμνασίου. Η ΟΙΚΛ Ν δεν εκπροσωπείται σε όλα τα εγχειρίδια – εκλείπει από το ΤΕ Γ' Γυμν. – και προωθείται σχετικώς καλύτερα στα εγχειρίδια της Α' τάξης και στο ΤΕ της Β' Γυμν. Η ΚΝ Ν εμφανίζει κάποια μικρή εκπροσώπηση στο ΒΜ της Α', και ακόμα μικρότερη παρουσία στα ΒΜ των Β' και Γ' τάξεων, ενώ στα ΤΕ παρουσιάζει χειρότερη εικόνα σε τέτοιο σημείο, ώστε απουσιάζει τελείως από το ΤΕ της Β' Γυμνασίου. Τέλος, η Μ Ν προωθείται σε πολύ μικρό βαθμό σε όλα τα εγχειρίδια της Ν. Γλώσσας υπάρχει, μιας και εκλείπει από τα: ΒΜ της Α' τάξης και ΤΕ της Β' τάξης του Γυμνασίου.

5.2. Παρουσία ΓΛ Ν και ΑΜ Ν στα εγχειρίδια ΝΓ

Όπως επισημαίνεται, η υψηλή εκπροσώπηση της ΓΛ Ν στα εγχειρίδια της Ν. Γλώσσας δικαιολογείται από τη φύση του διδακτικού αντικειμένου και το σχετικό γνωστικό περιεχόμενο, καθώς *‘σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά’*.²³ Καταβάλλεται, με τον τρόπο αυτό, προσπάθεια οι μαθητές να κατανοούν, να σχολιάζουν, να εξηγούν, να ερμηνεύουν τόσο τον λόγο των κειμένων, όσο και τον ζωντανό προφορικό λόγο. Επιπλέον, να αποκτούν γνώσεις που αφορούν τη δομική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και τη λειτουργία των γραμματικο-συντακτικών δομών της, να μαθαίνουν κανόνες και σχέσεις που διέπουν τόσο τις λέξεις, όσο και γενικότερα τη γλωσσική επικοινωνία μέσα από ποικιλία κειμένων που εντάσσονται στα γένη του λόγου (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) και σε ποικίλα κειμενικά είδη. Επίσης, επιχειρείται οι μαθητές να καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να κατανοούν τις πληροφορίες, καθώς και να εκφράζονται χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τον προφορικό και γραπτό λόγο για να περιγράφουν, να αφηγούνται και να επιχειρηματολογούν στην καθημερινή τους ζωή. Η προώθησή της είναι επίσης υψηλή, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά προώθησης παρουσιάζει στα ΒΜ και ΤΕ ΝΓ της Β΄ Γυμνασίου, τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους ΤΝ, όσο και σε σχέση τα υπόλοιπα εγχειρίδια (Πίν. 2., Εικ. 2).

Παράλληλα, η ισχυρή προώθηση της ΑΜ Ν σχετίζεται με το γεγονός ότι μέσα από τις δραστηριότητες διαφαίνεται ο στόχος να ασκούνται οι μαθητές στη διάκριση των επικοινωνιακών παραγόντων και του ρόλου τους (πομπός, δέκτης, μέσα επικοινωνίας, κοινωνικά και άλλα πλαίσια και πρακτικές), να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα ώστε να ερμηνεύουν κριτικά το λόγο των κειμένων, να μπορούν να διακρίνουν ‘πίσω’ από το εμφανές μήνυμα τη σχέση του λόγου με τους παράγοντες μέσα στους οποίους δημιουργήθηκε, να ανακαλύπτουν σχέσεις αίτιου και αποτελέσματος, να κάνουν λογικές συσχετίσεις, να οργανώνουν, να γενικεύουν και να παράγουν δημιουργικό λόγο. Εξάλλου, το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της ΝΓ βασίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού* και έχει βασικό σκοπό του *‘να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου’*.²⁴ Μάλιστα, προωθείται συγκριτικά υψηλά στα ΒΜ και ΤΕ της Γ΄ τάξης συνολικά, όπως και στα ΒΜ και ΤΕ της Α΄ τάξης. Στην Β΄ τάξη παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά προώθησης, στοιχείο που συνδυαζόμενο με τα υψηλά συγκριτικά επίπεδα της ΓΛ Ν και το χαμηλό ΜΟ, αναδεικνύει μια τάση μονοδρομικότητας στα εγχειρίδια της τάξης αυτής (Πίν. 2).

5.3. Παρουσία ΧΝ, ΚΝ, ΜΝ, ΔΠ Ν, ΕΠ Ν, ΟΙΚΑ Ν και Μ Ν στα εγχειρίδια ΝΓ

Τα υψηλά μεγέθη προώθησης της ΓΛ Ν και της ΛΜ Ν αποβαίνουν σε βάρος των άλλων ΤΝ (πέραν του εν λόγω διπόλου ΓΛ-ΛΜ Ν), όπου διαπιστώνεται ότι τα στοιχεία διαφοροποιούνται αισθητά. Από τους υπόλοιπους ΤΝ, σε όλα σχεδόν τα εγχειρίδια η Χ Ν υστερεί λιγότερο, κάνοντας πιο αισθητή την παρουσία της. Προωθείται στην 3^η θέση,²⁵ καθώς καταβάλλεται προσπάθεια για διδακτική αξιοποίηση εικόνων, σκίτσων και πολυτροπικών κειμένων. Επιχειρείται, δηλαδή, γενικότερα να δοθεί σημασία στα μηνύματα που αναδύονται από τις οπτικοποιημένες πληροφορίες, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την τέχνη, όπως και τη διέγερση της φαντασίας των μαθητών. Το στοιχείο αυτό αποτελεί πλεονέκτημα τόσο για το ΒΜ της Α', στο οποίο η 7^η ενότητα: *Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ-ΟΘΟΝΗ* ασχολείται κατεξοχήν με τον κόσμο της εικόνας, όσο κυρίως για το ΤΕ της Α' όπου δίνεται ακόμη μεγαλύτερη σημασία στην οπτικοποίηση της πληροφορίας και στην αξιοποίηση της εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας. Σ' αυτό χρησιμοποιούνται περισσότερες εικόνες, σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς, διαφημιστικά φυλλάδια κ.λπ., οι οποίες συνδέουν το μάθημα με ποικίλα οπτικά ερεθίσματα, παρόμοια με αυτά που οι μαθητές ούτως ή άλλως δέχονται σήμερα στην καθημερινή τους ζωή. Υπάρχουν μάλιστα ενότητες στο εγχειρίδιο όπου η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η αξιοποίηση εικόνων, παραστάσεων και η εξάσκηση της φαντασίας καταλαμβάνουν σεβαστό χώρο, όπως οι ενότητες: 1. *ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΜΕΡΕΣ Σ' ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ*, 2. *ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, 7. *Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΘΟΝΗ-ΕΙΚΟΝΑ*, αλλά και μέρος των ενότητων: 3. *ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ* και 4. *ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ*. Με τον τρόπο αυτό, η εκμετάλλευση της εικόνας κατά την παρουσίαση και εμπέδωση της νέας γνώσης βοηθά ως ένα βαθμό εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν τις «πύλες εισόδου» (Gardner, 1999) -αφηγηματική, ποσοτικοποίησης και λογική- ως κυρίαρχες για την κατάκτηση του 'νέου' στο σχολείο.

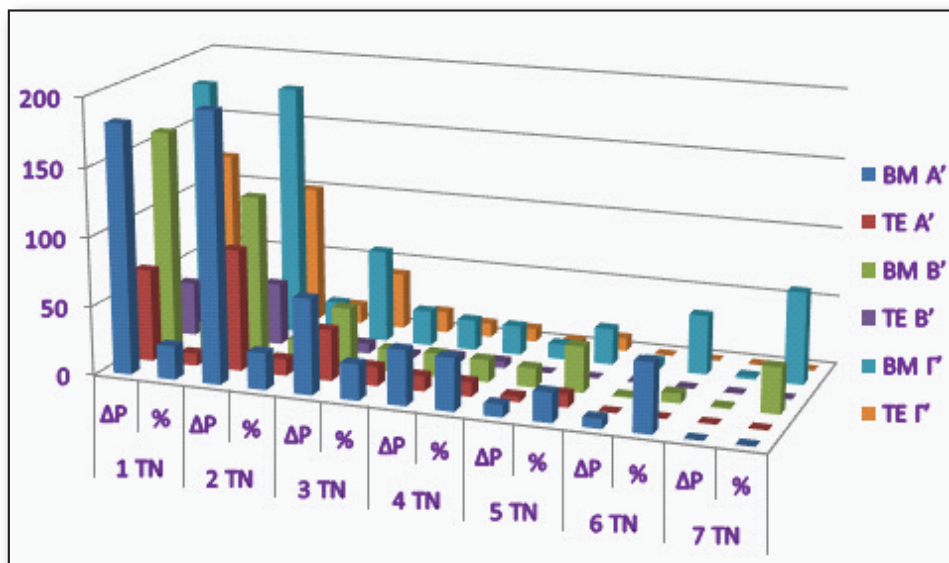
Αντίθετα, στο ΒΜ της Β' τάξης μειώνεται η βαρύτητα για την οπτικοποίηση της πληροφορίας, παρότι υπάρχουν σ' αυτό αρκετές εικόνες. Πολλές από αυτές, όμως, δεν σχετίζονται άμεσα με κάποια δραστηριότητα με αποτέλεσμα να μην παίζουν ενεργό ρόλο στην πολλαπλότητα παρουσίασης της γνώσης. Θετικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι παρέχονται συγκριτικά περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη της ΔΠ Ν μέσω δραστηριοτήτων που προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, αν και δεν συμβαίνει το ίδιο και με την προσωπική έκφραση και την καλλιέργεια της μεταγνωστικής σκέψης (ΕΠ Ν), όπως και την καλλιέργεια της Μ Ν, της ΚΝ Ν. Το ίδιο ισχύει και για την ΟΙΚ Ν με μια μικρή εξαίρεση την 7η ενότητα: *ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ* που ασχολείται με οικολογικά θέματα. Ανάλογα, στο ΤΕ της ίδιας τάξης, η Χ Ν φανερά παραμελείται,²⁶ αφήνοντας την 3^η θέση στη ΔΠ Ν, στοιχεία που αν συνδυαστούν με τη σχετικά καλύτερη εικόνα της ΔΠ Ν, την

υποεκπροσώπηση της ΕΠ Ν, την απουσία των: ΚΝ Ν και Μ Ν και τέλος την πολύ ισχυρή προώθηση των: ΓΛ και ΛΜ Ν, παρέχουν μια χαρακτηριστική εικόνα ανισορροπίας ως προς την κατανομή των ΠΤΝ σε σχολικό εγχειρίδιο. Αναδεικνύεται, συνεπώς, ένα παράδειγμα αναντιστοιχίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τα Προγράμματα Σπουδών και τα μέσα ή όργανα υλοποίησής τους²⁷. Πρέπει να σημειωθεί δε, ότι σε σύγκριση με το σύνολο των δραστηριοτήτων των άλλων δύο τάξεων οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν στα δύο εγχειρίδια της Β' Γυμνασίου είναι οι πιο ολιγάριθμες. Πρόκειται για παραδοσιακές, μονοδιάστατες πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου που υποστηρίζεται υπερβολικά η λογική, παρέχονται ομογενοποιημένες και μη διαφοροποιημένες αναπαραστάσεις της γνώσης και παραγκωνίζονται οι ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή.

Στο ΒΜ της Γ' τάξης η εκπροσώπηση της ΧΝ παρουσιάζει καλύτερη εικόνα, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την παρουσία εικόνων, χαρτών, κόμικς, σκίτσων και άλλων 'πολυτροπικών' κειμένων για επεξεργασία από τους μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων κυρίως στις ενότητες: 1η: *Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ*, 2η: *ΓΛΩΣΣΑ-ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ*, 3η: *ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ. ΕΙΜΑΣΤΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ* και 7η: *ΤΕΧΝΗ: ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΟΧΕΣ*, με αποτέλεσμα να δίνονται δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης και μέσω της αισθητικής «πύλης» εισόδου. Από τους προσωπικούς ΤΝ, η ΔΠ Ν προωθείται περισσότερο σε σχέση με την ΕΠ και ιδιαίτερα στις ενότητες: 1η: *Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ*, 4η: *ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ*, 5η: *ΕΙΡΗΝΗ-ΠΟΛΕΜΟΣ* και 6η: *ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ*. Οι ΚΝ Ν, Μ Ν και ΟΙΚΛ Ν, βέβαια, και εδώ κατέχουν αναλογικά πολύ μικρή θέση. Παρ' όλα αυτά το ΤΕ της ίδιας τάξης παρουσιάζει την μεγαλύτερη προώθηση ενός ΤΝ συγκριτικά με αυτά των άλλων τάξεων, ενώ η βαρύτητα που δίνεται στην ταυτόχρονη εκπροσώπηση δύο ΤΝ (ΓΛ Ν και ΛΜ Ν) είναι πολύ μεγάλη. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν τη μειωμένη παρουσία των άλλων ΤΝ με την εκπροσώπηση της ΧΝ να εμφανίζεται σε καλύτερη θέση (βλ. Πίν. 1 και 2, όπως και Εικ. 1 και 2).

Γενικά, παρατηρείται καλύτερη κατανομή και προώθηση των ΠΤΝ στα ΒΜ όλων των τάξεων (σε σχέση με τα ΤΕ), πράγμα που οφείλεται και στο γεγονός πως στο τέλος κάθε ενότητας των ΒΜ υπάρχουν δραστηριότητες παραγωγής λόγου και διαθεματικές δραστηριότητες, στις οποίες εντοπίζεται η μεγαλύτερη συγκέντρωση και ταυτόχρονη προώθηση περισσότερων ΤΝ (συνήθως προωθούνται ταυτόχρονα 4 και 5 ΤΝ, ενώ 6 ΤΝ παρουσιάζονται σε περιορισμένες δραστηριότητες και σε ακόμα λιγότερες 7 ΤΝ).²⁸

Εικόνα 2: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων της Ν. Γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου



Οι τελευταίες αυτές δραστηριότητες αποτελούν αναμφισβήτητα ένα από τα πρωτοποριακά στοιχεία της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δεν είναι, μάλιστα, τυχαίο ότι σ' αυτές ενισχύονται περισσότερο οι Προσωπικοί ΤΝ (κυρίως η ΔΠ Ν και ασθενέστερα η ΕΠ Ν), όπως και η ΚΝ Ν (στην όποια μικρή εκπροσώπησή της). Οι δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίζονται από πνεύμα ομαδοσυνεργατικότητας, με αποτέλεσμα να ευνοείται η συζήτηση, η καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, η εξωστρέφεια και η κοινωνική επαφή, να ενεργοποιείται, δηλαδή, η κοινωνική «πύλη εισόδου» κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αναπτύσσονται δεξιότητες κοινωνικοποίησης απαραίτητες για τη συνύπαρξή με τους άλλους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης, γίνεται σ' αυτές προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, να ασχοληθούν με την οπτικοποιημένη μορφή της πληροφορίας και να αναπτύξουν τη φαντασία τους παράλληλα με τη μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (ανάπτυξη Χ Ν, ΔΠ Ν και ΚΝ Ν). Βέβαια, ως προς την ΕΠ Ν καταβάλλεται κάποια προσπάθεια να καλλιεργηθούν πρακτικές αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές στρατηγικές. Για κανένα εγχειρίδιο, όμως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτό γίνεται με τρόπο επαρκή και αποτελεσματικό, καθώς η ΕΠ Ν παντού υποεκπροσωπείται, παρουσιάζοντας μια λίγο πιο ενθαρρυντική εικόνα στα εγχειρίδια της Α' Γυμνασίου. Στα εγχειρίδια της τάξης αυτής (ακολουθούν και τα εγχειρίδια της Γ' Γυμν.) παρατηρείται η ενθαρρυντικότερη

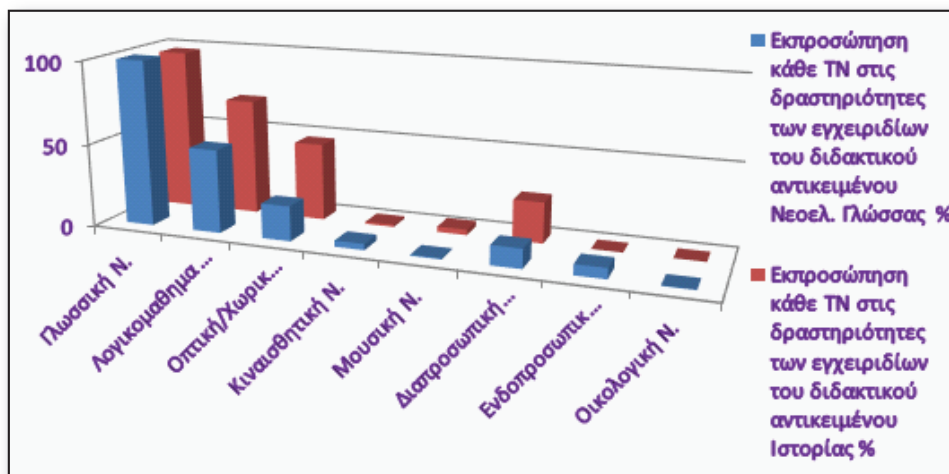
προώθηση ΤΝ, εφόσον εδώ εντοπίζονται οι περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες υποστηρίζονται ταυτόχρονα 3 ΤΝ. Έτσι, εκτός της αφηγηματικής και λογικής «πύλης εισόδου» για τη νέα γνώση, ενεργοποιούνται περισσότερο τόσο η αισθητική «πύλη» όσο και η «πύλη» των χειρονακτικών δραστηριοτήτων παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν περισσότερες από τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτουν μέσω της προώθησης των: Χ Ν, ΚΝ Ν και λιγότερο της Μ Ν.

Αναφορικά με την εμφάνιση των: ΚΝ Ν και Μ Ν, αυτές παρουσιάζονται σε όλα τα εγχειρίδια αρκετά περιορισμένες, πράγμα που αν συσχετιστεί με: α) το ότι σε πολλές σχολικές μονάδες η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές είναι δυνατή μόνο σε ειδικές αίθουσες που διαθέτουν Η/Υ, β) το ότι το περιβάλλον μάθησης περιορίζεται κατά κύριο λόγο στη σχολική αίθουσα,²⁹ ενώ και ο χρόνος διδασκαλίας συρρικνώνεται στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας (45' - 35') και γ) το ότι λίγες δραστηριότητες στα εγχειρίδια αναφέρονται σε δραματοποιήσεις, μουσικές εκφράσεις και δράσεις, καταδεικνύεται το μέγεθος υποεκπροσώπησής τους. Στοιχειοθετείται, επομένως, ότι τα ανωτέρω στοιχεία δεν επαρκούν για την εξασφάλιση της ισορροπίας στην κατανομή των ΠΤΝ, και κατ' επέκταση την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πολύπλευρων δυνατοτήτων των εφήβων. Συμπερασματικά, τα εγχειρίδια είναι μεν σύμφωνα με τις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ως προς το ότι: *‘προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης... εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση...’*, καθώς και το ότι *‘διαμορφώνονται συνθήκες για τη φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου’*³⁰), οι αρχές, όμως, αυτές δεν διατρέχουν το σύνολο ή την πλειονότητα των δραστηριοτήτων τους. Έτσι, σε τελική ανάλυση η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου δεν στοιχειοθετείται μέσω των εγχειριδίων, ενώ υπάρχει αναντιστοιχία και ασυμβατότητα ανάμεσα στο επίπεδο των προθέσεων που εκφράζουν οι επίσημοι φορείς της εκπαίδευσης στις γενικές αρχές ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στο επίπεδο της υλοποίησής τους.

5.4. Νεοελληνική Γλώσσα και Ιστορία Γ' Γυμνασίου

Αναφορικά με την εκπροσώπηση των ΠΤΝ³¹ στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου σε σχέση με τη ΝΓ της ίδιας τάξης, παρατηρείται διαφοροποίηση, όχι ως προς την πολύ υψηλή παρουσία της ΓΛ Ν, αλλά κυρίως ως προς την εκπροσώπηση άλλων ΤΝ, καθώς: α) δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις: ΛΜ Ν, Χ Ν και ΔΠ Ν, οι οποίες εδώ παρουσιάζουν υψηλότερη προώθηση συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα εγχειρίδια που ερευνήθηκαν, β) παρατηρείται μικρός περιορισμός της υποεκπροσώπησης της Μ Ν, η οποία παρουσιάζει συγκριτικά την καλύτερη εικόνα (αν και εξακολουθεί να βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και σε αυτό το εγχειρίδιο) και γ) οι υπόλοιποι ΤΝ είτε παραμελούνται σημαντικά (ΚΝ Ν), είτε απουσιάζουν τελείως (ΕΠ Ν και ΟΙΚΛ Ν).

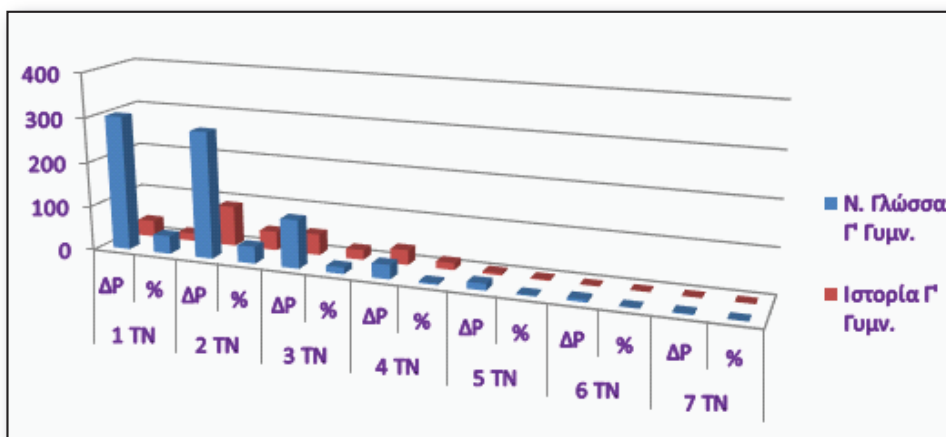
Εικόνα 3: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων των διδακτικών αντικειμένων Ν. Γλώσσας και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου



Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνεται και από την ταυτόχρονη προώθηση των ΤΝ σε κάθε δραστηριότητα,³² όπου για πρώτη φορά κυριαρχούν οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων υποστηρίζονται 2 και 3 ΤΝ, πράγμα που διαφαίνεται και από τον μέσο όρο (Μ.Ο.) του πλήθους των ΤΝ ανά δραστηριότητα, ο οποίος είναι ο υψηλότερος από όλα τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάστηκαν (2,43) (Πίν. 4).

Η σημαντική εκπροσώπηση της ΓΛ Ν που παρατηρείται στο εγχειρίδιο σχετίζεται με το γεγονός ότι γενικά στο σχολείο η γλώσσα αποτελεί το κυρίαρχο μέσο έκφρασης και ειδικά στο εν λόγω διδακτικό αντικείμενο καθίσταται εργαλείο για την απόδοση και εννοιολόγηση ιστορικών όρων, την περιγραφή καταστάσεων και φαινομένων, όπως και για την έκφραση λογικών εξηγήσεων. Επιπρόσθετα, η υψηλή προώθηση της ΛΜ Ν συνδέεται με την προσπάθεια, μέσα από τις δραστηριότητες, να ανιχνεύονται αιτιώδεις σχέσεις, να αναζητούνται συνέπειες ομοιότητες και διαφορές, να αναλύονται, να συγκρίνονται καταστάσεις και να καλλιεργείται ο στοχαστικός συλλογισμός των μαθητών μέσα από την προσέγγιση και επεξεργασία ιστορικών πηγών, ώστε τελικά να διαμορφώνουν κριτική ιστορική σκέψη.

