



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1-2/2013

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1-2/2013**



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

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: Βασιλάκη Ελένη, 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, **Καζαμιάς 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, **Κουτσελίμη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. 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, **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,

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. Βιβλιοκριτική Μιχάλης Ι. Βάμβουκας	7
2. Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση Αικατερίνη Κ. Γκόλια, Σοφία Τσιώλη, Δημήτριος Αλεξ. Μπελιάς, Αθανάσιος Κουστέλιος	15
3. Αναγνώριση και Γνώση Αντιθετικών Σχέσεων Λέξεων από Μαθητές Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Ιωάννα Βάμβουκα	33
4. Νοηματική Επεξεργασία Κειμένου στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ενδεικτική Εφαρμογή με Έμφαση στο Λεξιλόγιο Παρασκευή Θώμου	59
5. Μια Οικοσυστημική Εφαρμογή σε Σπουδαστές με Κινητικές και Νοητικές Αναπηρίες Παναγιώτης Βαρσάμης, Β. Παπαχρήστου, Μ. Αγγελίδου	75
6. Διδασκαλία και Κοινωνική Δικαιοσύνη: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυριακή Θεοδοσιάδου	91
7. Το Κοινωνικό Κύρος του Επαγγέλματος του/της Νηπιαγωγού Βασίλειος Οικονομίδης, Θεόδωρος Ελευθεράκης	105
8. Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια Αργύρης Αργυρίου, Δέσποινα Ανδρεάδου, Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα	125
9. Οι αντιλήψεις των Ατόμων με Σοβαρά Προβλήματα Όρασης για τη Διαθέσιμη στο Περιβάλλον τους Κοινωνική Στήριξη Βασιλική Χάλαζα, Βασίλειος Αργυρόπουλος	141
10. Η Χρήση Τεχνολογιών Ακουστικής Ανάλυσης της Ομιλίας στο Δημοτικό Σχολείο Άννα Σφακιανάκη	159
11. Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά: Ένα Σύγχρονο Πλαίσιο Εκπαιδευτικοπολιτικού Σχεδιασμού Ευγενία Αρβανίτη	175
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	200

Επιστολή για τους αναγνώστες

Το παρόν τεύχος εγκαινιάζει την ηλεκτρονική μορφή του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ. Η έντυπη έκδοση ολοκληρώθηκε με τα τεύχη του 2012.

Με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική έκδοση επιτυγχάνουμε τη βιωσιμότητα του περιοδικού και ταυτόχρονα επιδιώκουμε την ανάπτυξή του: οι αποδέκτες μίας ηλεκτρονικής έκδοσης είναι πολλαπλάσιοι εκείνων μίας έντυπης έκδοσης που αφορά έναν εξαιρετικά περιορισμένο, για οικονομικούς λόγους, αριθμό αντιτύπων.

Βέβαια, η ηλεκτρονική έκδοση είναι αυτή τη στιγμή ημιτελής: εκκρεμεί η κατασκευή της ιστοσελίδας του περιοδικού (έργο που έχει αναλάβει η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης) η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική και επιπλέον δυνατότητες ως προς τη διάθεση του περιοδικού.

Είναι αυτονόητο ότι ηλεκτρονική έκδοση δεν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας των περιεχομένων του περιοδικού. Η μορφή αλλάζει και γίνεται πιο λειτουργική, ο σκοπός και η ουσία του εγχειρήματος παραμένουν αταλάντευτα προσανατολισμένα προς την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Από τη Συντακτική Επιτροπή

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Μ. Ντοροπούλου, *Η Διδακτική και η Αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι,*

Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 2013, 270 σελ.

Του Μιχάλη Ι. Βάμβουκα

Το παραμύθι είναι μια οικουμενική μορφή έκφρασης που διατρέχει το χρόνο, το χώρο και τους πολιτισμούς. Είναι ουσιαστικό στοιχείο της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού. Σε πολύ μακρινές εποχές ήταν σχολείο ζωής. Πριν την εφεύρεση της γραφής, ο λόγος του αφηγητή παραμυθιών ήταν φορέας σημασίας. Το πνεύμα των λέξεων, και μόνο αυτό, μετέφερε τα νέα του κόσμου με την εξιστόρηση οικογενειακών γενεαλογιών, χρονικών χωριών και πολιτειών, αλλά και ιερών, μυστικών και απόκρυφων διαδικασιών αποτροπής κακών πνευμάτων.

Ως ανθρώπινη γλωσσική συμπεριφορά, το παραμύθι έχει γίνει από πολύ παλιά αντικείμενο μελέτης και έρευνας από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Γλωσσολογία, Ψυχολογία, Ψυχανάλυση, Ανθρωπολογία, Εθνολογία Εθνογραφία, Παιδαγωγική ...) καθένας από τους οποίους το προσεγγίζει από τη δική του οπτική.

Ο κοινωνικός, παιδαγωγικός και διδακτικός ρόλος του παραμυθιού έχει αναγνωριστεί και υπογραμμιστεί πολυεπιστημονικά. Αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι ψυχολόγοι, ψυχαναλυτές και παιδαγωγοί (Bettelheim, Jung, Freud, Freinet) έχουν αναδείξει και προβάλλει τις μορφωτικές, θεραπευτικές και κοινωνικές λειτουργίες του και τη σημασία του στη δόμηση του Εγώ του παιδιού και στην πολιτισμική προσαρμογή του.

Η γλωσσική απλότητα και η υφολογική λιτότητα, ο ηθοπλαστικός χαρακτήρας του περιεχομένου διδακτικών παραμυθιών είχαν καταστήσει αυτό το κειμενικό είδος από την αρχαιότητα μέσο αγωγής και διάπλασης του νου και της ψυχής. Και όντως δεν υπάρχει καλύτερο μέσο για να μαθαίνει το παιδί να ακούει, να παίρνει το λόγο και να ομιλεί. Είναι το κατεξοχήν μέσο μάθησης όλων των γνώσεων στις μικρές κυρίως ηλικίες/τάξεις. Καλλιεργεί ομαλά και προοδευτικά τον πόθο της ανάγνωσης και τη φιλαναγνωσία. Η ακρόαση ή η ανάγνωσή του δημιουργεί ατμόσφαιρα μαγείας, φορτίζει αλλά και αποφορτίζει και εκτονώνει συναισθηματικά τα παιδιά και παρωθεί τη γλωσσική έκφραση και τη δημιουργικότητά τους.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες οι επιτελείς των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων, ίσως δέσμιοι του θετικισμού που εξακολουθεί να δεσπόζει του επιστημονικού πνεύματος και της γνωστικής προσέγγισης των αντικειμένων, έχουν περιορίσει τη θέση του μεταξύ των μορφωτικών αγαθών που περιλαμβάνονται στο *Πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών* και των διδακτέων στο σχολείο γνωστικών αντικειμένων.

Η πενιχρή παρουσία στα Προγράμματα Σπουδών και η περιορισμένη χρήση του στο ελληνικό σχολείο αποσκοπεί κυρίως στην ψυχαγωγία και ψυχολογική χαλάρωση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν κυρίως ως ψυχαγωγικό μέσο και ως βοηθητικό μόνο μέσο στη διδασκαλία τους. Ίσως γιατί δεν είναι επαρκώς ευαισθητοποιημένοι και εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία του ως κειμενικού είδους κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση. Όμως, είναι δυνατόν το παραμύθι να αποτελεί καθαυτό αντικείμενο διδασκαλίας, όπως τα άλλα κειμενικά είδη (περιγραφικά, τεχνολογικά, πληροφοριακά) και να επιτελεί τη λειτουργία του εργαλείου ή του μέσου στην υπηρεσία μάθησης βασικών μαθήσεων, όπως του λόγου, προφορικού και γραπτού. Με αυτόν το διπλό σκοπό προσεγγίζεται το παραμύθι στην εργασία της Ντοροπούλου στην οποία αναφερόμαστε εδώ.

Η μελέτη της Ντοροπούλου εντάσσεται στο πεδίο της Διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος. Το παραμύθι προσεγγίζεται διδακτικά με τη μέθοδο της Πειραματικής Διδακτικής, τόσο ως κειμενικό είδος όσο και ως βοηθητικό μέσο στη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου. Με την ερευνητική προσέγγισή της επεδίωξε να διερευνήσει τη συμβολή της διδασκαλίας του παραμυθιού στην ανάπτυξη και βελτίωση της γραπτής έκφρασης μαθητών Στ' τάξης δημοτικού και να ελέγξει το βαθμό βελτίωσης των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Στην πορεία της για την επίτευξη των στόχων της ακολουθεί πιστά τη διαδικασία της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα και πολύ συνοπτικά, η μελέτη αρθρώνεται σε δυο μέρη, θεωρητικό το πρώτο και ερευνητικό το δεύτερο, καθένα από τα οποία συγκροτείται από δυο κεφάλαια.

Εισαγωγικά γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη και προσέγγιση του αντικειμένου (διδασκαλία, αξιολόγηση, γραμματισμός...), διαγράφονται οι διαστάσεις και οι λειτουργίες του παραμυθιού και προσδιορίζεται η σκοπιά μελέτης του.

Στο πρώτο κεφάλαιο, η συγγραφέας προβαίνει σε μια ιστορικοθεωρητική προσέγγιση του παραμυθιού, επισημαίνει τις διαστάσεις και τις λειτουργίες του και τονίζει ιδιαίτερα τη συμβολή του στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, τις ευεργετικές επιπτώσεις του στη νοητική, κοινωνική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου και δείχνει τις σχέσεις του παραμυθιού με την Παιδική Λογοτεχνία. Παρουσιάζει, συνοπτικά, μοντέλα που έχουν προτείνει ξένοι μελετητές για την προσέγγιση του παραμυθιού, εξετάζει τη θέση του στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών και παρουσιάζει τεχνικές και τρόπους αξιολόγησής του και τα κριτήρια που η ίδια επέλεξε και χρησιμοποίησε για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών μετά την αφήγηση και ανάγνωση παραμυθιών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση αγγλόφωνων και ελληνόφωνων μελετών σχετικών με τη Διδακτική του παραμυθιού. Αρχικά, η συγγραφέας εξετάζει και αναλύει έξι αγγλόφωνες μελέτες που αφορούν στη συμβολή

του παραμυθιού στη δόμηση προγραμμάτων διδασκαλίας. Μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση και το σχολιασμό των μελετών υποβάλλονται ιδέες για τη χρήση του παραμυθιού στη σχολική τάξη, για τους τρόπους παρώθησης των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στα αφηγούμενα και δρώμενα, για τις αρχές και τις μορφές διδακτικής προσέγγισης (παιδοκεντρική, αφηγηματική και κειμενοκεντρική) του παραμυθιού και για τις γλωσσικές δραστηριότητες που μπορούν να προτείνονται για τη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Επίσης, η ανάλυση αναδεικνύει την αναγκαιότητα καλλιέργειας της αφηγηματικής δεξιότητας σε μαθητές αλλά και σε αρχάριους εκπαιδευτικούς. Υπογραμμίζεται ότι η αφήγηση ως γλωσσική συμπεριφορά συνιστά «σπουδαίο και αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος διδασκαλίας» και της διαδικασίας κατάκτησης της γλώσσας.

Στη συνέχεια, η συγγραφέας ανατέμνει εννέα ξένες μελέτες (άγγλων, καναδών και αυστραλών παιδαγωγών) σχετικών με μεθοδολογικές προσεγγίσεις του παραμυθιού και της συμβολής του στην πολυεπίπεδη μάθηση (εννοιολογική, γραμματικοσυντακτική, προτασιακή, κειμενική) του γραπτού λόγου και με τις στρατηγικές και τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου η συγγραφέας επιλεγεί και σχολιάζει ελληνικές μελέτες που αφορούν, άμεσα ή έμμεσα, στη Διδακτική του παραμυθιού και στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο η συγγραφέας προχωρά στη διατύπωση του σκοπού, των υποθέσεων και των περιορισμών της ερευνητικής της προσέγγισης. Περιγράφει τη δομή και το περιεχόμενο της πιλοτικής έρευνας με την οποία διερεύνησε τις στάσεις 60 μαθητών Στ' δημοτικού απέναντι στο παραμύθι κάνοντας χρήση της δομημένης συνέντευξης καθώς και της κύριας έρευνας. Για τον έλεγχο των υποθέσεών της (θετική επίδραση του παραμυθιού στη μάθηση του γραπτού λόγου) εφαρμόζει το πειραματικό σχέδιο δυο φυσικώς ισοδύναμων ομάδων (ελέγχου και πειραματικής), εκθέτει λεπτομερώς τη διδακτική διαδικασία και το περιεχόμενο της στην πειραματική ομάδα, το οποίο ήταν εννέα παραμύθια (*παραμυθοπίνακας*) των οποίων αιτιολογεί την επιλογή και παρουσιάζει τη διαδικασία κατασκευής και χρήσης του οργάνου αξιολόγησης της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβασή της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας (πιλοτικής και κύριας) τα οποία σχολιάζονται και συσχετίζονται με το φύλο και την κοινωνικοοικονομική κατηγορία της οικογένειας των μαθητών, γίνεται επαλήθευση των υποθέσεων, δηλαδή ότι η διδακτική παρέμβαση με τη μορφή και το περιεχόμενό της βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη γραπτή παραγωγή των μαθητών σε επίπεδο εννοιολογικό (θέματος, συνοχής και συνεκτικότητας, εμπλουτισμού κειμένου με λεπτομέρειες και πληροφορίες, λεξιλογίου, ύφους γραφής) και σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο (δομής προτάσεων, ορθογραφίας, γραμματικής και μηχανισμών γραφής). Στο τέλος, παραθέτει τις βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποίησε και στο

παράρτημα: το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης ανίχνευσης των στάσεων απέναντι στο παραμύθι, το όργανο αξιολόγησης του γραπτού λόγου και του *παραμυθοπίνακα* (τα εννέα παραμύθια που χρησιμοποίησε στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης).

Η προσεκτική μελέτη της εργασίας που παρουσιάζεται και σχολιάζεται εδώ μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ορισμένες παρατηρήσεις και κρίσεις επί της αξίας και της επιστημονικής συνεισφοράς της.

Πιστεύω ότι η μελέτη της Ντοροπούλου είναι χρήσιμη και πολλαπλώς ωφέλιμη σε δυο επίπεδα: της ερευνητικής πρακτικής και τις διδακτικής του παραμυθιού.

Σε επίπεδο ερευνητικής πρακτικής η συνεισφορά της Ντοροπούλου είναι πολύ σημαντική. Με τη δόμηση της κλίμακας αξιολόγησης της δεξιότητας παραγωγής του γραπτού λόγου μαθητών Στ' δημοτικού εμπλουτίζει το φτωχό μεθοδολογικό οπλοστάσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας. Οι μετρολογικές ιδιότητες, αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας, είναι ερευνητικά διαπιστωμένες. Μελλοντικοί λοιπόν ερευνητές του πεδίου της μάθησης και παραγωγής γραπτού λόγου θα έχουν ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης μαθητών Στ' δημοτικού στο πεδίο αυτό.

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής πολλές όψεις της μελέτης δίνουν ερεθίσματα σε εκπαιδευτικούς της πράξης, σε ερευνητές του πεδίου και σε ρυθμιστές των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

Η συγγραφέας προσκομίζει αποδείξεις ότι πράγματι είναι εφικτή η διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού ως κειμενικού είδους, αλλά και ως μέσου διδασκαλίας που συντελεί στην καλλιέργεια και βελτίωση του γραπτού λόγου, καθώς εξοικειώνονται οι μαθητές με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, εσωτερικεύουν τις γραμματικοσυντακτικές δομές του, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους και χρησιμοποιούν στοιχεία και δομές του στη βελτίωση της επικοινωνιακής δεξιότητας τους, προφορικής και γραπτής.

Υποδείχνει την ανάγκη να ξαναβρεί το παραμύθι μια πιο συχνή θέση και πρακτική μεταξύ των σχολικών αντικειμένων και μέσων. Το παραμύθι το οποίο αφηγείται ή διαβάζει ο δάσκαλος, το παραμύθι το οποίο διαβάζουν και αφηγούνται οι μαθητές και το παραμύθι που κατανοούν οι μικροί μαθητές μέσω εικονογραφημάτων του περιεχομένου του.

Η κατανόηση του προφορικού, του γραπτού και του εικονογραφημένου είναι επισημονικά τεκμηριωμένο ότι εδράζεται σε κοινούς γλωσσικούς μηχανισμούς. Οι συντελεστές συνάφειας μεταξύ των τριών μορφών είναι πολλοί υψηλοί από την ηλικία των 8 ετών.

Η κατανόηση της ιστορίας που εκτίθεται στο παραμύθι απαιτεί: α) να γίνεται ταυτοποίηση των προσώπων: ποια είναι, πόσα είναι, πως επαναλαμβάνονται στη ροή της αφήγησης, με ποιες λέξεις αναφέρονται (αναφορικές λέξεις κειμένου), β) να συλλαμβάνονται οι διαφορετικές στιγμές της ιστορίας, η χρονική ακολουθία των επεισοδίων ή γεγονότων μέσα από τον προσδιορισμό των συνδετικών λέξεων, γ) να

κατανοείται το μήνυμα του παραμυθιού, δ) να γίνεται παραγωγή συναφούς γραπτού λόγου με το γραψίμο π.χ. του παραμυθιού με άλλα λόγια ή ενός παραμυθιού με άλλα πρόσωπα και διαφορετικό τέλος. Η επαναδιήγηση σημαίνει όχι μόνο σιωπηρή ή μεγαλόφωνη ανάγνωση, αλλά κυρίως ιδιοποίηση του κειμένου που έχει ακουστεί ή διαβαστεί. Είναι μια δημιουργία.

Μέσα από την ανάλυση, το σχολιασμό και την κριτική αποτίμηση μελετών σχετικών με τη σκοποθεσία της μελέτης της και την προσέγγιση του παραμυθιού ως κειμενικού είδους και ως μέσου χρηστικού στην ανάπτυξη και βελτίωση της ικανότητας πρόσληψης και παραγωγής κειμένων, προσκομίζει στον αναγνώστη/ εκπαιδευτικό της πράξης στοιχεία και γνώσεις σχετικά με στρατηγικές, τεχνικές και τρόπους διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού στην τάξη, το σχεδιασμό ασκήσεων και δραστηριοτήτων προς επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος. Δείχνει άμεσα ή έμμεσα διαδικασίες διδασκαλίας του παραμυθιού, τονίζοντας την ανάγκη κειμενικοκεντρικής προσέγγισης του και αφηγηματοκεντρικής διδακτικής τακτικής.

Μέσα από την επισκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών προσκομίζει στον αναγνώστη της πειστικές αποδείξεις για την αναγκαιότητα εμπλουτισμού προγραμμάτων σπουδών/διδασκαλίας με φανταστικές αφηγήσεις, επειδή συντείνουν στην καλλιέργεια των μαθητών γλωσσικά, τους καθιστούν δημιουργικούς και επινοητικούς και βελτιώνουν τη λογικομαθηματική σκέψη τους. Αφηρημένες έννοιες όπως αφοσίωση, προδοσία, τόλμη, δειλία, φόβος, ελπίδα, αγένεια, σκληρότητα, καλοσύνη, κακία, τιμή, αξιοπρέπεια, ευεργεσία γίνονται εύκολα κατανοητές.

Προσεγγίζει διδακτικά το παραμύθι σε μια ασυνήθιστη ως τώρα προοπτική. Αφενός ως αυτοτελές κειμενικό είδος και αφετέρου ως μέσο βοηθητικό στη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου. Δείχνει πειστικά ότι το παραμύθι μπορεί να γίνεται μέσο αποτελεσματικής άσκησης της ικανότητας προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών, της αφηγηματικής δεξιότητας της ικανότητας αναδόμησης και αναδιήγησης κειμένων, τα οποία έχουν ακούσει ή διαβάσει. Υποδείχνει νέους δρόμους και προοπτικές μελέτης και έρευνας του παραμυθιού και υποβάλλει ιδέες για τη συνέχιση του δρόμου που άνοιξε προς την ίδια αλλά και προς άλλες κατευθύνσεις. Το παραμύθι, με τη μελέτη της Ντοροπούλου, καταξιώνεται ως ένας τύπος αφηγηματικού κειμένου που αξίζει να έχει θέση μεταξύ των διαφόρων κειμενικών ειδών που απαρτίζουν τα περιεχόμενα των σχολικών αναγνωστικών. Γιατί, σε αυτά σήμερα κυριαρχούν τα περιγραφικά, τα επιστημονικά, τεχνολογικά, πληροφοριακά, τα πολυτροπικά και λιγότερο τα αφηγηματικά κείμενα (ιστορίες, θρύλοι, παραμύθια) τα οποία όμως ανταποκρίνονται περισσότερο στην ψυχοσύνθεση της παιδικής ηλικίας.

Το διδακτικό παράδειγμα του *Παραμυθοπίνακα* με τα εννιά παραμυθία σχετικών με το α) το μαγικό και υπερφυσικό κόσμο, β) το παιδί και τις δυσκολίες που συναντά και γ) το παιδί και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις μπορεί να έχει προεκτάσεις και να δοκιμαστεί και σε άλλα είδη κειμένων (διήγημα= διηγηματοπίνακας, δοκίμιο = δοκι-

μισπίνακας) και σε άλλες σχολικές τάξεις δημοτικού. Η κειμενικοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, όπως πολύ σωστά επισημαίνει, απαιτεί ανάλυση του γραπτού κειμένου, η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη σε υψηλό βαθμό της αναγνωστικής δεξιότητας. Έτσι, η εφαρμογή του διδακτικού παραδείγματος σε μικρότερες τάξεις (Γ', Δ', Ε') εφόσον ικανοποιείται η συνθήκη της επαρκούς κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας, αξίζει να δοκιμαστεί, αρκεί οι μαθητές να ασκούνται συστηματικά στην ακρόαση, ανάγνωση και αφήγηση παραμυθιών, πράγμα που γίνεται σε άλλες χώρες, όπως, π.χ., στη Γαλλία όπου η ανάγνωση και αφήγηση παραμυθιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι μια συνήθης πρακτική.

Παλιά η αφηγηματική μορφή διδασκαλίας κατείχε κεντρική θέση στη διδακτική πράξη. Σήμερα έχει υποβαθμιστεί, σχεδόν εξοστρακιστεί, από το ελληνικό σχολείο και ίσως υπό την επήρεια του παιδαγωγικού ρεύματος του παιδοκεντρισμού (παιδοκεντρική αρχή της διδασκαλίας). Όμως η αφήγηση ως γλωσσική συμπεριφορά είναι παρούσα στη ζωή και συχνά αναντικατάστατη για την προσέγγιση ορισμένων γνωστικών αντικειμένων. Οι μαθητές, λοιπόν, οφείλουν να αποκτήσουν αυτή τη δεξιότητα που σωστά επισημαίνει η συγγραφέας ότι συνιστά «αναπόσπαστο μέρος της κατάκτησης της γλώσσας» και μια βασική συνιστώσα της επικοινωνιακής δεξιότητας. Η μελέτη της Ντοροπούλου επαναφέρει στο προσκήνιο της σχολικής διδασκαλίας την αφηγηματική μορφή, τονίζοντας την ανάγκη να μαθαίνουν οι μαθητές να αφηγούνται και οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν την τέχνη της αποτελεσματικής αφήγησης. Έτσι, μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση και το σχολιασμό των ξενόγλωσσων κυρίως μελετών, των σχετικών με τη χρήση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποδειχνονται άμεσα ή έμμεσα τεχνικές και τρόποι βελτίωσης της αφηγηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και παρέχονται ερεθίσματα για το σχεδιασμό γλωσσικών δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών, που συνεπάγεται την ανάπτυξη νοητικών, γλωσσικών, αφηγηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους.

Η κρινόμενη μελέτη συνιστά μια καινοτομική διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος μέσω του παραμυθιού. Υποδειχνει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης από τους εκπαιδευτικούς 'παραμυθοπινάκων' προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους με σκοπό την ανάπτυξη της σκέψης, τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, την εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, της αφηγηματικής αλλά και της επικοινωνιακής δεξιότητάς τους. Αποδειχνει ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών ενισχύεται αισθητά από την αφήγηση και την ανάγνωση παραμυθιών από το δάσκαλο και τους μαθητές και βελτιώνεται σημαντικά ο γραπτός λόγος των δεύτερων σε εννοιολογικό, προτασιακό, συντακτικό, δομολειτουργικό, ορθογραφικό, σημασιολογικό και κειμενικό επίπεδο.

Η διδακτική αποτελεσματικότητα του παραμυθιού στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, όπως δείχνουν τα ερευνητικά αποτε-

λέσματα της κρινόμενης μελέτης, επιβάλλει την αναθεώρηση της θέσης του παραμυθιού στο πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και της προσέγγισής του ταυτόχρονα ως αντικειμένου (κειμενικού είδους) και μέσου διδασκαλίας της γλώσσας σε όλα της τα επίπεδα (φωνολογίας, σύνταξης, μορφολογίας, ορθογραφίας, σημασιολογίας). Η θέση και η σημασία που επιφυλάσσεται στο παραμύθι δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο ρόλο του ως ψυχαγωγικού μέσου ή μέσου διδασκαλίας και μάθησης των βασικών γνωστικών αντικειμένων, της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά να συνιστά και να προσεγγίζεται ως καθαυτό αντικείμενο, ως κειμενικό είδος. Καταλήγοντας, σημειώνουμε ότι στη μελέτη της η Ντοροπούλου σχολιάζει διεξοδικά, εποικοδομητικά και πειστικά τις προσεγγίσεις ξένων και ελλήνων συγγραφέων στα κείμενα των οποίων ενδιατρίβει. Οι κρίσεις της θεμελιώνονται σε πρόσφατα σχετικώς θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.

Η πλούσια ελληνόγλωσση και κυρίως αγγλόγλωσση βιβλιογραφία, η οποία συνοδεύει τη μελέτη, συνιστά πολύτιμη συνεισφορά σε κάθε μελλοντικό ερευνητή του αντικειμένου και εκπαιδευτικό που αναζητά τρόπους διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού στην τάξη του. Η μελέτη της είναι πολύτιμη προσθήκη στην ελληνόφωνη εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Η ερευνητική της προσέγγιση είναι, από όσα γνωρίζω, πρωτοποριακή στο ελληνικό χώρο. Δείχνει το δρόμο. Αξίζει να βρει συνεχιστές και το ερευνητικό της παράδειγμα να δοκιμαστεί και σε άλλους μαθητικούς πληθυσμούς, μικρότερων τάξεων, όπως επισημαίνει, και το διδακτικό της παράδειγμα με τον *Παραμυθοπίνακα* να εφαρμοστεί αναλόγως και σε άλλα κειμενικά είδη. Αξίζει επίσης το διδακτικό της παράδειγμα να εφαρμοστεί σε ομάδες μαθητών με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, γιατί μέσω των παραμυθιών, τα παιδιά με δυσκολίες έκφρασης, τα άτολμα, τα συνεσταλμένα, μαθαίνουν να παίρνουν το λόγο και να εμφανίζονται ενώπιον του κοινού που θα τα ακούσει, του ακροατηρίου των συμμαθητών τους. Η αφήγηση του παραμυθιού που έχουν ακούσει είναι ουσιαστικής σημασίας, τα υποβοηθά στο να υπερνικούν το άγχος τους, τη συστολή τους, να ομιλούν ενώπιον άλλων, να επικοινωνούν.

Μακάρι τη μελέτη της να προσέξουν οι επιτελείς της εκπαίδευσης και οι υπεύθυνοι της διδακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και την εμπειρία της Μ. Ντοροπούλου στη διδακτική του παραμυθιού σε επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών.

Μακάρι να διαβαστεί και να τύχει της δέουσας προσοχής από τους επιτελείς στη δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων και την παραγωγή διδακτικών υλικών, ώστε το κενό της περιορισμένης παρουσίας και χρήσης αφηγηματικών κειμένων και ιδιαίτερα παραμυθιών να προσεχθεί και να καλυφθεί μελλοντικά.

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αικατερίνη Κ. Γκόλια
Υποψήφια Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σοφία Τσιώλη
Υποψήφια Διδάκτωρ
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπ. Αθηνών

Δημήτριος Αλεξ. Μπελιάς
Υποψήφιος Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αθανάσιος Κουστέλιος
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

The aim of this article is to indicate through a literature review the importance of the effect of the relationship of school culture and educational leadership on students' achievements and the productivity of teachers. The concept 'culture' includes the term 'climate'. More specifically, when we talk about school culture we refer to the external places of schools and to the relationships among those people who belong to educational environments. Different examples of empirical researches show that the key to success in a school is the relationship between school culture and educational leadership with the main scope being the improvement of student's achievements. Last but not least, it has been argued that 'transformational' leadership could create a safe school culture improving quality in education.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση, οργανωσιακή κουλτούρα, 'μετασχηματιστική' ηγεσία.

0. Εισαγωγή

Για περισσότερα από τριάντα χρόνια, ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου, ο αριθμός των βιβλίων που χρησιμοποιεί, η ηλικία των κτηρίων, αλλά και ο μισθός των καθηγητών είναι στοιχεία που μπορούν να σκιαγραφήσουν ένα σχολείο και είναι στενά συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Maslowski, 2001). Ένα σχολείο είναι ένας αρκετά πολύπλοκος οργανισμός κοινωνικά αλλά και πολιτικά (Brown, 2004). Αλλαγές στην οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα είναι αναμενόμενο να οδηγήσουν σε αλλαγές στη διαδικασία διδασκαλία-μάθηση και, κατά συνέπεια, στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα από τα στοιχεία του Effective School Improvement

(ESI) project (Creemers, 2006) σχετικό με τη σχολική βελτίωση είναι η αναβάθμιση της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Creemers & Kyriakides, 2012). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα θέμα το οποίο έχει αναπτυχθεί ιδιαίτε- ρως τις τελευταίες δεκαετίες. Ένας ηγέτης πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολείου, πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα κοινό όραμα και να κτίζει μια οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα ικανή να αναδιαρ- θρώσει τις προσπάθειες ενός σχολείου με σκοπό την αποτελεσματικότητα και βελ- τίωση της μάθησης (Leithwood et. al., 1999). Αν και αρκετοί ερευνητές έχουν ασχο- ληθεί με τη σύνδεση της ηγεσίας με την μαθησιακή επίδοση, κάποιοι από αυτούς υποστήριξαν πως η ηγεσία ενός σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση των μαθητών, σε αντίθεση με άλλους μελετητές οι οποίοι υποστήριξαν την ιδέα ότι η ηγεσία δεν είναι αυτή που καθορίζει άμεσα την επίδοση των μαθητών (Kythreotis et al., 2010). Παρά τις διαφορετικές γνώμες που επικρατούν, η έρευνα για τις δια- φορετικές επιδράσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Η πιο μεγάλη πρόκληση για έναν διευθυντή-ηγέτη στο σχολείο είναι να καταφέρει να δημιουργήσει μια σταθερή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλ- τούρα, η οποία θα έχει ως στόχο τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμ- μάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των καθηγητών, αλλά και τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση της μάθησης (Alger, 2008).

1. Ορισμός Κουλτούρας

Η 'κουλτούρα' και το 'κλίμα' ενός οργανισμού είναι δύο έννοιες με πολλά κοινά στοιχεία. Εάν απεικονίσουμε τις δύο παραπάνω έννοιες με δύο κύκλους τον ένα μέσα στον άλλο, τότε θα παρατηρήσουμε ότι η έννοια της 'κουλτούρας' εμπεριέχει την έννοια του 'κλίματος'. Ο όρος 'κουλτούρα', λοιπόν, φαίνεται πιο γενικός και γι' αυτό αναλύεται και μελετάται περισσότερο από τους διάφορους ερευνητές (Stephen & Stuart, 1995). Στην Ευρώπη παρατηρούμε ότι υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των λέξεων *civilitas/cultura* και των εννοιών που αυτές αντιπροσωπεύουν. Η πρώτη περίπτωση αφορά στις ιδιότητες του πολίτη στη συμπεριφορά του μέσα στην 'πόλη', ενώ η δεύτερη αναφέρεται ταυτόχρονα στη φροντίδα για τις γεωργικές καλ- λιεργίες και στην ανάπτυξη του πνεύματος και της αισθητικής ευαισθησίας. Στην Ελλάδα, αντιθέτως, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δύο λέξεις-έννοιες (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Δεδομένου ότι η κουλτούρα είναι μια έννοια σύνθετη που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, οι ορισμοί της έν- νοιας της κουλτούρας ποικίλλουν ανάλογα με τους μελετητές και τις έρευνες που έχουν γίνει. Η κουλτούρα είναι επίκτητη και επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από το περιβάλλον, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή των μορφολογικών χαρα- κτηριστικών. Για να κατανοήσει και να υιοθετήσει κανείς μια διαφορετική κουλτούρα πρέπει να μάθει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και η οποία επιδρά στη συμπερι-

φορά των ατόμων (πολιτισμικός σχετικισμός) (Boas, 1940). Οι ορισμοί αυτοί θα εξελιχθούν από τον Levi-Strauss (1952), ο οποίος όρισε ότι κάθε κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο συμβολικών συστημάτων, στην πρώτη θέση των οποίων τοποθετούνται η γλώσσα, οι γαμήλιοι κανόνες, οι οικονομικές σχέσεις, η τέχνη, η επιστήμη και η θρησκεία. Αυτά τα συστήματα στοχεύουν να εκφράσουν ορισμένες πλευρές της φυσικής και της κοινωνικής πραγματικότητας και ακόμη περισσότερο τις σχέσεις που αυτοί οι δύο τύποι πραγματικότητας διατηρούν μεταξύ τους, καθώς και τις σχέσεις που τα συμβολικά συστήματα διατηρούν μεταξύ τους (Cuche, 2001). Το περιβάλλον αυτό αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς, στο οποίο αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι διάφορες υποκουλτούρες.

Σύμφωνα με τον Taylor (1997), κουλτούρα ή πολιτισμός, νοούμενη με το ευρύτερο εθνολογικό της νόημα σημαίνει το σύνθετο όλον που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα έθιμα και τις άλλες ικανότητες ή συνήθειες που αποκτήθηκαν από τον άνθρωπο ως μέλος της κοινωνίας (Cuche, 2001). Ποιες όμως είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν την κουλτούρα μιας κοινωνίας; Η οικογένεια και η εκπαίδευση βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος. Θα επικεντρωθούμε στον τομέα της εκπαίδευσης, υιοθετώντας την άποψη του Durkheim (1992), ο οποίος πιστεύει ότι με την εκπαίδευση κάθε κοινωνία μεταβιβάζει στα άτομα που την αποτελούν το σύνολο των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων οι οποίοι εξασφαλίζουν την αλληλεγγύη μεταξύ όλων των μελών της ίδιας κοινωνίας και είναι λιγότερο ή περισσότερο αναγκασμένοι να τους αποδεχτούν. Είναι γεγονός ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού-σχολείου είναι δύσκολο να καθιερωθεί, αλλά την ίδια στιγμή είναι δύσκολο και να μεταβληθεί.

1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η δυσλειτουργική ή 'τοξική' κουλτούρα εμφανίζεται σε οργανισμούς με χαμηλή παραγωγικότητα και απόδοση, καθώς οι τελευταίοι επικεντρώνονται κυρίως σε εσωτερικές πολιτικές και σε αριθμούς αντί να εστιάζουν στον πελάτη και στο προϊόν. Μιλώντας για 'τοξική' κουλτούρα, αναφερόμαστε στην κουλτούρα, η οποία μολύνει και δημιουργεί προβλήματα σε μια κοινωνία, ομάδα, οργάνωση, εκπαιδευτική κοινότητα και σχολείο. Σε αντίθετη περίπτωση έχουμε μια υγιή και συγκροτημένη κουλτούρα (Deal & Peterson, 1994, Firestone & Wilson, 1985, Newmann & Associates, 1996). Τα τελευταία δέκα χρόνια έρευνες έδειξαν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα και η ηγεσία σε ένα οργανισμό είναι το κλειδί της επιτυχίας του (Barney, 1986, Bass & Avolio, 1992). Το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης της ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας συνεχίζει να προκαλεί το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διαφορετικών ειδικοτήτων περιλαμβανομένης της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας και της εκπαίδευσης. Η κουλτούρα επιδρά σχεδόν στα πάντα μέσα στο σχολείο, όπως για παράδειγμα στο ντύσιμο του προσωπικού, στο θέμα των συζητήσεων,

στη θέλησή τους για αλλαγή και στο κατά πόσο δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών.

1.2. Η οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση

Για να περιγράψουμε την οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση θα υιοθετήσουμε τον ορισμό του Schein (1999), σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα ορίζεται ως το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, λειτουργούν ασυνείδητα και ορίζουν με ένα βασικό και δεδομένο τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του. Ο Schein (1999), λοιπόν, υποστηρίζει ότι η κουλτούρα αποτελείται από βασικές παραδοχές, αξίες και πιστεύω, τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα καινούργια μέλη του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Σημαντικός είναι επίσης ο διαχωρισμός της κουλτούρας σε τρία επίπεδα: Το πρώτο περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, αλλά και νόρμες συμπεριφοράς που βοηθούν τα πρόσωπα σε έναν οργανισμό να αντιληφθούν τις ποικίλες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του. Οι νόρμες συμπεριφοράς (στήριξη συναδέλφων, αποφυγή κριτικής στο διευθυντή, γνωριμία με τους συναδέλφους) μεταδίδονται με ιστορίες και τελετουργίες στα μέλη του οργανισμού και παρέχουν ορατά παραδείγματα για την κουλτούρα στον οργανισμό. Στο δεύτερο επίπεδο της κουλτούρας τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών (συνεργασία, εμπιστοσύνη, ανοιχτή επικοινωνία), που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Τέλος, το βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας αποτελείται από συλλογικές παραδοχές, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον (Schein, 1999). Συμπερασματικά, η κουλτούρα μέσα στο πλαίσιο αναφοράς σχολείο επηρεάζεται από εξωτερικούς (ο χώρος του σχολείου) και εσωτερικούς (οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα) παράγοντες. Σύμφωνα με τους Kowalski & Reitzug (1993) η κουλτούρα επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση άρχισε να γίνεται γνωστή και να παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις μετά την έκδοση βιβλίων όπως, για παράδειγμα, 'Managing Change in Educational Organizations: Sociological Perspectives, Strategies, and Case Studies' (Baldrige & Deal, 1975), 'The Dynamics of Educational Change' (Goodland, 1975), 'Schoolteacher' (Lortie, 1975), 'Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their effects on children' (Rutter et al., 1979) και πολλά άλλα. (στο Stephen & Stuart, 1995).

1.3. Όργανα μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας

Η αξιολόγηση της οργανωσιακής κουλτούρας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και το γεγονός ότι οι ερευνητές διαφωνούν ως προς το ποιο εργαλείο είναι καταλληλότερο το καθιστά δυσκολότερο (DuPont, 2009). Ένα άλλο πολύ σημαντικό ερώτημα,

το οποίο προκύπτει από διάφορους ερευνητές, είναι εάν η έννοια της κουλτούρας μπορεί να μετρηθεί στηριζόμενη σε ποσοτικές έρευνες ή είναι πιο αποδοτικές και χρήσιμες οι ποιοτικές έρευνες. Ποιοτική και εμπειρική έρευνα των Tucker et al. (1990) σε 10 οργανισμούς και με συμμετοχή πάνω από 1200 εργαζόμενους οδήγησε στη δημιουργία του *Survey Organizational Culture (SOC)* ένα πολυπαραμετρικό όργανο μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας, το οποίο μπορεί να μας δώσει αξιόπιστα και κατανοητά αποτελέσματα. Οι Hofstede et al. (1990) δημιούργησαν κατόπιν ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης ένα όργανο μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας το οποίο περιλαμβάνει έξι διαστάσεις, οι οποίες περιγράφουν την οργανωσιακή κουλτούρα. Ο Harrison (1975), δημιούργησε ένα όργανο μέτρησης το οποίο βασίστηκε σε δικές του διαστάσεις κουλτούρας. Μια πιο εξελικτική μορφή του ερωτηματολογίου του Harrison (1975) έφερε ο Handy (1993). Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μερικά ενδεικτικά εμπειρικά ερωτηματολόγια, τα οποία έρχονται να ξεπεράσουν τους περιορισμούς των ποιοτικών προσεγγίσεων. Ένα πολύ σημαντικό όργανο μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας θεωρείται το *'Organizational Culture Inventory'* (Cooke & Lafferty 1983). 'Άλλα όργανα μέτρησης είναι το *'Organizational Culture Profile'* (O'Reilly et al., 1988) καθώς επίσης και το *'Organizational Norms Opinionnaire'* (Alexander, 1978) (στο Bernard, 1995). Περισσότερα όργανα μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας υπάρχουν συνοπτικά στο *Measuring Culture Change* (Harris et al., 2006).

Για την μέτρηση της οργανωσιακής κουλτούρας σε σχολεία ίσως το πιο δημοφιλές εργαλείο είναι το *'School Culture Survey'*, το οποίο καταγράφει τις αντιλήψεις των μελών του σχολείου σχετικά με την επικρατούσα σχολική κουλτούρα (DuPont, 2009, Gruenert & Valentine, 1998, Gruenert, 1998, Lucas & Valentine, 2002, Ngang, 2011). Το παραπάνω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 35 ερωτήσεις τύπου Likert που κατανέμονται σε έξι κατηγορίες: α) συνεργατική ηγεσία, β) συνεργασία των δασκάλων, γ) ύπαρξη κοινού σκοπού, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και στ) εκπαιδευτική σύμπραξη (Lucas & Valentine, 2002). Ενώ η μέτρηση της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση με το *'School Culture Survey'* γίνεται πολυπαραμετρικά, μία τυπική καταγραφή της σχολικής κουλτούρας δύναται να γίνει με το *'School Culture Typology'* (Fullan & Hargreaves, 1996, Deal & Peterson, 1990). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την άποψή τους σχετικά με 12 σημεία της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση: πρόοδος των μαθητών, συλλογική συνειδητοποίηση, κοινές αξίες, λήψη αποφάσεων και ρίσκων, εμπιστοσύνη, εξωστρέφεια, σχέσεις των γονέων, ηγεσία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση και ιστορία του σχολείου. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις μπορούν είτε να ποσοτικοποιηθούν είτε να αποτελέσουν το υλικό μελέτης και συζήτησης του διοικητικού συμβουλίου του σχολείου. Ένα άλλο ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση του τύπου της ηγεσίας και της επίδρασής της στην οργανωσιακή κουλτούρα στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι το

πολυπαραμετρικό ερωτηματολόγιο 'Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ 5X' των Bass & Avolio (1997) (στο Burnett et al., 2001). Το εργαλείο βασίζεται σε τρία βασικά μεγέθη: α) 'μετασχηματιστική' ηγεσία (transformational leadership) β) 'διαπραγματευτική' leadership (transactional leadership) και γ) την laissez-faire ηγεσία, με τα οποία δημιουργείται ένα μοντέλο που διερευνά τις επιδράσεις της ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό, εκτός από τον καθορισμό του τύπου ηγεσίας που εφαρμόζεται, περιέχει και ερωτήσεις που μετρούν την επίδραση της ηγεσίας στην οργανωσιακή κουλτούρα.

2. Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες της διοίκησης ανθρώπων πόρων. Όπως τόνισε ο Κάντας (2008:175-179) "το φαινόμενο της ηγεσίας είναι κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων". Σύμφωνα με τη Μπελεγρή-Ρομπόλη (2002:179), "η ηγεσία είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλα άτομα (ή ομάδες ατόμων) και λαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, ώστε να υποκινήσει και να οδηγήσει μεμονωμένα τα άτομα ή την ομάδα στην επίτευξη κάποιων στόχων". Αναμφίβολα, σε κάθε περίοδο της ιστορίας οι μεγάλοι ηγέτες ξεχώριζαν, κατοχύρωναν τη θέση τους, δημιουργούσαν μια ασφάλεια, σιγουριά απέναντι σε οτιδήποτε αβέβαιο και αυτό διότι συμπαρέσυραν και συνεχίζουν να συμπαρασύρουν συναισθηματικά τους συνεργάτες τους, ελέγχοντας ακόμη και τα συναισθήματά τους, επηρεάζοντας έτσι την κουλτούρα τους (Goleman et al., 2002). Η ηγεσία για πολλά χρόνια έχει αποτελέσει θέμα μελέτης για πολλούς ερευνητές. Πολλές προσπάθειες έγιναν με σκοπό τη μελέτη των διαφορετικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των ηγετών ως προς την ομάδα (e.g., Goleman, 1995, Lewin et al., 1939). Πολλές διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν, οι περισσότερες από αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έναν από τους παρακάτω τύπους: 1. *Παραδοσιακές Θεωρίες Ηγεσίας* κατά τις οποίες οι ερευνητές επικεντρώνονται στις καθολικές ιδιότητες των ηγετών πριν εξετάσουν σχετικούς παράγοντες, μετριάζοντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Περιλαμβάνουν α) θεωρίες που επικεντρώνονται κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Trait-based Theories), β) θεωρίες που μελετούν τη συμπεριφορά (Behavioral Theories) και γ) θεωρίες που δίνουν έμφαση στις συνθήκες του περιβάλλοντος (Contingency Theories). 2. *Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας* οι οποίες αναφέρονται στα συναισθήματα, στη διαμόρφωση και προώθηση ενός οράματος και στη στήριξη των αντιλήψεων των υφισταμένων (Κάντας, 2008) και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) Διαπραγματευτική Ηγεσία (Transactional leadership), β) Στρατηγική Ηγεσία (Strategic Leadership), γ) Εκπαιδευτική Ηγεσία (Educative leadership), δ) Οργανωσιακή Ηγεσία (Organizational leadership), ε) Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leader-

ship) (Tng, 2009), στ) Νεοοσούστατη Ηγεσία (Emergent leadership), ζ) Περίπλοκη Ηγεσία, η) Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed leadership) (Lulee, 2011). Κάθε θεωρία ηγεσίας έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο Chelladurai (2006) ανέφερε ότι μια αποτελεσματική ηγεσία βοηθά τους εργαζόμενους να κατανοήσουν τους ρόλους τους στο χώρο εργασίας, βελτιώνοντας την απόδοσή τους. Ακόμη, συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης, της προσωπικής ανάπτυξης, της απόδοσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Smith (1969) και οι συνεργάτες του σε μελέτες που έκαναν σε υπαλλήλους τραπεζών βρήκαν πως η ηγετική συμπεριφορά συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (στο Nguni, 2006). Ακόμη, έρευνες σε σχολεία έδειξαν ότι η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά διευθυντών, οι οποίοι δημιουργούν κίνητρα, όραμα και δίνουν τη δυνατότητα στους καθηγητές για ευελιξία μέσα στην τάξη (Hipp & Bredeson, 1995, Lee et al., 1991). Τέλος, τα αποτελέσματα έρευνας των Nir & Kranot (2006) στο Ισραήλ κατέληξαν ότι η σχέση μεταξύ της ηγεσίας ενός σχολείου και της αυτο-αποτελεσματικότητας των καθηγητών επηρεάζεται από την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών. Μια σημαντική υποχρέωση ενός ηγέτη στο σχολείο είναι να δημιουργήσει στους καθηγητές όραμα, και να τους οδηγήσει σε αμοιβαία συναίνεση απέναντι σε συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους (Leithwood et al., 1994).

2.1. Όργανα μέτρησης της ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί ποικίλα εργαλεία-ερωτηματολόγια μέτρησης της ηγεσίας. Οι Bass & Avolio (1990) δημιούργησαν το *Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας 'The Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ'*, το οποίο έχει μεταφραστεί σε διάφορες γλώσσες, και το οποίο διακρίνεται σε δύο εκδόσεις. Η πρώτη έκδοση αναφέρεται στους ίδιους τους ηγέτες και η δεύτερη στους υφισταμένους. Οι παράγοντες στους οποίους έχει διαχωριστεί το ερωτηματολόγιο είναι: εξιδανικευμένη επίδραση (Idealised influence), εμπνευσμένο κίνητρο (Inspirational motivation), πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation), εξατομικευμένη αντιμετώπιση (Individualized consideration), διαχείριση με εξαίρεση (Management-by-exception), ενδεχόμενη ανταμοιβή (Contingent reward) και πολιτική μη επέμβασης (Laissez-faire) (Transformational Leadership, 2007). Την ίδια εποχή οι Podsakoff et al. (1990) δημιούργησαν τον Κατάλογο 'μετασχηματιστικής' ηγετικής Συμπεριφοράς (Transformational Leadership Behavior Inventory-TLI) το οποίο διακρίνεται σε τέσσερις διαστάσεις-παράγοντες στο βασικό τμήμα της 'μετασχηματιστικής' συμπεριφοράς (transformational leadership behavior), στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση (individualized consideration), στην πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και στις υψηλές προσδοκίες για την εκτέλεση ενός έργου (high expectations for performance) (Bass & Riggio, 2006). Η ανάγκη για τη μέτρηση της 'μετασχηματιστικής' ηγεσίας στηριζόμενη αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά και στην κουλτούρα της Μεγάλης Βρετανίας οδήγησε τους Alimo-Metcalfe &

Alban-Metcalf (2001) στη δημιουργία του *Ερωτηματολογίου 'μετασχηματιστική' ηγεσία 'Transformational Leadership Questionnaire-TLQ'*. Οι Kouzes & Posner (2002) κατόπιν απογραφής της συμπεριφοράς και των ενεργειών χιλιάδων υποδειγματικών ηγετικών συμπεριφορών δημιούργησαν ένα εργαλείο-ερωτηματολόγιο μέτρησης ηγετικών συμπεριφορών το οποίο ονομάζεται *Κατάλογος Πρακτικών Ηγεσίας (ΚΠΗ) 'Leadership Inventory Practices, LPI'*. Οι πέντε διαφορετικές περιοχές των πρακτικών Ηγεσίας οι οποίες προέκυψαν μετά την απογραφή είναι οι εξής: Διαμόρφωση σχεδίου (model the way), Έμπνευση κοινού οράματος (inspire a shared vision), Πρόκληση καινοτομιών (challenge the process), Ενεργοποίηση Συνεργατών (enable others to act), Ψυχική ενθάρρυνση (encourage the heart). Οι Bollman & Deal (1992) δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο με τίτλο *'Leadership Orientations'*, με σκοπό τη μέτρηση του ηγετικού στυλ των διευθυντών. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, είναι το ερωτηματολόγιο καταγραφής ηγετικών στυλ, το *School Leadership Questionnaire* (Brauckmann & Pashiardis 2011), το οποίο μετράει πέντε διαφορετικά στυλ ηγεσίας, το Παιδαγωγικό στυλ (instructional style), Δομικό στυλ (structuring style), Συμμετοχικό στυλ (participative style), Επιχειρηματικό στυλ (entrepreneurial style), Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (personnel development style).

3. Εμπειρικές Έρευνες

Σύμφωνα με τους Peterson & Deal (1998) η εκπαίδευση των μαθητών σε μη παραγωγικά και 'τοξικά' σχολεία θεωρείται ανεπαρκής όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο. Στα παραπάνω σχολεία δεν υπάρχει καμιά βοήθεια προς τους μαθητές και οι αξίες και η ελπίδα έχουν σταματήσει να κυριαρχούν στην κουλτούρα τους. Είναι γεγονός πως οι εργαζόμενοι ενός παρόμοιου σχολείου οδηγούνται πολύ γρήγορα σε επαγγελματική εξουθένωση και κατά συνέπεια εκφράζουν την ανάγκη άρνησης για εργασία. Σε αντίθεση με τα παραπάνω είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι αρκετά σχολεία απέχουν από την παραπάνω περιγραφή. Υπάρχουν σχολεία όπου το προσωπικό επιθυμεί να διδάσκει, πιστεύει και προσπαθεί να υπάρχει θετικό συναδελφικό κλίμα, ανάπτυξη και φυσικά σκληρή δουλειά. Η επιτυχία, το χιούμορ, το παιχνίδι, η υποστήριξη, η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα, η κοινή συμμετοχή στο ήθος, τη φροντίδα, την αφοσίωση στα παιδιά είναι καθοριστικά στοιχεία για μια υγιή σχολική κουλτούρα. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα σχολείων, όπως το Γκανάδο Δημοτικό σχολείο στην Γκανάδο της Αριζόνας, το Τζόις δημοτικό σχολείο στο Ντιτρόιτ στο Μίσιγκαν, το κεντρικό δυτικό πάρκο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείο στη Νέα Υόρκη και πολλά άλλα στα οποία υπάρχουν παραδείγματα τοπικών διευθυντών, καθηγητών και γονέων οι οποίοι αποτελούν πρότυπα ανθρώπων που πασχίζουν για τη δημιουργία μιας θετικής και υγιούς εκπαιδευτικής οργανωσιακής κουλτούρας (Peterson & Deal, 1998). Οι διευθυντές είναι γεγονός πως έχουν υιοθετήσει τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις και θέλουν και πιστεύουν πως

θα τις μεταφέρουν και στο σχολείο που εργάζονται. Είναι αρκετά διαδεδομένο ότι εάν θέλεις να βελτιώσεις ένα σχολείο τότε πρέπει να αλλάξεις την κουλτούρα του. Αν και θεωρητικά φαίνεται εύκολη η αλλαγή μιας κουλτούρας, στην πράξη είναι αρκετά δύσκολη διότι δε βρισκόμαστε σε μια επιχείριση αλλά σε σχολείο και δεν έχουμε ενήλικες αλλά εφήβους (Bridge, 1994). Πολλά ερευνητικά παραδείγματα έχουν δείξει πως η αλλαγή μιας σχολικής κουλτούρας με γρήγορους ρυθμούς είναι επικίνδυνη, καθώς δημιουργεί πολλά προβλήματα στο σχολείο, αλλά και πίεση στο διευθυντή, στους μαθητές και τους καθηγητές (Bush & Middlewood, 2005).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια έρευνες σε Θεωρίες της Ηγεσίας επικεντρώνονται στη σχέση του ατόμου με το σχολικό οργανισμό. Οι πιο σημαντικές και καθοριστικές αλλαγές στη οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση συμβαίνουν όταν διευθυντές, καθηγητές και μαθητές διαμορφώνουν τις πιο σημαντικές αξίες και αρχές για το σχολείο (Stolp, 1994). Ο ρόλος του ηγέτη είναι ουσιαστικός στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Ένας πετυχημένος ηγέτης-διευθυντής πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα και την ιστορία του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Πρέπει να βρίσκει εκείνες τις αξίες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές στην καλύτερη εξέλιξή τους. Ηγέτες-διευθυντές που θέλουν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, πρέπει να αναγνωρίζουν ποιες όψεις της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση είναι καταστρεπτικές και ποιες εποικοδομητικές. Είναι γεγονός πως ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει ο διευθυντής ενός σχολείου επιδρά άμεσα σε έναν προς ένα καθηγητή, αλλά και ταυτόχρονα δυναμικά σε όλους. Ο διευθυντής-ηγέτης, λοιπόν, πρέπει να νοιάζεται και να ενεργεί για τους μαθητές, καθηγητές και όχι να επικροτεί τον εαυτό του (Stolp, 1994). Ο Senge (1990) τόνισε ότι ο διευθυντής-ηγέτης που έχει την ικανότητα να προσαρμόζει ένα όραμα σε νέες προκλήσεις, αλλά και να ενδυναμώνει τα θετικά στοιχεία της σχολικής κουλτούρας είναι ικανός να διαμορφώνει και μια πετυχημένη οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει μελετηθεί και υποστηριχθεί τόσο από ποιοτικές όσο και από εμπειρικές έρευνες (Sahin, 2004). “Οι διευθυντές είναι εκείνοι που έχουν την κύρια ευθύνη στηρίζοντας, ενισχύοντας και διατηρώντας την σχολική κουλτούρα, δημιουργώντας επικοινωνιακό κλίμα με κοινές αξίες και πεποιθήσεις” (Bush, 1998:43). Η εκπαιδευτική ηγεσία επιδρά θετικά σε παράγοντες οργανωσιακής κουλτούρας, όπως η κοινωνικότητα και η αλληλεγγύη (Niemann & Kotzé, 2006). Πολύ ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία ότι οι διευθυντές με την προσωπικότητα και τις αξίες τους είναι ικανοί να καλλιεργήσουν μια θετική και υγιή σχολική κουλτούρα και να εργαστούν απέναντι στην κοινωνικο-οικονομική ανισότητα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και γενικότερα της ζωής (Jean-Louis, 2004). Η ανάλυση πάνω σε θέματα ηθικής ηγετικής συμπεριφοράς καθόρισε μια ουσιαστική επίδραση μεταξύ της ηθικής διευθυντικής συμπεριφοράς, της ηθικής περιβαντολογικής συμπεριφοράς και

της οργανωσιακής δημιουργικότητας (Yilmaz, 2010).

Σύμφωνα με μελέτες, μια δυναμική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε μια υγιή οργανωσιακή κουλτούρα και κατά συνέπεια στην επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων (Hellriegel et. al., 2004, Kruger, 2003). Εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν στο διεθνή και ελληνικό χώρο σε υπαλλήλους διαφορετικών οργανισμών έδειξαν την ξεκάθαρη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς επίσης και την επίδραση των διαφορετικών στυλ ηγεσίας πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση, λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση ως διαμεσολαβητή (Anderman et al., 1991, Kline & Boyd, 1994, Semprane et al., 2002, Κουστέλιος, 1996).

Έχει διαπιστωθεί ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στη συνεργατική ηγεσία και στην εκμάθηση της έννοιας της ομαδικότητας είναι μια ομάδα καθοδήγησης και όχι ο διευθυντής ως μονάδα (Lucas & Valentine, 2002). Ο Jane Arkes, διευθυντής σχολείου κατόπιν, στη διάρκεια συνέντευξής του από τους Stephen & Stuart (1995:81) πρότεινε τα παρακάτω: “Εάν ένας διευθυντής έχει ως στόχο του μια υγιή και παραγωγική σχολική κουλτούρα πρέπει οι μαθητές και το προσωπικό να είναι παραδείγματα για αυτόν, καθώς και να μπορεί να τοποθετεί κατά προτεραιότητα τους ανθρώπους και μετά την ατζέντα του”. Οι La Rocque & Coleman (in press) σε έρευνές τους υποστήριξαν πως η ηγεσία αναφερόμενη στους υποδιευθυντές έχει την ικανότητα να δημιουργεί μια συμβολική σχέση διαμέσου της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Στοιχεία που διακατέχουν τους υποδιευθυντές είναι το πολύ καλά αναπτυγμένο όραμα, η αμοιβαία επιρροή με το υπόλοιπο προσωπικό και ο σεβασμός απέναντι στους μαθητές και τους καθηγητές (Leithwood & Jantzi, 1990).