Εικόνα 4: Γραφική αναπαράσταση και συγκριτική απεικόνιση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στις δραστηριότητες των εγχειριδίων των διδακτικών αντικειμένων Ν. Γλώσσας και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου



Η βελτιωμένη παρουσία της Χ Ν (σε σχέση με τα εγχειρίδια της ΝΓ) βασίζεται στην ύπαρξη οπτικών πηγών (εικαστικών έργων, σκίτσων, γελοιογραφιών, φωτογραφιών, χαρτών, στατιστικών δεδομένων) και την κινητοποίηση της φαντασίας των μαθητών μέσα από την επεξεργασία τους.³³ Αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη του πλαισίου: *ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ* (όπου προτείνεται στους μαθητές να διαβάσουν βιβλία, να δουν ταινίες ή βίντεο και να ακούσουν μουσική³⁴) αλλά και οι εν λόγω διαθεματικές δραστηριότητες, καθώς αναδεικνύεται η συσχέτιση της ιστορίας με άλλα επιστημονικά πεδία και θεματικές (διεπιστημονικότητα- διαθεματικότητα). Με τον τρόπο αυτό, ενεργοποιούνται οι: «αισθητική» και «κοινωνική» «πύλες εισόδου» για τη νέα γνώση, εφόσον στην περίπτωση αυτή επιτυγχάνεται η καλύτερη προώθηση των: Χ Ν, ΔΠ Ν και Μ Ν (σε σύγκριση με τον τρόπο που προωθούνται στο μάθημα της ΝΓ της ίδιας τάξης), παρ' ότι και πάλι είναι μεγάλη η βαρύτητα που δίνεται στο παραδοσιακό δίπολο των: ΓΛ Ν και ΛΜ Ν. Από την άλλη, αξιολογείται αρνητικά το ότι η εκπροσώπηση της Μ Ν και πολύ περισσότερο της ΚΝ Ν ουσιαστικά υστερούν, όπως και το ότι δεν εκπροσωπούνται καθόλου οι: ΕΠ Ν και ΟΙΚΛ Ν. Ούτε και στην περίπτωση αυτή, επομένως, εφαρμόζεται ένα ολοκληρωμένο και προσεκτικά σχεδιασμένο πλάνο, το οποίο θα προσπαθεί να αξιοποιεί όλες τις «πύλες εισόδου» για την εμπέδωση του 'νέου' από τους μαθητές, με τρόπο που να δίνει βαρύτητα στην πολυνοητική, διαφοροποιημένη, μοναδική φύση τους, ενώ ταυτόχρονα θα σέβεται και τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής μετατόπισης της γνώσης.³⁵

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ελάχιστη διαφοροποίηση, συγκριτικά με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, ως προς τη μονομέρεια και τη μονολιθικότητα των ΤΝ στα γνωστικά περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Κι αυτό γιατί από την ανάλυση των δεδομένων (Πίν. 2 και 4, Εικ. 2 και 4) καταδεικνύεται ότι σε μερικά εγχειρίδια υπερτερούν οι δραστηριότητες όπου εκπροσωπούνται 2 ΤΝ (π.χ. ΝΓ ΒΜ Α', ΝΓ ΤΕ Α'), σε άλλα οι δραστηριότητες όπου ενεργοποιούνται 2 και 3 ΤΝ παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό (π.χ. ΝΓ ΒΜ Α'), ενώ δεν υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στα πλήθη των δραστηριοτήτων όπου προωθούνται 1 ΤΝ και 2 ΤΝ αντίστοιχα (π.χ. ΝΓ ΒΜ Γ'). Αυτό σημαίνει ότι εντοπίζεται κάποιος περιορισμός της στεγανότητας και της μονοδιάστατης παρουσίας των θεμάτων των διδακτικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας και της πολυτροπικότητας που εφαρμόζονται στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται η εξάλειψή τους. Κι αυτό γιατί παρ' όλα αυτά δεν κατέστη και πάλι δυνατό να εκλείψει η παραδοσιακή προσκόλληση στους δύο 'κλασικούς' ΤΝ και κατ' επέκταση, η αναντιστοιχία και ανισορροπία ανάμεσα στις προθέσεις (τα ΠΣ) και την εφαρμογή τους στην πράξη (τα σχολικά εγχειρίδια), οι οποίες εξακολουθούν να υφίστανται.

Σύμφωνα με τη θεωρία των ΠΤΝ, ο άνθρωπος μαθαίνει με πολλούς τρόπους και επομένως η κατάρτιση των γλωσσικών λειτουργιών, της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, όπως και όλων των άλλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται μέσω όχι μόνο της ΓΛ Ν αλλά της αλληλεπίδρασης πολλών ΤΝ, ανάλογα με αυτούς που διαθέτει σε ανάπτυξη το κάθε άτομο. Σύμφωνα, επίσης, με το ΠΣ, όλα τα διδακτικά αντικείμενα (άρα και της ΝΓ και Ιστορίας) παρέχουν στους μαθητές πολλές δυνατότητες για την ανάπτυξη, όχι μόνο της λογικής και κριτικής ικανότητας, αλλά και για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών διαμεσολαβήσεων, των διαδικασιών αυτοεπίγνωσης, των στρατηγικών σκέψης και μετασκέψης, της έκφρασης προσωπικών συναισθημάτων, της πολύπλευρης δημιουργικότητας, καθώς και πλήθους δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Όλα αυτά καθίστανται στοιχεία απαραίτητα για να διαμορφώνουν οι έφηβοι υγιείς προσωπικές, κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις, να αναπτύσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζουν στις σύγχρονες, πολυσύνθετες, με χαρακτηριστικά παγκοσμιοποίησης και κοσμοπολιτισμού, διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες.³⁶

Τα στοιχεία που συλλέξαμε οδηγούν στη διαπίστωση ότι Ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να χρησιμοποιεί εγχειρίδια στα οποία το γνωστικό περιεχόμενο δεν διαρθρώνεται σε μορφή πολλαπλών αναπαραστάσεων και επιμένει διαχρονικά να υποστηρίζει «πύλες εισόδου» που ενισχύουν τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη όπως η «αφηγηματική», η «ποσοτικοποίηση» και η «πύλη» της «λογικής». Οι καταστάσεις αυτές έχουν σαν αποτέλεσμα να υπερτονίζουν το λόγο και τη λογική,

σε βάρος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας και του συναισθήματος³⁷, ενώ συντελούν ώστε να παραβλέπονται οι ιδιαιτερότητες και η μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων, και παρά τις όποιες καινοτομίες, συνεχίζεται η εφαρμογή των ομογενοποιημένων πρακτικών, οι οποίες υπακούουν στη λογική του 'εργοστασιακού μοντέλου' μάθησης, αναμένοντας όλους τους μαθητές να κάνουν τα ίδια πράγματα, από το ίδιο βιβλίο, με τον ίδιο τρόπο.³⁸

Μια τέτοια αδιαφοροποίητη μεταχείριση είναι ουσιαστικά κατάφορα άδικη, μιας και δεν ευνοεί τους μαθητές που δεν διαθέτουν αναπτυγμένες τη ΓΛ και τη ΛΜ Ν, ενώ προκαλεί σ' αυτούς αρνητικά συναισθήματα τροφοδοτώντας μια χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, κατατάσσοντας τους εσφαλμένα σε βαθμίδες 'καλών', 'μέσων' και 'κακών' μαθητών (Φλουρής, 2002, 2008). Ένα τέτοιο σχολείο παραβλέπει το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να είναι όλοι 'καλοί' στα ίδια πράγματα, ούτε να κατορθώνουν τα ίδια επιτεύγματα με τον ίδιο τρόπο, ενώ τους αφαιρείται το δικαίωμα να μπορούν να είναι 'έξυπνοι' με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς τομείς. Επιπρόσθετα, δεν διευκολύνει τον εμπνευσμένο με όραμα εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία, ωθώντας τον είτε να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο στην τάξη, είτε να αναζητά εκτός του σχολικού εγχειριδίου τρόπους διαφοροποίησης του διδακτικού του έργου. Η έλλειψη των ΠΤΝ δυσχεραίνει, σε μεγάλο βαθμό, την 'προσωποποιημένη διδασκαλία' και την εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης, η οποία προσφέρει ποικιλία δραστηριοτήτων και πολλαπλών αναπαραστάσεων προκειμένου να ενεργοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες «πύλες εισόδου» για να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων, δίνοντας σημασία στη μοναδικότητα και τον ιδιαίτερο συνδυασμό των ΤΝ των μαθητών του (Gardner, 1999, 2010, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016).

Το έργο του Gardner είναι σήμερα περισσότερο επίκαιρο από ποτέ, εν όψει των κοσμογονικών αλλαγών, αφού παρέχει στα σχολεία νέες δυνατότητες ανταπόκρισης στις προκλήσεις της εποχής μας, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν καλύτερα αν οι μελλοντικοί πολίτες έχουν αναπτύξει ένα συνεχές ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αξιών. Η κοινωνία της γνώσης και οι πολλαπλές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας διαφορετικής εκπαίδευσης για το μέλλον. Μιας εκπαίδευσης που δεν θα 'καταβροχθίζει' τους νέους ως άλλος «Μινώταυρος» χρησιμοποιώντας την Ψυχομετρία και το Δείκτη Νοημοσύνης, για να διαχωρίσει τους «έξυπνους» από τους «μη έξυπνους» με βάση συγκεκριμένες και πάγιες ικανότητες, ούτε θα λειτουργεί ως «προκρούστεια κλίνη», που θα επιβάλλει την ομοιομορφία και την ισοπέδωση με τα ίδια μέτρα και σταθμά. Επομένως, οι δυσλειτουργίες που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο απαιτούν την επινόηση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος με όραμα για το μέλλον, ένα όραμα που θα επιφέρει ένα νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό «διαφωτισμό». Στο όραμα αυτό ο Gardner έχει προσφέρει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ενεργώντας ως σύγχρονος «Προ-

μηθέας», κομίζοντας νέες ιδέες, ενσαρκώνοντας όνειρα και δημιουργώντας ελπίδες, ώστε τα «τετράγωνα» παιδιά να μην εξαναγκάζονται να περνούν από «στρογγυλές τρύπες». Μια τέτοια προσφορά είναι ουσιαστική, γιατί τίθεται στην υπηρεσία του ανθρώπου, αφού στηρίζεται σε οικουμενικές αξίες και ιδανικά, καθώς και σε σχέσεις ισότητας, ελευθερίας, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ας σταματήσουμε, συνεπώς, να επιμένουμε να κοιτάζουμε μέσα από ένα συγκεκριμένο φίλτρο το «ουράνιο τόξο της νοημοσύνης» γιατί με τον τρόπο αυτό θα νομίζουμε εσφαλμένα, ότι πολλοί άνθρωποι στον κόσμο δεν έχουν φως (Φλουρής, 2011: 33-34).

Πίνακας 1: Συνοπτική και Συγκριτική Παρουσίαση της Εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια ΝΓ Α' Β' Γ' Γυμνασίου³⁹

ΕΓΧΕΙ- ΡΙΔΙΑ	ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ																							
	ΓΛ Ν			ΛΜ Ν			Χ Ν			ΚΝ Ν			Μ Ν			ΔΠ Ν			ΕΠ Ν			ΟΙΚΛ Ν		
	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%
ΒΜ Α'	501	100	26,3	245	48,9	26,6	118	23,6	29,4	32	6,4	37,2	0	0	0	51	10,2	23,5	46	9,2	34,1	32	6,4	53,3
ΤΕ Α'	207	100	10,9	89	43	9,7	66	31,9	16,5	7	3,4	8,1	3	1,4	27,3	17	8,2	7,8	14	6,8	10,4	15	7,2	25
ΒΜ Β'	354	100	18,6	164	46,3	17,8	54	15,3	13,5	19	5,4	22,1	3	0,8	27,3	53	15	24,4	26	7,3	19,3	2	0,8	5
ΤΕ Β'	96	100	5	48	50	5,2	7	7,3	1,7	0	0	0	0	0	0	9	9,4	4,1	2	2,1	1,5	8	8,3	13,3
ΒΜ Γ'	472	99,8	24,8	236	49,9	25,7	101	21,4	25,2	23	4,9	26,7	4	0,8	36,4	72	15,2	33,2	32	6,8	23,7	2	0,4	3,3
ΤΕ Γ'	274	99,6	14,4	138	50,2	15	55	20	13,7	5	1,8	5,8	1	0,4	9,1	15	5,5	6,9	15	5,5	11,1	0	0	0

Πίνακας 2: Συνοπτική και Συγκριτική Παρουσίαση Πλήθους Ταυτόχρονης Εμφάνισης των ΠΤΝ στις Δραστηριότητες των εγχειριδίων ΝΓ Α' Β'Γ' Γυμνασίου⁴⁰

ΕΓΧΕΙ- ΡΙΔΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗΣ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ																					Μ.Ο.
	1 ΤΝ			2 ΤΝ			3 ΤΝ			4 ΤΝ			5 ΤΝ			6 ΤΝ			7 ΤΝ			
	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	
ΒΜ Α'	181	36,1	24,2	195	38,9	26,7	69	13,8	26,1	40	8	38,1	9	1,8	21,4	7	1,4	50	0	0	0	2,05
ΤΕ Α'	67	32,4	8,9	88	42,5	12,1	37	17,9	14	11	5,3	10,5	4	1,9	9,5	0	0	0	0	0	0	2,02
ΒΜ Β'	160	45,2	21,4	118	33,3	16,2	43	12,1	16,3	17	4,8	16,2	14	4	33,3	1	0,3	7,1	1	0,3	33,3	1,91
ΤΕ Β'	39	40,6	5,2	45	46,9	6,2	7	7,3	2,7	5	5,2	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,77
ΒΜ Γ'	182	38,5	24,3	183	38,7	25,1	67	14,2	25,4	22	4,7	21	11	2,3	26,2	6	1,3	42,9	2	0,4	66,7	1,99
ΤΕ Γ'	120	43,6	16	100	36,4	13,7	41	14,9	15,5	10	3,6	9,5	4	1,5	9,5	0	0	0	0	0	0	1,83

Πίνακας 3: Συνοπτική και Συγκριτική Παρουσίαση της Εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια ΝΓ και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου⁴¹

ΕΓΧΕΙ- ΡΙΔΙΑ	ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ																							
	ΓΛ Ν			ΛΜ Ν			Χ Ν			ΚΝ Ν			Μ Ν			ΔΠ Ν			ΕΠ Ν			ΟΙΚΛ Ν		
	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%
ΒΜ Γ'	472	99,8	49,6	236	49,9	45,2	101	21,4	39,6	23	4,9	74,2	4	0,8	33,3	72	15,2	51,8	32	6,8	68,1	2	0,4	100
ΤΕ Γ'	274	99,6	28,8	138	50,2	26,4	55	20	21,6	5	1,8	16,1	1	0,4	8,3	15	5,5	10,8	15	5,5	31,9	0	0	0
ΙΣΤ Γ'	206	97,2	21,6	148	69,8	28,4	99	46,7	38,8	3	1,4	9,7	7	3,3	58,4	52	24,5	37,4	0	0	0	0	0	0

Πίνακας 4: Συνοπτική και Συγκριτική Παρουσίαση Πλήθους Ταυτόχρονης Εμφάνισης των ΠΤΝ στις Δραστηριότητες των εγχειριδίων ΝΓ και Ιστορίας Γ' Γυμνασίου⁴²

ΕΓΧΕΙ- ΡΙΔΙΑ	ΠΛΗΘΟΣ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΗΣΗΣ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ																						
	1 ΤΝ			2 ΤΝ			3 ΤΝ			4 ΤΝ			5 ΤΝ			6 ΤΝ			7 ΤΝ			Μ.Ο.	
	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%	ΔΡ	%	%		
ΒΜ Γ'	182	38,5	53,7	183	38,7	49,1	67	14,2	43,2	22	4,7	33,8	11	2,3	55	6	1,3	100	2	0,4	100	1,99	
ΤΕ Γ'	120	43,6	35,4	100	36,4	26,8	41	14,9	26,5	10	3,6	15,4	4	1,5	20	0	0	0	0	0	0	1,83	
ΙΣΤ Γ'	37	17,5	10,9	90	42,5	24,1	47	22,2	30,3	33	15,6	50,8	5	2,4	25	0	0	0	0	0	0	2,43	

Σημειώσεις

1. Ένα μέρος της παρούσας έρευνας εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος (Master) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την Κλεοπάτρα Νταλλή, Φιλολόγο – Καθηγήτρια ΔΕ, και διεξήχθη υπό την εποπτεία του καθηγητή Γ. Φλουρή, με τίτλο «Ανάπτυξη των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση της εφαρμογής της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων του Γυμνασίου και της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου». Αθήνα ΕΚΠΑ, 2015.
2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, Αθήνα 2003, σ:2-3, 48). Βλέπε και ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
3. ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα 2011 σ.3-4.
4. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, Αθήνα, 2003, σ:184, 213-214). Βλέπε και ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
5. Όπως, εξάλλου, και αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας της ίδιας τάξης.
6. Φλουρή & Πασιάς (2009:25), Φλουρή (1995:9-12). Χατζηγεωργίου (2004:107-110), Βρεττός & Καψάλης (1994:24-26), Μαυρογιώργος, Γ. (2000:136-139), Apple (1990), κ.ά.
7. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα δες: Μπονιδής (2004:1-13, 2009:86), Φλουρή & Πασιάς (2009:17-21), Χοντολίδου (2005:121-122), όπου παρατίθεται πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα και την καταλυτική επιρροή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία, ή αλλιώς την άρρηκτη σύνδεσή τους αφενός με τα Προγράμματα Σπουδών και αφετέρου με την οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών δραστηριοτήτων.
8. Όπου αναφέρουμε μαθητής/μαθήτες, εννοούμε και: μαθήτρια/μαθήτριες, τα οποία για λόγους οικονομίας και μόνο δεν αναγράφονται κάθε φορά.
9. Σύμφωνα με τον Mayring η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (qualitative content analysis) συνιστά «μια εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (Mayring, 2000:2).
10. Εδώ παρατίθενται τα στοιχεία της έντυπης μορφής των σχολικών εγχειριδίων, καθώς σε αυτή τη μορφή διατίθενται σε όλους τους μαθητές των τάξεων του Γυμνασίου, υπάρχουν όμως διαθέσιμα και σε ηλεκτρονική μορφή στην ηλεκτρονική δ/ση του ψηφιακού σχολείου, στη θέση Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php> Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα διαδραστικά βιβλία παρέχονται εμπλουτισμένα με περισσότερες πληροφορίες μέσω υπερσυνδέσεων και ηλεκτρονικών παραπομπών. Όμως το γεγονός αυτό δεν επηρέασε ούτε διαφοροποίησε την έρευνά μας, καθώς το πρόσθετο υλικό που εμπλουτίζει τα διαδραστικά βιβλία δεν συνοδεύεται από κάποιου είδους δραστηριότητες, που σημαίνει ότι ο αριθμός και το είδος των δραστηριοτήτων που περιέχεται σ' αυτά παραμένει ο ίδιος τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική τους μορφή.
11. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα δες: Μπονιδής (2004:1-13, 2009:86), Φλουρή & Πασιάς (2009:17-21), Χοντολίδου (2005:121-122), όπου παρατίθεται πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα και την καταλυτική επιρροή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία, ή αλλιώς την άρρηκτη σύνδεσή τους αφενός με τα Προγράμματα Σπουδών και αφετέρου με την οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών δραστηριοτήτων.
12. Φλουρή & Πασιάς (2009:25), Φλουρή (1995:9-12). Χατζηγεωργίου (2004:107-110), Βρεττός & Καψάλης (1994:24-26), Μαυρογιώργος, Γ. (2000:136-139), Apple (1990).
13. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επιλογή της μονάδας ανάλυσης μας προβληματίσε ιδιαίτερα, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες αποτελούνται από πολλά μέρη-

υποερωτήματα. Έτσι, προέκυψε το πρόβλημα αν θα θεωρηθεί το κάθε υποερώτημα ή το ρήμα κάθε πρότασης καθενός υποερωτήματος ως ξεχωριστή μονάδα ανάλυσης. Στην περίπτωση αυτή όμως, διαπιστώθηκε ότι θα δημιουργούνταν μεγάλος κατακερματισμός και θα αλλοιώνονταν, ενδεχομένως, η συνοχή του νοήματος στην κάθε δραστηριότητα, καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων τα υποερωτήματα συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε μόνο η συνολική θεώρηση του κειμένου της δραστηριότητας εξασφάλιζε τη διαφύλαξη του νοήματος, της συνοχής και της συνεκτικότητας που είναι απαραίτητη για την κατανόηση και τη διερεύνηση της εκπροσώπησης των ΠΤΝ σε κάθε δραστηριότητα που απευθύνεται στους μαθητές.

14. Armstrong (1994, 2000, 2003), Dickinson (2002), Fogarty & Stoebr (2008), Gardner (1999, 20042, 2010, 2011, 2012), Lazear (1999), Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, (2016:41-54), Φλουρής & Μαυρόπουλος, (2012:356-368), Φλουρής 2005α, 2005β, 2006), Παπανελοπούλου (2002), *Multiple intelligence*, on line emails: [sos@carl.org], [ids@isinet.com], [service@edrs.com]: στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000), κ. ά.
15. Smagorinsky (1995).
16. Τέτοια δραστηριότητα είναι η εξής (Νεοελλ. Γλώσσα Α' Γυμν. Τετράδιο Εργασιών, σ.52): «Σε ποια πτώση βάλατε το υποκείμενο; Για ποιο λόγο;» όπου είναι εμφανές ότι εκπροσωπείται καθαρά μόνο η *Γλωσσική Νοημοσύνη*.
17. Αφορά υποθέσεις που σχετίζονται με την 'επίλυση προβλήματος' και την αξιοποίηση της κρίσης ή την αναζήτηση επιχειρηματολογίας.
18. Εδώ περιλαμβάνονται συγκρίσεις θεμάτων, κειμένων, νοημάτων, επιχειρημάτων κ.λπ. και όχι συγκρίσεις που αφορούν αμιγώς γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.
19. Οι συνδυασμοί Τύπων Νοημοσύνης που εμπεριέχουν την ΛΜ Ν και έχουν αναφερθεί παραπάνω δεν θα αναφερθούν εκ νέου εδώ.
20. Διευκρινίζεται ότι από τις πολλές εικόνες που περιέχονται στα εξεταζόμενα εγχειρίδια έχουν ληφθεί υπ' όψιν μόνο όσες σχετίζονται άμεσα με τις υπάρχουσες δραστηριότητες και ζητείται η αξιοποίησή τους για τις ανάγκες των εργασιών από τους μαθητές. Οι υπόλοιπες που έχουν διακοσμητικό ρόλο ή η χρήση τους δεν απαιτείται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, δεν υπολογίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.
21. Σύμφωνα με τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σ.2).
22. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του τρόπου εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 1, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 1, όπου αναδεικνύεται παραστατικά η ανισομερής κατανομή των ΠΤΝ.
23. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003:47) και ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα:03-10-2017, Αρ. Πρωτ.164314/Δ2.
24. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». (2011:6).
25. Εκτός του ΤΕ Β' Γυμνασίου, όπου η ΧΝ κατέχει την 4η θέση.
26. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πλήθος εικόνων στο εγχειρίδιο, πολλές από αυτές δεν σχετίζονται άμεσα με κάποια δραστηριότητα επιτελώντας κάποιο συγκεκριμένο ρόλο. Συνοδεύουν απλά τα κείμενα των ενότητων και η μόνη σύνδεση που παρουσιάζουν με αυτά είναι πως εμφανίζονται ως σχετικές με το θέμα των κειμένων. Με άλλα λόγια, δεν διευκρινίζεται από τους πομπούς η όποια διδακτική τους αξιοποίηση προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπρισματική παρουσίαση της νέας γνώσης, η ενεργοποίηση κι άλλων 'πυλών εισόδου' και η βαθύτερη κατανόηση. Συνεπώς, η τυχόν εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και τις διδακτικές αποφάσεις που θα πάρει.
27. Περισσότερα: Φλουρής (1995:328-367), Φλουρής & Ιβρίντελη (2007:40-48), Φλουρής & Πασιάς (2009:17-53).

28. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 2, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 2.
29. Σχετικά με τα δύο διδακτικά αντικείμενα: της ΝΓ και της Ιστορίας το μαθησιακό περιβάλλον διευρύνεται κάποιες φορές με επισκέψεις και διαδραστική μάθηση σε μουσεία, ιστορικούς, αρχαιολογικούς, θεατρικούς και άλλους χώρους όπου είναι δυνατόν να προάγεται βιωματική γνώση. Αυτό βέβαια συμβαίνει ανάλογα με τις εκάστοτε παρεχόμενες δυνατότητες, έτσι ώστε να καθίσταται κάτι τέτοιο εφικτό.
30. Όπως αναφέρεται στις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σ.4-6.
31. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του τρόπου εκπροσώπησης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου παρέχει ο Πίνακας 3, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 3, όπου αναδεικνύονται παραστατικά οι διαφοροποιήσεις στην κατανομή των ΠΤΝ.
32. Συνοπτική και συγκριτική παρουσίαση του πλήθους ταυτόχρονης εμφάνισης των ΠΤΝ στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων παρέχει ο Πίνακας 4, όπως και η γραφική αναπαράσταση στην Εικόνα 4.
33. Και εδώ, βέβαια, εντοπίζεται η περίπτωση οπτικών πηγών όπου δεν διευκρινίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο η διδακτική τους αξιοποίηση (και επομένως δεν ελήφθησαν υπόψη στην παρούσα έρευνα), πράγμα που σημαίνει ότι η χρησιμοποίησή τους στη διδασκαλία εναπόκειται στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού και τις αποφάσεις που θα πάρει κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.
34. Πρέπει να σημειωθεί ότι όσα πλαισιώνουν την «άλλη ματιά στο παρελθόν...», τα οποία είναι σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται κάθε ενότητα, θα ήταν σκόπιμο να συνοδεύονται από αναλυτικότερες οδηγίες για τους μαθητές, ώστε να γίνεται πιο συγκεκριμένο το πώς επιδιώκεται να εργαστούν κατά την ενασχόλησή τους με αυτά, καθώς και ποια αποτελέσματα αναμένονται.
35. Ο όρος διδακτική μετατόπιση αναφέρεται στους «μετασχηματισμούς και τις προσαρμογές που υφίσταται η εκάστοτε ακαδημαϊκή γνώση ως πεδίο αναφοράς για τη συγκρότηση της αντίστοιχης σχολικής επιστήμης». Περισσότερα δεξ: Κάββουρα (2010:22-27), Moniot (2002:44-49). Χουρδάκης (1999).
36. Το να μάθουν οι μαθητές να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης του 21ου αι. σύμφωνα με την Unesco. Unesco (2002).
37. Δες: Gardner (1993, 1999, 2004, 2010), Campbell, Campbell, Dickinson (1996). Παρόμοια άποψη για την υπερτροφία της λογικής στο ελληνικό σχολείο έχει υποστηριχθεί και από άλλους. Δες: Μπονίδης (2003:25-40, 2004).
38. Gardner (1991), Caine & Caine (1994), Φλουρής (2005α), Armstrong (2000), Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, (2016:41-54).
39. Οι στήλες με **μπλε χρώμα** εκφράζουν τον αριθμό των δραστηριοτήτων (ΔΡ) στις οποίες εκπροσωπείται ο κάθε τύπος Νοημοσύνης (ΤΝ) σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο. Οι στήλες με **καφέ χρώμα** αντιπροσωπεύουν το ποσοστό εκπροσώπησης κάθε ΤΝ στο σύνολο των δραστηριοτήτων κάθε σχολικού εγχειρίδιου. Οι στήλες με **κόκκινο χρώμα** εκφράζουν το ποσοστό προώθησης κάθε ΤΝ στο κάθε εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια (συγκριτική προώθηση κάθε ΤΝ ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια. Κατακόρυφο άθροισμα 100%).
- 40 Οι στήλες με **μπλε χρώμα** εκφράζουν τον αριθμό των δραστηριοτήτων (ΔΡ) στις οποίες εκπροσωπείται το αντίστοιχο πλήθος ΤΝ. Οι στήλες με **πράσινο χρώμα** αντιπροσωπεύουν το ποσοστό εκπροσώπησης του κάθε πλήθους ΤΝ στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα πλήθη ΤΝ (συγκριτική εκπροσώπηση κάθε πλήθους ΤΝ ανάμεσα στα άλλα πλήθη ΤΝ. Οριζόντιο

άθροισμα 100%). Οι στήλες με **κόκκινο χρώμα** εκφράζουν το ποσοστό προώθησης του εκάστοτε πλήθους ΤΝ στο κάθε εγχειρίδιο σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια (συγκριτική προώθηση κάθε πλήθους ΤΝ ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια. Κατακόρυφο άθροισμα 100%). Η στήλη **Μ.Ο.** εκφράζει τον μέσο όρο του πλήθους των ΤΝ που εμφανίζεται ανά δραστηριότητα στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο.

- 41 Για τον προσδιορισμό και την επεξήγηση του Πίνακα 7 ισχύουν όσα αναφέρονται στον Πίνακα 5 (δες σχετική σημείωση 31).
- 42 Για τον προσδιορισμό και την επεξήγηση του Πίνακα 8 ισχύουν όσα αναφέρονται στον Πίνακα 6 (δες σχετική σημείωση 32).

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1990) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Armstrong, Th. (1994) Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum. *Educational Leadership* Vol. 52 (3): 26-28.
- Armstrong, Th. (2000) *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, Th. (2003) *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R., Caine, G. (1994) *Making connections*. New York: Innovative Learning Publication.
- Campbell, L. Campbell, B. Dickinson, D. (1996) *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dickinson, D. (2002) *Learning through many kinds of intelligence*. New Horizons for Learning. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/dickinson_mi.html
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001) *Educational Psychology: Windows on classrooms*. 5th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Flouris, G., Mavropoulos, A., Spyridakis, J. (2016) "Personalizing a Science Unit in the Greek Curriculum for Optimal 'Quality' Instruction and Learning through the Use of Gardner's Theory of Multiple Intelligences". *International Journal of Education and Culture*. Vol. 5, Issues 3-4: 41-54.
- Fogarty, J. R. & Stoehr, J. (2008) *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads*. U.S: Corwin Press.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004²) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (Πρώτη έκδοση: 1983). Σε μετάφραση: Gardner, H. (2010), *Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. (Μτφρ. Π. Γεωργίου. Πρόλογος: Η. Ματσαγγούρας). Αθήνα: Μαραθία
- Gardner, H. (2011) *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science*. Spain: Madrid Στο: <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf>
- Gardner, H. (2012) *Frequently Asked Questions – Multiple Intelligences and Related Educational Topics*. Στο: http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- Hayes, N. (1998) *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Τ. Α'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howe, M. (1997) *IQ in Question. The truth about Intelligence*. London: SAGA Publications.
- Lazear, D. (1999) *Seven Ways Of Teaching: The Artistry Of Teaching With Multiple Intelligences*. New York: Skylight
- Mayring, Ph. (2000) Qualitative Content Analysis. Forum: *Qualitative Social Research Vol. 1, No 2, Art. 20 – June 2000*.
- Moniot, H. (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Μτφρ. Έ. Κάννερ, Εισαγωγή: Θ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Multiple intelligence*, on line emails: [sos@carl.org], [ids@isinet.com], [service@edrs.com]
- Smagorinsky, P. (1995) Multiple Intelligences in the English Class: An Overview. *The English Journal*, Vol. 84, No 8. (Dec.1995): 19-26.
- Unesco (2002) Εκπαίδευση- Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της. UNESCO Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την Προεδρία του Jacques Delors. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ε. Γ. Καψάλης, Γ. Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ). (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (2011) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάββουρα, Δ. (2010) *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καλογιαννάκη, Π. (2011) *Η Εκπαίδευση στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Ίων.
- Κατή, Δ. (1990) *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997) *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000) Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg: 135-145.
- Μπονίδης, Κ. (2003) Τα σύγχρονα Προγράμματα Διδασκαλίας και Σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία Παραγωγής, Μορφή και Περιεχόμενο, 'Πραγματικό' Πρόγραμμα, Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 131*: 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009) Κριτικές Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στην Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων: Θεωρητικές Παραδοχές και 'Παραδείγματα Ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13: 86 122.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000) *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Μεταφράσεις Άρθρων. (Μετ.: Γ. Ζήκας, Γλωσσική επιμ.: Μ. Παπαλεοντίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπανελοπούλου, Ε. (2002) *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία – Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος.
- Παπανελοπούλου, Ε. (2005) Η Πολλαπλότητα των Τύπων Νοημοσύνης και τα σχολικά Εγχειρίδια. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για τον Βύρωνα Μασσιάλα*, σ.517-537. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα: 03-10-2017, Αρ. Πρωτ.164314/Δ2. Διαθέσιμο στο: www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164314
- Φλουρής, Γ. (1995) Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος: 328-367.
- Φλουρής, Γ. (2002) Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2002), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω: 345-365.
- Φλουρής, Γ. (2005α) Από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Μια Πρόκληση για το Μέλλον. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ.

- Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός: 487-516.
- Φλουρής, Γ. (2005β) Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2: 7-32.
- Φλουρής, Γ. (2006) Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι Διδακτικές της Προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 3, Ρέθυμνο: 125-154.
- Φλουρής, Γ. (2008) *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2011) Ομιλία- παρουσίαση του έργου του Gardner, κατά την αναγόρευση του σε επίτιμο διδάκτορα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο *Επίσημοι Λόγοι*. Πρυτανεία Χρ. Ν. Κίττα- Δ. Ν. Ασημακοπούλου 2006-2010, Τόμος 35^{ος} (Μέρος Δ 19.5.2009-6.7.2010). Αθήνα: ΕΚΠΑ: 29-34.
- Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ. (2007) Ασυμβατότητα, Αναντιστοιχία, Ασυμμετρία, Ασυνέχεια: οι Τέσσερις Πληγές του Ελληνικού Σχολικού Προγράμματος. Ένα Παλιό Φαινόμενο και η σύγχρονη Συνέχειά του Στο: Καψάλης Γ.Δ. & Κατσίκης Α.Ν. (επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας. Παν/μιο Ιωαννίνων 17-20 Μαΐου 2007*: 40-48.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2009α) Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και το αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της Ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση των δύο τελευταίων προσπαθειών (1982-2006). Στο: Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (επιμ.). (2009). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;*: 115-129.
- Φλουρής, Γ. Ιβρίντελη, Μ. (2009β) Οι Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης και τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των Περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος: ΙΔ', τεύχος. 54, Άνοιξη 2009: 39-60.
- Φλουρής, Γ. Πασιάς, Γ. (2009) Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. 'Αλλαγή Παραδείγματος' στις Πολιτικές της Γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1997-2007). *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13/2009. Αθήνα: ΕΛ.Ε.Σ.Δ.Ε./Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε., ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών: 17-53.
- Φλουρής, Γ. Μαυρόπουλος, Α. (2012) *Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία*. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος. (επιμ.). (2012). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 11-13 Μαΐου 2012. Τόμος Α'* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: 356-368.

- Χατζηγεωργίου, Γ (2004) *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός
- Χοντολίδου, Ε. (2005) Η Ανταπόκριση του Σχολικού Βιβλίου στις Νέες Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο: Βέικου, Χ. (επιμ.) (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου που Οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005). Θεσσαλονίκη: Ζήτη: 120-126.
- Χουρδάκης, Α. (1999) *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕ ΜΟΤΙΒΑ ΙΣΛΑΜΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΟΠ ΑΡΤ

EDUCATIONAL APPLICATIONS OF VISUAL LITERACY USING MOTIVES OF ISLAMIC ART AND OP ART

Ιωάννης Σιγούρος
Διδάκτωρ Τμήματος ΓΦΠΠΧ, ΔΠΘ
ioansigour@yahoo.gr

Αθανάσιος Θάνος
Εκπαιδευτικός στην Α'θμια εκπ/ση
thanosx2@windowslive.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις υιοθετούν τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη διδακτική, καθώς διαθέτει πλήθος εκπαιδευτικών εφαρμογών, που μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο, ελκυστικό και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μία έρευνα σε διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου. Η διδακτική παρέμβαση αυτή στοχεύει στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού μέσα από την κατανόηση της χρήσης του γεωμετρικού μοτίβου σε εικαστικές συνθέσεις. Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών/τριών ως προς τον βαθμό που κρίνουν το μάθημα ενδιαφέρον και της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

Μοτίβο, οπτικός γραμματισμός, ισλαμική τέχνη, οπ αρτ.

Abstract

The modern conceptions of education use the cross-thematic integration of knowledge in teaching because many educational applications which are able to create a pleasant, attractive and creative educational environment are available. In this essay a research of didactic intervention carried out on students of both classes of 5th year in primary school is described. This didactic intervention focuses on the cultivation of children's visual literacy through understanding the use of geometric pattern in artistic synthesis. At the same time, the ratings of the participating students are examined according to the extent to which the subject is considered by them as interesting or not and according to the probability of facing difficulties during the didactic intervention.

Key words*Pattern, visual literacy, islamic art, op art.***0. Ο οπτικός γραμματισμός**

Η εικαστική παιδεία αποτελεί σημαντικό εφόδιο, που βοηθά τον άνθρωπο να μην συμπεριφέρεται ως απλός παθητικός καταναλωτής των εικόνων, αλλά να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τα οπτικά προϊόντα του περιβάλλοντός του και να επικοινωνεί μέσω αυτών (Παπαϊωάννου, 2009: 101). Μια εικαστική σύνθεση δημιουργεί στον παρατηρητή/δέκτη συναισθήματα (ηρεμία, χαρά, θυμό, ευχαρίστηση, λύπη κ.ά.), με αποτέλεσμα να του προκαλεί έλξη, άπωση ή/και αμηχανία, χωρίς να είναι σε θέση να κατανοήσει και να εξηγήσει αυτό το οποίο βλέπει. Η τέχνη δεν αποτελεί πολυτέλεια στις κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου αλλά προτεραιότητα. Η αγάπη και η εξοικείωση του σύγχρονου ανθρώπου με την τέχνη γίνεται βαθύτερη, πλουσιότερη και διαρκέστερη σε συνδυασμό με τη γνώση. Αυτήν ακριβώς τη γνώση έχει υποχρέωση το σχολείο να μεταλαμπαδεύσει στα παιδιά, ώστε να τους καταστήσει ενήλικες με εικαστική παιδεία τέτοια που να μη συμπεριφέρονται ως απλοί καταναλωτές των οπτικών ερεθισμάτων, αλλά να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις εικόνες κριτικά και με το βλέμμα ενός δημιουργικού παρατηρητή (Σιγούρος, 2006: 11; Lesley-Farmer, 2007: 33). Η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο οξύνει την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών (Boughton, 1986: 125), τους παροτρύνει στην επικοινωνία (Robinson, 2000: 32) και τους βοηθά να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους, θέασης και ερμηνείας του κόσμου (Eisner, 2000: 8). Οι εικαστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά ενός άλλου τρόπου έκφρασης και επικοινωνίας, αφού μπορούν να αποτυπώσουν σε εικόνες τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Southworth, 1982: 225).

Η σύγχρονη τάση που διέπει τη διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής βασίζεται στην καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού* (*visual literacy*). Ο όρος αυτός προέρχεται από τη διδακτική του προφορικού και του γραπτού λόγου (*γραμματισμός - literacy*), που εστιάζει στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει διάφορα είδη λόγου και να μπορεί να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, χρησιμοποιώντας προφορικό, γραπτό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα (Χατζησαββίδης, 2003: 189). Έτσι, η έννοια του *γραμματισμού* διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε τον *οπτικό γραμματισμό*, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης οπτικών μορφών, που αφορούν στην οπτική επικοινωνία, αλλά κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Kress & van Leeuwen 2001: 15-16). Η καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού* προσφέρει στα

παιδιά ένα σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο, για την κριτική επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων που λαμβάνουν στο σχολικό ή στο εξωσχολικό περιβάλλον (Rowsell, McLean & Hamilton, 2012: 445). Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα εικαστικά στοιχεία συνδυάζονται σε οπτικές συνθέσεις μεγάλης ή μικρής πολυπλοκότητας και έκτασης (Kress & van Leeuwen, 2010: 41). Ο οπτικά εγγράμματος μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει και να δίνει νόημα στα εικαστικά ερεθίσματα, ενώ παράλληλα αποκτά δεξιότητες που του επιτρέπουν να ερμηνεύει και να συνθέτει εικόνες (Σπαντιδάκης, 2010: 195). Βασικό γνωστικό πεδίο του οπτικού γραμματισμού αποτελεί η γνώση των *εικαστικών ή μορφικών στοιχείων*, που βοηθά το παιδί να κατανοήσει τη σύνταξη της *εικαστικής ή οπτικής γλώσσας* (Southworth, 1982: 218), ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσει μια εικόνα, ενώ παράλληλα το παροτρύνει στη δημιουργία οπτικών μηνυμάτων. Με τον τρόπο αυτόν ασκείται η αντίληψη, η μνήμη (Μαγουλιώτης, 1994: 9) και η κριτική ικανότητα του παιδιού (Christopoulou, 2010: 105), ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Χανιαδάκη, 2009: 430; Parker, 2005: 187) με τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης, οι οποίες προωθούν την έμπνευση, την πρωτοτυπία και τη φαντασία (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 1985: 69-77), συνδυάζοντας και αναδιοργανώνοντας προηγούμενες οπτικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Κούβου, 2007: 190).

1. Η αρχή της επανάληψης και το μοτίβο

Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού στο σχολείο θα πρέπει να στοχεύει, μεταξύ άλλων, στη γνώση της *εικαστικής ή οπτικής γλώσσας* (Avgerinou, 2009: 29-30), η οποία είναι ένας διεθνής και πανανθρώπινος τρόπος επικοινωνίας. Βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί βαθύτερα τα νοήματα της ζωής, να κοινωνικοποιηθεί, να κατανοήσει πως η τέχνη καταργεί τις προκαταλήψεις και τα εμπόδια που χωρίζουν τους ανθρώπους, να εξανθρωπιστεί, και να εξυψωθεί πνευματικά και ψυχικά (Βιγύπουλος, 1982: 13).

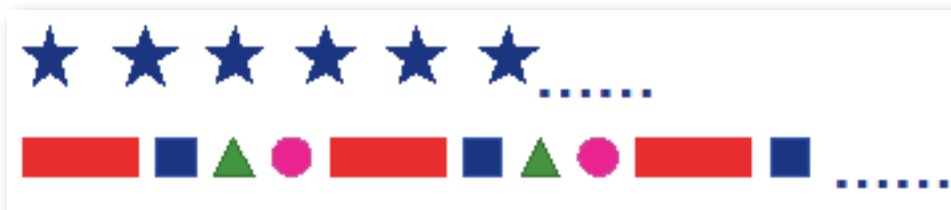
Στο πλαίσιο της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού ο άνθρωπος, άλλοτε ως δημιουργός και άλλοτε ως παρατηρητής, χρησιμοποιεί ως βασικό επικοινωνιακό εργαλείο την *εικαστική γλώσσα* που την αποτελούν:

- Τα *εικαστικά ή μορφικά στοιχεία* (το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, η μορφή, το χρώμα, το φως, ο τόνος, η υφή και το διάστημα), οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν το «αλφάβητο» της *εικαστικής γλώσσας*.
- Οι *αρχές του design* (η σύνθεση, το θέμα, ο χώρος, ο χρόνος, η επανάληψη και το ύψος) οι οποίες οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν τη «γραμματική» και το «συντακτικό» της *εικαστικής γλώσσας* και, ως εκ τούτου, βοηθούν στην κατάλληλη οργάνωση των *μορφικών στοιχείων* κατά τη διαδικασία σύνθεσης

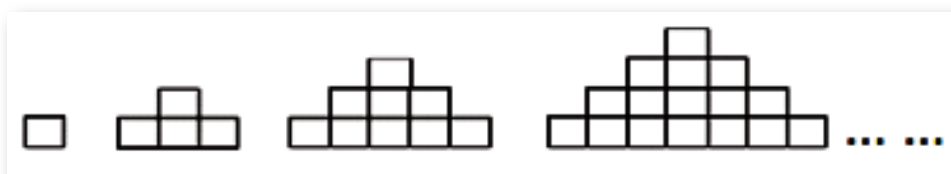
μιας εικόνας, στοχεύοντας στην αποτύπωση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του δημιουργού (Σιγούρος, 2006: 11).

Η αρχή της επανάληψης, στοιχείο της *εικαστικής γλώσσας* και ειδικότερα των αρχών του *design*, δημιουργείται από μια σειρά γεγονότων, αντικειμένων, *εικαστικών στοιχείων* που επαναλαμβάνονται με έναν προβλέψιμο τρόπο, κατασκευάζοντας *μοτίβα* (MoMA Learning - Glossary of Art Terms. 2006), τα οποία συγκροτούνται από την επανεμφάνιση όμοιων απλών ή μιας επαναλαμβανόμενης ομάδας *εικαστικών στοιχείων* (Εικ. 1) (Gillis, 2003: 17-18), ενώ άλλες φορές μπορεί να αποτελούνται από ακολουθίες *μορφικών στοιχείων* τα οποία απαντώνται με τον όρο *αναπτυσσόμενα μοτίβα* (Van de Walle, 2007: 354-355). Παράλληλα, η επιστημονική έρευνα, στην προσπάθεια κατηγοριοποίησης των διαφόρων τύπων μοτίβων, προτείνει: αριθμητικά μοτίβα, *εικαστικά/γεωμετρικά μοτίβα*, *μοτίβα με υπολογιστικές διαδικασίες*, *γραμμικά μοτίβα*, *τετραγωνικά μοτίβα* (*μοτίβα δευτεροβάθμιας εξίσωσης*), *επαναλαμβανόμενα μοτίβα* κ.ά. Zazkis & Liljedahl, 2002: 379-380).

Εικόνα 1: Παράδειγμα επανάληψης όμοιων απλών και μιας επαναλαμβανόμενης ομάδας *εικαστικών στοιχείων*

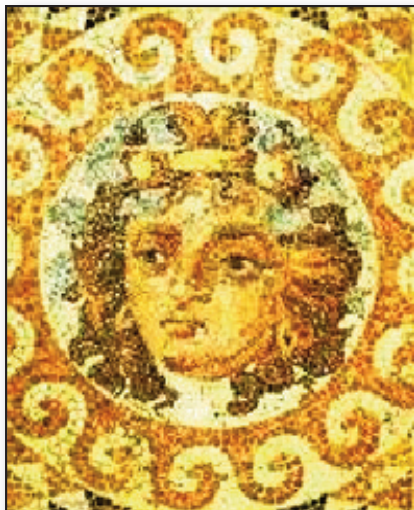


Εικόνα 2: Παράδειγμα επανάληψης ακολουθίας αναπτυσσόμενο μοτίβο *εικαστικών στοιχείων*

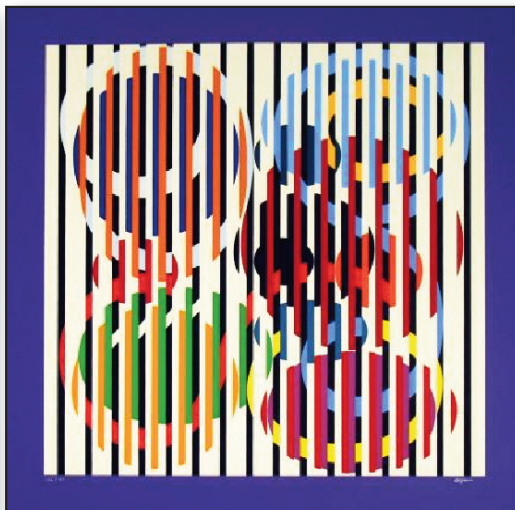


Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα μοτίβα που δημιουργούνται σε *εικαστικά έργα* με τη χρήση της αρχής της επανάληψης, ελκύουν το βλέμμα του παρατηρητή, δίνουν έμφαση στα σημεία της σύνθεσης όπου αυτά έχουν σχεδιαστεί (Εικ. 3) (Σιγούρος, 2006: 41-43) κι ακόμη αποδίδουν στο έργο ρυθμό (Εικ. 4).

Εικόνα 3: Κεφάλι του Διόνυσου από το κέντρο ψηφιδωτού δαπέδου ρωμαϊκής έπαυλης, 2ος αι. μ.Χ., Αρχαιολογικό Μουσείο Κορίνθου



Εικόνα 4: Yacov Agam, *Μορφές γραμμών σε ρυθμό*, 1974, Kemper Art Museum, St. Louis (MO)



Έτσι, η σύνθεση αποκτά την αίσθηση της χρονικής διάρκειας, θέτοντας τα εικαστικά στοιχεία του έργου σε κίνηση, καθώς το βλέμμα του θεατή γλιστρά από το ένα επαναλαμβανόμενο στοιχείο στο άλλο (De Long, McCracken & Willett, 2007: 30). Αυτός ακριβώς ο εξαναγκασμός της μετατόπισης του βλέμματος πάνω στον καμβά, που επιβάλλει ο οπτικός ρυθμός, μπορεί να δημιουργήσει στον παρατηρητή αντίθετα συναισθήματα όπως ηρεμία ή ένταση, ευχαρίστηση ή δυσάρεσκεια κ.ά., αναλόγως με την περίπτωση. Οι συναισθηματικές αυτές μεταπτώσεις του θεατή διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της επανάληψης που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης στο έργο του. Μια απλουστευμένη μορφή επανάληψης εικαστικών στοιχείων (μοτίβο), εμπεριέχει το στοιχείο της πρόβλεψης, δημιουργώντας συναισθήματα πλήξης και μονοτονίας. Αντίθετα, όταν η επανάληψη εικαστικών στοιχείων χαρακτηρίζεται από ποικιλία, τότε εμπεριέχει δυναμισμό και προκαλεί στο κοινό συναισθήματα έκπληξης και ανατροπής (Κοταμανίδου, 2013: 6-18).