Είναι σημαντικό να επισημανθούν μερικά παραδείγματα οργανισμών, όπου ο τρόπος λειτουργίας ηγετών με χαρακτηριστικά ‘μετασχηματιστικής’ ηγετικής συμπεριφοράς επηρέασε καθοριστικά την οργανωσιακή τους κουλτούρα. Ο Mees (2008) ανέλυσε την επιρροή της ‘μετασχηματιστικής’ ηγεσίας και της οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας στην επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα συνοψίστηκαν στο ότι παράγοντες της ‘μετασχηματιστικής’ ηγεσίας προβλέπουν παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι παράγοντες ‘μετασχηματιστικής’ ηγετικής συμπεριφοράς, όπως επιβράβευση και εμπνευσμένα κίνητρα για τη δημιουργία μελλοντικού οράματος, παροχή λύσεων για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των καθηγητών, άμεση κινητοποίηση των καθηγητών με σκοπό το κοινό όραμα και τη συνεισφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ενδυνάμωση των αξιών και των αρχών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη και αναγνώριση νέων και καινοτόμων ιδεών είναι υψηλά συσχετισμένοι με την οργανωσιακή κουλτούρα και τη βελτίωση της μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2000, Ngang, 2011, Sarros et al., 2001). Σχετική μελέτη στην Τουρκία κατέληξε στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα, δηλαδή της συσχέτισης μεταξύ όλων των διαστάσεων της ‘με-

τασηματιστικής' ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας την αντίθεση με το 'διαπραγματευτικό' ηγετικό στυλ, το οποίο συσχετίζεται θετικά μόνο με τον παράγοντα εκπαιδευτική ανάπτυξη της κουλτούρας (Sahin, 2004). Οι Leithwood & Jantzi (1990) διαπίστωσαν ότι διευθυντές οι οποίοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά 'μετασηματιστικής' ηγετικής συμπεριφοράς βοηθούν αρχικά το προσωπικό του σχολείου να αντιληφθεί τον αληθινό σκοπό του σχολείου και τη θέση του απέναντι στους μαθητές και στην κοινωνία, στη συνέχεια προσανατολίζουν τους καθηγητές στο να μοιράζονται τις ευθύνες και τέλος έχουν την ικανότητα να επιταχύνουν την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων κάθε ατόμου προσωπικά, αλλά και συνολικά. Τα παραπάνω είναι στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση και επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδρασή της με την 'μετασηματιστική' ηγεσία (Leitwood & Steinbach, 1999).

4. Συμπεράσματα

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η κουλτούρα ενός σχολικού συγκροτήματος είναι μια αντανάκλαση της εικόνας του σχολείου, όσον αφορά στο κτήριο, εσωτερικά και εξωτερικά, στις απόψεις, στις ενέργειες, στους σκοπούς, στις αντιλήψεις για συγκεκριμένα θέματα όσων εργάζονται γι' αυτό και για την απόδοσή του. Η έννοια της κουλτούρας είναι διαφορετική σε επίπεδο σχολείου, αλλά και για κάθε ομάδα διαφορετικών ατόμων. Τα λόγια ενός ηγέτη, τα μη λεκτικά μηνύματα και οι ενέργειές του είναι στοιχεία που διαμορφώνουν μια σχολική κουλτούρα. Ένας ηγέτης μπορεί να είναι ποιητής, ηθοποιός, ιστορικός, ανθρωπολόγος, εκπαιδευτικός και πολλά άλλα. Ένας ηγέτης-διευθυντής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τη δύναμη της οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας, δίνοντας μια νέα ταυτότητα στο σχολείο με χαρακτηριστικά, όπως ζωηρό και συνεργατικό πνεύμα (Deal & Peterson, 1998). Εάν δε δοθεί η απαραίτητη προσοχή στους ηγέτες τότε η σχολική κουλτούρα γίνεται 'τοξική' και μη παραγωγική (Peterson & Deal, 1998). Τα τελευταία χρόνια ποικίλα σχολεία διαφόρων χωρών εμφανίζουν μια πολυπολιτισμικότητα. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει γρήγορα αντιληπτή από την ηγεσία του σχολείου η διαφορετικότητα της κουλτούρας των μαθητών, των καθηγητών και φυσικά του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Η γρήγορη, αλλά χωρίς μεγάλες αλλαγές, προσαρμογή στις νέες κουλτούρες από την πλευρά της ηγεσίας του σχολείου, θα οδηγήσει σε μια πιο υγιή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα και κατά συνέπεια στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Η ανάπτυξη των διαφόρων πρακτικών στα σχολεία πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος με προτεραιότητα στην προώθηση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και στην αλλαγή της οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Κυθραιώτης, 2006). Δεδομένου των μεταρρυθμίσεων που συμβαίνουν στην εκπαίδευση, αλλά και της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, τόσο στη χώρα μας όσο και παγκοσμίως,

πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση από τη μεριά της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην απόκτηση των απαραίτητων εκπαιδευτικών εργαλείων, που σκοπό θα έχουν να οδηγήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα στη δημιουργία μιας οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας ικανής να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Alger, G. (2008) Transformational leadership practice of teacher leader. *Online Journal Academic Leadership*, 6(2):1.
- Alimo-Metcalfe, B. & R. Alban-Metcalfe (2001) The development of a New Transformational Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74: 1-27.
- Alexander, M. (1978) Organizational norms opinionnaire. In Pfeiffer, J.W. & E. J. Jones (Eds), *The 1978 Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates, LA.
- Anderman, E.M., S. Belzer & J. Smith (1991) Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal leadership. *Meeting of the America Educational Research Association*, Chicago, 1-41.
- Baldrige, V. & T.E. Deal (1975) *Managing Change in Educational Organizations: Sociological Perspectives, Strategies, and Case Studies*. Berkeley: McCutchan.
- Barney, J. (1986) Organizational culture. *Academy of Management Review*, 11 (3), 656-665.
- Bass, B. & B. Avolio (1990) The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bass, M. & B. Avolio (1992) Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14: 21-37.
- Bass, B. & B. Avolio (1997) *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mindgarden, Redwood City, CA.
- Bass, B. & R. Riggio (2006) *Transformational Leadership*. Mahmah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Bernard, L. (1995) Examining the organizational culture and organizational performance link. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(5):16-21.
- Boas F. (1940) *Race, Language and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bolman, L.G. & T.E Deal (1992) Reframing Leadership: The Effects of Leaders' Images of Leadership. In K. E. Clark, M. B. Clark & D. P. Campbell, *Impacts of Leadership* Greensboro. North Carolina: Center for Creative, 269-280.

- Brauckmann, S. & P. Pashiardis (2011) A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal name of Educational Management*, 25(1): 11-32.
- Bridge, W. (1994) Change where contrasting cultures meet. In Gorringer, R. (Ed.), *Changing the Culture of a College*. Blagdon: Coombe Lodge Reports.
- Brown, R. (2004) School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience. *A Background Paper for the Denver Commission on Secondary School Reform*.
- Burnett K, J. McCormick & R. Connors (2001) Transformational leadership in schools - Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1): 24-46.
- Bush, T. (1998) Organisational culture and strategic management. In Middlewood, D. & Lumby, J. (eds), *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul.
- Bush, T. & D. Middlewood (2005) Organisational culture. In T. Bush & D. Middlewood, *Leading and Managing People in education*. Warwick, UK: SAGE, 47-58.
- Chelladurai, P. (2006) *Human Resource management in Sport and Recreation*. USA: Human Kinetics Champaign Publishing.
- Cooke, A. & J. Lafferty (1983) *Level V: Organizational Culture Inventory (Form I)*. Plymouth: Human Synergistics, MI.
- Creemers, B.P. (2006). The Importance and Perspectives of International Studies in Educational Effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6): 499-511.
- Creemers, B.P. & L. Kyriakides (2012) Developments in School Improvement: the value of a theory-driven approach. In B. P. Creemers & L. Kyriakides, *Improving Quality in Education*. New York: Routledge, 3-18.
- Cuche D. (2001) Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω /Δαρδάνος.
- Deal, T.E. & K.D. Peterson (1990) *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.
- Deal, T.E. & K.D. Peterson (1994) *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T.E. & K.D. Peterson (1996) *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. & Peterson, K. (1998) *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DuPont J.P. (2009) *Teacher perceptions of the influence of the principal instructional leadership on school culture: a case study of the American embassy school in New Delhi*. Doctoral dissertation, India: University of Minnesota.
- Durkheim E. (1992) *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Firestone, W.A. & B.L. Wilson (1985) Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 21(2): 7-30.

- Fullan, M. & A. Hargreaves (1996) *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. NY: Bantman Books.
- Goleman, D., R. Boyatzis & A. McKee (2002) *Ο Νέος Ηγέτης-Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodlad, J. (1975) *The Dynamics of Educational Change*. New York: McGraw Hill.
- Gruenert S.W. (1998) *Development of a School Culture Survey*. Doctoral dissertation, Columbia: University of Missouri.
- Gruenert S.W. & J.W Valentine (1998) *The School Culture Survey*. Columbia M.O. Columbia: University of Missouri.
- Harris, Y., R. Poulsen & G. Vlangas (2006) *Measuring Culture Change*. Colorado: Colorado Foundation for Medical Care.
- Hellriegel D., S. Jackson., J. Slocum, G. Staude, T. Amos, B.H. Klopper, L. Louw & T. Oosthuizen (2004) *Management: Second South African Edition*. Cape Town: Oxford University Press.
- Hipp, K. & P. Bredeson (1995) Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5:136-150.
- Harrison, R. (1972) Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 4, 119-28.
- Handy, C. (1993) *Understanding Organizations*. Penguin: Harmondsworth.
- Hofstede, G., B. Neuijen, D.D. Ohayv & G. Sanders (1990) Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2): 286-316.
- Jean-Louis, L-C. V. (2004) *An investigation of female leaders' Perceptions of organizational Culture and Leadership in a Catholic High School*. Degree masters in education. Grahamstown, South Africa: Rhodes University.
- Kline, T.J.B. & J.E Boyd (1994) Organizational structure, context and climate: Their relationship to job satisfaction at three managerial levels. *Journal of General Psychology*, 118(4): 305-316.
- Kouzes, J. & B. Posner (2002) *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass, 3rd ed..
- Kowalski, T. & U. Reitzug (1993) *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Kruger, A.G. (2003) Instructional leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23: 206-211.
- Kythreotis, A., P. Pashiardis & L. Kyriakides (2010) The influence of school leadership

- styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 18(2): 218-240.
- La Rocque, L. & P. Coleman (in press) Negotiating the master contract: transformational leadership and school district quality. In K. Leithwood and D. Musella (Eds.), *Understanding School System Administration: Studies of the Contemporary Chief Education Officer*.
- Lee, V., R. Dedick & J. Smith (1991) The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64: 190-208.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (1990) Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Victoria: ERIC, 1-49.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000) The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational*, 38(2): 112-129.
- Leithwood, K., D. Jantzi & A. Fernandez (1994) Transformational Leadership and Teachers' Commitment to Change. In J. Murphy & K. S. Louis, *Reshaping the Principalship. Insights from Transformational Reform efforts Thousands Oaks*. California: Corwin Press, 77-98.
- Leithwood, K., D. Jantzi & R. Steinbach (1999) *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Levi-Strauss C. (1952) *Race et histoire*. Paris: Unesco.
- Lewin, K., R. Lippitt & R. White (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10: 271-299.
- Lortie, D. (1975) *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucas S.E. & W.J. Valentine (2002) Transformational leadership: principals, leadership teams and school culture. *Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA, 1-5.
- Lulee, S. (2011) Transformational Leadership: Leadership for Education [on line]. Available EDUCAUSE:
<http://www.educause.edu/blog/susanlulee/TransformationalLeadershipLead/225662>. [28/9/2012].
- Maslowski, R. (2001) *School Culture and School Performance*. PhD Thesis, Enschede, Netherlands: Twente University Press.
- Mees, G. W. (2008) *The Relationship among Principal Leadership, School Culture, and Student Achievement in Missouri Middle Schools*. Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy, Columbia: University of Missouri.

- Newmann, F. & Associates (1996) *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ngang, T.K. (2011) The Effect of Transformational Leadership on School Culture in Male' Primary Schools Maldives. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 30: 2575-2580.
- Nguni, C. (2006) *Transformational leadership in Tanzanian education*. Διδακτορική Διατριβή. Tanzania: Radbound University Nijmegen.
- Niemann, R. & T. Kotzé (2006) The relationship between leadership practices and organisational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4): 609-624.
- Nir, A. & N. Kranot (2006) School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *ERIC- Planning and Changing*, 37 (3 & 4): 205-218.
- O'Reilly, C., C. Chatham & R. Caldwell (1988) *People, jobs and organizational culture, working paper*. Berkeley: University of California, CA.
- Peterson, K.D. & E.T. Deal (1998) How leaders influence the culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1): 28-30.
- Podsakoff, P.M., B.S. MacKenzie, H.R. Moorman & R. Fetter (1990) Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, 1: 107-142.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sahin, S. (2004) The relationship between Transformational and Transactional leadership Style of School Principals and School Culture. *Educational Science: Theory and Practice*, 4(2): 387-396.
- Sarros, J.C., H.J. Gray & L.I. Densten (2001) *Leadership and Organizational Culture*. Australia: AIM-Monash University.
- Schein, E.H. (1999) *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sempame, M., H. Rieger & G. Roodt (2002) Job Satisfaction in Relation to Organisational Culture. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(2): 23-30.
- Senge, P.M. (1990) The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, 7-23.
- Smith G., L. Kendall & C. Hullin (1969) *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: A Strategy for the Study of Attitudes. Chicago, Illinois: Rand McNally and Company.
- Stephen, S. & S. Stuart (1995) *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. U.S.: University of Oregon.
- Stolp, S. (1994) Leadership for School Culture. *ERIC-Digest*, 91: 1-7.

- Stolp, S. & S.C. Stuart (1994) *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, 57.
- Taylor, T. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Tng, C. (2009) *An educational Leadership Framework Based on Traditional and Contemporary Leadership Theories*. Malaysia: Monach University.
- Transformational leadership (2007) *The Transformational Leadership report* [on line]. Available. Transformational Leadership: <http://www.transformationalleadership.net/products/TransformationalLeadershipReport.pdf>. [24/11/2011]
- Tucker, R.W., J.W. McCoy & C.L. Evans (1990) Can Questionnaires Objectively Assess Organisational Culture? *Journal of Managerial Psychology*, 5(4): 4-11.
- Yilmaz, E. (2010) The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 3949–3953.
- Βερνίκος Ν & Σ. Δασκαλοπούλου (2002) *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάντας, Α. (2008) Χαρισματική, Διαπραγματευτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία. Στο Α. Κάντας, *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 175-179.
- Κουστέλιος, Α.Δ. (1996) Η επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην ικανοποίηση από την εργασία. *Ψυχολογία*, 3(2): 60-70.
- Κυθραιώτης, Α. (2006) *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Μ. Παπαδά & Π. Μιχαηλίδης (2001) *Εισαγωγή Στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ε.Μ.Π..
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Νικόλαος Ανδρεαδάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννα Βάμβουκα
Δρ. Παιδαγωγικής
Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών

Résumé

La connaissance des relations antonymiques des mots par des enfants d'âge préscolaire et de la 1^{ère} et de la 2^{ème} année du primaire fait l'objet de la recherche présentée ci-dessous. Un échantillon composé de 123 enfants du préscolaire, 210 de la 1^{ère} et 171 de la 2^{ème} année du primaire ont répondu oralement et individuellement (les enfants du préscolaire et de la 1^{ère} du primaire) et par écrit et collectivement (les enfants de la 2^{ème} année du primaire) à un test d'antonymes. L'analyse quantitative des résultats permet de constater des différences aussi bien entre niveaux-classes qu'entre garçons et filles. L'analyse qualitative des fautes indique l'évolution des différents types des relations antonymiques d'un âge à l'autre. La mise en relation des résultats des sujets au test d'antonymes et des estimations des enseignant(e)s sur les aptitudes linguistiques des élèves donne une estimation très satisfaisante de la validité du test. Les qualités métrologiques du test autorisent d'être utilisé comme moyen des recherches ultérieures et à des fins d'enseignement.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνώριση αντωνύμων, αντωνυμικές σχέσεις, λεξιλόγιο, κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

1. Ερευνητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης

Η μάθηση και η διδασκαλία της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, αφορά τόσο στην πρόσληψη (ακρόαση, ανάγνωση) όσο και στην παραγωγή (ομιλία, γραφή) και όλα τα επίπεδα ανάλυσής της (φωνητικό, φωνολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό, υφολογικό και πραγματολογικό). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο επίπεδο του προσληπτικού λεξιλογίου μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Το λεξιλόγιο βρίσκεται στο σταυροδρόμι όλων των τομέων της γλωσσολογίας, αλλά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησής του προσεγγίζεται κυρίως

από τη σκοπιά της φωνολογίας (προφοράς), της σύνταξης, της σημασιολογίας και της ορθογραφίας των λέξεων. Στη μελέτη αυτή το λεξιλόγιο των μαθητών προσεγγίζεται από τη σκοπιά της σημασιολογίας, η οποία μελετά τις νοηματικές ή σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων. Οι σχέσεις αυτές, ως γνωστό, είναι διαφόρων τύπων (Βέργη, 2003, Τομπαΐδης, 1984). Αυτές, πολύ συνοπτικά, μπορεί να είναι:

- Η *ομωνυμία*, η οποία είναι τυπική σχέση ταυτότητας μεταξύ ορισμένων λέξεων ή η ταύτιση δυο λέξεων/εκφωνημάτων που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία (π.χ. λύρα-λίρα, βόλος-βώλος, πλάνη:ροκάνη - πλάνη:σφάλμα).
- Η *παρωνυμία* είναι σχέση τυπικής ημιταυτότητας μεταξύ λέξεων, είναι η παραγωγή λέξης από άλλη, η εναλλακτική ονομασία (π.χ. φόρα-φορά, ο θρασύς-το θράσος).
- Η *υπωνυμία-υπερωνυμία* είναι ιεραρχική σχέση εγκλεισμού, υπαλληλίας, υπαγωγής μιας λέξης σε μια άλλη (π.χ. σκύλος-ζώο, αχλάδι-καρπός). Η υπωνυμία είναι εξ ορισμού μια ασύμμετρη ή μονόδρομη σχέση (ο σκύλος είναι ζώο, αλλά το ζώο δεν είναι σκύλος).
- Η *μετωνυμία* είναι η σχέση που ενυπάρχει μεταξύ δυο όρων/λέξεων ή εκφράσεων όπου η μια χρησιμοποιείται αντί αυτής που απαιτεί η κατά κυριολεξία χρήση της (π.χ. Δήμος της Αθήνας-Δήμος των Αθηναίων, Θέμις- δικαιοσύνη, Άρης-πόλεμος).
- Η *συνωνυμία* είναι η σχέση νοηματικής ισοτιμίας δυο λέξεων. Κανονικά θα έπρεπε να γίνεται λόγος για *μερική συνωνυμία*, καθώς σπάνια μια λέξη είναι πλήρως ισοτιμη/ταυτόσημη σημασιολογικά με μια άλλη. Η συνωνυμία αποτελεί αμοιβαία, αμφίδρομη, συμμετρική σχέση μεταξύ δυο λέξεων (π.χ. φέγγει σημαίνει φωτίζει και φωτίζει σημαίνει φέγγει, ζεστός σημαίνει θερμός και θερμός σημαίνει ζεστός).
- Η *αντωνυμία* είναι μια από τις πιο σημαντικές σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα σε δυο λέξεις των οποίων η σημασία, η ερμηνεία είναι αντίθετη. Είναι, δηλαδή, η αντιθετική σχέση μεταξύ των λέξεων.
- Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην αναγνώριση και γνώση των αντωνυμικών σχέσεων ενός δείγματος λέξεων από παιδιά ηλικίας 4;09-7;08 ετών. Στις επόμενες παραγράφους θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου των αντίθετων τύπων λέξεων και των τρόπων παραγωγής τους και θα δειχθεί η σημασία της γνώσης των λέξεων αυτών στη μάθηση της ανάγνωσης και στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

1.1. Αντίθετοι τύποι λέξεων και τρόποι παραγωγής τους

Η σημασιολογία έδινε πάντα ξέχωρη θέση στις αντωνυμικές σχέσεις. Μιλώντας για αντώνυμα, για αντίθετα, για συμπληρωματικά ζεύγη, η έμφαση δίνεται στην αντίθεση που ενυπάρχει μεταξύ των αντιδιαστελλόμενων όρων/εννοιών, μια αντίθεση

που για πολλούς γλωσσολόγους αντιστοιχεί σε μια ψυχογλωσσική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε προφερόμενος όρος φέρνει στο μυαλό του συνομιλητή το αντώνυμό του, το οποίο ενυπάρχει στο μυαλό του πομπού και του δέκτη κατά τη διάρκεια της λεκτικής/επικοινωνιακής πράξης.

Αυτό, άλλωστε, το διαπιστώνουμε σε καθημερινή βάση, όταν στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε την έννοια ενός όρου, συχνά καταφεύγουμε, είτε σε ένα συνώνυμο όρο είτε σε έναν αντίθετο¹. Αν μια λέξη με την πρώτη ματιά δεν γίνεται κατανοητή και παραμένει συγκεχυμένη, γρήγορα μπορεί να γίνει αντιληπτή αν δοθεί το αντίθετό της. Για παράδειγμα, ένα άτομο που δεν γνωρίζει την έννοια της λέξης 'φαιδρός' θα μπορούσε να την εικάσει, αν γνώριζε ότι ως αντίθετή της μπορεί να θεωρηθεί η λέξη 'θλιμμένος'.

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η αντωνυμική χρήση των λέξεων και η ανεύρεση των σημασιολογικών αντιθέσεων έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατάκτηση του λεξιλογίου και στην κατανόηση του κόσμου γενικά. Μάλιστα, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το λεξιλογικό εύρος ενός ατόμου προσδιορίζεται από τη δυνατότητά του να παραφράζει, να βρίσκει αντίστοιχους όρους (συνώνυμα) ή να είναι σε θέση να πει την ίδια έννοια διαφορετικά, χρησιμοποιώντας την αντίθετη σημασία (αντώνυμα).

Στη λεξικογραφία, τα αντώνυμα ορίζονται ως ζεύγη λέξεων με αντίθετη σημασία και ως τέτοια αντιδιαστέλλονται από τα συνώνυμα (π.χ. *ελεύθερος/φυλακισμένος, όμορφος/άσχημος*). Τα ζεύγη αυτά πρέπει να είναι συμβατά, με την έννοια να έχουν κάποιες μορφολογικές ομοιότητες (να ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία) και να είναι αντίθετα ως προς σημασιολογική/ενοσιολογική τους συνιστώσα. Εάν, λοιπόν, πάρουμε, για παράδειγμα, τα ζεύγη 'αργός/γρήγορος', και 'κορίτσι/αγόρι', βλέπουμε ότι τα ενοσιολογικά τους χαρακτηριστικά εδράζονται σε αντίθετους πόλους ως προς το σημασιολογικό άξονα 'ταχύτητα' και 'φύλο' αντίστοιχα.

Ωστόσο, ο ορισμός αυτός για τα αντώνυμα είναι αρκετά ευρύς και επιδέχεται πολλές συζητήσεις. Από τη μια, η κεντρική έννοια της 'αντίθεσης' σχετίζεται και άρα συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως 'άρνηση', 'αντίφαση' 'αντιδιαστολή'. Από τη άλλη, η αντωνυμική χρήση των λέξεων έχει αρκετά κοινά σημεία με τη συνωνυμική χρήση τους, εφόσον προϋποθέτει κοινά σημεία ανάμεσα στα αντώνυμα. Το να συγκρίνουμε δυο όρους, να τους αντιδιαστείλουμε, ανευρίσκοντας μια ιδιότητα/ένα χαρακτηριστικό που λείπει στον ένα όρο, σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε πως οι δυο αυτοί όροι έχουν κάποια κοινά σημεία. Συνωνυμία = παρόμοια έννοια, Αντωνυμία = διαφορετική έννοια. Άρα, μεταξύ των αντωνύμων και των συνωνύμων ενυπάρχει ένα είδος ισοροπίας, παραλληλισμού.

Αναπόφευκτα, επομένως, η ποικιλία των συνωνύμων έχει ως αποτέλεσμα την ποικιλία των αντωνύμων. Για παράδειγμα, ένα πρόσωπο χωρίς λάμψη μπορεί να είναι χλωμό, πελιδνό, ωχρό... Επομένως, σε τέτοιου είδους περιπτώσεις καθοριστικό

ρόλο παίζει το συγκεκριμένο και η επικοινωνιακή πράξη. Εξάλλου, στις περισσότερες περιπτώσεις το ίδιο λέξημα μπορεί να έχει άλλη σημασία σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, το αντίθετο του 'φρέσκος' μπορεί να είναι 'μπαγατάκος' (ψωμί), 'μαραμένος' (λουλούδια), 'καταιφυγμένος' (λαχανικά). Το επίθετο 'διαυγής' μπορεί να έχει ως αντίθετο τη λέξη 'θολός' (για κάποιο υγρό), 'σκοτεινός' (για ένα δωμάτιο), 'μπερδεμένος' (για τη σκέψη). Γι αυτό και τα αντώνυμα, όπως και τα συνώνυμα, πρέπει να εξετάζονται πάντα μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Επίσης, οι Choi-Jonin & Delhay (1998) υποστηρίζουν ότι όλες οι σχέσεις εννοιολογικής αντινομίας ή πολιτισμικής αντίθεσης δεν αποτελούν και αντώνυμα. Έτσι για παράδειγμα, υπάρχει η αντίθεση 'κόκκινο/πράσινο' φανάρι, αλλά 'κόκκινο/λευκό' κρασί.

Κάθε γλώσσα διαθέτει πολλούς τρόπους προκειμένου να αποτυπώσει την έννοια της αντίθεσης. Έτσι, η αντίθετη σημασία μπορεί να προκύπτει:

- *παραγωγικά*, με την προσθήκη ενός προθέματος ή μιας κατάληξης (π.χ. ευχάριστος/δυσάρεστος, υπόταση/υπέρταση, ανάβαση/κατάβαση, ορατός/αόρατος, προγενέστερος/μεταγενέστερος, αμερικανόφιλος/αμερικανόφοβος)... Πρόκειται, δηλαδή, για αντίθεση με τη χρήση κάποιων μορφολογικών ενδείξεων, όπως είναι τα προθέματα 'ευ-', 'δυσ-', 'α-' (στερητικό) κ.τ.λ. Στην περίπτωση αυτή κάνουμε λόγο για *γραμματικά αντώνυμα*.
- *με τη βοήθεια ενός άλλου λεξήματος*, το οποίο αποδίδει από μόνο του την έννοια της αντίθεσης (μικρός/μεγάλος, κοντά/μακριά). Πρόκειται για τα *λεξικά αντώνυμα*.
- *με την άρνηση*, έτσι όπως αυτή μπορεί να δηλωθεί με τις λέξεις 'μη', 'δεν' (φωτεινός/μη φωτεινός, αγαπώ/δεν αγαπώ)

Όταν μιλάμε για άρνηση συχνά έρχεται στο νου μας η έννοια της *αντίφασης*, αφού όταν αντιδιαστέλλονται δυο όροι δεν μπορούν να είναι αληθείς/να ισχύουν την ίδια στιγμή. Συχνά επίσης γίνεται λόγος και για *ασυμβατότητα* και για *συμπληρωματικότητα*. Έτσι, λοιπόν, δυο αντώνυμα χαρακτηρίζονται *ασύμβατα*, όταν η άρνηση του ενός δεν επιφέρει αυτομάτως και υποχρεωτικά την αποδοχή του άλλου. Για παράδειγμα, 'κατεβαίνω' δεν σημαίνει απαραίτητα ότι 'δεν ανεβαίνω', μπορεί να μένω στάσιμος.

Αντιθέτως, τα *συμπληρωματικά αντώνυμα*, αναγνωρίζονται πιο εύκολα δεδομένου ότι δεν υπάρχει άλλος ενδιάμεσος προσδιοριστικός όρος. Με άλλα λόγια, οι δυο όροι αλληλοαποκλείονται και η επιβεβαίωση του ενός επιφέρει την άρνηση του άλλου. Για παράδειγμα, δεν μπορεί κάποιος να είναι παράλληλα και 'παντρεμένος' αλλά και 'ανύπαντρος', *παρών/απών*, *ζωντανός/νεκρός*.

Επίσης, πέρα από την έννοια της άρνησης, η αντωνυμική χρήση των λέξεων εμπεριέχει και την έννοια της κλιμάκωσης. Έτσι, λοιπόν, διακρίνουμε τα *κλιμακωτά αντώνυμα*, τα οποία βρίσκονται διατεταγμένα συμμετρικά σε μια σειρά με δυο άκρα

και έναν ή περισσότερους ενδιάμεσους όρους/βαθμίδες. Για παράδειγμα: ζεμαπιστός-ζεστός-χλιαρός-δροσερός-κρύος-παγωμένος. Η διαβάθμιση αυτή εδράζεται σε μια σύγκριση ανάμεσα στους όρους της. Οι ενδιάμεσοι όροι μπορεί να εκφράζονται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) με τη βοήθεια μορφοσυντακτικών γνωρισμάτων, όπως είναι ο συγκριτικός κι ο υπερθετικός βαθμός (καλός-καλύτερος-άριστος κακός-χειρότερος-χειρίστος) ή με τη βοήθεια επιρρημάτων (καλός- πολύ καλός- πάρα πολύ καλός), β) με λεξικοποίηση των όρων (χλιαρός, δροσερός) και γ) με τη χρήση αντιθετικών συνδέσμων (ούτε ... ούτε...).

Τέλος, στην κατηγορία των αντωνύμων εμπεριέχονται συχνά και όροι οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση, η οποία δεν έχει να κάνει τόσο με την άρνηση, όσο με την *αμοιβαιότητα*. Έτσι, λοιπόν, διακρίνουμε τα *αμοιβαία αντώνυμα*, όταν ο ένας όρος υπονοεί, προϋποθέτει τον άλλο βάσει μιας σχέσης αντιμετάθεσης. Πρόκειται κυρίως για λεξικά ζεύγη, τα οποία αφορούν είτε *σχέσεις ανταλλαγής/αντιστροφής* (αγοράζω/πουλώ) είτε *σχέσεις οικογενειακές* (άντρας/γυναίκα, γιαγιά/παππούς). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις σχέσεις ανταλλαγής/ αντιστροφής ο δράστης του ενός ρήματος γίνεται αυτομάτως ο αποδέκτης του άλλου (εγώ πουλώ- εσύ αγοράζεις) και αντίστροφα.

Κάποια ζεύγη λέξεων είναι αντώνυμα και θεωρούνται οικειοποιημένα στο μυαλό των ομιλητών λόγω κάποιων συμβολικών σχέσεων που τα χαρακτηρίζουν. Έτσι, για παράδειγμα, το ζεύγος *‘άγγελος/δαίμονας’* έχει τη βάση του στη χριστιανική θρησκεία. Βέβαια, για να γίνουν κατανοητά τέτοιου είδους ζεύγη, οι ομιλητές πρέπει να έχουν το ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ίδιες γνωστικές εμπειρίες και να ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (Galisson, 1991).

Επομένως, τα αντώνυμα είναι εργαλεία γλωσσικά πολύ αποτελεσματικά, όχι μόνο στη διευκόλυνση της κατανόησης, αλλά επίσης και στη μνημονική συγκράτηση. Σύμφωνα με μελετητές (Regier, 1996, Tomasello, 1987), στην εκμάθηση της αγγλικής, τα επιρρήματα προσλαμβάνονται πιο εύκολα από τους μαθητές όταν αυτά παρουσιάζονται και διδάσκονται σε αντωνυμικά ζεύγη (μέσα/έξω, πάνω/κάτω) από ότι στην περίπτωση που δίδονται μεμονωμένες λέξεις. Ποιος, όμως, είναι γενικά ο ρόλος των λέξεων στη μάθηση του γραπτού λόγου και στην κατανόηση και στην παραγωγή του;

1.2. Σημασία των λέξεων στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων

Η ταυτοποίηση των γραπτών λέξεων είναι βασική και αναγκαία φάση στη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου. Οι λέξεις που κατέχει προφορικά ο μαθητής θα του χρησιμεύσουν στην αναγνώριση των γραπτών λέξεων, στην αποκωδικοποίησή τους και στην απόκτηση της δεξιότητας κατανόησης και παραγωγής κειμένων (Βάμβουκα, 2009).

Η λέξη είναι η βασική μονάδα επεξεργασίας των γραπτών κειμένων, είτε πρόκειται για λέξεις περιεχομένου (ονόματα, ρήματα, επιρρήματα) είτε για λέξεις λειτουργικές (προθέσεις, σύνδεσμοι, αντωνυμίες). Σήμερα γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι υπάρχουν δυο διαδικασίες προσπέλασης στο νοητικό λεξικό ή στην ταυτοποίηση των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργοποίηση των διαδικασιών ταυτοποίησης και αναγνώρισης των λέξεων συνίσταται στη δραστηριοποίηση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων (ορθογραφία της λέξης), φωνολογικών παραστάσεων (προφορά της λέξης) και σημασιολογικών αναπαραστάσεων (σημασία της λέξης). Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τις λέξεις και προσπελάζει τη σημασία τους, δηλαδή στην ανακάλυψη του φαινομένου ή των φαινομένων αναφοράς τους, καθώς οι λέξεις είναι αλληλένδετες με τα νοήματα/έννοιες, αποτελούν πάντα νοητικές αφαιρέσεις για τον κόσμο, αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και σε αφηρημένες ιδέες.

Πιο συγκεκριμένα, τα μοντέλα ταυτοποίησης προϋποθέτουν ότι το υποκείμενο διαθέτει ένα εσωτερικό/νοητικό λεξικό, όπου είναι αποθηκευμένες οι λέξεις τις οποίες γνωρίζει. Το λεξικό αυτό του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει λόγο, προφορικό και γραπτό (Βάμβουκα, 2010α).

Οι ερευνητές της ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων βάσει της ορθογραφικής πληροφορίας έχουν προτείνει δυο πορείες: Η μια είναι *άμεση* και προϋποθέτει ότι το υποκείμενο κατέχει μια ορθογραφική παράσταση της λέξης, η οποία δίνει πρόσβαση στο εσωτερικό λεξικό του. Η αναγνώριση/ταυτοποίηση γίνεται με σύζευξη της γραπτής λέξης με την ορθογραφική παράστασή της. Η άλλη πορεία είναι *έμμεση* και συνίσταται στη συνένωση της φωνολογικής παράστασης της γραπτής λέξης, μετατρέποντας τα γραφήματα της γραπτής λέξης στις φωνολογικές αντιστοιχίες τους. Η λέξη ταυτοποιείται συσχετίζοντας το φωνολογικό κώδικα που έχει σχηματιστεί με τη φωνολογική παράσταση της λέξης, η οποία δίνει προσέγγιση στην αντίστοιχη λέξη στο λεξικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο η *έμμεση* δίοδος είναι παραγωγική, δηλαδή είναι η μόνη που επιτρέπει την ταυτοποίηση λέξεων που συναντιούνται για πρώτη φορά και γενικώς λέξεων για τις οποίες μια ορθογραφική παράσταση δεν είναι διαθέσιμη στη μνήμη. Χάρη στην ιδιότητα αυτή η φωνολογική συνένωση συνιστά ένα ουσιώδες στοιχείο στη διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας (Alegria, Leybaert & Mousty, 2001, Βάμβουκα, 2010β).

Η πειραματική ανάλυση των αναγνωστικών μηχανισμών που χρησιμοποιεί ο επιδέξιος αναγνώστης δείχνει ότι οι δυο διαδικασίες, άμεση και έμμεση, παρεμβαίνουν παράλληλα. Η ευθεία είναι πιο γρήγορη από την έμμεση, οδηγεί στην ταυτοποίηση συχνόχρηστων λέξεων, γιατί για αυτές έχει αναπτυχθεί μια ορθογραφική παράσταση στο εσωτερικό λεξικό χάρη στις επανειλημμένες συναντήσεις των λέξεων αυτών. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, η φωνολογική συνένωση οδηγεί στην ταυτοποίηση, η διάρκεια της οποίας εξαρτάται από το μήκος της λέξης προς συνένωση

και την πολυπλοκότητα των ορθογραφικών μονάδων προς συνένωση με τις αντίστοιχες φωνολογικές μονάδες.

Εδώ επιβάλλεται να γίνει μια διευκρίνηση σχετικά με τη φύση των μηχανισμών της φωνολογικής συνένωσης. Η διαδικασία αυτή δεν πρέπει να συγχέεται με την επίπονη και βραδεία διαδικασία αποκωδικοποίησης του αρχάριου αναγνώστη ή του αδέξιου και αργού ενήλικου αναγνώστη (Βάμβουκας, 2009).

Η φωνολογική συνένωση του επιδέξιου αναγνώστη διαφέρει από την αποκωδικοποίηση σε δυο σημεία: οι μονάδες συνένωσης δεν είναι γράφημα προς φώνημα, αλλά συσχέτιση γραφημάτων μεταβλητού μεγέθους (συλλαβές, καταλήξεις, παραγωγικές καταλήξεις) προς τις αντίστοιχες φωνολογικές ακολουθίες τους. Ο αναγνώστης λαμβάνει υπόψη του το ενδολεξικό συγκείμενο ή τη γειτνίαση των μορφημάτων. Έτσι, π.χ. το γράφημα <k> θα είναι /κ/ ή /ξ/ ανάλογα με το ενδολεξικό συγκείμενο (έκθεση-εκστρατεία) και η φωνολογία της σχετικά σπάνιας λέξης <ρόδι> προσδιορίζεται σχετικά εύκολα χρησιμοποιώντας τη φωνολογία πιο συχών λέξεων (βόδι-πόδι).

Το δεύτερο σημείο διαφοροποίησης της φωνολογικής συνένωσης του επιδέξιου αναγνώστη από την αποκωδικοποίηση του αρχάριου ή του αδέξιου ενήλικου αναγνώστη είναι ότι στον επιδέξιο η δραστηριότητα είναι εξολοκλήρου αυτόματη και ακούσια, ενώ στον αρχάριο και στον αδέξιο απαιτεί ο αναγνώστης να έχει εστιασμένη την προσοχή του στη δραστηριότητα και, συνεπώς, να χρησιμοποιεί ένα σημαντικό μέρος των γνωστικών ικανοτήτων του στην αποκωδικοποίηση. Αυτό μπορεί να τον οδηγήει στο να κινητοποιεί αρκετούς γνωστικούς πόρους στην πράξη της αποκωδικοποίησης, ώστε να μην του μένει σχεδόν τίποτα για να διαθέσει στην κατανόηση του κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο είναι κακός αναγνώστης, δηλαδή δεν καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει, γιατί οι μηχανισμοί του για την ταυτοποίηση των λέξεων είναι αναποτελεσματικοί ή ανεπαρκώς αυτοματοποιημένοι.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των διαδικασιών ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων δείχνει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν οι λεξιλογικές γνώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης. Για να μάθει να διαβάζει αποτελεσματικά, το άτομο οφείλει να είναι σε θέση να ταυτοποιεί τις γραπτές λέξεις και να γνωρίζει τις σημασίες τους.

Ο ρόλος, επομένως, της αναγνώρισης των λέξεων είναι κεντρικός και ουσιώδης στη μάθηση της ανάγνωσης και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η κατανόηση επίσης ενός κειμένου δεν είναι δυνατή χωρίς μια κάποια ταχύτητα αναγνώρισης των λέξεων που το συγκροτούν.

Η ταυτοποίηση των λέξεων είναι ουσιώδες στοιχείο στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από την αναγνώριση των λέξεων που το συνθέτουν και την προσπέλαση στη σημασία τους. Εξαρτάται, δηλαδή, άμεσα από την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αποκωδικοποίησης και προσπέλασης στο νοητικό λεξικό που οδηγούν στην ταυτοποίηση των λέξεων.

Στους καλούς αναγνώστες οι διαδικασίες αυτές είναι σχετικά αυτοματοποιημένες. Οι γνωστικοί πόροι του αναγνώστη μπορούν τότε να αφιερώνονται στην πραγματοποίηση διαδικασιών υψηλού επιπέδου (επεξεργασία αναφορικών, κατανόηση συνδετικών, συναγωγή συμπερασμών). Στους κακούς αναγνώστες η ταυτοποίηση των λέξεων είναι πιο αργή, πράγμα που μειώνει τους διαθέσιμους γνωστικούς πόρους για τις διαδικασίες υψηλού επιπέδου. «Οι λεξικές δεξιότητες του αναγνώστη διευκολύνουν την κατανόηση, η κατανόηση παρωθεί στην πρακτική της ανάγνωσης και αυτή με τη σειρά της ενδυναμώνει τις λεξικές δεξιότητες του αναγνώστη» (Megherbi & Ehrlich, 2004). Η επαρκής ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ένας διευκολυντικός παράγοντας αναγνώρισης και ταυτοποίησης των λέξεων.

Οι λεξικές γνώσεις του αναγνώστη είναι ένας παράγοντας αναγνωστικής μάθησης και σημαντική πηγή δυσκολιών κατανόησης, ιδιαίτερα όταν τα κείμενα είναι τεχνικής φύσης και αποσκοπούν στη μάθηση καινούργιων εννοιών. Όλες οι έρευνες αποκάλυπτουν ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ έκτασης λεξιλογίου και κατανόησης γραπτών κειμένων (Μουζάκη, 2006). Είναι διαπιστωμένο ότι η γνώση του λεξιλογίου επιδρά άμεσα στην κατανόηση κειμένων. Όλοι οι αναγνώστες, ανεξαρτήτως ηλικίας και αναγνωστικής εμπειρίας, δυσκολεύονται όταν συναντούν άγνωστες λέξεις. Η γενική κατανόηση της πλοκής ενός, έστω και σύντομου, αφηγήματος εξαρτάται από τη γνώση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται. Το γνωστικό κόστος επεξεργασίας και ερμηνείας των άγνωστων λέξεων, η προσωρινή διακοπή της συνέχειας κατανόησης και το ενδεχόμενο εσφαλμένης ερμηνείας συντελούν ώστε να διακυβεύεται είτε η κατανόηση του κειμένου είτε η κατανόησή του να είναι αποσπασματική (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Επίσης, στην παραγωγή κειμένων η ουσιαστική γνωστική δραστηριότητα συνίσταται στο σημασιολογικό προγραμματισμό και στη λεξιλογική επιλογή. Η παραγωγή τους, δηλαδή βασίζεται σε μια γνωστική δραστηριότητα λεξιλογικού και σημασιολογικού τύπου (Σπαντιδάκης, 2004, Καρατζάς, 2005).

Η δεξιότητα του μαθητή να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων αποτελεί το θεμέλιο της προόδου του στην ανάγνωση και στην παραγωγή κειμένου. Και η άσκηση στην ανάγνωση, όμως, βοηθά τον αναγνώστη στο να μαθαίνει τη σημασία καινούργιων λέξεων από το συγκείμενο. Όσο πιο πλούσιο και πιο ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη τόσο πιο εύκολα κατακτά τη σημασία καινούργιων άγνωστων λέξεων. Επιπρόσθετα, η κατοχή ενός πλούσιου λεξιλογίου επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης και αυξάνει το βαθμό κατανόησης αυτού που διαβάζεται και επιτρέπει την πιο εύκολη παραγωγή κειμένου, καθώς οι συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις και γενικώς οι συγγενείς σημασιολογικά λέξεις επιτρέπουν να πραγματώνει λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις στην έκφραση της σκέψης του (Βάμβουκα, 2009).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνιστά έναν παράγοντα κλειδί στην αποτελεσματική

ανάπτυξη της ανάγνωσης-κατανόησης. Τα παιδιά που έχουν ένα λεξιλόγιο κάτω του μέσου όρου της ηλικιακής τους ομάδας, διατρέχουν περισσότερο κίνδυνο να σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Χωρίς κατοχή ενός σημαντικού αριθμού λεξικών σημασιών, τα παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένων που τους προτείνονται. Η καλύτερη, συνεπώς, μέθοδος βελτίωσης του επιπέδου αποτελεσματικής ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής κειμένων είναι η βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.

Το λεξιλόγιο το οποίο κατέχει ο μαθητής κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο είναι ένας από τους πιο έγκυρους προγνωστικούς δείκτες της επίδοσής του στην Α' τάξη. Το λεξιλόγιο των παιδιών, αξιολογούμενο στο νηπιαγωγείο είναι ένας ασφαλής δείκτης πρόβλεψης της επίδοσής τους στην αναγνωστική κατανόηση στη Γ' και Δ' δημοτικού (Senchal, Quелlette & Rodney, 2006, Μουζάκη κ.ά., 2008).

Τα παιδιά που αρχίζουν τη σχολική τους φοίτηση με ένα πλούσιο λεξιλόγιο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι των συνομηλίκων τους με φτωχό λεξιλόγιο. Αυτά δίνουν μια εκδοχή ή έναν περιορισμένο αριθμό εκδοχών/σημασιών σε κάθε λέξη, ενώ εκείνα αντικαθιστούν μια λέξη σε κάθε ιδεο-συναισθηματικό πλέγμα όπου συμμετέχουν.

Από την καθημερινή τους εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί της πράξης γνωρίζουν τις γλωσσικές ανισότητες μεταξύ παιδιών διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων ως προς την έκταση και τον πλούτο του λεξιλογίου τους. Η υπέρβαση αυτής της γλωσσικής ανισότητας συνιστά μια πρόκληση και υποδείχνει την ανάγκη να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου από τα πρώτα σχολικά βήματα των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που κατάγονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Διαφορετικά, το γλωσσικό χάσμα μεταξύ παιδιών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης θα αυξάνει και θα διευρύνεται με το πέρασμα του χρόνου. Η αύξηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι ένα μέσο πρόληψης του αναλφαριθμητισμού.

Ανακεφαλαιώνοντας σχετικά με το ρόλο της κατοχής ενός πλούσιου λεξιλογίου από το άτομο, υπογραμμίζουμε ότι:

Το μέγεθος του λεξιλογίου έχει επίπτωση σε όλες τις φάσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου. Οι μαθητές με ελλιπές λεξιλόγιο έχουν κατά κανόνα χαμηλές επιδόσεις τόσο στο δημοτικό όσο και στα σχολεία μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης. Κατανοούν λιγότερο αυτό που διαβάζουν και διαβάζουν λιγότερο. Και καθώς διαβάζουν λιγότερο, αποκτούν λιγότερες λέξεις, πράγμα που βλάπτει τη μελλοντική κατανόησή τους. Τα παιδιά με χαμηλό λεξιλογικό επίπεδο, θα έχουν μια κάποια σχολική καθυστέρηση συγκριτικά με παιδιά με υψηλό λεξιλογικό επίπεδο. Κατά κανόνα, το πλούσιο και λειτουργικό λεξιλόγιο συνυπάρχει με υψηλού βαθμού διανοητική ανάπτυξη και με ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού.

Η πρωταρχική σημασία που έχει η κατοχή ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου στη διεκπεραίωση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής πράξης και στη γνωστική και διανοητική ανάπτυξη φαίνεται από το γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων δίνεται έμφαση και υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα «να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών» (Βάμβουκας, 1994, 2004).

Η πρωταρχική σημασία που έχει η ανάπτυξη ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου στο να καταστεί το παιδί αποτελεσματικός αποδέκτης και παραγωγός λόγου, προφορικού και γραπτού, έχει από πολύ παλιά αναγνωριστεί. Γι αυτό ένας βασικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να εφοδιάζονται οι μαθητές με ένα βασικό λεξιλόγιο το οποίο να εμπλουτίζεται ολοένα και περισσότερο με καινούργιους, γενικούς και ειδικούς, όρους για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Ο εμπλουτισμός και η τελειοποίηση του λεξιλογίου συνεπάγεται μια ολοένα και πιο σαφή και ακριβή γνώση της σημασίας των γνωστών λέξεων και μάθηση της σημασίας καινούργιων λέξεων. Κατοχή δε της σημασίας μιας λέξης από ένα άτομο σημαίνει ότι την κατανοεί, αλλά και ότι μπορεί να τη χρησιμοποιεί συνειδητά σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (Βάμβουκας, 2004).

Μια από τις πολλές στρατηγικές διδασκαλίας της σημασίας καινούργιων λέξεων είναι να καλούνται οι μαθητές να βρίσκουν τις αντώνυμες και συνώνυμες λέξεις. Συνιστά μια βασική και αποτελεσματική στρατηγική για μαθητές κάθε ηλικίας και τάξης φοίτησης.

2. Διερεύνηση των λεξιλογικών γνώσεων των παιδιών

Ησπουδαιότητα της γνώσης των σημασιών των λέξεων για την επιτυχή διεκπεραίωση κάθε επικοινωνιακής πράξης, κάθε μαθησιακής προσπάθειας και της διδασκαλίας αυτής καθαυτής, επιβάλλει να γίνεται έλεγχος του βαθμού κατοχής της σημασίας των λέξεων από τους μαθητές και συστηματική προσπάθεια εμπλουτισμού –διεύρυνσης και εμπάθυνσης του λεξιλογίου των μαθητών.

Έτσι, σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας του λεξιλογίου έχουν επινοηθεί τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού κατοχής του από μαθητές και έχουν κατασκευαστεί δοκιμασίες (τεστ) που περιλαμβάνουν ορισμούς λέξεων (όρων, συνώνυμων, υπώνυμων, παρώνυμων, κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας λέξεων, μονοσημίας-πολυσημίας, κατανόηση αλληγορικού λόγου) και παραγωγή και σύνθεση λέξεων. Οι ειδικές αυτές δοκιμασίες επιτρέπουν τη στατική, αλλά και τη δυναμική εκτίμηση του βαθμού γνώσης του νοήματος και της σημασίας των λέξεων.

Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων και γνώσεων του ατόμου ξεκίνησε από τις αρχές του περασμένου αιώνα με την κατασκευή των πρώτων τεστ νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, από την περίοδο εκείνη έχει θεωρηθεί και αποδειχθεί ότι η νοημοσύνη και γενικά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου μεταφράζεται σε μεγάλο βαθμό στις διάφορες όψεις της γλωσσ-

σικής του ικανότητας. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων που αποκτά ο άνθρωπος διαμέσου της γλώσσας και χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ασκεί τη νοητική του ικανότητα, την κρίση και το συλλογισμό του. Η φτώχεια στη γλωσσική έκφραση του μαθητή μπορεί να οφείλεται στην ανεπάρκεια των γνώσεών του και της διανοητικής του ανάπτυξης. «Το λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι ένας δείκτης όχι μόνο του βαθμού μόρφωσής του, αλλά κι ένα μέτρο της νοημοσύνης του» (Wechsler, 1965).

Η συνάφεια αυτή μεταξύ λεξιλογίου και νοητικής ικανότητας του ατόμου εξηγεί το γεγονός ότι θέματα λεξιλογίου περιλαμβάνονται σε όλα σχεδόν τα τεστ νοημοσύνης ή σε τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών. Ο συντελεστής συνάφειας μεταξύ λεξιλογικών δοκιμασιών και γενικού επιπέδου νοητικής αποτελεσματικότητας των εξεταζόμενων ατόμων είναι πάντοτε υψηλός και σημαντικός.

Με κατεύθυνση εκπαιδευτική έχουν διεξαχθεί σε διεθνές (Florin, 1991,1993) και εθνικό επίπεδο πολυάριθμες έρευνες κατά το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα που αποσκοπούν στον προσδιορισμό του βασικού λεξιλογίου μαθητών διαφόρων ηλικιών αφενός και στην αξιολόγηση του βαθμού γνώσης της ορθής γραφής (Καρατζάς, 2005) και της σημασίας των λέξεων αφετέρου (Βάμβουκας, 1992,1994, Ζάχαρης, 1996, Οικονομίδης, 2003, Αλεξόπουλος, 2003, Βάμβουκα, 2010β, Βογινδρούκα κ.άλ., 2002, Ευθυμίου, 1999, Νάκας, 2002, Παπαδημητρίου & Βοσνιάδου, 1997). Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές έρευνες επί της αναγνώρισης και γνώσης της σημασίας και των σημασιακών σχέσεων των λέξεων αφορούν στη γνώση από μαθητές Στ' δημοτικού της σημασίας δείγματος λέξεων με ερωτήσεις τετραπλής επιλογής (Αλεξόπουλος κ.άλ., 2003), της αναγνώρισης ισάριθμων συνωνυμικών και αντωνυμικών σχέσεων δείγματος 100 λέξεων από μαθητές Δ', Ε' και Στ' δημοτικού (Βάμβουκας, 1992, 1994) με ερωτήσεις τετραπλής επιλογής, τη γνώση της έννοιας 82 λέξεων από παιδιά ηλικίας 4;08-6;05 με την ονομασία των αντικειμένων που απεικονίζονται (Ζάχαρης, 1996) και τη γνώση των εννοιών 236 λέξεων από παιδιά ηλικίας 5;06-6;05 ετών με την επιλογή του σωστού ορισμού καθεμιάς λέξης μεταξύ τεσσάρων προτεινόμενων (Οικονομίδης, 2003).

3. Η έρευνα και ο σκοπός της

Η έρευνα εστιάζεται σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης και σε μαθητές Α' και Β' τάξεων δημοτικού σχολείου με σκοπό να ανιχνεύσει το βαθμό ανάπτυξης της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τις σημασιακές σχέσεις 40 λέξεων-ερεθισμών, οι οποίες παρουσιάζονται προφορικά στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' τάξης δημοτικού και γραπτά στους μαθητές της Β' τάξης δημοτικού. Ειδικότερα, με την έρευνα στοχεύουμε αφενός να προσδιορίσουμε την έκταση των γνώσεων που έχουν οι μαθητές των τριών ηλικιακών ομάδων/τάξεων σχετικά με τις έννοιες των λέξεων που ακούνε να προφέρονται ή που τις διαβάζουν και αφετέρου να θέσουμε στη διάθεση των μελετητών του πεδίου της γλώσσας μια πρώτη μορφή ενός τεστ γνώσης

των αντωνυμικών σχέσεων, αφού σχετικά τεστ αξιολόγησης της δεξιότητας αυτής σπανίζουν ή τα υπάρχοντα βασίζονται σε διαφορετικές μεθοδολογικές τεχνικές. Η δική μας τεχνική είναι ένα είδος ελεύθερου συνειρμού, καθώς σε καθεμιά διδόμενη λέξη-ερέθισμα το υποκείμενο οφείλει να αντιδράσει δίνοντας μια άλλη λέξη που 'του έρχεται στο νου' ακούγοντάς την και που δηλώνει το αντίθετο πράγμα.

Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» έχει κατασκευαστεί από τον καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα και δοκιμασθεί σε μικροέρευνές του. Με την παρούσα έρευνα στοχεύουμε αφενός να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να προσδιορίζουν αντωνυμικές σχέσεις μεταξύ λέξεων και αφετέρου να δοκιμάσουμε την αξιοπιστία και τη εγκυρότητα του «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» ως κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για την αξιολόγηση του βαθμού αναγνώρισης/γνώσης των αντιθετικών σχέσεων των λέξεων. Η συσχέτιση των επιδόσεων των υποκειμένων στο τεστ αντιθέτων με την εκτίμηση της γενικής γλωσσικής δεξιότητάς τους από τους εκπαιδευτικούς θα μας επιτρέψει να αποφανθούμε για τη συντρέχουσα εγκυρότητα του κριτηρίου.

Η έρευνα πιστεύουμε ότι έχει θεωρητική και πρακτική αξία. Αν αναδειχθεί έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης των λεξιλογικών/αντωνυμικών γνώσεων των υποκειμένων, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί μελλοντικά από ερευνητές του πεδίου και να αποτελέσει σημείο σύγκρισης και αναφοράς μεταγενέστερων σχετικών ερευνών. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών μπορεί να λαμβάνονται υπόψη, και ιδιαίτερα αυτών με σοβαρά ελλείμματα, για να σχεδιάζονται αντισταθμιστικές ασκήσεις και δραστηριότητες, δεδομένου ότι το λεξιλόγιο του παιδιού πριν την είσοδό του στην υποχρεωτική εκπαίδευση προσδιορίζει σημαντικά την πρόοδό του στις σχολικές μαθήσεις του.

Έτσι, με την παρούσα έρευνα, επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα: Οι μαθητές των τριών ηλικιακών ομάδων/τάξεων αναγνωρίζουν και γνωρίζουν -και σε ποιο βαθμό- τις σημασιακές σχέσεις αντώνυμων λέξεων; Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών καθεμιάς τάξης παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, καθώς και μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων; Πώς εξελίσσεται η γνώση των αντωνυμικών σχέσεων των λέξεων από την προσχολική τάξη ως τη Β' δημοτικού; Ποιοι τύποι σχέσεων και κατηγορίες λέξεων χαρακτηρίζουν καθεμιά ηλικιακή ομάδα; Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» μπορεί να αποτελέσει έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο πρόγνωσης της γενικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Το εργαλείο της έρευνας

Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» περιλαμβάνει 40 λέξεις-ερεθίσματα. Οι λέξεις αυτές από γραμματικής άποψης είναι 8 ουσιαστικά, 11 επίθετα, 13 ρήματα, 7 επιρρήματα και 1 μετοχή. Οι ίδιες λέξεις από ιδεο-γνωσιακή άποψη δηλώνουν: 12 έννοιες

χωρο-χρονικές, 1 χρώμα, 6 μέγεθος, 2 αισθήματα-συναισθήματα, 13 δράσεις/ ενέργειες/πράξεις, 6 ποιότητα-ιδιότητα. Το τεστ αρχίζει με δυο παραδείγματα για άσκηση των υποκειμένων και ακολουθούν οι 40 λέξεις-ερεθίσματα, οι οποίες ακολουθούνται από κενό χώρο, όπου σημειώνεται η απάντηση και στο τέλος σημειώνεται το φύλο, η τάξη, η ημερομηνία εξέτασης και γέννησης του υποκειμένου καθώς και η επίδοσή του στο γλωσσικό μάθημα, όπως εκτιμάται από τον/την εκπαιδευτικό.