2. Τα μοτίβα στην ισλαμική τέχνη - Το παράδειγμα του Ιμαρέτ της Κομοτηνής

Το Ισλάμ είναι η τελευταία εμφανιζόμενη μεγάλη θρησκεία. Παρουσιάστηκε στις αρχές του 7ου αι. μ.Χ. και αποκαλύφθηκε στον προφήτη Μωάμεθ, ο οποίος γεννήθηκε στη Μέκκα, σημαντικό εμπορικό και θρησκευτικό κέντρο στη δυτική πλευρά της αραβικής χερσονήσου, το 570. Το έτος 622 ο Μωάμεθ, μαζί με τους πρώτους

οπαδούς του, μετανάστευσαν από τη Μέκκα σε μια άσση. Το γεγονός αυτό ονομάστηκε *Εγίρα* και σηματοδότησε την επίσημη έναρξη της ισλαμικής θρησκείας (Μπλουμ & Μπλερ, 1999: 15-17). Μετά τον θάνατο του Μωάμεθ, το 632, και στη διάρκεια σχεδόν ενός αιώνα (περίπου από το 650 έως το 730) η δυναστεία των Ομαΰάδων επεξέτεινε τα όρια του αραβικού κράτους και δημιούργησε μία μεγάλη αυτοκρατορία, η οποία εκτεινόταν από τα σύνορα της Ινδίας και της Κίνας, κάλυπτε την Περσία, τη Μεσοποταμία, τη Συρία, την Αίγυπτο τη Βόρεια Αφρική και έφτανε σχεδόν ως την κεντρική Γαλλία, θέτοντας έτσι τις βάσεις του ισλαμικού πολιτισμού σε μια μεγάλη έκταση γης του τότε γνωστού κόσμου (Ρηντ, 1986: 94).

Αρχικά, ο Μωάμεθ απαγόρευσε την απεικόνιση ανθρώπινων μορφών, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος της ειδωλολατρίας. Με τον τρόπο αυτόν η ισλαμική τέχνη για πολλούς αιώνες υπήρξε ανεικονική. Κατά τον 15ο αι., όμως, πραγματοποιήθηκε άρση αυτής της απαγόρευσης, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την ακμή της εικονογραφίας σε χειρόγραφα της εποχής (Munro, 1994: 70-71). Παρά το γεγονός αυτό, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η τέχνη του Ισλάμ, κατά κανόνα, απομακρύνθηκε από την εικαστική απόδοση της πραγματικότητας (αποφεύγοντας την απεικόνιση ανθρώπινων μορφών) και όδευσε σ' έναν ονειρικό κόσμο ψευδαισθήσεων (δείχνοντας προτίμηση σε διακοσμητικά θέματα εμπνευσμένα από τη φύση και τα μαθηματικά), όπου κυριαρχούσαν γραμμές, που αποτύπωναν λεπτά σχέδια, και χρώματα σε πλούσιους συνδυασμούς (Gombrich, 1999: 143-147). Έτσι, η ισλαμική τέχνη χαρακτηρίστηκε ως αφηρημένη και παραστατική τέχνη, ενώ διακρίθηκε σε όλες τις μορφές τέχνης (καλλιγραφία, αρχιτεκτονική, μεταλλοτεχνία, κεραμική, ζωγραφική, διακόσμηση κ.ά.), στις οποίες κυριαρχούσε το στοιχείο της τάξης (Bamborough, 1982: 19-20).

Κατά την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας φωτισμένοι ηγεμόνες ενίσχυσαν την ανάπτυξη των τεχνών με την οικονομική υποστήριξη κατασκευών, κυρίως δημόσιου χαρακτήρα, γεγονός που οδήγησε την ισλαμική τέχνη σε μεγάλη άνθηση (Ρηντ, 1986: 94-95). Σπουδαίοι αρχιτέκτονες και διακοσμητές δημιούργησαν αρχιτεκτονικά μοτίβα, με τα οποία στόλισαν θόλους και αψίδες (Munro, 1994: 70-71). Πολλά ισλαμικά κτήρια καλλωπίζονταν με γεωμετρικά μοτίβα, που συγκροτούσαν τα *μουκάρνα*. Πρόκειται για τρισδιάστατα διακοσμητικά στοιχεία, διαδεδομένα σε όλον τον ισλαμικό κόσμο, που μοιάζουν με σταλακτίτες και χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν αποκλειστικά στην αρχιτεκτονική διακόσμηση (Μπλουμ, κ.συν. 1999: 138). Συχνά, τα *μουκάρνα* απαντώνται και στην οθωμανική αρχιτεκτονική (τουρκικά: *μουκαρνάς*), καλύπτουν επιφάνειες πτυχωμένων τριγωνικών επιφανειών (*τούρκικα τρήγωνα*), οι οποίες σχηματίζονται κάτω και γύρω από την κυκλική βάση των θόλων. Οι τριγωνικές αυτές επιφάνειες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να δώσουν λύση στην ομοιόμορφη κατανομή του βάρους του τρούλου (Γουρίδης, 2003: 31). Εξάλλου, ο Akbari (2011, όπ. αναφ. στο Sarand, Fard & Taraf, 2016: 112) αναφέρει ότι το κυκλικό σχήμα της βάσης

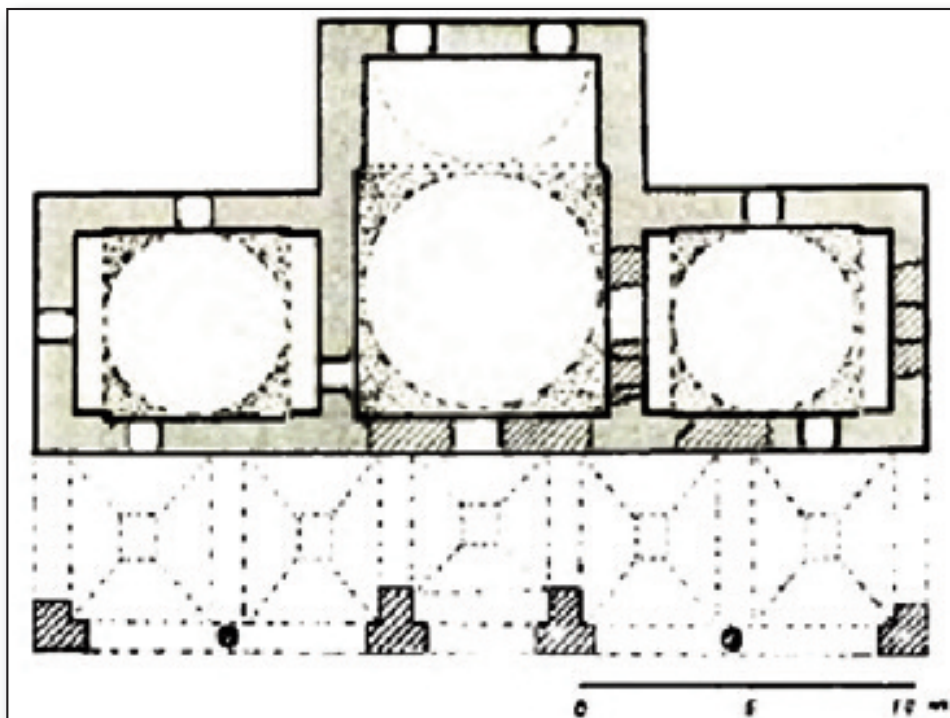
του τρούλου, συμβολίζει, στην ισλαμική αρχιτεκτονική, τον ουρανό, την ολότητα και το άπειρο, ενώ ο Zekrgu (2009, όπ. αναφ. στο Sarand, κ.συν. 2016: 115) εξηγεί ότι ο κύκλος αυτός τείνει να μετασχηματιστεί σε τετράγωνο, κοινότυπο σχήμα κάτοψης πολλών ισλαμικών κτηρίων, το οποίο συμβολίζει τη γη και τον υλικό κόσμο. Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό ότι τα *μουκάρνα* συντείνουν στην ομαλή και σταδιακή μετάβαση από το σχήμα του κυκλικού θόλου στην τετράγωνη βάση.

Τέτοια *μουκάρνα* συναντάμε και στο Ιμαρέτ Κομοτηνής, πρώιμο οθωμανικό μνημείο της περιόδου της τουρκοκρατίας (βλ. Εικ. 5), το οποίο ιδρύθηκε από τον Γαζή Εβρενός Μπέη (Hacı ve Gazî Evrenos Beğ)¹ και βρίσκεται στον κεντρικό πολεοδομικό ιστό της πόλης (Kiel, 1971: 426-427) σε απόσταση περίπου 130μ. έξω από την ανατολική πλευρά του βυζαντινού τείχους των Κουμουτζηνών (τα Κουμουτζηνά είναι η βυζαντινή ονομασία της σημερινής Κομοτηνής). Η άποψη ότι πρόκειται για ίδρυμα του Εβρενός ενισχύεται από τον πρώιμο χαρακτήρα της κατασκευής του, η οποία τοποθετείται ανάμεσα στα έτη 1364-1371 και 1383 (Δουκατά, 2008: 324).

Εικόνα 5: Το Ιμαρέτ Κομοτηνής (β'μισό 14ου αι.). Άποψη από τα βόρεια



Το Ιμαρέτ είναι ένα τριμερές κτήριο, η κάτοψή του έχει σχήμα ανεστραμμένου T (βλ. Εικ. 6), ενώ η τεχνοτροπία του παραπέμπει σε οθωμανικό μνημείο φιλανθρωπικού χαρακτήρα, που ίσως χρησίμευε ως πτωχοκομείο, αν και ο όρος *ιμαρέτ* κατά την περίοδο ιδρύσεως του μνημείου, σήμαινε *zaviye*, που σημαίνει μονή δερβίσηδων.

Εικόνα 6: Κάτοψη του Ιμαρέτ Κομοτηνής

Η είσοδος στο κτήριο βρίσκεται στο άνοιγμα ημικυκλικού τόξου, μήκους 7 μ., της βόρειας πλευράς του τετράγωνου κεντρικού χώρου διαστάσεων 7.60 x 7.75 μ. Ο χώρος αυτός καλύπτεται από θόλο, ο οποίος, στις τέσσερις επιφάνειες των πτυχωμένων τριγωνικών επιφανειών (τούρκικα τρίγωνα), φέρει διακόσμηση πρισματικών τριγώνων (βλ. Εικ. 7) (Σαμπανοπούλου, 1993: 5-6 και 18-19).

Ο κεντρικός χώρος του κτηρίου πλαισιώνεται με δύο θολοσκέπαστα διαμερίσματα, το δυτικό διαστάσεων 7.20 x 5.20 μ. και το ανατολικό διαστάσεων 7.50 x 5.70 μ., τα οποία φέρουν τζάκια, κόγχες και παράθυρα, ενώ χρησίμευαν ως χώροι διαμονής (Δουκατά, 2008: 325). Η βάση του θόλου του δυτικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος, περιτρέχεται από διάκοσμο οδοντωτού μοτίβου με πρισματικά τρίγωνα (βλ. Εικ. 8).

Εικόνα 7: Η πτυχωμένη ΒΔ τριγωνική επιφάνεια του κεντρικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος διακοσμημένη με τρισδιάστατο μοτίβο πρισματικών τριγώνων



Εικόνα 8: Τμήμα από τον διάκοσμο του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος με το οδοντωτό μοτίβο των πρισματικών τριγώνων



Τέλος, η διακόσμηση των τεσσάρων πτυχωμένων τριγωνικών επιφανειών (τουρκικών τριγώνων), που σχηματίζονται κάτω από τον θόλο του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος, είναι κατασκευασμένη από τρισδιάστατο μοτίβο με κύβους (βλ. Εικ. 9α και 9β). Όπως προαναφέρθηκε, τα *μουκάρνα* συνδέουν το σχήμα του κυκλικού θόλου με την τετράγωνη βάση. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτυπώνουν στον διάκοσμό τους την «ηχώ» της ουράνιας κίνησης στην επίγεια τάξη. Ο κύβος, στη διακόσμηση των τεσσάρων τουρκικών τριγώνων του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος στο Ιμαρέτ της Κομοτηνής, συμβολίζει την ολοκλήρωση ή τη σταθερή και διαχρονική κατάσταση του κόσμου. Αναπαριστά την αποκρυστάλλωση της κοσμικής κίνησης στο καθαρό γήινο παρόν (Burckhardt, 2009: 74). Οι ιδέες αυτές περί του συμβολισμού του κύβου στην ισλαμική τέχνη, έχουν τη βάση τους σε παλαιότερες φιλοσοφικές ιδέες από την αρχαία Ελλάδα. Ο Πλάτων στο έργο του *Τίμαιος* καταθέτει τις κοσμολογικές του απόψεις και περιγράφει τη δημιουργία του σύμπαντος. Στο έργο αυτό ο μεγάλος Αθηναίος φιλόσοφος ομιλεί περί των τεσσάρων κοσμικών στερεών: του τετράεδρου, του οκτάεδρου, του εικοσάεδρου και του κύβου, στα οποία αποδίδει συμβολικά τα τέσσερα στοιχεία της φύσης: τη φωτιά, τον αέρα, το νερό και τη γη, αντιστοίχως. Ειδικότερα, για τον κύβο αναφέρει ότι «η γη παίρνει την κυβική μορφή, γιατί είναι η πιο δυσκίνητη και η πιο εύπλαστη από τα τέσσερα γένη, και αναγκαστικά θα λάβει τη μορφή του σώματος που έχει τις πιο ασφαλείς βάσεις» (Κάλφας, 1995: 131-133).

Εικόνα 9α: Η πτυχωμένη ΒΑ τριγωνική επιφάνεια του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος διακοσμημένη με τρισδιάστατο μοτίβο με κύβους



Εικόνα 9β: Λεπτομέρεια



3. Το καλλιτεχνικό κίνημα της *op art* - Τα μοτίβα στο έργο του Victor Vasarely

Η *op art* (συντομογραφία της *optical art* = οπτική τέχνη) και είναι μια καλλιτεχνική πρόταση, που κορυφώθηκε στη δεκαετία του 1960, στον χώρο της ζωγραφικής και της γλυπτικής και πρότεινε μια νέα οπτική αντίληψη. Ο καλλιτέχνης προσπαθεί, με τη δημιουργία οπτικών εφέ, να προκαλέσει στον θεατή/δέκτη οπτική και ψυχική έξαρση. Έτσι, ο παρατηρητής ενώ στην πραγματικότητα βλέπει μια στατική εικόνα, έχει την ψευδαίσθηση της κίνησης (Λυδάκης & Βογιατζής, 1990: 66-67).

Ο όρος της *op art* εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα περιοδικά *Time* και *Life*, ενώ επικράτησε ύστερα από την έκθεση *The Responsive Eye* (Η Ανταπόκριση του Ματιού), που οργανώθηκε στο Museum of Modern Art της Ν. Υόρκης από τις 23/02 έως τις 25/04 του 1965 (Χαραλαμπίδης, 1995: 188).

Η ιδέα της οπτικής τέχνης υλοποιείται με τη βοήθεια επιπέδων, γεωμετρικών σχημάτων που οργανώνονται με αυστηρούς μαθηματικούς κανόνες και έντονα καθαρά χρώματα (Arnason, 1995: 488). Η οπτική τέχνη χρησιμοποιεί κάθε δυνατή ψευδαίσθηση που βασίζεται σε αφηρημένους τύπους και στο γεωμετρικό λεξιλόγιο, με στόχο να εντατικοποιήσει την όραση του κοινού, υποχρεώνοντάς το σε συμμετοχή, με στόχο την ολοκλήρωση της λειτουργίας του έργου. Αυτή η παρέμβαση του θεατή στο έργο έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη εικαστικών εντυπώσεων με ψυχικές προεκτάσεις, αλλά και νέες αντιλήψεις για τη βίωση του χώρου. Η *op art* καταφέρνει να επιβάλλει ένα είδος γεωμετρικής ψευδαίσθησης, ώστε ο θεατής να έχει την εντύπωση πως οι στατικές γραμμές κινούνται, οι σκληρές γωνίες να φαίνονται μαλακές,

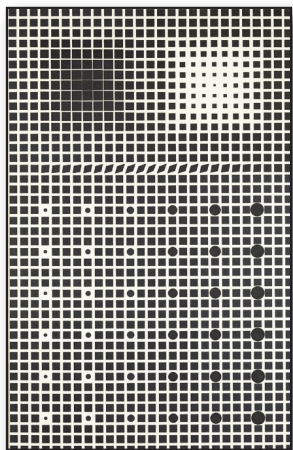
επίπεδα να υποχωρούν ή να προβάλλουν στον χώρο και τα χρώματα να δονούνται (Χρήστου, 1990: 86). Επίσης, το βασικό θεώρημα της αξονομετρίας (δηλ. της προβολής τρισδιάστατων μορφών πάνω στο δισδιάστατο επίπεδο με τη βοήθεια αξόνων) και οι αναζητήσεις της μορφολογικής ψυχολογίας (κλάδος της ψυχολογίας που αντιμετωπίζει τα ψυχικά φαινόμενα ως ολότητες όπου τα μέλη τους δε βρίσκονται απομονωμένα μεταξύ τους αλλά σε λειτουργική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση) αποτελούν κεντρική πηγή έμπνευσης και θέμα αρκετών έργων της *op art* (Παπανικολάου, 2008-09: 14).

Κύριοι εκπρόσωποι της *op art* είναι ο Ούγγρος ζωγράφος Victor Vasarely [1908-1997], ο Ισραηλινός Yaacov Agam [1928] και η Αγγλίδα Bridget Riley [1931] (Λυδάκης, κ.συν. 1990: 67).

Ο Victor Vasarely διακηρύττει ότι η τέχνη πρέπει να εκδημοκρατιστεί, να οικειοποιηθεί από το κοινό και να τεθεί μέρος της καθημερινότητας του ανθρώπου (Savelainen, 2014: 6). Σπούδασε design και διαφήμιση στην ιδιωτική σχολή *M hely* της Βουδαπέστης, που ήταν αντάξια της Σχολής του *Bauhaus* της Βαϊμάρης. Εκεί γαλουχήθηκε με τις ιδέες του συμπατριώτη του κονστρουκτιβιστή ζωγράφου και φωτογράφου L szl Moholy-Nagy, ο οποίος επιχείρησε να γεφυρώσει τις ιδέες του υποκειμενισμού, που υποστήριζαν οι εξπρεσιονιστές ζωγράφοι Paul Klee (Ελβετός, 1879-1940) και Wassily Kandinsky (Ρώσος, 1866-1944), με τον φονξιοναλισμό (γαλλική λέξη *fonctionnalisme* = λειτουργικότητα) του ολλανδικού κινήματος *De Stijl*. Στην αρχή της καριέρας του (δεκαετία του 1930) ο Vasarely ασχολήθηκε με τον σχεδιασμό διαφημιστικής αφίσας και με τη δημιουργία συνθέσεων, βασισμένων στη χρήση του άσπρου και μαύρου, οι οποίες καθιερώθηκαν με τον όρο *BN (Blanc Noir)*. Στα 1944 εξέθεσε, στη γκαλερί Denise René, μια σειρά έργων του με μοτίβα εμπνευσμένα από τίγρεις, ζέβρες, αρλεκίνους και σκακιέρες. Στη συνέχεια, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950, ο Vasarely επιδόθηκε στην απεικόνιση γεωμετρικών σχημάτων και στερεών, στοχεύοντας στην πνευματική επεξεργασία του θεατή των οπτικών ερεθισμάτων, που δημιουργούσε με τις συνθέσεις του. Τα οπτικά ερεθίσματα των έργων του πίστευε ότι έχουν μια διπλή σχέση με τον χώρο (π.χ. το τετράγωνο και ο κύκλος στην επιφάνεια μπορεί να προβάλλονται προοπτικά στον χώρο ως ρόμβος και έλλειψη, αντιστοίχως), μπορούν να ενεργοποιούν τη μνήμη, την πείρα και τα πολιτιστικά αντανakλαστικά του κοινού, το οποίο προτρέπει να αναγνωρίσει την *εσωτερική γεωμετρία της φύσης*. Ο ζωγράφος ισχυρίζεται ότι ο τρόπος παρουσίασης ενός έργου τέχνης στο κοινό έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από την κατανόηση και ερμηνεία της σύνθεσης από κάθε θεατή. Έτσι, στη βάση αυτής της θεώρησης, ο πρωτοπόρος Ούγγρος καλλιτέχνης επιχειρεί να διερευνήσει την οπτική κίνηση, δημιουργώντας συνθέσεις με τη χρήση τετραγώνων, τριγώνων, ρόμβων, κύκλων, ελλείψεων κ.ά. σχημάτων, οργανωμένων σε συστήματα παράλληλων οριζόντιων, κάθετων ή κυματιστών γραμμών (βλ. Εικ. 10 και 11), που αυξομειώνουν

την απόσταση μεταξύ των και έχουν χωροπλαστική λειτουργία στη σύνθεση (Χαραλαμπίδης, 1995: 189-190).

Εικόνα 10: Victor Vasarely, *Υπερκίνηση*, 1959-61, Tate Gallery, London, UK



Εικόνα 11: Victor Vasarely, *Sikra-MC*, 1968, Akron Art Museum, Akron, USA (OH)



Στο *Κίτρινο μανιφέστο*, που δημοσίευσε ο Vasarely στα 1955, ονομάζει τη ζωγραφική του *κινητική πλαστικότητα* και υποστηρίζει πως οι όροι *ζωγραφική* και *γλυπτική* θεωρούνται ξεπερασμένοι ενώ προτείνει να αναφερόμαστε σε *δισδιάστατη*, *τρισδιάστατη* και *πολυδιάστατη πλαστικότητα*. Δεν πρέπει να μιλάμε πλέον, συνεχίζει, για διαφορετικά είδη δημιουργικής ευαισθησίας, αλλά για μια ενιαία ευαισθησία που μπορεί να αναπτυχθεί σε διάφορους χώρους (Arnason, 1995: 487).

Η δημιουργία μοτίβων στο έργο του Vasarely είναι πολύ συχνή. Τα μοτίβα αυτά ο ίδιος ο δημιουργός τα αποκαλεί με τον όρο *πλαστικές ενότητες* (*unités plastiques*) και πιστεύει ότι έχουν μεγάλη αξία, η οποία δεν έγκειται στη σπανιότητα των οντοτήτων που τα αποτελούν, αλλά στη σπανιότητα της ποιότητας που αντιπροσωπεύουν (Χαραλαμπίδης, 1995: 191).

Ο Ούγγρος δημιουργός αποτύπωσε στα έργα του μαθηματικές οντότητες (γραμμές, σχήματα, στερεά), ενώ σε πολλές συνθέσεις του εμπνεύστηκε από τον κύβο (βλ. Εικ. 12, 13, 14 και 15). Τα έργα αυτά παραπέμπουν στα τρισδιάστατα μοτίβα με κύβους που διακοσμούν τα τέσσερα τουρκικά τρίγωνα, που σχηματίζονται κάτω από τον θόλο του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος στο Ιμαρέτ της Κομοτηνής (βλ. Εικ. 9α και 9β).

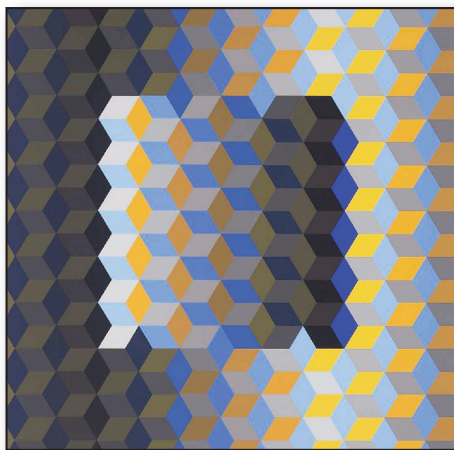
Εικόνα 12: Victor Vasarely, *Σύνθεση*, 1973, Currier Museum of Art, Manchester, USA (NH)



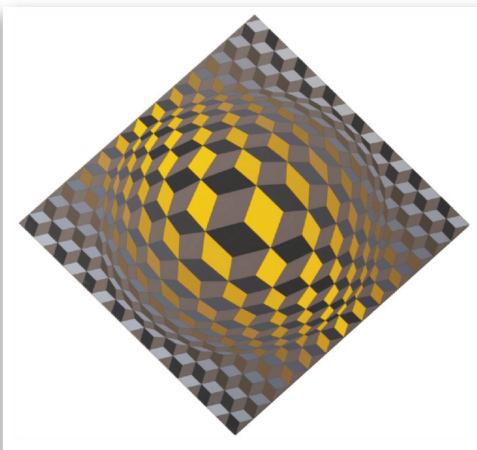
Εικόνα 13: Victor Vasarely, *Yon*, 1967-1969, Art Gallery of New South Wales, Sydney, Australia (NSW)



Εικόνα 14: Victor Vasarely, *MEH 2*, 1969, Museum of Fine Arts, Boston, USA (MA)



Εικόνα 15: Victor Vasarely, *Chey-M*, 1970, Solomon R. Guggenheim Museum, New York, USA (NY)



4. Σύνδεση της διαθεματικής προσέγγισης των εικαστικών τεχνών με τα μαθηματικά

Η ανάγκη της διδασκαλίας μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων είναι μια ιδέα που συνεχώς κερδίζει έδαφος σε όλο και μεγαλύτερη μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τόσο στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών όσο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο, αναφέρεται η ανάγκη σύνδεσης του μαθήματος των Εικαστικών, σε όλες τις τάξεις, με άλλα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ των οποίων και τα Μαθηματικά (ΦΕΚ 303, 2, 2003: 3833, 3836, 3839 και 3840).

Η διαθεματική αυτή σύνδεση οφείλεται:

- Στους κοινούς δεσμούς που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εικαστικών τεχνών και των μαθηματικών που παρατηρούνται σε διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα και τάσεις στην Ιστορία της Τέχνης, όπως η γεωμετρική περίοδος (1050-700 π.Χ.), ο κυβισμός (τέλη 1908 - 1920), ο νεοπλαστικισμός (δεκαετία του 1920 - δεκαετία του 1940), ο σουπρεματισμός (δεκαετία του 1920), ο κονστρουκτιβισμός (δεκαετία του 1913 - 1930), η *οπ αρτ* (δεκαετία του 1950 - δεκαετία του 1960) και η *μίνιμαλ αρτ* (δεκαετία του 1960 - δεκαετία του 1970). (Σιγούρος, Ισαακίδης, Σελήσιος, Γκίνη & Κέκκερης, 2011: 15-50).
- Στην κοινή χρήση ορισμένων μαθηματικών οντοτήτων (π.χ. του σημείου, της γραμμής, του σχήματος, των στερεών κ.ά.) και μαθηματικών εννοιών (π.χ. επανάληψη, χώρος, χρόνος κ.ά.) που τις συναντάμε, όχι μόνο στα μαθηματικά, αλλά και στα και στην εικαστική γλώσσα (Σιγούρος, 2006: 11-23, 34-35, 41-43 και 48-51; Σιγούρος, 2001: 35-55, 60-61 και 78-83).

5. Περιγραφή και μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης - Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά το σχολικό έτος 2017-18, στο πλαίσιο έκδοσης Υπουργικής Απόφασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με θέμα την ανακήρυξη του 2018 ως Έτος Μαθηματικών (ΥΑ, 2018), πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση σε δείγμα 35 μαθητών/τριών, που το αποτελούσαν δύο τμήματα της Ε' τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Λαυρίου. Το δείγμα αυτό συγκροτήθηκε με τυχαία δειγματοληψία ατόμων, διαδικασία που συνεχίστηκε έως τη συμπλήρωση του αναγκαίου αριθμού υποκειμένων (Cohen & Manion, 1994: 130). Η τάξη αυτή επιλέχθηκε, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο ώριμα και διαθέτουν εκείνες τις γνώσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (όπως είναι οι έννοιες της αρχής της επανάληψης και του μοτίβου), οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν ευκολότερα στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης. Το μάθημα ήταν διάρκειας έξι διδακτικών ωρών (τρία διδακτικά δώρα),

εφαρμόστηκε με τη μορφή συνδιδασκαλίας των δύο Τμημάτων της Ε' Τάξης του Σχολείου και αναπτύχθηκε σε τρεις διαδοχικές ημέρες από τις 28-30 Μαρτίου 2018. Σε κάθε ημέρα διατέθηκε ένα από τα τρία διδακτικά δώρα, στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

- Το δώρο της πρώτης ημέρας είχε προπαρασκευαστικό χαρακτήρα και περιλάμβανε προβολή διαφανειών με θέματα που σκοπό είχαν να δώσουν το ερέθισμα για συζήτηση στην τάξη. Συγκεκριμένα, προβλήθηκαν θέματα που σχετίζονταν με την έννοια της *εικαστικής γλώσσας* (*εικαστικά στοιχεία, αρχές του design*), υπογραμμίζοντας ιδιαίτερα την έννοια του *μοτίβου*, η οποία εντάσσεται στην *αρχή της επανάληψης*, με παραδείγματα από την ισλαμική τέχνη (*μουκάρνα*). Ακολουθως, προκειμένου να επισημανθούν οι κοινοί δεσμοί που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εικαστικών τεχνών και των μαθηματικών σε καλλιτεχνικά ρεύματα και τάσεις στην Ιστορία της Τέχνης (π.χ. *ισλαμική τέχνη και οπ αρτ*) προβλήθηκαν διαφάνειες από την αρχιτεκτονική και τον εσωτερικό διάκοσμο του Ιμαρέτ Κομοτηνής, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στη διακόσμηση με κύβους του μοτίβου των τεσσάρων τουρκικών τριγώνων του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος του Μνημείου. Τέλος, παρουσιάστηκαν δημιουργίες του Victor Vasarely, κύριου εκπρόσωπου του καλλιτεχνικού κινήματος της *op art*, βασισμένες σε μοτίβα γεωμετρικών σχημάτων ή στερεών, δίνοντας έμφαση σε έργα στα οποία αναπτύσσονται γεωμετρικά μοτίβα με κύβους, ώστε να συγκριθούν με εκείνα του ανατολικού θολοσκέπαστου διαμερίσματος του Ιμαρέτ Κομοτηνής.

Μετά την προβολή των διαφανειών ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το θέμα του μαθήματος. Αφού ανταλλάχθηκαν απόψεις, δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις και λύθηκαν απορίες των μαθητών/τριών, διατέθηκαν περίπου 10 λεπτά προκειμένου να συμπληρώσουν τα παιδιά ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε τις ακόλουθες, κλειστού τύπου, ερωτήσεις:

Το θέμα του μαθήματος μου φαίνεται...

Καθόλου ενδιαφέρον

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Αρκετά ενδιαφέρον

Αρκετά δύσκολο

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Αρκετά εύκολο

Οι δύο αυτές ερωτήσεις αποτελούν μέρος ερωτηματολογίου, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί στο, χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, πρόγραμμα εκπαιδευτικής έρευνας και ανάπτυξης *Ark of Inquiry* (Ark of Inquiry, 2016). Στο Πρόγραμμα αυτό συμμετέχει η Ελλάδα μαζί με άλλες 12 ευρωπαϊκές χώρες και,

ως εκ τούτου, το ερωτηματολόγιο είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά. Η εκπαιδευτική εμπειρία από τη γενικευμένη χρήση του ερωτηματολογίου σε πλήθος διδακτικών παρεμβάσεων, στο πλαίσιο του Προγράμματος *Ark of Inquiry*, καταδεικνύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (pretest και posttest αντίστοιχα), το οποίο περιείχε δύο ερωτήσεις και συμπληρώθηκε ανώνυμα από τα παιδιά, ώστε να μειωθούν στο ελάχιστο οι πιθανοί δισταγμοί και να αυξηθούν στο μέγιστο ο βαθμός ανταπόκρισης και προθυμίας στη συμμετοχή των εξεταζόμενων. Χρησιμοποιήθηκε η επτά-βάθμια κλίμακα *Likert* με κάτω όριο το 1 και άνω το 7, που εντάσσεται στην κατηγορία των *κλιμάκων ίσων διαστημάτων* (Εμβολωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006: 11). Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των τιμών δύο ποσοτικών διακριτών μεταβλητών που αφορούν, αφενός, στον βαθμό του ενδιαφέροντος και, αφετέρου, στον βαθμό της δυσκολίας του προς διδασκαλία μαθησιακού αντικείμενου, οι οποίες καταγράφηκαν στα υποκείμενα του δείγματος, μέσω της αξιολόγησής τους, κατά την έναρξη και τη λήξη του μαθήματος.

- Το δώρο της δεύτερης ημέρας περιλάμβανε τη διδασκαλία δημιουργίας μοτίβων από τα παιδιά, ώστε να γίνει κατανοητή η χρήση της αρχής της επανάληψης στις εικαστικές τέχνες. Το μάθημα περιείχε έντυπες δραστηριότητες και ολοκληρωνόταν με μια παιγνιώδη διδακτική δραστηριότητα εμπέδωσης της έννοιας του μοτίβου με τη χρήση του διαδικτυακού παιχνιδιού *What Comes Next?* (What Comes Next? 2006).
- Το δώρο της τρίτης ημέρας περιλάμβανε τη διδασκαλία δημιουργίας εικαστικών έργων από τα παιδιά, με τη βοήθεια Η/Υ, σε ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον εργασίας, με τη βοήθεια του διαδικτυακού εκπαιδευτικού λογισμικού αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας *Cubes dans le style de Vasarely*. (Cubes dans le style de Vasarely, 2009-2014).

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν (pretest) τη διδακτική παρέμβαση χορηγήθηκε εκ νέου στο τέλος του τρίτου δώρου (posttest), προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι τιμές των δύο μεταβλητών του βαθμού ενδιαφέροντος και δυσκολίας, που καταγράφηκαν στο δείγμα στην αρχή του μαθήματος, παρέμειναν ίδιες, διαμορφώθηκαν αρνητικά ή θετικά, μετά την απόκτηση των νέων γνώσεων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες κατά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

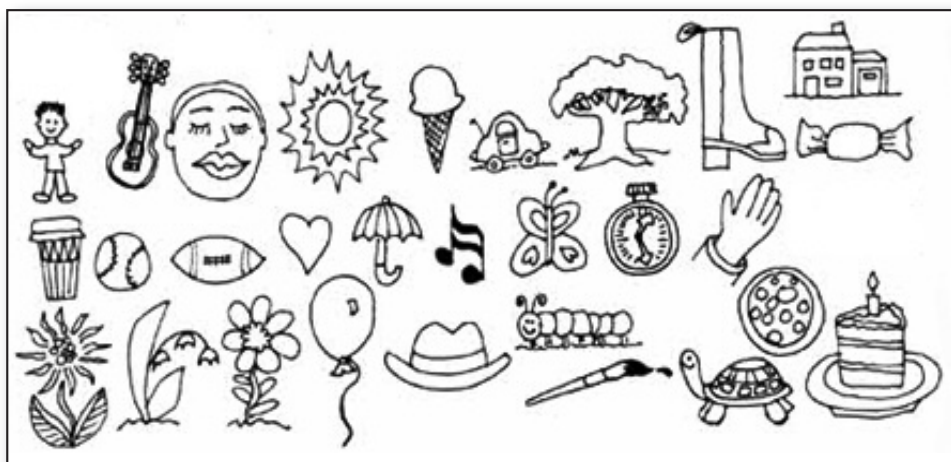
Η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας μελέτης βασίστηκε στο πρότυπο της *έρευνας συσχετίσεων* (Cohen & Manion, 1994: 180 κ.ε.) αφού, σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο (pretest και posttest), η έρευνα στηρίχθηκε στην εξέταση των τιμών δύο ποσοτικών, διακριτών μεταβλητών, που αφορούσαν στον βαθμό ενδιαφέροντος και δυσκολίας

του προς διδασκαλία μαθησιακού αντικειμένου, οι οποίες καταγράφηκαν στα υποκείμενα του δείγματος, μέσω της αξιολόγησής τους, κατά την έναρξη και τη λήξη της διδακτικής παρέμβασης.

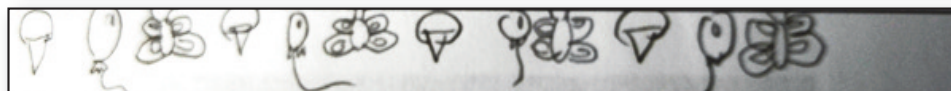
Από τις δραστηριότητες της διδασκαλίας του δώρου της δεύτερης ημέρας, ενδεικτικά, παρατίθενται η εκφώνηση δύο δραστηριοτήτων από σχετικό φύλλο εργασίας, που δόθηκε στα παιδιά, καθώς και αντίστοιχο δείγμα μαθητικών εικαστικών έργων:

Περιγραφή δραστηριότητας σε μαθητικό φύλλο εργασίας (Gillis, 2003: 18):

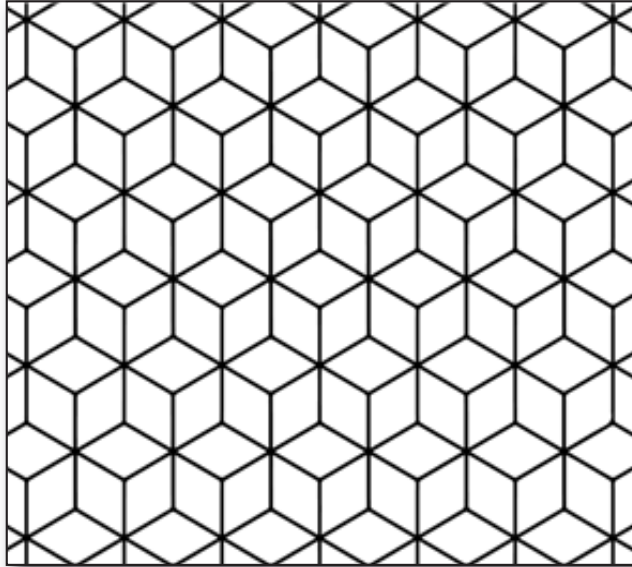
Προσπαθώ να δημιουργήσω το δικό μου μοτίβο χρησιμοποιώντας όποια στοιχεία θέλω από τα παρακάτω:



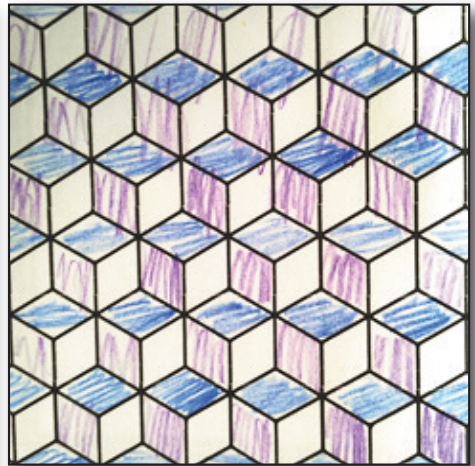
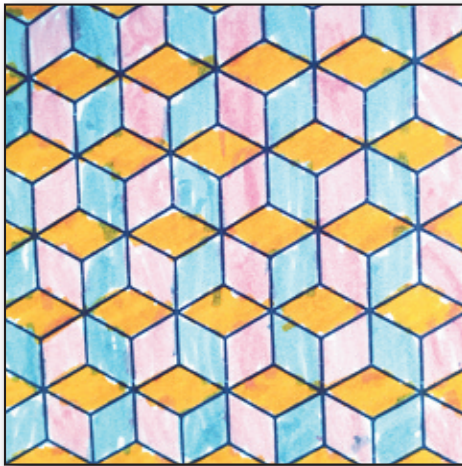
Δείγμα μαθητικών έργων:



Χρωματίζω το ακόλουθο μοτίβο, ώστε να δημιουργηθεί το χρωματικό μοτίβο που μου αρέσει:



Δείγμα μαθητικών έργων:



Από τη δραστηριότητα δημιουργίας εικαστικών έργων με τη χρήση του διαδικτυακού εκπαιδευτικού λογισμικού αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας *Cubes dans le style de Vasarely*, της διδασκαλίας του δώρου της τρίτης ημέρας, παρατίθεται δείγμα μαθητικών έργων:

Περιγραφή δραστηριότητας σε μαθητικό φύλλο εργασίας:

Επιλέγω τον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://scrapcoloring.fr/news/cubes-dans-le-style-de-vasarely>,

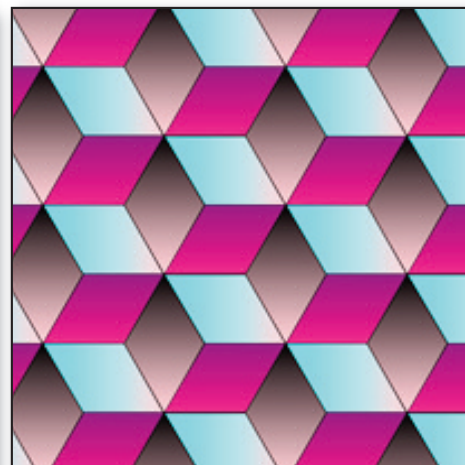
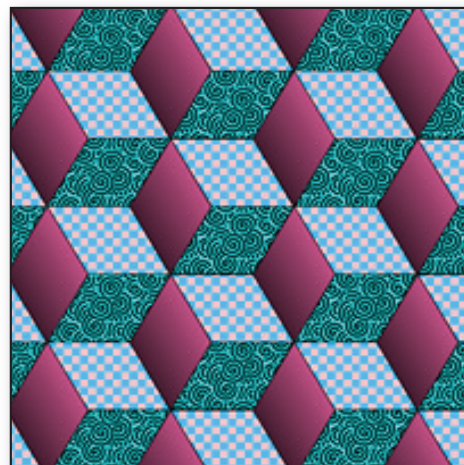
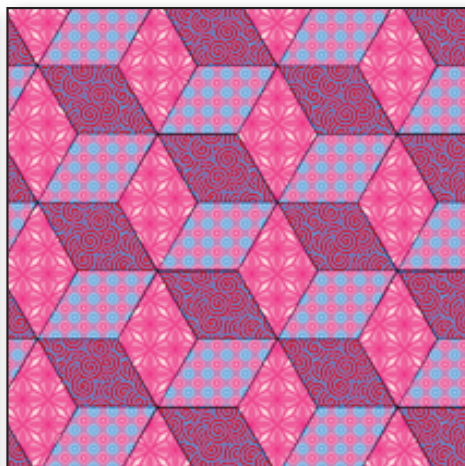
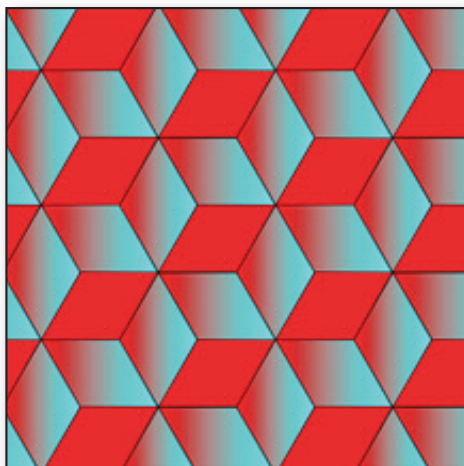
για να ανοίξω το παιχνίδι *Cubes dans le style de Vasarely*.

Επιλέγω από τα χρώματα στο πλαίσιο *motif* ή στο πλαίσιο *fond*, στα δεξιά και τα μεταφέρω με το ποντίκι στον καμβά.

Στο τέλος εκτυπώνω το έργο μου πατώντας στο κουμπί



Δείγμα μαθητικών έργων:



6. Συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων

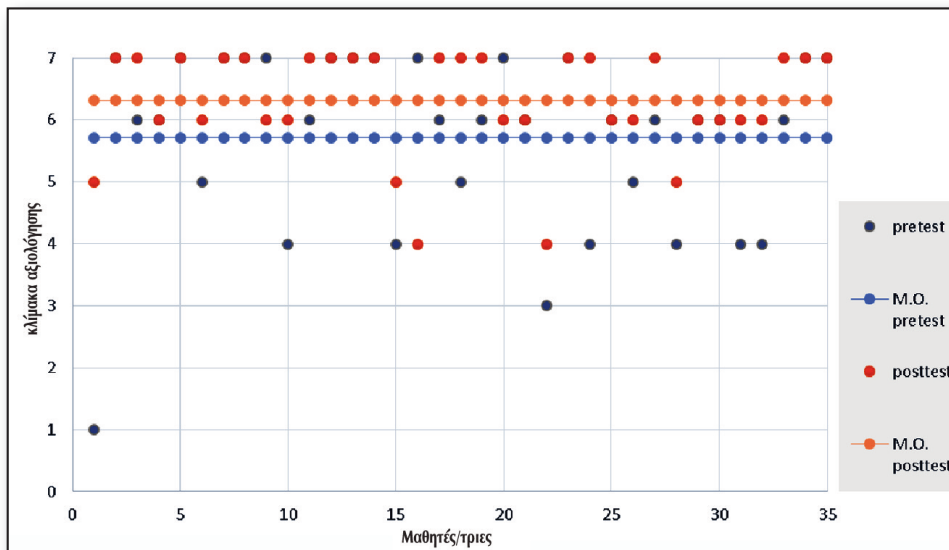
Τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο (pretest και posttest), καταγράφηκαν στον Πίνακα 1 και ακολούθησε η απαραίτητη επεξεργασία τους, ώστε, από τα αποτελέσματα, να ελεγχθεί η υπόθεση της παρούσας έρευνας αναφορικά με το πώς διαμορφώθηκε ο βαθμός ενδιαφέροντος και δυσκολίας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

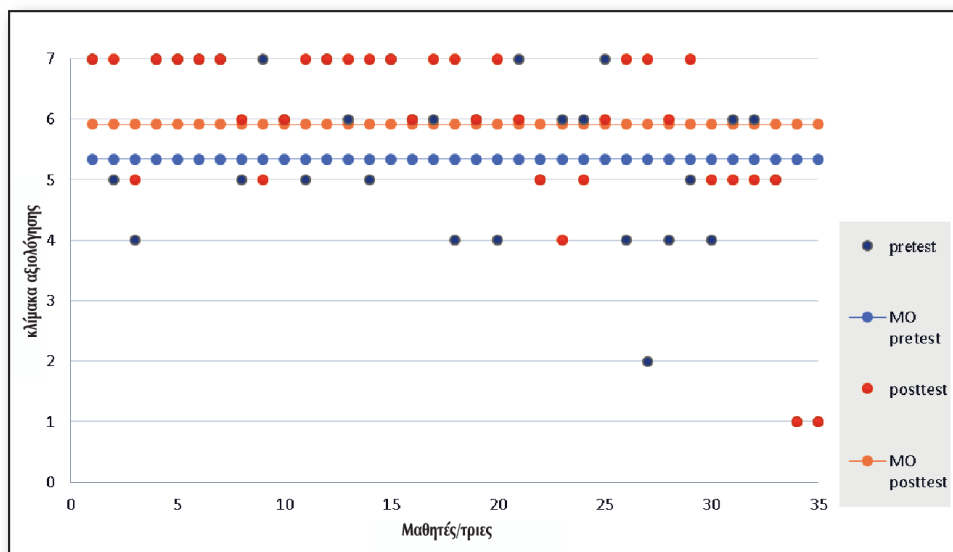
Πίνακας 1: Ερευνητικά δεδομένα των ερωτηματολογίων pretest και posttest

Μαθητές/τριες		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1η ερώτηση	pretest	1	7	6	6	7	5	7	7	7	4	6	7	7	7	4	7	6	5	6	7	6	3	7	4	6	5	6	4	6	6	4	4	6	7	7
	posttest	5	7	7	6	7	6	7	7	6	6	7	7	7	7	5	4	7	7	7	6	6	4	7	7	6	6	7	5	6	6	6	6	7	7	7
2η ερώτηση	pretest	7	5	4	7	7	7	7	5	7	6	5	7	6	5	7	6	6	4	6	4	7	5	6	6	7	4	2	4	5	4	6	6	5	1	1
	posttest	7	7	5	7	7	7	7	6	5	6	7	7	7	7	7	6	7	7	6	7	6	5	4	5	6	7	7	6	7	5	5	5	5	1	1

Στα ακόλουθα διαγράμματα 1 και 2 παρουσιάζονται οι βαθμολογίες των υποκειμένων του δείγματος στις δύο ερωτήσεις κατά το pretest και το posttest.