4.2. Βαθμολογία του τεστ

Η επίδοση του υποκειμένου αξιολογείται με βάση τον αριθμό σωστών απαντήσεων. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με μια μονάδα. Καθώς το τεστ συγκροτείται από 40 λέξεις-ερεθίσματα, η κλίμακα βαθμολογίας και επίδοσης μπορεί να κυμαίνεται από 0 έως 40 μονάδες. Η εκτίμηση της γενικής γλωσσικής ικανότητας του υποκειμένου βαθμολογείται από 0 έως 50 μονάδες. Ως σωστές απαντήσεις στις 40 λέξεις-ερεθίσματα θεωρήθηκαν οι ακόλουθες:

01) Πρωί: Βράδυ (όχι νύχτα)	21) Εδώ: Εκεί (όχι απέναντι)
02) Αριστερό: Δεξί και δεξιό, δεξιός, δεξιά)	22) Αγόρι: Κορίτσι (όχι γυναίκα)
03) Πάνω: Κάτω	23) Ανεβαίνω: Κατεβαίνω
04) Ζεστό: Κρύο (όχι παγωμένο)	24) Πηγαίνω: Έρχομαι
05) Ημέρα: Νύχτα (όχι βράδυ)	25) Εύκολο: Δύσκολο (και δύσκολος)
06) Μπροστά: Πίσω	26) Αγοράζω: Πουλάω (όχι δίνω)
07) Μέσα: Έξω	27) Κλαίω: Γελάω
08) Μεγάλος: Μικρός (όχι κοντός, χαμηλός)	28) Ξεχνώ: Θυμάμαι
09) Βορράς: Νότος (και νότιος, νοτιάς)	29) Βγαίνω: Μπαίνω
10) Άντρας: Γυναίκα (όχι κορίτσι)	30) Κλείνω: Ανοίγω
11) Ανοιχτό: Κλειστό (και κλειστός)	31) Μακριά: Κοντά
12) Καλό: Κακό (και κακά)	32) Γιαγιά: Παππούς
13) Άσπρο: Μαύρο (και μαύρος)	33) Γρήγορα: Σιγά (και αργά, σιγανά)
14) Μπαίνω: Βγαίνω	34) Σιγά: Δυνατά (και γρήγορα)
15) Ανατολή: Δύση	35) Δίνω: Παίρνω
16) Όμορφο: Άσχημο (και άσχημος)	36) Ζεσταίνομαι: Κρυώνω (όχι παγώνω)
17) Πλούσιος: Φτωχός (και φτωχό)	37) Έρχομαι: Φεύγω, πηγαίνω
18) Νέος: Γέρος (και παλιός)	38) Ανάβω: Σβήνω (όχι κλείνω)
19) Γαμπρός: Νύφη	39) Αρχίζω: Τελειώνω (όχι σταματάω)
20) Βαρύς: Ελαφρύς (όχι αδύνατος) (και ελαφρύ)	40) Χαρούμενος: Λυπημένος (και στενοχωρημένος)

4.3. Η επίδοση του τεστ

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και της Α' δημοτικού εξετάστηκαν προφορικά και ατομικά από φοιτητές/-τριες που είχαν ειδικώς ασκηθεί στην επίδοση του κριτηρίου. Το παιδί καθόταν σε ένα τραπέζι και ο εξεταστής απέναντί του. Μετά από σχετική εξοικείωση και προθέρμανση ο εξεταστής έλεγε τα εξής: «Πώς σε λένε; (Κώστα). Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με λέξεις. Εγώ θα σου λέω μια λέξη κι εσύ θα μου λες μια άλλη λέξη που σου έρχεται στο μυαλό και λέει κάτι άλλο, που δεν είναι το ίδιο πρόσωπο ή το ίδιο πράγμα με αυτό που λέει η λέξη που θα σου λέω και θα ακούς. Εγώ λέω τη λέξη 'πατέρας'. Η λέξη 'πατέρας' πάει με μια άλλη λέξη. Ποια; 'Μητέρα'. Ωραία, η λέξη 'μητέρα' πάει με τη λέξη 'πατέρας', γιατί μητέρα και πατέρας πάνε μαζί, αλλά δεν λένε το ίδιο πρόσωπο (άλλο πατέρας, άλλο μητέρα). Τώρα λέω τη λέξη 'ψηλό'. Με ποια λέξη πάει μαζί, αλλά δεν λένε το ίδιο πράγμα (κοντό ή χαμηλό); Ωραία. Το 'κοντό' είναι πιο μικρό, πιο χαμηλό από το ψηλό. Λέμε 'ένα ψηλό παιδί', αλλά και ένα 'κοντό παιδί'». Στη συνέχεια προχωρούσε στην επίδοση των 40 λέξεων-ερεθισμάτων. Ο εξεταστής σημειώνει στο φύλλο απαντήσεων τις λέξεις που έδινε το υποκείμενο και δίπλα από κάθε λέξη-ερέθισμα. Όταν το παιδί δυσκολευόταν να απαντήσει, ο εξεταστής περιέμενε περίπου 5 sec και μετά προχωρούσε σε επόμενη λέξη». Η επίδοση του τεστ στα παιδιά της Β' τάξης έγινε ομαδικά με ανάγνωση των λέξεων-ερεθισμών από τα ίδια. Κάθε παιδί είχε μπροστά του ένα φύλλο του τεστ αντιθέτων και με την καθοδήγηση του εξεταστή τα παιδιά εκτελούσαν τα δυο παραδείγματα και στη συνέχεια έδιναν τις απαντήσεις τους στις 40 λέξεις-ερεθίσματα.

4.4. Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Η εξέταση των υποκειμένων ατομικά σε μορφή προφορικού ερωτηματολογίου στα νήπια και στα παιδιά της Α' τάξης και ομαδικά με μορφή γραπτού ερωτηματολογίου στα παιδιά της Β' τάξης έγινε στο μέσο της σχολικής χρονιάς, το Μάρτιο του 2008. Τα 504 υποκείμενα φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά των νομών της Κρήτης, της Αττικής, της Ημαθίας, της Ηλείας και της Λέσβου. Στον πίνακα Ι φαίνεται η σύνθεση του δείγματος από άποψη φύλου και σχολικής τάξης φοίτησης.

Πίνακας Ι: Το δείγμα με βάση το φύλο και την ηλικία/τάξη των υποκειμένων

Τάξη \ Φύλο	Νήπια		Α' τάξη		Β' τάξη		Σύνολο	
Αγόρια	50	40,7%	108	51,4%	92	53,8%	250	49,6%
Κορίτσια	73	59,3%	102	48,6%	79	46,2%	254	50,4%
Σύνολο	123	100,0%	210	100,0%	171	100,0%	504	100,0%

4.5. Κριτήρια ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Για το στατιστικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη ή φύλο (πίνακας II), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Για το στατιστικό έλεγχο των διαφορών των επιτυχών απαντήσεων των υποκειμένων σε καθεμία λέξη-στόχο κατά τάξη (πίνακας III), εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 .

5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Ποσοτική ανάλυση

Στον πίνακα II παρουσιάζονται συνθετικά οι επιδόσεις των υποκειμένων, δηλαδή οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων σύμφωνα με το φύλο και τη σχολική τάξη φοίτησης και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των παρατηρούμενων διαφορών τους. Αντίθετα, στον πίνακα III γίνεται αναλυτική παρουσίαση της επίδοσης των υποκειμένων καθεμιάς τάξης σε κάθε ερώτηση (λέξη-ερέθισμα) του ερωτηματολογίου και έλεγχος των παρατηρούμενων εκατοστιαίων διαφορών επίδοσης.

Πίνακας II: Σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των υποκειμένων κατά τάξη και φύλο

Φύλο \ Τάξη	Τάξη Νηπίων		τάξη Α'		τάξη Β'		Στατιστική σημαντικότητα
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	x	s	
Αγόρια	27,24	5,608	27,74	5,782	32,64	5,552	p 'N-A'=.124
Κορίτσια	27,47	5,462	29,63	5,579	34,03	4,785	p 'N-B'=.000
Σύνολο	27,37	5,500	28,66	5,749	33,28	5,243	p 'A-B'=.000
Στατιστική σημαντικότητα	p 'A-K'=.824		p 'A-K'=.017		p 'A-K'=.085		

Από τον πίνακα II φαίνεται ότι από τη μια τάξη στην άλλη αυξάνεται ο μέσος όρος επίδοσης (27,37 στα νήπια, 28,66 στην Α' τάξη και 33,28 στη Β' τάξη). Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές μόνο μεταξύ νηπίων και Β' τάξης και μεταξύ Α' και Β' τάξης. Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ νηπίων και Α' τάξη είναι στατιστικά ασήμαντη ($p=.124$). Φαίνεται, δηλαδή, ότι λεξιλογική έκρηξη, γνώση των αντιθετικών σχέσεων του δείγματος, λαμβάνει χώρα κατά το δεύτερο σχολικό έτος. Τότε τα παιδιά στην πλειονότητά τους έχουν κατακτήσει το μηχανισμό αποκωδικοποίησης των λέξεων, πράγμα που τους επιτρέπει να διαβάζουν αυτόνομα, να επεξεργάζονται σημασιολογικώς τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου με πιο συστηματική τη διδασκαλία του. Ωστόσο, αν δεχτούμε ως κριτήριο κατοχής των λέξεων

του δείγματός μας το 90% τους, δηλαδή τις 36 λέξεις-ερεθίσματα, η ανάγνωση του πίνακα IV δείχνει ότι τα ποσοστά των νηπίων που ικανοποιούν το κριτήριο αυτό είναι 4,1%. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 9,5% στην Α' και σε 38,6% στη Β' τάξη.

Από τον πίνακα II φαίνεται ότι η επίδοση των κοριτσιών και στις τρεις τάξεις είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών, αλλά η διαφορά των επιδόσεών τους είναι στατιστικά σημαντική μόνο στην Α' τάξη ($p=.017$). Η υπεροχή αυτή οφείλεται κυρίως στη στατιστική σημαντική διαφοροποίηση στη γνώση των αντιθέτων των λέξεων 'μπαίνω', 'γαμπρός', 'αγόρι', 'ξεχνώ' και 'χαρούμενος'.

Η ανάγνωση του πίνακα III μας οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις: Τα ποσοστά των επιτυχών απαντήσεων σε καθεμία ερώτηση αυξάνουν στις περισσότερες ερωτήσεις από την τάξη των νηπίων προς την τάξη των μαθητών της Β' τάξης. Στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές σε 24 από τις 40 λέξεις-ερεθίσματα και αφορούν κυρίως στην καλύτερη γνώση ρημάτων και επιθέτων από τους μαθητές της Β' τάξης.

Πίνακας III: Αριθμός και αναλογία επιτυχών απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σε καθεμία λέξη-στόχο και στατιστική σημαντικότητα των παρατηρούμενων διαφορών τους

Λέξη-στόχος	Νήπια N=123		Α' τάξη N= 210		Β' τάξη N=171		Σύνολο N=504		Στατιστική σημαντι- κότητα
	ΑΣ	ΣΣ ²	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	
01. Πρωί	84	68,3	165	78,6	150	87,7	399	79,2	p = .000
02. Αριστερό	112	91,1	198	94,3	168	98,2	478	94,8	p = .020
03. Πάνω	117	95,1	206	98,1	168	98,2	491	97,4	p = .180
04. Ζεστό	81	65,9	172	81,9	162	94,7	415	82,3	p = .000
05. Ημέρα	83	67,5	126	60,0	114	66,7	323	64,1	p = .268
06. Μπροστά	113	91,9	200	95,2	171	100,0	484	96,0	p = .002
07. Μέσα	119	96,7	208	99,0	167	97,7	494	98,0	p = .320
08. Μεγάλος	119	96,7	194	92,4	162	94,7	475	94,2	p = .241
09. Βορράς	18	14,6	49	23,3	113	66,1	180	35,7	p = .000
10. Άντρας	109	88,6	192	91,4	164	95,9	465	92,3	p = .059
11. Ανοιχτό	121	98,4	200	95,2	170	99,4	491	97,4	p = .028
12. Καλό	113	91,2	198	94,3	162	94,7	473	93,8	p = .566
13. Άσπρο	94	76,4	193	91,9	164	95,9	451	89,5	p = .000
14. Μπαίνω	105	85,4	195	92,9	161	94,2	461	91,5	p = .019
15. Ανατολή	27	22,0	88	41,9	138	80,7	253	50,2	p = .000
16. Όμορφο	84	68,3	157	74,8	153	89,5	394	78,2	p = .000
17. Πλούσιος	73	59,3	141	67,1	152	88,9	366	72,6	p = .000
18. Νέος	76	61,8	126	60,0	152	88,9	354	70,2	p = .000

19. Γαμπρός	110	89,4	175	83,3	114	84,2	429	85,1	$p = .294$
20. Βαρύς	39	31,7	89	42,4	130	76,0	258	51,2	$p = .000$
21. Εδώ	65	52,8	147	70,0	149	87,1	361	71,6	$p = .000$
22. Αγόρι	121	98,4	199	94,8	167	97,7	487	96,6	$p = .138$
23. Ανεβαίνω	119	96,7	203	96,7	169	98,8	491	97,4	$p = .359$
24. Πηγαίνω	45	36,6	71	33,8	114	66,7	230	45,6	$p = .000$
25. Εύκολο	98	79,7	177	84,3	163	95,3	438	86,9	$p = .000$
26. Αγοράζω	14	11,4	18	8,6	50	29,2	82	16,3	$p = .000$
27. Κλαίω	75	61,0	115	54,8	128	74,9	318	63,1	$p = .000$
28. Ξεχνώ	54	43,9	84	40,0	103	60,2	241	47,8	$p = .000$
29. Βγαίνω	105	85,4	193	91,9	163	95,3	461	91,5	$p = .010$
30. Κλείνω	111	90,2	184	87,6	156	91,2	451	89,5	$p = .495$
31. Μακριά	109	88,6	197	93,8	160	93,6	466	92,5	$p = .178$
32. Γιαγιά	115	93,5	189	90,0	115	90,6	459	91,1	$p = .534$
33. Γρήγορα	110	89,4	178	84,8	156	91,2	444	88,1	$p = .133$
34. Σιγά	99	80,5	175	83,3	148	86,5	422	83,7	$p = .373$
35. Δίνω	52	42,3	69	32,9	95	55,6	216	42,9	$p = .000$
36. Ζεσταίνομαι	85	69,1	163	77,6	141	82,5	389	77,2	$p = .026$
37. Έρχομαι	49	39,8	81	38,6	62	36,3	192	38,1	$p = .809$
38. Ανάβω	54	43,9	101	48,1	117	68,4	272	54,0	$p = .000$
39. Αρχίζω	28	22,8	93	44,3	121	70,8	242	48,0	$p = .000$
40. Χαρούμενος	62	50,4	109	51,9	98	57,3	269	53,4	$p = .431$

Πίνακας IV: Ομαδοποιημένες κατανομές επιδόσεων των υποκειμένων κατά τάξη

Ομάδες \ Τάξη	Τάξη νηπίων		Α' τάξη		Β' τάξη		Σύνολο	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
0-5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6-10	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,2
11-15	3	2,4	6	2,9	2	1,2	11	2,2
16-20	9	7,3	13	6,2	3	1,8	25	5,0
21-25	27	22,0	38	18,1	12	7,0	77	15,3
26-30	45	36,6	63	30,0	18	10,5	126	25,0
31-35	33	26,8	70	33,3	70	40,9	173	34,3
36-40	5	4,1	20	9,5	66	38,6	91	18,1
Σύνολο	123	100	210	100	171	100	504	100

5.2. Ποιοτική ανάλυση

Μελετώντας ποιοτικά τα ερευνητικά δεδομένα και ως προς τους τρεις τύπους των αντιθετικών σχέσεων, δηλαδή α) τη δυαδική-συμπληρωματική, β) την κλιμακωτή και γ) την αντίστροφη, σημειώνουμε ότι ο τρίτος τύπος των αντίθετων σχέσεων αναδεικνύεται πιο δύσκολος στη σύλληψη, αφού τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων στις λέξεις ‘αγοράζω’, ‘δίνω’, ‘έρχομαι’, ‘πηγαίνω’ κυμαίνονται από 16,3% έως 45,6%. Ο τύπος των κλιμακωτών σχέσεων με ποσοστά από 51% ως 75% έρχεται δεύτερος στην ευκολία σύλληψης και πιο εύκολες στη σύλληψη είναι οι αντιθετικές σχέσεις δυαδικού ή συμπληρωματικού τύπου με ποσοστά υψηλότερα του 75%.

Ως προς τη γραμματική κατηγορία των λέξεων-ερεθισμάτων (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα, μετοχή) φαίνεται ότι, στο δείγμα των λέξεών μας τουλάχιστον, η μετοχή ‘χαρούμενος’ με κλιμακωτή αντιθετική σχέση αναδεικνύεται πιο δύσκολη στη σύλληψη (53,4%). Πιο εύκολες στη σύλληψη είναι οι αντιθετικές σχέσεις των 7 επιρρημάτων του δείγματος των λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 89,6%, ακολουθούν τα επίθετα με ποσοστό 82,8%, έπονται τα ουσιαστικά με 74,4% και τελευταία τα ρήματα με ποσοστό 58,5%.

Ως προς τη σημασιολογική ομάδα των λέξεων-ερεθισμάτων οι λέξεις που δηλώνουν σημεία του ορίζοντα (βορράς, ανατολή) είναι πιο δύσκολες στη σύλληψη των αντωνυμικών τους σχέσεων με ποσοστά επιτυχίας 35,7% και 50,2% αντίστοιχα στο σύνολο του δείγματος των υποκειμένων, ακολουθούν οι χρονικές σχέσεις (πρωί, ημέρα, γρήγορα, σιγά) με ποσοστά από 64% ως 83% και οι χωρικές σχέσεις (αριστερό, πάνω, μπροστά, μέσα, εδώ, μακριά) με ποσοστά από 90% και πάνω.

5.2.1. Ανάλυση των λαθών

Η ανάγνωση του πίνακα V, στον οποίο παρουσιάζονται οι λανθασμένες απαντήσεις σε καθεμία λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς τάξης, μας οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις:

Πίνακας V: Εσφαλμένες απαντήσεις με τις απόλυτες συχνοότητες τους σε καθεμιά λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς σχολικής ομάδας

Λέξεις / Τάξη	Τάξη νηπίων	Α' τάξη	Β' τάξη
1. Πρωί	νύχτα (23), μεσημέρι (15), μέρα (1)	νύχτα (5), μεσημέρι (3)	νύχτα (4), μεσημέρι (3)
2. Αριστερό	πάνω (1)	μπροστά (1), καλό (1)	*
3. Πάνω	μικρός (1)	*	*
4. Ζεστό	πογωμένο (26), καυτό (3), παγωνιά (1)	Παγωμένο (26), χιόνι (1), πάγος (1)	πογωμένο (5)
5. Ημέρα	βράδυ (16), πρωί (2), βρέχει(1), καληνύχτα (1)	βράδυ (15), πρωί (3)	βράδυ (17)
6. Μπροστά	δεξιά (3), μοκριά (1)	δεξιά (1), χαμηλά (1), αριστερά (1)	*
7. Μέσα	σπίτι (1)	*	*
8. Μεγάλος	κοντός (4), μεσαίος (4), χαμηλός (2)	Κοντός (2), χαμηλός (1)	κοντός (2)
9. Βορράς	αέρας (4), ήλιος (2), κρύο (2), δεν βορράς (1)	αέρας (4), βάρυ (1)	Δύση (2), Ανατολή (1), ελαφρός (1)
10. Άντρας	κορίτσι (7), μαμά (3), παιδί (2), μικρός (1) κ	ορίτσι (2), μάνγκας (1)	κορίτσι (1), μητέρα (1)
11. Ανοιχτό	Μέσα (1), άδειο (1), σκούρο (1)	*	*
12. Καλό	Γκρινιάρικο (1), ξημέρωμα (1), όγριο (1), κρύο (1), όχι καλό (1)	Ζωηρό (1), άσχημο (1)	Άσχημα (2), άσχημο (1)
13. Άσπρο	Κόκκινο (10), γκρι (1), γαλάζιο (1), χρώμα (1), κίτρινο (2), καφέ (1)	Κόκκινο (1), γαλάζιο (1)	*
14. Μπαίνω	Κλείνω (2), μένω σπίτι (1), παίζω (1), αφήνω (1), κρυώνω(1) Μένω έξω (1), φεύγω (1), κατεβαίνω (1)	Κλείνω (2)	Φεύγω (2), έξω (1)
15. Ανατολή	Βορράς (5), Νότος (1), ήλιος κοιμάται (1), κρύβω (1), προσοχή (1)	Βορράς (3), ήλιος (1), ουρανός (4), βράδυ (1), δεξιά (1)	Βοριάς (1)
16. Όμορφο	Κακό (10), όχι όμορφο (10), βρώμικο (3), καθαρό (1), ρούχο (1)	Κακό (3), καλό (1), ωραίο (1)	Ωραίο (1), δύσκολο (1), σπαίσιο (1)
17. Πλούσιος	Δεν είναι πλούσιος (10), δεν έχει λεφτά (3), καλός (1), κακός (1), μικρός (1), λυπημένος (1)	Καλός (3), παλιός (1), λεφτά (1)	*
18. Νέος	Όχι νέος (2), ξενός (1), φτωχός (3), παππούς (1), παλιός (1), μικρός (1), γριά (1)	Μεγάλος (5), παππούς (1), καλός (1), φτωχός (1), πλούσιος (1),	Πλούσιος (1), φτωχός (1), άσχημος (1)

Πίνακας V: Εσφαλμένες απαντήσεις με τις απόλυτες συχρότητες τους σε καθεμιά λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς σχολικής ομάδας

Τάξη Λέξεις	Τάξη νηπίων	Α' τάξη	Β' τάξη
19. Γαμπρός	Γυναίκα (3), κοπέλα (1), δεν είναι γαμπρός (1), άνθρωπος (1), άντρας (1)	Γυναίκα (4), γαμπροί (1), άντρας (1)	Άντρας (3)
20. Βαρύς	Λεπτός (27), όχι βαρύς (6), αδύνατος (3), κοντός (2), χοντρός (1), παχύς (1), μικρός (1), σπαλός (1), μεγάλος (1), μαλακός (1)	Λεπτός (10), λιγνός (2), κοντός (2), αδύνατος (1), μικρός (1), ψηλός (1)	Αδύνατος (4), παχύς (2), λεπτός (2)
21. Εδώ	Μακριά (6), απέναντι (3), δεν είναι εδώ (2), πέρα (4), αλλού (6), μέσα(1), έξω (1), κάτω (1), πίσω (2), αριστερά (1)	Πέρα (1), πίσω (1)	Πέρα (1), έξω (1)
22. Αγόρι	Γυναίκα (4)	Γυναίκα (4), παιδί (2)	*
23. Ανεβαίνω	Βγαίνω	(1) Βγαίνω (1), κάτω (1)	*
24.	Πηγαίνω Δεν πηγαίνω 14), φεύγω (13), γυρίζω (8), ξαναέρχομαι (2), σταματάω (2), βγαίνω (2), πίσω πίσω (3), ξεκινάω (1), πηγαίνω (έξω (1), κάθομαι στίπτι (2),	Φεύγω (11), βγαίνω (5), πήγα (2), γυρίζω (3), μπαίνω (4), μένω (1), δεν πηγαίνω (3),	Φεύγω (8), βγαίνω (4), μπαίνω (4), δεν πηγαίνω (2), κάθομαι (2), γυρίζω (2), μένω (1) σταματώ (1), κατεβαίνω (1)
25. Εύκολο	Όχι εύκολο (5), πανεύκολο (3), δεν μπορώ (1), βαρύ (1), ανοικτό (1)	Εύκολα (1)	Ευκολότερα (1)
26. Αγοράζω	Δεν αγοράζω (22), δίνω (2), πληρώνω (1), φέρνω (1), παίρνω (2)	Δίνω (17), ψωνίζω (4), δεν αγοράζω (4), πληρώνω (1)	Δεν αγοράζω (11), αγοράζεις (4), αγοράσα (9), πληρώνω (1), ψωνίζω(1)
27. Κλαίω	Δεν κλαίω (37), σταματώ να κλαίω (2), χαρούμενος (3), χαρούω (1), σκουπίζομαι (1)	Δεν κλαίω (3), χαίρομαι (3), κοιμάμαι (1), στενοχωριέμαι (1), ανησυχώ (1)	Δεν κλαίω (3), κλαίς (3), χαρούμενη (3), γκρινιάζω (1), δακρύζω (1)
28. Ξεχνώ	Δεν ξεχνώ (23), σκέφτομαι (3), δεν θυμάμαι (1), θυμίζω (1), ξαναπαίρνω (1), παίρνω (1), θα το βρω (1), ξαναβρίσκω (1)	Δεν ξεχνώ (5), σκέφτομαι (2), βρίσκω (2), γελώ (1), χάνω (1), θυμηθηκα (1)	Δεν ξεχνώ (5), σκέφτομαι (4), ξεχνάς (4) ξέρω (1), θυμίζω (1), ξεγνοιαστος (1), μιλώ (1)

29. Βγαίνω	Φεύγω(4), είμαι έξω (2), πάω έξω (1), έρχομαι (1), κατεβαίνω (1)	Μπήκα (2)	Φεύγω (2), πλένω (1)
30. Κλείνω	Δεν κλείνω (6), αφήνω ανοικτό (1), ξεχνώ ανοιχτό (1), ανοιγοκλείνω (1), μπαίνω μέσα (1)	Δεν κλείνω (2), γελάω (1), έκλεισα (1)	Δεν κλείνω (1), φεύγω (1), μπαίνω (1), κλειστός (1)
31. Μακρύνω	Χαμηλά (3)	Κοντή (1)	Μακρύ (1), εδώ (1)
32. Παιδιά	Μαμά (3), γέρος (1), παιδάκι (1)	Μαμά (3), γριά(1), γέρος (1), νέα (1)	Μπαμπάς (1), γέρος (1), θεία (1)
33. Γρήγορα	Όχι γρήγορα (4), τρέχω (1), προχωρώ (1), κοντά (1), λίγο (1)	Κοντά (1), γρήγορα (1)	Γρήγορτερα (2), χαμηλά (2), μακριά (1), περπατάω (1)
34. Σηγά	Δεν πάω σηγά (4), φεύγω (3), σιγανά (2), πηγαίνω έξω (1), σταματώ(1), τρέχω (1), χαμηλά (1), κοντά (1)	Αργά (1), μέτρια (1) Χαμηλά (1)	Κοντά (2), σιγανά (1), μακριά (1),
35. Δίνω	Δεν δίνω (34), δίνεις (2), αγοράζω (3), ξαναπαίρνω (1), ξεδίνω (1), κλαίω (1), δύναμη (1)	Δεν δίνω (11), κρατάω (8), αφήνω (1), πλύνω (1), επιστρέφω (1)	Δεν δίνω (6), κρατάω (1), δίνεις (14), πουλώ (1), πιάνω (1)
36. Ζεσταίνω	Δεν ζεσταίνω (17), παγώνω (8), κρύο (3), παγωμένο (1), κρυώνω (2), κλείνω (1), κοιμάμαι (1)	Δεν ζεσταίνω (4), παγώνω (6), ζεστά (1), κρυώνω (3), κρύο (1)	Δεν ζεσταίνω (2), παγώνω (2), κρύο (1), παγωμένος (1), ζεσταίνω (1), καλοριφέρ (1)
37. Έρχομαι	Δεν έρχομαι (33), μένω (1), γυρίζω (2), βγαίνω(3), τρέχω (1), κοιμάμαι (1), πάω έξω (1), προχωρώ (1)	Δεν έρχομαι (9), ήρθα (1), ερχόμουν (1), κάθω (1)	Δεν έρχομαι (7), βγαίνω (2), έρχεσαι (2), ήρθα (1)
38. Ανάβω	Δεν ανάβω (25), κλείνω (30), κρύο (1), παγώνω (1), ζεσταίνω (1)	Δεν ανάβω (4), κλείνω (16), κατεβαίνω (2)	Δεν ανάβω (4), κλείνω (16), ανάβεις (2), σόμπα (1), αναμμένο (1)
39. Αρχίζω	Δεν αρχίζω (28), σταματώ (6), ξεκινώ (3), αφήνω (1), βαριέμαι (1), μεγαλώνω (1), κλαίω (1), ξεχνάω (1), διαβάζω (1), ζωγραφίζω (1), δεν μπορώ (1)	Δεν αρχίζω (7), σταματώ (6), άρχισα (3)	Δεν αρχίζω (5), σταματώ (8), κλείνω (3), αρχίζει (2), γράφω (1)
40. Χαρούμενος	Δεν είμαι χαρούμενος (15), κλαίω (6), νευριασμένος (2), γκρινιάρης (3), θυμωμένος (2), δεν γελάω (1), κλαφιάρης (1), άσχημος (3), ζηλιάρης (1), μωτρωμένος (3)	Δεν είμαι χαρούμενος(6), αγάριστος (6), γελαστός (6), δυστυχισμένος (7), θυμωμένος (1), ευτυχισμένος (2)	Δεν είμαι χαρούμενος (2), κλαίει (8), ανήσυχος (6), γκρινιάρης (2), καταούφης (1), δυστυχισμένος (2), ευτυχισμένος (1), άσχημος (1), θυμωμένος (1)

- Ο αριθμός των εσφαλμένων απαντήσεων σε κάθε λέξη-ερέθισμα μειώνεται από την τάξη των νηπίων στη Β' τάξη δημοτικού σχολείου.
- Σε 22 από τις 40 λέξεις-ερεθίσματα τα νήπια αποδίδουν την αντιθετική σχέση με άρνηση (όχι καλό, όχι όμορφο, όχι πλούσιος, δεν κλείνω, δεν δίνω, κ.τ.λ.). Αυτός ο τρόπος ορισμού των αντωνυμικών σχέσεων περιορίζεται στην Α' και Β' τάξη δημοτικού τόσο όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων ερεθισμάτων όσο και ως προς τη συχνότητα εμφάνισής του στις τάξεις αυτές.
- Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για την απόδοση των αντιθετικών σχέσεων είναι: α) ο περιφραστικός ορισμός, όπως π.χ. πηγαίνω vs κάθομαι σπίτι, κλείνω vs αφήνω ανοιχτό, ξεχνώ ανοιχτό, β) η χρησιμοποίηση του προθέματος 'ξε-', όπως δίνω vs ξεδίνω, γ) με αναλογική διατύπωση, όπως ζεσταίνομαι vs κρυώνομαι, δ) με χρησιμοποίηση ενός χαρακτηριστικού του σημασιολογικού πεδίου αναφοράς της λέξης-ερέθισμα, όπως βορράς vs ήλιος, ημέρα vs καληνύχτα, ανατολή vs ήλιος, βαρύς vs αδύνατος, λεπτός, λιγνός, αγοράζω vs πληρώνω, κλαίω vs σκουπιζομαι, σιγά vs τρέχω κ.τ.λ., ε) με επίκληση της σημασίας της λέξης-ερέθισμα σε γνωστό συγκεκριμένο χρήσης, όπως ανάβω vs κλείνω (φως), καλό vs γκρινιάρικο (παιδί), άγριο, άσχημο, άντρας vs μάγκας κ.τ.λ.

5.3. Μετρολογικά χαρακτηριστικά του τεστ γνώσης αντιθέτων

- *Δείκτης ευκολίας-δυσκολίας λέξεων-ερεθισμάτων.* Ο δείκτης ευκολίας των λέξεων του τεστ κυμαίνεται από 13,3% έως 98%. Οι περισσότερες λέξεις-ερεθίσματα έχουν δείκτη ευκολίας υψηλότερο από 60% και οι υπόλοιπες χαμηλότερο από 60%. Επομένως, μπορεί να θεωρηθούν σχετικώς εύκολες και πολύ εύκολες. Όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν από όλους τους μαθητές του δείγματος είτε από τους μαθητές των επιμέρους δειγμάτων τάξεων, πράγμα που αποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις από άποψη βαθμού ευκολίας-δυσκολίας είναι ικανοποιητικές.
- *Δείκτης αξιοπιστίας.* Για τη μέτρηση της εννοιολογικής κατασκευής του κριτηρίου μας μετρήσαμε τη συνάφεια διακύμανσης της ολικής βαθμολογίας του με τη διακύμανση κάθε ερώτησης χωριστά, δηλαδή το δείκτη alpha του Cronbach, η τιμή του οποίου βρέθηκε.859. Μόνο δυο ερωτήσεις, η 5^η (ημέρα) και η 37^η (έρχομαι) έχουν δείκτη συνάφειας μεγαλύτερο του.859(.863 η πρώτη και.860 η δεύτερη), που μειώνουν το δείκτη alpha κατά.004 και.001 αντίστοιχα. Οι δυο αυτές ερωτήσεις θα μπορούσαν να παραληφθούν σε μια μελλοντική αναθεώρηση του κριτηρίου. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το κριτήριο μας είναι αξιόπιστο για τη μέτρηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τις αντωνυμικές σχέσεις των λέξεων που περιλαμβάνει.
- *Δείκτης εξωτερικής εγκυρότητας.* Για τη μέτρηση της εγκυρότητας του κριτηρίου συσχετίσαμε την επίδοση των υποκειμένων κάθε τάξης με την εκτίμηση της γενικής γλωσσικής ικανότητάς τους από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι σχετικοί δεί-

κτες συνάφειας, όπως δείχνει ο πίνακας VI, είναι πολύ υψηλοί και στατιστικά σημαντικοί ($p=.000$), πράγμα που σημαίνει ότι το τεστ μετράει μια βασική διάσταση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Πίνακας VI: Συνάφειες μεταξύ επιδόσεων στη γνώση των αντιθέτων και στην εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους

Γνώση Αντιθέτων Εκτίμηση Εκπαιδευτικών	Τάξη νηπίων N=123	Τάξη Α' N= 210	Τάξη Β' N= 171
Τάξη νηπίων	$r = .485$ $p = .000$		
Α' Τάξη		$r = .477$ $p = .000$	
Β' τάξη			$r = .591$ $p = .000$

Οι παραπάνω μετρολογικές ιδιότητες του τεστ γνώσης αντίθετων λέξεων μας επιτρέπουν να προτείνουμε τη δεκατημοριακή και τεταρτημοριακή κατανομή των επιδόσεων κατά τάξη και κατά φύλο (πίνακας VII) για την εκτίμηση της σχετικής ικανότητας μαθητών με τη χρήση του τεστ αναγνώρισης αντιθέτων.

Πίνακας VII: Τεταρτημοριακή και δεκατημοριακή και κατανομή επιδόσεων των υποκειμένων κατά τάξη και φύλο

Τάξη/ Φύλο	Τάξη νηπίων			Α' τάξη			Β' τάξη		
	Αγ.	Κορ.	Σύν.	Αγ.	Κορ.	Σύν.	Αγ.	Κορ.	Σύν.
Τεταρτημ. & Δεκατημ.									
10	21,10	18,40	20,00	20,00	22,00	21,00	24,00	28,00	25,20
20	23,00	23,80	23,00	22,00	25,00	24,00	28,60	32,00	30,00
25	23,75	25,00	25,00	23,25	26,75	25,00	30,00	32,00	32,00
30	25,00	25,20	25,00	25,00	27,00	26,00	32,00	33,00	32,00
40	26,00	27,00	26,00	27,00	29,00	28,00	33,00	34,00	34,00
50	26,00	28,00	28,00	29,00	30,00	29,00	34,00	35,00	35,00
60	29,00	29,00	29,00	30,00	32,00	31,00	35,00	36,00	35,00
70	31,00	30,80	31,00	31,00	33,00	32,00	36,00	37,00	36,40
75	31,00	31,00	31,00	32,00	34,00	33,00	36,75	37,00	37,00
80	32,00	32,00	32,00	33,20	35,00	34,00	37,00	38,00	37,00
90	35,00	35,00	35,00	35,00	36,00	35,00	38,00	38,00	38,00

6. Διαπιστώσεις, περιορισμοί και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η εκτίμηση των λεξιλογικών γνώσεων είναι μια δύσκολη πράξη, καθώς απαιτεί την επιλογή ενός δείγματος λέξεων, αντιπροσωπευτικού ενός μέσου γενικού ρεπερτορίου λέξεων που χρησιμοποιούν ενήλικοι ή παιδιά αντίστοιχης ηλικίας με το οποίο συγκρίνονται (Florin, 1993). Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας πρέπει να ερμηνεύονται όχι με απόλυτο τρόπο, αλλά σε σχέση με το δείγμα των λέξεων-ερεθισμάτων, την τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς και τη σύνθεση και το μέγεθος των υποκειμένων του δείγματος.

Πρωταρχικός στόχος ενός τεστ λεξιλογίου είναι να αξιολογήσει τη λεξιλογική δεξιότητα στην παραγωγή ή και στην κατανόηση λέξεων που ακούει ή βλέπει απεικονισμένες ή γραμμένες. Το τεστ αναγνώρισης αντίθετων λέξεων αξιολογεί ταυτόχρονα τόσο την κατανόηση των ακροώμενων ή διαβαζόμενων λέξεων όσο και την παραγωγή των αντίθετων προς αυτές λέξεις. Επομένως, η εσφαλμένη ακουστικά σύλληψη της λέξης-ερέθισμα λόγω κακής προφοράς του αξιολογητή μπορεί να έχει επίπτωση στην επίδοση των υποκειμένων και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Από την άποψη αυτή, οι συνθήκες χορήγησης του τεστ μας δεν ήταν ισότιμες σε όλες τις τάξεις, καθώς στη σχετική διαδικασία ενεπλάκησαν δέκα φοιτητές/-τριες. Θα πρέπει μελλοντικά η επίδοση να γίνεται από το ίδιο πρόσωπο σε όλες τις τάξεις τμηματικά, ώστε να περιορίζονται οι γλωσσικές και μη παραποιήσεις.

Η ανάπτυξη των λεξιλογικών γνώσεων των μαθητών συνιστά μια ιδιαίτερη όψη της εξέλιξης των γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο του σχολείου. Η αξιολόγηση της γνώσης αντίθετων έδειξε μια πρόοδο στην αύξηση της αναγνώρισης των αντωνυμικών σχέσεων του δείγματος από το νηπιαγωγείο ως και τη Β' τάξη δημοτικού. Όμως τα αποτελέσματά μας δεν επιτρέπουν να πούμε με βεβαιότητα ότι το σχολείο έχει παίξει ένα θετικό ρόλο στη διεύρυνση και εμπάθυνση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων. Οφείλουμε, εντούτοις, να τονίσουμε την αναγκαιότητα μιας εντατικής και συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις ιδιότητες των αντικειμένων του κόσμου ή με άλλα λόγια, να μαθαίνουν τις σημασίες καθεμιάς λέξης,

Μελέτες σχετικές με διδακτικές παρεμβάσεις στοχευμένες στη διδασκαλία λέξεων που εμφανίζονται σε κείμενα δείχνουν σημαντική βελτίωση της κατανόησής τους από τους μαθητές. Βέβαια μένει να διαπιστωθεί αν η βελτίωση μικρών μαθητών στο πεδίο του λεξιλογίου έχει μακροπρόθεσμα θετικές επιπτώσεις στην αναγνωστική τους κατανόηση. Διαπιστωμένο, ωστόσο, είναι ότι παιδιά με στέρεες λεξιλογικές γνώσεις κατανοούν καλύτερα κείμενα που διαβάζουν, όταν φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη δημοτικού.

Η αξιολόγηση των λεξιλογικών γνώσεων και δεξιοτήτων στοχεύει πρωτίστως στο να διαπιστώσει ελλείψεις και αδυναμίες και να υποδείξει τρόπους αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και πλήρωσης των κενών, καθώς ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει σο-

βαρά ελλείμματα στην κατοχή ορισμένων λεξικών κατηγοριών (π.χ. χρωμάτων, χρονολογικών εννοιών, κ.τ.λ.). Η σχετική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να βασίζεται σε διαπιστώσεις της λεξιλογικής αξιολόγησης. Οι εσφαλμένες απαντήσεις και τα χαμηλά ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος και των τριών τάξεων σε ορισμένες λέξεις έχουν από τη σκοπιά αυτή ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία για τον/την ανήσυχο εκπαιδευτικό.

Σημειώσεις

1. Λέμε ότι μια εκφωνούμενη λέξη εύκολα φέρνει στο μυαλό κάποιου και την αντίθετη έννοιά της, όταν βέβαια και οι δυο όροι είναι γνωστοί στους συνομιλητές, δηλαδή η έννοια της αντίθεσης έρχεται στο μυαλό με τρόπο φυσικό και αυτόματο (Nyckees 1998).
2. ΑΣ είναι οι απόλυτες συχνότητες, ΣΣ είναι οι σχετικές (ποσοστιαίες) συχνότητες.

Βιβλιογραφία

- Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, Ph. (2001) *Acquisition de la lecture et troubles associés*. In J.Grégoire & B.Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles: De Boeck, 105-126.
- Choi-Jonin, I. & Delhay, C. (1998) *Introduction à la méthodologie en linguistique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: PUF.
- Florin, A. (1993) Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères*, 8, 93-112.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris:Clé international.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M-F. (2004) Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compréneurs des textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Nyckees, V. (1998) *La sémantique*. Paris: Belin.
- Regier, T. (1996) *The human semantic potential. Spatial language and constrained connectionism*. Cambridge: MIT Press.
- Sénéchal, M., Quellette, G. & Rodney, D. (2006) The misunderstood giant: on the predictive role of early vocabulary to future reading. In Newman S.B., Dickinson D., (eds), *Handbook of early literacy research*, vol.2, New York:Guilford Press, 173-182.
- Tomasello, M. (1987) Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language*, 14, 79-98.
- Wechsler, D. (1965) *La mesure de l'intelligence chez l'adulte*. Paris: PUF.
- Αλεξόπουλος, Δ. κ.άλ. (2003) Ανάπτυξη τεστ λεξιλογίου για τη ΣΤ' τάξη του

- δημοτικού σχολείου. Στα πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.Ε., *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2009) Διδασκαλία και αξιολόγηση λεξιλογίου. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 2, 129-149.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2010α) Το οπτικό λεξιλόγιο ως στρατηγική αναγνώρισης λέξεων: μάθηση και διδασκαλία του. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 171-194.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2010β) *Μάθηση και αξιολόγηση γνώσης νοημάτων και σημασιών λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1992) *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1994) *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004) *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. (2009) *Μάθηση και παιδαγωγικής της πρώτης γραφής λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βέργη, Σ. (2003) *Γλωσσολογία. Επιστήμη της γλώσσας ή της γραφής*. Αθήνα: Κριτική.
- Βογινδρούκας, Ι., Γκατζώρη, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2002) Διερεύνηση λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α.Ρούσου (επιμ), *Θέματα Ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 244-251.
- Ευθυμίου, Α. (1999) Απόκτηση της σημασίας των λέξεων: αντιστοίχιση λεξιλογίου και σημασιολογικού συστήματος. *Ψυχολογία*, 6(1), 1-12.
- Ζάχαρης, Γ. (1996) Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4;08-6;05 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 145-167.
- Καρατζάς, Α. (2005) *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκη, Α. (2006) Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερινάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ), *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α, Πρωτόπαππας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008) Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.
- Νάκας, Θ. (2002) Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις, *Γλώσσα*, 54, 80-88.
- Οικονομίδης Β. (2003) *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;05-6;05 ετών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδημητρίου, Ε. & Βοσνιάδου, Σ. (1997) Η ανάπτυξη της ικανότητας παιδιών για απόδοση της σημασίας των λέξεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 17, 342-356.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τομπαΐδης, Δ. (1984) *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Παρασκευή Θώμου
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

In this paper we are dealing with reading comprehension and the vocabulary of a text, textual vocabulary. Commonly, textual vocabulary is not taken very much into account when working texts in classroom. Reading comprehension is focused on other issues concerning the text except for its vocabulary. In this paper we are considering textual vocabulary as an integral part of reading comprehension procedure. Our proposal enhances reading comprehension with textual vocabulary comprehension activities.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία κειμένου, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενίσχυση κατανόησης, κειμενικό λεξιλόγιο.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια πρόταση διδασκαλίας του κειμένου στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Πρόκειται για μια πρόταση που περιλαμβάνει την αξιοποίηση λεξιλογίου του κειμένου στη διαδικασία νοηματικής επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου αυτού. Οι λέξεις ενός κειμένου, οι λεξικές μονάδες που το απαρτίζουν, εκτός από φορείς λεξικής σημασίας (σημαίνουν κάτι), είναι και φορείς των νοημάτων του κειμένου. Θεωρούμε ότι επεξεργασία συγκεκριμένου λεξιλογίου που αντλείται από το κείμενο ενισχύει την κατανόηση και ερμηνεία του ίδιου του κειμένου.

Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μέρος του διδακτικού υλικού που έχει παραχθεί για το Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Το πρόγραμμα υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Ανάγνωση κειμένων, κειμενικό λεξιλόγιο και λεξιλογικά οφέλη

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι η σχέση που διέπει την ανάγνωση κειμένων και την ανάπτυξη λεξιλογίου είναι αμφίδρομη (Cunningham 2005, Stahl & Nagy 2006). Η μία διαδικασία τροφοδοτεί την άλλη. Το κείμενο θεωρείται βασικό εργαλείο για τη διεύρυνση του λεξιλογίου του αναγνώστη. Από την άλλη πλευρά, ο αναγνώστης που έχει διευρυμένο λεξιλόγιο προσεγγίζει με μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάγνωση και στην κατανόηση ένα νέο, άγνωστο κείμενο από τον αναγνώστη με φτωχότερο λεξιλόγιο (Grabe 1991). Ο μαθητής που διαβάζει κείμενα αυτόνομα είτε μέσα στο σχολείο αλλά κυρίως εκτός σχολείου (independent reader) διευρύνει το λεξιλόγιό του μέσω της ανάγνωσης. Αυτό συνδέεται άμεσα με τον όγκο κειμένων τα οποία διαβάζει. Όσο περισσότερα κείμενα διαβάζει, τόσο περισσότερο διευρύνει το λεξιλόγιό του, αναπτύσσει τις αναγνωστικές δεξιότητές του, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο, απολαμβάνει την εμπειρία της ανάγνωσης και έχει το κίνητρο να διαβάσει ξανά (Cunningham 2005, Pigada & Schmitt 2006, Brown 2009). Ο μαθητής, κατά την επαφή με ένα κείμενο, συνεχώς έχει την ευκαιρία να κατακτήσει νέο λεξιλόγιο (Scott 2005). Αλλά και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση (reading aloud) τα οφέλη σε λεξιλόγιο από την πλευρά του ακροατή (μαθητή) μπορεί να είναι αξιοσημείωτα, αρκεί ο εκπαιδευτικός να προκαλεί την ενεργή συμμετοχή του ακροατή με συχνές διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις πάνω στο κείμενο (Cunningham 2005, Schwanenflugel et al 2005).

Για τους παραπάνω λόγους προτείνονται και πραγματοποιούνται παρεμβάσεις στη διδασκαλία του κειμένου, με στόχο την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών (Carlo et al 2005). Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, την παρότρυνση προς τους μαθητές για ευρεία ανάγνωση (επαφή με πολλά κείμενα: wide reading), τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης άγνωστου λεξιλογίου σε ένα κείμενο καθώς και τη διδασκαλία λεξιλογίου που περιέχεται σε ένα κείμενο (Baumann et al 2005, Stahl & Nagy 2006). Οι μαθητές έχουν ανάγκη από στρατηγικές με βάση τις οποίες θα αντιμετωπίζουν το άγνωστο λεξιλόγιο που θα συναντούν στα κείμενα. Ο στρατηγικός αναγνώστης (strategic reader), σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες, γνωρίζει πώς να χειριστεί άγνωστο λεξιλόγιο που συναντά στο κείμενο.

Επιπλέον, έρευνες για τη διδασκαλία λεξιλογίου με αφορμή ένα κείμενο (Paribakht & Wesche 1997, Αντωνίου-Ιωαννίδη 2003, Sonbul & Schmitt 2010) καταλήγουν στο ότι λεξιλογικές δραστηριότητες μετά την κατανόηση κειμένου με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο βοηθούν στην καλύτερη συγκράτηση του λεξιλογίου αυτού στη μνήμη και στην εμπέδωσή του. Η τακτική αυτή είναι πιο αποδοτική για το λεξιλόγιο από ό,τι εάν γινόταν απλά μία προσπάθεια κατανόησης χωρίς λεξιλογικές δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θα συγκρατούσαν λιγότερο λεξιλόγιο.

2. Διαδικασίες κατανόησης κειμένου (reading comprehension)

Όσον αφορά την επεξεργασία κειμένου, οι ψυχολόγοι έχουν περιγράψει την κατανόηση ως μια διαδικασία οικοδόμησης νοήματος (constructive process). Το κείμενο είναι γλώσσα γραμμένη σε συγκεκριμένο με ένα μήνυμα, το οποίο μπορεί να ξεπερνά τη γλωσσική αναπαράστασή του. Ο αναγνώστης, κατά την επεξεργασία, χρησιμοποιεί πληροφορίες ρητά διατυπωμένες αλλά και πληροφορίες μη ρητά διατυπωμένες. Για την αποτελεσματική κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου απαιτούνται συναγωγές (inferences) εκ μέρους του αναγνώστη. Για να παραγάγει ο αναγνώστης τις συναγωγές αυτές, χρειάζεται ένα υπόβαθρο γνώσεων της κατάστασης που απεικονίζεται στο κείμενο. Η επιτυχία στην κατανόηση εξαρτάται όχι μόνο από παράγοντες βασισμένους στις γνώσεις του αναγνώστη αλλά και από παράγοντες που βασίζονται στο κείμενο (Colley 1987).

Η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται είτε ολιστικά είτε προσθετικά, σύμφωνα με δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα (Colley 1987, Μπασέτας 2001, 2002).

Η ολιστική αντίληψη θεωρεί ότι, κατά την κατανόηση του κειμένου, οικοδομείται μια νοητική αναπαράσταση, ένα νοητικό πρότυπο, με ολικό εξαρχής χαρακτήρα, το οποίο αναπαριστά από την αρχή της ανάγνωσης το νόημα του κειμένου. Το νοητικό πρότυπο αντιπροσωπεύει το νόημα του κειμένου σε σχέση με τις προαποκτημένες γνώσεις του ατόμου. Αυτό το νοητικό πρότυπο, κατά τη διάρκεια της περαιτέρω επεξεργασίας του κειμένου, διαφοροποιείται βαθμιαία όλο και περισσότερο: ενσωματώνονται σε αυτό όλες οι πληροφορίες του κειμένου, αναθεωρείται, εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα είτε με κατεύθυνση από το κείμενο (λέξεις, προτάσεις) στο γνωστικό σχήμα (bottom-up), είτε τα γνωστικά σχήματα καθοδηγούν τη σκέψη στην αναζήτηση της πληροφορίας στο κείμενο (top-down).

Η προσθετική αντίληψη θεωρεί ότι, κατά την κατανόηση του κειμένου, σχηματίζονται σημασιολογικές μονάδες, οι οποίες συνδέονται η μία με την άλλη αλυσιδωτά σε ενιαίο σύνολο, για να αποτελέσουν τη βάση για την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση πραγματοποιείται με την πρόσθεση ή τη σύνδεση αλληπάλληλων σημασιολογικών μονάδων. Η νέα σημασιολογική μονάδα προστίθεται στην προηγούμενη.

Οι διαδικασίες αυτές είναι τρόποι σκέψης ή στρατηγικές που υιοθετεί το άτομο κατά την ερμηνεία των κειμένων και σχετίζονται τόσο με τον τρόπο οργάνωσης και αναπαράστασης των γνώσεων στη γνωστική δομή του ατόμου, όσο και με τις διαδικασίες οικοδόμησης και εφαρμογής των γνώσεων αυτών. Η μία διαδικασία δεν αναιρεί την άλλη, με άλλα λόγια, λαμβάνουν χώρα και οι δύο διαδικασίες ταυτόχρονα. Η αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου μέσω των σημασιολογικών μονάδων αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση ολιστικών προτύπων και τη σφαιρική

κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων (Μπασέτας 2001: 417). Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies) κατά την ανάγνωση βοηθούν τον αναγνώστη να κατασκευάσει νόημα από το κείμενο. Οι γνωστικές στρατηγικές χωρίζονται, όπως και η ίδια η κατανόηση άλλωστε, σε 'από κάτω προς τα πάνω' (bottom-up) και 'από πάνω προς τα κάτω' (top-down). Χρησιμοποιώντας στρατηγικές από 'κάτω προς τα πάνω', οι αναγνώστες ξεκινούν επεξεργαζόμενοι πληροφορίες στο επίπεδο της πρότασης. Εστιάζουν στην αναζήτηση και εξακρίβωση της σημασίας και της γραμματικής κατηγορίας μιας λέξης, στη σύνταξη μιας πρότασης, σε λεπτομέρειες του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της πληροφορίας που τους δίνει η κάθε πρόταση, ελέγχουν να δουν πώς αυτή η πληροφορία ταιριάζει, χρησιμοποιώντας στρατηγικές 'από πάνω προς τα κάτω', όπως η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης για το θέμα, η γνώση της υπερδομής του κειμένου, η πρόβλεψη, ο σχολιασμός (Salataci & Akyel 2002: 1-2, Grabe 2009). Οι καλύτεροι αναγνώστες είναι αυτοί που είναι καλύτεροι χρήστες στρατηγικών (Grabe 1991: 393). Επιπλέον, οι καλύτεροι αναγνώστες κάνουν χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (metacognitive strategies), στρατηγικών ελέγχου των γνωστικών στρατηγικών.

2.1. Επίπεδα κατανόησης κειμένου

Ορίζονται τρία επίπεδα στα οποία συντελείται η κατανόηση του κειμένου (Μπασέτας 2001, 2002). Η Colley (1987) ονομάζει τα επίπεδα αυτά διαδικασίες κατανόησης:

1ο επίπεδο: κατανόηση της επιφανειακή δομής του κειμένου

Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τις σημασίες των λέξεων και συσχετίζει τις λέξεις σε φράσεις και δομές μέσα στην πρόταση.

2ο επίπεδο: κατανόηση βάσης κειμένου

Το γλωσσικό υλικό του κειμένου «σπάει» σε ενότητες με νόημα (units of meaning). Ο αναγνώστης κατανοεί τις επιμέρους προτάσεις και σχηματίζει προτασιακές μονάδες και τους μεταξύ τους σημασιολογικούς συσχετισμούς, επιμερίζει, (κατα)τέμνει, δηλαδή, το κείμενο σε νοηματικές ενότητες. Αυτές οι σημασιολογικές/ νοηματικές ενότητες επιτρέπουν την οικοδόμηση της νοητικής αναπαράστασης των γεγονότων ή της κατάστασης που απεικονίζονται στο κείμενο (Colley 1987: 131). Σε αυτό το επίπεδο αναφέρονται οι θεωρητικοί της προσθετικής αντίληψης για την κατανόηση κειμένου. Από ό,τι φαίνεται όμως από την έρευνα των Van Dijk & Kintsch (1983 στο Μπασέτας 2001) κατά την ανάγνωση κειμένων ο αναγνώστης σχηματίζει παράλληλα με τις προτασιακές αναπαραστάσεις και νοητικά πρότυπα.

3ο επίπεδο: βαθύτερη κατανόηση

Ο αναγνώστης συσχετίζει και εντάσσει τις πληροφορίες του κειμένου σε ευρύτερα

νοητικά πρότυπα. Οικοδομεί νοητικά πρότυπα, γνωστικά σχήματα (schemata), συσχετίζοντας τις πληροφορίες του κειμένου με τις προαποκτημένες γνώσεις του (Kendeou et al 2007:28). Οικοδομεί μια αναπαράσταση του κειμένου στηριζόμενος στις γνώσεις του. Το σχήμα (schema) είναι μια δομική ολότητα οργανωμένη και λειτουργική, η οποία οικοδομείται σταδιακά μέσω δοκιμών και λαθών. Τα σχήματα καθοδηγούν τη συμπεριφορά των υποκειμένων, γιατί τα βοηθούν να αναλύσουν την πραγματικότητα σε αντικείμενα, ιδιότητες και σχέσεις. Η οικοδόμηση σχημάτων είναι ιδιαίτερα προσωπική, αποτελεί ευθύνη του υποκειμένου που ανακαλύπτει και μαθαίνει (Σφυρόρα 1998).

Ο σχηματισμός μιας εσωτερικής αναπαράστασης του τύπου των προτασιακών μονάδων (2^ο επίπεδο), κατά την ανάγνωση κειμένων, σχετίζεται με την επιφανειακή επεξεργασία και κατανόηση κειμένων και είναι κατάλληλος για την αναπαραγωγή του κειμένου. Η κατανόηση όμως δε σταματά εδώ. Η κατανόηση ενός κειμένου πρέπει να αντανακλά το σχηματισμό μιας εσωτερική αναπαράστασης του τύπου των νοητικών προτύπων. «Χωρίς τη δημιουργία ενός τέτοιου προτύπου μπορεί ένα κείμενο να κατανοηθεί τόσο, ώστε πράγματι να σχηματισθεί μια νοητική αναπαράσταση που θα επιτρέπει στο άτομο την αναπαραγωγή του κειμένου, αλλά δε θα έχει ενσωματωθεί στις βασικές γνώσεις του ατόμου, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες να παραμένουν αποσπασματικές, ανεφάρμοστες και μη κατανοητές σε βάθος» (Kintsch 1996 στο Μπασέτας 2001: 421, Graesser 2007: 4).

Περνώντας στη διδακτική του κειμένου, εάν θέλουμε να αποκομίσουμε περισσότερα από μια αναπαραγωγή του περιεχομένου, πρέπει να στηρίξουμε την οικοδόμηση ενός νοητικού προτύπου, δηλαδή, τη δημιουργία συσχετισμών μεταξύ του περιεχομένου των επιμέρους προτάσεων του κειμένου και των αποκτημένων γνώσεων του ατόμου. Και αυτό διότι βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου είναι ο συσχετισμός της παλιάς με τη νέα γνώση. Άρα, οφείλουμε από τη μία πλευρά να ενισχύουμε την επαναπόδοση του νοήματος των επιμέρους συντακτικών ενοτήτων και από την άλλη πλευρά να ενισχύουμε την κατανόηση ολόκληρου του κειμένου κατασκευάζοντας γέφυρες μεταξύ των νέων πληροφοριών και των προαποκτημένων γνώσεων. Σε μια τέτοια διαδικασία ο μαθητής δεν προσέχει πλέον το κείμενο, αλλά βιώνει τις δικές του ιδέες και εμπειρίες που ανακλήθηκαν με βάση τα δεδομένα του κειμένου.

Όσον αφορά την κατανόηση κειμένου στη δεύτερη γλώσσα, η διαδικασία αυτή καθαυτήν, σύμφωνα με τον Grabe (2009:1) παραμένει η ίδια, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Η γλώσσα και η γενικότερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις αναγνωστικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, ενώ η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ανάκληση της πληροφορίας ενός κειμένου (Grabe 1991: 390-1).

3. Επεξεργασία κειμένου κατά τη διδασκαλία

Η ανάγνωση είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει το κείμενο, τον αναγνώστη και τη διάδραση ανάμεσά τους (Constantinescu 2007). Οι αναγνώστες, καθώς διαβάζουν, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διαδρούν με το κείμενο, δηλαδή, να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν σε διάφορα σημεία του για την επιτυχέστερη κατανόησή του (Day & Park 2005). Με αυτόν τον τρόπο η ανάγνωση αποτελεί μια διαδραστική (interactive) διαδικασία ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Οι Day & Park (2005) προτείνουν έξι (6) τύποι κατανόησης, οι οποίοι υλοποιούμενοι με κατάλληλες δραστηριότητες κατανόησης βοηθούν τους μαθητές να γίνουν διαδραστικοί αναγνώστες:

- α) Η «επί λέξει» κατανόηση (literal comprehension) συνδέεται με την κατανόηση ζητημάτων του κειμένου όπως προκύπτουν ευθέως από αυτό, γεγονότα / περιστατικά, ο τόπος και ο χρόνος της ιστορίας, ακόμα και λεξιλόγιο του κειμένου. Ερωτήσεις που υλοποιούν αυτόν τον τύπο κατανόησης μπορούν να απαντηθούν ευθέως και ρητώς από το κείμενο.
- β) Η αναδιοργάνωση (reorganizing) ως τύπος κατανόησης βασίζεται στην «επί λέξει» κατανόηση. Οι μαθητές όμως πρέπει να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από διάφορα μέρη του κειμένου και να τις συνδυάσουν. Ερωτήσεις και δραστηριότητες που υλοποιούν αυτόν τον τύπο κατανόησης είναι σημαντικές, διότι διδάσκουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν το κείμενο στην ολότητά του και τους βοηθούν να απεγκλωβιστούν από τη γραμμική ροή των προτάσεων.
- γ) Η δημιουργία συναγωγών (inferences) υπερβαίνει την «επί λέξει» κατανόηση. Οι συναγωγές στηρίζονται σε υλικό που υπάρχει στο κείμενο, αλλά οι ίδιες δε διατυπώνονται ρητά μέσα στο κείμενο. Οι μαθητές συνδυάζουν την «επί λέξει» κατανόηση με τις γνώσεις τους και τη διαίσθησή τους.
- δ) Οι προβλέψεις (prediction) που καλούνται οι μαθητές να κάνουν τους οδηγούν στο να συνδυάζουν την κατανόηση του κειμένου με τις γενικότερες γνώσεις που έχουν για το θέμα, για να προσδιορίσουν τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια ή μετά το τέλος μιας ιστορίας.
- ε) Η εκτίμηση (evaluation) ως τύπος κατανόησης απαιτεί πολύ καλή κατανόηση του κειμένου και την ικανότητα του μαθητή να διατυπώσει μια ολική και σφαιρική κρίση γύρω από τα ζητήματα τα οποία αναλύει. Για να απαντηθεί μία ερώτηση που αφορά την εκτίμηση του μαθητή, απαιτείται η «επί λέξει» κατανόηση, από τη μια, και οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα, από την άλλη.
- στ) Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες στον τύπο κατανόησης της υποκειμενικής απάντησης (personal response) ζητούν από τους αναγνώστες να απαντούν με βάση δικά τους συναισθήματα για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο.

Έπειτα, ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου δομείται με (1) δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και (2) με δραστηριότητες επέκτασης.

1. Δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

Οι δραστηριότητες αυτές στέκονται στο συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο και ελέγχουν την κατανόηση των σημασιολογικών και νοηματικών ενοτήτων του κειμένου (factual questions: Kendeou et al 2007). Πρόκειται για το 2^ο επίπεδο στο οποίο συντελείται η κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με την Colley (1987) και τον Μπασάετα (2001).

Η κατανόηση των νοημάτων του κειμένου σχετίζεται με δύο τύπους κατανόησης, έτσι όπως τους ορίζουν οι Day & Park (2005): α) με την «επί λέξει» κατανόηση (literal comprehension) και β) με την αναδιοργάνωση (reorganizing).

2. Δραστηριότητες επέκτασης

Επέκταση ονομάζει ο Βάμβουκας (1984:19-20) τη συμπεριφορά του αναγνώστη, κατά την οποία, ο αναγνώστης κάνει γενικεύσεις, προβλέψεις των ιδεών του κειμένου, επεκτείνει τις ιδέες του κειμένου σε άλλες περιοχές, καθορίζει αίτια, αποτελέσματα, συμπληρώνει κενά και συλλαμβάνει τα υπονοούμενα και τα αποσιωπούμενα. Ξεπερνά, εν ολίγοις, τον συγγραφέα.

Οι δραστηριότητες επέκτασης, επομένως, υπερβαίνουν το κείμενο και τα νοήματά του. Με αφορμή τα νοήματα του κειμένου οι μαθητές συνάγουν συμπεράσματα (inferential questions: Kendeou 2007, inference-making: Oakhill & Cain 2007), συζητούν για προσωπικά τους βιώματα, σχολιάζουν, διατυπώνουν κρίσεις, κλπ. Οι δραστηριότητες αυτές συσχετίζουν τις πληροφορίες του κειμένου με τις προαποκτημένες γνώσεις του αναγνώστη. Πρόκειται για το 3^ο επίπεδο στο οποίο συντελείται η κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με την Colley (1987) και τον Μπασάετα (2001). Η επέκταση των νοημάτων του κειμένου σχετίζεται με τέσσερις τύπους κατανόησης των Day & Park (2005): α) με τις συναγωγές (inferences), β) με την πρόβλεψη (prediction), γ) με την εκτίμηση (evaluation) και δ) με την υποκειμενική απάντηση (personal response).

Οι Day & Park (2005) στην πρότασή τους αφενός εμπλέκουν δραστηριότητες από όσο το δυνατό περισσότερους τύπους κατανόησης και αφετέρου προτείνουν τον σχεδιασμό πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, για να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση.

4. Πρόταση: επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου για ενίσχυση της κατανόησης

Στο κεφάλαιο 2 της παρούσας εργασίας επισημάνθηκαν τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας λεξιλογίου αντλημένου από ένα κείμενο για τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών. Σύμφωνα με τις έρευνες, το λεξιλόγιο που διδάσκεται έτσι

πράγματι αφομοιώνεται από τους μαθητές. Η πρόταση της παρούσας εργασίας είναι διαφορετική από αυτή που περιγράφεται παραπάνω. Στόχος στη δική μας περίπτωση δεν είναι τόσο η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου προς όφελος του λεξιλογίου αλλά η επεξεργασία λεξιλογίου αντλημένου από το κείμενο, με κύριο στόχο την ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου. Παρακάτω θα εξετάσουμε με ποιον τρόπο εισάγεται η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου στα στάδια επεξεργασίας κειμένου, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.

4.1. Στάδια επεξεργασίας κειμένου: ενίσχυση με δραστηριότητες κειμενικού λεξιλογίου

Υπενθυμίζουμε ότι ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου δομείται με *δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και με δραστηριότητες επέκτασης*. Στον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου προτείνουμε να προστεθούν δύο επιπλέον φάσεις στην επεξεργασία του κειμένου. Οι φάσεις αυτές απαιτούν το σχεδιασμό επιπλέον δραστηριοτήτων με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο.

Προτείνουμε, λοιπόν, να προστεθεί μία φάση πριν τις δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και μία φάση πριν τις δραστηριότητες επέκτασης. Επομένως, ο έλεγχος της κατανόησης διαμορφώνεται ως εξής:

1. Δραστηριότητες εμπέδωσης κειμενικού λεξιλογίου

Εισάγεται μια νέα φάση στην κατανόηση με δραστηριότητες οι οποίες ελέγχουν εάν οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με το δύσκολο και άγνωστο λεξιλόγιο του κειμένου. Για το λεξιλόγιο αυτό δεν είναι αρκετή η επεξήγηση που λαμβάνει χώρα στην αρχή, κατά τη διάρκεια της γλωσσικής και λεξιλογικής εξομάλυνσης του κειμένου. Καλό είναι αυτό το δύσκολο και άγνωστο λεξιλόγιο να εμφανίζεται ξανά σε δραστηριότητες, η υλοποίηση των οποίων απαιτεί αυτό το λεξιλόγιο. Η φάση αυτή υλοποιεί τον «επί λέξει» τύπο κατανόησης, σύμφωνα με τους Day & Park (2005).

2. Δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

Αυτή η φάση παραμένει ως έχει, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4.

3. Δραστηριότητες αναδόμησης κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο

Εισάγεται μια επιπλέον φάση στην κατανόηση, η οποία στηρίζεται στην αναδόμηση του κειμένου και στην υπέρβαση της γραμμικής ροής του. Σε αυτή τη φάση καταρτίζουμε ένα σχεδιάγραμμα της ροής των νοημάτων του κειμένου. Πρόκειται για μια χαρτογράφηση των νοημάτων του κειμένου με τη βοήθεια των λεξικών μονάδων (λέξεων, φράσεων) που δομούν τα νοήματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, αποδομούμε το κείμενο και το αναδομούμε με βάση υπερκείμενες κατηγορίες (νοητικές και/ή νοηματικές) που εμφανίζονται σε αυτό. Οι κατηγορίες αυτές δεν ακολουθούν τη γραμμική ροή του κειμένου, την υπερβαίνουν. Κατατάμενουμε, δηλαδή, και ανα-

πλασιώνουμε τα νοήματα του κειμένου σε νοηματικές και νοητικές κατηγορίες. Έπειτα, «γεμίζουμε» την κάθε κατηγορία με σχετικό λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο. Οι κατηγορίες αυτές μπορεί να είναι *δράστες, δράσεις, χώροι, σχέσεις, συναισθήματα, αιτίες και αποτελέσματα*, ανάλογα με το κείμενο και το περιεχόμενό του. Οι κατηγορίες της αναδόμησης μπορεί να είναι και θέματα που, ενώ είναι σημαντικά, προσπερνούνται στη γραμμική ροή. Μια τέτοια αναδιοργάνωση μάς βοηθά να εστιάσουμε την προσοχή μας σε αυτά. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση υλοποιούν δραστηριότητες κατανόησης, οι οποίες είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να ανακαλούν το λεξιλόγιο αυτό. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούν την αναδιοργάνωση ως τύπο κατανόησης (Day & Park 2005). Ο μαθητής, ανάλογα με την κατηγορία που έχει να συμπληρώσει, αντλεί λεξιλόγιο από διάφορα σημεία του κειμένου.

4. Δραστηριότητες επέκτασης

Αυτή η φάση παραμένει ως έχει, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4.

Με την προσθήκη των δύο αυτών φάσεων (1 και 3) στην επεξεργασία του κειμένου εισάγουμε στην κατανόηση άλλον έναν παράγοντα, αυτόν της σύνδεσης της κατανόησης με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο. Ο μαθητής, προκειμένου να υλοποιήσει τις δραστηριότητες, ανατρέχει συνεχώς στο κείμενο για να αντλήσει το αιτούμενο κάθε φορά κειμενικό λεξιλόγιο. Οι φάσεις αυτές εντάσσονται στην 'από κάτω προς τα πάνω' (bottom-up) διαδικασία προσέγγισης ενός κειμένου. Εξάλλου, όσον αφορά την κατανόηση στη δεύτερη γλώσσα, ο Grabe (1991:390-1) υποστηρίζει ότι είναι ωφέλιμη για τους μαθητές η επιπλέον ενίσχυση με δραστηριότητες της 'από κάτω προς τα πάνω' διαδικασίας.

4.2. Ενδεικτική εφαρμογή

Ακολουθεί ένα κείμενο του οποίου η διαδικασία της κατανόησης έχει σχεδιασθεί σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε παραπάνω. Το κείμενο αυτό και η επεξεργασία, όπως προτείνεται, αποτελεί μέρος του διδακτικού υλικού του Β2 επιπέδου, το οποίο υπάρχει στο Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (www.ediamme.edc.uoc.gr/elearning).

Όταν δεν πάνε όλα καλά

Είναι καλοκαίρι σ' ένα ελληνικό νησί, την Αίγινα. Μια παρέα παιδιών μαζί με τους γονείς τους περνάνε εκεί τις διακοπές τους. Μια Κυριακή, όταν οι γονείς αποφασίζουν να πάνε μια εκδρομή, τα παιδιά μένουν μόνα τους και οργανώνουν μια εξερεύνηση στο βουνό. Όμως, ένα από τα παιδιά, η Σόφη, χτύπησε το πόδι της και έτσι άργησαν να επιστρέψουν στα σπίτια τους. Οι γονείς και οι φίλοι τους αρχίζουν να ψάχνουν τα παιδιά και κάποια στιγμή τα βλέπουν να έρχονται από μακριά...

Προχωρούσαν τα παιδιά, προχωρούσαν και οι γονείς, βιαστικοί προς το μέρος τους, ακολουθούσε πίσω το ζευγάρι των φίλων.

Τα παιδιά τούς είδαν να έρχονται και κοντοστάθηκαν, έμοιαζαν φοβισμένα. Πρώτη η Σάσω τα πλησίασε.

– «Σόφη, τι έπαθες;» Φώναξε.

– «Τίποτε, μαμά, στραμπούληξα το πόδι μου».

Τώρα όλοι τα περιτριγύρισαν. Τα ξαναμμένα τους πρόσωπα, τα καταϊδρωμένα, οι χίλιες γρατζουνιές τους, τα σκονισμένα τους παπούτσια, η ταραχή τους, άφησαν άφωνους τους μεγάλους, λες και κάθε ερώτηση ήταν περιττή...

– «Πάρτε τα παιδιά και πηγαίστε στο σπίτι», είπε ο Βύρων στη γυναίκα του. «Θα φροντίσουμε τη Σόφη και θα 'ρθούμε και εμείς».

Και πάλι κανένας δεν μιλούσε όσο πήγαιναν για το σπίτι. Όταν ανέβηκαν την ξύλινη σκάλα, τα παιδιά σαν συνεννοημένα έτρεξαν και μπήκαν στην κουζίνα. Διψούσαν τρομερά. Είχε στεγνώσει ο λαιμός τους, πριν απ' όλα να πιουν, να πιουν κι ύστερα ας άκουγαν την κατσάδα. Οι γονείς σίγουρα ήταν θυμωμένοι και πώς να δικαιολογηθούν; (Ζωρζ Σαρή, *Ο θησαυρός της Βαγίας*, με αλλαγές)

Έλεγχος της κατανόησης του κειμένου

Έχει προηγηθεί η ανάγνωση του κειμένου και η γλωσσική και λεξιλογική εξομάλυνσή του. Έπειτα ακολουθούν τα επόμενα.

1. Δραστηριότητα κατανόησης σημασίας κειμενικού λεξιλογίου

1) Ποιες φράσεις του κειμένου αντιστοιχούν στις παρακάτω φράσεις; Γράψε τις!

α. κατακόκκινα πρόσωπα

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *ξαναμμένα πρόσωπα*

β. τους έκαναν να μην μπορούν να μιλήσουν

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *τους άφησαν άφωνους*

γ. τα παιδιά σαν να είχαν όλα την ίδια σκέψη

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *τα παιδιά σαν συνεννοημένα*

δ. ας τους μάλωναν οι γονείς

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *ας άκουγαν την κατσάδα*

ε. πώς να βρουν μια λογική εξήγηση

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: *πώς να δικαιολογηθούν*

Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να ανακαλέσουν τη σημασία συγκεκριμένου δύσκολου και άγνωστου λεξιλογίου του κειμένου, το οποίο είχε επεξηγηθεί στο στάδιο της λεξιλογικής εξομάλυνσης. Δίνονται παραφράσεις της σημασίας λέξεων και φράσεων του κειμένου και ζητείται από τους μαθητές να ανακαλέσουν αυτούσιο το λεξιλόγιο με το οποίο εμφανίζεται η σημασία αυτή στο κείμενο. Οι μαθητές που δεν μπορούν με άνεση να το ανακαλέσουν, θα χρειαστεί να το εντοπίσουν πρώτα στο κείμενο. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις φράσεις πάνω σε συγκεκριμένο αριθμό γραμμών. Επομένως, γνωρίζουν ακριβώς πόσες λέξεις ψάχνουν. Αυτή η δραστηριότητα είναι μια δραστηριότητα της «επί λέξει» κατανόησης (Day & Park 2005).

2. Δραστηριότητα κατανόησης των νοημάτων του κειμένου

2) Βάλε x στο κατάλληλο κουτάκι.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Μόλις είδαν τους γονείς τους, τα παιδιά σταμάτησαν να προχωρούν.	[X]	
2. Η κατάσταση των παιδιών δεν ανησύχησε τους γονείς.		[X]
3. Φτάνοντας στο σπίτι ο καθένας πήγε στο δωμάτιο του.		[X]
4. Τα παιδιά πιστεύουν ότι θα τα μαλώσουν οι γονείς τους.	[X]	

Η δραστηριότητα αυτή ελέγχει την κατανόηση από τους μαθητές της ροής των νοημάτων του κειμένου, με άλλα λόγια, τι λέει το κείμενο. Αυτή η δραστηριότητα είναι μια δραστηριότητα της «επί λέξει» κατανόησης (Day & Park 2005).

3. Δραστηριότητες αναδόμησης κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο

Οι νοηματικές κατηγορίες που, κατά τη γνώμη μας, προκύπτουν από την αναδόμηση και αναπλαισίωση των νοημάτων του συγκεκριμένου κειμένου είναι οι εξής: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΟΝΙΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ και ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ.

3) Πώς ένιωθαν οι γονείς και πώς τα παιδιά, τη στιγμή που τους είδαν οι γονείς; Βρες λέξεις από το κείμενο που να περιγράφουν τα συναισθήματά τους.

	πώς ένιωθαν οι γονείς	πώς ένιωθαν τα παιδιά
συναισθήματα	αρχικά ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: άφωνοι]	ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: φοβισμένα]
	έπειτα όμως σίγουρα θα ήταν _____ [ΑΠΑΝΤΗΣΗ: θυμωμένοι]	

4) Σε τι κατάσταση ήταν τα παιδιά; Αντίγραψε ακριβώς τις τέσσερις (4) φράσεις του κειμένου που περιγράφουν την εμφάνισή τους.

εμφάνιση παιδιών	

[ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ: τα ξαναμμένα τους πρόσωπα, τα καταϊδρωμένα, οι χιλιες γρατζουνιές τους, τα σκονισμένα τους παπούτσια]

Σε αυτές τις δραστηριότητες τα κενά συμπληρώνονται με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο με γνώμονα υπερκείμενες νοηματικές κατηγορίες του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται είτε να ανακαλέσουν αυτόματα είτε να εντοπίσουν στο κείμενο αυτούσιες φράσεις και να τις μεταφέρουν στα κενά που υπάρχουν. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στην «επί λέξει» κατανόηση αλλά και στην αναδιοργάνωση (Day & Park 2005), από τη στιγμή που το λεξιλόγιο δεν είναι απαραίτητα τοπικά συγκεντρωμένο στο ίδιο τμήμα του κειμένου αλλά διάσπαρτο.

4. Δραστηριότητες επέκτασης

Οι παρακάτω δραστηριότητες στηρίζονται στην προηγούμενη γνώση του μαθητή και στα νοήματα του κειμένου που επεξεργάστηκε και ζητούν από αυτόν να ασκηθεί στην παραγωγή προφορικού λόγου. Με αφορμή τα νοήματα του κειμένου οι μαθητές συζητούν για προσωπικά τους βιώματα, σχολιάζουν, διατυπώνουν κρίσεις.

5) Τι μπορεί να κάνει μια παρέα σε μια «εξερεύνηση στο βουνό»; Βρες τις τρεις (3) σωστές απαντήσεις.

- | | |
|----------------------|---|
| Εξερεύνηση στο βουνό | Α. να βρουν κρυφές σπηλιές |
| | Β. να βρουν πολύχρωμα κοχύλια στην αμμουδιά |
| | Γ. να ανακαλύψουν πού οδηγεί ένα άγνωστο μονοπάτι |
| | Δ. να σκαρφαλώσουν σε μια απότομη πλαγιά |
| | Ε. να πάνε κολυμπώντας σε μια μυστική παραλία |

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ: Α, Γ, Δ.

Αυτή η δραστηριότητα εντάσσεται στον τύπο κατανόησης των συναγωγών (inferences), κατά Day & Park (2005), καθώς οι απαντήσεις δε διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

6) Συζητήστε στην τάξη

- α. Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκαν τα παιδιά, όταν η Σόφη στραμπούληξε το πόδι της;
- β. Τι φαντάζεσαι ότι είπαν οι γονείς στα παιδιά, όταν έμειναν μόνοι;

Η πρώτη δραστηριότητα ανοικτού τύπου είναι μια δραστηριότητα εκτίμησης (evaluation), ενώ η δεύτερη είναι μια δραστηριότητα πρόβλεψης (prediction), κατά Day & Park (2005).

Αφότου οι μαθητές ολοκληρώσουν όλες τις δραστηριότητες, θεωρούμε ότι θα έχουν πετύχει μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

5. Συμπέρασμα

Στην εργασία αυτή προβληματιστήκαμε σχετικά με την ενίσχυση της κατανόησης ενός κειμένου με την αξιοποίηση λεξιλογίου αντλημένου από το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτόν το σκοπό εισαγάγαμε δύο επιπλέον φάσεις στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου, οι οποίες σχετίζονται αποκλειστικά με την επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου. Η μία φάση αφορά σε επεξεργασία δύσκολου κειμενικού λεξιλογίου, ενώ η δεύτερη φάση αφορά σε αναδόμηση του κειμένου με βάση λεξιλόγιο που αφορά νοηματικές και νοητικές κατηγορίες του κειμένου ή κατηγορίες οι οποίες υπερβαίνουν τη γραμμική ροή των νοημάτων του. Θεωρούμε ότι η επεξεργασία κειμενικού λεξιλογίου ενισχύει την κατανόηση του κειμένου και αποβαίνει προς όφελος και του ίδιου του λεξιλογίου, το οποίο λόγω της επεξεργασίας που υφίσταται εδραιώνεται στη μνήμη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003) Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο. Στο Τσοτσορού, Α (επιμ.). *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. 133-153. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο.
- Βάμβουκας, Μ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Baumann, J. et al. (2005) Strategies for teaching middle-grade students to use word-part and context clues to expand reading vocabulary. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 179-205. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Beck, I. et al. (2005) Choosing words to teach. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 207-222. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, D. (2009) Why and how textbooks should encourage extensive reading. *English Language Teaching Journal*, 63/3, 238-245.
- Carlo, M. et al. (2005) Sustained vocabulary-learning strategy instruction for English-Language learners. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 137-153. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Constantinescu, I. (2007) Using Technology to Assist in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. Available: *The Internet TESL Journal*, Vol. XIII No 2: <http://iteslj.org/> (20-10-2011).
- Colley, A. (1987) Text comprehension. In J. Beech & A. Colley (eds). *Cognitive approaches to Reading*. 113-138. Chichester: J. Wiley & sons.
- Cunningham, A. (2005) Vocabulary Growth through independent reading and reading aloud to children. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 45-68. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day R. & J. Park. (2005) Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17/ 1. 14, 60-73.
- Grabe, W. (1991) Current developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25/3, 375-406.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. (2007) An Introduction to Strategic Reading Comprehension. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendeou, P. et al (2007) Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μπασσέτας, Κ. (2001) Οι ολιστικές αντιλήψεις για την κατανόηση κειμένων και οι διδακτικές τους προεκτάσεις. Στο Βάμβουκας, Μ. & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»*. Πρακτικά συνεδρίου. Τόμος Α, 412-429. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπασσέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Oakhill, J. & K. Cain. (2007) Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paribakht, T. S. & M. Wesche. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In Coady, J. & T. Huckin (eds). *Second Language Vocabulary Acquisition*. 174-200. Cambridge: CUP.
- Pigada, M. & N. Schmitt. (2006) Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18/1, 1-28.
- Salataci, R. & A. Akyel. (2002) Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 1-17.
- Schwanenflugel, P. et al. (2005) Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: Lessons from PAVEd for success. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 155-177. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. (2005) Creating opportunities to acquire new word meaning from text. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 69-91. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonbul, S. & N. Schmitt. (2010) Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? *English Language Teaching Journal*, 64/3, 253-260.
- Stahl, A. S. & W. E. Nagy. (2006) *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Σφυρόρα, Μ. (1998) Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.). *Γνωστική ψυχολογία και Εκπαίδευση*. 107-178. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΙΑ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Παναγιώτης Βαρσάμης
Διδάκτωρ και Διδάσκων ΠΔ 407/80
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Εκπαιδευτικός

Β. Παπαχρήστου
Μεταπτυχιακός
Α.Π. Θεσσαλονίκης
Εκπαιδευτικός

Μ. Αγγελίδου
Πτυχιούχος Φιλοσοφίας
Α.Π. Θεσσαλονίκης

Abstract

The aim of the present pilot study is to explore on the use of Ecological Task Analysis in two special education schools for vocational training. Thirteen students with mild intellectual and thirteen students with physical disabilities (Cerebral Palsy) belonging to computer classes and waxwork/handwork classes participated in the study. Disability groups were parallelised as far as sex, intelligence and class are concerned. A teacher's questionnaire designed for assessing students' vocational behaviors was used. The construct validity of this questionnaire was confirmed in a sample of 120 students with disabilities. According to the results, teachers did utilize the basic idea of Ecological Task Analysis, but they were not able to maximize the performance of students with Cerebral Palsy. The discussion underscores the educational needs of students with Cerebral Palsy and depicts continuous training needs for teachers.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματικές Δεξιότητες, Ειδική Αγωγή, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ένταξη έχει ιδιαίτερη σημασία για τα Άτομα με Αναπηρίες, γιατί μπορεί να τα καταστήσει παραγωγικά, ισότιμα και πλήρη μέλη της κοινωνίας. Επίσης, ενισχύει τη συμμετοχή τους στον κοινωνικό βίο, προωθεί την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, προσδίδει σε αυτά συναισθηματική αυτονομία, αυξάνει την αίσθηση αναγνώρισης και συμβάλλει σε μια υψηλή ποιότητα ζωής (βλ. π.χ. Jahoda et al., 2008, ΥΠΕΣΔΔΑ-ΓΓΔΔ/ΗΔ, 2007). Αναμφίβολα, οι σπουδαστές με αναπηρίες έχουν αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, αφενός μεν λόγω μειωμένων δεξιοτήτων, αφετέρου δε λόγω συχνών περιβαλλοντικών εμποδίων (αρνητικές στάσεις, περιορισμοί ευκαιριών, έλλειψη προσαρμογών κ.λπ.). Το γεγονός αυτό

αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της επαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και της σχετικής ολοκληρωμένης υποστήριξης με σκοπό την απρόσκοπτη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Κουτσοκλένη, 2003).

Στη χώρα μας, τα δημόσια σχολεία που παρέχουν αυτή την εκπαίδευση είναι τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΦΕΚ 199/2-10-2008, ΦΕΚ 527/9-5-2001). Από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης παρέχεται πληθώρα στόχων που αφορούν στην απόκτηση προ-επαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως η αυτονομία, η αυτογνωσία, η συμμόρφωση με τους κανόνες ασφαλείας, η εγρήγορση στην τήρηση εντολών, η ικανοποιητικού ρυθμού ποιοτική εργασία και η υιοθέτηση καλών συνηθειών εργασίας (Π.Ι., 2004, ΦΕΚ 208/29-9-1996, ΦΕΚ 765/19-6-2002).

Ένα από τα σημαντικά στοιχεία μιας επαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η κατάλληλη αξιολόγηση των σπουδαστών. Αυτή οφείλει να περιγράφει με αξιόπιστο τρόπο τις κατακτημένες δεξιότητες και να έχει έτσι ένα ουσιαστικό αντίκρισμα. Για τον λόγο αυτό έχουν επισημανθεί πρόσφατα τα πολλαπλά οφέλη της χρήσης μορφών αυθεντικής αξιολόγησης (Αγαλιώτης, 2006, Βαρσάμης κ.ά., 2008α, Βαρσάμης κ.ά., 2008β, Βαρσαμίδου & Ρες, 2007, Goodrich-Andrade, 2005). Ορισμένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα αυτών των μορφών αξιολόγησης είναι ο προσανατολισμός σε καθημερινές δραστηριότητες και λειτουργικές δεξιότητες, η ανάπτυξη διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης στη βάση μιας επιμελημένης ανάλυσης έργου, η δυνατότητα στοιχειοθέτησης ενός επαγγελματικού περιγράμματος με συγκεκριμένες συμπεριφορές και ο άμεσος προσδιορισμός των επίκαιρων εκπαιδευτικών αναγκών των σπουδαστών, δηλαδή των επόμενων μαθησιακών στόχων.

0.1. Οικολογική Ανάλυση Έργου

Αν και οι αναφερθείσες μορφές αξιολόγησης βασίζονται στην ανάλυση έργου του κάθε επαγγελματικού περιγράμματος, δεν προσφέρουν τη δυνατότητα αξιολόγησης του πλαισίου αναφοράς, δηλαδή των ενδεχομένων εμποδίων του περιβάλλοντος και της υφιστάμενης ποιότητας ενός «Σχεδιασμού για Όλους» (ΦΕΚ 199/2-10-2008, ΥΠΕΣΔΔΑ-ΓΔΔ/ΗΔ, 2007). Στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος μπορεί να βοηθήσει ο συνυπολογισμός των κρίσιμων χαρακτηριστικών του μαθησιακού έργου, των ιδιαίτερων συνθηκών εκτέλεσής του, των επίκαιρων απαιτήσεων για τον σπουδαστή και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Έτσι, μπορούν να κατανοηθούν σε βάθος τα επίπεδα λειτουργικότητας των σπουδαστών σε συγκεκριμένες καταστάσεις επίδοσης και να επισημανθούν οι συνθήκες εκείνες που ενδέχεται να περιορίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Τέτοιου είδους δυνατότητες παρέχονται από οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως είναι η Οικολογική Ανάλυση Έργου (*Ecological Task Analysis*, βλ.

Davis & Burton, 1991). Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι το ζητούμενο έργο, τα χαρακτηριστικά του σπουδαστή και το άμεσο περιβάλλον συνθέτουν ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων. Στις ευαίσθητες ισορροπίες μεταξύ των παραπάνω συνιστωσών βασίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων (Burton & Davis, 1992, Davis & Broadhead, 2007, Καρτασίδου, 2004:81). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά στοιχεία που φανερώνουν την ευρύτητα της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου και βοηθούν στην κατανόηση της επίδοσης των σπουδαστών. Με αυτό το σκεπτικό, οι συνέπειες μιας αναπηρίας γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς, όταν σε κρίσιμα συμβάντα αναδύονται σημαντικές ασυμφωνίες μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών, των κοινωνικών προσδοκιών και των επίκαιρων απαιτήσεων ενός έργου (βλ. και WHO, 2001).

Η Οικολογική Ανάλυση Έργου αποτελεί ταυτόχρονα και ένα μοντέλο παρέμβασης, αποτελούμενο από τέσσερα βήματα (Davis & Burton, 1991). Πρώτον, ο εκπαιδευτικός καθορίζει με σαφήνεια το αρχικό πρόβλημα, τον βασικό στόχο και τη ζητούμενη επιδεξιότητα. Δεύτερον, φροντίζει για μια διαφοροποιημένη δόμηση του περιβάλλοντος με σκοπό την παρουσίαση του βασικού προβλήματος, την πρώτη εξερεύνηση των σπουδαστών, την εύρεση λύσεων και την τοποθέτηση προσωπικών στόχων. Τρίτον, προχωρεί με τους σπουδαστές σε έναν συστηματικό επηρεασμό όλων των συνιστωσών του μοντέλου με σκοπό την εξάσκηση, την επίτευξη ή/και την τροποποίηση των στόχων με σκοπό την παροχή ευκαιριών για ατομική πρόοδο. Τέταρτον, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τους τρόπους αντιμετώπισης, στους οποίους κατέληξαν οι σπουδαστές, ύστερα από τις προσαρμογές που ανέπτυξαν και προβαίνει σε τελικές οδηγίες για την βελτιστοποίηση των επιλεχθέντων μορφών επιδεξιότητας.

Πίνακας 1: Ενδεικτικά χαρακτηριστικά διευρυμένης Οικολογικής Ανάλυσης Έργου

Πρόσωπο	Έργο	Περιβάλλον
Φύλο, ηλικία, υγεία, μόρφωση, εκπαίδευση, εμπειρία, επάγγελμα, προσόντα, προσωπικότητα, νοημοσύνη, ταυτότητα, εθνικότητα, φυλή, χαρακτηρισ, αυτοεκτίμηση, προσαρμοστικότητα, πνευματικότητα, θρησκευτικότητα, κοινωνικότητα, γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, στόχοι, αξιώσεις, επιρροή, κίνητρα, βούληση, παρακίνηση, επιμονή, αυτοελεγχος, στρατηγικές, προδιαθέσεις, συμπεριφορές, συνήθειες, ποιότητα και τρόπος ζωής, χρήση πόρων, αντίληψη της αναπηρίας, ικανότητα αυτοδιαχείρισης αναγκών κ.λπ.	Φύση, δομή, απαιτήσεις, σκοπός, στόχοι, ρόλος, λειτουργία, σημαντικότητα, πολυπλοκότητα, δυσκολία, διάρκεια, διαγνωστική ισχύς, αξιολογική ή βαθμολογική σημασία, συνθήκες εκτέλεσης, ελκυστικότητα, επικινδυνότητα, βαθμοί ελευθερίας ή/και δυνατότητες επιλογών, απαραίτητα υλικά, διαθέσιμος εξοπλισμός, υποβοηθητική τεχνολογία, σκόπιμες προσαρμογές ή τροποποιήσεις. Απλό ή σύνθετο, γνωστό ή άγνωστο, κλειστό ή ανοικτό, ατομικό ή ομαδικό, διαδοχικών/επαναλαμβανόμενων ή μοναδικών κινήσεων κ.λπ.	Εκπαιδευτικό κ.ά. συστήματα, σχετικοί φορείς και υπηρεσίες, μέθοδοι εκπαίδευσης και διδασκαλίας, ψυχολογικό κλίμα τάξης, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά εργαλείδια, στυλ ανατροφής, νομοθεσία, κανονισμοί, κουλτούρα, πολιτικές, νόρμες, προσδοκίες, στάσεις, προκαταλήψεις, συμπεριφορές, απαιτήσεις, πόροι, δίκτυα υποστήριξης, υποστηρικτική τεχνολογία, προσβασιμότητα στη γνώση, δομές επιρροής, ευκαιρίες, τοπική κοινότητα, αναγνώριση, αποδοχή, ένταξη, ζωτικοί χώροι δραστηριότητας και συμμετοχής κ.λπ.

Η συνεχής εξακρίβωση των σχέσεων μεταξύ των συνιστωσών της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου (δυναμική αξιολόγηση) βοηθά στον εντοπισμό προβληματικών διεργασιών. Έτσι, μπορούν να εντοπιστούν οι απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει πολλές επιλογές στους σπουδαστές. Η «επιλογή» αποτελεί μια σημαντική εκδήλωση της ανθρωπίνης ταυτότητας καθώς συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων, την εσωτερική παρακίνηση, τον αυτοπροσδιορισμό και την αίσθηση ελέγχου / αυτονομίας (Davis & Strand, 2007, Wehmeyer & Schalock, 2001). Πράγματι, έχει βρεθεί ότι η ψυχοκινητική υποστήριξη είναι πολύ αποτελεσματική όταν σπουδαστές με κινητικές αναπηρίες έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν βαθμούς δυσκολίας, να βάλουν στόχους, να προσπαθήσουν επανειλημμένα, να ενεργοποιήσουν ικανότητες, να αξιολογήσουν τη δράση τους, να αναθεωρήσουν τις στρατηγικές τους και να συνεργαστούν μεταξύ τους (Varsamis,

2005). Από την Οικολογική Ανάλυση Έργου απορρέει και ένας απώτερος εκπαιδευτικός στόχος: η ανάπτυξη της ικανότητας να αναζητούν οι σπουδαστές τρόπους ελέγχου του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής και συναισθηματικής τους αυτονομίας.

Είναι σαφές, ότι για την επίτευξη των παραπάνω βημάτων χρειάζεται η προετοιμασία μιας πλειάδας διαφοροποιήσεων από τον εκπαιδευτικό και αυτό προϋποθέτει άριστη μεθοδολογική γνώση του αντικειμένου. Ακόμη, απαιτείται σωστή κρίση, συνεχής παρατήρηση, μεγάλη ευρηματικότητα και πολυδιάστατη παρέμβαση. Ο εκπαιδευτικός ανήκει στη συνιστώσα του περιβάλλοντος καθώς είναι ένας φορέας κοινωνικών αξιών, στάσεων και προσδοκιών. Μπορεί να βοηθήσει ολοκληρωμένα στην εκμάθηση των κατάλληλων εναλλακτικών μορφών επιδεξιότητας, μόνο αν έχει τοποθετηθεί υπεύθυνα απέναντι στο σύστημα αξιών των άμεσα ενδιαφερόμενων (του ιδίου, των σπουδαστών, των γονέων, των διευθυντών κ.ά.). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιήσει τις πρακτικές που αναπαράγει από την προσωπική του εκπαιδευτική διαδρομή, οι οποίες συνθέτουν το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό» του πρόγραμμα (Βαρσάμης κ.ά., 2007).

0.2. Σκοπός

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί σε μια αρχική διερεύνηση των δυνατοτήτων της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση των σπουδαστών κατά την εκπόνηση μαθησιακών έργων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια φόρμα αξιολόγησης μπορεί να σχηματιστεί μια εικόνα για το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις συνιστώσες του εν λόγω μοντέλου. Επιπλέον, υποθέτουμε ότι στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών εργαστηρίων και αναπηριών αξιοποιούν το σκεπτικό της οικοσυστημικής προσέγγισης και αναθέτουν στους σπουδαστές τους έργα που μεγιστοποιούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δεν αναμένονται σημαντικές διαφορές ως προς την ποσοτική αξιολόγηση των σπουδαστών (ούτε μεταξύ εργαστηρίων, ούτε μεταξύ αναπηριών). Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν σπουδαστές με Νοητική Καθυστέρηση και σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση από δύο ειδών εργαστήρια. Το ένα είδος εργαστηρίων αφορά στην Κηροπλαστική/Χειροτεχνία (Κ/Χ), όπου εκπονούνται προγράμματα κατασκευής διακοσμητικών αντικειμένων. Το άλλο είδος εργαστηρίων αφορά στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (Η/Υ), όπου οι σπουδαστές εκπαιδεύονται στη χρήση υπολογιστών.

1. Μεθοδολογία

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας μελέτης είναι απαραίτητη η εξέταση της ποιότητας των μετρήσεων (βλ. 1.2). Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια αρχική μελέτη, το επιλεγμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, μπορούμε να το εξετάσουμε με τα αυστηρά κριτήρια της επιβεβαιωτικής

παραγοντικής ανάλυσης (βλ. 1.3) έχοντας υπόψη τα προηγούμενα αποτελέσματα αλλά και τις προεπαγγελματικές δεξιότητες που προτείνονται από τα ελληνικά προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, για να ελεγχθεί το κατά πόσο οι μετρήσεις είναι ευαίσθητες σε διαφορετικά πλαίσια (εργαστήρια, αναπηρίες κ.λπ.), χρειάζεται η εκτίμηση των διαφορών μεταξύ των υποομάδων αφού απομονωθούν οι επιδράσεις άλλων μεταβλητών.

1.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα βασίστηκε σε δύο δείγματα που σχηματίστηκαν με γνώμονα την οικιοθελή συμμετοχή μέχρι να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός σπουδαστών. Αυτό συνιστά μια επιτηδευμένη δειγματοληψία (Patton, 1990). Στο πρώτο δείγμα, όπου έγινε ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, συμμετείχαν 120 σπουδαστές, 76 αγόρια και 44 κορίτσια, μέσης ηλικίας 20.53 (Στ.Α. = 6.22) έτη. Οι σπουδαστές φοιτούσαν σε ΕΕΕΕΚ (23,3%), σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (55%) και σε Εξειδικευμένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΚ) υπαγόμενα σε Φιλανθρωπικά Σωματεία ΝΠΙΔ (21,7%). Ως προς τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες οι σπουδαστές παρουσίασαν Νοητική Καθυστέρηση (54,7%), Σύνδρομο Down (4,2%), Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (6,7%), Αυτισμό (4,2%), Εγκεφαλική Παράλυση (19,3%), Επιληψία (2,5%), Αισθητηριακές Αναπηρίες (4,2%) και σπάνια σύνδρομα (4,2%). Τόσο σε αυτό, όσο και στο επόμενο δείγμα, τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών βασίστηκαν στις διαγνώσεις τους και δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι σπουδαστές φοιτούσαν σε όλες τις ειδικότητες των εργαστηρίων, όπως αυτές ορίζονται στα σχετικά ΦΕΚ (πληροφορικής, κηπουρικής, χειροτεχνίας, πηλοπλαστικής κ.λπ.). Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη ζητούμενη ειδικότητα. Κανείς τους δεν είχε μεταπτυχιακές σπουδές.

Το δεύτερο δείγμα προορίστηκε για την εκτίμηση των δυνατοτήτων της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Είναι μέρος του προηγούμενου δείγματος. Έτσι καταβλήθηκε προσπάθεια για να δημιουργηθούν υποομάδες που να είναι συγκρίσιμες ως προς τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Το δείγμα αυτό αποτέλεσαν σπουδαστές από τέσσερα εργαστήρια. Τα δύο εργαστήρια ανήκουν σε ένα ΕΕΕΕΚ, ενώ τα άλλα δύο ανήκουν σε ένα ΕΚΕΚ και καλύπτουν τις ίδιες ακριβώς ειδικότητες (Κ/Χ και Η/Υ). Στο δείγμα εντάχθηκαν 13 σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση (που είχαν και ταυτόχρονα ήπια νοητική καθυστέρηση) και 13 σπουδαστές με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση (χωρίς σύνδρομα, χωρίς κινητικές αναπηρίες). Οι σπουδαστές των εργαστηρίων Κηροπλαστικής/Χειροτεχνίας ήταν 12 (6 από κάθε αναπηρία, συγκεκριμένα 3 αγόρια και 3 κορίτσια από κάθε αναπηρία). Από τα εργαστήρια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών συμμετείχαν 14 σπουδαστές (7 από κάθε αναπηρία, συγκεκριμένα 4 αγόρια και 3 κορίτσια από κάθε αναπηρία). Η μέση ηλικία όλων των σπουδαστών ήταν 26.04 (Στ.Α. = 6.28) έτη.

1.2. Μετρήσεις

Παρόλο που οι θεμελιωτές της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου άσκησαν κριτική στις συνήθεις ατομοκεντρικές πρακτικές αξιολόγησης, στοιχειοθέτησαν μόνο αδρές κατευθύνσεις για τις ενδεδειγμένες μετρήσεις (Burton & Davis, 1996). Έτσι, στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύνθεση ενός ερωτηματολογίου, η οποία βασίστηκε στη θεωρία του εν λόγω μοντέλου. Καταρχήν, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων να καταγράψουν λεπτομερειακά το μαθησιακό έργο και να αναφέρουν τον κύριο μαθησιακό στόχο. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το πόσο δύσκολο θεωρείται το συγκεκριμένο έργο για κάθε σπουδαστή (βλ. Παράρτημα).

Για την αξιολόγηση των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των σπουδαστών χρησιμοποιήθηκαν θέματα από το «Συνοδευτικό φύλλο παρατήρησης εργασιακών συμπεριφορών», το οποίο είναι κομμάτι ενός τεστ νοημοσύνης (*Adaptives Intelligenz Diagnostikum*, βλ. Kubinger & Wurst, 1991). Είναι ένα ερωτηματολόγιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, επειδή μπορεί να καταδείξει με σαφήνεια τις τάσεις που θα απαντήσουν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ως οδηγός για την επιλογή και την τοποθέτηση των θεμάτων του ερωτηματολογίου σε παράγοντες χρησιμοποιήθηκε η σχετική έρευνα της Spiel (1996) και οι προτάσεις μιας ομάδας ειδικών, αποτελούμενης από τέσσερεις εκπαιδευτικούς ειδικών εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης και από δύο καθηγητές ΑΕΙ. Η διεργασία αυτή κατέληξε σε δέκα θέματα, τα οποία καλύπτουν αρκετές από τις προεπαγγελματικές δεξιότητες που αναφέρονται στα επίκαιρα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της χώρας μας.

Η βαθμολόγηση έγινε ως εξής: έναν βαθμό παίρνουν οι περιγραφές που βρίσκονται στα δύο άκρα της κλίμακας, δύο βαθμούς παίρνουν αυτές που βρίσκονται στη 2^η και στην 4^η θέση και τρεις βαθμούς παίρνουν όσες περιγραφές βρίσκονται στην 3^η θέση (βλ. Παράρτημα). Αυτή η κωδικοποίηση προκύπτει αφενός μεν από τα περιεχόμενα της συγκεκριμένης κλίμακας, αφετέρου δε από το γεγονός ότι ο στόχος στα σχολεία είναι η εκπαίδευση και όχι η μεγιστοποίηση της εργασιακής απόδοσης. Η ίδια κωδικοποίηση ίσχυσε και για τη δυσκολία του έργου (η ανάθεση έργων μέτριας δυσκολίας προτείνεται από πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, βλ. π.χ. Schultheiss & Brunstein, 2005).

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ένα μήνα πριν την εκπνοή του δευτέρου τριμήνου του σχολικού έτους 2007-2008. Η οδηγία προς τους εκπαιδευτικούς ήταν να αξιολογήσουν τους σπουδαστές τους σε ένα αντιπροσωπευτικό μαθησιακό έργο με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου στο τέλος του τριμήνου. Στους εκπαιδευτικούς εξηγήθηκαν τα βασικά της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου και το σύστημα αξιολόγησης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

1.3. Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (στατιστικό πρόγραμμα LISREL, βλ. Jöreskog & Sörbom, 2005). Τα αποτελέσματα αυτού του τεστ ορίζονται ως πολύ καλά όταν το χ^2 δεν είναι στατιστικά σημαντικό, ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df) είναι μικρότερος από 2, οι δείκτες Comparative Fit Index (*CFI*) και Nonnormed Fit Index (*NNFI*) είναι μεγαλύτεροι από.95, το Standardized Root Mean Square Residual (*SRMR*) είναι μικρότερο από.08 και το Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) είναι μικρότερο από.06 έχοντας την μικρότερη τιμή του διαστήματος εμπιστοσύνης (*CI*) κάτω από.05 (βλ. Schermelleh-Engel et al., 2003).

Για την εκτίμηση του ρόλου των βασικών χαρακτηριστικών των σπουδαστών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της συνδιακύμανσης με τρεις παράγοντες (είδος εργαστηρίου αναπηρία φύλο) και με συμμεταβλητές την ηλικία και τη δυσκολία του έργου, επειδή βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σπουδαστών σε αυτές τις δύο τελευταίες μεταβλητές. Με αυτό τον τρόπο απομονώνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών και αναδεικνύονται οι «καθαρές» επιδράσεις των παραπάνω παραγόντων. Εκτός από το επίπεδο σημαντικότητας, εξετάζεται και το μέγεθος επίδρασης με τη μορφή του η^2 (partial Eta squared). Όταν το η^2 παίρνει τιμές μεταξύ.05 και.24, τότε υπάρχει ένα μεσαίο μέγεθος επίδρασης, ενώ, όταν η τιμή του είναι μεγαλύτερη από.25, τότε υποδηλώνεται ένα μεγάλο μέγεθος επίδρασης (Ferguson, 2009). Το μεγάλο μέγεθος επίδρασης σημαίνει ότι μια στατιστικά σημαντική διαφορά είναι ταυτόχρονα και μια ουσιαστική διαφορά για το συγκεκριμένο μέγεθος δείγματος. Οι αναλύσεις αυτές έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (SPSS Inc., 2003).

2. Αποτελέσματα

Οι δείκτες της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου, η οποία έγινε στο δείγμα των 120 σπουδαστών, χαρακτηρίζονται ως ικανοποιητικοί ($\chi^2(25) = 41, p < .02, \chi^2/df = 1.64, CFI = .98, NNFI = .97, SRMR = .04, RMSEA = .07$ με $CI_{90\%} = .03, .11$). Τα δέκα θέματα από το «Συνοδευτικό φύλλο παρατήρησης εργασιακών συμπεριφορών» συνθέτουν ανά δύο έναν παράγοντα με τη σειρά που εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα). Οι πέντε παράγοντες που επιβεβαιώθηκαν είναι οι εξής: Παρακίνηση, Επιμονή/Αντοχή, Αποδοτικότητα, Κοινωνικότητα και Αυτονομία. Οι συσχετίσεις είναι ιδιαίτερα υψηλές μεταξύ των τριών πρώτων παραγόντων (οι συντελεστές Pearson κυμαίνονται από.68 έως.79). Οι συσχετίσεις που επιδεικνύουν οι δύο τελευταίοι παράγοντες είναι μεν και αυτές στατιστικά σημαντικές για το συγκεκριμένο μέγεθος δείγματος (.37 - .51), αλλά δεν θεωρούνται υψηλές.

Κατά τον έλεγχο της ηλικίας, βρέθηκε ότι οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση ήταν σημαντικά μεγαλύτεροι από τους σπουδαστές με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση ανεξαρτήτως φύλου ή είδους εργαστηρίου ($F(1, 18) = 12.60, p < .01, \eta^2 = .41$, βλ.

πίνακα 2). Αυτή η διαφορά προέρχεται από τον συγκριτικά χαμηλό μέσο όρο ηλικίας των σπουδαστών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση των εργαστηρίων Κηροπλαστικής/Χειροτεχνίας.

Πίνακας 2: Ηλικία και Δυσκολία ανά είδος εργαστηρίου και αναπηρία

		Ηλικία		Δυσκολία		N
		Μ.Ό.	Στ.Α.	Μ.Ό.	Στ.Α.	
Η/Υ	ΗΝΚ	26.14	3.29	1.86	.38	7
	ΕΠ	27.43	4.08	2.43	.53	7
	ΣΥΝ	26.79	3.62	2.14	.53	14
Κ/Χ	ΗΝΚ	19.33	5.35	2.33	.52	6
	ΕΠ	31.00	7.04	1.83	.41	6
	ΣΥΝ	25.17	8.53	2.08	.51	12
ΣΥΝ	ΗΝΚ	23.00	5.46	2.08	.49	13
	ΕΠ	29.08	5.69	2.15	.55	13
	ΣΥΝ	26.04	6.28	2.12	.52	26

Επεξήγηση συμβόλων:

Μ.Ό.:	Μέσος Όρος	Η/Υ:	Εργαστήρια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών
Στ.Α.:	Σταθερή Απόκλιση	Κ/Χ:	Εργαστήρια Κηροπλαστικής/Χειροτεχνίας
N:	Πλήθος Ατόμων	ΗΝΚ:	Ήπια Νοητική Καθυστέρηση
ΣΥΝ:	Σύνολο	ΕΠ:	Εγκεφαλική Παράλυση

Όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, οι σπουδαστές κλήθηκαν να ακολουθήσουν παρόμοιους στόχους μέσα στο καθένα από τα εργαστήρια. Στα εργαστήρια Η/Υ το κυρίαρχο μαθησιακό έργο ήταν η ορθή αντιγραφή ενός κειμένου στο πρόγραμμα Word (71%) και ακολουθούσε η ορθή δημιουργία πίνακα στο πρόγραμμα Word (29%). Τα εργαστήρια Κ/Χ επικεντρώθηκαν στην κατασκευή κεριών σε καλούπι (83%), ενώ σε ένα μικρότερο ποσοστό ασχολήθηκαν με την κατασκευή μολυβοθηκών (17%). Σε μερικές περιπτώσεις σπουδαστών με βαριές κινητικές αναπηρίες καταγράφηκαν διαφοροποιημένοι στόχοι, δηλαδή όφειλαν να φέρουν εις πέρας ορισμένα κομμάτια του εκάστοτε έργου. Όμως, οι περιγραφές των συνθηκών εκτέλεσης του μαθησιακού έργου και των κριτηρίων επίτευξης των στόχων ήταν συνολικά λιτές, ιδιαίτερα για τους σπουδαστές που δεν είχαν κινητικές δυσκολίες. Στους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση υπήρξαν αναφορές για ζητήματα υποβοηθητικού εξοπλισμού και εργονομικών διευθετήσεων, ειδικά στα εργαστήρια των Η/Υ. Αυτή η μικρή ανομοιογένεια των στόχων που παρατηρήθηκε δεν αναμένεται να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς δεν αλλοιώνει την ταυτότητα των εργαστηρίων Κ/Χ έναντι εκείνων των Η/Υ.

Ως προς τη Δυσκολία του έργου βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ είδους εργαστηρίου και αναπηρίας ($F(1, 18) = 7.80, p < .05, \eta^2 = .30$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων Η/Υ θεώρησαν ότι οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση συμμετείχαν σε μαθησιακά έργα που ήταν μετρίως ή μάλλον δύσκολα, ενώ έκριναν ότι σε κάποιες περιπτώσεις σπουδαστών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση τα μαθησιακά έργα ήταν είτε πολύ εύκολα είτε πολύ δύσκολα. Στα εργαστήρια Κ/Χ ίσχυσε το αντίστροφο φαινόμενο.

Πίνακας 3: Τιμές των παραγόντων ερωτηματολογίου ανά είδος εργαστηρίου και αναπηρία

	Παρακίνηση		Επιμονή		Αποδοτικότητα		Κοινωνικότητα		Αυτονομία		N
	Μ.Ο.	Στ.Α.	Μ.Ο.	Στ.Α.	Μ.Ο.	Στ.Α.	Μ.Ο.	Στ.Α.	Μ.Ο.	Στ.Α.	
Η/Υ HNK	2.64	.48	2.64	.48	2.29	.76	2.86	.38	2.02	.60	7
ΕΠ	1.79	.49	2.07	.61	1.86	.38	1.93	.84	1.98	.56	7
ΣΥΝ	2.21	.64	2.36	.60	2.07	.62	2.39	.79	2.00	.58	14
Κ/Χ HNK	2.50	.63	2.00	.45	2.33	.41	2.08	.38	2.17	.26	6
ΕΠ	2.00	.45	1.92	.20	1.83	.52	2.00	.45	1.75	.27	6
ΣΥΝ	2.25	.58	1.96	.33	2.08	.51	2.04	.40	1.96	.33	12
ΣΥΝ HNK	2.58	.53	2.35	.55	2.31	.60	2.50	.54	2.08	.45	13
ΕΠ	1.88	.46	2.00	.46	1.85	.43	1.96	.66	1.89	.46	13
ΣΥΝ	2.23	.60	2.17	.53	2.08	.56	2.23	.65	1.98	.46	26

Επεξήγηση συμβόλων: βλ. πίν. 2

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι τιμές των δύο ειδών εργαστηρίων και των δύο αναπηριών στους παράγοντες του «Συνοδευτικού φύλλου παρατήρησης εργασιακών συμπεριφορών». Στην Παρακίνηση διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφορά όπου, ανεξαρτήτως είδους εργαστηρίου ή φύλου, όλοι οι σπουδαστές με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση χαρακτηρίστηκαν από ικανοποιητική προθυμία και δραστηριοποίηση, ενώ δεν ίσχυσε κάτι τέτοιο για τους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση ($F(1, 16) = 9.25, p < .01, \eta^2 = .37$). Οι τελευταίοι αξιολογήθηκαν σε πολλές περιπτώσεις άλλοτε ως «μάλλον απρόθυμοι» και άλλοτε ως «μάλλον υπερδραστήριοι». Μια παρόμοια σημαντική διαφορά υπέρ των σπουδαστών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση προέκυψε και στην Αποδοτικότητα ($F(1, 16) = 8.65, p < .01, \eta^2 = .35$). Στον τομέα της Επιμονής/Αντοχής παρατηρήθηκε μια ανάλογη τάση, η οποία όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σημαντική ($F(1, 16) = 3.91, p < .10, \eta^2 = .20$). Ως προς την Κοινωνικότητα εξακριβώθηκε μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ αναπηρίας και είδους εργαστηρίου ($F(1, 16) = 4.66, p < .05, \eta^2 = .23$). Συγκεκριμένα, στα εργαστήρια Η/Υ η κοινωνικότητα των σπουδαστών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση θεωρήθηκε ως ικανοποιητική, ενώ δεν ίσχυσε το ίδιο για τους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση.

Στα εργαστήρια Κ/Χ οι δύο αναπηρίες είχαν παρόμοιες τιμές. Στην Συναισθηματική Διάθεση και Αυτονομία παρατηρήθηκαν χαμηλές τιμές στους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση των εργαστηρίων Κ/Χ. Ωστόσο, η τάση αυτή δεν αποδίδεται σε κάποια διαφορά μεταξύ των υποομάδων, αλλά προκαλείται από την αρχική διαφορά που καταγράφηκε στη δυσκολία των μαθησιακών έργων (ο ρόλος της συμμεταβλητής «Δυσκολία» θεωρείται εδώ ως στατιστικά σημαντικός: $F(1, 16) = 6.12, p < .05, \eta^2 = .28$). Συνολικά, το φύλο των σπουδαστών δεν έπαιξε ουσιαστικό ρόλο στις επιδόσεις των σπουδαστών.

3. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς λόγω του μικρού δείγματος, της μη συστηματικής δειγματοληψίας και του μη ακριβούς ελέγχου των γνωστικών και των ψυχοκινητικών χαρακτηριστικών των σπουδαστών σε κάθε ερευνητική ομάδα. Όντας μια αρχική μελέτη, η εμβέλεια της παρούσας μελέτης περιορίζεται στην ανάδειξη των ζητημάτων που θα συζητηθούν παρακάτω. Χρειάζεται περισσότερη έρευνα για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Παρόλα αυτά, η δομική εγκυρότητα του τροποποιημένου «Συνοδευτικού φύλλου παρατήρησης εργασιακών συμπεριφορών» κρίνεται ως ικανοποιητική στο πρώτο δείγμα. Ασφαλώς, θα ήταν θετικό να ενταχθούν περισσότερα θέματα σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου προκειμένου να υπάρξουν πιο διαφοροποιημένες τιμές για κάθε σπουδαστή. Ωστόσο, θεωρούμε ότι αυτό το εργαλείο είναι ικανό να παρέχει έγκυρες πληροφορίες και να δώσει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κατανόησει το πώς ανταποκρίνεται ο κάθε σπουδαστής σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου ήταν σκόπιμα «ανοιχτού τύπου» ώστε να επιτευχθεί μια αυθόρμητη αποτύπωση των μαθησιακών στόχων, των μαθησιακών έργων και των περιβαλλοντικών συνθηκών.

Ως προς τη χρήση της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προέβησαν σε μια λεπτομερή ανάλυση των μαθησιακών έργων, ούτε καθόρισαν διαφοροποιημένους / εξατομικευμένους στόχους για κάθε σπουδαστή. Έκαναν όμως αρκετές αναφορές για προσαρμογές των έργων και τροποποιήσεις των συνθηκών εκτέλεσης, ιδιαίτερα για τους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση. Συνολικά, η λιτή περιγραφή φανερώνει μειωμένο πειραματισμό με τις συνιστώσες της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου και περιορισμένη εξατομίκευση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Από τα παρόντα ευρήματα προκύπτουν σαφείς ανάγκες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εξατομικευμένης τοποθέτησης και αξιολόγησης μαθησιακών στόχων (Βαρσάμης κ.ά., 2007). Στην Οικολογική Ανάλυση Έργου είναι επιθυμητή μια λεπτομερής και διαφοροποιημένη διατύπωση των στόχων, π.χ. σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloom και Krathwohl (1996), όπως επίσης και μια διάκριση σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές (π.χ. Γιαννακοπούλου, 2006).

Σε σχέση με την υπόθεση της έρευνας φαίνεται από τους συνολικούς μέσους όρους ότι οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων εργαστηρίων νοιάζονται για την μεγιστοποίηση των επιδόσεων των σπουδαστών στα μαθησιακά έργα. Την εξαίρεση αποτελεί ίσως ο παράγοντας Αυτονομία, όπου οι τιμές δεν ήταν τόσο υψηλές. Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω των αναπηριών των σπουδαστών. Το ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά φαίνεται από το γεγονός ότι δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαστηρίων Κ/Χ και Η/Υ. Εντούτοις, βρέθηκαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο αναπηριών ανεξαρτήτως φύλου και είδους εργαστηρίου. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να διαμορφώσουν καταλλήλως τα μαθησιακά έργα ώστε οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση να υπερκεράσουν τις δυσκολίες τους.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθησιακά έργα της Κ/Χ παρά σε εκείνα των Η/Υ. Αυτό είναι κατανοητό, καθώς η φύση των έργων της χειροτεχνίας απαιτεί καλό κινητικό έλεγχο, ιδιαίτερα στο επίπεδο των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Στα εργαστήρια Κ/Χ υπήρξε μεν βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν αναφέρθηκε η χρήση κάποιου ειδικού εξοπλισμού. Στα εργαστήρια Η/Υ οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία, επειδή οι ψυχοκινητικές τους δυσκολίες αντισταθμίζονται από τη χρήση ειδικού υποβοηθητικού εξοπλισμού, όπως προσαρμοσμένα πληκτρολόγια και ποντίκια. Το γεγονός ότι για κάποιους από τους σπουδαστές με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση τα μαθησιακά έργα στα εργαστήρια Η/Υ ήταν είτε πολύ εύκολα είτε πολύ δύσκολα, οφείλεται προφανώς στην όχι και τόσο καλή ρύθμιση της δυσκολίας από τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς την παρακίνηση και την αποδοτικότητα, όλοι οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση βρέθηκαν να υπολείπονται των σπουδαστών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Αυτό ισχύει σε όλα τα εργαστήρια, παρά το γεγονός ότι στα εργαστήρια των Η/Υ, πρώτον, το μαθησιακό έργο εκτιμήθηκε για τους περισσότερους σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση ως μέτριας δυσκολίας και δεύτερον, αξιοποιήθηκε βασικός υποβοηθητικός εξοπλισμός. Συνεπώς, οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση δυσκολεύονται να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα απόδοσης στα συγκεκριμένα εργαστήρια και αυτό έχει αντίκτυπο στην παρακίνηση με την οποία προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα. Αν και οι διαφορές μεταξύ των δύο αναπηριών δεν εκτείνονται σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου, επαληθεύουν ένα προφίλ για την Εγκεφαλική Παράλυση, το οποίο αποτελείται συχνά από μη αναστρέψιμες ψυχοκινητικές δυσκολίες, αρνητικές εμπειρίες, χαμηλή παρακίνηση αλλά και έλλειψη επαρκών προσαρμογών από το περιβάλλον (βλ. π.χ. Schenker et al., 2005, Varsamis & Agaliotis, 2011).