Διάγραμμα 1: Σύγκριση αποτελεσμάτων 1ης Ερώτησης του pretest με το posttest



Διάγραμμα 2: Σύγκριση αποτελεσμάτων 1ης Ερώτησης του pretest με το posttest

Στα διαγράμματα 1 και 2 οι βαθμολογίες που καταγράφονται και ο μέσος όρος (ΜΟ) αυτών κατά το pretest παρουσιάζονται με μπλε χρώμα, ενώ αντίστοιχα κατά το posttest με πορτοκαλί χρώμα. Συγκεκριμένα, όσο αφορά στην 1η ερώτηση, η τιμή του ΜΟ της βαθμολογίας κατά το pretest ισούται με 5.71, ενώ κατά το posttest αυξάνεται σε 6.31, γεγονός που καταγράφει την αύξηση του ενδιαφέροντος των υποκειμένων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Όσο αφορά στη 2η ερώτηση, η τιμή του ΜΟ της βαθμολογίας κατά το pretest ισούται με 5.34, ενώ κατά το posttest αυξάνεται σε 5.91, γεγονός που μαρτυρεί ότι το θέμα του μαθήματος φάνηκε στα υποκείμενα της έρευνας κατά το pretest αρκετά εύκολο, ενώ η διδασκαλία του μαθήματος που ακολούθησε, έγινε αιτία να αυξηθούν αυτές οι απόψεις των μαθητών.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα του δείγματος (Πίνακας 1) των δύο μεταβλητών που εξετάζονται, παρουσιάζονται στους αντίστοιχους πίνακες συχνοτήτων (Πίνακας 2 και 3). Ο πίνακας συχνοτήτων παρουσιάζει για κάθε τιμή x_i (βαθμολογία) και των δύο μεταβλητών που εξετάζονται τη συχνότητα εμφάνισής της f_i , δηλαδή πόσες φορές εμφανίζεται η κάθε διακεκριμένη τιμή στο δείγμα (απόλυτη συχνότητα). Επίσης, υπολογίζεται η σχετική συχνότητα εμφάνισης p_i ή αλλιώς το ποσοστό, που ορίζεται από τον λόγο της συχνότητας εμφάνισης f_i μιας τιμής x_i προς το σύνολο των παρατηρήσεων n του δείγματος ($n=35$). Ακόμα, υπολογίζονται η αθροιστική απόλυτη συχνότητα F_i μιας τιμής x_i ως το άθροισμα των συχνοτήτων όλων των τιμών, που είναι μικρότερες ή ίσες της x_i , καθώς και η αθροιστική σχετική συχνότητα P_i όπου $x_j \leq x_i$ για $j \leq i$.

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων 1ης Ερώτησης

Z_i	1η ερώτηση. Το θέμα του μαθήματος μου φαίνεται αρκετά/καθόλου ενδιαφέρον							
	pretest				posttest			
	Απόλυτη συχνότητα f_i	Αθροιστική συχνότητα $F_i = \sum_{j=1}^i f_j$	Σχετική συχνότητα (%) $p_i = f_i/n$	Σχετική αθροιστική συχνότητα (%) $P_i = \sum_{j=1}^i p_j$	Απόλυτη συχνότητα f_i	Αθροιστική συχνότητα $F_i = \sum_{j=1}^i f_j$	Σχετική συχνότητα (%) $p_i = f_i/n$	Σχετική αθροιστική συχνότητα (%) $P_i = \sum_{j=1}^i p_j$
1	1	1	0.03	0.03	0	0	0.00	0.00
2	0	1	0.00	0.03	0	0	0.00	0.00
3	1	2	0.03	0.06	0	0	0.00	0.00
4	6	8	0.17	0.23	2	2	0.06	0.06
5	3	11	0.09	0.31	3	5	0.09	0.14
6	11	22	0.31	0.63	12	17	0.34	0.49
7	13	35	0.37	1.00	18	35	0.51	1.00
ΣΥΝΟΛΟ	35	-	1.00	-	35	-	1.00	-

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων 2ης Ερώτησης

Z_i	2η ερώτηση. Το θέμα του μαθήματος μου φαίνεται αρκετά δύσκολο/αρκετά εύκολο							
	pretest				posttest			
	Απόλυτη συχνότητα f_i	Αθροιστική συχνότητα $F_i = \sum_{j=1}^i f_j$	Σχετική συχνότητα (%) $p_i = f_i/n$	Σχετική αθροιστική συχνότητα (%) $P_i = \sum_{j=1}^i p_j$	Απόλυτη συχνότητα f_i	Αθροιστική συχνότητα $F_i = \sum_{j=1}^i f_j$	Σχετική συχνότητα (%) $p_i = f_i/n$	Σχετική αθροιστική συχνότητα (%) $P_i = \sum_{j=1}^i p_j$
1	2	2	0.06	0.06	2	2	0.06	0.06
2	1	3	0.03	0.09	0	2	0.00	0.06
3	0	3	0.00	0.09	0	2	0.00	0.06
4	6	9	0.17	0.26	1	3	0.03	0.09
5	7	16	0.20	0.46	8	11	0.23	0.31
6	9	25	0.26	0.71	7	18	0.20	0.51
7	10	35	0.29	1.00	17	35	0.49	1.00
ΣΥΝΟΛΟ	35	-	1.00	-	35	-	1.00	-

Στον πίνακα συχνοτήτων της 1ης ερώτησης (Πίνακας 2) φαίνεται από τις τιμές της απόλυτης συχνότητας κατά το pretest ότι 24 (=11+13) από τα 35 παιδιά, σημαντικά υψηλό ποσοστό του δείγματος δηλαδή 68% (=31+37) κινείται ανάμεσα στο 6 και στο 7 της κλίμακας αξιολόγησης (z_i), καταγράφοντας έτσι περισσότερες θετικές απαντήσεις. Το δείγμα παρουσιάζει παρόμοια συμπεριφορά και στο posttest, με 30 (=12+18) από τα 35 παιδιά δηλαδή 85% (=34+51) να κινούνται επίσης μεταξύ του 6 και του 7 της κλίμακας αξιολόγησης (z_i), καταγράφοντας αύξηση 17% στη σχετική συχνότητα των απαντήσεων. Με δεδομένο τις παραπάνω τιμές, συμπεραίνεται ότι στα περισσότερα παιδιά του δείγματος που κατέγραψαν θετική άποψη, το θέμα του μαθήματος φάνηκε να είναι αρκετά ενδιαφέρον κατά το pretest, ενώ η αιτία της αύξησης του ενδιαφέροντος των υποκειμένων στο posttest, αποδίδεται στο κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο που δημιούργησε η διδακτική παρέμβαση.

Στον πίνακα συχνοτήτων της 2ης ερώτησης (Πίνακας 3) φαίνεται ότι οι τιμές της απόλυτης συχνότητας στο pretest καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά της τάξης των 26 ($=7+9+10$) στο σύνολο των 35 παιδιών του δείγματος 75% ($=20+26+29$), τα οποία, σε σχέση με την 1η ερώτηση, κινούνται σε μεγαλύτερο εύρος της κλίμακας αξιολόγησης (z_i) ανάμεσα στο 5, στο 6 και στο 7, καταγράφοντας έτσι περισσότερες θετικές απαντήσεις. Παρά το γεγονός της ελαφράς μείωσης της απόλυτης συχνότητας που παρατηρείται στις απαντήσεις του αριθμού 6 της κλίμακας αξιολόγησης (z_i) από το pretest στο posttest, το δείγμα παρουσιάζει αυξητική τάση στο posttest, στο οποίο παρατηρείται αύξηση 17% στη σχετική συχνότητα των απαντήσεων δηλαδή 92% ($=23+20+49$) στο 5, στο 6 και στο 7 της κλίμακας αξιολόγησης (z_i). Το γεγονός αυτό εξηγεί ότι στα περισσότερα παιδιά του δείγματος το θέμα του μαθήματος τους φάνηκε, στην αρχή του μαθήματος (pretest), αρκετά εύκολο, ενώ η διδασκαλία του μαθήματος που ακολούθησε, έγινε αιτία να αυξηθούν αυτές οι απόψεις των μαθητών. Έτσι, προκύπτει ότι η διδακτική παρέμβαση ήταν έτσι σχεδιασμένη, ώστε να μειώσει στο ελάχιστο την εμφάνιση διαφόρων δυσκολιών ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες του δείγματος.

7. Συζήτηση - συμπεράσματα

Ύστερα από την επεξεργασία και αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων που προηγήθηκε στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων pretest και posttest, φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στο δείγμα της παρούσας έρευνας, ήταν σχεδιασμένη με τέτοιον τρόπο, ώστε οι δύο ποσοτικές, διακριτές μεταβλητές του βαθμού ενδιαφέροντος και δυσκολίας να εμφανίσουν αποτελέσματα σε αρκετά υψηλό και χαμηλό επίπεδο, αντιστοίχως. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι τόσο η μέθοδος της *διαθεματικής προσέγγισης* (*cross-thematic integration*) της γνώσης, διδάσκοντας την έννοια του μοτίβου μέσα από τα μαθηματικά και τις εικαστικές τέχνες, όσο και η επιλογή ευχάριστων, ελκυστικών και δημιουργικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα, κατασκεύασαν ένα κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο που δημιούργησε αυξητική τάση του ενδιαφέροντος (ποσοτική, διακριτή μεταβλητή, που αφορούσε στον βαθμό ενδιαφέροντος) των παιδιών και ελαχιστοποίησε την εμφάνιση δυσκολιών ή/και εμποδίων (ποσοτική, διακριτή μεταβλητή, που αφορούσε στον βαθμό δυσκολίας) των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία κατάρκτησης της νέας γνώσης.

Επίσης, η διδασκαλία της έννοιας του γεωμετρικού μοτίβου μέσα από τα μαθηματικά και τις εικαστικές τέχνες είναι μια ιδέα που κινείται στην κατεύθυνση του σχεδιασμού νέων καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών, εμπνευσμένων από τους κοινούς δεσμούς των εικαστικών τεχνών και των μαθηματικών, οι οποίες, όπως έδειξε η παρούσα έρευνα, μπορεί να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ελκυστικού και πρωτότυπου μαθησιακού περιβάλλοντος (Τσιγγίδου & Σιγούρος, 2017: 123-124).

Ταυτόχρονα, η διαθεματική σύνδεση των Μαθηματικών με τα Εικαστικά, η οποία προτείνεται τόσο στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών όσο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που κατέγραψαν οι δύο ποσοτικές, διακριτές μεταβλητές, της αυξητικής τάσης του ενδιαφέροντος και της ελαχιστοποίησης της εμφάνισης δυσκολιών ή/και εμποδίων των μαθητών/τριών, κατά την παρούσα διδακτική παρέμβαση, καταδεικνύουν ότι η κοινή διδακτική χρήση οντοτήτων, όπως είναι ο κύβος, και εννοιών, όπως είναι η αρχή της επανάληψης (μοτίβο με τη χρήση κύβων), που τις συναντάμε, όχι μόνο στα μαθηματικά, αλλά και στην εικαστική γλώσσα, είναι ένας κατάλληλος παιδαγωγικός τρόπος διδακτικής προσέγγισης που ενισχύει το ενδιαφέρον και ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού* (*visual literacy*), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν την ευρύτητα χρησιμότητας της αρχής της επανάληψης σε δύο καλλιτεχνικούς σταθμούς της ιστορίας των εικαστικών τεχνών με μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ τους (ισλαμική τέχνη και *op art*) και ταυτόχρονα, να αντιληφθούν τη διαχρονική χρήση του κύβου κατά τη δημιουργία γεωμετρικών μοτίβων, τα οποία συγκροτούν εμπνευσμένες εικαστικές συνθέσεις που, κάθε φορά, προτείνουν διαφορετική επεξεργασία ή/και ανάγνωση από το κοινό. Επιπλέον, η διδασκαλία της παρούσας έρευνας πρόσφερε αφορμή, όχι μόνο για την ανάλυση εικαστικών έργων, αλλά και για την παραγωγή εικαστικών μαθητικών έργων, έντυπων και ψηφιακών (Τσιγγίδου, κ.συν. 2017: 124), γεγονός που εντάσσεται στις επιταγές του ορισμού των Gunther Kress και Theo van Leeuwen, για την καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού*, σύμφωνα με τον οποίο «οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αποκτούν την ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης οπτικών μορφών που αφορούν στην οπτική επικοινωνία, αλλά κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων».

Επισημαίνεται ότι επειδή τα παραπάνω συμπεράσματα προέκυψαν στο πλαίσιο έρευνας μικρής κλίμακας, αποτελούν ενδεικτικά στοιχεία και σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατό να γενικευτούν. Η επαλήθευση των αποτελεσμάτων σε μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, θα μπορούσε να ενισχύσει τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και να επιτρέψει τη γενίκευσή τους.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να τονιστεί ο εμψυχωτικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος, ως φίλος και συνεργάτης, ενίσχυε την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στις διδακτικές δραστηριότητες του μαθήματος, είχε διακριτική παρουσία, μεσολαβούσε όταν χρειάζεται με θετικό και ενεργητικό τρόπο, ενώ φρόντιζε για την ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Stern, 1992: 38-39).

Σημείωση

1. Ο Γαζή Εβρενός Μπέη καταγόταν από το Μπαλκεσίρ (Παλαιόκαστρο) μεταξύ Περγάμου και Προύσας και ήταν γιος του Prangi Isa ενός από τους εμίρηδες του Καρασί (στα ΒΔ της Μ. Ασίας) ή, κατά μία άλλη εκδοχή, ο πατέρας του ήταν ο Isa ο Φράγκος, Καταλανός έμπορος και καταγόταν από την περιοχή κοντά στις όχθες του Έβρου. Ο Γαζή Εβρενός διαδραμάτισε πρωταρχικό ρόλο στην κατάκτηση της ΝΑ Ευρώπης από τους Οθωμανούς ως ημιανεξάρτητος διοικητής στρατιωτικού σώματος, ενώ το όνομά του συνδέθηκε με την κατάκτηση αρκετών πόλεων όπως των Φερών, της Κομοτηνής,, της Μαρώνειας, της Ξάνθης και αργότερα των Σερρών, του Μοναστηρίου και των Γιαννιτσών, όπου, στην τελευταία, εγκαταστάθηκε στα 1385 μέχρι και τον θάνατό του στα 1417 (Μουζά, 2012: 3).

Βιβλιογραφία

- Ark of Inquiry (2016) Study Card 6 Questionnaire for Pupils. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://arkportal.ut.ee/#/> (11/02/2018).
- Arnason, H. (1995) *Ιστορία της σύγχρονης τέχνης: Ζωγραφική, Γλυπτική, Αρχιτεκτονική, Φωτογραφία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Avgerinou, M. (2009) Re-viewing visual literacy in the "Bain d' images" Era. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(2), 28-34.
- Bamborough, P. (1982) *Η τέχνη των θρησκειών: Η τέχνη του ισλαμισμού*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982) *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητικές αρχές και γενικές οδηγίες*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Boughton, D. (1986) Visual literacy: Implications for cultural understanding through art education. *Journal of Art & Design Education*, 5(1-2), 125-142.
- Burckhardt, T. (2009) *Art of Islam: Language and Meaning*. Bloomington: World Wisdom.
- Γουρίδης, Α (2003) *Γεωμετρικοί συσχετισμοί και στατική αντίληψη στις μεγάλες θολωτές κατασκευές της ρωμαϊκής και βυζαντινής περιόδου*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14785> (09/01/2018).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cubes dans le style de Vasarely. (2009-2014) Elsa et Stéphane Gigandet - Scrap Coloring. [Educational software]. Retrieved from: <http://scrapcoloring.fr/news/cubes-dans-le-style-de-vasarely> (24/02/2018).
- De Long, R., McCracken, J. & Willett, E. (2007) *Dream - Makers: Principles of Art and Design*. Easton: Crayola. Retrieved from: <http://www.crayola.com/for-educators/ccac-landing/free-professional-resources/dream-makers.aspx> (27/12/2017).

- Δουκατά, Σ. (2008) Ιμαρέτ. Στο Ε. Μπρούσκαρη (Επιμ.), *Η οθωμανική εποχή στην Ελλάδα* (σ. 324-326). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού - Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων.
- Christopoulou, M. (2010) Introducing visual culture education into greek primary schools: A curriculum intervention. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 97-107.
- Eisner, E. (2000) Ten lessons the arts teach. In J. Amdur Spitz (Ed.), *Learning and the arts: Crossing boundaries* (pp. 7-13). Conference Proceedings. Los Angeles 12-14/01/2000. Los Angeles: Geraldine R. Dodge Foundation, J. Paul Getty Trust, and The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved from: <http://www.giarts.org/article/learning-and-arts> (05/01/2018).
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006) Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.samos.aegean.gr/samos_actuar/notes/Embalotis%20et%20al_%20Stat_Notes.pdf (20/08/2018).
- Gillis, M. C. (2003) *The ABCs of art: The elements & principles of design*. Retrieved from: http://awesomeartists.com/ART/AWESOMEARTISTS_PDFs_ETC/ABCsOfART_BOOKLET_B&W_ElementsAndPrinciplesOfDesign_2015.pdf (29/12/2017).
- Gombrich, E. (1999) *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (1985) *Αισθητική αγωγή του παιδιού: Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην Παιδική Βιβλιοθήκη και στο Μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κάλας, Β. (1998) *Πλάτων – Τίμαιος*. Αθήνα: Πόλις.
- Kiel, M. (1971) Observations on the history of Northern Greece during the Turkish rule: historical and architectural description of the Turkish monuments of Komotini and Serres, their place in the development of Ottoman Turkish architecture, and their present condition. *Balkan Studies*, 12(2), 415-462. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/BalkanStudies/issue/archive?issuesPage=3#issues> (21/01/2018).
- Κοταμανίδου, Ν. (2013) *Σημειώσεις στο μάθημα Ελεύθερο Σχέδιο 2*. Σέρρες: Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής Διακόσμησης, και Σχεδιασμού Αντικειμένων του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eadsa.teicm.gr/iliko_examino_2.asp (27/12/2017).
- Κούβου, Ο. (2007) Η τέχνη ως μέσο μάθησης. Στο *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σ. 187-192). Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (ΟΜΕΡ). Πάτρα 01-03/06/ 2007. Πάτρα: Ελληνική Επιτροπή ΟΜΕΡ -

- Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010) *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lesley - Farmer, S. J. (2007) I see, I do: Persuasive messages and visual literacy. *MultiMedia & Internet@Schools*, 14(4), 30-33.
- Λυδάκης, Σ. & Βογιατζής, Τ. (1990) *Σύντομο λεξικό όρων της ζωγραφικής*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Μαγουλιώτης, Α., (1994) *Το μπλοκ της φαντασίας: Τα παιδιά παρατηρούν και δημιουργούν*. Αθήνα: Gutenberg.
- MoMA Learning - Glossary of Art Terms. (2006) Pattern. [Art Dictionary]. Retrieved from: https://www.moma.org/learn/moma_learning/glossary#p (27/12/2017).
- Μουζά, Β. (2012) *Το οθωμανικό λουτρό του Γαζή Εβρενός στα Γιαννιτσά: Μελέτη αποκατάστασης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/131867/?ln=en> (28/01/2018).
- Μπλουμ, Τ. & Μπλερ, Σ. (1999) *Ισλαμικές τέχνες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Munro, E. (1994) *Παγκόσμια εγκυκλοπαίδεια της τέχνης*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Παπαϊωάννου, Η. (2009) Το παιδί στην εποχή της μαζικής κατανάλωσης εικόνων. Στο Σ. Γρόσδος Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (Επιμ.), *Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας* (σ. 101-109). Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 21-22/11/2009. Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών ΑΠΘ - Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας - Θράκης.
- Παπανικολάου, Α. (2008-09) *Μορφωτικά προγράμματα μαθητών: Τέχνη και μαθηματικά*. Αθήνα: Μουσείο Ηρακλειδών.
- Parker, J. (2005) A consideration of the relationship between creativity and approaches to learning in art and design. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 186-198.
- Ρηντ, Χ. (1986) *Λεξικό εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Υποδομή.
- Robinson, K. (2000) Closing Remarks. In J. Amdur Spitz (Ed.), *Learning and the arts: Crossing boundaries* (pp. 32-33). Conference Proceedings. Los Angeles 12-14/01/2000. Los Angeles: Geraldine R. Dodge Foundation, J. Paul Getty Trust, and The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved from: <https://www.giarts.org/sites/default/files/learning-and-the-arts-crossing-boundaries.pdf> (21/07/2019).

- Rowell, J., McLean, C. & Hamilton, M. (2012) Visual literacy as a classroom approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
- Σαμπανοπούλου, Β. Λ. (1993) *Ιμαρέτ Κομοτηνής*. Καβάλα: Τεύχος Έκθεσης Τεκμηρίωσης του Μνημείου που υποβλήθηκε στην Ι. Μητρόπολη Μαρωνεϊάς & Κομοτηνής και στη 12η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων Καβάλας (αδημοσίευτο).
- Sarand, H. I., Fard, M. P. & Taraf, A. A. z. (2016) The Secret of "circle" in Islamic architecture. *The Turkish Online Journal of Design, art and communication*, 6, 108-118. Retrieved from: http://www.tojdac.org/tojdac/PAST_ISSUES.html (05/02/2018).
- Savelainen, H. (2014) Victor Vasarely: Art belongs to all. *Magazine of the Espoo Museum of Modern Art*, 2, 5-9. Retrieved from: <http://www.emma.museum/emmalehti> (06/01/2018).
- Σιγούρος, Γ. (2001) *Ανακαλύπτω τα μυστικά της ζωγραφικής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σιγούρος, Γ. (2006) *Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design: Το "αλφάβητο" της ζωγραφικής*. Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών ν. Ροδόπης «Αθηνίων».
- Σιγούρος, Ι., Ισαακίδης, Ι., Σελήσιος, Ε., Γκίνη, Μ. & Κέκκερης, Γ. (2011) *Εικαστικές τέχνες και μαθηματικά με τεχνολογίες πληροφορικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Southworth, G. (1982) Art in the primary school: Towards first principles. *Journal of Art & Design Education*, 1(2), 217-229.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη Θεωρία στη Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stern, A. (1992) *Πλευρές και τεχνικές της παιδικής ζωγραφικής*. Τόμ. 2. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσιγγίδου, Σ. & Σιγούρος, Ι. (2017) Εικαστικές διδακτικές στρατηγικές εμπνευσμένες από τα Μαθηματικά με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Στο *Τα Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 123-131). Πρακτικά Συνεδρίου. Κομοτηνή 01-02/04/2017. Κομοτηνή: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία (ΕΜΕ) Παράρτημα Ροδόπης - Δ/ση Δευτ/θμιας Εκπ/σης ΠΕ Ροδόπης - Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης.
- ΥΑ, 6338/Δ2/16-01-2018. Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο: <https://diavgeia.gov.gr/decision/view/6%CE%A48%CE%9E4653%CE%A0%CE%A3-%CE%9C%CE%993> (23/02/2018).
- Van de Walle, J. (2007) *Διδάσκοντας Μαθηματικά για δημοτικό και γυμνάσιο: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- What Comes Next? (2006) National Aeronautics and Space Administration. [Educational software]. Retrieved from: https://www.nasa.gov/audience/foreducators/topnav/materials/listbytype/What_Comes_Next.html (06/02/2018).
- ΦΕΚ 303, 2, 13/03/2003.

- Χανιαδάκη, Σ. (2009) Η σύγχρονη τέχνη για παιδιά: Τρεις τρόποι προσέγγισης. Στο *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο & την Ανακύκλωση* (σ. 428-435). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: 29-31/05/2009. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενιδίου - Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/ Files/III_Ei-sigiseis.htm](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/III_Ei-sigiseis.htm) (05/01/2018).
- Χαραλαμπίδης, Α. (1995) *Η τέχνη του εικοστού αιώνα: Η μεταπολεμική περίοδος*. Τόμ. 3. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003) Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (σ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.
- Χρήστου, Χ. (1990). *Η ζωγραφική του εικοστού αιώνα*. Αθήνα: Η εν Αθήναις Αρχαιολογική Εταιρεία.
- Zazkis, R. & Liljedahl, P. (2002) Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379-402.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ: ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

PROFESSIONAL IDENTITY IN FORMATION: UNDERGRADUATE STUDENTS PERCEIVE AND DESCRIBE THEMSELVES AS TEACHER

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου
Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
Email: vfotopoulou@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα εμπειρικά δεδομένα μιας έρευνας, που αφορά στις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις 120 φοιτητών για τον τρόπο που προσέγγισαν και βίωσαν τον επαγγελματικό τους εαυτό κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο τρίτο έτος σπουδών τους. Αναλυτικότερα, μελετώνται οι παράμετροι και τα ζητήματα που απασχόλησαν τους φοιτητές, μέσα από τη βιωματική κυρίως προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν την επαγγελματική υπόσταση και αντίληψή τους ως εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της εργασίας προέκυψε ότι οι φοιτητές μέσα από την πληθώρα των στοιχείων που ανέδειξαν φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα προσεγγίζουν την πολυδιάστατη φύση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, μέσα από την απόκτηση εκπαιδευτικών εμπειριών στο σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με το προσωπικό στοιχείο συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσω της οποίας είναι σε θέση να προσδιορίσουν και να οραματιστούν τον εαυτό τους ως εν ενεργεία εκπαιδευτικό στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικός, προπτυχιακοί φοιτητές, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Abstract

In this study we explore the empirical data of a research on the views of undergraduate students of the Department of Education and Early Childhood Education (TEEAPI) of the University of Patras on how they perceive and describe themselves as educational. In particular, we explored the views of 120 undergraduate students for the way they approached and experienced in their professional self during their teaching-practice at schools in their third year of study. Specifically, we study the parameters and the issues that occupied the undergraduate students, through mostly experiential approach of the teaching profession, which seems to influence and shape their professional sense and perception of themselves as teachers. From the results of this research work showed that the undergraduate students through the multitude of data appear highlighted that perceive themselves as educational and simultaneously approach the multidimensional nature of their educational identity. At the same time, through the acquisition of educational experiences in schools in conjunction with the personal information form their professional identity through which it is able to identify and envision themselves as in-service teachers in schools.

Key words

Professional identity, teacher, undergraduate students, University of Patras.

1. Εισαγωγικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και του εαυτού με αναφορά στον εκπαιδευτικό

Όπως επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές η μελέτη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην καλύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, της επαγγελματικής του πορείας, εξέλιξης και ανάπτυξης καθώς και της γενικότερης επαγγελματικής του παρουσίας και λειτουργίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (βλ. π.χ.: Day & Kington, 2008, Day & Leitch, 2001, Hong, 2010, Timostuk & Ugaste, 2010). Παρομοίως, ο Beijaard και οι συνεργάτες του (2004) διαπιστώνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους και διαφορετικές προσεγγίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, ενώ νωρίτερα, οι Cooper και Olson (1996) υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια με διάφορες εκφάνσεις, όπου πλείστοι παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί συνεισφέρουν στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Cooper & Olson, 1996, στο: Chong & Low, 2009: 60).

Στην παραδοσιακή προσέγγιση, η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μια οντότητα καλά προσδιορισμένη, σταθερή και αμετάβλητη, που εντοπίζεται μέσα μας (Currie, 1998: 2). Η ανωτέρω ωστόσο θεώρηση τείνει να υποσκελίζεται από θέσεις που αντίκεινται και απορρίπτουν την εσωτερικότητα της ταυτότητας, καθώς υποστηρίζεται

ότι η έννοια της ταυτότητας δεν εκφέρεται μονοδιάστατα αλλά αντιθέτως απαντάται με ποικίλους όρους (βλ. π.χ.: «ταυτότητες (identities)» ή «εαυτοί (selves)»), ακριβώς για να εκφράσει τη διαλειτουργικότητα των απόψεων και των ρόλων της σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Beijaard et al., 2004, Lee & Yin, 2011, Smith, 2007). Οι ταυτότητες πόρρω απέχουν από το να θεωρούνται ως μια ενοποιημένη οντότητα ή ο βασικός εαυτός (core identity) καθώς χαρακτηρίζονται ως μεταβαλλόμενες, εύθραυστες και τυχαίες κατασκευές (Maguire, 2008).

Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης και ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας δε συνιστά ιδιαίτερα εφικτό ερευνητικό εγχείρημα και σε αρκετές μελέτες επισημαίνεται η απουσία του σχετικού ορισμού, όπως διαπιστώνουν οι Beijaard et al. (2004). Η αδυναμία στοιχειοθέτησης ενός σαφούς ορισμού έγκειται κατά κύριο λόγο στην πληθώρα των παραγόντων που διεκδικούν μερίδιο στη συγκρότηση του ορισμού (Beauchamp & Thomas, 2009).

Στη σχετική ωστόσο με το θέμα βιβλιογραφία και παραμερίζοντας τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που προσεγγίζουν την έννοια της ταυτότητας, εντοπίζονται ορισμένα σημεία σύγκλισης σχετικά με αυτήν. Ειδικότερα, πρόκειται για μια ατέρμονη διαδικασία που επιδέχεται αλλαγές και αναπροσαρμογές, είναι δυναμική και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με το χρόνο. Δέχεται επιρροές από εσωτερικούς παράγοντες (π.χ.: συναισθήματα) και εξωτερικούς παράγοντες (π.χ.: εμπειρίες που αφορούν στα προσωπικά ή επαγγελματικά βιώματα του ατόμου). Είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ερμηνεία και την επαν-ερμηνεία των εμπειριών του ατόμου, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνύπαρξη του προσωπικού με το επαγγελματικό στοιχείο, όπου συχνά ο διαχωρισμός τους καθίσταται δυσδιάκριτος (Beauchamp & Thomas, 2009). Το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω των ατομικών του επιδιώξεων και στόχων. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο είναι η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και το εκάστοτε δεδομένο περιβάλλον και οι σχέσεις του ατόμου με τον εαυτό του και τους άλλους μέσα στο οποίο λειτουργεί (Beauchamp & Thomas, 2009, Beijaard et al., 2004).

Στον προσδιορισμό, επίσης, της ταυτότητας περιλαμβάνεται και η έννοια του εαυτού (self) (Beauchamp & Thomas, 2009). Ο εαυτός αποτελεί μια έννοια αρκετά πολύπλοκη, η οποία εδράζει το ερευνητικό και το θεωρητικό της υπόβαθρο στις επιστήμες της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Day et al., 2006). Στη σχετική με τον εκπαιδευτικό βιβλιογραφία, οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους, με ασαφή ή χωρίς περαιτέρω διάκριση (Beijaard et al., 2000), ενώ ως προς τον προσδιορισμό της φύσης του εαυτού παρατηρούνται ακόμα και αποκλίσεις (Day et al., 2005).

Όσον αφορά στην ταυτότητα με αναφορά στον εκπαιδευτικό, που αποτελεί και το σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και την αντίληψη του εαυτού, ενώ επίσης η έννοια του εαυτού ενταγμένη

σε εξωτερικά πλαίσια, όπως η τάξη και το σχολείο, θέτει ως αναγκαιότητα τον έλεγχο του εαυτού σε σχέση με τα άλλα άτομα (Beauchamp & Thomas, 2009). Χαρακτηριστικά, η Nias (1989) υπογραμμίζει ότι η ταυτότητα διαμορφώνει ένα μέρος του εαυτού και κατά συνέπεια η ταυτότητα ενδέχεται να επηρεάζει και τον εαυτό. Παρομοίως, ο Foucault (1984) μέσα από μια περισσότερο κοινωνιολογική προσέγγιση, τονίζει την αναγκαιότητα να ανιχνεύσουμε τη σύσταση του εαυτού μέσω ενός ιστορικού πλαισίου, όπου η απόκτηση νοήματος εμπλέκεται με την εμπειρία. Υποστηρίζει ότι ο εαυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί τόσο ως αντικείμενο όσο και ως υποκείμενο της εμπειρίας, δηλαδή η προσέγγιση της έννοιας του εαυτού και η εμπειρία του ατόμου αποτελούν το λόγο (discourse) της εμπειρίας και όχι την εμπειρία καθεαυτή, καθώς η εμπειρία από μόνη της, όπως επισημαίνεται, δε συνιστά την αυτογνωσία (self-knowledge) (Zembylas, 2003).

Σύμφωνα με τους Rogers και Scott (2008: 751), ο εαυτός περιλαμβάνει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και είναι μια εξελισσόμενη και συνεκτική οντότητα, η οποία συνειδητά αλλά και ασυνειδητά κατασκευάζει και κατασκευάζεται, αναδομεί και αναδομείται σε αλληλεπίδραση με πολιτισμικά πλαίσια, θεσμούς και άτομα, με τα οποία (ο εαυτός) συμβιώνει, υπάρχει, μαθαίνει και λειτουργεί. Οι Day και Hadfield (1996) υποστηρίζουν ότι μέσα από τα ερευνητικά τους δεδομένα φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί διατηρούν ταυτόχρονα στο εργασιακό τους περιβάλλον τουλάχιστον τρεις εαυτούς, τον πραγματικό (= πώς οι τρέχουσες συνθήκες διαμορφώνουν τις πρακτικές τους), τον ιδεατό (= πώς αντιλαμβάνονται το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός) και τον μεταβατικό εαυτό (= λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα στις δυνατότητες του πραγματικού και του ιδεατού). Παρομοίως, οι Lauriala και Kukkonen (2005) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τους «εαυτούς» τους και περιγράφουν τον εαυτό μέσα από τρεις διαστάσεις. Ο πραγματικός εαυτός (= αυτός που στη δεδομένη στιγμή επικρατεί), ο εαυτός που ενδεχομένως θα υπάρξει στο μέλλον, με την προσπάθεια που καταβάλλεται προς αυτή την κατεύθυνση, και τέλος ο εαυτός ως ένα κοινωνικό ή παγκόσμιο κατασκεύασμα που περιβάλλει τους εκπαιδευτικούς. Στην τελευταία αυτή διάσταση πρόκειται για έναν εαυτό που υποδηλώνει αυτό που πρέπει και αυτό που αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν. Γίνεται λόγος για το ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές. Οι διαφορετικές αυτές έννοιες των εαυτών, όπως έχει παρατηρηθεί, ίσως βρίσκονται σε αντίθεση όσον αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τείνουν έντονα να δέχονται επιρροή από το διδακτικό τους περιβάλλον (Flores & Day, 2006).

Παρά το γεγονός ότι οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας έχουν αποτελέσει σημείο διαφοροποιήσεων και αποκλίσεων μεταξύ των επιστημόνων, όπως αποκαλύπτεται στη σχετική βιβλιογραφία σε ποικίλους τομείς, υπάρχουν ορισμένα κοινά

σημεία και εννοιολογικές συγκλίσεις (Wilson & Deane, 2010). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τους Kelchtermans και Vandenberghe (1994), που υποστηρίζουν ότι μεταξύ των ερευνητών υφίσταται μια γενική παραδοχή ότι ο εαυτός αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και δημιουργούν τη φύση της εργασίας τους.

Μέσα λοιπόν στο εργασιακό περιβάλλον, ο εαυτός γίνεται αντιληπτός ως ένας παράγοντας που είναι επιφορτισμένος με ενεργητικό ρόλο, μέσω του οποίου το άτομο αποκτά ικανότητες και αρμοδιότητες και διαχειρίζεται δύσκολες συγκυρίες. Παράλληλα, ο εαυτός αποτελεί και κοινωνικό δημιούργημα που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους, με τρέχουσες και παλαιότερες εμπειρίες, που συμβαίνουν μεταξύ των κοινωνικών πλαισίων (Oyserman, 2001). Τέλος, σχετικά με τον εκπαιδευτικό, που μας αφορά στην ανά χείρας εργασία, η έννοια του εαυτού δεν περιλαμβάνει μόνο το ποιος είναι αλλά και το ποιος είναι ως εκπαιδευτικός (Thomas & Beauchamp, 2011).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των προπτυχιακών φοιτητών¹ του τρίτου έτους σπουδών τους στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (εφεξής: ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό μέσα στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και έχοντας ήδη περατώσει σημαντικό μέρος των προπτυχιακών τους σπουδών. Πιο αναλυτικά, θέλουμε να εξετάσουμε τους παράγοντες, τις συνιστώσες και τις παραμέτρους, τις οποίες οι ίδιοι οι φοιτητές εντοπίζουν και εκτιμούν ότι επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης ή λειτουργίας τους με αναφορά στην εκπαιδευτική τους προσέγγιση και πράξη.

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης με άμεσο επακόλουθο να υπόκειται στους σχετικούς περιορισμούς και δεσμεύσεις σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ερευνητικά αποτελέσματα που εστιάζουν σε ένα δείγμα προπτυχιακών φοιτητών του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεπώς, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι είναι γενικεύσιμα και συνιστούν χρηστικά ερευνητικά εργαλεία ως προς το βαθμό που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω μιας συγκριτικής προσέγγισης που αφορά στην ερευνητική αποτύπωση αντίστοιχων ή παρεμφερών εννοιών και ερευνητικών προβληματισμών.

Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, οι θεωρητικές προσεγγίσεις του εαυτού και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η δομή της πρακτικής άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών, το δείγμα και η μέθοδος, τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

2. Η επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού: Γνωρίσματα και παράγοντες

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας σχετίζεται με τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Υποστηρίζεται ότι οι σκέψεις και οι αντιλήψεις αυτές ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελίσσονται και αναπτύσσονται καθώς και τις στάσεις που υιοθετούν ενώπιον των εκπαιδευτικών αλλαγών (Chong & Low, 2009). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε ένα σύνολο πεποιθήσεων που έχει διαμορφώσει το άτομο σχετικά με την έννοια της διδασκαλίας αλλά και με το να είναι εκπαιδευτικός, οι οποίες (πεποιθήσεις), όπως έχει διαπιστωθεί, βρίσκονται υπό διαρκή σχηματισμό και ανασχηματισμό μέσω των εμπειριών που αποκτάει το άτομο (Chong & Low, 2009: 60).

Όσον αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι εμπειρίες τους τείνουν να δέχονται επιρροές από τις απόψεις και τις προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Cheng, et al., 2016, Menon & Christou, 2002, στο: Chong & Low, 2009: 60, Yuan & Lee, 2016). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας συνιστούν ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και, επομένως, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι θα πρέπει πρωτίστως να εκκινεί από τη διερεύνηση των κινήτρων των νέων εκπαιδευτικών για διδασκαλία, καθώς και από τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμα (Bullough, 1997). Στο σύνολο των στάσεων και των πεποιθήσεων που συντελούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού πρέπει να προστεθεί και ο ρόλος των εικόνων που έχουν αποτυπωθεί στους εκπαιδευτικούς και σαφώς ασκούν επιρροή στην ταυτότητα. Κατά τη διάρκεια δηλαδή των προπτυχιακών τους σπουδών, η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών έχει ως αφετηρία τις εικόνες που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι ως μαθητευόμενοι για τους δικούς τους διδάσκοντες, τις αρχικές τους απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με το πώς ορίζεται ο σωστός εκπαιδευτικός καθώς και τις θεωρίες διδασκαλίας, που έχουν εμπνεύσει (Lortie, 1975).

Οι Beauchamp και Thomas (2011) υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί, ήδη από την έναρξη της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης έχουν αποκρυσταλλώσει ορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες όμως έχουν προκύψει σε σχέση με το ρόλο τους ως μαθητές, ένα ρόλο που ασκούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχουν αποκομίσει τεράστια εμπειρία. Παρομοίως, οι Dome et al. (2005) σε μελέτη τους με προπτυχιακούς φοιτητές, η οποία αφορούσε στις αντιλήψεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχουν διαπιστώσει ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους με τις συσχετίσεις που κάνουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες στο παρελθόν (όντας οι ίδιοι μαθητές).

Αυτή η αρχική ταυτότητα των φοιτητών-εκπαιδευτικών τείνει να βελτιώνεται μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία καθώς, όπως αποκαλύπτεται σε έρευνες, αναπτύσσουν μια εκλεπτυσμένη αντίληψη για το επάγγελμά τους ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί, η οποία προέρχεται από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους παρέχει η προπτυχιακή τους εκπαίδευση καθώς και οι πρακτικές ασκήσεις στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Cheng, et al., 2016, Geijssels & Meijers, 2005, Korthagen & Vasalos, 2005, Yuan & Lee, 2016).

Οι νεοεισερχόμενοι λοιπόν στον επαγγελματικό χώρο εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, η οποία δομείται τόσο σε στοιχεία του παρελθόντος, όπως είναι οι σχολικές εμπειρίες της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε στοιχεία που προέρχονται από το τρέχον σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τα στοιχεία και τις εικόνες που συγκροτούν τον τύπο του εκπαιδευτικού που οραματίζονται να ακολουθήσουν και την τάξη που προσδοκούν να δημιουργήσουν (Featherstone, 1993). Οι Thomas και Beauchamp (2007, 2011) αναφέρουν ότι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και οραματίζεται τον εαυτό του ως επαγγελματία σηματοδοτεί την επαγγελματική του πορεία, την εξέλιξη του και την αποτελεσματική του επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Το πλαίσιο λειτουργίας της Πρακτικής Άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης της πρακτικής άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών νοηματοδοτείται από την ακαδημαϊκή και ερευνητική στοχοθεσία του Τμήματος, που επιδιώκει να παρέχει στους αποφοίτους άρτια επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση. Η πρακτική άσκηση στο ΤΕΕΑΠΗ έχει χαρακτήρα υποχρεωτικό και μέσω αυτής συνάγεται σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική επάρκεια των φοιτητών (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών 2016-2017²).

Στην πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών ΤΕΕΑΠΗ του τρίτου έτους των σπουδών τους, που μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα, το μάθημα προσφέρεται σε δύο (2) εξάμηνα (Ε' και Στ' εξάμηνο). Ως σκοπός του μαθήματος ορίζεται η ουσιαστική προσέγγιση της προσχολικής εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (ό.π.). Οι φοιτητές επισκέπτονται ανά ζεύγη το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο δημόσια νηπιαγωγεία της Αχαΐας.

4. Το Δείγμα και η Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών που βρίσκονται στο Γ' έτος των σπουδών τους. Η επιλογή του δείγματος έγινε διότι οι φοιτητές του συγκεκριμένου έτους σπουδών προβαίνουν πλέον στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο,

ενώ ταυτόχρονα έχουν καλύψει σημαντικό μέρος των θεωρητικών τους μαθημάτων. Παράλληλα, έχουν ολοκληρώσει το υποχρεωτικό μέρος της πρακτικής άσκησης του προηγούμενου έτους (Β' έτους) των σπουδών τους μέσα από το οποίο έχουν ήδη αποκτήσει εκπαιδευτική εμπειρία και σχετική εξοικείωση με τις δομές και τους άξονες λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Αξιοποιώντας λοιπόν τις πρακτικές εφαρμογές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει στην ως τώρα στη φοιτητική τους πορεία θεωρούμε ότι διαθέτουν ένα δυναμικό και επαρκές υπόβαθρο γνώσεων και εμπειρίας. Ως εκ τούτου, είναι σε θέση να εκφέρουν και να διατυπώσουν τις θέσεις και τις απόψεις τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό.

Για τη διερεύνηση των θέσεων των φοιτητών αξιοποιήθηκε δομημένο ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε διότι μέσω της ανωνυμίας επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του ερωτώμενου, ενώ ενδείκνυται για την ταυτόχρονη συλλογή στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα (Βάμβουκας, 2010, Κυριαζή, 2011).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ζητείται από τους φοιτητές να συμπληρώσουν φύλο και έτος σπουδών (για τυχόν περιπτώσεις φοιτητών μεγαλύτερων ετών). Στο δεύτερο μέρος ακολουθούν τα κυρίως ερωτήματα (7 συνολικά) μέσω των οποίων διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών του δείγματος σχετικά με την εν γένει εκπαιδευτική τους παρουσία στο σχολικό πλαίσιο μέσω της πρακτικής άσκησης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο ερώτημα που αφορούσε στην αποτύπωση των σκέψεων και των απόψεων των φοιτητών για τον τρόπο που περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό μέσα από τη λειτουργία τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Το ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν διατυπωμένο ως εξής: «Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας μέσα από τη λειτουργία σας στο νηπιαγωγείο, πως περιγράφετε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό;»

Για τη σύνταξη και το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος και η σχετική με το θέμα τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία.

Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου θεμελιώνεται και δομείται στις βασικές ακαδημαϊκές επιδιώξεις και επαγγελματικές στοχεύσεις του ΤΕΕΑΠΗ σχετικά με την πρακτική άσκηση και την κατάρτιση των αποφοίτων του, καθώς και στην αξιοποίηση συναφών ερευνητικών ευρημάτων από το ελληνικό και διεθνές συγκείμενο, που αφορούν στη σύμπραξη της πρακτικής άσκησης και την αντίληψη των φοιτητών ως εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Οικονομίδης, 2007, 2011, Φωτοπούλου, 2017).

Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δείγμα φοιτητών προκειμένου να λάβει την τελική του μορφή. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Η σχετική ενημέρωση, η διανομή και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν στο περιθώριο της τελευταίας ακαδημαϊκής παράδοσης και είχε χαρακτήρα προαιρετικό. Συγκεντρώθηκαν 120 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης: 57,4% επί του συνόλου εγγεγραμμένων φοιτητών Γ έτους για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017) και απαντήθηκαν 120 (ποσοστό απόκρισης: 100%). Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Για την επεξεργασία του ερωτήματος (ανοιχτού τύπου) που παρουσιάζεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων (content analysis).

5. Αποτελέσματα

Η κατανομή των 120 προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος ως προς τα δημογραφικά στοιχεία:

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία του συνόλου των φοιτητών του δείγματος

Φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ		(N)	%
Φύλο	Άνδρες	3	2,5
	Γυναίκες	117	97,5
Έτος σπουδών	Γ' έτος	120	100
	Άλλο έτος	0	0

Όπως διαπιστώνεται, το σύνολο των φοιτητών του δείγματος αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες και ως εκ τούτου ο παράγοντας φύλο παραλείπεται από τις συσχετίσεις. Το ίδιο ισχύει και για το έτος σπουδών, όπου το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό παραλείπεται από περαιτέρω επεξεργασία, διότι το σύνολο των φοιτητών του δείγματος (100%) ανήκε στο Γ' έτος των σπουδών του.

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος που αφορούν στη διερεύνηση και ανίχνευση των θέσεων και των απόψεών τους για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο νηπιαγωγείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω πρόκειται για ένα ανοιχτού τύπου ερώτημα, όπου για την επεξεργασία των απαντήσεων η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου σε επίπεδο φράσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη

συστηματική διερεύνηση του κειμένου και οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, που στην περίπτωση μας, είναι το υπό μελέτη ερευνητικό γραπτό ερώτημα προς τους φοιτητές (βλ. π.χ.: Κυριαζή, 2011: 281-292).

Να σημειωθεί ότι για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων δεν προσδιορίστηκαν οι άξονες εκ των προτέρων αλλά διαμορφώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι άξονες, όπως προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των φοιτητών αφορούν στα εξής:

- 5.1. Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός
- 5.2. Αξιολογώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό
- 5.3. Ο εαυτός μου ως εκπαιδευτικός με αναγωγή στο μέλλον

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση για καθέναν από τους παραπάνω άξονες. Σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν υποκατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται και παρουσιάζονται στην μελέτη μας καθώς αποδίδουν εκτενέστερα και αναλυτικότερα το περιεχόμενο των διαστάσεων του κάθε άξονα.

5.1. Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός

Ένας σημαντικός αριθμός απαντήσεων (40 αναφορές) επικεντρώνεται στη δυνατότητα που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές μέσα από το θεσμοθετημένο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, να αναλάβουν τα διδακτικά καθήκοντα και να προσεγγίσουν βιωματικά τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Το γεγονός ότι είχα άμεση επαφή με τα παιδιά και μπορούσα μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιήσα να δω τι κάνω σωστά, τι λάθος, τι να διαφοροποιήσω την επόμενη φορά» (κωδ. 16).

«... μέσα από την πρακτική άσκηση εξοικειώνομαι με το αντικείμενο και γενικά με το επάγγελμα της νηπιαγωγού αλλά και ότι μέσα από κάθε δραστηριότητα αποκομίζω κάτι νέο» (κωδ. 17).

«Ήταν πολύ ενδιαφέρον ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η υλοποίηση αλλά και η διδασκαλία στην τάξη» (κωδ. 46).

«Η επαφή με τα παιδιά αλλά και με το επάγγελμα του νηπιαγωγού και το γεγονός ότι έμαθα πως λειτουργεί πραγματικά το νηπιαγωγείο» (κωδ. 72).

«Πιο πολύ μου άρεσε ότι η πρακτική άσκηση μου έδωσε τη δυνατότητα να σχεδιάσω δραστηριότητες, να κάνω λάθη και να μαθαίνω από αυτά.

Επίσης, μέσω της πρακτικής εξοικειώθηκα με το αντικείμενο και είμαι έτοιμη να αντιμετωπίσω διάφορες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στο νηπιαγωγείο» (κωδ. 108).

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στο συγκεκριμένο άξονα διακρίνονται σε δυο υποκατηγορίες:

5.1.1. Λαμβάνω υπόψη τις ανάγκες των μαθητών / κινητοποίηση της μάθησης των μαθητών

Τονίζεται η προσπάθεια και η μέριμνα που καταβάλλουν οι φοιτητές προκειμένου να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και θα προάγει τη μάθησή τους με τρόπο που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (10 αναφορές):

«Άρχισα να κατανοώ τον τρόπο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών» (κωδ. 1).

«Ανακάλυψα περισσότερες δραστηριότητες πολύ πιο ενδιαφέρουσες για τα παιδιά» (κωδ. 67).

«Η επαφή μου με τα παιδιά και η εξάσκηση στην οργάνωση των δραστηριοτήτων για να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις» (κωδ. 76).

5.1.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές

Σημαντική παράμετρος στον άξονα «Λειτουργώ ως εκπαιδευτικός» αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση, η προσέγγιση και η επικοινωνία με τους μαθητές (10 αναφορές).

«Μου άρεσε η συναναστροφή μου με τα μικρά παιδιά και η αντιμετώπισή τους προς εμένα» (κωδ. 28).