Επιπλέον, η προσπάθεια που καταβάλλουν και η προσοχή που αφιερώνουν οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση κατά την επεξεργασία των μαθησιακών

έργων ενδέχεται να επηρεάζουν τη διάθεσή τους για κοινωνική επαφή. Εντούτοις, στα εργαστήρια Κ/Χ οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση δεν παρουσίασαν χαμηλή κοινωνικότητα επειδή πολλά από τα έργα απαιτούν ομαδική συνεργασία. Τέλος, το φύλο των σπουδαστών δεν διαφοροποίησε σημαντικά τα αποτελέσματα. Άρα, ο ρόλος του φύλου υποσκελίζεται από τις επιδράσεις της αναπηρίας, ιδιαίτερα όταν μελετάται η ψυχοκινητική ικανότητα (Varsamis, 2002). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ήταν αρκετά ευαίσθητο ώστε να καταδείξει διαφορές μεταξύ των δύο αναπηριών, οι οποίες ερμηνεύονται επαρκώς στη βάση προηγούμενων θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων.

Από τη συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων συνάγεται ότι οι σπουδαστές με Εγκεφαλική Παράλυση επιδεικνύουν ένα διαφορετικό και προφανώς πιο σύνθετο προφίλ εκπαιδευτικών αναγκών σε σύγκριση με τους σπουδαστές που έχουν Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Ίσως για αυτό οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν πλήρως το σκεπτικό της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου στους σπουδαστές αυτούς. Επομένως, χρειάζεται διαφοροποιημένη επιμόρφωση για τη βαθύτερη κατανόηση των συνεπειών αυτής της αναπηρίας, για τη βελτίωση της αποδοτικότητας μέσω οικοσυστημικών διευθετήσεων, για την υποστήριξη της παρακίνησης μέσω ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και για την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις αρχές της Οικολογικής Ανάλυσης Έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2006) *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος 1^{ος}: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρσάμης, Π., Ε. Δημακοπούλου, Ε. Κεσσούδη & Μ. Αγγελίδου (2008α) Αξιολόγηση κοινωνικών-εργασιακών ικανοτήτων σε σπουδαστές με αναπηρίες: Μια προκαταρκτική έρευνα σε δύο εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39: 68-76.
- Βαρσάμης, Π., Ν. Θεοδοσιάδης & Δ. Ευαγγελίδου (2007) Κριτήρια βαθμολόγησης μαθητών κατά την εκπαιδευτική ένταξη: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 36: 7-13 και 37: 14-22.
- Βαρσάμης, Π., Ε. Κεσσούδη, Ε. Δημακοπούλου & Π. Αποστόλου (2008β) Μελέτη επιλεγμένων κοινωνικών-επαγγελματικών δεξιοτήτων του «Detmolder Lernweg-Model» σε σπουδαστές με αναπηρίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152: 182-189.
- Βαρσαμίδου, Α. & Γ. Ρες (2007) Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Πρακτικά του 2^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: "Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση" 19 - 21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.

<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf> [30-01-2009]

- Bloom, B.S. & D.R. Krathwohl (1996) *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*. Τόμοι Α και Β. Αθήνα: Εκδ. ΚΩΔΙΚΑΣ.
- Burton, A.W. & W.E. Davis (1992) Optimizing the involvement and performance of children with physical impairments in movement activities. *Pediatric Exercise Science*, 4: 236-248.
- Burton, A.W. & W.E. Davis (1996) Ecological task analysis - Utilizing intrinsic measures in research and practice. *Human Movement Science*, 15: 285-314.
- Γιανακοπούλου, Ε. (2006) Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Στο Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, Τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, 53-81.
- Ferguson, C.J. (2009) An Effect Size Primer: A Guide for Clinicians and Researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (5): 532-538.
- Davis, W.E. & G.D. Broadhead (2007) *Ecological task analysis and movement*. Champaign. ΙΙΙ: Human Kinetics.
- Davis, W.E. & A.W. Burton (1991) Ecological task analysis: translating movement theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8: 154-177.
- Davis, W.E. & J. Strand (2007) Conceptualizing choice as central to the ETA applied model: Broadening the vision. In W.E. Davis & G.D. Broadhead (Eds.), *Ecological task analysis and movement*. Champaign. ΙΙΙ: Human Kinetics, 53-82.
- Goodrich-Andrade, H. (2005) Teaching with rubrics: The Good, The Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53: 27-30.
- Jahoda, A., J. Kemp, S. Riddell & P.Banks (2008) Feelings about work: A review of the social-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21: 1-18.
- Jöreskog, K. & D. Sörbom (2005) *LISREL 8.72 User's reference guide*. Mooresville, IN: Scientific Software International, Inc.
- Καρτασιδου, Λ. (2004) *Μάθηση μέσω κίνησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουτσοκλένη, Ι. (2003) *Προεπαγγελματική και Επαγγελματική Κατάρτιση Ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Έργο «Στέρξις»*. Αθήνα: Εστία Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής.
- Kubinger, K.D. & E. Wurst (1991) *Adaptives Intelligenz Diagnostikum*. Wehmeim: Beltz.
- Π.Ι. (2004) *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΕΕΕΕΚ*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Schenker, R., W. Coster & S. Parush (2005) Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and Rehabilitation*, 27: 539-552.
- Schermelleh-Engel, K., H. Moosbrugger & H. Müller (2003) Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8: 23-74. <http://www.mpr-online.de> [21-06-2006].
- Schultheiss, O.C. & J.C. Brunstein (2005) An implicit motive approach to competence. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford, 31 - 51.
- Spiel, C. (1996) Verhalten bei Leistungsanforderung: Aufgabenzuweisung, Aktivitätsniveau und Sozialverhalten – Eine Revision des Beiblatts «Arbeitshaltungen» des AID. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17: 48-55.
- SPSS Inc. (2003) *SPSS Base 12.0 user's guide*. Chicago, IL: Author.
- Varsamis, P. (2002) *Behinderung - Bewegung - Identität*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Varsamis, P. (2005) Förderung der Leistungserfahrung Körperbehinderter – Effekte individual- und gruppendidaktischer Formen. *Motorik*, 28: 196-203.
- Varsamis, P. & I. Agalotis (2011) Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (5): 1548-1555.
- Wehmeyer, M.L. & R.L. Schalock (2001) Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus On Exceptional Children*, 33: 1-16.
- World Health Organization (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- ΥΠΕΣΔΔΑ-ΓΓΔΔ/ΗΔ (2007) *Οδηγός του πολίτη με αναπηρία*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.
- ΦΕΚ 199/2-10-2008 τ.Α' (2008) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 208/29-8-1996, τ.Α' (1996) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 527/9-5-2001, τ.Β' (2001) *Κανονισμός λειτουργίας ΕΕΕΕΚ*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 765/19-6-2002, τ.Β' (2002) *Καθορισμός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των ΕΕΕΕΚ*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα:**Περιεχόμενα ερωτηματολογίου για την Οικολογική Ανάλυση έργου:**

- 1) Ημερομηνία, Στοιχεία σπουδαστή, εκπαιδευτικού και εργαστηρίου.
- 2) Ακριβής περιγραφή του μαθησιακού έργου και των συνθηκών αυτού.
- 3) Ακριβής και αναλυτική περιγραφή του κύριου μαθησιακού στόχου.
- 4) Δυσκολία του έργου σε σχέση με τις δυνατότητες του σπουδαστή:

Πολύ δύσκολο	Μάλλον δύσκολο	Ούτε δύσκολο, ούτε εύκολο	Μάλλον εύκολο	Πολύ εύκολο
-----------------	-------------------	------------------------------	------------------	----------------

- 5) Θέματα από το «Συνοδευτικό φύλλο παρατήρησης εργασιακών συμπεριφορών»

Ερώτηση / Βαθμοί:	(1)	(2)	(3)	(2)	(1)
1. Γενική παρακίνηση	Πολύ απρόθυμος	Μάλλον απρόθυμος	Προσπαθεί ικανοποιητικά	Μάλλον υπερβολικός	Πολύ υπερβολικός
2. Ορμή / Παρώθηση	Πολύ αδρανής	Μάλλον αδρανής	Ικανοποιητική δραστηριότητα	Μάλλον υπερ- δραστήριος	Πολύ υπερ- δραστήριος
3. Ανεκτικότητα	Αποθαρρύνεται πολύ εύκολα	Αποθαρρύνεται μάλλον εύκολα	Προσπαθεί εκ νέου	Μάλλον βρίσκει δικαιολογίες	Πάντα βρίσκει δικαιολογίες
4. Αντοχή στο έργο	Εγκαταλείπει πολύ γρήγορα	Εγκαταλείπει μάλλον γρήγορα	Αντέχει επαρκώς	Ασχολείται μάλλον πεισματικά	Ασχολείται πολύ πεισματικά
5. Ακρίβεια έργου	Πολύ επιφανειακός	Μάλλον επιφανειακός	Επαρκής ακρίβεια	Μάλλον σχολαστικός	Πολύ σχολαστικός
6. Ρυθμός εργασίας	Πολύ αργός	Μάλλον αργός	Ικανοποιητικά γρήγορος	Μάλλον βιαστικός	Πολύ βιαστικός
7. Κοινωνική επαφή	Πολύ συνεσταλμένος	Μάλλον συνεσταλμένος	Κοινωνική επαφή	Μάλλον με οικειότητα	Με πολύ οικειότητα
8. Επικοινωνία	Πολύ ολιγόλογος	Μάλλον ολιγόλογος	Επικοινωνεί ικανοποιητικά	Μιλάει μάλλον πολύ	Μιλάει πάρα πολύ
9. Ψυχική διάθεση	Πολύ στεναχω- ρημένος/η	Μάλλον στεναχω- ρημένος/η	Συναισθηματικά ισορροπη- μένος/η	Μάλλον «χαρού- μενος/η»	Πολύ «χαρού- ρούμενος/η»
10. Αυτονομία	Πολύ εξαρτημένος/η (από βοήθεια, οδηγίες)	Μάλλον εξαρτημένος/η (από βοήθεια, οδηγίες)	Επιδεικνύει κατάλληλη αυτονομία	Μάλλον ισχυρογνώμων (αποφεύγει τη βοήθεια)	Πολύ ισχυρογνώμων (αρνείται τη βοήθεια)

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κυριακή Θεοδοσιάδου
Φιλολόγος, μεταπτυχιακό δίπλωμα
Α.Π. Θεσσαλονίκης

Abstract

The role of social justice in education is to ensure the quality of the education which is provided to all students, regardless their social background, so that there would be no student who is underestimated or overestimated compared with others. Therefore, this research attempts to study the attitudes and opinions of teachers and directors of secondary schools in teaching and social justice in order to determine both their teaching practices and whether they are consistent with the principles of social justice or not and their general perception on issues of social justice in education.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνική δικαιοσύνη, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, διδακτικές πρακτικές.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζεται ως η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί το πώς και το γιατί το σχολείο είναι άδικο για ορισμένους μαθητές με το να υποτιμά τις δυνατότητές τους και να υπερεκτιμά τις δυνατότητες άλλων (όπως στο: Naidoo, 2007: 24).

Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, κάτι που σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα σύστημα επηρεάζει και το άλλο. Αυτός είναι και ο λόγος που εξηγεί πώς το πρώτο επιδρά στη διατήρηση και συνέχιση του δεύτερου και πώς το δεύτερο καθορίζει τη δομή και το περιεχόμενο του πρώτου. Από την άλλη, τα επίκτητα χαρακτηριστικά του ατόμου είναι εκείνα που, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη δράση του, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη μετάδοσή τους στις επόμενες γενεές. Η μετάδοση αυτών των χαρακτηριστικών είναι δυνατή μόνο μέσω του θεσμοθετημένου και οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μορφώνει και κοινωνικοποιεί το άτομο ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Κελπανίδης, 2002). Σε αυτήν ακριβώς τη

διαδικασία στηρίζεται και η λογική της κοινωνικής αναπαραγωγής από τη στιγμή που μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου είναι η διατήρηση της κοινωνίας (Μυλωνάς, 1991).

Μέσα στις εκάστοτε κοινωνίες, κυρίως στις ανεπτυγμένες, υφίσταται κοινωνική διαφοροποίηση, η οποία διακρίνεται σε οριζόντια και κάθετη. Η οριζόντια αναφέρεται σε διαφορές ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων που ανήκουν στο ίδιο «κοινωνικό επίπεδο», ενώ η κάθετη αναφέρεται σε ανισότητες που κατατάσσει τα άτομα ή τις ομάδες στις οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχική κλίμακα. Το δεύτερο είδος διαφοροποίησης διαμόρφωσε ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης το οποίο αποτελείται από κοινωνικά στρώματα. Πρόκειται για ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων που αποτελεί πηγή συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Κελπανίδης, 2002). Η ανισότητα οφείλεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές δυνατότητες των μελών του κάθε στρώματος. Έτσι, τα άτομα χωρίζονται σε «στρώματα» όταν έχουν διαφορετική οικονομική επιφάνεια και άρα διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης σε υλικά και μη αγαθά, όταν διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους, με τη μια ομάδα να έχει την εξουσία και την άλλη να «υποτάσσεται» σε αυτή, και όταν διαθέτουν διαφορετικό κοινωνικό status, διαφοροποίηση που στηρίζεται πρωτίστως στην επαγγελματική θέση του ατόμου (Μυλωνάς, 1991).

Παρ' όλα αυτά, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από το ένα στρώμα στο άλλο με την επίδραση διαφόρων παραγόντων, αλλά κυρίως της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «κοινωνική κινητικότητα»¹ και διακρίνεται σε οριζόντια, όταν η μετακίνηση αφορά αλλαγή θέσης μέσα στο ίδιο κοινωνικό στρώμα, και κάθετη όταν το άτομο αλλάζει όχι μόνο κοινωνική θέση αλλά και κοινωνικό στρώμα. Όταν το άτομο μεταπηδά σε υψηλότερο στρώμα, η κινητικότητα είναι ανοδική, ενώ όταν μετακινείται σε κατώτερο στρώμα, καθοδική (Κελπανίδης, 2002, Μυλωνάς, 1991).

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης εν γένει μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι νευραλγικός. Έρευνα των Blau και Duncan (1967) έδειξε πως όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ατόμου τόσο αυξάνεται και η ανοδική κινητικότητά του, ενώ οι πιθανότητες να παρουσιάσουν ανοδική κινητικότητα άτομα με λίγα χρόνια εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Αυτή η έρευνα αποτελεί ένα από τα πολλά παραδείγματα που μαρτυρούν την εξαιρετικής σημασίας συμβολή του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα σε μια κοινωνία με δεδομένες ανισότητες το σχολείο υποχρεωτικά τις αναπαράγει (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998).

Έτσι, μπορεί το σχολείο να μην ευθύνεται για τις κοινωνικές ανισότητες, όπως πολλοί υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν το εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, επιδεινώνει την κατάσταση μέσα από τις πρακτικές που ακολουθεί. Συνεπώς, φαίνεται πως η εκπαίδευση, αντί να προωθή την κοινωνική δικαιοσύνη, την αντιστρατεύεται.

1. Η κοινωνική δικαιοσύνη στο ελληνικό σχολείο

Από την εξέταση της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης στον 20ο αιώνα διαπιστώνει κανείς την έντονη παρουσία της γραφειοκρατίας, των σχέσεων ιεραρχίας, των ανεπαρκών, αλλά και πολλές φορές σπασμωδικών, μεταρρυθμίσεων, του συντηρητισμού κ.ά. (Καπραβέλου, 2008). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ήταν ένα ακόμη από τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες της. Μια σύντομη εξέταση στα στοιχεία που διαθέτουμε αναφορικά με το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα αρκεί, για να διαπιστωθεί πως ευνοημένοι αυτού του συστήματος είναι μόνο όσοι διαθέτουν πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985).

Παρά την διακηρυγμένη «ισότητα ευκαιριών» και την «αξιοκρατική επιλογή», τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παρέμεναν κοινωνικά άνισα. Σε αυτό συνέβαλαν και η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης, που άφηνε ελάχιστα περιθώρια ακαδημαϊκής μόρφωσης στους μη προνομιούχους (Σιάνου, 1998). Μάλιστα, στοιχεία που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν πως τα μεγαλύτερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι ανώτερες τάξεις, με τα παιδιά των εργατών και αγροτών να υποαντιπροσωπεύονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Θάνος, 2010, Κελεπανίδης, 2002, Φραγκουδάκη, 1985).

2. Διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη

Η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί τόσο διαδικασία όσο και σκοπό. Ο σκοπός της διδασκαλίας αυτής είναι η πλήρης και ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων των ομάδων της κοινωνίας με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες τους. Η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει το όραμα για δίκαιη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη που χαιρούν φυσικής και ψυχικής υγείας. Επιπλέον, οραματίζεται μια κοινωνία, στην οποία τα μέλη της θα έχουν το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού και θα μπορούν να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά με τους υπολοίπους (Adams et. al., 1997).

Μέσω της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, να παρεμβαίνουν κάθε φορά που εντοπίζουν φαινόμενα αδικίας ή εκμετάλλευσης και να λάβουν μέρος σε μια πλουραλιστική κοινωνία, διευθετώντας θέματα κοινωνικής αδικίας, με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλων (Fairbrother, 2006). Έτσι, η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αλλαγές, τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μέσων και διδακτικού υλικού όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες τους,

καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και μπορούν να διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις (Μαυροσκούφης, 2008).

Συμπερασματικά, η αναγνώριση του προβλήματος της αδικίας που υπάρχει στον κόσμο είναι το πρώτο βήμα που οδηγεί και στην αντιμετώπισή του. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στον κόσμο υπάρχουν ομάδες προνομιούχων και μη προνομιούχων ανθρώπων. Η αδικία, λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι τα προνόμια διανέμονται με βάση χαρακτηριστικά που το άτομο δεν επιλέγει, όπως τη φυλή που ανήκει, την κοινωνική τάξη, το φύλο ή τις σεξουαλικές προτιμήσεις του. Με βάση όλα τα παραπάνω, η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη υπάρχει για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα κοινωνικής αδικίας, εμπλέκοντας σε αυτή τη διαδικασία τους ίδιους τους μαθητές (Russo, 2004).

3. Εκπαιδευτικές πρακτικές και κοινωνική δικαιοσύνη

Η Εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε το μέσο προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για το ρόλο που θα αναλάβουν ως αριανοί πολίτες της κοινωνίας. Για αρκετές δεκαετίες οι οικονομικές ανάγκες οδήγησαν την εκπαίδευση σε έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό με σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για να στελεχώσουν την αγορά εργασίας (Nagda et. al., 2003: 165-191).

Από την άλλη, θεωρήθηκε αναγκαίος ένας περισσότερο ανθρωπιστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να λειτουργήσουν ως δημοκρατικοί πολίτες μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, αναγκαία θεωρήθηκε και η καλλιέργεια των μαθητών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες για ανώτερες μορφές σκέψης αλλά και ικανότητες επικοινωνίας με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτούς. Ορισμένες από τις πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι εξής:

- Συμμετοχική Μάθηση (Engaged Learning): Η συμμετοχική μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και λαμβάνουν και αυτοί μέρος στις αποφάσεις που αφορούν τις σπουδές τους.
- Πολυπολιτισμική ή Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural ή Intercultural Education): Η πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ζωτικής σημασίας εκπαιδευτική πρακτική, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος ή κοινωνικής τάξης.
- Κριτική Παιδαγωγική (Critical Pedagogy): Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα πιο πρόσφατο πεδίο και στοχεύει στη δημιουργία μιας μη καταπιεστικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης.

- Τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης (Banking Concept of Education): Ο Freire έκανε λόγο για την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως αυθεντία, ενώ οι μαθητές ως άδεια δοχεία, τα οποία «γεμίζει» με γνώσεις. Σύμφωνα με αυτή τη πρακτική, οι μαθητές δεν αυτενεργούν και δεν έχουν κριτική σκέψη.
- Διαλογική Εκπαίδευση (Dialogic Education or Problem-Posing Education): Αντίθετα από την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, η έννοια της διαλογικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στις γνώσεις, απόψεις και εμπειρίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μέσα από δημοκρατικές και απελευθερωτικές διαδικασίες, δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ενεργητική και Βιωματική Μάθηση (Active, Experiential Learning): Οι σχετικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη σύνδεση της γνώσης που παράγεται μέσα στη τάξη με αυτή που οι μαθητές αποκτούν στο έξω από τη τάξη περιβάλλον (Nagda et. al., 2003: 165-191).

4. Η καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη

Η καθημερινή εμπειρία φανερώνει πως η εργασία μέσα στις σχολικές τάξεις είναι Η τέτοια, που δεν προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και δεν διευθετεί με αποτελεσματικό τρόπο θέματα που αφορούν τα διάφορα είδη ανισότητας (Bigelow et. al., 1994).

Η βασικότερη προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία είναι τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις να αποτελέσουν εργαστήρια που θα καλλιεργούν με τις κατάλληλες πρακτικές την ελπίδα πως ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος. Συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται μέσα στη σχολική τάξη και οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να είναι βασισμένες στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητά τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να διατυπώνουν ουσιαστικές ερωτήσεις, όπως «πότε μια πρακτική θεωρείται δίκαιη ή άδικη;», να τους καθιστούν ενεργά μέλη της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας τα οποία θα επιφέρουν τις πολυπόθητες αλλαγές, να προωθούν την πολυπολιτισμικότητα και τη δικαιοσύνη, να είναι συμμετοχικές και εμπειρικές ώστε οι μαθητές να μην ακούν ή διαβάζουν απλώς, αλλά να αποκτούν ενσυναίσθηση σε θέματα κοινωνικής φύσεως, να εμπνέουν την ελπίδα, τη χαρά και τον οραματισμό, κάνοντάς τους να αισθάνονται μοναδικοί, να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους και τέλος να αμφισβητούν τις ανελαστικές ακαδημαϊκές γνώσεις, οι οποίες πολλές φορές εμποδίζουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες (Bigelow et. Al., 1994).

5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στις διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη τάξη και κατά πόσο συμβαδίζουν με την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτέλεσαν 21 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 7 διευθυντές, 7 φιλόλογοι και 7 Μαθηματικοί, από 7 Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Πέλλας, συγκεκριμένα 3 Γυμνάσια, 2 Ενιαία Λύκεια και 3 ΕΠΑΛ. Από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές οι 12 είναι άνδρες και οι 9 γυναίκες και όσον αφορά τις ειδικότητές τους οι 8 είναι φιλόλογοι, εκ των οποίων η μία Ειδικής Αγωγής, οι 9 Μαθηματικοί, οι 3 Φυσικοί και μία Γεωπόνος. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν σχολεία από τον νομό Πέλλας ήταν αφενός το ότι ο νομός περιλαμβάνει ημιαστικές περιοχές, με αγροτικό πληθυσμό αλλά και άμεση πρόσβαση στο ένα εκ των δύο μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας, τη Θεσσαλονίκη, και αφετέρου διότι η συλλογή των δεδομένων θα ήταν ευκολότερη για την ερευνήτρια. Τέλος, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στις συνεντεύξεις.

6. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων

6.1. Συνέντευξη με διευθυντές

Στην ερώτηση που αφορά το βαθμό επίδρασης της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών το σύνολο των διευθυντών απάντησε πως η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την οικογένειά τους, με τους μαθητές που προέρχονται από πιο εύπορες οικογένειες να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς των οποίων η οικογένεια δε διαθέτει οικονομική άνεση. Ορισμένοι, ωστόσο, προσέθεσαν πως υπάρχουν και εξαιρέσεις μαθητών που, παρ' όλο που η οικογένειά τους δεν έχει τα μέσα (οικονομικά, μορφωτικά) να τους βοηθήσει, καταφέρνουν να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Ανάμεσα στους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και που θεώρησαν οι διευθυντές ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών είναι όχι μόνο ο οικονομικός, αλλά και η νοοτροπία της οικογένειας και η στάση της απέναντι στο σχολείο ή το πόσο νοιάζεται και φροντίζει για το παιδί.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από το σχολείο;», η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε πως και αυτό επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών. Μιλώντας, ωστόσο, για σχολείο διευκρίνισαν πως αναφέρονταν κυρίως στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί είναι σε θέση να επηρεάσουν περισσότερο από καθετί άλλο μέσα στο σχολείο

τη σχολική πορεία των μαθητών. Ένας από αυτούς δε μίλησε για τον εκπαιδευτικό αλλά για την οργάνωση του σχολείου, λέγοντας πως όσο πιο αυστηρό και οργανωμένο είναι ένα σχολείο τόσο περισσότερο θετικά επηρεάζει και τους μαθητές, γιατί δημιουργεί ένα κλίμα κατάλληλο προκειμένου οι μαθητές να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις. Τέλος, ένας από αυτούς ανέφερε πως το σχολείο από μόνο του είναι ανίσχυρο μέχρι ένα βαθμό και πως μπορεί να δώσει ερεθίσματα στους μαθητές, αλλά η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από παράλληλη στήριξη από την πλευρά της οικογένειας, των ΜΜΕ και της κοινωνίας γενικότερα.

Στην ερώτηση *«Ποιον παράγοντα από τους προαναφερόμενους (οικογένεια-σχολείο) θεωρείτε πιο σημαντικό για τη διαμόρφωση υψηλής σχολικής επίδοσης;»*, η πλειοψηφία απάντησε πως και οι δύο είναι εξίσου σημαντικοί, ενώ δύο διευθυντές θεώρησαν λίγο περισσότερο σημαντική την οικογένεια.

Στις ερωτήσεις *«Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε θεωρείτε πως αντιμετωπίζει προβλήματα και, αν ναι, τι είδους;»* και *«Πόσο θεωρείτε πως επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών αυτά τα προβλήματα;»*, οι 3 από τους 7 διευθυντές απάντησαν πως έχουν προβλήματα που σχετίζονται με τους χώρους και τον εξοπλισμό του σχολείου τους. Οι 2 απάντησαν πως αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχετικά με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, γιατί εξαιτίας της διαφορετικής καταγωγής, αλλά και του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου των μαθητών, το έργο του σχολείου γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Ένας διευθυντής ανέφερε πως το σχολείο του αντιμετωπίζει τα κλασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και κάθε σχολείο, όπως καταλήψεις κ.ά., ενώ η διευθύντρια ενός από τα Γυμνάσια που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφερε πως είναι ευχαριστημένη, καθώς πρόκειται για ένα μικρό σχολείο μέσα στο οποίο οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών είναι καλές και, επιπλέον, δεν έχουν προβλήματα υλικοτεχνικής φύσεως. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί πως τα εν λόγω προβλήματα επηρεάζουν αρκετά τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ ένας ανέφερε ότι η λύση τους δεν αποτελεί πανάκεια.

Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν θεωρούν πως υπάρχει τρόπος να αμβλυνθούν οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η πλειοψηφία απάντησε ότι ένα τέτοιο εγχείρημα είναι εξαιρετικά δύσκολο, αλλά όχι ακατόρθωτο. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την παρέμβαση του κράτους, με μια διαφορετική δομή και οργάνωση του σχολείου, με διάφορα προγράμματα, όπως η ενισχυτική διδασκαλία ή τα τμήματα ένταξης, ή με τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που καλλιεργεί το διάλογο με τους μαθητές. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους διευθυντές, ανισότητες θα συνεχίσουν έτσι κι αλλιώς να υπάρχουν, αυτό που πρέπει να δουλέψει το σχολείο είναι να τις αμβλύνει όσο περισσότερο μπορεί.

Έπειτα, ζητήθηκε από τους διευθυντές να ορίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο

πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, η κοινωνική δικαιοσύνη γι' αυτούς έγκειται στην ίση αντιμετώπιση μαθητών από διαφορετική κοινωνική τάξη, στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στην άρση των ανισοτήτων, στην ισότητα στις συνθήκες μάθησης, στη χρηματοδότηση του κάθε σχολείου και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Ένας από τους ερωτώμενους ανέφερε ότι στα σχολεία υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς δε γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές, αντιθέτως, αν και οι διακρίσεις προϋπάρχουν του σχολείου και οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών, το σχολείο λειτουργεί κατά τρόπο δίκαιο.

Τέλος, ζητήθηκε από τους διευθυντές να πουν αν θεωρούν πως η *όλη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορεί να παίξει ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και γιατί*. Το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε θετικά, εκτιμώντας πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση μέσω της διδασκαλίας του να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και, συγκεκριμένα, μέσα από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές (δίκαια ή άδικα), από το αν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητές τους ή όχι, από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί (δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές), από το πώς αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών κ.ά.. Ορισμένοι είχαν τη γνώμη πως η καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι λιγότερο εύκολη για τους καθηγητές των θετικών επιστημών παρά για τους φιλόλογους, επειδή οι τελευταίοι στο πλαίσιο των μαθημάτων τους μπορούν να επεκταθούν, σε συζητήσεις με τους μαθητές τους, και σε έννοιες όπως αυτή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

6.2. Συνέντευξη με εκπαιδευτικούς

Σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε κατηγοριοποίηση στις στάσεις και τις απόψεις τους σε θέματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στις πρακτικές που ακολουθούν και πόσο αυτές συνάδουν με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά το βαθμό επίδρασης της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών συμπεραίνουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικογένεια καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν πως η οικογένεια επηρεάζει αλλά όχι απόλυτα. Μεταξύ άλλων, αναφέρθηκε ότι η ηρεμία μέσα στο σπίτι, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στην οικογένεια είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Στην αντίστοιχη ερώτηση που αφορά το σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι και το σχολείο επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό από την οικογένεια. Ορισμένοι από τους λόγους που επικαλέστη-

καν για να στηρίξουν την άποψή τους ήταν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολείο έχει ελάχιστες δυνατότητες να βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές. Από την άλλη, οι λόγοι για τους οποίους εκτιμούν ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών έγκειται στον τρόπο λειτουργίας του, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στο πώς διδάσκει, στην ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της τάξης κ.ά.

Όσον αφορά το ποιον από τους δύο παράγοντες θεωρούν πιο σημαντικό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε την οικογένεια. Από αυτούς, μόλις δύο ανέφεραν το σχολείο και ένας (1) θεωρεί πως το σχολείο και η οικογένεια είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν και για το αν θεωρούν πως οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα μπορούν να αμβλυνθούν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, η πλειοψηφία θεωρεί πως αυτές οι διαφορές μπορούν να αντιμετωπιστούν, αλλά θα πρέπει να γίνουν πολλά, όπως εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία, χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα, φροντίδα από το σπίτι κ.ά..

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν πόσοι μαθητές δε συμμετέχουν στο μάθημά τους, πού θεωρούν ότι οφείλεται αυτό το γεγονός και πώς τους αντιμετωπίζουν όταν τους δημιουργούν πρόβλημα. Με βάση τις απαντήσεις τους, ένα 30-50% των μαθητών κατά μέσο όρο δε συμμετέχει, ενώ ορισμένοι ανέφεραν πως δεν έχουν πρόβλημα συμμετοχής, καθώς το μάθημά τους το παρακολουθεί η πλειοψηφία των μαθητών. Σχετικά με το δεύτερο ζητούμενο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές δε συμμετέχουν επειδή έχουν κενά στο μάθημα, τα οποία δεν μπορούν να καλύψουν, επειδή αδιαφορούν για το σχολείο και τη γνώση γενικότερα, επειδή ορισμένοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επειδή δε δίνουν το μάθημα πανελλαδικά (για τους μαθητές Γενικού Λυκείου). Σχετικά με το αν οι μαθητές που δε συμμετέχουν τους δημιουργούν πρόβλημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά. Αυτοί που δήλωσαν ότι έχουν πρόβλημα ανέφεραν πως τους αντιμετωπίζουν με ποινές, τους αλλάζουν θέση μέσα στη τάξη, τους κατεβάζουν το βαθμό, τους στέλνουν στον διευθυντή, τους επιπλήττουν, τους προκαλούν το ενδιαφέρον ή δεν τους δίνουν σημασία.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης και για ενδεχόμενες προσδοκίες που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους και αν αυτές βλέπουν να επιβεβαιώνονται ή όχι. Η πλειοψηφία απάντησε ότι διαμορφώνει προσδοκίες, λέγοντας χαρακτηριστικά πως οι μαθητές ξεχωρίζουν από την αρχή αν είναι καλοί ή όχι. Συνεχίζοντας, ανέφεραν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι προσδοκίες τους επιβεβαιώνονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Κάποιοι, ωστόσο, απάντησαν πως αποφεύγουν να σχηματίζουν άποψη για τους μαθητές εκ των προτέρων, ενώ μία (1) φιλόλογος ανέφερε πως, όταν διαμορφώνει προσδοκίες, φροντίζει να μην τις αφήνει να φανούν μέσα από τη συμπεριφορά της.

Κατόπιν, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν μια τυπική διδασκαλία του μαθήματός τους. Η πλειοψηφία των φιλολόγων ανέφερε ότι στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Έκφρασης-Έκθεσης ασχολείται, κυρίως, με την κατανόηση και ανάλυση κειμένων και δουλεύει πολύ με ασκήσεις, τόσο μέσα στη τάξη όσο και στο σπίτι. Μία (1) φιλόλογος ανέφερε ότι χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και χρησιμοποιεί τη μέθοδο project. Όσον αφορά τους μαθηματικούς, η συντριπτική πλειοψηφία εργάζεται με τον ίδιο τρόπο: παραδίδει τη νέα ύλη, ζητά από τους μαθητές να λύσουν ασκήσεις και προβλήματα για εμπέδωση και δίνει ασκήσεις για το σπίτι. Ένας (1) μαθηματικός ανέφερε πως δουλεύει με διαδραστικό πίνακα.

Στην ερώτηση αν αναθέτουν ομαδικές εργασίες και αν χρησιμοποιούν πρόσθετο υλικό στο μάθημά τους, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε στην πρώτη ερώτηση αρνητικά, ένας (1) ανέφερε μάλιστα πως ο λόγος που δεν το κάνει είναι γιατί προσπάθησε, αλλά δεν ευδοκίμησε, και μόλις δύο εκπαιδευτικοί είπαν ότι αναθέτουν ομαδικές εργασίες. Στη δεύτερη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί είπαν πως χρησιμοποιούν ως πρόσθετο υλικό σημειώσεις από το διαδίκτυο και φωτοτυπίες από βοηθήματα.

Στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών του;*», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, καθώς θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι καθοριστικός και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές με τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, θεωρούν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών παίζει η «χημεία» που δημιουργείται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους.

Στην ερώτηση «*Πώς θα ορίζατε την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με την εκπαίδευση;*», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά διαφοροποιημένες. Έτσι, ορισμένοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη ως παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, άλλοι ως προσπάθεια άρσης των ανισοτήτων μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον, άλλοι θεωρούν ότι οι βαθμοί διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, γιατί δεν είναι αντιπροσωπευτικοί και δεν προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, άλλοι πιστεύουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, την υλικοτεχνική υποδομή και το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω αυτών των παραγόντων θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να μη διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες και να ανιχνεύονται οι ανάγκες των μαθητών, ενώ άλλοι πιστεύουν πως η κοινωνική δικαιοσύνη έγκειται όχι στην προσφορά ίδιων πραγμάτων σε μαθητές διαφορετικούς μεταξύ τους, αλλά στην προσφορά ανάλογα με το τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, επίσης, αν θεωρούν πως η όλη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορεί να παίζει ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, αναφέροντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να

προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη με διάφορους τρόπους, όπως με το να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές, να μην κάνει διακρίσεις και να βοηθά όλους όσους τον χρειάζονται, να επιβραβεύει όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κ.ά.. Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέτοιο που δεν προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, οπότε αφήνει μικρό περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υπάρχουν πρακτικές που, αν ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό στη διάρκεια της διδασκαλίας του, μπορεί να προωθηθεί ή κοινωνική δικαιοσύνη. Ανάμεσα στις πρακτικές που ανέφεραν είναι η συζήτηση πάνω σε σχετικά θέματα, κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα, πρακτικές που σχετίζονται με το σύστημα αξιολόγησης, ο διάλογος με τους μαθητές, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, τα κίνητρα για μάθηση που πρέπει να δίνει ο εκπαιδευτικός και η επιβράβευση, η δίκαιη και αμερόληπτη συμπεριφορά του.

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Παρά το γεγονός ότι οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτεως, κρίθηκε σκόπιμη η ξεχωριστή παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, όχι μόνο διότι ορισμένες από τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν ήταν διαφορετικές, αλλά κυρίως διότι η οπτική των διευθυντών διαφέρει σε αρκετά σημεία από αυτή των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν πως τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο παρατηρείται πως συγκριτικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντική την οικογένεια, ενώ οι διευθυντές θεωρούν και το σχολείο και την οικογένεια εξίσου σημαντικούς παράγοντες επιρροής.

Από το σύνολο των απαντήσεων, επίσης, προκύπτει πως οι άνισες επιδόσεις που σχετίζονται με τη διαφορετική αφετηρία από την οποία ξεκινούν οι μαθητές το σχολείο μπορούν να αμβλυνθούν μέσω αντισταθμιστικών μέτρων και προγραμμάτων, αλλά ποτέ δεν θα πάψουν να υπάρχουν, διαπίστωση που ενδεχομένως να έχει κάποια βάση, καθώς, για να απαλειφθεί κάθε είδους εκπαιδευτική ανισότητα θα πρέπει πρώτα να απαλειφθούν οι υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, κάτι που η υπάρχουσα μορφή και δομή των κοινωνιών δεν το επιτρέπει (Μυλωνάς, 1991).

Ακόμη, όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η υπόθεση που θέλει τους δύο αυτούς παράγοντες να συσχετίζονται επιβεβαιώνεται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως όχι μόνο διαμορφώνει

προσδοκίες για τους μαθητές της, αλλά τις βλέπει και να επιβεβαιώνονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Συνεπώς, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δείχνει απλώς μια τάση, καθώς, για να τεκμηριωθεί επαρκώς ένα τέτοιο συμπέρασμα, χρειάζεται μια πιο ενδελεχής έρευνα. Μόνον έτσι μπορεί να διαπιστωθεί με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια, αν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχουν και οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και, αν ναι, σε ποιο βαθμό.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν τη διδασκαλία τους, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές που ακολουθούν δε συνάδουν απόλυτα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πλειοψηφία επιλέγει να κάνει το μάθημα με τρόπο παραδοσιακό, χωρίς να διαφοροποιεί ιδιαίτερος τη διδασκαλία της από μια κλασική δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Μαυροσκούφης, 2008). Αξιοσημείωτο είναι πως η σχετική αιτιολόγηση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου αναφερόταν στην πίεση της ύλης και των τελικών εξετάσεων.

Ακόμη, το σύνολο των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τόσο καταλυτικός που είναι σε θέση να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών του και ότι η διδασκαλία είναι τόσο σημαντική, ώστε στο πλαίσιο της μπορεί να καλλιεργηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ωστόσο, από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε πως υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές που καλλιεργούν την κοινωνική δικαιοσύνη και σε αυτό που ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους. Συγκεκριμένα, στην αντίληψη αρκετών εκπαιδευτικών η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που αποτελεί η ίδια αντικείμενο διδασκαλίας, δηλαδή το σκοπό και όχι το μέσο. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι περισσότερο εύκολη για τους φιλόλογους παρά για τους μαθηματικούς, καθώς το αντικείμενο των φιλόλογων τους επιτρέπει να συζητήσουν για θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Στην πραγματικότητα, όμως, αγνοούν πως η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων, μια και σχετίζεται περισσότερο με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός παρά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (συμμετοχική μάθηση, πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενεργητική και βιωματική μάθηση κ.ά.) (Nagda et al., 2003: 165-191) και βασικές αρχές (ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των μαθητών, προώθηση της πολυπολιτισμικότητας κ.ά.) (Bigelow et al., 1994) να καλλιεργήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της τάξης, ο καθένας μέσα από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει.

Τέλος, να σημειωθεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρη στο μυαλό τους την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και χρει-

άστηκε να τους δοθεί ένας ενδεικτικός ορισμός, προκειμένου να απαντήσουν στις σχετικές ερωτήσεις.

Σημείωση

1. Η κοινωνική κινητικότητα αφορά την αλλαγή α) γεωγραφικής και β) κοινωνικής θέσης. Εδώ θα μας απασχολήσει το δεύτερο είδος. Βλ. σχετικά Μυλωνάς (1991α). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός, σσ. 129-130.

Βιβλιογραφία

- Adams, M., L. A. Bell & P. Griffin (1997) *Teaching for diversity and social justice: a source-book*. New York: Routledge.
- Bigelow, B., H. Brenda, K. Stan & M. Larry (Eds.) (1994) *Creating classrooms for equity and social justice*. Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice, Vol. 1, προσβάσιμο στο: http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1_intro.shtml [ανακτήθηκε: 10-11-2010].
- Blau, P.M. & O.D. Duncan (1967). *The American Occupational Structure*, New York.
- Fairbrother, A. (2006) *Why should I teach for social justice*. Oswego University.
- Θάνος, Θ. (2010) Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161: 57-71.
- Καπραβέλου, Α. (2008) Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα, 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα, προσβάσιμο στο: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid706=1079 [ανακτήθηκε: 1-12-2010].
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης, 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα, προσβάσιμο στο: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid706=1079 [ανακτήθηκε: 1-12-2010].
- Μυλωνάς, Θ. (1991) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

- Naidoo, L. (2007) Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/25> [ανακτήθηκε: 5-11-2010].
- Nagda, B. A., P. Gurin & G. E. Lopez (2003) Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2): 165-191.
- Russo, P. (2004) What does it mean to teach for social justice? Προσβάσιμο στο: http://www.oswego.edu/~prusso1/Russos_what_does_it_mean_to_teach_for_s.htm [ανακτήθηκε: 7-11-2010].
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΥΡΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Βασίλειος Οικονομίδης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The main focus of this research is the kindergarten teacher, the kindergarten itself, and their social status, an important research field in Education and Sociology of Education. There are several Greek studies regarding the teachers and professors, but not with regard to kindergarten teachers, where the literature is still sparse. The purpose of this research is to investigate how kindergartners perceive their offer to the community, the social prestige of their profession in Greece, how other teachers see them and how the prestige they receive affects them regarding their professional and personal space. A questionnaire of a Likert type scale was used to collect answers by kindergarten teachers from public kindergartens in Crete. The data set was analyzed using the statistical package SPSS. The results showed that preschool teachers, although they find that their offer is important, they agree with the general view that their social status is lower than that of other educational professions, except those in Infant Care. Based on the results, we make suggestions of administrative, social and educational nature, aiming to raise the social status of pre-school and kindergarten teachers in Greece.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνικό κύρος/γότητρο, εκπαιδευτικό επάγγελμα, νηπιαγωγός, νηπιαγωγείο, κοινωνική προσφορά.

0. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1960, η εκπαίδευση, μετά τη διατύπωση της θεωρίας του αμερικανού οικονομολόγου Th. Schultz για το *ανθρώπινο κεφάλαιο*, αναδείχθηκε σε κεντρικό ζήτημα της οικονομικής ανάπτυξης ενός κράτους (Schultz, 1968 Schultz, 1972) και ο εκπαιδευτικός, ως ο βασικότερος και σημαντικότερος μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπήκε στο επίκεντρο του κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος.

Πολλές έρευνες προσπαθούν να διαπιστώσουν πώς διαμορφώνεται η ικανοποίηση του ανθρώπου από το επάγγελμά του. Η κοινωνιολογία των επαγγελματιών παρέχει μια πληθώρα σχετικής βιβλιογραφίας, θεωρητικής και εμπειρικής, η οποία στρέφει

τις έρευνες προς την ανακάλυψη αυτών των παραγόντων/κινήτρων που επηρεάζουν την αίσθηση της ικανοποίησης των ανθρώπων από το επάγγελμά τους και αποτελούν κινητήρια δύναμη για την επαγγελματική τους απόδοση αλλά και την αρχική επαγγελματική τους επιλογή (Κορώσης, Ελευθεράκης, 2011 Κωνσταντίνου, Μίχος, 2011 Κυριακίδης, 2011 Σαματάς, 2010 Παπάνης, 2009 Δημητρόπουλος, 1998: 20, 34-71 Δημητρόπουλος, 1994 Κάντας, 1993 Δοδοντσάκης, 1993 Κάντας, Χαντζή, 1991 Schutenberg, et.al., 1990 Αραβανής, 1988 Κυριακίδης, 1976 Crites, 1969 Locke, 1969).

Στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δε στο Νηπιαγωγείο και στο επάγγελμα του/της νηπιαγωγού, τα πράγματα επί του θέματος αυτού ένεκα της έλλειψης σχετικών στοιχείων γίνονται πολύ ενδιαφέροντα. Άλλωστε, στη χώρα μας οι σχετικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το σύνολο των παραγόντων που λειτουργούν ως κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος σε δασκάλους και καθηγητές, όχι όμως σε νηπιαγωγούς.

Σκοπός της έρευνας αυτής -από παιδαγωγική και κοινωνιολογική σκοπιά- είναι να εντοπίσει πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες οι νηπιαγωγοί -μέσα από τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες τους- το κοινωνικό κύρος που έχει το επάγγελμά τους και η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και πώς αυτό επηρεάζει τη σχέση τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς, την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της προσχολικής εκπαίδευσης και του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού

Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την κοινωνικοποίηση και την εν γένει διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Κατά την περίοδο της προσχολικής αγωγής το παιδί της ηλικίας αυτής, από 0-6 ετών, λαμβάνει την αγωγή, προγραμματισμένη ή απρογραμματίστη, πρωτίστως στο χώρο της οικογένειάς του και δευτερευόντως στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία. Όπως έχει αναγνωρισθεί διεθνώς, η συστηματική και προγραμματισμένη προσχολική αγωγή είναι αναγκαία να δίδεται από κατάλληλα ιδρύματα, διότι κυρίως αυτή την κρίσιμη εποχή το παιδί διαμορφώνει την προσωπικότητά του, της οποίας διευκολύνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη αφενός από την ύπαρξη πολλών παιδιών στον ίδιο χώρο για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας τους και, αφετέρου, από την ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, όπως είναι οι νηπιαγωγοί, για την καλύτερη υποβοήθηση και την ανάπτυξη της (Leseman, 2009 Eurydice, 2009 Αλευριάδου κ.ά., 2008 Θεοφιλίδης, 2010 Ζαμπέτα, 2004 Κυπριανός, 2007 Κίτσαράς, 2001). Ιδιαίτερα επιβάλλεται η πρώιμη παρέμβαση, για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών με διαταραγμένη ή έλλιπή κοινωνικοποίηση σε εκπαιδευτικούς χώρους όπως το νηπιαγωγείο και σε όσο γίνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, όπου εξειδικευμένοι εκπαι-

δευτικοί θα προσπαθήσουν να ανατρέψουν με την *έγκαιρη παιδαγωγική τους επέμβαση* δυσάρεστες καταστάσεις, δηλαδή τη διαμόρφωση προβληματικών ή ελλειμματικών προσωπικοτήτων και συμπεριφορών των νεαρών ατόμων (Σπετσιώτης, 2003: 15-19 Soriano, 1998). Η κατοχύρωση της *υποχρεωτικότητας του ελληνικού νηπιαγωγείου* κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης και της όσο πιο έγκαιρης παιδαγωγικής παρέμβασης για όλα τα παιδιά, αλλά κυρίως για αυτά που το έχουν περισσότερο ανάγκη, όπως είναι αυτά με το στερημένο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον –αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι– αλλά και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες (Magnuson & Waldfogel, 2005 Charity, Scarborough & Griffin, 2004 Ντολιοπούλου, 2008 Οικονομίδης, 2010).

Ο νηπιαγωγός είναι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας αυτό το σημαντικό εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή αφενός της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας και αφετέρου της πρώιμης παρέμβασης και της έγκαιρης παιδαγωγικής διορθωτικής επέμβασης του νηπίου. Για το λόγο αυτό χρειάζεται καλή αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και εν συνεχεία μια συνεχή σταδιακή επιμόρφωση για να πετύχει στο έργο του, ένα έργο απαιτητικό, επίπονο αλλά συγχρόνως τόσο όμορφο και ζωντανό, τόσο δημιουργικό και με μια τεράστια κοινωνική προσφορά στον άνθρωπο.

1.2. Η κοινωνική θέση και το κοινωνικό κύρος ή κοινωνικό γόητρο (καταξίωση, εκτίμηση, αναγνώριση) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Σε όλες τις εποχές και σε όλους τους τόπους οι κοινωνίες ήταν διαφοροποιημένες σε ομάδες ατόμων με μεγαλύτερη ή μικρότερη δύναμη, πλούτο, ιδιοκτησία, μόρφωση, εξυπνάδα, ηλικία, φύλο, εθνότητα κ.λπ. Τα άτομα ανάλογα με τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις τους, τα προνόμια και τις υπευθυνότητές τους διαφοροποιούνταν κοινωνικά, δηλαδή κατανέμονταν σε διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και ήταν φορείς διαφοροποιημένων κοινωνικών ρόλων, ώστε κατ' αυτόν τον τρόπο κατατάσσονταν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Καταρχάς η διαφοροποίηση αυτή δεν ήταν κάτι το αρνητικό, καθότι βοηθούσε στον καταμερισμό της εργασίας και των λειτουργιών της κοινωνίας και άρα, εν τέλει, στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της (Hughes & Kroehler, 2007). Όμως αργότερα, όταν η αξιολόγηση από την κοινωνία, των κοινωνικών ρόλων και θέσεων τις κατέτασσε σε ανώτερες και κατώτερες ή σε καλύτερες και χειρότερες και τις τοποθετούσε σε ιεραρχική δομή, αυτόματα δημιουργούσε κοινωνικές διακρίσεις και κοινωνική ανισότητα μεταξύ των ατόμων και των ομάδων.

Οι επικρατούσες πεποιθήσεις και φιλοσοφικές/κοινωνιολογικές απόψεις των ανθρώπων αλλάζουν, ανάλογα με την εποχή και τον τόπο, με αποτέλεσμα αφενός να διαφοροποιούνται οι ρόλοι και οι θέσεις και αφετέρου να διαφοροποιείται η κατάταξη των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες αλλά και η δομή και η ιεράρχηση των ομάδων αυτών. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται διαφορετικά συστήματα ιεραρχικής οργάνωσης της κοινωνίας, τα λεγόμενα συστήματα κοινωνικής διαστρω-

μάτωσης, τα οποία βασίζονται άλλα στις κοινωνικές τάξεις και άλλα στις κοινωνικές θέσεις ή στα κοινωνικά στρώματα (Τσαούσης, 2001).

Ο Κ. Μαρξ δεν ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνική τάξη, αλλά ουσιαστικά ήταν ο πρώτος που έδωσε μια ξεκάθαρη άποψη για την ταξική διαφοροποίηση των ατόμων στη βιομηχανική κοινωνία και την τοποθέτησή τους σε κοινωνικές τάξεις, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει της σχέσης ιδιοκτησίας των ατόμων με τα μέσα παραγωγής, δηλαδή η διαφοροποίηση μεταξύ των ατόμων, άρα και η κοινωνική διαστρωμάτωσή τους, γίνεται με την κατάταξη τους σε κοινωνικές τάξεις. Ο βασικός διαχωρισμός των κοινωνικών τάξεων, από τον Μαρξ, έγινε ως εξής: η αστική κοινωνική τάξη που αποτελείται από αυτούς που κατέχουν και ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και «*εκμεταλλεύονται την εργασία των άλλων*» και η εργατική κοινωνική τάξη, το προλεταριάτο, που αποτελείται από αυτούς που δεν ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και «*που εργάζονται για άλλους και τελούν υπό την εξουσία τους*» (Τσαούσης, 2001: 322 Hughes & Kroehler, 2007: 352).

Αργότερα, ο Μ. Βέμπερ συνέβαλε περαιτέρω στην κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αφού θεώρησε ότι ένας άνθρωπος κατατάσσεται σε μια ιεραρχική δομή κοινωνικής διαστρωμάτωσης με βάση τρεις παράγοντες: α) τον οικονομικό, εάν δηλαδή κατέχει *ιδιοκτησία* και πόση, β) τον πολιτικό, εάν διαθέτει και πόση *δύναμη*, την οποία αντλεί από τη σχέση του με το κόμμα και την πολιτική εξουσία και γ) τον κοινωνικό, που βρίσκεται στη «*σφαίρα κατανομής της 'εκτίμησης'*», εάν δηλαδή η κοινωνική θέση (status) την οποία κατέχει, κυρίως λόγω του επαγγέλματός του, του εξασφαλίζει *κοινωνικό κύρος, γόητρο, εκτίμηση, αναγνώριση* και την ανάλογη δυνατότητα τρόπου ζωής -κατανάλωση αγαθών (Τσαούσης, 2001: 333-334).

Ο Θ. Βέμπλεν (1899) προχωρά ένα βήμα πιο πέρα αναφερόμενος στο κύρος και το γόητρο, κυρίως, των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία χαρακτηρίζει ως 'τάξη τηςσχόλης' καθότι για να δείξουν την κοινωνική τους διαφοροποίηση από τα κατώτερα στρώματα επιδίδονται αφενός σε μια 'εμφανήσχόλη', δηλαδή σε μια επίδειξη απεριόριστου ελεύθερου χρόνου και αφετέρου σε μια επιδεικτική, 'περίοπτη κατανάλωση' αγαθών, πρώτα για την επιβολή του 'αργόσχολου' ήθους τους και κατά δεύτερον για την πιστοποίηση του υψηλού γοήτρου και κύρους τους μέσα από αυτή τη δυνατότητα. Έτσι, λοιπόν, ο άνθρωπος για να κερδίσει και να διατηρήσει την εκτίμηση των άλλων δεν φτάνει να έχει μόνο πλούτο και δύναμη, αλλά πρέπει να τον επιδεικνύει κιόλας, καθότι η εκτίμηση κερδίζεται μόνο με την επίδειξη του πλούτου με την 'εμφανήσχόλη' και την 'επιδεικτική κατανάλωση' (Veblen, 1982 Veblen 1934).

Πιο συγκεκριμένα το κοινωνικό κύρος ενός ατόμου, ανήλικου και ενήλικα, είναι «ο κοινωνικός σεβασμός, ο θαυμασμός και η αναγνώριση που συνοδεύουν κάποια συγκεκριμένη κοινωνική θέση» (Hughes & Kroehler, 2007: 378). Στην καθημερινή μας ζωή χρησιμοποιούμε συνεχώς στοιχεία όπως: τίτλους, τιμητικές θέσεις, διακρίσεις, τελετουργικά επίδειξης σεβασμού, εμβλήματα, επίδειξη καταναλωτικών συμβόλων,

συμβόλων ελεύθερου χρόνου και γενικότερα δηλαδή σύμβολα γοήτρου, τα οποία μας βοηθούν να δείξουμε το κύρος μας και να απολαμβάνουμε «*το αίσθημα ότι οι άλλοι μας θαυμάζουν και μας υπολήπτονται*» (ό.π., 2007: 353). Στους ενήλικες όμως κυρίως αυτά τα σύμβολα γοήτρου αντλούνται από την κοινωνική θέση που κανείς κατακτά και από τον τρόπο ζωής, που κυρίως προέρχεται από το επάγγελμα και το εισόδημα που αυτό αποφέρει (Coleman, Rainwater, 1978).

1.3. Η κοινωνική θέση του/της νηπιαγωγού και οι παράγοντες που καθορίζουν το κοινωνικό κύρος τους

Οι κοινωνικές θέσεις είναι δυο κατηγοριών: οι δοτές και οι κατακτημένες. Οι δοτές είναι αυτές που κληρονομούνται κατά κάποιον τρόπο, όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η εθνότητα και η κοινωνική προέλευση και το υπόβαθρο της οικογένειας κ.λπ. Ενώ οι κατακτημένες είναι αυτές οι οποίες κατακτούνται με προσωπική προσπάθεια και αγώνα και θεωρούνται ως ατομική επιτυχία, όπως είναι η επαγγελματική θέση π.χ. στρατιωτικός, γιατρός, δάσκαλος, νηπιαγωγός (Hughes & Kroehler, 2007 Κουλουγλιώτης, 1995). Η ομάδα κοινωνικής θέσης ή ομάδα γοήτρου αποτελείται από εκείνους που «*βρίσκονται στο ίδιο πεδίο θετικής ή αρνητικής κοινωνικής εκτίμησης*» (Τσαούσης, 2001: 334).

Η διαδικασία μετακίνησης ατόμων ή ομάδων από μια κοινωνική θέση σε μια άλλη ονομάζεται κοινωνική κινητικότητα (Hughes & Kroehler, 2007) και αφορά τη μετακίνηση των, ανοδικά ή καθοδικά, μέσα στη δομή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μιας κοινωνίας. Στη βιομηχανική κοινωνία η εκπαίδευση έγινε σιγά-σιγά ένα σημαντικό μέσο κοινωνικής κινητικότητας για ανθρώπους, στους οποίους οι δοτές κοινωνικές θέσεις ήταν χαμηλού κοινωνικού κύρους. Έρευνες που έγιναν για την κοινωνική κινητικότητα και την κατάκτηση θέσεων κύρους αποδεικνύουν ότι «*το μορφωτικό επίπεδο -δηλαδή τα χρόνια που πέρασε το άτομο στην εκπαιδευτική διαδικασία- αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα της επαγγελματικής επιτυχίας*» (Hughes & Kroehler, 2007: 360). Ιδιαίτερως στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες έγινε ένας αγώνας δρόμου για την απόκτηση υψηλής/πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ικανής ώστε να πριμοδοτηθεί το άτομο και να γίνει ικανό να κατακτήσει μια επαγγελματική θέση κύρους, η οποία θα ήταν ικανή να το οδηγήσει σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να αναβαθμιστεί και το εκπαιδευτικό επάγγελμα να αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος και να γίνεται πιο δελεαστικό για επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτονόητο επακόλουθο ήταν να αρχίσει να απαιτείται συνεχώς και μεγαλύτερη μόρφωση για να το υπηρετήσει κανείς.

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης των δασκάλων και πολύ περισσότερο των νηπιαγωγών ήταν αργή και με διαφορές σε σχέση με τα άλλα εκπαιδευτικά επαγγέλματα ως προς: την αμοιβή, το κοινωνικό κύρος, τα προσόντα, το φύλο, την ταξική προέλευση

κ.λπ. (Πυργιωτάκης, 1992 Σταμέλος, 1999). Οι καθηγητές των άλλων βαθμίδων, της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πάντοτε υψηλότερο κοινωνικό κύρος και οικονομικές απολαβές από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς, κάτι που κυρίως οφειλονταν στο ότι από πολύ παλιά είχαν ανώτατη μόρφωση από Α.Ε.Ι.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα φαίνεται πως οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν το κύρος (κοινωνική αναγνώριση) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ιδιαιτέρως αυτού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

- α. Η *κοινωνική προέλευση*. Το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας των νηπιαγωγών και των δασκάλων, όπως φαίνεται από τις έρευνες, είναι χαμηλό (Banks, 1983 Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992). Στο παρελθόν «η πλειοψηφία των δασκάλων προέρχονταν από 'χαμηλά' κοινωνικά στρώματα (...) η διδασκαλία ήταν ένας δρόμος για κοινωνική άνοδο» (Δημητριάδου, 1982: 31). Με το πέρασμα του χρόνου, βέβαια, αυτό το χαρακτηριστικό αρχίζει να διαφοροποιείται.
- β. Ο *αριθμός των εκπαιδευτικών*. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των εκπαιδευτικών τόσο χαμηλότερο το κύρος τους. Καθόσον ο μεγάλος αριθμός τους «θεωρείται στοιχείο ευθέως ανάλογο με το υψηλό, μέτριο ή χαμηλό γόητρο (*prestige*) του επαγγέλματος, το οποίο αποκτά μεγαλύτερη [αρνητική] έμφαση με τις χαμηλές απαιτήσεις εισόδου στο επάγγελμα και τους χαμηλούς μισθούς» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992: 120). Οι πολυπληθείς δάσκαλοι, για τους λόγους αυτούς, έχουν μικρότερο κύρος από τους καθηγητές της τριτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι νηπιαγωγοί, βέβαια, αν και ο αριθμός τους δεν είναι πολύ μεγάλος, τουλάχιστον σε σχέση με τους δασκάλους, και θα έπρεπε εξ αυτού να έχουν υψηλότερο κύρος, αυτό δεν συμβαίνει στην πράξη και οφείλεται στα λιγότερα αριθμητικά νηπιαγωγεία από ό, τι δημοτικά σχολεία, αλλά, κυρίως, και σε όλους τους υπόλοιπους δείκτες κύρους που είναι εξίσου αρνητικοί με των δασκάλων.
- γ. Το *φύλο*. Ο μικρός ή μεγάλος αριθμός γυναικών στο επάγγελμα καταδεικνύει το υψηλό ή χαμηλό του κύρος. Στους νηπιαγωγούς η αναλογία ανδρών / γυναικών διαμορφώνεται σε μέγιστο βαθμό υπέρ των γυναικών σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς και αυτό το γεγονός έδινε και δίνει ακόμη χαμηλό κύρος στο επάγγελμα (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992). Βέβαια η μορφωμένη γυναίκα έχει περιορισμένη δυνατότητα εναλλακτικών επαγγελματικών λύσεων και γι' αυτό προσελκύονται ακόμη περισσότερες γυναίκες στο επάγγελμα του νηπιαγωγού με αποτέλεσμα να γίνεται ακόμη λιγότερο ελκυστικό για τους άνδρες (Hogemann, 2000).
- δ. Η *δυσκολία ενός τομέα γνώσης*. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (φιλόλογοι, φυσικομαθηματικοί κ.ά.) δέχονται ελάχιστη ή καθόλου παιδαγωγική μόρφωση και γι' αυτό προσδιορίζονται ως επαγγελματίες με βάση τα μαθήματα που διδάσκουν. Έτσι, η δυσκολία ενός τομέα γνώσης (π.χ. μαθηματικά) συγγέονταν με τη δυσκολία της διδασκαλίας του, άρα οι νηπιαγωγοί, κυρίως, αλλά και οι

δάσκαλοι αδικούνται και εμφανίζονται στην κοινωνική συνείδηση με χαμηλό κύρος (Banks, 1983). Άρα η ευκολία του επαγγέλματος, μια γνωστή παρεξήγηση πως για το επάγγελμα του νηπιαγωγού αρκούν «λίγα τραγούδια, παιχνίδια και κατασκευές» (Hogemann, 2000: 15) οδηγεί όλους να χαρακτηρίζουν τη νηπιαγωγό επάγγελμα χαμηλού κύρους και αυτό ενισχύεται, ως προς την ευκολία, από τις «μεγάλες διακοπές σε σχέση με το μέσο όρο εργασίας στα υπόλοιπα επαγγέλματα» (Δημητριάδου, 1982: 32).

- ε. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Για πολλά χρόνια η μέχρι πρότινος εκπαίδευση των νηπιαγωγών ήταν ανώτερου και όχι ανώτατου (πανεπιστημιακού) επιπέδου, με αποτέλεσμα το κοινωνικό κύρος τους να διατηρείται χαμηλό και πολλές από αυτές αισθάνονταν αποτυχημένες επαγγελματικά. Από το 1984 στην Ελλάδα με τη δημιουργία των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης αναβαθμίστηκαν τα προσόντα των νηπιαγωγών (Παπαναούμ, 2003) και η ανατρέπεται σιγά-σιγά η προηγούμενη λογική του χαμηλού κοινωνικού κύρους και οι σχετικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημητριάδου, 1982).

Οι ανωτέρω παράγοντες κύρους είχαν αρχίσει να δημιουργούν θετικό πρόσημο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (δασκάλους και νηπιαγωγούς) με αποτέλεσμα το κοινωνικό κύρος να αναβαίνει και η αναγνώρισή τους από την κοινωνία να δημιουργεί ζήτηση του επαγγέλματός τους. Βέβαια, μαζί και με άλλους συνοδευτικούς λόγους, όπως π.χ. η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, σε ένα μάλιστα «κρατικο-προσανατολισμένο» επαγγελματικό χώρο με δημόσιο χαρακτήρα και μονιμότητα της θέσης (Τσουκαλάς, 1987), στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα λόγω της μεγάλης αύξησης των αναγκών για δασκάλους και νηπιαγωγούς με αφορμή την ίδρυση των ολοήμερων σχολείων. Η έρευνα που διεξήχθη από το Μ. Σαματά είναι ακράδαντο αποδεικτικό στοιχείο του γεγονότος αυτού, καθότι αφενός υποστηρίζεται ότι «οι πτυχιούχοι των Επιστημών Αγωγής (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) [...] τώρα πλέον με τον άμεσο διορισμό τους στα ολοήμερα σχολεία ανήκουν στην πολύ καλή ένταξη» στην αγορά εργασίας και αφετέρου το 71% των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Κρήτης, όλων των σχολών του -φιλοσοφικής, επιστημών αγωγής, κοινωνικών σπουδών, φυσικομαθηματικής και ιατρικής- προτιμούν να εργάζονται στο δημόσιο τομέα (Σαματάς, 2010: 326, 332). Άρα, τα χρόνια πριν από την οικονομική κρίση, η οποία αρχίζει πάλι βεβαίως να διαφοροποιεί τα δεδομένα, η ζήτηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων από τους υποψηφίους φοιτητές έχει υπερμεγεθυνθεί και αυτό γίνεται εμφανές και μέσω της υπερβολικής αύξησης των βάσεων εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής, κυρίως, αλλά και Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τελικά, η δυνατότητα που δίνει η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση σε μόνιμη, δημόσια θέση για μια εύκολη οικονομική και κοινωνική κινητικότητα γίνεται δευτερευόντως ένας επιπρόσθετος και πολύ σημαντικός παράγοντας κύρους και κοινωνικής αναγνώρισης.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν σε μία αύξηση του κύρους του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης, του νηπιαγωγείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος και της νηπιαγωγού ως επαγγελματία. Το κοινωνικό κύρος προσδιορίζεται βέβαια από τις πεποιθήσεις της κοινωνίας για το επάγγελμα, τον επαγγελματία και την προσφορά τους, αλλά είναι σημαντικό να γνωρίζουμε και την αίσθηση που ο ίδιος ο επαγγελματίας διαθέτει για το κύρος του επαγγέλματός του. Είναι σημαντικό, δηλαδή, να γνωρίζουμε την εκτίμηση που έχει κανείς για το επάγγελμά του, πώς το συγκρίνει με άλλα σχετικά επαγγέλματα, πώς προσλαμβάνει τη στάση που έχουν για το επάγγελμά του οι άλλοι άνθρωποι, γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων και ευρύτερα η κοινωνία. Άλλωστε, αυτό που τελικά ο κάθε επαγγελματίας πιστεύει για τον εαυτό του και το επάγγελμά του, μπορεί και να αποπνέει γύρω του, να γίνει δηλαδή φορέας μετάδοσης αυτής της πίστης προς τους άλλους, κυρίως προς τους γονείς των μαθητών και, άρα, να βοηθήσει στην άνοδο του κύρους του επαγγέλματός του.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Σκοπός και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μελέτες σχετικές με το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του νηπιαγωγού. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί το κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματός τους. Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης μελέτης για τη διερεύνηση του κοινωνικού κύρους της προσχολικής εκπαίδευσης και των επαγγελματιών της.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 122 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κλίμακας Likert, το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Τα ερευνητικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 122 νηπιαγωγών του Ρεθύμνου έχουν ως ακολούθως:

Από το σύνολο του δείγματος 50 υποκείμενα (ποσοστό 41% του δείγματος) είχαν σπουδάσει σε Σχολές Νηπιαγωγών διетуός φοίτησης και 72 (59% του δείγματος) είχαν φοιτήσει σε πανεπιστημιακά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης. Άλλες σπουδές, πέραν των βασικών, διέθεταν 44 νηπιαγωγοί (36%) του δείγματος.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι όλες γυναίκες και 69 (ποσοστό 57% του δείγματος) από αυτές έχουν 1 – 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 28 νηπιαγωγοί (24% του δείγματος) έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας και 23 (19%) έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας.

Όσον αφορά τη γεωγραφική περιοχή όπου μεγάλωσαν, 48 νηπιαγωγοί (ποσοστό 40% του δείγματος) προέρχονταν από αγροτική περιοχή, 16 (ποσοστό 13%) προ-

έρχονταν από ημιαστική και 58 (ποσοστό 47% του δείγματος) προέρχονταν από αστική περιοχή.

Όσον αφορά τις γραμματικές γνώσεις των πατέρων τους, 51 νηπιαγωγοί (ποσοστό 42,1% του δείγματος) είχαν πατέρα απόφοιτο έως και δημοτικού σχολείου, 30 νηπιαγωγοί (24,8%) είχαν πατέρα απόφοιτο γυμνασίου, 26 νηπιαγωγοί (21,5%) είχαν πατέρα απόφοιτο λυκείου και 14 νηπιαγωγοί (11,6%) είχαν πατέρα απόφοιτο Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. ή και κάτοχο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

Όσον αφορά τις γραμματικές γνώσεις των μητέρων τους, 64 νηπιαγωγοί (ποσοστό 52,9% του δείγματος) είχαν μητέρα απόφοιτο έως και δημοτικού σχολείου, 21 νηπιαγωγοί (17,4%) είχαν πατέρα απόφοιτο γυμνασίου, 30 νηπιαγωγοί (24,8%) είχαν μητέρα απόφοιτο λυκείου και 6 νηπιαγωγοί (5,1%) είχαν πατέρα απόφοιτο Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. ή και κάτοχο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

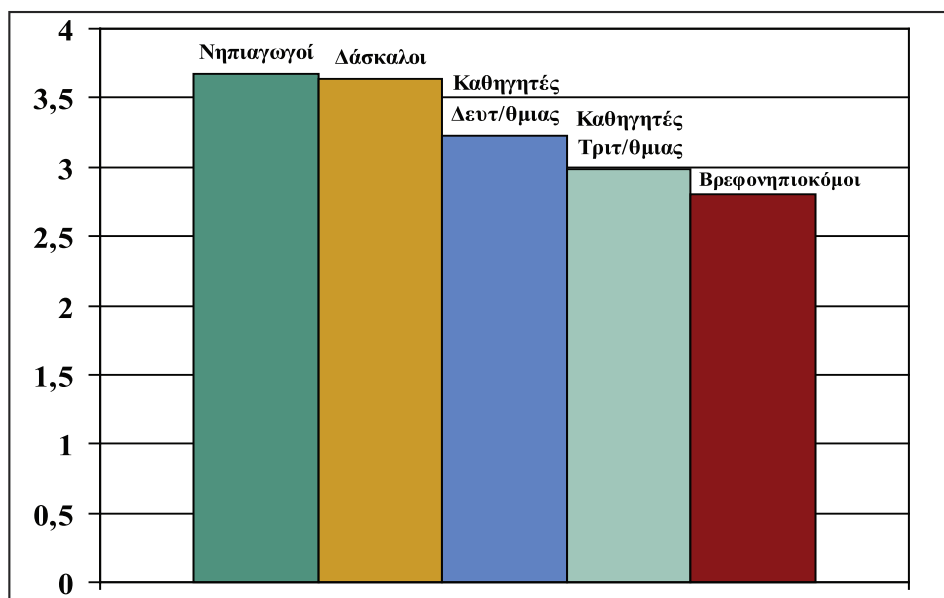
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί περιείχε ερωτήματα σχετικά με την προσφορά και το κύρος ιδρυμάτων και επαγγελματιών σχετικών με την αγωγή και την εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, κατά ερώτημα, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

2.2.1. Η προσφορά των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα στο παιδί και τον έφηβο

Γράφημα 1: Προσφορά επαγγελματιών στο παιδί και τον έφηβο



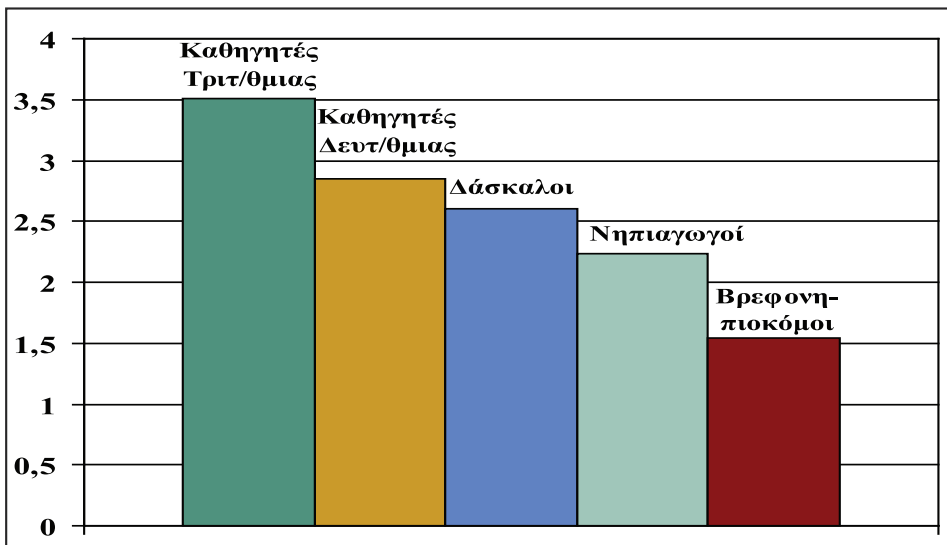
Με το ερώτημα αυτό ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να χαρακτηρίσουν την προσφορά βρεφονηπιοκόμων, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παιδί και τον έφηβο με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0= Ανύπαρκτη, 1= Μικρή, 2= Μέτρια, 3= Μεγάλη, 4= Πολύ μεγάλη).

Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 1 οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το δικό τους επάγγελμα έχει τη μεγαλύτερη προσφορά ($M=3,67$, $S.D.=0,55$), και ακολουθεί η προσφορά άλλων επαγγελματιών, όπως των δασκάλων ($M=3,64$, $S.D.=0,51$), των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας ($M=3,23$, $S.D.=0,75$), της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ($M=2,99$, $S.D.=0,83$) και τέλος η προσφορά των βρεφονηπιοκόμων ($M=2,80$, $S.D.=0,91$).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος είναι πεπεισμένες για την προσφορά όλων των αναφερόμενων επαγγελματιών στη ζωή του παιδιού και του εφήβου. Ωστόσο, θεωρούν τη δική τους προσφορά υψηλότερη από εκείνες των άλλων επαγγελματιών. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι θεωρούν πώς μεγαλύτερη προσφορά παρέχουν οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) στην παιδική ηλικία και λιγότερη οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την εφηβική και νεανική ηλικία. Όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού τόσο μειώνεται και η προσφορά των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε αυτό. Εξαίρεση αποτελεί η προσφορά των βρεφονηπιοκόμων που θεωρείται μικρότερη από όλων των άλλων επαγγελματιών.

2.2.2. Κοινωνικό κύρος επαγγελματιών, ανά βαθμίδα, σχετικών με την αγωγή και την εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου

Γράφημα 2: Κύρος εκπαιδευτικών επαγγελματιών



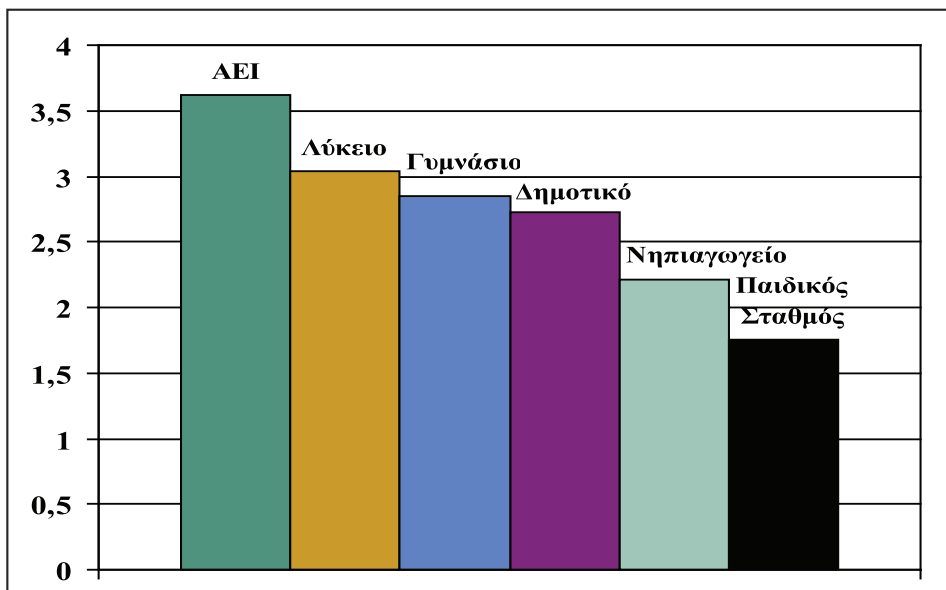
Κατόπιν ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να χαρακτηρίσουν το κοινωνικό κύρος βρεφονηπιοκόμων, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0= Ανύπαρκτη, 1= Μικρό, 2= Μέτριο, 3= Μεγάλο, 4= Πολύ μεγάλο).

Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 2 οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το επάγγελμα των Καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει το μεγαλύτερο κύρος ($M=3,50$, $S.D.=0,73$), οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν σχεδόν μεγάλο κύρος ($M=2,85$, $S.D.=0,71$), οι δάσκαλοι κινούνται μεταξύ μέτριου και μεγάλου κύρους ($M=2,60$, $S.D.=0,72$), οι νηπιαγωγοί έχουν μάλλον μέτριο κύρος ($M=2,25$, $S.D.=0,76$) και οι βρεφονηπιοκόμων κινούνται μεταξύ μικρού και μέτριου κύρους ($M=1,54$, $S.D.=0,77$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται πως όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών με την οποία ασχολείται ένας επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της αγωγής, τόσο μικρότερο είναι και το κύρος που έχει στην κοινωνία.

2.2.3. Το κύρος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Γράφημα 3: Το κύρος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων



Ζητήσαμε επιπλέον από τις νηπιαγωγούς να χαρακτηρίσουν το κοινωνικό κύρος των ιδρυμάτων που εμπλέκονται στην αγωγή και εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου (βρεφονηπιοκόμων, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση την ίδια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0= Ανύπαρκτη, 1= Μικρό, 2= Μέτριο, 3= Μεγάλο, 4= Πολύ μεγάλο).

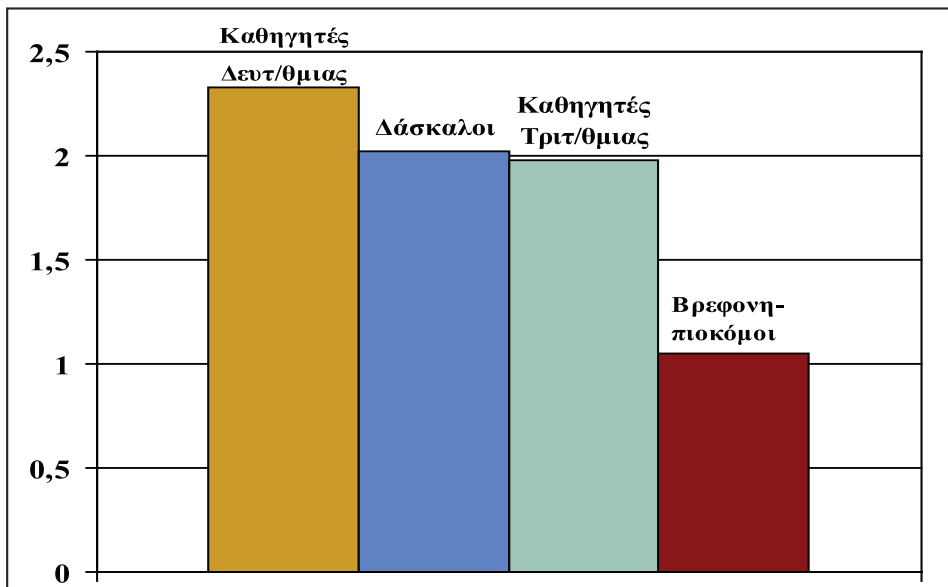
Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 3 οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα Α.Ε.Ι. έχουν το μεγαλύτερο κύρος ($M=3,62$, $S.D.=0,59$), το λύκειο έχει μεγάλο κύρος ($M=3,04$, $S.D.=0,60$), το γυμνάσιο ($M=2,85$, $S.D.=0,66$), και το δημοτικό σχολείο κινούνται τείνουν να έχουν μεγάλο κύρος ($M=2,74$, $S.D.=0,69$), το νηπιαγωγείο έχει μέτριο κύρος ($M=2,25$, $S.D.=0,76$) και ο παιδικός σταθμός τείνει να έχει μέτριο κύρος ($M=1,74$, $S.D.=0,90$).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν απολύτως με εκείνα που αφορούν το κύρος των επαγγελματιών που εργάζονται στα ανάλογα ιδρύματα και δείχνουν ότι τόσο το κύρος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και το κύρος των επαγγελματιών τους ακολουθούν παράλληλες πορείες.

2.2.4. Η υποτιμητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων προς τους νηπιαγωγούς

Στη συνέχεια θέλοντας να διερευνήσουμε αν οι νηπιαγωγοί αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από τους άλλους εκπαιδευτικούς τους ζητήσαμε να απαντήσουν σε σχετική ερώτηση τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0= Διαφωνώ απολύτως, 1= Διαφωνώ, 2= Δεν είμαι βέβαιος/η, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απολύτως).

Γράφημα 4: Υποτιμητική συμπεριφορά προς νηπιαγωγούς

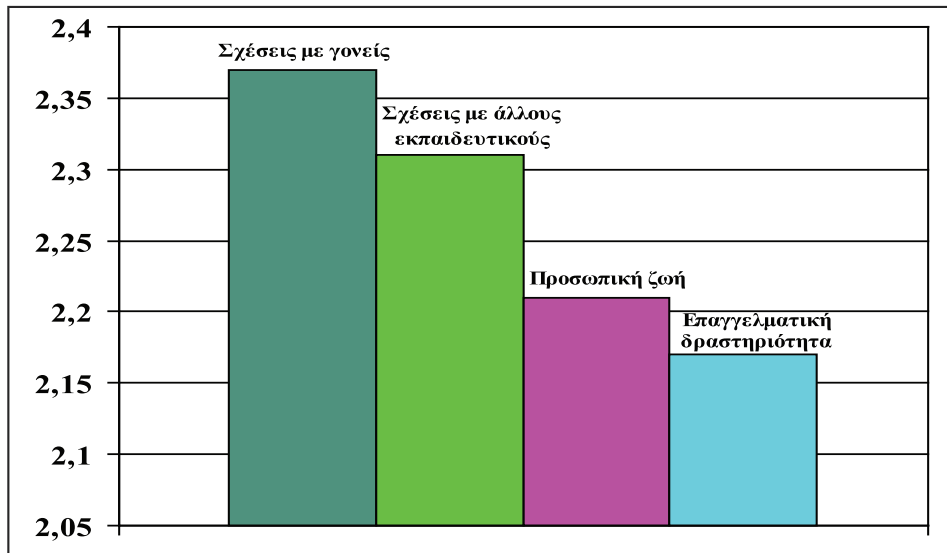


Οι νηπιαγωγοί του δείγματος δεν είναι βέβαιοι για το αν τους αντιμετωπίζουν υποτιμητικά οι καθηγητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ($M=1,98$, $S.D.=1,19$), οι δάσκαλοι ($M=2,02$, $S.D.=1,14$) και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

($M=2,33$, $S.D.=1,16$), ενώ θεωρούν ότι δεν υποτιμούνται από τις βρεφονηπιοκόμους ($M=1,05$, $S.D.=0,78$).

2.2.5. Η επίδραση που ασκεί στη νηπιαγωγό το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός της

Γράφημα 5: Η επίδραση του κοινωνικού κύρους των νηπιαγωγών και του νηπιαγωγείου



Θέλοντας, τέλος, να εξετάσουμε αν οι νηπιαγωγοί θεωρούν, πιστεύουν ότι το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους και του νηπιαγωγείου στην ελληνική πραγματικότητα τις επηρεάζει πολύ περισσότερο σε πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής, ζητήσαμε να απαντήσουν σε σχετική ερώτηση τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0= Διαφωνώ απολύτως, 1= Διαφωνώ, 2= Δεν είμαι βέβαιος/η, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απολύτως).

Τα αποτελέσματα με τη στατιστική ανάλυση έδειξαν (Γράφημα 5) ότι νηπιαγωγοί του δείγματος γενικά δεν είναι βέβαιοι για το αν επηρεάζονται από το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματός τους στην επαγγελματική τους δραστηριότητα ($M=2,17$, $S.D.=1,20$), στην προσωπική τους ζωή ($M=2,21$, $S.D.=1,16$), στις σχέσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς ($M=2,31$, $S.D.=1,18$) και στις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους ($M=2,37$, $S.D.=1,10$).

Οι σπουδές, η υπηρεσιακή εμπειρία, η γεωγραφική και η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων δε φάνηκε να επηρεάζουν καμία από τις παραπάνω εξεταζόμενες απόψεις.

3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα σχετικά με την προσφορά των επαγγελματιών δείχνουν κατ' αρχήν την εκτίμηση που έχουν οι νηπιαγωγοί για τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στην αγωγή και την εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Ωστόσο, δείχνουν και σαφή διάθεση ομαδοποίησης και ταύτισης των νηπιαγωγών με τα αμιγώς εκπαιδευτικά επαγγέλματα (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) παρά με επαγγέλματα που έχουν ισχυρό διαφορετικό επιστημονικό προφίλ (καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και με επαγγέλματα που δεν εντάσσονται στα εκπαιδευτικά, αφού ασχολούνται με την αγωγή και όχι με την εκπαίδευση του παιδιού (βρεφονηπιαγωγοί). Μάλλον έτσι μπορεί να ερμηνευτεί και η ανακολουθία που εμφανίζεται στην αξιολόγηση της προσφοράς των επαγγελματιών: ενώ όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερη αξιολογείται η προσφορά των αντίστοιχων με την εκπαίδευσή του επαγγελματιών (νηπιαγωγών πρωτίτως και δασκάλων δευτερευόντως) το αξιολογικό αυτό σχήμα δεν ισχύει για την ηλικία κάτω των 4 ετών και την προσφορά των βρεφονηπιαγωγών. Προφανώς, επειδή στην ηλικία αυτή ασκείται αγωγή και όχι εκπαίδευση και η βρεφονηπιοκόμος δεν είναι εκπαιδευτικός, οι νηπιαγωγοί θεωρούν την προσφορά των βρεφονηπιοκόμων μικρότερη.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το κοινωνικό κύρος των ιδρυμάτων και των επαγγελματιών που ασχολούνται με την αγωγή και την εκπαίδευση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ουσιαστικά είναι ακριβώς αντίθετες με τις απόψεις τους για την προσφορά των επαγγελματιών αυτών, όπως τη συζητήσαμε παραπάνω. Οι νηπιαγωγοί όσο και να θεωρούν μεγάλη την προσφορά των ιδίων και των δασκάλων στο παιδί, δεν αγνοούν το γεγονός ότι το κοινωνικό κύρος των δύο αυτών επαγγελμάτων δεν είναι ανάλογο της προσφοράς τους. Κατά τις νηπιαγωγούς, δηλαδή υπάρχει μία αντίφαση μεταξύ της μεγάλης προσφοράς των εκπαιδευτικών αυτών στην κοινωνία και της αναγνώρισης της προσφοράς τους από αυτήν. Είναι προφανές ότι το ερμηνευτικό σχήμα «όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο μικρότερο είναι και η σημασία των ιδρυμάτων και των επαγγελματιών που απευθύνονται σε αυτά» καθορίζει το κοινωνικό κύρος ιδρυμάτων και επαγγελμάτων. Η δυσκολία των γνώσεων που διδάσκονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα είναι, επομένως, βασικό κριτήριο για το κοινωνικό κύρος που αποδίδεται σε αυτήν (Banks, 1983 Hogemann, 2000: 15).

Όσον αφορά το κύρος των ιδρυμάτων αγωγής και εκπαίδευσης οι νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν πλήρη επίγνωση των απόψεων της κοινωνίας και βλέπουμε ότι αποδίδουν την επικρατούσα άποψη για τη διαβαθμισμένη σειρά κοινωνικού κύρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι απόψεις τους για το κύρος των ιδρυμάτων ταυτίζονται με εκείνες σχετικά με το κύρος των επαγγελματιών που ενεργοποιούνται σε αυτά και διαφέρουν απόλυτα από τα αποτελέσματα που αφορούν την προσφορά των επαγγελματιών στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Είναι προφανές ότι και

στη σκέψη των νηπιαγωγών το κοινωνικό κύρος του επαγγελματία συνδέεται, ή και καθορίζεται, με το κοινωνικό κύρος του ιδρύματος στο οποίο εργάζεται και όχι με την προσφορά της εργασίας του. Ουσιαστικά, οι νηπιαγωγοί με τα παραπάνω αποτελέσματα αποτυπώνουν αφενός το κύρος που αποδίδεται από την κοινωνία στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύουν ότι το κύρος αυτό είναι ακριβώς αντίστροφο ως προς την προσφορά των ιδρυμάτων στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο.

Το αποτέλεσμα σχετικά με τη μη υποτιμητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφορετικών βαθμίδων προς τις νηπιαγωγούς, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιες, ίσως να ερμηνεύεται από την υπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μία ενιαία επαγγελματική ομάδα με την κάθε υποομάδα να συνεισφέρει ισότιμα στην εκπαίδευση του παιδιού και του εφήβου. Ίσως, ακόμα το κοινό χρονικό διάστημα (4 έτη σπουδών) που ισχύει για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να δημιουργεί μία αίσθηση παρόμοιου κοινωνικού κύρους ως προς το επίπεδο πανεπιστημιακής μόρφωσης (Παπαναούμ, 2003 Δημητριάδου, 1982). Η συνεύρεση στους ίδιους πανεπιστημιακούς χώρους (ειδικά στα περιφερειακά πανεπιστήμια) φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ίσως επίσης να οδηγήσει σε αντιμετώπιση των νηπιαγωγών χωρίς υποτιμητικά χαρακτηριστικά. Ίσως, επίσης, η αναγνώριση του έργου που συντελείται στο νηπιαγωγείο και αποτελεί τη βάση για τις επόμενες βαθμίδες να είναι ένας από τους λόγους μη εμφάνισης υποτιμητικής συμπεριφοράς προς τις νηπιαγωγούς από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η βεβαιότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί απαντούν ότι δεν υφίστανται υποτιμητική συμπεριφορά από τις βρεφονηπιοκόμους. Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με εκείνα που συζητήθηκαν παραπάνω δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί διαθέτουν μία αίσθηση υπεροχής έναντι των βρεφονηπιοκόμων, η οποία μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό επίπεδο βασικών σπουδών (Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.), στη διαφορετική επαγγελματική ιδιότητα (εκπαιδευτικοί – μη εκπαιδευτικοί).

Το αποτέλεσμα που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι βέβαιες για την επίδραση που τους ασκεί το χαμηλό κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματός τους στην προσωπική τους ζωή, στις σχέσεις τους με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και στις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, διότι δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να αντιληφθούν αν επηρεάζονται, πώς επηρεάζονται (θετικά ή αρνητικά) και σε ποιο βαθμό από το κύρος αυτό. Θα ήταν θετικό να προέκυπτε αποτέλεσμα που θα έδειχνε ότι οι νηπιαγωγοί δεν επηρεάζονται αρνητικά από το χαμηλό κύρος που οι ίδιες αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνία αποδίδει στο επάγγελμά τους και στο νηπιαγωγείο, ώστε να μην μεταφέρουν πικρίες και άλλα αρνητικά βιώματα στην εργασία τους και να επηρεάζονται οι σχέσεις με τους γονείς των

παιδιών και οι σχέσεις με συναδέλφους. Οπωσδήποτε στις περιπτώσεις αυτές που αφορούν κυρίως πτυχές του επαγγελματικού ρόλου της νηπιαγωγού σοβαρός ρυθμιστικός παράγοντας θα είναι και η συμπεριφορά των εκάστοτε γονέων και συναδέλφων. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα αυτό εγείρει περισσότερα ερωτήματα από αυτά που επιχείρησε να απαντήσει και χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1. Κύρια συμπεράσματα

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αν και η προσφορά τους στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι σημαντικότερη από εκείνη των άλλων εκπαιδευτικών, το κοινωνικό κύρος τόσο των ιδίων ως επαγγελματιών όσο και του νηπιαγωγείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Οι απόψεις για το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματος μάλλον αντανakλούν τις ευρύτερες απόψεις της κοινωνίας, διαφορετικά θα δημιουργούσαν πλαίσιο αντίφασης μεταξύ της άποψής τους αφενός για την προσφορά και αφετέρου για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και του νηπιαγωγείου.

Δεν έχουν αποσαφηνισμένη θέση για το αν αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών, ενώ θεωρούν ότι δεν τους αντιμετωπίζουν υποτιμητικά οι βρεφονηπιαγωγοί.

Δεν έχουν επίσης αποσαφηνισμένη θέση για το αν το χαμηλό κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και το επαγγέλματός του επηρεάζει πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής.

Τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις εξεταζόμενες απόψεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να έχουν γενική ισχύ, αφού η επιλογή των συμμετεχόντων νηπιαγωγών του δείγματος έγινε με τρόπο τυχαίο. Ωστόσο, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας περιορίζεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί προέρχονται μόνο από ένα γεωγραφικό διαμέρισμα, την Κρήτη. Επίσης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την πρώτη διερεύνηση του πεδίου δεν μας έδωσε πάντα τη δυνατότητα για ευρύτερη ερμηνεία.

4.2. Προτάσεις

Οι προτάσεις που διατυπώνονται έχουν αφενός παιδαγωγική, κοινωνιολογική, αλλά και ερευνητική διάσταση.

Χρειάζεται μία μεγαλύτερη ενημέρωση της κοινωνίας για το έργο που επιτελείται στο νηπιαγωγείο και ειδικά από τη νηπιαγωγό. Η ανάδειξη του έργου αυτού θα οδηγήσει και στην αύξηση του κύρους του ιδρύματος και του νηπιαγωγείου. Ταυτόχρονα θα οδηγήσει στην καλύτερη συνεργασία των νηπιαγωγών τόσο με τους

συναδέλφους του των επόμενων και προηγούμενων βαθμίδων, όσο και με τους γονείς των μαθητών τους.

Ταυτόχρονα, είναι καλό να γνωρίσουν και οι νηπιαγωγοί καλύτερα το έργο των βρεφονηπιοκόμων ώστε να μην υποτιμούν την προσφορά του παιδικού σταθμού και των επαγγελματιών του, αναπαράγοντας ουσιαστικά το μοντέλο που βιώνουν οι ίδιοι: της μη ισότιμης αναγνώρισης του έργου τους επειδή αυτό απευθύνεται σε παιδιά μικρής ηλικίας.

Η στήριξη των νηπιαγωγών που δεν μπορούν με βεβαιότητα να αντιληφθούν αν αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από άλλους εκπαιδευτικούς και αν το μικρό κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους και του νηπιαγωγείου επηρεάζει πτυχές της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής είναι αναγκαία. Έτσι θα αποφευχθούν περιπτώσεις αρνητικών επιδράσεων στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και επαγγελματικής εξουθένωσής τους, στην περίπτωση που αντιλαμβάνονται ότι η προσφορά τους δεν αναγνωρίζεται από γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε αρκετές νέες κατευθύνσεις, προς τις οποίες μπορεί να κινηθεί για να φωτίσει παραπέρα το θέμα αυτό.

Εντονότερη διερεύνηση του θέματος με νηπιαγωγούς και από άλλα ερευνητικά διαμερίσματα. Απαραίτητο είναι επίσης να χρησιμοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη) που θα μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την προσφορά και το κύρος τόσο του νηπιαγωγείου και των ίδιων όσο και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών. Επίσης θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε αν οι δικές τους απόψεις αποτελούν αποδοχή πεποιθήσεων του κοινωνικού συνόλου ή δικές τους πεποιθήσεις. Η έρευνα για την επαγγελματική αυτοαντίληψη των νηπιαγωγών χρειάζεται να λάβει υπόψη και αυτές τις κατευθύνσεις.

Σημαντικό είναι η έρευνα να στρέψει την προσοχή της προς τον εντοπισμό παραγόντων που, κατά τις νηπιαγωγούς, οδηγούν στο χαμηλό κύρος του επαγγέλματός τους και του νηπιαγωγείου, αλλά και των δράσεων που μπορούν να το αναστρέψουν.

Είναι, επίσης, αναγκαίο να διερευνηθούν για το ζήτημα που προσεγγίσαμε εδώ και οι αντίστοιχες απόψεις εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και βρεφονηπιοκόμων και να συγκριθούν με εκείνες των νηπιαγωγών.

Είναι φανερό ότι η έρευνά μας ανέδειξε ένα σημαντικό θέμα που αφορά το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και την αντιμετώπισή του από την κοινωνία, και επεσήμανε ένα ενδιαφέρον πεδίο ερευνών.

Βιβλιογραφία

- Banks, O. (1983) *The Sociology of Education*. London: B.T. Batsford LTD.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S. & Griffin, D.M. (2004) Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Coleman, R.D., Rainwater, L. (1978) *Social standing in America*. New York: Basic Books.
- Crites, J. (1969) *Vocational Psychology*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Eurydice (2009) *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels.
- Hogemann, M. (2000) *Νηπιαγωγός-Ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα* (Μεταφρ.: Michael Stork, Επιμ.: Μ.Γ. Μερικλής). Αθήνα: Κορφή.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007) *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Εισαγ. & Επιστ. Επιμέλ.: Θ. Ιωσηφίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Leseman, P. (2009) The impact of High Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature. In Eurydice (2009b). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (17-49). Brussels.
- Locke, E. (1969) What is Job Satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Magnuson, K.A. & Waldfogel, J. (2005) Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Schultz, T. (1968) Capital: Human. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 2, σσ. 278-28, New York.
- Schultz, Th. (1972) *Η οικονομική αξία της Εκπαιδεύσεως* (Εισαγ.-Μεταφρ.: Γ.Φ. Κουτσουμάρη). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schutenberg, E.M., O' Dell, F.L., Kakzala, C.M. (1990) Vocational Personality Types and Sex Role Perceptions of Teachers, Counselors and Educational Administrator. *Career Development Quarterly*, 39, 1, 60-70.
- Soriano, V. (1998) *Early Intervention in Europe*. Denmark: Middlefart.
- Veblen, Th. (1934) *The Theory of the Leisure Class*. N.Y.: Modern Library.
- Veblen, Th. (1982) *Η θεωρία της αργόσχολης τάξης. Η οικονομική μελέτη των θεσμών* (Μεταφρ.: Νταλιάνης Γ., Επιμ.: Σοφινός Φ.). Αθήνα: Κάλβος.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδοτ, Ε. & Χρυσουφίδης, Κ. (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Αραβανής, Γ. (1988) *Τα κριτήρια επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος και ο θεσμός των αριστούχων αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης. Εμπειρική έρευνα. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992) Το επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 52-62.
- Δημητριάδου Κ. (1982) *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994) *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*, στ' έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1993) Ο Εκπαιδευτικός ως Επαγγελματίας. *Λόγος και Πράξη*, 55, 8-24.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998) *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2010) *Η Προσχολική Αγωγή στην Κύπρο. Από τη Φιλανθρωπική Προσφορά στη Νομοθετημένη Προσχολική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Εκδ. του συγγ.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991) *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1993) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, μέρος πρώτο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική* (2^η έκδ.). Αθήνα: εκδ. συγγ.
- Κορώσης, Κ., Ελευθεράκης, Θ. (2011) Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: Από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 75-95.
- Κουλουγλιώτης, Ν. (1995) *Κοινωνιολογία. Εισαγωγή στην επιστήμη της κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακίδης, Π. (1976) *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της επαρχίας*. Ιωάννινα: εκδ. συγγ.
- Κυριακίδης, Π. (2011) Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 57-69.
- Κωνσταντίνου, Χ. Μίχος, Ν. (2011) Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση-Οι απόψεις των εισαχθέντων για κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 70-74.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2008) Η υποχρεωτική φοίτηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη, (Επιμ.) (2008). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές (60-70)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Οικονομίδης, Β. (2010) Η θέσπιση της υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Οικονομίδης, Β. Δ. (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος (99-113)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθείτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπάνης, Ε. (2009) *Τα κίνητρα του δασκάλου*. Ανακτημένο στις 21-5-2013 από το δικτυακό τόπο: <http://epapanis.blogspot.com/2009/02/blog-post.html>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαματάς, Μ. (2010). Το κράτος εργοδότης στις προτιμήσεις των Ελλήνων πτυχιούχων. Σημερινές διαπιστώσεις με βάση τις μελέτες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά. Στο Μ. Κούση, Μ. Σαματάς & Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Εξουσία και κοινωνία. Δωρήματα στον Κωνσταντίνο Τσουκαλά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σπετσιώτης, Γ. (2003) *Πρώιμη παιδαγωγική-εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ωρίων.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές. Παρούσα Κατάσταση. Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Ι. (2001) *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ

Δρ. Αργύρης Αργυρίου
Διευθυντής Δ/θμιας
Εκπαίδευσης
Δυτικής Αττικής

Δέσποινα Ανδρεάδου
Εκπαιδευτικός-
Οικονομολόγος

Δρ. Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα
Επίτιμος Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Ειδική Επισημόνασ
Πανεπιστημίου Κύπρου

Summery

The present work explores the issue of advisory intervention in conflict settlement by the directing person in schools of Secondary Education.

This paper seeks the features and the advisory skills used to intervene in a conflict.

The survey was conducted in May 2010 in Western Attica and attended by all the Headmasters in the region.

The methodological tool was a questionnaire and the results were processed with the program SPSS 17.0.

The results have showed that respect, active listening and summarizing are the features and skills that Headmasters in this region use when they intervene advisory in conflict settlement at school.

Λέξεις κλειδιά

Συγκρούσεις, σχολείο, συμβουλευτική παρέμβαση, Διευθυντής/τρια.

0. Εισαγωγή

Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως μια διαδραστική διαδικασία που εμφανίζεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ κοινωνικών φορέων (Rahim, 1992), αλλά και ως η διαφωνία δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων για πολλούς λόγους. Η σύγκρουση εκδηλώνεται όταν οι ανάγκες, οι παρορμήσεις και οι επιθυμίες δεν ανταποκρίνονται με των άλλων. Είναι μια έννοια που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας αλλά και κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις σχέσεις ατόμων και ομάδων είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο (Argon, 2009).

Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η διεύθυνση αναλώνει σημαντικό μέρος του χρόνου της στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το 1996, οι Διευθυντές/τριες κλήθηκαν να αναλώσουν 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης, ποσό που αυξήθηκε

σημαντικά, αφού μια δεκαετία νωρίτερα οι Διευθυντές/τριες χρησιμοποιούσαν μόλις το 9% (Κάντας, 2009· McShulskis, 1996). Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι επίσης μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής τους συμπεριφοράς και αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποδοτική τους λειτουργία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Hakvoort, 2010).

Σύμφωνα με τον Stamatis (1987), η σύγκρουση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενδεχομένως εμφανίζεται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για τη λήψη κάποιας απόφασης, την ολοκλήρωση κάποιου έργου ή την επίλυση κάποιου προβλήματος. Τότε υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υπάρξουν καταστάσεις που προκύπτουν από την προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάσουν την ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και διαφορετικών στόχων.

Στα πλαίσια αυτά ο/η Διευθυντής/τρια χρειάζεται τη συμβουλευτική ως μέσο, μέθοδο και διαδικασία παρέμβασης με βάση την οποία προσεγγίζεται το άτομο ή/και η ομάδα ατόμων που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση (Somech, 2008). Η συμβουλευτική είναι περισσότερο μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, ψυχολογικής υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε θέματα που δυσκολεύουν ή εμποδίζουν ένα άτομο στην καλή λειτουργία των διαπροσωπικών του σχέσεων, της σχέσης του με τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς και τον τρόπο που μπορεί να αντιμετωπίζει εξωτερικές προκλήσεις και προβλήματα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στην εκπαίδευση γενικότερα και στο σχολείο ειδικότερα η Συμβουλευτική έχει ευρύτατη εφαρμογή. Μάλιστα οι ανάγκες και οι ενέργειες του σχολείου συνέβαλαν στην προώθηση και εξέλιξη της συμβουλευτικής (Δημητρόπουλος, 1999) καθιστώντας την πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βοηθά στη συστηματική παρακολούθηση σε βάθος και κατανόηση αιτίων προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου. Τονίζει την αναγκαιότητα ρεαλιστικών προσδοκιών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθεί την επιλογή των καταλληλότερων λύσεων στα προβλήματα αυτά. Διασφαλίζει τον ελκυστικό χαρακτήρα του σχολείου καθώς και τη συνολική και ριζική αποτελεσματικότητά του στον παιδαγωγικό του ρόλο (Καραγεώργου, 2010).

Ο/η Διευθυντής/τρια, κάθε φορά που παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του, θα πρέπει να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής (Roloff, 2009). Τα χαρακτηριστικά είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση-εμπαθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Αντίστοιχα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι η ενεργός ακρόαση, η ορθή αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, η διευκρίνιση και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

Το χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας αναφέρεται στην εικόνα ενός ατόμου που δρα ειλικρινά και εμπνέει εμπιστοσύνη στις ενέργειές του αλλά και στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους. Ενός ατόμου που έχει ως κέντρο τον άνθρωπο, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις ηθικές αξίες (Terry, 1993, Duignan & Bhindi, 1995). Ο σεβασμός υποδηλώνει την αναγνώριση της μοναδικότητας σε κάθε άνθρωπο. Ο Rogers τόνισε ότι ο σύμβουλος πρέπει να σέβεται το συμβουλευόμενο και να του δίνει την ελευθερία να βρίσκει δικές του λύσεις για τα προβλήματά του, ενώ διατύπωσε και την άποψη ότι, αν ο σύμβουλος αποδέχεται τον «πελάτη» με ένα μη κατακτητικό τρόπο, τότε θα είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα επιτυχίας της «θεραπείας» (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Η εμπραθητική δυνατότητα ή ενσυναίσθηση ως ανθρώπινη ικανότητα είναι συνδεδεμένη με την αμοιβαία κατανόηση με φυσιολογικές, κινητικές, ψυχικές και ηθικές πλευρές. Ο West-Burnham (1997) τονίζει ότι σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθημα κατανόηση, πρέπει να έχει την ικανότητα να διακρίνει πώς εκτιμάται μια κατάσταση από ένα άλλο πρόσωπο. Επικοινωνία σημαίνει πολύ περισσότερα από μια απλή ανταλλαγή λέξεων. Η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ηγέτη και τους συνεργάτες του και στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο είναι το κλειδί και της επιτυχημένης ηγεσίας ή συμβουλευτικής σχέσης αντίστοιχα. Οι Hargie, Tourish & Hargie (1994) σημειώναν ότι η επιτυχής επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας της οργανωτικής επιτυχίας. Ιδιαίτερα η επικοινωνία αποκτά άλλη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η φάση των εργασιών τους πραγματώνεται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Holmes & Wynne, 1989).

Η δεξιότητα της ενεργού ακρόασης επιδιώκει τη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και ενεργού ενδιαφέροντος από τον/την Διευθυντή/τρια, ώστε οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση να αισθανθούν ότι στη συμβουλευτική σχέση χωρούν ολόκληροι χωρίς φιλτράρισμα, χωρίς κριτική και ερμηνείες (Δημητρόπουλος, 1998). Για να είναι κανείς αποτελεσματικός στη διαπροσωπική του επικοινωνία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψή του δεν επηρεάζεται από επιθυμίες, ανάγκες, προσδοκίες, προκαταλήψεις και φόβους. Η υποβολή ερωτήσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για τη συμβουλευτική παρέμβαση του/της Διευθυντή/τριας στη διαχείριση των συγκρούσεων, επειδή από το είδος των ερωτήσεων και από το ύφος του/της Διευθυντή/τριας εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό η επιτυχία για την προσπάθεια της συμβουλευτικής παρέμβασης (Δημητρόπουλος, 1998). Στη δεξιότητα της διευκρίνισης περιλαμβάνονται η ενθάρρυνση, η παράφραση και η περιλήψη. Μέσω αυτών ο/η Διευθυντής/τρια, κατά τη συμβουλευτική του παρέμβαση, προσπαθεί να διευκρινίζει όσα έχει ακούσει από τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση (Gordon, 1974; Ivey, 1996, Δημητρόπουλος, 1998). Αντανάκλαση συναισθημάτων είναι η δεξιότητα που χρησιμοποιεί ο/η Διευθυντής/τρια για να αντικατοπτρίσει και να αποδώσει τα συναισθημα-

τικά στοιχεία που εισπράττει κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός που υιοθετούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων οι Διευθυντές/τριες, στις σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνάς μας απορρέουν από το γενικό σκοπό και είναι οι εξής:

- Ποια χαρακτηριστικά εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν και σε ποιο βαθμό;
- Ποιες δεξιότητες εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν και σε ποιο βαθμό;

Διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές, την εμπειρία σε διευθυντική θέση στο σχολείο, την επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων και τέλος τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν.

1.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2010 σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής. Στην συγκεκριμένη έρευνα δεν επιλέχθηκε δείγμα καθώς συμμετείχαν όλοι οι Διευθυντές/τριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νομαρχίας Δυτικής Αττικής. Ήταν τύπου επισκόπησης και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Πριν την κυρίως έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν πέντε Διευθυντές/τριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Bell, 2001). Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας και τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά και επιστράφηκαν συμπληρωμένα ταχυδρομικά. Συγκεντρώθηκαν 53 ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα τα οποία αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής SPSS 17.0.

1.3. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου που κάλυπταν τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος αποτελείτο από 8 ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας (φύλο, ηλικία, συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές, έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια σχολείου, επιμόρφωση στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, επιμόρφωση στη Διαχείριση των Συγκρούσεων στο σχολείο και τύπο σχολείο που διευθύνουν).

Ο δεύτερο άξονας αποτελείτο από 4 ερωτήσεις που αφορούσαν αντίστοιχα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στα σχολεία. Τα χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν ήταν η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση-εμπραθητική δυνατότητα και η επικοινωνία. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=λιγότερο συχνά, 2=λίγο συχνά, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά).

Ο τρίτος άξονας αποτελείτο από 7 ερωτήσεις που αφορούσαν αντίστοιχες δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολείο. Οι δεξιότητες που ερευνήθηκαν ήταν η ενεργός ακρόαση, η ορθή σκέψη, η χρήση ερωτήσεων, η ενθάρρυνση, η παράφραση, η περίληψη και η αντανάκλαση συναισθημάτων. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=λιγότερο συχνά, 2=λίγο συχνά, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά).

1.4. Πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 37 άνδρες (69,8%) και 16 γυναίκες (30,2%) εκ των οποίων 3 (5,66%) ήταν μεταξύ 36 και 45 ετών, 25 (47,17%) μεταξύ 46 και 50 ετών και 25 (47,17%) από 51 ετών και άνω. Από τους συμμετέχοντες 7 (13,21%) είχαν από 11 ως 20 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, 34 (64,15%) από 21 ως 30 χρόνια και 12 (22,64%) πάνω από 30 χρόνια. Ως προς τους τίτλους σπουδών 32 (61,20%) συμμετέχοντες διέθεταν μόνο το βασικό τους πτυχίο, 16 (30,10%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 8 (15,1%) είχαν παρακολουθήσει ΣΕΛΜΕ. Εμπειρία σε Διευθυντική θέση είχαν λιγότερο από 5 χρόνια 16 (30,19%) συμμετέχοντες, 6 ως 10 χρόνια 15 (28,30%), 11 ως 15 χρόνια 16 (30,19%) συμμετέχοντες και πάνω από 15 χρόνια 6 (11,32%).

Σε ότι αφορά την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στη διοίκηση σχολείων, βρέθηκε ότι 20 (37,74%) είχαν επιμορφωθεί, ενώ 33 (62,26%) όχι. Αντίστοιχα, στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο είχαν επιμορφωθεί 11 (20,75%), ενώ 42 (79,25%) όχι. Τέλος, από τους συμμετέχοντες, 27 (50,94%) διέθυναν Γυμνάσια (αθλητικό, εσπερινό και γενικού τύπου), 15 (28,30%) Γενικά Λύκεια, 9 (16,98%) ΕΠΑ.Λ. και 2 (3,78%) ΕΠΑ.Σ.

2. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν στη συμβουλευτική παρέμβαση για τη διευθέτηση μιας σύγκρουσης, παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Μια πρώτη εικόνα των απαντήσεων δείχνει ότι ο βαθμός που υιοθετούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη διευθέτηση των συγκρούσεων στα σχολεία τους είναι από συχνά έως πολύ συχνά. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται και στα παρακάτω διαγράμματα κατανομής σχετικών συχνοτήτων για κάθε ένα από αυτά ξεχωριστά.

Αυθεντικότητα εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 2 (3,77%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 1 (1,89%), συχνά 7 (13,21%), πολύ συχνά 18 (33,96%) και πάρα πολύ συχνά 25 (47,17%) (Πίνακας 2).

Σεβασμό εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 5 (9,43%), πολύ συχνά 15 (28,30%), και πάρα πολύ συχνά 32 (60,38%). Λίγο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 3).

Ενσυναίσθηση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 11 (20,75%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 7 (13,21%), συχνά 13 (24,53%), πολύ συχνά 13 (24,53%) και πάρα πολύ συχνά 9 (16,98%) (Πίνακας 4).

Επικοινωνία εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 8 (15,09%), πολύ συχνά 21 (39,62%), και πάρα πολύ συχνά 23 (43,40%). Λίγο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 5).

Ενεργό ακρόαση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λίγο συχνά 2 (3,77%) συμμετέχοντες, συχνά 5 (9,43%), πολύ συχνά 26 (49,06%), και πάρα πολύ συχνά 20 (37,74%). Λιγότερο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 6).

Ορθή αντίληψη εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λίγο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 13 (24,53%), πολύ συχνά 21 (39,62%), και πάρα πολύ συχνά 18 (33,96%). Λιγότερο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 7).

Χρήση ερωτήσεων κάνουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 8 (15,09%), πολύ συχνά 24 (45,28%) και πάρα πολύ συχνά 16 (30,19%) (Πίνακας 8).

Ενθάρρυνση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 15 (28,30%) και πάρα πολύ συχνά 16 (30,19%) (Πίνακας 9).

Παράφραση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 20 (37,74%) και πάρα πολύ συχνά 11 (20,75%) (Πίνακας 10).

Περίληψη κάνουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 2 (3,77%), συχνά 11 (20,75%), πολύ συχνά 25 (47,17%) και

πάρα πολύ συχνά 12 (22,64%) (Πίνακας 11).

Τέλος, αντανάκλαση συναισθημάτων εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 4 (7,55%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 9 (16,98%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 16 (30,19%) και πάρα πολύ συχνά 9 (16,98%) (Πίνακας 12).

Από τα χαρακτηριστικά που υιοθετούν τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη διευθέτηση των συγκρούσεων φάνηκε ως επικρατέστερο αυτό του σεβασμού προς τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές. Αντίστοιχα η δεξιότητα που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η ενεργός ακρόαση σε όσα έχουν να πουν σχετικά με τις συγκρούσεις στις οποίες τα άτομα εμπλέκονται.

3. Διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες σε σχέση με διάφορες μεταβλητές

Για την ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές, την εμπειρία σε διευθυντική θέση στο σχολείο, την επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων και τέλος τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν.

Από τις παραμέτρους που εξετάστηκαν σε τέσσερις δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ενώ στις υπόλοιπες τρεις οι διαφοροποιήσεις αφορούν ορισμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Συγκεκριμένα, στην παράμετρο πρόσθετες σπουδές διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις δεξιότητες της ενθάρρυνσης και της παράφρασης που υιοθετούν όσα υποκείμενα της έρευνας κατέχουν διδακτορικό ή και μεταπτυχιακό δίπλωμα (για το Levene το sig. είναι και για τις 2 δεξιότητες $<0,05$). Επίσης, στην παράμετρο επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποίηση παρατηρήθηκε αντίστοιχα στις δεξιότητες της περιλήψης και της παράφρασης (για το Levene το sig. είναι και για τις 2 δεξιότητες $<0,05$). Τέλος, στην παράμετρο τύπος σχολείου που διεύθυναν τα υποκείμενα της έρευνας, διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας και στις δεξιότητες της ενεργού ακρόασης και της ενθάρρυνσης (για το F test το sig. και για τα τρία είναι $<0,05$) καθώς και στη δεξιότητα του σεβασμού των υποκειμένων που διεύθυναν Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΣ (για το Tamhane το sig. είναι $<0,05$).

4. Συζήτηση

Ο σεβασμός, η επικοινωνία και η αυθεντικότητα είναι τρία χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν περισσότερο οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής όταν παρεμβαίνουν συμβουλευτικά στη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Στην περίπτωση των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων η έννοια του σεβασμού είναι σχεδόν ταυτόσημη με την πίστη τους στην ικανότητα και τον επαγγελματισμό των υφισταμένων τους (Corey, 1986). Ο McGregor (1960), διαβλέποντας την αξία του

σεβασμού ως παράγοντα οικοδόμησης υγιούς σχέσης εκπαιδευτικού ηγέτη και υφισταμένων του, υπονοεί στη θεωρία Ψ ότι ο ουσιώδης ρόλος του/της Διευθυντή/τριας είναι να οργανώσει εκείνο το σχολικό περιβάλλον που θα σηματοδοτεί σεβασμό και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του διδακτικού του προσωπικού. Ο/Η Διευθυντής/τρια δείχνοντας σεβασμό στο συνομιλητή του/της, προσέχοντάς τον καθώς μιλά χωρίς να τον διακόπτει, κατανοώντας τι του/της λέει και γιατί, προσπαθεί να καλλιεργήσει την ικανότητα ακρόασης, βασική δεξιότητα για την αποτελεσματική επίλυση μιας σύγκρουσης (Owens & Valesky, 2007, Tierney, 2002, Verderber, 1998).

Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις. Όπως έδειξε έρευνα του ο Irano (2011), η επικοινωνία και η εκπαίδευση στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείρισή τους από τους/τις Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Οι Διευθυντές/τριες υιοθετώντας ένα συμβουλευτικό στυλ συμπεριφοράς, αποφεύγουν να υποστηρίξουν κάποια πλευρά και προσπαθούν να βρουν διαύλους επικοινωνίας (Γεράρης & Κυριακού, 2008). Ο/Η Διευθυντής/τρια προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, αναπτύσσοντας σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και να μειώνονται οι συγκρούσεις (Arlestig, 2008).

Η αυθεντικότητα λειτουργεί ως καταλύτης στη συμβουλευτική σχέση του/της Διευθυντή/τριας με τους συγκρουόμενους. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1996) η πίστη στην αυθεντικότητα πρέπει να κατευθύνει τις ενέργειες των Διευθυντών/τριων.