«Η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με τα παιδιά και να πάρω μια ιδέα του πως θα γίνεται το μάθημα» (κωδ. 39).

«... η επαφή με τα παιδιά και τον τρόπο σκέψης, επικοινωνίας και κίνησής τους» (κωδ. 64). «Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ μας» (κωδ. 95).

Η επικοινωνία με τους μαθητές είναι σημαντική διότι εκτός των άλλων έχει αντίκτυπο και στο παραγόμενο αποτέλεσμα που σχετίζεται με τη διδακτική πράξη, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους:

«Προσπαθούσα να συνεργάζομαι όσο το δυνατόν καλύτερα με τα παιδιά για να υπάρχει ένα όμορφο και ουσιαστικό αποτέλεσμα» (κωδ. 46).

«Η συναναστροφή με τα παιδιά. Η εμπειρία του να διδάξεις σε κάποιον καθώς και η προετοιμασία για τις δραστηριότητες» (κωδ. 101).

5.2. Αξιολογώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό

Ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος (57 αναφορές) εστιάζει στην αξιολόγηση του των ίδιων ως εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των φοιτητών στο συγκεκριμένο άξονα ήταν ποικίλες και αυτό έδωσε τη δυνατότητα για περαιτέρω κατηγοριοποίηση και ανάλυση. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι τρεις, η παρουσίαση των οποίων ακολουθεί στη συνέχεια.

5.2.1. Εκφράζουν θετική αποτίμηση και ικανοποίηση από τη λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί

Σε δεκατρείς (13) αναφορές τονίζεται η έννοια της ικανοποίησης που βιώνουν και εispράττουν μέσα από τον τρόπο που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

«Τη φετινή χρονιά απέκτησα περισσότερες εμπειρίες και μέσα από της δυσκολίες, κυρίως διαχείρισης της τάξης, κατόρθωσα να βρω διαφόρους τρόπους αντιμετώπισης αλλά και να της εφαρμόσω» (κωδ. 89).

«Ως εκπαιδευτικός πιστεύω ότι είμαι πιο έτοιμη για να αντιμετωπίσω διάφορα προβλήματα μέσα στην αίθουσα αλλά και να επικοινωνήσω και να διδάξω στα παιδιά» (κωδ. 120).

Γίνεται, ακόμα αναφορά στην αντίδραση των μαθητών απέναντι της δραστηριότητες των φοιτητών, η οποία λειτουργεί και ως σημείο ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της δραστηριότητάς. Ενδεικτικά:

«Περισσότερο μου άρεσε ο ενθουσιασμός των παιδιών με της δραστηριότητες καθώς και η δημιουργία και διεξαγωγή δραστηριοτήτων αφού ήταν κάτι πολύ δημιουργικό» (κωδ. 24).

«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο είναι ότι εκτέλεσα της δραστηριότητες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό ενθουσίασαν τα παιδιά και περνούσαν ευχάριστα κατά τη διάρκειά της» (κωδ. 78).

Σε λίγες περιπτώσεις οι φοιτητές εκφράζουν αδυναμία να χαρακτηρίσουν οι ίδιοι της εαυτούς της ως εκπαιδευτικούς μέσα από τη λειτουργία της στο σχολείο (3 αναφορές):

«Πιστεύω πως εγώ η ίδια δε μπορώ να κρίνω τον εαυτό μου» (κωδ. 10).

«Δεν υπάρχει ακόμα εμπειρία ώστε να με χαρακτηρίσω» (κωδ. 47).

5.2.2. Εστιάζουν στις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους από τον τρόπο που ενήργησαν ως εκπαιδευτικοί

Σε έντεκα (11) αναφορές γίνεται λόγος για τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που ενοτοπίζουν οι ίδιοι στον εαυτό της, οι οποίες εστιάζουν:

Στα ζητήματα διαχείρισης των μαθητών:

«... χρειάζομαι βελτίωση στην ικανότητα διαχείρισης των παιδιών» (κωδ. 1).

«Σε γενικές γραμμές εκτιμώ ότι σχεδιάζα επαρκώς της δραστηριότητες και η συμβολή μου ως εκπαιδευτικός ήταν ουσιαστική. Παρόλα αυτά στο κομμάτι συντονισμού και διαχείρισης απρόβλεπτων γεγονότων αντι-μετωπίζω σίγουρα ακόμα κάποιες αδυναμίες» (κωδ. 69).

Στη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζουν:

«Μπορώ να δημιουργήσω ωραίες δραστηριότητες και να της εκτελέσω αλλά δυσκολεύομαι στη διατύπωση των ερωτήσεων της τα παιδιά» (κωδ. 22).

«Ακόμα μαθαίνω. Είναι δύσκολη η διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων» (κωδ. 70).

5.2.3. Αντιλαμβάνονται και διαπιστώνουν σημεία βελτίωσης στη λειτουργία της ως εκπαιδευτικοί

Σε αρκετές αναφορές (19 αναφορές) οι φοιτητές επικεντρώνονται στη λειτουργία της στο σχολικό πλαίσιο μέσα από διαδικασίες βελτίωσης. Η έννοια της βελτίωσης, όπως προσεγγίζεται και αποτιμάται από τους φοιτητές, γίνεται σε συνάρτηση με τη χρονική διάσταση της παρουσίας και της λειτουργίας τους στην πρακτική άσκηση και αφορά στην αποκτηθείσα εμπειρία στον εργασιακό χώρο ή τις δεξιότητες με αναφορά στη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη καθώς και σε υφιστάμενες καταστάσεις και δεδομένα της σχολικής τάξης. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«... αρχίζω να αποκτώ σιγά σιγά εμπειρία και να κατανοώ τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφερόμαι» (κωδ. 2).

«...απέκτησα φέτος περισσότερη εμπειρία ως εκπαιδευτικός και όσο αφορά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αλλά και την υλοποίηση αυτών» (κωδ. 88).

«Πιστεύω ότι ενώ αρχικά ήμουν αγχωμένη στη συνέχεια σταμάτησα να αγχώνομαι. Θεωρώ ότι μέσω της πρακτικής γίνομαι ακόμα καλύτερη και διορθώνω τα λάθη μου» (κωδ. 115).

Επισημαίνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα στα διδακτικά καθήκοντα που της έχουν ανατεθεί, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν μια εν δυνάμει δυνατότητα προσωπικής βελτίωσης:

«Θεωρώ πως μπορώ να ανταπεξέλθω ως εκπαιδευτικός με το να υλοποιώ δραστηριότητες αλλά είμαι σε θέση να καταλάβω την απειρία μου και να προσπαθώ για το καλύτερο και για βελτίωση» (κωδ. 48).

«Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ για το επίπεδο στο οποίο βρίσκομαι με βάση την εμπειρία που έχω αποκτήσει της το παρόν» (κωδ. 118).

5.3. Ο εαυτός μου ως εκπαιδευτικός με αναγωγή στο μέλλον

Σε δεκαεννέα (19) αναφορές οι ερωτώμενοι αναφέρονται στη μελλοντική προσέγγιση της παρουσίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζεται μέσα από μια προοπτική διαρκούς εμπλουτισμού και περαιτέρω ενίσχυσης του γνωσιακού επαγγελματικού τους υπόβαθρου με σαφή αναφορά στον εκπαιδευτικό τους εαυτό:

«Θεωρώ πώς είμαι ικανή να βρίσκομαι σε έναν τέτοιο χώρο αλλά όχι «τώρα». Χρειάζομαι περισσότερο εξάσκηση και παρακολούθηση διαφόρων σεμιναρίων τα οποία με βοηθούν πολύ στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένας νηπιαγωγός» (κωδ. 18).

«... ακόμα μαθαίνω από την πρακτική άσκηση αποκομίζοντας γνώσεις συνεχώς ώστε να γίνω μια καλή εκπαιδευτικός στο μέλλον» (κωδ. 65).

«Θεωρώ ότι έχω πολλά πραγματικά να μάθω ακόμα για να μπορέσω να είμαι έτοιμη να γίνω νηπιαγωγός» (κωδ. 84).

5.3.1. Αντικείμενο σπουδών και μελλοντικό επάγγελμα

Στον άξονα αυτό εντάσσεται και μια υποκατηγορία απαντήσεων που αναφέρονται στη συσχέτιση του αντικειμένου των σπουδών τους, που αφορά στο παρόν, με την μελλοντική διάσταση ως προς το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν. Στις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν (5 αναφορές), το παρόν λειτουργεί επιβεβαιωτικά και επικυρώνει την επιθυμία και τη θέληση να ακολουθήσουν το επάγγελμα που επέλεξαν να σπουδάσουν. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

«... ήρθα σε επαφή με αυτό που θέλω να ασχοληθώ και συνειδητοποίησα ακόμα περισσότερο ότι είναι το επάγγελμα που με γεμίζει» (κωδ. 50).

«... επιβεβαίωσα κατά πόσο επιθυμώ να ακολουθήσω το επάγγελμα αυτό για το υπόλοιπο της ζωής μου» (κωδ. 106).

«... ήρθα πιο «κοντά» με το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω» (κωδ. 115).

Σε μια περίπτωση αναφέρεται η συσχέτιση του αντικείμενου των σπουδών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χωρίς ωστόσο να καθίσταται σαφές αν λειτουργεί ενισχυτικά ή αποτρεπτικά από την επιθυμία να ακολουθήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα στο μέλλον:

«... σε βοηθάει να δεις πως θα ήταν να διδάσκεις και στο να καταλάβεις αν σου αρέσει αυτό που κάνεις» (κωδ. 71).

5.3.2. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στο μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Τέλος, σε δύο περιπτώσεις επισημαίνεται η σύνδεση και ειδικότερα η συνδρομή και η ουσιαστική συμβολή της πρακτικής άσκησης στο μελλοντικό επάγγελμα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ ότι ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της πρακτικής άσκησης, καθώς μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων αντλήσαμε πραγματικά πολλές ιδέες, οι οποίες θα μας φανούν χρήσιμες στο μέλλον μας ως νηπιαγωγοί» (κωδ. 69).

«... θεωρώ ότι η πρακτική άσκηση μας προσφέρει μια αρχική εμπειρία, σημαντική για το μέλλον στο επάγγελμα» κωδ. 84).

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η προπτυχιακή εκπαίδευση των προπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης, μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική άσκηση παρέχει στους προπτυχιακούς φοιτητές τη δυνατότητα να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον και να προσεγγίσουν βιωματικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί εφαλτήριο -όπως διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας- για την αντίληψη και τον προσδιορισμό των ιδίων ως εκπαιδευτικών.

Στη συζήτηση για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, σημαντική παράμετρο συνιστά η χρονική διάσταση. Η ταυτότητα με αναφορά στον εκπαιδευτικό και η ειδικότερα η διαμόρφωσή της είναι μια διαδικασία εξελισσόμενη, που η εκκίνησή της εντοπίζεται ήδη από το στάδιο των προπτυχιακών σπουδών κάθε ατόμου, που η επαγγελματική του σταδιοδρομία εντάσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η θέση αυτή αναδεικνύεται και από τα ευρήματα άλλων μελετών: Beauchamp & Thomas, 2009, Beijgaard et al., 2004, Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011, Υφαντή & Φωτοπούλου, 2016, Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011.

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη το δεδομένο ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας νοηματοδοτείται από τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους καθώς και ένα σύνολο πεποιθήσεων που έχει διαμορφώσει το ίδιο το άτομο σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία, την εν γένει εκπαιδευτική πράξη και διαδικασία, τα δυο αυτά στοιχεία διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εντός του οποίου το άτομο λειτουργεί ως εκπαιδευτικός. Σαφώς το σύνολο των προαναφερόμενων σκέψεων και αντιλήψεων δεν συνιστά μια στάσιμη ή αμετάβλητη οντότητα αλλά υπόκειται σε διαρκή ανασχηματισμό, αλλαγή και αλληλεπίδραση κυρίως μέσα από τις εμπειρίες που προσλαμβάνει το άτομο. Η ερμηνεία και η επανερμηνεία των εμπειριών του ατόμου που οδηγεί στην αλλαγή στάσεων και απόψεων

απέναντι στο επάγγελμα αποκλείοντας κάθε έννοια παθητικότητας προϋποθέτει σαφώς έναν ενεργητικό ρόλο του ατόμου, όπου μέσα από τις ατομικές επιδιώξεις, οραματισμούς και στόχους διαμορφώνει μια δυναμική αλλαγών και προσαρμογών.

Στο σύνολο των εργασιακών εμπειριών που προσλαμβάνει το άτομο εντάσσονται και οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι φοιτητές στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων μας, οι φοιτητές, λειτουργώντας οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον και αναλαμβάνοντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προσέγγισαν βιωματικά τη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε μια διαδικασία αυτό-αξιολόγησης, προσωπικής ή επαγγελματικής αποτίμησης και αναστοχασμού. Η αυτό-αξιολόγησή τους αφορά κυρίως στον τρόπο που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της τάξης και διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στο αίσθημα της ικανοποίησης και της θετικής αποτίμησης που εισέπραξαν με την ολοκλήρωση των διδακτικών και εκπαιδευτικών τους καθηκόντων στο νηπιαγωγείο. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των φοιτητών που εστιάζουν σε αδυναμίες ή ελλείψεις που εντοπίζουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι περιπτώσεις των φοιτητών που ενώ αντιλαμβάνονται τα θετικά τους στοιχεία ωστόσο δεν αρκούνται σε αυτά αλλά προβαίνουν σε μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη ενδοσκόπηση, όπου εντοπίζουν τη δυνατότητα για περαιτέρω εν δυνάμει βελτίωση προσωπικών τους χαρακτηριστικών που θα έχουν αντίκτυπο στην παρεχόμενη εκπαιδευτική τους προσέγγιση.

Το ανωτέρω αυτό εύρημα, που αφορά στις τρεις περιπτώσεις αξιολόγησής και προσωπικού αναστοχασμού των φοιτητών ως εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για δυο κυρίως λόγους. Πρώτον, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές είναι σε θέση να αντιληφθούν και να περιγράψουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς, επομένως έχουν ξεκινήσει -όπως φαίνεται- να κατανοούν και προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η δυνατότητά τους να αντιληφθούν την λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί και η βιωματική προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενθαρρύνει τη διαδικασία της κριτικής προσέγγισης του επαγγελματικού τους εαυτού με απώτερη στόχευση την προσωπική βελτίωση των ιδίων των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται λοιπόν και μια συνέχεια της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία προσδιορίζεται χρονικά στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (Bullough, 1997, Cheng et al., 2016, Lortie, 1975, Φωτοπούλου, 2017). Δεύτερον, μέσα από το εύρημα αυτό αναδεικνύεται η ουσιαστική συμβολή και ο ρόλος που διαδραματίζει ο παράγοντας της εμπειρίας στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και ειδικότερα στην περίπτωση μας του φοιτητή, που λειτουργεί ως εν δυνάμει εκπαιδευτικός. Η έννοια της εμπειρίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική καθημερινότητα των φοιτητών στο πλαί-

σιο της τάξης. Η αναφορά στην εμπειρία γίνεται μέσα από την απόκτηση και σω-
ρευση ή την απουσία και την ανάγκη για απόκτηση νέων και περισσότερων εμπει-
ριών στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό που ωστόσο αξίζει να επισημανθεί -όπως
διαπιστώθηκε από τη μελέτη των απαντήσεων- είναι ότι οι περιπτώσεις που αφο-
ρούν στην απουσία εμπειρίας, η οποία ενδεχομένως λειτουργεί ανασταλτικά στην
επιτυχή έκβαση της διδακτικής πράξης, δε φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη στην
προσπάθεια που καταβάλλουν οι φοιτητές για τη βελτίωση των ιδίων ως εκπαιδευ-
τικών. Το σχετικό εύρημα που αφορά στην απόκτηση εμπειρίας με απώτερο στόχο
τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους εαυτών, φανερώνει τη δυναμική και μεταβαλ-
λόμενη υπόσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία βρίσκεται σε μια
διαρκή διαδικασία ανατροφοδότησης μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου.

Η στάση των φοιτητών για την βελτίωση της επαγγελματικής τους υπόστασης
αποκαλύπτει την αντίληψη που έχουν για την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ
η παράμετρος της ήδη αποκτηθείσας εμπειρίας προέρχεται κατά κύριο λόγο από
τις ακαδημαϊκές γνώσεις σε συνδυασμό με την εμπλοκή τους στην πρακτική άσκηση,
τα οποία τεκμηριώνουν τη συμβολή των προπτυχιακών σπουδών στη διαμόρφωση
της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως διαπιστώνεται και από άλλες μελέτες (βλ.
π.χ.: Kaldi, 2009, Ng. et al., 2010, Φωτοπούλου, 2017, Χανιωτάκης & Πούλου, 2006).
Το σχετικό ωστόσο εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να προσ-
διοριστεί ο τρόπος ή οι τρόποι με τους οποίους εκτιμούν οι φοιτητές ότι θα μπο-
ρούσαν να ξεπεράσουν ή να επιλύσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Ξεχωριστή αναδεικνύεται η μελλοντική διάσταση του επαγγελματικού εαυτού των
φοιτητών. Μέσα από το πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών και ειδικότερα
της πρακτικής άσκησης μπορούν να αντιληφθούν τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν
το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση με βιωματικό τρόπο των πολλα-
πλών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που συνθέτουν το επάγγελμα του εκπαι-
δευτικού έδωσε τη δυνατότητα όχι μόνο να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί κατά
το χρονικά προσδιορισμένο διάστημα της παρουσίας τους στα νηπιαγωγεία αλλά
ταυτόχρονα λειτούργησε ως εφαλτήριο για μελλοντική αναγωγή και προοπτική της
λειτουργίας των ιδίων ως εν ενεργεία πλέον εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο. Το
εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερη σημαντικότητα σχετικά με τη διαμόρφωση της
επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία εκκινεί ήδη από την προ-
πτυχιακή κατάρτιση και συνεχίζεται στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.
Μάλιστα η προσπάθεια των φοιτητών να προσδιορίσουν τον εκπαιδευτικό τους
εαυτό στο μέλλον καθώς και η σημασία της λειτουργικής παρουσίας αυτού του στα-
δίου έχουν επισημανθεί από ερευνητές (Lauriala & Kukonen, 2005, Flores & Day, 2006,
Kelchtermans & Vandenbergh, 1994). Ο στοχασμός και ο οραματισμός του εκπαι-
δευτικού εαυτού με μελλοντικούς όρους και προεκτάσεις, όπως προέκυψε στην
έρευνά μας, επιβεβαιώνει τη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών

κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών αποκαλύπτοντας τη συνεχή πορεία εξέλιξης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, γίνεται φανερή η συμβολή και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι προπτυχιακές σπουδές στην αντίληψη του επαγγελματικού εαυτού των φοιτητών.

Έμφαση, επίσης, δίνεται στην παρουσία του μαθητή. Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας και διδακτικής προσέγγισης των φοιτητών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους μαθητές. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η επικοινωνία με τους μαθητές λειτουργεί ως ανατροφοδοτικό εργαλείο ή ως μέσο αξιολόγησης της διδακτικής ή παιδαγωγικής προσέγγισης των φοιτητών και εν συνεχεία τον προσδιορισμό και την κατανόηση της λειτουργίας τους στην τάξη με ποιοτικούς όρους. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσουν οι φοιτητές με τους μαθητές τους εντοπίζεται ταυτόχρονα και μια ετεροαναφορική προσέγγιση σχετικά με τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού. Αν και οι απαντήσεις τους θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε επόμενο βήμα αν και κατά πόσο σχετίζονται και συνδέονται και με τις εικόνες και τις εμπειρίες που έχουν οι ίδιοι όταν ήταν μαθητές, εντούτοις το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη ερευνητική σημασία διότι φανερώνει τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητή τόσο στην καθημερινή ζωή του σχολείου και την εκπαιδευτική δράση του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να λειτουργεί αφυγκραζόμενος τις μαθησιακές, εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες των θητών του, όσο και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Κλείνοντας, μέσα από την έρευνά μας φάνηκε ότι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, μέρος των οποίων αποτελεί η πρακτική άσκηση στα νηπιαγωγεία, προσεγγίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Αυτή η βιωματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους εαυτού εκτός από τη γνωριμία με το επάγγελμα που επέλεξαν να σπουδάσουν, σηματοδοτεί βασικό σημείο στην περαιτέρω πορεία τους ως εκπαιδευτικοί, καθώς αρχίζουν ήδη να διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η προσπάθειά τους να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί στο δεδομένο πλαίσιο και να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα στα ανατιθέμενα διδακτικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε συνδυασμό με το διαρκή αναστοχασμό που αποσκοπεί σε μια διαδικασία περαιτέρω βελτίωσης καθώς και την μελλοντική προοπτική και προσέγγιση των εκπαιδευτικών τους εαυτών συντελούν στην οριοθέτηση μιας κρίσιμης και ουσιαστικής χρονικής συμβολής στην επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού. Οι προπτυχιακές σπουδές σηματοδοτούν μια διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του υπόσταση και κατ' επέκταση προάγει την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη μελλοντική του πορεία στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Σημειώσεις

1. Η χρήση του όρου φοιτητής/ές γίνεται ανεξάρτητα από το φύλο.
2. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 και ως εκ τούτου αντλούνται στοιχεία από τον Οδηγό Σπουδών του αντίστοιχου ακαδημαϊκού έτους. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στον Οδηγό Σπουδών σχετικά με την πρακτική άσκηση δεν έχουν επηρεάσει τις βασικές επιδιώξεις.

Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011) New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50: 6-13.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Bullough, R.V. (1997) Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran and T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London & Washington, DC: The Falmer Press, 13-31.
- Cheng, A.Y.N., Tang, S.Y.F. & Cheng, M.M.H. (2016) Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers. *Teachers and Teaching*, 22(2): 177-197.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8: 59-72.
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996) The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 78-89.
- Currie, M. (1998) *Postmodern narrative theory*. London: Macmillan.
- Day, C. & Hadfield, M. (1996) Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R.T. Boak, W.R. Bond and D.H. Dworek (Eds.),

- Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge.* London: Falmer Press, 149-166.
- Day, C. & Kington, A. (2008) Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1): 7-23.
- Day, C. & Leitch, R. (2001) Teachers and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17: 403-415.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005) Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21: 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4): 601-616.
- Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S.H. & Garcia Ramos, R.G. (2005) I don't like not knowing how the world works: Examining pre-service teachers; narrative reflections. *Teacher Education Quarterly*, 32(2): 63-83.
- Featherstone, H. (1993) Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. *Teachers College Record*, 95(1): 93-112.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.
- Foucault, M. (1984) The subject and power. In B. Wallis (Ed.), *Art after postmodernism*. Boston, MA: David R. Godine Publishers, 417-432.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005) Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4): 419-430.
- Hong, J.Y. (2010) Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1530-1543.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2011) Teachers' perceptions of professionalism and professional development. A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1 (1): 40-51.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.
- Kaldi, S. (2009) Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3): 349-360.
- Kelchtermans, G. & Vandenbergh, R. (1994) Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1): 45-62.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1): 47-71.

- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005) Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 199-208.
- Lee, J.C.K. & Yin, H.B. (2011) Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12: 25-46.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maguire, M. (2008) "End of term": Teacher identities in a post-work context. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1): 43-55.
- Menon, M. & Christou, C. (2002) Perceptions of future and current teachers on the organisation of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1): 97-110.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010) School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26: 278-289.
- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Oyserman, D. (2001) Self concept and identity. In A. Tesser and N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Smith, R.G. (2007) Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4): 377-397.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2007) Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 41(3): 229-243.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011) Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27: 762-769.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1563-1570.
- Wilson, E. & Deaney, R. (2010) Changing career and changing identity: How to do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology Education*, 13: 169-183.

- Yuan, R. & Lee, I. (2016) "I need to be strong and competent": a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7): 819-841.
- Zembylas, M. (2003) Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3): 213-238.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) Πανεπιστημίου Πατρών (2016) (Ακαδημαϊκό Έτος 2016-2017), <http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/index.php>
- Οικονομίδης, Β. (2007) Οι φοιτητές κρίνουν την πρακτική άσκηση: Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ.Χρ. Χατζηδήμου, Κ.Γ. Μπίκου, Π.Α. Στραβάκου & Κ.Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 205-214.
- Οικονομίδης, Β. (2011) Ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 561-569.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2016) Απόψεις τελειόφοιτων Παιδαγωγικών Τμημάτων για την επαγγελματική τους ταυτότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 146-161.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2017) Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64 (34): 164-183.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. & Υφαντή, Α.Α. (2011) Η συμβολή της πρακτικής άσκησης προπτυχιακών φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 509-520.
- Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006) Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τομ. 4: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 141-174.

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 (εκδ. 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.