Η ενεργός ακρόαση, η χρήση ερωτήσεων, η ορθή αντίληψη και η περιλήψη είναι οι τέσσερις δεξιότητες που χρησιμοποιούν περισσότερο οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής όταν παρεμβαίνουν συμβουλευτικά στη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Η ενεργός ακρόαση βοηθά τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε αυτή. Σύμφωνα με τον West-Burnham (1997) σημαίνει ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του άλλου, ενώ για τον Bennis (1993) σημαίνει μια μετατόπιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας από ένα συγκεντρωτικό στυλ διοίκησης που βασίζεται στον έλεγχο και την αυταρχικότητα, σε ένα στυλ διοίκησης που να χαρακτηρίζεται από κατανόηση, συναίσθηση-εμπάθητική ικανότητα και ενεργό ακρόαση, στοιχεία που είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της συμβουλευτικής παρέμβασης. Ο/Η Διευθυντής/τρια, στην προσπάθειά του/της να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας ώστε να τις επιλύσει, θα πρέπει ως ενεργητικός ακροατής να ακούει προσεκτικά τη θέση των αντιμαχόμενων μερών, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές (Σαϊτής, 2007). Με τη χρήση της δεξιότητας της ενεργού ακρόασης ο/η Διευθυντής/τρια δείχνει ότι επιζητεί το διάλογο, τη λογική συζήτηση και την επίλυση των συγκρούσεων μέσα από την ανάλυση των αιτίων που οδήγησαν στην σύγκρουση και

αναζητώντας τη ρίζα της σύγκρουσης (Everard & Morris, 1996· Παρασκευόπουλος, 2008). Οι παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται να είναι αποδεκτές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις Διευθυντές/τριες Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΣ που θεωρούν το χαρακτηριστικό της επικοινωνίας και τις δεξιότητες της ενεργού ακρόασης, της ενθάρρυνσης και του σεβασμού, βασικές δεξιότητες στην προσπάθεια του/της Διευθυντή/τριας να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο εσωτερικό της σχολικής του μονάδας.

Η χρήση ερωτήσεων οδηγεί σε λεπτομερειακές απαντήσεις και διευκρινήσεις επιδιώκοντας μια ελεύθερη σχέση με τους εμπλεκόμενους. Στην προσπάθεια για συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να υποβάλλονται από τη μεριά του/της Διευθυντή/τριας κυρίως ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθούν να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους παρά να δώσουν απλά πληροφορίες (Αγγελόπουλος και συν., 2006). Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η χρήση ανοικτών ερωτήσεων σε συζητήσεις οδηγούν σε λεπτομερειακές απαντήσεις (Sternberg, 1997).

Η ορθή αντίληψη εξασφαλίζει αντικειμενικότητα και ακρίβεια στο γεγονός της σύγκρουσης. Στο χώρο του σχολείου μια εσφαλμένη αντίληψη από τη μεριά του/της Διευθυντή/τριας μπορεί να οδηγήσει σε έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και παράλληλα να υψώσει σοβαρά εμπόδια στη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Αγγελόπουλος και συν., 2006).

Η περιληψη ανακεφαλαιώνει, συμπύκνωση και αποκρυσταλλώνει όσα έχουν λεχθεί στη διάρκεια της παρέμβασης. Παράλληλα, η περιληψη δίνει τη δυνατότητα στο κάθε εμπλεκόμενο μέλος να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους (Αγγελόπουλος και συν., 2006).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται για τους/τις Διευθυντές/τριες που έχουν επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων ή σχετικούς μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και για τις δεξιότητες της ενθάρρυνσης, της παράφρασης και της περιληψης. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με έρευνες που δείχνουν ότι όσο αυξάνει το επίπεδο των πρόσθετων σπουδών των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων τόσο τα στελέχη αυτά αισθάνονται την ανάγκη για τη διαχείριση των συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενθαρρύνουν τα ίδια τα άτομα να επιλύουν το πρόβλημα μόνοι τους, ενώ οι ίδιοι/ες χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της παράφρασης και της περιληψης να τους υποδεικνύουν τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων (Ματσαγγούρας, 1999). Η άποψη αυτή ενισχύεται από σειρά ερευνών που δείχνουν ότι οι Διευθυντές/τριες με αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών έχουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να διακρίνουν εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί, εάν είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να παρέμβουν και με τη χρήση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της

περίληψης να εστιάσουν στο θέμα και να επιδιώξουν μια λύση win-win ή να κρατήσουν ουδέτερο ρόλο, εάν μπορούν να χειριστούν το ζήτημα με αξιοπιστία και εάν η μη συμβουλευτική τους παρέμβαση περιέχει περισσότερους κινδύνους από την παρέμβασή τους (Adeyemi, 2010, Owens & Valesky, 2007, Scholtes, Joiner & Streiber, 1996). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα απαιτεί την κατανόηση της φύσης της σύγκρουσης και τις πηγές της (Gumuseli & Hacifazlioglu, 2009). Ειδικότερα, για να υπάρξει θετική έκβαση της σύγκρουσης αυτή εξαρτάται από την δεξιότητα και ικανότητα του/της διευθυντή/τριας να διαγνώσει τη σημασία των στόχων και της σχέσης που δίνουν τα μέλη της σύγκρουσης και να ενεργήσει αναλόγως (Tschannen-Moran, 2001). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά η γνώση και ορθή διαχείριση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της περίληψης για τους/τις Διευθυντές/τριες που έχουν επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων ή σχετικούς μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών.

Οι βάσεις της συμβουλευτικής παρέμβασης βρίσκονται στην αποδοχή της μοναδικότητας του ατόμου, στη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής (Mura, Bonsignore & Diamantini, 2010) και στην ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του (West-Burnham, 1997, Δημητρόπουλος, 1998), οποιασδήποτε εθνικότητας ή φυλετικής ή θρησκευτικής προέλευσης μπορεί να είναι αυτό (Kaushal & Kwantes, 2006, Koc, 2010). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει σε περιορισμένο βαθμό και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν ασφαλή συμπεράσματα για την περιοχή της Δυτικής Αττικής όχι όμως και για το σύνολο των Διευθυντών/τριων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί πηγή πληροφοριών για το θέμα και αφορμή για την διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών σε όλη τη χώρα.

Πίνακες και διαγράμματα

Πίνακας 1: Μ.Ο και τυπικές αποκλίσεις για 4 χαρακτηριστικά και 7 δεξιότητες συμβουλευτικής

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αυθεντικότητα	53	1	5	4,19	1,001
Σεβασμός	53	1	5	4,45	,822
Ενσυναίσθηση	53	1	5	3,04	1,386
Επικοινωνία	53	1	5	4,23	,847
Ενεργός ακρόαση	53	2	5	4,21	,769
Ορθή αντίληψη	53	2	5	4,06	,818
Χρήση ερωτήσεων	53	1	5	3,94	,969
Ενθάρρυνση	53	1	5	3,70	1,153
Παράφραση	53	1	5	3,60	1,080
Περίληψη	53	1	5	3,77	1,031
Αντανάκλαση συναισθημάτων	53	1	5	3,32	1,173
Valid N (listwise)	53				

Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για το χαρακτηριστικό «αυθεντικότητα»

Αυθεντικότητα	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	2	3,77
Λίγο συχνά	1	1,89
Συχνά	7	13,21
Πολύ συχνά	18	33,96
Πάρα πολύ συχνά	25	47,17

Πίνακας 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για το χαρακτηριστικό «σεβασμός»

Σεβασμός	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	1	1,89
Λίγο συχνά	0	0
Συχνά	5	9,43
Πολύ συχνά	15	28,30
Πάρα πολύ συχνά	32	60,38

Πίνακας 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για το χαρακτηριστικό «ενσυναίσθηση»

Ενσυναίσθηση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	11	20,75
Λίγο συχνά	7	13,21
Συχνά	13	24,53
Πολύ συχνά	13	24,53
Πάρα πολύ συχνά	9	16,98

Πίνακας 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για το χαρακτηριστικό «επικοινωνία»

Επικοινωνία	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	1	1,89
Λίγο συχνά	0	0
Συχνά	8	15,09
Πολύ συχνά	21	39,62
Πάρα πολύ συχνά	23	43,40

Πίνακας 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για τη δεξιότητα «ενεργός ακρόαση»

Ενεργός ακρόαση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	0	0
Λίγο συχνά	2	3,77
Συχνά	5	9,43
Πολύ συχνά	26	49,06
Πάρα πολύ συχνά	20	37,74

Πίνακας 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για τη δεξιότητα «ορθή αντίληψη»

Ορθή αντίληψη	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	0	0
Λίγο συχνά	1	1,89
Συχνά	13	24,53
Πολύ συχνά	21	39,62
Πάρα πολύ συχνά	18	33,96

Πίνακας 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για τη δεξιότητα «χρήση ερωτήσεων»

Χρήση ερωτήσεων	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	1	1,89
Λίγο συχνά	4	7,55
Συχνά	8	18,09
Πολύ συχνά	24	45,28
Πάρα πολύ συχνά	16	30,19

Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για τη δεξιότητα «ενθάρρυνση»

Ενθάρρυνση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	3	5,66
Λίγο συχνά	4	7,55
Συχνά	15	28,30
Πολύ συχνά	15	28,30
Πάρα πολύ συχνά	16	30,19

Πίνακας 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «παράφραση»

Παράφραση	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	3	5,66
Λίγο συχνά	4	7,55
Συχνά	15	28,30
Πολύ συχνά	20	37,74
Πάρα πολύ συχνά	11	20,75

Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «περίληψη»

Περίληψη	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	3	5,66
Λίγο συχνά	2	3,77
Συχνά	11	20,75
Πολύ συχνά	25	47,17
Πάρα πολύ συχνά	12	22,64

Πίνακας 12: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «αντανάκλαση συναισθημάτων»

Αντανάκλαση συναισθημάτων	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Λιγότερο συχνά	4	7,55
Λίγο συχνά	9	16,98
Συχνά	15	28,30
Πολύ συχνά	16	30,19
Πάρα πολύ συχνά	9	16,98

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006) *Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Adeyemi, M. (2010) Managing Conflict in Organization-an Overview. *Academic Leadership Journal*, 8(4). Διαθέσιμο: <http://contentcat.fhsu.edu/cdm/compoundobject/collection/p15732coll4/id/537/rec/1> [6/2/2009].
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωτική Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Argon, T. (2009) The Development and Implementation of a Scale to Assess the Causes of Conflict in the Classroom of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1033-1041.
- Arlestig, H. (2008) *Communication between principals and teachers in successful schools*. Sweden: Pedagogical Institute of Umea University. Διαθέσιμο: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:142460> [16/2/2009].
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennis, W. (1993) Creative Leadership. *Australian Institute of Management*, 10, 10-14.
- Γεράρης, Η. & Κυριάκου, Α. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή στη διευθέτηση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Διαθέσιμο: <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gerariskiriakou.php> [5/1/2009].
- Corey, G. (1986) *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Brooks/Cole Publishing Company.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος πρώτος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Duignan, P. & Bhindi, N. (1995) Leadership for a New Century. *Educational Management and Administration*, 25(1), 117-132.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996) *Effective School Management*, (3thed.). London: Paul Chapman.
- Gordon, T. (1974) *Teacher effectiveness training*. New York: David McKax.
- Gumuseli, A. I. & Hacifazlioglu, O. (2009) Globalization and Conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 183-198.
- Hargie, C., Tourish, D. & Hargie, O. (1994) Managers communicating: An investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-8.
- Hakvoort, I. (2010) The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Holmes, M. & Wynne, E.A. (1989) *Making the school an effective community: Belief, practice and theory in school administration*. Philadelphia: Falmer Press.
- Iravo, A.M. (2011) Conflict Management in Kenyan Secondary Schools. *KCA Journal of Business Management*, 3(2), 48-56.
- Ivey, A.E. (1996) *Developmental Therapy. Theory into practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Κάντας, Α (2009) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργου, Ε. (2010) Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Δασκάλου στη Διαχείριση Προβλημάτων στο χώρο του Σχολείου [on-line]. Διαθέσιμο: http://thess.pde.sch.gr/arkiki/periodiko/arthra/teyhos1/kar_t1.pdf [20/5/10].
- Kaushal, R. & Kwantes, C. (2006) The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(5), 579-603.
- Κοκ, Ε. (2010) Services and conflict management: Cultural and European integration perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 88-96.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.

- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McShulskis, E. (1996) Managing Employee Conflicts. *HR Magazine*, 41(9), 16-18.
- Mura, G., Bonsignore, V. & Diamantini, D. (2010) Conflict management among secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2402-2408.
- Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2007) *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform (9th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rahim, M. A. (1992) *Managing conflict in organizations (2nd ed.)*. Westport, CT: Praeger.
- Roloff, M. (2009) Links between Conflict Management Research and Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 37(4), 339-348.
- Σαΐτης, Χ. (2007) *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη (3^η εκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Scholtes, P., Joiner, B. & Streiber, B. (1996) *The team handbook. (2nd ed.)*. Oriel Incorporated.
- Sergiovanni, T. J. (1996) *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey – Bass Publishers.
- Stamatis, D.H. (1987) Conflict: You ve got to be positive. *Personnel*, December, 1987, 47-50. Reprinted in J. W. Newstrom & K. Davis (Eds) (1989), *Organizational behavior*. New York: McGraw – Hill.
- Sternberg, P. (1997) Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse. *Child abuse and neglect*, 21, 1133-1146.
- Somech, A. (2008) Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.
- Terry, R. (1993) *Authentic leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Tierney, E. (2002) *101 Τρόποι καλύτερης επικοινωνίας*. (Ε. Τσουκαλά, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική (πρωτότυπη έκδοση 1998).
- Tschannen-Moran, M. (2001) The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2-32.
- Verderber, R. F. (1998) *Η τέχνη της επικοινωνίας (8^η εκδ.)* (Ν. Σαρρής, μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην (πρωτότυπη έκδοση 1993).
- West-Burnham, J. (1997) *Managing Quality in schools*. Pearson Professional Ltd.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

Βασιλική Χάλαζα,
Υποψήφια Διδάκτορας
Α.Π. Θεσσαλονίκης

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the perceptions of 20 individuals with visual impairments across their social support provided by family, friends and professionals. More specifically, it examined the participants' descriptions and evaluations of the informational, instrumental, and emotional social support they had been receiving from their environments. Data were generated from one-to-one and face-to-face semi-structured interviews. The findings of the study indicated the factors which had an impact on the participants' perceptions and satisfaction regarding the framework and structures of the social support which was available in their environments.

Λέξεις κλειδιά

Άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης, κοινωνικά δίκτυα, αντιληπτή κοινωνική στήριξη, ενήλικη ζωή, κατηγορική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνική στήριξη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την προώθηση και διατήρηση της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη υποστηρικτικών πρακτικών από τα κοινωνικά δίκτυα λειτουργεί προωθητικά για την προστασία της ποιότητας ζωής του ατόμου και την ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή (Chang & Schaller, 2000, Cohen & Wills, 1985).

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να χορηγείται από την οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον και τους επαγγελματίες και διακρίνεται σε αυτή που πραγματικά παρέχεται από το κοινωνικό δίκτυο του ατόμου και σε αυτή που γίνεται αντιληπτή από το άτομο – αποδέκτη. Από τις δύο αυτές διαστάσεις της κοινωνικής στήριξης, η αντιληπτή από το άτομο κοινωνική στήριξη αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ψυχική υγεία του ατόμου (Schwarzer & Leppin, 1991, Wethington & Kessler, 1986).

Ακόμα, η κοινωνική στήριξη διακρίνεται σε θετική και αρνητική. Η θετική κοινωνική

στήριξη είναι αυτή που προωθεί την αυτοεκτίμηση και μια αίσθηση ελέγχου στο άτομο, μειώνει το άγχος και συμβάλλει στη θετική προσαρμογή σε στρεσογόνες καταστάσεις, ενώ η αρνητική κοινωνική στήριξη είναι αυτή που προσφέρεται με ακατάλληλο τρόπο, παρά τη θέληση του ατόμου στο οποίο προσφέρεται και χωρίς να υπάρχει καμιά αναγκαιότητα (Papakonstantimou & Papadopoulos, 2009).

Η κοινωνική στήριξη, ως διαδικασία, αναφέρεται στην πληροφοριακή, την υλική και τη συναισθηματική στήριξη. Η συναισθηματική στήριξη περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως την έκφραση αγάπης και ενδιαφέροντος, την κατανόηση, και την αποδοχή. Η πληροφοριακή στήριξη περιλαμβάνει στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων, ανατροφοδότηση και πληροφορίες σχετικές με την κοινότητα. Τέλος, η υλική στήριξη περιλαμβάνει τη βοήθεια αναφορικά με καθημερινές δραστηριότητες (Chang & Schaller, 2000).

Ειδικά η μελέτη της κοινωνικής στήριξης σε ενήλικα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης (στο εξής σπο) αποδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική. Το πρόβλημα όρασης και η αρνητική επίδραση που, είτε ως τέτοιο είτε ως κοινωνικά προσδιορισμένο, έχει στη λειτουργική ικανότητα του ατόμου, μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο εμπλέκεται σε και διαχειρίζεται όψεις του κοινωνικού ρόλου που καλείται να επιτελέσει (Cimarolli & Boerner, 2005).

Αναφορικά με την κοινωνική στήριξη των ενήλικων ατόμων με σπο, η ερευνητική δραστηριότητα επικεντρώνεται σε ζητήματα σχετικά με τη θετική και την αρνητική κοινωνική στήριξη, την αξιολόγηση των πηγών κοινωνικής στήριξης και το βαθμό ικανοποίησης των ατόμων με σπο από την ύπαρξη κοινωνικής στήριξης στο περιβάλλον τους. Συνοπτικά, αρκετές έρευνες καταλήγουν στη σύνδεση της θετικής κοινωνικής στήριξης με την ευημερία και την καλή ποιότητα ζωής των ενήλικων ατόμων με σπο (Cimarolli & Boerner, 2005, Cimarolli & Wang, 2006, Hersen & Kabacoff, 1995, Reinhardt, 2001, Singletary, Goodwyn & Carter, 2009), ενώ σε κάποιες από αυτές προκύπτει και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική κοινωνική στήριξη και στην εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους ή σε χαμηλά επίπεδα προσωπικής ευημερίας των ενήλικων ατόμων με σπο (Cimarolli, 2006, Cimarolli & Boerner, 2005, Reinhardt, 2001). Ακόμα, σε κάποιες έρευνες συνδέεται ο τύπος της κοινωνικής στήριξης – θετικής ή αρνητικής – με το εργασιακό καθεστώς των ενήλικων ατόμων με σπο, με τα εργαζόμενα άτομα με σπο να λαμβάνουν περισσότερη θετική κοινωνική στήριξη από ό,τι τα άνεργα άτομα με σπο (Cimarolli & Wang, 2006, Lee & Park, 2008, Παπαδόπουλος και συν., 2009, Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009). Τέλος, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα ενήλικα άτομα με σπο είναι πιθανό να λαμβάνουν λιγότερη κοινωνική στήριξη συγκριτικά με τα βλέποντα άτομα (Bruce, Harrow & Obolenskaya, 2007), να εισπράττουν κυρίως αρνητική κοινωνική στήριξη και να αναφέρουν ως κύρια πηγή από την οποία δέχονται στήριξη το οικογενειακό περιβάλλον (Cimarolli & Boerner, 2005).

Σκοπός της έρευνας – δεδομένης της έλλειψης σχετικών ερευνών στην ελληνική πραγματικότητα – είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των ενήλικων ατόμων με σπο σχετικά με τη διαθεσιμότητα της κοινωνικής στήριξης στα υποστηρικτικά κοινωνικά τους δίκτυα. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα και τα αντίστοιχα υπο-ερωτήματά του διατυπώνονται ως εξής: με ποιους τρόπους τα ενήλικα άτομα με σπο περιγράφουν και αξιολογούν α. την πληροφοριακή, β. την υλική και γ. τη συναισθηματική κοινωνική στήριξη που χορηγείται από την οικογένεια, τους φίλους και τους επαγγελματίες;

1. Μεθοδολογία

1.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 άτομα με σπο (16 άνδρες και τέσσερις γυναίκες) ηλικίας από 23 έως 58 ετών ($M = 36.65$, $SD = 10.21$). Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οι 10 κατοικούν στο Βόλο και οι 10 στην Αθήνα. Ακόμα, οι 11 (55%) έχουν ολική απώλεια όρασης και οι εννέα (45%) μερική απώλεια όρασης. Επίσης, στους/στις εννέα συμμετέχοντες/ουσες (45%) το σοβαρό πρόβλημα όρασης είναι επίκτητο, ενώ στους/στις 11 (55%) είναι συγγενές. Αναφορικά με το εργασιακό τους καθεστώς, οι πέντε (25%) είναι συνταξιούχοι, οι επτά (35%) είναι εργαζόμενοι/ες και οι οχτώ (40%) είναι άνεργοι/ες. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών, οι 14 (70%) είναι άγαμοι/ες και οι έξι (30%) είναι έγγαμοι/ες, εκ των οποίων οι πέντε (25%) έχουν παιδιά. Τέλος, αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, δύο (10%) είναι απόφοιτοι δημοτικού, τρεις (15%) είναι απόφοιτοι γυμνασίου, τέσσερις (20%) είναι απόφοιτοι λυκείου, τέσσερις (20%) είναι απόφοιτοι του ΙΕΚ Τειρεσίας, ένας/μία είναι φοιτητής/τρια και πέντε (25%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ. Ένας/μία από τους συμμετέχοντες αρνήθηκε να δηλώσει το μορφωτικό του/της επίπεδο.

1.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η οποία περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν δια ζώσης και σε ατομική βάση. Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, οι οποίες, στην πλειονότητά τους, αποτελούν προσαρμογή και αναδιατύπωση ερωτήσεων από εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες εξέτασης της αντιληπτής από τα ίδια τα άτομα κοινωνικής στήριξης που υπάρχει διαθέσιμη στο περιβάλλον τους (Cohen & Hoberman, 1983, Malecki & Elliott, 1999, Παπαδόπουλος, Παπακωνσταντίνου, Κουτσοκλένης & Κουστριάβα, 2010, Reid, Landesman, Treder & Jaccard, 1989, Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987, Scafer, Coyne & Lazarus, 1981, Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988).

1.3. Ανάλυση Δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συνδυαστική προσέγγιση (middle order approach) για την ανάλυση των δεδομένων, έτσι όπως αυτή ορίζεται από τον Dey (1993). Αρχικά, ορίστηκαν ως βασικά θέματα η πληροφοριακή κοινωνική στήριξη, η υλική κοινωνική στήριξη και η συναισθηματική κοινωνική στήριξη. Στη συνέχεια, για κάθε βασικό θέμα διαμορφώθηκαν ευρείες κατηγορίες, σε συμφωνία με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Για κάθε ευρεία κατηγορία αναπτύχθηκαν μεσαίες κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων σε ερωτήσεις στον οδηγό της συνέντευξης, αλλά και από τα ίδια τα δεδομένα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά θέματα και οι ευρείες και μεσαίες κατηγορίες στη βάση των οποίων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, από την οποία προέκυψαν οι υποκατηγορίες.

Πίνακας 1: Ανάπτυξη κατηγοριών ανάλυσης και ποσοστά συμφωνιών

Βασικό θέμα	Ευρεία κατηγορία	Μεσαίες κατηγορίες	Αρχικό Ποσοστό Συμφωνιών (Po)
Πληροφοριακή κοινωνική στήριξη	Περιγραφή και αξιολόγηση της πληροφοριακής κοινωνικής στήριξης	Αξιολόγηση της πληροφόρησης από τις κρατικές υπηρεσίες	51,92%
		Παροχή συμβουλών/ προτάσεων για λύση σε προβλήματα και λήψη αποφάσεων	
		Διασταύρωση πληροφοριών	
		Διαχείριση αντιπαραθέσεων	
		Αντίδραση στην επικοινωνιακή κριτική	
		Ενίσχυση	
Υλική κοινωνική στήριξη	Περιγραφή και αξιολόγηση υλικής κοινωνικής στήριξης	Τρόποι παροχής βοήθειας	87,5%
		Αξιολόγηση της επίδρασης της συνοδείας στην καθημερινότητα του συνοδού	
		Στάσεις απέναντι στο επίδομα τυφλότητας	
Συναισθηματική κοινωνική στήριξη	Περιγραφή και αξιολόγηση συναισθηματικής κοινωνικής στήριξης	Εξωτερίκευση/συζήτηση συναισθημάτων/εμπειριών	100%
		Κατανόηση και εικόνα του εαυτού	
		Συναισθηματική εγγύτητα	

1.4. Αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της ανάπτυξης των κατηγοριών στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ο έλεγχος της συμφωνίας (proportion of agreements) στον καθορισμό των μεσαίων κατηγοριών και υποκατηγοριών μεταξύ δύο ερευνητών (inter-rater reliability) (Robson, 2002). Έτσι, το αρχικό ποσοστό συμφωνιών για τις μεσαίες κατηγορίες ήταν 83,33%, με τον αντίστοιχο ποσοστιαίο επιμερισμό, όπως αυτός αναγράφεται στον Πίνακα 1, για όλες τις υποκατηγορίες των μεσαίων κατηγοριών της πληροφοριακής, υλικής και συναισθηματικής κοινωνικής στήριξης.

Μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας ελέγχου των συμφωνιών και διαφωνιών ανάμεσα στους δύο ερευνητές, ακολούθησε η συζήτηση των διαφωνιών, η οποία, σε συνδυασμό με την εκ νέου ανάγνωση των δεδομένων, οδήγησε στην αναθεώρηση των διαφωνιών και στη διαμόρφωση του τελικού ποσοστού συμφωνιών στο 100%, τόσο για τις μεσαίες κατηγορίες όσο και για τις υποκατηγορίες.

2. Αποτελέσματα

2.1. Περιγραφή και αξιολόγηση της πληροφοριακής κοινωνικής στήριξης

Σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν και αξιολογούν οι συμμετέχοντες/ουσες την πληροφοριακή κοινωνική στήριξη που είναι διαθέσιμη στο περιβάλλον τους, προέκυψαν έξι θεματικές περιοχές ως μεσαίες κατηγορίες από την ανάλυση των δεδομένων: αξιολόγηση της πληροφόρησης από τις κρατικές υπηρεσίες, παροχή συμβουλών/προτάσεων για τη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, διασταύρωση πληροφοριών, διαχείριση αντιπαραθέσεων, αντίδραση στην εποικοδομητική κριτική, και ενίσχυση (βλ. Πίνακα 1). Παρατίθενται και σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που κάθε φορά αντιστοιχούν και σε διαφορετικά πρόσωπα.

2.1.1. Αξιολόγηση της πληροφόρησης από τις κρατικές υπηρεσίες

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειονότητα τους αξιολογούν αρνητικά την πληροφόρηση που τους παρέχεται από τις κρατικές υπηρεσίες. Έτσι, οι 15 από τους 20 συμμετέχοντες/ουσες (75%) θεωρούν την ενημέρωση από τους κρατικούς φορείς ανεπαρκή και αναξιόπιστη και αμφισβητούν συστηματικά την ορθότητά της:

«Δεν είναι όλα αλήθεια και δεν είναι όλα σωστά».

Με δεδομένο ότι οι κρατικές υπηρεσίες δεν προσφέρουν σωστή και επαρκή ενημέρωση, έξι συμμετέχοντες/ουσες (30%) αναφέρουν την προσωπική πρωτοβουλία ως προϋπόθεση για τη λήψη της κατάλληλης πληροφόρησης για τα θέματα που τους απασχολούν, ενώ τρεις από αυτούς αποδίδουν την έλλειψη ενημέρωσης στην αδιαφορία των κρατικών υπηρεσιών σχετικά με τα προβλήματα και τα δικαιώματά τους:

«Άμα δεν ψαχτείς από μόνος σου δεν βρίσκεις άκρη. Δηλαδή, κανείς δεν θα 'ρθει να σου πει τι δικαιούσαι και τι όχι. Αν δεν ψάξεις από μόνος σου, δεν υπάρχει περίπτωση να βρεις κάτι».

Ακόμα, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (20%) θεωρούν τη δραστηριότητα των συλλογικών φορέων στους οποίους μετέχουν ως ένα αποτελεσματικό μέσο απόσπασης της επιθυμητής πληροφόρησης από τις κρατικές υπηρεσίες:

«Οι κρατικές υπηρεσίες δεν έχουν επαρκή ενημέρωση. Ό,τι γίνεται, μέσα από τους συλλόγους. Για τα δικαιώματά μας, για οτιδήποτε μας αφορά».

2.1.2. Παροχή συμβουλών/προτάσεων για τη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων

Σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα των κοινωνικών τους δικτύων βοηθούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, οι εννέα (45%) αναφέρουν την επικοινωνία μέσω της συζήτησης ως μια διαδικασία, μέσα από την οποία αποκομίζουν ιδέες και ερεθίσματα, τα οποία λειτουργούν προωθητικά για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και τον έλεγχο της ορθότητας των αποφάσεών τους.

Ακόμα, επτά συμμετέχοντες/ουσες (35%) αναφέρουν ότι ο βασικός τρόπος μέσω του οποίου το περιβάλλον τους τους υποστηρίζει στη λήψη αποφάσεων και στη λύση προβλημάτων, είναι η παροχή συμβουλών και εναλλακτικών λύσεων, τις οποίες όμως θα αξιολογήσουν οι ίδιοι/ες πριν τις χρησιμοποιήσουν:

«Θα πάρω και τη γνώμη της αδερφής μου και των πραγματικών φίλων μου, αλλά θα τη φιλτράρω».

Επίσης, οχτώ συμμετέχοντες/ουσες (40%) υπονοούν στις απαντήσεις τους ότι υπάρχει άμεση παρέμβαση από ανθρώπους του περιβάλλοντος τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι/ες περιγράφουν τη στήριξη από τα κοινωνικά τους δίκτυα ως ενθάρρυνση, παρότρυνση ή και καθοδήγηση, ενώ άλλοι/ες σχολιάζουν την αποθάρρυνση που προσλαμβάνουν από μέλη των κοινωνικών τους δικτύων:

«Με πολύ απλό τρόπο. Μην είσαι ηλίθια, μην είσαι χαζή, θα κάνεις αυτό. Και γιατί να κάθεσαι να στενοχωριέσαι, θα γίνει αυτό κι αυτό. Κι αν δεν μπορείς, είμαστε εμείς εδώ. Ακριβώς. Και καλύτερα. Με πολλή χαρά. Χαίρονται. Ότι και να κάνω»,

«Τις περισσότερες φορές δεν βοηθάει (η γυναίκα του), γκρίνια έχω. Έχω γκρίνια (γελάει). Έχω γκρίνια. Άμα την πω κάτι.....».

Επιπλέον, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (20%) περιγράφουν ως τρόπο στήριξης για τη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων την αξιοποίηση αντίστοιχης εμπειρίας μελών των κοινωνικών τους δικτύων:

«Μου δίνουν ρεαλιστικά παραδείγματα από τη δική τους εμπειρία ή φέρνοντάς με σε επικοινωνία με άλλους που έχουν αντίστοιχο ζήτημα».

Τέλος, πέντε συμμετέχοντες/ουσες (25%) δίνουν έμφαση στην αυτονομία και την αυτοδυναμία κατά τις διαδικασίες λύσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων:

«Εντάξει, δεν με βοηθούν να πάρω αποφάσεις, απλά μπορεί να ζητήσω μια άποψη. Δηλαδή, την τελική απόφαση εγώ θα την πάρω».

2.1.3. Διασταύρωση πληροφοριών

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες αισθάνονται την ανάγκη να διασταυρώνουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται, 14 συμμετέχοντες/ουσες (70%) φαίνεται ότι αισθάνονται διακριτή εμπιστοσύνη, καθώς διαφοροποιούν τις περιπτώσεις στις οποίες επιλέγουν τη διασταύρωση των πληροφοριών, με γνώμονα την εμπιστοσύνη που τους εμπνέει η πηγή πληροφόρησης. Πιο αναλυτικά, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (20%) δηλώνουν ότι δεν διασταυρώνουν τις πληροφορίες που αποκομίζουν από τα συλλογικά συνδικαλιστικά τους όργανα. Ακόμα, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (20%) εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στην πληροφόρηση που δέχονται από αρμόδιους φορείς και ανθρώπους που ειδικεύονται σε συγκεκριμένα θέματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το γεγονός ότι δύο συμμετέχοντες/ουσες (10%) εξαρτούν την εμπιστοσύνη τους στην πληροφορία και από τις δύο παραπάνω πηγές πληροφόρησης, ενώ τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (20%) συναρτούν την πίστη τους στην ορθότητα της πληροφορίας από το βαθμό οικειότητας που αισθάνονται με το άτομο που τους την παρέχει:

«Αυτά που με ενδιαφέρουν είναι από το σωματείο. Εντάξει, να τις διασταυρώσω... Από πού (γελάει); Δεν υπάρχει πιο έγκυρο»,

«Όχι, θα το πιστέψω. Αναλόγως και ποιος είναι. Αν είναι κάποιος από μια υπηρεσία που θα μου το πει, θα το πιστέψω, ή ο σύλλογός μας. Αλλιώς τι να...»,

«Αν είναι από πολύ δικά μου άτομα όχι, αν είναι από κάποια πιο πέρα άτομα θα το ψάξω περισσότερο».

Ακόμα, οχτώ συμμετέχοντες/ουσες (40%) δηλώνουν ότι προτιμούν να ελέγχουν τις πληροφορίες που τους δίνονται, είτε σε όλες τις περιπτώσεις είτε από συγκεκριμένες πηγές τις οποίες δεν εμπιστεύονται:

«[...] Εάν είναι κάτι σε θέμα υγείας, σε θέμα πιο σοβαρό είτε για εργασία είτε για οτιδήποτε, ναι μεν θα ρωτήσω έναν που γνωρίζει γι' αυτό, αλλά θα ρωτήσω και έναν άνθρωπο παραπέρα, μπας και έχει μια παραπάνω πληροφορία να μου δώσει».

2.1.4. Διαχείριση αντιπαραθέσεων

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στο περιβάλλον τους βοηθούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαχείριση αντιπαραθέσεων που μπορεί να προκύπτουν, οι 10 συμμετέχοντες/ουσες (50%) αναφέρουν ότι συνήθως χειρίζονται μόνοι/ες τους τέτοιες καταστάσεις, ενώ οχτώ (40%) δηλώνουν ότι απευθύνονται για βοήθεια σε μέλη των κοινωνικών τους δικτύων:

*«Συνηθίζω να μην βάζω διαμεσολαβητές. Συνήθως το χειρίζομαι μόνη μου»,
«Η σύζυγος και οι γονείς μου. Λένε τη γνώμη τους».*

Από τους οχτώ συμμετέχοντες/ουσες που απευθύνονται σε άτομα των κοινωνικών τους δικτύων για ζήτηση υποστήριξης σχετικά με τη διαχείριση μιας διαφωνίας, τέσσερις σχολιάζουν ότι δέχονται βοήθεια για τη διαχείριση του θυμού τους, τρεις θεωρούν ότι μέσα από τη συζήτηση τους δίνεται η ευκαιρία για έναν εποικοδομητικό αναστοχασμό, ενώ η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τους βοηθάνε οι άνθρωποι του περιβάλλοντός τους από δύο συμμετέχοντες παραπέμπει στο ότι βιώνουν μια λεκτική καταστολή:

«[...] μου λένε, ναι, έχεις δίκιο αλλά να είσαι πιο ελαστικός, να είσαι πιο διαλλακτικός, να μιλάς πιο πολύ, να ηρεμήσεις, να το ξανασκεφτείς ή να του μιλήσεις με άλλο τρόπο με αυτόν που έχεις τον καβγά ή το πρόβλημα για να βρεθεί κάποια λύση»,

«[...] Ε κοίταξε, είναι πάλι σκληρή. Όπου έχω δίκιο θα μου πει σπάστα. Όπου έχω άδικο θα μου πει μπιπ εδώ, εδώ δεν το χεις».

2.1.5. Αντίδραση στην εποικοδομητική κριτική

Οι 12 από τους 17 συμμετέχοντες/ουσες (70,58%) που δηλώνουν ότι υπάρχουν άνθρωποι στο περιβάλλον τους οι οποίοι τους ασκούν εποικοδομητική κριτική, αξιολογούν θετικά αυτή την κριτική και αναφέρουν ότι διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα απέναντι στη διαδικασία της αποτίμησης των πράξεών τους από τους Άλλους:

«Αισθάνομαι καλύτερα, ανακούφιση. Δεν παρεξηγούμαι. Το αναζητώ. Το βλέπω θετικά».

2.1.6. Ενίσχυση

Οι 11 από τους 20 συμμετέχοντες/ουσες (55%) αντιλαμβάνονται την ενίσχυση από τα άτομα των κοινωνικών τους δικτύων, λόγω της λεκτικής ή μη λεκτικής εκφοράς της από τα τελευταία:

«Με την ενημέρωση. Όταν, ξέρω γω, στο λένε ή στο δείχνουν, έτσι».

Ακόμα, έξι συμμετέχοντες/ουσες (30%) συνδέουν τη θετική ενίσχυση από τα άτομα

στο περιβάλλον τους με την αναπηρία τους, ενώ δύο (10%) επιχειρούν την αιτιακή απόδοση της θετικής ενίσχυσης που λαμβάνουν στο ρόλο που έχει το άτομο που την παρέχει στη ζωή τους:

«Και μου το λέει και από τις... το δείχνει με διάφορους τρόπους ότι της αρέσουν όλα αυτά που κάνω. Της αρέσει ότι... αν και με το πρόβλημα που έχω, ότι μπορώ και καταφέρνω πάρα πολλά πράγματα, ότι μπορώ να πάω σε οποιοδήποτε σημείο που θέλω, ότι μπορώ να ασχοληθώ με πράγματα, να κάνω αθλητισμό. Είμαι στο σύλλογο στο συνδικαλιστικό. Όλα αυτά».

2.2. Περιγραφή και αξιολόγηση της υλικής κοινωνικής στήριξης

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν και αξιολογούν την υλική κοινωνική στήριξη που τους παρέχεται, προέκυψαν τρεις μεσαίες κατηγορίες ως θεματικές περιοχές, στις οποίες εντάσσονται και κατηγοριοποιούνται τα λεγόμενά τους: περιγραφή των τρόπων παροχής βοήθειας, αξιολόγηση της επίδρασης της συνοδείας στην καθημερινότητα του συνοδού, και στάσεις απέναντι στο επίδομα τυφλότητας (βλ. Πίνακα 1).

2.2.1. Περιγραφή των τρόπων παροχής βοήθειας

Ως υλική κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, εννέα συμμετέχοντες (45%) αναφέρουν τη συνοδεία, δύο (10%) την οικονομική ενίσχυση και τρεις (15%) τη βοήθεια που τους παρέχεται σε θέματα που άπτονται της καθημερινής διαβίωσης:

«Με ποιον τρόπο βοηθάνε; Εντάξει, όταν είμαι εδώ φυσικά θα με βοηθήσει η Ε., η κοπέλα μου. Δηλαδή αν θέλω να πάω κάπου θα μου πει, θα της πω θέλω να πάω εκεί, που δεν μπορώ να πάω ή που δεν έχω ξαναπάει και δεν ξέρω το χώρο. Ε, φυσικά η αδερφή μου όταν είμαι κάτω με βοηθάει σε ό,τι θέλω, Αλλά τώρα είναι μακριά, και εντάξει».

2.2.2. Αξιολόγηση της επίδρασης της συνοδείας στην καθημερινότητα του συνοδού

Από τους 12 συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι χρησιμοποιούν συστηματικά συνοδεία, οι οχτώ (66,66%), αναφέρουν ότι η παροχή συνοδείας από μέλη των κοινωνικών δικτύων δεν έχει καμία επίδραση στην καθημερινότητα των τελευταίων, ενώ τρεις (25%) αντιλαμβάνονται την υλική κοινωνική στήριξη με την παροχή συνοδείας ως μια κατάσταση που δημιουργεί θετικά συναισθήματα στους συνοδούς τους:

«Δεν αισθάνομαι ότι την επηρεάζει. Δεν πιστεύω ότι την επηρεάζει. Μερικές φορές το ξεχνάει κιόλας»,

«Δεν τους επηρεάζει, το κάνουν από ευχαρίστηση».

2.2.3. Στάσεις απέναντι στο επίδομα τυφλότητας

Σε ό,τι αφορά το επίδομα τυφλότητας, 10 συμμετέχοντες/ουσες (50%) τονίζουν την αναγκαιότητα χορήγησής του, μια αναγκαιότητα που κάποιιοι/ες συνδέουν με τις αυξημένες ανάγκες και τα εμπόδια που ανακύπτουν λόγω της αναπηρίας:

«Κοιτάξτε να δείτε κάτι. Αυτό το βοήθημα μας το χορηγούνε λόγω αυξημένων αναγκών. Γιατί, όπως ίσως να γνωρίζετε ότι εμείς χρειαζόμαστε κάτι περισσότερο για να μπορέσουμε να επιβιώσουμε. Δηλαδή, όταν λέω αυξημένες ανάγκες, είναι μεταφορά με ένα ταξί ή ξέρω γω κάποιος να βοηθήσει στο σπίτι, τέτοια».

Ακόμα, επτά συμμετέχοντες/ουσες (35%) δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από το επίδομα που παίρνουν, εφτά (35%) θεωρούν ότι είναι ανεπαρκές και δεν καλύπτει τις ανάγκες, ενώ έξι δεν σχολιάζουν καθόλου το ύψος του επιδόματος:

«Ναι, ναι, εντάξει, είναι πολύ καλό. Χρήματα είναι. Και μια δραχμή να πάρεις καλό είναι. Το να μην παίρνεις είναι το πρόβλημα (γελάει). Είναι βοήθημα, πολύ καλό»,

«Η αλήθεια είναι ότι, σε σύγκριση με τη ζωή που ζούμε και με τις ανάγκες που υπάρχουνε και σε σύγκριση με τις ευρωπαϊκές χώρες, είναι χαμηλό».

Τέλος, έξι συμμετέχοντες/ουσες (30%) εκφράζουν την ανασφάλειά τους σχετικά με μια ενδεχόμενη περικοπή ή και κατάργηση του επιδόματος λόγω της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεών της στη χώρα:

«Θα μπορούσε να είναι καλύτερο, αλλά ας μην είμαστε και πλεονέκτες, γιατί πάλι καλά είμαστε. Μπορεί και να μας το κόψουν».

2.3. Περιγραφή και αξιολόγηση της συναισθηματικής κοινωνικής στήριξης

Αναφορικά με την περιγραφή και αξιολόγηση της συναισθηματικής κοινωνικής στήριξης, διαμορφώθηκαν τρεις μεσαίες κατηγορίες: εξωτερίκευση/συζήτηση συναισθημάτων και εμπειριών, κατανόηση και εικόνα του εαυτού, και συναισθηματική εγγύτητα (βλ. Πίνακα 1).

2.3.1. Εξωτερίκευση και συζήτηση συναισθημάτων και εμπειριών

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών (18 άτομα, 90%) σχολιάζει ότι διαμορφώνει θετικά συναισθήματα μέσα από την εξωτερίκευση των συναισθημάτων και τη συζήτηση των θετικών και αρνητικών εξελίξεων με άτομα των κοινωνικών της δικτύων, ενώ το συναίσθημα που δεσπόζει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, όταν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, είναι η ανακούφιση. Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών εκφράζει την προσδοκία του για απόσπαση βοήθειας από τους ανθρώπους με τους οποίους μοιράζεται τα συναισθήματά του και συζητά τις εξελίξεις στη ζωή του:

«Αισθάνομαι μία ανακούφιση, ότι έχω ένα δικό μου άνθρωπο και μπορώ να πω ό,τι θέλω»,

«Σίγουρα, γιατί θα πάρεις άποψη. Απάντηση. Θα σου πει ξέρεις τι παιδί μου, ανιψιέ, αδερφέ, φίλε, θα σου πει ότι θα κάνεις αυτό, θα πρέπει να κάνεις αυτό».

2.3.2. Κατανόηση και εικόνα του εαυτού

Σχετικά με τα συναισθήματα που δημιουργούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες για τον εαυτό τους οι άνθρωποι που τους καταλαβαίνουν πραγματικά, οι 12 (60%) αναφέρουν ότι έχουν θετικά συναισθήματα, τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως την ικανοποίηση και την αυτοπεποίθηση:

«Αισθάνομαι μια ικανοποίηση»,

«Πολύ περήφανη, πολύ δυναμική».

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι τρεις συμμετέχοντες/ουσες (15%) σχολιάζουν ότι τα συναισθήματά τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την εικόνα που έχουν οι Άλλοι για αυτούς/ές:

«Εντάξει. Άλλες φορές χαρούμενα, άλλες φορές λυπημένα. Αναλόγως. Ναι, αναλόγως με το τι έχει συμβεί, ξέρω κι εγώ αν το έχω διαχειριστεί σωστά, αν δεν το έχω διαχειριστεί σωστά. Αν, ξέρω κι εγώ, μπορούσα να κάνω κάτι καλύτερο, κάτι το έκανα παρατραβηγμένο, ή όντως το έκανα καλά, αναλόγως».

2.3.3. Συναισθηματική εγγύτητα

Από τους 20 συμμετέχοντες/ουσες, οι 18 (90%) δηλώνουν ότι προσλαμβάνουν ενδιαφέρον από τα μέλη των κοινωνικών τους δικτύων, ακόμα και στις περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχει διαφωνία:

«Βεβαίως (αισθάνεται ότι ενδιαφέρεται γι' αυτόν η σύζυγός του). Κοιτάξετε, και ανάμεσα σε ένα ζευγάρι πάντα υπάρχουν και διαφωνίες. Δεν πάει να πει ότι συμφωνούμε σε όλα. Αλλά από τη συζήτηση... υπάρχει και η διαφωνία, αλλά μετά από μια συζήτηση και τα λοιπά καταλήγουμε κάπου».

Σχετικά με τη δυνατότητα εκμυστήρευσης σε οικεία πρόσωπα, 13 συμμετέχοντες/ουσες (65%) αναφέρουν ότι μπορούν να εκμυστηρευτούν όσα τους απασχολούν στα άτομα τα οποία τους κατανοούν περισσότερο, δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον και τους βοηθούν να αισθανθούν καλά για τον εαυτό τους:

«Ε ναι, το αισθάνομαι και είμαι σίγουρος ότι όταν θα τους πω κάτι θα μείνει μεταξύ μας και δεν υπάρχει περπτωση να βγούνε πιο πέρα».

3. Συζήτηση

Αναφορικά με την περιγραφή της πληροφοριακής κοινωνικής στήριξης, οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειονότητά τους, ως βοήθεια για τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων θεωρούν την παροχή συμβουλών μέσα από τη συζήτηση, οι οποίες μπορεί να δίνουν και τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες για την αξιοποίηση αντίστοιχης εμπειρίας, από τα άτομα των κοινωνικών τους δικτύων. Το εύρημα αυτό διασταυρώνεται με το εύρημα των Chang και Schaller (2000), σύμφωνα με το οποίο οι έφηβοι/ες με σπο θεωρούν ως βοηθητική την πληροφορία που τους δίνεται από τους γονείς τους με τη μορφή συμβουλής ή πρότασης. Ακόμα, ο συνδυασμός αυτού του ευρήματος με την έμφαση που δίνουν κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες στη δική τους αυτονομία για τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλήματος, μπορεί να υποκρύπτει την ανάγκη των ατόμων με σπο για την είσπραξη σεβασμού από το περιβάλλον τους και αναγνώρισης και επιβεβαίωσης της ανεξαρτησίας τους, τουλάχιστον σε ότι αφορά στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους.

Από την άλλη πλευρά, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν ως τρόπο βοήθειας στη διαδικασία λύσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων την άμεση παρέμβαση των ατόμων των κοινωνικών τους δικτύων, γεγονός που, ενώ μπορεί αντικειμενικά να λειτουργεί ανασταλτικά στην επιβεβαίωση της ανεξαρτησίας τους, οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες το αξιολογούν θετικά.

Αναφορικά με την πληροφοριακή κοινωνική στήριξη, στο επίπεδο της διαχείρισης αντιπαραθέσεων που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή, οι μισοί/ές συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει την ύπαρξη δυναμικών στοιχείων προσωπικότητας. Από τη σκοπιά αυτή, η επιλογή της αυτοδιαχείρισης μπορεί να συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα διαθέσιμης κοινωνικής στήριξης στο περιβάλλον, καθώς, σύμφωνα με έρευνα των Hersen και Kabacoff (1995), υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη και την ανάπτυξη δυναμικών στοιχείων της προσωπικότητας. Ακόμα, μπορεί να αντανακλά και υψηλά επίπεδα αντιληπτής κοινωνικής στήριξης, ανεξάρτητα από την πραγματική διαθεσιμότητα στο περιβάλλον, η οποία μπορεί να λειτουργεί ως προβλεπτικός ανασταλτικός παράγοντας του άγχους και να προωθεί την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, δίνοντάς του τη δυνατότητα να χειρίζεται ψύχραιμα τις αντιπαραθέσεις του (Schwarzer & Leppin, 1991, Wethington & Kessler, 1986).

Ωστόσο, και οι συμμετέχοντες/ουσες που απευθύνονται σε μέλη των κοινωνικών τους δικτύων για να ζητήσουν βοήθεια στη διαχείριση των αντιπαραθέσεων που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή, φαίνεται ότι λαμβάνουν θετική κοινωνική στήριξη, που περιγράφεται κυρίως ως βοήθεια για τη διαχείριση του θυμού τους ή ως συζήτηση που προωθεί τον αναστοχασμό σχετικά με την κατάσταση και τα συναισθήματα που βιώνουν.

Σχετικά με την ενίσχυση που δέχονται οι συμμετέχοντες/ουσες από το περιβάλλον τους, κάποιοι/ες τη συνδέουν με την αναπηρία τους και την αντιλαμβάνονται είτε ως θετική πληροφοριακή κοινωνική στήριξη είτε ως αρνητική, κάτι που εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/ες την αναπηρία τους. Ειδικά η θεώρηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της ενίσχυσης από τα κοινωνικά τους δίκτυα που συνοδεύεται με τη διαρκή υπενθύμιση της αναπηρίας τους, ως ενοχλητικής, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Cimarolli & Boerner, 2005, Papakonstantinou & Papadopoulos, 2010). Ακόμα, κάποιοι/ες αποδίδουν την ενίσχυση από τα άτομα του περιβάλλοντός τους στους κοινωνικούς ρόλους που τα άτομα αυτά φέρουν και στα κοινωνικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά της σχέσης που αναπτύσσουν με αυτά τα άτομα. Τέλος, μερικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν την ενίσχυση που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και με ένα υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό παραπέμπει και στη σημασία ανάπτυξης των αισθημάτων του ανήκειν και της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου μέσα από την κοινωνική στήριξη που λαμβάνει, έτσι όπως περιγράφονται τόσο στη σχετική με τη θεωρία της κοινωνικής στήριξης βιβλιογραφία (Cohen & Wills, 1985) όσο και σε έρευνες σχετικές με την αντιληπτή κοινωνική στήριξη στα άτομα με σπο (Bruce et al., 2007, Chang & Schaller, 2000).

Αναφορικά με την ανατροφοδότηση που οι συμμετέχοντες/ουσες λαμβάνουν από τα κοινωνικά τους δίκτυα, η συντριπτική πλειονότητα φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένη από τον τρόπο με τον οποίο της παρέχεται η εποικοδομητική κριτική, κάτι που επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικών με την ικανοποίηση των ατόμων με σπο από την πληροφοριακή κοινωνική στήριξη στο περιβάλλον τους (Kef, 2002, Παπαδόπουλος και συν., 2009, Παπαδόπουλος και συν., 2010).

Ωστόσο, η ικανοποίηση αυτή δεν υφίσταται στην περίπτωση της πληροφόρησης που λαμβάνουν από τις κρατικές υπηρεσίες, ένα εύρημα που συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών, στα οποία καταδεικνύονται προβλήματα στην κοινωνική στήριξη που τα άτομα με σπο δέχονται από επαγγελματίες και από επίσημες δομές κοινωνικής στήριξης (Παπαδόπουλος και συν., 2010, Rosenblum, 2000). Το παραπάνω ενισχύεται και από το γεγονός ότι κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι δεν εμπιστεύονται την πληροφόρηση από τις κρατικές υπηρεσίες και επιλέγουν να την ελέγχουν και να την διασταυρώνουν συστηματικά. Σημαντικό είναι το εύρημα ότι μερικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες εκφράζουν την απόλυτη εμπιστοσύνη τους στα συλλογικά τους όργανα, αναφορικά με την ορθότητα και την αξιοπιστία της πληροφορίας.

Αναφορικά με την περιγραφή και αξιολόγηση της υλικής κοινωνικής στήριξης που υπάρχει διαθέσιμη στο περιβάλλον τους, οι συμμετέχοντες/ουσες κατονομάζουν ως τρόπους παροχής βοήθειας, από τον πιο συχνό στο λιγότερο συχνό, τη συνοδεία, την οικονομική ενίσχυση και τη βοήθεια σε ζητήματα σχετικά με την καθημερινή διαβίωση. Η έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη συνοδεία μπορεί να ερμηνευτεί στο

πλαίσιο ευρημάτων άλλης έρευνας (Allen, Ciambone & Welch, 2000), από τα οποία αναδεικνύεται μια συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη και ενεργοποίηση της υλικής κοινωνικής στήριξης και τη δυνατότητα του ατόμου με αναπηρία να ζει και να συμμετέχει στις δραστηριότητες της κοινότητας.

Αναφορικά με την αξιολόγηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της επίδρασης της συνοδείας στην καθημερινότητα του ατόμου που αναλαμβάνει το ρόλο του συνοδού, οι περισσότεροι/ες θεωρούν ότι η διαδικασία αυτή είτε δεν έχει καμία επίδραση στην καθημερινότητα του/της συνοδού, είτε δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο άτομο που αναλαμβάνει αυτό το ρόλο. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Bambara et al. (2009), σύμφωνα με τα οποία, η παροχή κοινωνικής στήριξης από τα άτομα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος σε άτομα με σπο, μπορεί να οδηγεί τους παρόχους της στήριξης σε μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή τους και σε εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, η εκτίμηση κάποιων συμμετεχόντων/ουσών ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν το ρόλο της συνοδείας διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα απέναντι σε αυτή τη διαδικασία συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Silva – Smith, Theune και Spaid (2007), σύμφωνα με το οποίο, αν και τα άτομα που παρέχουν συνοδεία στα άτομα με σπο αισθάνονται ότι βιώνουν κάποιους περιορισμούς λόγω του ρόλου που έχουν αναλάβει, φαίνεται ότι αντλούν ένα υψηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης από το ρόλο τους.

Τέλος, αναφορικά με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες απέναντι στο επίδομα τυφλότητας που λαμβάνουν από το κράτος πρόνοιας, οι μισοί/ές τονίζουν την αναγκαιότητα χορήγησής του. Τόσο αυτό το εύρημα όσο και το γεγονός ότι παραπάνω από τους μισούς/ές συμμετέχοντες/ουσες διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στο επίδομα τυφλότητας από το βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από αυτό, παραπέμπουν στο γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες, αν δεν επιζητούν, οπωσδήποτε δεν αμφισβητούν τη μονιμότητα της υλικής κοινωνικής στήριξης από το κράτος πρόνοιας, τουλάχιστον σε επίπεδο οικονομικής ένισης. Η υπόθεση αυτή έρχεται σε συμφωνία με έρευνες στις οποίες τονίζεται, είτε ως στερεότυπο είτε ως πραγματική υλική ανάγκη, η ανάγκη των ατόμων με αναπηρία για μόνιμη, κυρίως υλική, κοινωνική στήριξη (Braithwaite & Eckstein, 2003).

Αναφορικά με την περιγραφή και αξιολόγηση της συναισθηματικής κοινωνικής στήριξης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι διαμορφώνει θετικά συναισθήματα από τη διαδικασία της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων της σε οικεία πρόσωπα, τη συζήτηση των θετικών και αρνητικών εμπειριών της, και την αλληλεπίδραση με άτομα, με τα οποία αισθάνεται συναισθηματική εγγύτητα. Το εύρημα αυτό έμμεσα επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, τα άτομα με σπο αισθάνονται ικανοποίηση σχετικά με τη συναισθηματική κοινωνική στήριξη που υπάρχει διαθέσιμη στο περιβάλλον τους

(Chang & Schaller, 2000, Παπαδόπουλος και συν., 2010, Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009, Reinhardt, 2001).

Ακόμα, το γεγονός ότι μερικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ως λόγο για τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματά τους, την προσδοκία βοήθειας από τους Άλλους, παραπέμπει σε βασικές λειτουργίες της αντιληπτής κοινωνικής στήριξης, σύμφωνα με τις οποίες, οι υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου σχετικά με τη διαθεσιμότητα και τις περιπτώσεις ενεργοποίησης της κοινωνικής στήριξης στο περιβάλλον του, διαδραματίζουν έναν κρίσιμο διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην αρνητική εμπειρία του άγχους και στον τρόπο αντιμετώπισής της από το άτομο (Berndt & Perry, 1986).

4. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το γεγονός ότι η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, με αποτέλεσμα την απουσία αντιπροσωπευτικότητας σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Ακόμα, αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα «λάθη» και οι προκαταλήψεις τόσο των συμμετεχόντων/ουσών όσο και των ερευνητών, τα οποία μπορεί να αλλοιώνουν ή να παρερμηνεύουν τα αποτελέσματα (Robson, 2002). Τέλος, στην ανάλυση των δεδομένων δεν συμπεριλήφθηκαν σημαντικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, όπως ο βαθμός απώλειας όρασης και η χρονική στιγμή εμφάνισης του προβλήματος όρασης, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο, το εργασιακό καθεστώς και η οικογενειακή κατάσταση, η ένταξη των οποίων στην ανάλυση θα έδινε μια πιο σαφή και συνεκτική εικόνα των αντιλήψεων των ατόμων με σπο σχετικά με τη διαθέσιμη κοινωνική στήριξη στο περιβάλλον τους.

5. Συμπεράσματα – μελλοντικές προοπτικές

Από τη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η αναγκαιότητα της στάθμισης των αντιλήψεων των ατόμων με σπο σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής στήριξης που θεωρείται αποτελεσματική για την προσαρμογή τους σε επίπεδο καθημερινότητας και την ανάπτυξη καλής ποιότητας ζωής. Η πολιτεία, λοιπόν, οφείλει να αναλάβει την πολύπλευρη στήριξη των συλλόγων, έτσι ώστε να τους διευκολύνει να επιτελέσουν το ρόλο τους ως οι έμπιστοι – σύμφωνα πάντα με τους χαρακτηρισμούς των ίδιων των ατόμων με σπο – φορείς υποστήριξης, μέσα από τους οποίους επιτυγχάνεται η αυτοέκφραση και η αυτοοργάνωση των ατόμων με σπο. Ακόμα, ως ανάγκη προκύπτει και η διαμόρφωση ενός συνεκτικού και αποτελεσματικού πλέγματος επίσημων μορφών κοινωνικής στήριξης από την πολιτεία, στη βάση των αναγκών που περιγράφουν τα ίδια τα άτομα με σπο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους επαγγελματίες του κράτους

πρόνοιας και τα άτομα με σπο. Τέλος, ως σημαντική ανάγκη που προκύπτει από τα αποτελέσματα είναι η κατοχύρωση και η επέκταση του επιδόματος αναπηρίας.

Οι προτάσεις παρέμβασης μπορούν να λάβουν πιο συγκεκριμένη μορφή, εφόσον πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες που θα λαμβάνουν υπόψη τους την ικανοποίηση των ατόμων με σπο από την ποιότητα ζωής τους σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ακόμα, χρήσιμες πληροφορίες μπορούν να αντληθούν και από τη συγκριτική διερεύνηση της αντιληπτής κοινωνικής στήριξης ατόμων με σπο που ζουν σε μια επαρχιακή πόλη μακριά από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και ατόμων με σπο που ζουν στην πρωτεύουσα. Ο προσανατολισμός της έρευνας προς την κατεύθυνση αυτή θα οδηγούσε σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, αναφορικά τόσο με την παρουσία και τη δραστηριότητα των τοπικών συλλόγων, σε επίπεδο, κυρίως, παροχής πληροφοριακής κοινωνικής στήριξης, όσο και με τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των ατόμων με σπο, σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση τους με τα τοπικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Όλα τα παραπάνω θα επέτρεπαν την πιο αναλυτική και λεπτομερειακή καταγραφή των αναγκών των ατόμων με σπο αναφορικά με την κοινωνική στήριξη, μέσα από την κατάδειξη των εσωτερικών διαφοροποιήσεων και των επιπλέον προσδιορισμών της καθημερινότητας και της προσωπικότητάς τους. Η συνθήκη αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει και στη διατύπωση συγκεκριμένων θέσεων και προτάσεων σχετικά με την υφιστάμενη κοινωνική στήριξή τους.

Βιβλιογραφία

- Allen, S. M., Ciambone, D. & Welch, L. C. (2000) Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health, 12*(3), 318-341.
- Bambara, J. K., Owsley, C., Wadley, V., Martin, R., Porter, C. & Dreer, L. E. (2009) Family caregiver social problem-solving abilities and adjustment to caring for a relative with vision loss. *Investigative Ophthalmology and Visual Science, 50*(4), 1585-1592.
- Berndt, T. J. & Perry, T. B. (1986) Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*(5), 640-648.
- Braithwaite, D. O. & Eckstein, N. J. (2003) How people with disabilities communicatively manage assistance: helping as instrumental social support. *Journal of Applied Communication Research, 31*(1), 1-26.
- Bruce, I., Harrow, J. & Obolenskaya, P. (2007) Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends. *British Journal of Visual Impairment, 25*(1), 68-85.

- Chang, C.H.S. & Schaller, J. (2000) Perspectives of adolescents with visual impairments on social support from their parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(2), 69-84.
- Cimarolli, V. R. (2006) Perceived overprotection and distress in adults with visual impairment. *Rehabilitation Psychology*, 51(4), 338-345.
- Cimarolli, V. R. & Boerner, K. (2005) Social Support and Well-being in Adults Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(9), 521-534.
- Cimarolli, V. R. & Wang, S. W. (2006) Differences in Social Support Among Employed and Unemployed Adults who are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(9), 545-556.
- Cohen, S. & Hoberman, H. M. (1983) Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Cohen, S. & Wills, T. (1985) Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Dey, I. (1993) *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London; New York: Routledge.
- Hersen, M. & Kabacoff, R. I. (1995). Assertiveness, depression, and social support in older visually impaired adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(6), 524-530.
- Kef, S. (2002) Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(1), 22-37.
- Lee, I. S. & Park, S. K. (2008) Employment status and predictors among people with visual impairments in South Korea: results of an national survey. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 102(3), 147-159.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (1999) Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483.
- Παπαδόπουλος, Κ., Αθανασιάδου, Α., Βούλτσιος, Η., Διαμαντοπούλου, Ε., Δρόσου, Γ. & Καλούδη, Α. (2009) Κοινωνική Στήριξη και Κοινωνικές Σχέσεις των Ατόμων με Προβλήματα Όρασης στον Εργασιακό Χώρο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-20.
- Παπαδόπουλος, Κ., Παπακωνσταντίνου, Δ., Κουτσοκλένης, Α. & Κουστριάβα, Ε. (2010) Κοινωνική Στήριξη και Κοινωνικά Δίκτυα Μαθητών και Φοιτητών με Πρόβλημα Όρασης. *Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 28-30 Μαΐου, 2009.
- Papakonstantinou, D. & Papadopoulos, K. (2009) Social support in the workplace for working-age adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(7), 393-402.
- Papakonstantinou, D. & Papadopoulos, K. (2010). Forms of social support in the work-

- place for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(3), 183-187.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R. & Jaccard, J. (1989) My family and friends: Six to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child development*, 60, 896-910.
- Reinhardt, J. P. (2001) Effects of positive and negative support received and provided on adaptation to chronic visual impairment. *Applied Developmental Science*, 5(2), 76-85.
- Robson, C. (2002) *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Malden; Oxford: Blackwell.
- Rosenblum, L.P. (2000) Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(7), 434-445.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N. & Pierce, G. R. (1987) A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Scafer, C., Coyne, J. C. & Lazarus, R. S. (1981) The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991) Social support and health: a theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 99-127.
- Silva – Smith, A. L., Theune, T. W. & Spaid, P. E. (2007) Primary support persons for individuals who are visually impaired: who they are and the support they provide. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2), 113-118.
- Singletary, C., Goodwyn, M. A. & Carter, A. P. (2009) Hope and social support in adults who are legally blind at a training center. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 500-504.
- Wethington, E. & Kessler, R. C. (1986) Perceived Support, Received Support, and Adjustment to Stressful Life Events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Άννα Σφακιανάκη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Α.Π. Θεσσαλονίκης

Abstract

Speech is the foremost medium of human expression and communication. Oral language development is highly interlinked with achievement of learning outcomes in all areas of the curriculum as well as general growth and success of the child. Students with speech impairments and foreign students learning Greek as a second language (L2) require special pronunciation training. Speech technology can make pronunciation teaching feasible in primary school, at the same time bridging two different subject areas such as language and physical sciences. The present paper provides a basic description of speech analysis and a review of its utilization in speech training. Teaching basic speech acoustics in primary school with the use of technology can significantly improve the students' oral communication, while promoting their scientific knowledge.

Λέξεις κλειδιά

Τεχνολογία ομιλίας, εξάσκηση προφοράς, διαταραχές ομιλίας, φασματογραφία, οπτική ανατροφοδότηση.

0. Εισαγωγή

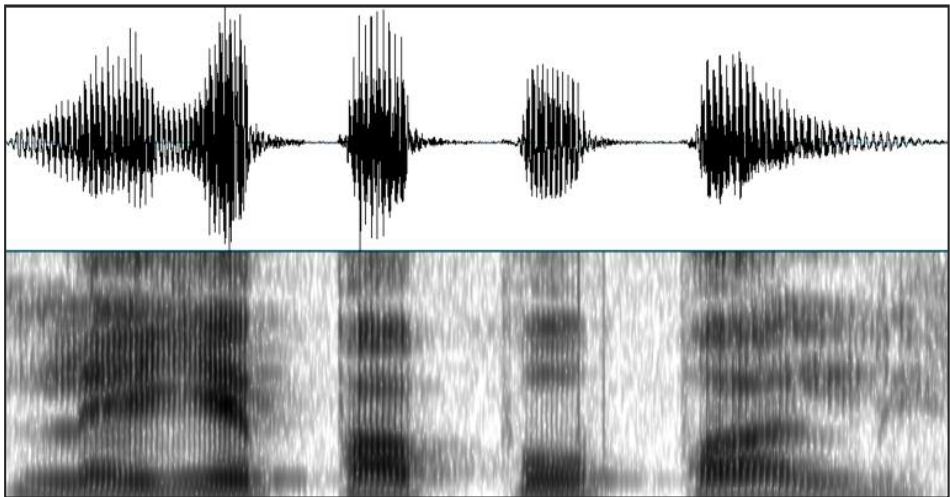
Η μελέτη του προφορικού λόγου καλύπτει ένα ευρύ φάσμα επιστημών. Από τη μία πλευρά, η ομιλία αποτελεί ένα ανθρώπινο σύστημα επικοινωνίας, έναν τρόπο γλωσσικής πραγμάτωσης, τη δομή του οποίου εξετάζει η γλωσσολογία (Sausure, 1959). Από την άλλη πλευρά η μελέτη του φαινομένου της ομιλίας ανήκει στη σφαίρα των θετικών επιστημών και ιδιαίτερα της φυσικής, αφού παράγεται από μηχανικές κινήσεις των οργάνων της ομιλίας, δηλαδή των αρθρωτών, και διαδίδεται μέσω των μορίων του αέρα (Stetson, 1928). Στο σχολείο παρουσιάζεται σχεδόν αποκλειστικά η μία μόνο από τις δύο αυτές όψεις της ομιλίας. Ο προφορικός λόγος διδάσκεται και εξασκείται παραδοσιακά στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας, παλαιότερα ως συμπλήρωμα (Φραγκουδάκη, 1987) και σήμερα ισότιμα με τον γραπτό λόγο, αλλά πάντα ως γλωσσική έκφραση με τη γενικότερη έννοια. Η άλλη όψη

της ανθρώπινης ομιλίας, η όψη που συνδέεται με τη φυσική πραγμάτωση του φαινομένου δεν εμφανίζεται. Η μελέτη όμως της ομιλίας μέσα από το πρίσμα των θετικών επιστημών μπορεί να βοηθήσει στη διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου, αλλά και να παρέχει τεχνικές για την εξάσκηση και βελτίωση του προφορικού λόγου.

1. Ακουστική (φασματική) ανάλυση του ήχου

Σύμφωνα με την ακουστική θεωρία του Fant (1960), η ανθρώπινη ηχητική πηγή βρίσκεται στον λάρυγγα και αποτελείται από τις φωνητικές χορδές, οι οποίες παλλόμενες δημιουργούν μια σύνθετη κυματομορφή που φιλτράρεται από το σχήμα που παίρνει η στοματική κοιλότητα ανάλογα με την εκάστοτε θέση των αρθρωτών (άνω και κάτω χείλος, κάτω γνάθος, μαλακή υπερώα, γλώσσα). Το σύνθετο αποτέλεσμα που προκύπτει από το φιλτράρισμα του ήχου της πηγής δίδει τους ήχους της ομιλίας (φθόγγους). Τα παραπάνω συμβαίνουν κατά την παραγωγή περιοδικών φθόγγων, π.χ. φωνηέντων, ενώ στην περίπτωση των μη περιοδικών ήχων, π.χ. συμφώνων όπως το άφωνο συριστικό [s], παράγεται ένα είδος θορύβου από την τυρβώδη ροή του αέρα ανάμεσα στη γλώσσα και τα φατνία.

Εικόνα 1: Κυματομορφή (πάνω) και φασματογράφημα ευρείας ζώνης (κάτω) της φράσης «Λέγε παππού πάλι» όπως εκφωνήθηκε από ενήλικα Έλληνα άνδρα. Δημιουργήθηκε με το λογισμικό PRAAT



Στο πάνω μέρος της Εικόνας 1 φαίνεται η κυματομορφή του ηχητικού σήματος, δηλαδή η ένταση του ήχου (πλάτος κύματος) σε συνάρτηση με το χρόνο, ενώ στο κάτω μέρος της ίδιας εικόνας παρουσιάζεται το φασματογράφημα ευρείας ζώνης (wide-band spectrogram) που προκύπτει από την ανάλυση της κυματομορφής. Το

φασματογράφημα αποτελεί μια τρισδιάστατη εικόνα του ήχου, καθώς δίνει πληροφορίες για τη συχνότητα του κύματος σε συνάρτηση με το χρόνο αλλά και για την κατανομή της ενέργειας, η οποία είναι μεγαλύτερη στις σκούρες περιοχές του γραφήματος. Οι σκούρες αυτές περιοχές ονομάζονται συχνότητες αντήχησης ή διαμορφωτές (formants). Αυτή η απεικόνιση του ηχητικού σήματος σίγουρα δεν είναι η μοναδική, αλλά χρησιμεύει ιδιαίτερα στη μελέτη της ομιλίας, αφού οι διαμορφωτές μπορούν να δώσουν πληροφορίες για την πιθανή θέση των αρθρωτών, καθώς και για άλλα χαρακτηριστικά της φωνής.

Για παράδειγμα, ανάλογα με το ύψος της γλώσσας ή της κάτω γνάθου, την πρόσθια ή την οπίσθια θέση της γλώσσας μέσα στη στοματική κοιλότητα, το στρογγύλεμα ή όχι των χειλέων, την ύπαρξη ή όχι ρινικότητας, οι τιμές των διαμορφωτών αλλάζουν. Βέβαια οι τιμές αυτές δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά σχετίζονται με το μήκος της φωνητικής οδού και επομένως εξαρτώνται από την ηλικία, το φύλο του ομιλητή και άλλα ανατομικά χαρακτηριστικά του φωνητικού του συστήματος. Γι' αυτό μας ενδιαφέρει περισσότερο η σχετική εικόνα του φασματογραφήματος παρά οι απόλυτες τιμές των συχνοτήτων. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που μας παρέχει αυτού του είδους η απεικόνιση (συχνότητα vs. χρόνος) είναι η δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τη μετάβαση από τον ένα φθόγγο στον άλλο στη ρέουσα ομιλία. Να εντοπίσουμε δηλαδή τις συναρθρωτικές επιρροές του ενός φθόγγου στον άλλο και να δούμε πώς 'δένουν' μεταξύ τους τα στοιχεία της ομιλίας μας. Παρά τη μεγάλη ποικιλομορφία από ομιλητή σε ομιλητή αλλά και μεταξύ δειγμάτων του ίδιου ομιλητή, κάθε φθόγγος έχει κάποια ιδιαίτερα ακουστικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούμε να μάθουμε να διακρίνουμε. Μπορούμε, δηλαδή, να μάθουμε να 'διαβάζουμε' τα φασματογραφήματα.

Η φασματογραφία έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς με σκοπό την αξιολόγηση της φυσιολογικής ή μη ανάπτυξης της ομιλίας (Nittrouer *et al.*, 1989, Lee *et al.*, 1999, Sussman *et al.*, 1999), για την περιγραφή πολλών διαταραχών της ομιλίας, όπως δυσαρθρία, δυσπραξία, δυσλαλία, δυσχέρεια στη ροή της ομιλίας (Kent & Netsell, 1975, Kent & Rosenbeck, 1983, Square-Storer & Apeldoorn, 1991, Magnuson & Blomberg, 2000, Ozawa *et al.*, 2001, Honov *et al.*, 2003, Wang *et al.*, 2009), και ιδιαίτερα για την ομιλία στην βαρηκοΐα-κώφωση στην αγγλική γλώσσα (Monsen, 1976a, 1976b, Harris *et al.*, 1985, Samar *et al.*, 1989, Ryalls & Larouche, 1992, McCaffrey & Sussman, 1994, Okalidou & Harris, 1999, Οκαλίδου, 2002, Ryalls *et al.*, 2003, McCaffrey Morisson, 2008) αλλά και στην ελληνική (Σφακιανάκη 2004, Nicolaidis & Sfakianaki, 2007, Sfakianaki, 2012a, 2012b). Η χρήση όμως της φασματογραφίας δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή της φυσιολογικής ομιλίας και στην ανίχνευση αποκλινόντων χαρακτηριστικών από ερευνητές, αλλά επεκτείνεται και στην παροχή οπτικής ανατροφοδότησης (visual feedback) για την εξάσκηση και βελτίωση του προφορικού λόγου.

2. Ο προφορικός λόγος στο σχολείο

Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικού Ινστιτούτου για την Κώφωση και Άλλες Διαταραχές στην Επικοινωνία των Η.Π.Α., το 8-9% των παιδιών παρουσιάζει κάποιο είδος διαταραχής της ομιλίας το οποίο είναι ήδη αντιληπτό από την Α' Δημοτικού στο 5% των μαθητών (NIDCD, 2010). Διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι η δυσκολία στην παραγωγή ομιλίας που αντιμετωπίζει ένα παιδί μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στη μελλοντική εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του (Felsenfeld *et al.*, 1992, 1994). Τα περισσότερα παιδιά με διαταραχές ομιλίας παρακολουθούν την τυπική σχολική τάξη και μπορούν να βελτιώσουν την ομιλία τους χρησιμοποιώντας οπτική ανατροφοδότηση (Ruscello *et al.*, 1995).

Παράλληλα, αλλοδαποί και παλλινοστούντες μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο στο λεξιλόγιο ή τη γραμματική αλλά και στην προφορά. Οι δυσκολίες στην απόκτηση της σωστής προφοράς της δεύτερης γλώσσας είναι πιθανό να οφείλονται τόσο στα διαφορετικά φωνήματα και επιτονικά σχήματα που μπορεί να διαθέτει η μητρική τους γλώσσα σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα (Flege, 1995, Mennen, 2006), όσο και σε διάφορους άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία έναρξης της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, η διάρκεια διαμονής στη χώρα όπου ομιλείται η δεύτερη γλώσσα, ο βαθμός κατά τον οποίο συνεχίζεται η χρήση της μητρικής γλώσσας, καθώς και η ισχύς των προσωπικών κινήτρων αλλά και η έφεση/κλίση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας που μπορεί να διακρίνει έναν αλλοδαπό μαθητή (Flege *et al.*, 1997, 1999, Flege & McKay, 2004, Moyer, 1999).

Αναφέρεται ότι μαθητές με προβλήματα ομιλίας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και πέφτουν θύματα βίας στο σχολείο (Hall, 1991, Silverman, 1992). Παρομοίως, αλλοδαποί μαθητές που μαθαίνουν τη γλώσσα ως δεύτερη μετά την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν 'ξενική' προφορά (Flege *et al.*, 1995) και συχνά βιώνουν διακρίσεις (Munro *et al.*, 2006). Η προφορά του αλλοδαπού μαθητή πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές ως εποικοδομητικό στοιχείο της διαφορετικότητάς του, αλλά λάθη τα οποία οδηγούν σε σημαντική μείωση της καταληπτότητας της ομιλίας του θα πρέπει να διορθώνονται ώστε να αποφεύγονται τα προβλήματα στην επικοινωνία. Αναφέρεται ότι σφάλματα στον τόνο και τον ρυθμό της ομιλίας μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας (Hahn, 2004). Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ποια λάθη είναι σημαντικά και ποια όχι, στηρίζοντας έτσι τον μαθητή, από τη μία πλευρά, να διατηρήσει την ταυτότητά του αλλά, από την άλλη, να βελτιώσει τα στοιχεία εκείνα στην προφορά του ώστε να γίνεται κατανοητός και αποτελεσματικός στην επικοινωνία του με τους άλλους. Στην προσπάθειά του αυτή, η τεχνολογία οπτικής ανατροφοδότησης μπορεί να φανεί σημαντικός αρωγός. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η οπτικοποίηση του επιτονισμού βοηθά αποτελεσματικά κατά την εκμάθηση της γλώσσας (Anderson-Hsieh, 1994, de Bot, 1983, Hardison, 2004).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ενσωμάτωση της ακουστικής ανάλυσης της ομιλίας στο μάθημα της γλώσσας θα είχε πολλά οφέλη για τον προφορικό λόγο των μαθητών. Παράλληλα όμως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σαν εφαρμογή στο μάθημα της φυσικής για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας του ήχου και των χαρακτηριστικών του (ύψος, χροιά, ένταση). Γεφυρώνοντας τα δύο μαθήματα αυτά, γλώσσα και φυσική, συνδέουμε τον ήχο, ως έννοια της φυσικής, με την ομιλία και διδάσκουμε πώς ακουστικά χαρακτηριστικά, όπως οι διαμορφωτές, ο επιτονισμός, η χροιά, η ένταση, η διάρκεια, οι παύσεις μεταφράζονται σε γλωσσικά και παραγλωσσικά μηνύματα. Τα βιβλία του δημοτικού δίδουν την ευκαιρία από την Α' τάξη στην ενότητα *Το ταξίδι του ήχου -Ηχοπαιχνίδια στην τάξη* στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Επίσης, στην ενότητα *Επικοινωνούμε & ενημερωνόμαστε* της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' τάξης θα μπορούσε να γίνει εισαγωγή του θέματος της βελτίωσης της επικοινωνίας μέσω των τεχνολογιών ομιλίας, ενώ στην Ε' τάξη υπάρχει ολόκληρο κεφάλαιο στο βιβλίο της Φυσικής αφιερωμένο στον ήχο. Επομένως το θέμα του ήχου και της ομιλίας υπάρχει στα βιβλία της Φυσικής, αλλά θα πρέπει να συνδεθεί άμεσα και με το μάθημα της γλώσσας ώστε να επιτευχθεί ολιστική θεώρηση του θέματος. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί ιδιαίτερα στα πλαίσια της *Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*, η οποία προσφέρεται ακριβώς για τη "χαλάρωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων που αναδεικνύει τη διεπιστημονικότητα της γνώσης" (Ματσαγγούρας, 2002:17)

3. Εκπαιδευτικές εφαρμογές της φασματογραφίας

Είναι όμως εφικτό να 'διαβάζει' κανείς ένα φασματογράφημα της ομιλίας του και με βάση αυτό να τροποποιεί την αρθρωτική του συμπεριφορά αν δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις; Αρχικά κάτι τέτοιο θεωρήθηκε πολύ δύσκολο ακόμα και για ειδικούς επιστήμονες (Liberman *et al.*, 1968, Klatt & Stevens, 1973), αλλά μεταγενέστερα πειράματα έδειξαν ότι ενήλικες χωρίς καμία γνώση του αντικείμενου, μετά από σύντομη εκπαίδευση, μπορούν να μάθουν να διαβάζουν φασματογραφήματα με υψηλά ποσοστά επιτυχίας (Greene *et al.*, 1984). Παρόμοιες έρευνες με παιδιά έδειξαν ότι ακόμα και στην ηλικία των 6-7 ετών τα ποσοστά αναγνώρισης ήχων από φασματογραφήματα είναι αρκετά υψηλά (Ertmer, 2004). Ακόμα η φασματογραφία χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία για την παραγωγή δισύλλαβων λέξεων από παιδί με κώφωση ηλικίας μόλις 3 ετών και 10 μηνών (Ertmer & Stark, 1995). Κατά συνέπεια η ηλικία δε φαίνεται να περιορίζει την αποτελεσματική χρήση της φασματογραφίας, αρκεί να δημιουργηθούν στο παιδί κατάλληλα κίνητρα και να δοθεί σωστή εκπαίδευση. Αρχικά, λοιπόν, αυτό το είδος οπτικοποίησης της ομιλίας αναπτύχθηκε για να βοηθήσει παιδιά με βαρηκοΐα-κώφωση σε μια προσπάθεια να αντισταθμίσει την έλλειψη επαρκούς ανατροφοδότησης μέσω της ακοής και η αποτελεσματικότητά του αναφέρεται σε πολλές έρευνες (Stewart *et al.*, 1980, Nickerson *et al.*, 1976, Maki,

1983, Ertmer *et al.*, 1996, Massaro & Cohen, 1998, Öster *et al.*, 2003). Σταδιακά άρχισε όμως να εφαρμόζεται και σε περιπτώσεις άλλων διαταραχών ομιλίας/λόγου (Becker, 1998, Neel, 2010), ενώ η χρήση του επεκτάθηκε σύντομα και στη διδασκαλία της προφοράς δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Anderson-Hsieh, 1992, Chun, 1998, 2007).

Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο για περιπτώσεις διαταραχών ακοής και ομιλίας όσο και διδασκαλίας της προφοράς δεύτερης/ξένης γλώσσας φάνηκε ότι η σχετική αυτονομία στη μάθηση είναι ένα σημαντικό κίνητρο. Αφού το παιδί εκπαιδευτεί στην ανάγνωση του φασματογραφήματος, στοιχεία της άρθρωσής του που πριν δεν είχε συνειδητοποιήσει παρουσιάζονται οπτικά και αποκτούν σταθερότερη και πιο ξεκάθαρη εικόνα (Maki, 1980). Μπορεί, λοιπόν, να κατανοήσει καλύτερα τι πρέπει να πράξει ώστε να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό του παρέχεται η δυνατότητα να εξασκείται και μαζί με τον παιδαγωγό/λογοθεραπευτή αλλά και ανεξάρτητα. Έτσι εμπλέκεται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης, γίνεται πιο ενεργό και ορίζει τον ρυθμό που του ταιριάζει (Houde & Braeges, 1983). Εάν προηγούμενες πρακτικές έχουν αποτύχει, η πρόοδος που έχει με τη μέθοδο αυτή το κινητοποιεί ακόμα περισσότερο και διασφαλίζει τη συνέχιση της προσπάθειας και τη διάθεση για τακτική εξάσκηση, πράγμα πολύ σημαντικό για την υιοθέτηση των σωστών αρθρωτικών κινήσεων (Ertmer & Maki, 2000). Από την πλευρά του παιδαγωγού/λογοθεραπευτή η διδασκαλία εξατομικεύεται, άρα στοχεύει στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και γίνεται πιο αποτελεσματική (Μαντζάνας, 1993). Με τον τρόπο αυτό γίνεται καλύτερη κατανομή χρόνου στους μαθητές και τα θέματα που δυσκολεύουν τον καθένα ξεχωριστά.

Βέβαια, για να επιτευχθούν τα παραπάνω θα πρέπει το παιδί να έχει διδαχθεί πώς να αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που παρέχει η οπτική ανατροφοδότηση. Γι' αυτό η διδασκαλία χρειάζεται να προσαρμοστεί στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και να είναι ανάλογη με την ηλικία του και με τα ενδιαφέροντά του. Έχουν δημιουργηθεί διάφορα οπτικο-ακουστικά συστήματα που βοηθούν τα παιδιά να εξασκούν την ομιλία τους (IBM Speech Viewer, Video Voice, Sprach-Farbbild-Transformation, κ.ά.), αλλά πολλά από αυτά δεν εξηγούν στο παιδί γιατί η παραγωγή του γίνεται αποδεκτή ή όχι από το πρόγραμμα και δεν του διδάσκουν πώς σχετίζεται ο φθόγγος, η συλλαβή ή η λέξη με τη φασματική τους απεικόνιση.

Ένα πρόγραμμα που προσπαθεί να συνδυάσει τη διδασκαλία του προφορικού λόγου με την απόκτηση γνώσεων πάνω στα ακουστικά χαρακτηριστικά της ομιλίας είναι το *Μαγικό Κουτί* (Box of Tricks, <http://www.rcs.hu/boxoftricks/demo.htm>) (Vicsi *et al.*, 2000, Σφακιανάκη *et al.*, 2001), το οποίο έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος SPECO (INCO-COPERNICUS, No. 977126). Ο τρόπος με τον οποίο δίδεται η οπτική ανατροφοδότηση στο πρόγραμμα αυτό στοχεύει στο να διδάξει το παιδί ποιες παράμετροι της ομιλίας του είναι σημαντικές. Αυτό επιτυγχάνεται δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένες ακουστικές περιοχές με τη

βοήθεια διασκεδαστικών σχημάτων (λογο-εικόνες). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ασκήσεις έντασης, ρυθμού, ηχηρότητας, επιτονισμού και ενός συνδυασμού προσωπικών χαρακτηριστικών, καθώς και εξάσκηση σε φθόγγους σε απομόνωση, μέσα σε συλλαβές, λέξεις, αντιθετικά ζεύγη και προτάσεις.

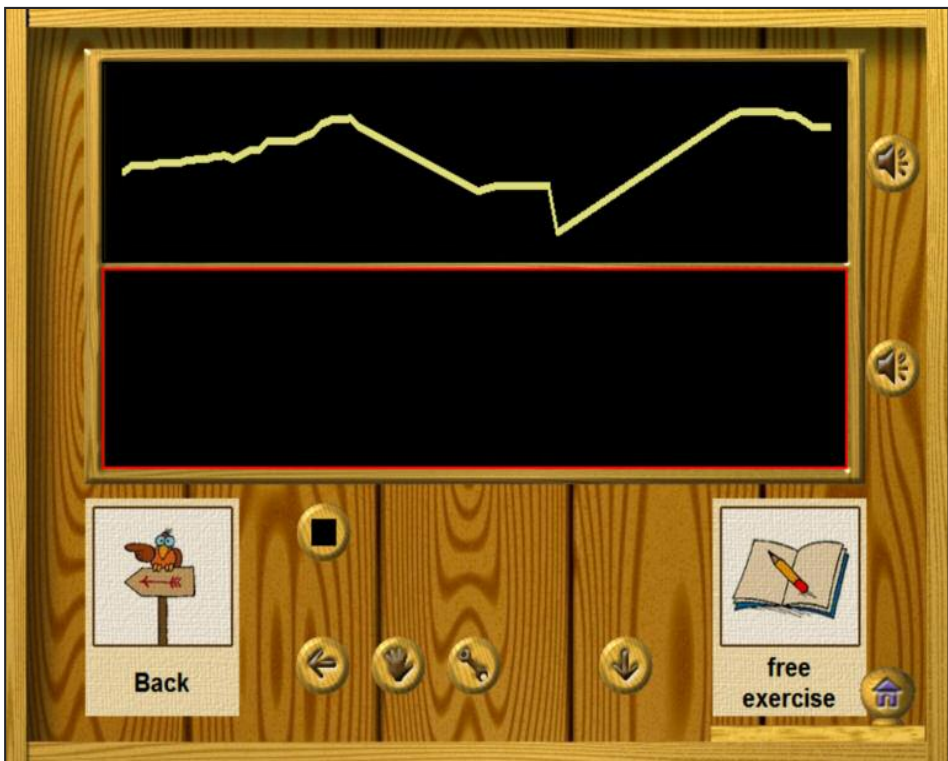
Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται μια άσκηση του φθόγγου [s] στο στάδιο *Εξάσκηση με συλλαβές*. Στο άνω παράθυρο παρουσιάζεται το *κοχλεόγραμμα* (είδος φασματογραφήματος) της πρότυπης ομιλίας την οποία επαναλαμβάνει το παιδί ακριβώς από κάτω. Η λογο-εικόνα του φιδιού και των αβγών του χρησιμοποιούνται για να δείξουν τις σημαντικές ακουστικές περιοχές του φθόγγου [s]. Πιο συγκεκριμένα, στο παιδί δίνεται η οδηγία να επαναλάβει τη συλλαβή [so] τρεις φορές, προσπαθώντας κατά την παραγωγή του [s] να καλύψει με κόκκινες τελείες τα αβγά του φιδιού αλλά όχι το φίδι. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μαθαίνει ότι η ενέργεια του συριστικού άηχου φθόγγου [s] βρίσκεται σε υψηλές συχνότητες (καλύπτει τα αβγά πάνω από το φίδι) και είναι άλλης μορφής (κόκκινο χρώμα) σε σύγκριση με αυτή του φωνήεντος που βρίσκεται δίπλα του (μπλε χρώμα). Για να δημιουργηθεί όμως αυτού του είδους η ενέργεια θα πρέπει να τοποθετήσει το άκρο της γλώσσας του κοντά στα φατνία ώστε να σχηματιστεί στένωση από όπου θα διοχετευτεί αέρας, προκαλώντας τριβή απεριοδικής φύσης. Τότε η παραγωγή του [s] θα καλύψει τα αβγά του φιδιού και το παιδί θα καταλάβει ότι ήταν επιτυχής (Εικόνα 2α). Εάν όμως η γλώσσα δε λάβει την κατάλληλη θέση μέσα στη στοματική κοιλότητα και δε σχηματιστεί σωστά η στένωση, ο φθόγγος που θα παραχθεί δε θα έχει την κατάλληλη ενέργεια ώστε να καλύψει τα αβγά με τρόπο παρόμοιο του πρότυπου (Εικόνα 2β). Το παιδί μπορεί να ακούσει όσες φορές θέλει την πρότυπη παραγωγή και τη δική του, πατώντας το κουμπί με το ηχείο δεξιά από το κάθε παράθυρο. Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται μια άσκηση επιτονισμού. Η επιτονική καμπύλη στο πάνω παράθυρο αντιστοιχεί σε μια λέξη ή φράση που επιλέγει ο παιδαγωγός, η οποία χρησιμεύει ως πρότυπο για το παιδί που θα προσπαθήσει να τη μιμηθεί στο κάτω παράθυρο.

Εικόνα 2: Στιγμιότυπα από το πρόγραμμα “Μαγικό Κουτί”. Άσκηση του φθόγγου [s] με τρεις επαναλήψεις της συλλαβής [so:].

Στην **Εικόνα 2α** η παραγωγή του παιδιού, που εμφανίζεται στο κάτω παράθυρο, είναι σωστή, ενώ στην **Εικόνα 2β** είναι λάθος



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από το πρόγραμμα “Μαγικό Κουτί”. Εξάσκηση του επιτονισμού με την ερώτηση «Είναι καλά;» που επέλεξε ο εκπαιδευτικός



Ένα άλλο πρόγραμμα που παρέχει οπτικο-ακουστική ανατροφοδότηση της ομιλίας σε πραγματικό χρόνο είναι το Ortho-Logo-Paedia (OLP, <http://www.xanthi.ilsr.gr/olp/>) (Öster *et al.*, 2002, 2003). Το σύστημα αυτό απεικονίζει τη στιγμιαία ακουστική πληροφορία σε σημεία πάνω σε ένα δισδιάστατο φωνητικό χάρτη. Η ακουστική και αρθρωτική διαφορά των φθόγγων παρουσιάζεται μέσω της θέσης τους πάνω στον χάρτη. Η μετάβαση από τον ένα φθόγγο στον άλλο κατά την παραγωγή συλλαβών ή λέξεων δημιουργεί *οπτικά μονοπάτια* (visual paths) τα οποία καθοδηγούν το παιδί ώστε να αρθρώσει σωστά. Το σύστημα αποθηκεύει τις παραγωγές κάθε παιδιού και αναπροσαρμόζει τον φωνητικό χάρτη ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, παρέχοντας έτσι εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Υπάρχουν όμως και πολλά προγράμματα ελεύθερης πρόσβασης τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει ακουστικά χαρακτηριστικά της ομιλίας. Δύο από αυτά είναι το λογισμικό PRAAT (<http://www.praat.org/>), το οποίο άρχισε να αναπτύσσεται το 1992 και αναβαθμίζεται συνεχώς μέχρι σήμερα (Boersma & Weenink, 2014), και το Wavesurfer (<http://www.speech.kth.se/wavesurfer/>). Είναι προγράμματα ανοιχτού κώδικα και παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας φασματογραφήματος, καμπύλης επιτονισμού, κ.ά. Τα προγράμματα για ακουστική ανάλυση που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς είναι πολυάριθμα (κατάλογος με σύντομη περιγραφή των διαθέσιμων προγραμμάτων και διαδικτυακούς συνδέσμους στη διεύθυνση http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_anal_acus/herram_anal_acus.html). Βέβαια τα προγράμματα αυτά δεν έχουν αναπτυχθεί ειδικά για παιδιά, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες και να δημιουργήσει ασκήσεις ώστε το παιδί να μάθει σταδιακά να 'διαβάζει' φασματογραφήματα και να κατανοεί πού πρέπει να εστιάσει την προσοχή του, ώστε να βελτιώσει την ομιλία του. Χρήσιμα παραδείγματα για τη δημιουργία ασκήσεων δίνονται στην ιστοσελίδα <http://www.spectrogramsforspeech.com/slp-resources/activities/> (Bullock *et al.*, 2011). Οι ασκήσεις αυτές μέσω των διασκεδαστικών σχημάτων βοηθούν στο να επιτευχθεί η γνωστική σύνδεση του ήχου με το φάσμα του.

Όλα τα προγράμματα που περιγράφηκαν παραπάνω έχουν δημιουργηθεί είτε για την εξάσκηση ομιλίας συγκεκριμένων ευρωπαϊκών γλωσσών (κυρίως αγγλικής, γερμανικής, κ.ά.), είτε είναι προσαρμόσιμα σε διάφορες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών, αλλά χρειάζεται πρώτα να δημιουργηθούν ασκήσεις από τον εκπαιδευτικό/λογοθεραπευτή ώστε να χρησιμοποιηθούν από τον Έλληνα μαθητή. Ένα πρόγραμμα όμως ειδικά για τα ελληνικά αναπτύσσει το Εργαστήριο Φωνητικής του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) σε συνεργασία με το Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής και Τηλεοπτικών Συστημάτων της Πολυτεχνικής Σχολής του ΑΠΘ και στοχεύει στην εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής προφορικής γλώσσας. Το πρόγραμμα ονομάζεται SpeakGreek, εντάσσεται στα πλαίσια της

Δράσης «Αριστεία II» και βρίσκεται σε εξέλιξη. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα βιοανατροφοδότησης με ελεύθερη δωρεάν πρόσβαση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές και γονείς για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και τη βελτίωση της ομιλίας Ελλήνων και Ελληνίδων, παιδιών και ενηλίκων, με προβλήματα ακοής και λόγου. Το πρόγραμμα αυτό θα περιέχει προσεκτικά σχεδιασμένες ασκήσεις πάνω στην πρόσληψη και παραγωγή του λόγου σε τεμαχιακό (φθόγγος) και υπερτεμαχιακό επίπεδο (συλλαβή, λέξη, πρόταση), και θα παρέχει ανατροφοδότηση στον χρήστη μέσω συστήματος αναγνώρισης φωνής. Το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό ή λογοθεραπευτή σε διάφορα περιβάλλοντα: ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας και προγράμματα στήριξης σε τυπικά σχολεία, σε σχολεία εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όσο και αυτόνομα από τον μαθητή, είτε στην τάξη είτε στο σπίτι.

4. Επίλογος

Στο σημερινό σχολείο της ένταξης και της διαπολιτισμικότητας δημιουργείται πιο καισθητά η ανάγκη διδασκαλίας της προφοράς της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη χρησιμων λογισμικών για τον σκοπό αυτό, πολλά από τα οποία είναι προσβάσιμα μέσω του διαδικτύου. Με την παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι η χρήση της φασματογραφίας για την ανάλυση της ομιλίας στα πλαίσια των μαθημάτων της γλώσσας και της φυσικής θα είχε πολλά οφέλη για τον μαθητή στους δύο αυτούς γνωστικούς τομείς αλλά και στη διαθεματική τους σύνδεση. Ωστόσο, για την επίτευξη των παραπάνω θα ήταν σκόπιμο η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μεθόδου αυτής και των εκπαιδευτικών εφαρμογών της, ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία τους.

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Μαντζάνας, Π. (1993) *Πεσταλότσι ο μεγάλος δάσκαλος της αγάπης. Ζωή, έργο, παιδαγωγικές ιδέες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 15-30.
- Οκαλίδου, Α. (2002) *Βαρηκοΐα-κώφωση. Μελέτη της παραγωγής του λόγου και θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σφακιανάνκη, Α. (2004) Ακουστικά χαρακτηριστικά των ακραίων φωνηέντων [i, a, u] και η συναρθρωτική επιρροή των συμφώνων [t] και [s] ανάλογα με τον βαθμό βαρηκοΐας στην ομιλία 8 Ελλήνων ενηλίκων. *Παρουσίαση στην 25η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*
- Σφακιανάνκη, Α., P. Roach, K. Vicsi, A-M. Öster, Z. Kacic, P. Barczikay, A. Tantos (2001) SPECO: Ένα οπτικο-ακουστικό σύστημα για τη διδασκαλία και την εξάσκηση του προφορικού λόγου ευρωπαϊκών γλωσσών. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζιδάκη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας»*. Αθήνα: Ατραπός, τόμος Β, 217-227.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987) *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσεύς.

Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson-Hsieh, J. (1992) Using electronic feedback to teach suprasegmentals. *System*, 20 (1): 51-62.
- Anderson-Hsieh, J. (1994) Interpreting visual feedback on suprasegmentals in computer assisted pronunciation instruction. *CALICO Journal*, 11 (4): 5-22.
- Becker, R. (1998) Application of spectrographic feedback for improvement of speech production skills. In W. Ziegler & K. Deger (Eds.), *Clinical Phonetics and Linguistics*. London: Whurr Publishers.
- Boersma, P. & D. Weenink (2014) Praat: Doing phonetics by computer. [Computer Program]. Version 5.3.76. Amsterdam: Department of Language and Literature, University of Amsterdam. Available online <http://www.praat.org/>.
- Bullock, J., C. Gildersleeve-Neumann, K. Mandulak & J. Conn (2011) Spectrograms for speech: The clinical application of speech acoustic tools. *Poster presented at the annual meeting of ASHA, San Diego, CA.*
- Chun, D.M. (1998) Signal analysis software for teaching discourse intonation. *Language Learning & Technology*, 2 (1): 74-93.
- Chun, D.M. (2007) Technological advances in researching and teaching phonology. In M. C. Pennington (Ed.), *Phonology in context*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 135-158.
- de Bot, K. (1983) Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behavior. *Language and Speech*, 26 (4): 331-350.
- Ertmer, D. J. (2004) How well can children recognize speech features in spectrograms? Comparisons by age and hearing status. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (3): 484-495.
- Ertmer, D.J. & R.E. Stark (1995) Eliciting prespeech vocalizations in a young child with profound hearing loss: Usefulness of real-time spectrographic speech displays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4 (1): 33-38.

- Ertmer, D.J., R.E. Stark & G.R. Karlan (1996) Real-time spectrographic displays in vowel production training with children who have profound hearing loss. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (4): 4-16.
- Fant, G. (1960) Acoustic theory of speech production. The Hague: Mouton.
- Felsenfeld, S., P.A. Broen & M. McGue (1992) A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: linguistic and personality results. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1114-1125.
- Felsenfeld, S., P.A. Broen & M. McGue (1994) A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: educational and occupational results. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1341-1353.
- Flege, J. (1995) Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 233-277.
- Flege, J. & I. McKay (2004) Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1-34.
- Flege, J., E. Frieda & T. Nozawa (1997) Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J., M. Munro & I. MacKay (1995) Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.
- Flege, J., G. Yeni-Komshian & H.-M. Liu (1999) Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
- Greene, B.G., D.B. Pisoni & T.D. Carell (1984) Recognition of speech spectrograms. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76, 32-43.
- Hahn, L.D. (2004) Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38, 201-223.
- Hall, B.C. (1991) Attitudes of fourth and sixth graders toward peers with mild articulation disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22 (1): 334-340.
- Hardison, D.M. (2004) Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8 (1): 34-52.
- Harris, K.S., J. Rubin-Spitz & N.S. McGarr (1985) The role of production variability in normal and deviant developing speech. Proceedings of the Conference on the Planning and Production of Speech in Normal and Hearing-Impaired Individuals. *ASHA Reports*, 15, 50-57.
- Honov, J., P. Jindrab & J. Pe akc (2003) Analysis of articulation of fricative prealveolar sibilant 's' in control population. *Biomedical Papers*, 147 (2): 239-242.
- Kent, R. & R. Netsell (1975) A case study of an ataxic dysarthric: cineradiographic and

- spectrographic observations, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 40 (1): 115-134.
- Kent, R.D. & J.C. Rosenbeck (1983) Acoustic patterns of apraxia of speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 231-249.
- Klatt, D.H. & K.N. Stevens (1973) On the automatic recognition of continuous speech: Implications from a spectrogram-reading experiment. *IEEE Trans. Audio and Electroacoustics*, AU-21 (3): 210-217.
- Lee, S., A. Potamianos & S. Narayanan (1999) Acoustics of children's speech: Developmental changes in temporal and spectral parameters. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105, 1455-1468.
- Liberman, A.M., F.S. Cooper, D.P. Shankweiler & M. Studdert-Kennedy (1968) Why are speech spectrograms hard to read. *American Annals of the Deaf*, 113, 127-133.
- Magnuson, T. & M. Blomberg (2000) Acoustic analysis of dysarthric speech and some implications for automatic speech recognition. *Speech Transmission Laboratory - Quarterly Progress and Status Report*, 41 (1): 19-30. Dept. of Speech Communication, KTH, Stockholm, Sweden.
- Maki, J.E. (1980) Visual feedback as an aid to speech therapy. In J. Subtelny (Ed.), *Speech assessment and speech improvement for the hearing-impaired*, Washington D.C.: A. G. Bell Association, 167-176.
- Maki, J.E. (1983) Application of the speech spectrographic display in developing articulatory skills in hearing-impaired adults. In I. Hochberg, H. Levitt & M.J. Osberger (Eds.), *Speech of the hearing impaired: Research, training, and personnel preparation*. Baltimore: University Park Press, 297-312.
- Massaro, D.W. & M.M. Cohen (1998) Visible speech and its potential value for speech training for hearing-impaired perceivers. In *Proceedings of the STILL – ESCA Workshop on Speech Technology in Language Learning*, 169-173.
- McCaffrey Morrison, H. (2008) The locus equation as an index of coarticulation in syllables produced by speakers with profound hearing loss. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (9): 726-740.
- McCaffrey, H.A. & H.M. Sussman (1994) An investigation of vowel organization in speakers with severe and profound hearing loss. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 938-951.
- Mennen, I. (2006) Phonetic and phonological influences in non-native intonation: an overview for language teachers. *QMUC Speech Science Research Centre Working Papers*, WP-9. Available at <http://www.qmu.ac.uk/casl/news/WP.htm>.
- Monsen, R.B. (1976a) Normal and reduced phonological space: the production of English vowels by deaf adolescents. *Journal of Phonetics*, 4, 189-198.

- Monsen, R.B. (1976b) Second formant transitions of selected consonant-vowel combinations in the speech of deaf and normally-hearing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 279-289.
- Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- Munro, M.J., T.M. Derwing & K. Sato (2006) Salient accents, covert attitudes: Consciousness-raising for pre-service second language teachers. *Prospect*, 21 (1): 67-79.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2010) *Statistics and Epidemiology on Voice, Speech, and Language*, <http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/vsl/Pages/stats.aspx>.
- Neel, A.T. (2010) Using acoustic phonetics in clinical practice. *Perspectives on Speech Science and Orofacial Disorders*, 20 (1): 14-24.
- Nickerson, R.S., D.N. Kalikow & K.N. Stevens (1976) Computer-aided speech training for the deaf. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41, 120-132.
- Nicolaidis, K. & A. Sfakianaki (2007) An acoustic analysis of vowels produced by Greek speakers with hearing impairment. *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*, Saarbrücken, ID 1358, 1969-1972.
- Nittrouer, S., M. Studdert-Kennedy & R.S. McGowan (1989) The emergence of phonetic segments: Evidence from the spectral structure of fricative-vowel syllables spoken by children and adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 120-132.
- Okalidou, A. & K.S. Harris (1999) A comparison of intergestural patterns in deaf and hearing adult speakers: Implications from an acoustic analysis of disyllables. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106 (1): 394-410.
- Öster, A-M., D. House, A. Hatzis & P. Green (2003) Testing a new method for training fricatives using visual maps in the Ortho-Logo-Paedia project (OLP). In *Proceedings of Fonetik 2003, PHONUM 9*. Dept. of Philosophy and Linguistics, Ume University, 89-92.
- Öster, A-M., D. House, A. Protopapas & A. Hatzis (2002) Presentation of a new EU project for speech therapy: OLP (Ortho-Logo-Paedia). In *Proceedings from Fonetik 2002, Speech Music and Hearing Quarterly Progress and Status Report, TMH-QPSR*, 44, 45-48.
- Ozawa, Y., O. Shiromoto, F. Ishizaki & T. Watamori (2001) Symptomatic differences in decreased alternating motion rates between individuals with spastic and with ataxic dysarthria: An acoustic analysis. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 53 (2): 67-72.
- Ruscello, D.M., D. Yanero & M. Ghalichebaf (1995) Cooperative service delivery between a university clinic and school system. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26, 273-277.

- Ryalls, J. & A. Larouche (1992) Acoustic integrity of speech production in children with moderate and severe hearing impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 88-95.
- Ryalls, J., A. Larouche & F. Giroux (2003) Acoustic comparison of CV syllables in French-speaking children with normal hearing, moderate-to-severe and profound hearing impairment. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1 (2): 99-114.
- Samar, V.J., D.E. Metz, N. Schiavetti, R.W. Sitler & R.L. Whitehead (1989) Articulatory dimensions of hearing-impaired speakers' intelligibility: Evidence from a time-related aerodynamic, acoustic, and electroglottographic study. *Journal of Communication Disorders*, 22, 243-264.
- Saussure, F. de (Trans. W. Baskin) (1959) *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library (Original work published in 1916).
- Sfakianaki, A. (2012a) *An acoustic study of coarticulation in the speech of Greek adults with normal hearing and hearing impairment*. Unpublished Doctoral Thesis, School of English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki.
- Sfakianaki, A. (2012b) F1 coarticulation phenomena in the productions of Greek speakers with hearing impairment. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*. Komotini, Greece: Democritus University of Thrace, 520-527.
- Silverman, F.H. (1992) Attitudes of teenagers toward peers who have a single articulation error. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 187-188.
- Square-Storer, P.A. & S. Apeldoorn (1991) An acoustic study of apraxia of speech in patients with different lesion loci. In C.A. Moore, K.M. Yorkston & D.R., Beukelman (Eds.), *Dysarthria and apraxia of speech: Perspectives on management*. Baltimore: Paul H. Brookes, 271-286.
- Stetson, R.H. (1928) Motor phonetics. *Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale*, 3, 1-216. [Reprinted as J.A.S. Kelso & K.G. Munhall (Eds.), *R. H. Stetson's motor phonetics*. Boston, MA: Little, Brown, 1988.]
- Stewart, L.C., W.D. Larkin & R.A. Houde (1980) A real-time sound spectrograph with implications for speech training for the deaf. In H. Levitt, J.M. Pickett & R.A. Houde (Eds.), *Sensory aids for the hearing-impaired*. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 392-395.
- Sussman, H.M., C. Duder, E. Dalston & A. Cacciatore (1999) An acoustic analysis of the development of CV coarticulation: A case study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1080-1096.
- Vicsi K., P. Roach, A-M. Öster, Z. Kacic, P. Barczikay, A. Tantos, F. Csatari, Z. Bakcsi & A. Sfakianaki (2000) A Multimedia Multilingual Teaching and Training System for

Speech Handicapped Children. *International Journal of Speech Technology*, 3 (3/5): 290-300.

Wang, Y.T., R.D. Kent, J.F. Kent, J.R. Duffy & J.E. Thomas (2009) Acoustic analysis of voice in dysarthria following stroke. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23 (5): 335-347.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ: ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ευγενία Αρβανίτη
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Πατρών

Abstract

The present article examines the recently adopted legislation on Greek Language Education in diaspora (Act 4027/2011) and its implications in developing an inclusive intercultural policy and pedagogical practice. Language and cultural maintenance policies and programs are regarded by Greek policy makers and diaspora stakeholders as one of the most salient features in sustaining Greekness, even in its more symbolic dimensions. Greek public discourse on maintenance has shifted from ethnocentric views to more modernized rhetoric promoting reciprocity, intercultural interconnection and dialogue as well as transnational synergies. The local-global approach as well as triadic relationships seems to be an important basis of reflecting the new understanding between Greece and Greek diaspora. This paper discusses the theoretical dimensions on which the Greek language maintenance legislation is based while giving the connotations of educating the global citizen in culturally enriched language programs.

Λέξεις κλειδιά

Ελληνική διασπορά, ελληνικότητα, διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση, τριαδικές σχέσεις, τοπικότητα – οικουμενικότητα- διεθνικότητα.

0. Εισαγωγή

Η ελληνογλώσση διαπολιτισμική εκπαίδευση¹ στη διασπορά αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ελληνικότητας στην κοινωνία της γνώσης. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός με την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και αφετέρου με τη συνδιαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, καλλιεργώντας νέες ικανότητες επικοινωνίας, διαπολιτισμικής επήγνωσης, αλληλόδρασης και κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η ποικιλία των μορφών και των φορέων ελληνογλώσσης εκπαίδευσης αλλά και ο διαφοροποιημένος βαθμός αυτοτέλειας των ελληνικών παροικιών της διασποράς και της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διατήρησης, απαιτούν πλέον έναν πολυσχιδή εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Η ελληνική πολιτεία, τον Νοέμβριο του 2011, ύστερα από διαδικασία δημόσιας διαβούλευσης με συγκεκριμένους άξονες, ψήφισε τον νέο νόμο πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (ν. 4027/2011). Στόχος ήταν η αποκρυστάλλωση μιας συνεκτικής πρότασης για την ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας/ διαφορετικότητας της διασποράς, τον υπερεθνικό/συμβολικό χαρακτήρα συγκρότησης της *ελληνικότητας* αλλά και την προώθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού με αμφίδρομες διαδικασίες πολιτισμικού εμπλουτισμού. Επιχειρήθηκε συνεπώς να εγκαινιαστεί μια *διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση*.

Μελετώντας κανείς το κείμενο αρχών, τους άξονες και τα πεδία της διαβούλευσης, την αιτιολογική έκθεση, το ίδιο το κείμενο του νόμου αλλά και το κείμενο/πρόσκληση του νέου προγράμματος για την ενίσχυση της εκπαίδευσης στο εξωτερικό², διακρίνει ότι σκοπός της ελληνικής πολιτείας είναι να επεξεργαστεί μια διαπολιτισμική και διαφοροποιημένη εθνική στρατηγική αμοιβαίας συνεργασίας με τον ελλητισμό και να αναπτύξει μια σχέση πολυκέντρης επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής και δράσης μεταξύ των διαφορετικών πόλων της ελληνικής διασποράς.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη μελέτη των αρχειακών πηγών, αναδεικνύονται αδρές θεωρητικές παραδοχές, με βάση τις οποίες οργανώνεται η νέα προσέγγιση για την ελληνομάθεια στη διασπορά. Οι παροικίες της ελληνικής διασποράς και οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης νοούνται ως δυναμικές κοινότητες και δίκτυα μάθησης μέσα στα οποία ανακατασκευάζονται οι επιμέρους πολιτισμικές (ατομικές, συλλογικές) ταυτότητες και δράσεις. Αναγνωρίζεται δηλαδή η αξία των *διασπορικών δικτύων* ως ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πεδίου μάθησης και ως βασικού ερμηνευτικού μοντέλου των σχέσεων Ελλάδας – Διασποράς που αντικαθιστά το παλιό μοντέλο *Κέντρου-Περιφέρειας*. Συνεπώς παρατηρείται μια τάση για αναγνώριση της χειραφέτησης των παροικιών από το λεγόμενο έθνος-κράτος και η απομάκρυνσή τους από μια *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα* με την υιοθέτηση μιας *ελληνοκεντρικής προσέγγισης* (Δαμανάκης, 2007). Η συγκρότηση των ταυτοτήτων και των σχέσεων στη διασπορά στηρίζεται σε ένα διεθνικό πλαίσιο σχέσεων που αναφέρεται τόσο στην *τοπικότητα – οικουμενικότητα* (Cohen, 1997 Singh, 2002) όσο και στις *τριαδικές σχέσεις* μεταξύ τόπου καταγωγής, τόπου εγκατάστασης και διασπορικών κοινοτήτων (Arvanitis, 2000 Δαμανάκης, 2007).

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν οι βασικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε στον ν. 4027/2011. Η αναφορά αυτή, ωστόσο, είναι μια αρχική καταγραφή ορισμένων παραμέτρων της νέας νομοθεσίας, καθώς απαιτείται επισταμένη συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου, αλλά και δεδομένα που να τεκμηριώνουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα εφαρμογής του.

1. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά: Θεωρητικές παραδοχές εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού

Κάθε απόπειρα μικρο- και μακρο-εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά εμπλεκεί την ανάγκη κατανόησης του παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, στο οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες επανακαθορίζονται μέσα από διαρκείς ανασηματοδοτήσεις και τη σύνθεση νέων εννοιών, προκειμένου να περιγραφούν περίπλοκα φαινόμενα, όπως η ελληνική διασπορά. Επιπλέον προϋποθέτει σαφή αντίληψη της *συγχρονίας* (simultaneity) των συστηματικών σχέσεων με το *εδώ* και το *εκεί* (Καραγιάννης, 2006) που συνδέουν τη διασπορά με την Ελλάδα, αλλά και των *διεθνικών χώρων και κοινωνικών πεδίων* που αναπτύσσονται στη διασπορά.

Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας και ο επιστημονικός και τεχνολογικός πολιτισμός επανακαθορίζουν όλες τις πτυχές της κοινωνικοοικονομικής δραστηριότητας με έμφαση στις διαδικασίες συγκρότησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και τη μερική τουλάχιστον αποδέσμευση της εθνοτικότητας από την εδαφικότητα (Vertovec, 1999 Arvanitis, 2006 Skordulis & Arvanitis, 2008). Κύρια σημεία αυτής της εξέλιξης που επηρεάζει και τον μετασχηματισμό των διασπορών αποτελούν: α) η παγκόσμια οικονομία με την εντατικοποίηση των συναλλαγών/ κεφαλαίων, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, β) η δημιουργία νέων μορφών διεθνούς μετανάστευσης, γ) η ανάπτυξη των παγκόσμιων πόλεων, δ) η δημιουργία κοσμοπολίτικων ή τοπικών πολιτισμών και μοντέλων σκέψης, τα οποία προάγουν ή αντιδρούν στην παγκοσμιοποίηση και ε) η συρρίκνωση της ηγεμονίας του έθνους-κράτους και της αποκλειστικής υπηκοότητας (Cohen, 1997). Συνεπώς, η μετάβαση και ο μετασχηματισμός από τις βιομηχανικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες στην παγκοσμιοποιημένη *κοινωνία του ρίσκου* (risk society) και της *αναστοχαστικής νεωτερικότητας* (reflexive modernization) (Beck, Giddens & Lash, 1994) αποτελεί ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης μέσα στο οποίο (επανα)σχεδιάζεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, εξελίσσεται δυναμικά η *ελληνικότητα* και αναπτύσσονται οι νέες συλλογικότητες της ελληνικής διασποράς.

Αρκετές είναι οι παράμετροι που επιδρούν στον μετασχηματισμό των νέων συλλογικοτήτων και νέων δικτύων επικοινωνίας και ταυτότητας στο πλαίσιο της διασποράς. Μια βασική παράμετρος είναι η έννοια της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* (global-local approach) ή αλλιώς το *‘δίπολο’ τοπικότητα – οικουμενικότητα* και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τους διαφορετικούς πόλους της διασποράς (Clifford, 1997 Singh 2002 Arvanitis, 2006 Eriksen, 2007). Από τη μια πλευρά η *οικουμενικότητα* αναφέρεται σε μια σημαντική της παράμετρο που είναι η *διεθνικότητα* (Καραγιάννης, 2006). Η τελευταία αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών που σηματοδοτεί την υπέρβαση των πολιτισμικών και

κρατικών ορίων μέσα από την οικοδόμηση νέων τρόπων διαμόρφωσης και διαχείρισης της απόστασης και του *ανήκειν* σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται νέες *διεθνικές κοινότητες* (π.χ. διεθνικές διασπορές), που αναπτύσσουν νέες ατομικές/συλλογικές ταυτότητες και μορφές αλληλεγγύης/δράσης, χωρίς να ταυτίζονται αναγκαστικά με έναν εδαφικό αλλά με ένα συμβολικό χώρο (*απεφραδοποίηση της εθνοτικότητας*), αποκτώντας έτσι έναν υπερτοπικό χαρακτήρα (Cohen, 1997). Επιπλέον, η νέα εννοιολόγηση του χρόνου, η σχετική αυτονόμηση του τόπου λόγω των ΜΜΕ και των δικτύων μεταφορών και η εμφάνιση νέων (*διεθνικών*) *κοινωνικών χώρων* που προωθούνται και συνεχώς αναδημιουργούνται από τις νέες τεχνολογίες, διευρύνουν όλο και περισσότερο το φάσμα συμμετοχικότητας του πολίτη (πολλαπλές πολιτειακές ταυτότητες και δυνατότητα συμμετοχής του σε διάφορες εθνικές, διακρατικές και υπερεθνικές μορφές διακυβέρνησης). Το τελευταίο αναδεικνύει ρητά τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης (ακόμη και της γλωσσολογικής) στην καλλιέργεια σύγχρονων ικανοτήτων για τον πολίτη του κόσμου.

Από την άλλη πλευρά, η *τοπικότητα* αναφέρεται σε μια πολυεπίπεδη διαδικασία ταυτοποίησης και αφορά τόσο τη χώρα καταγωγής όσο και τη διασπορά. Έτσι, η ανακατασκευή της *τοπικότητας* στη διασπορά συνίσταται στην τάση, που ενισχύεται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, για ανάδειξη του τοπικού, του οικείου και του ιδιαίτερου. Δηλαδή, παρατηρείται μια ανασύνθεση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας με πολιτισμικά στοιχεία, με τα οποία υπάρχει συμβολική/συναισθηματική ακόμη και βιωματική ταύτιση. Σημαντική διάσταση εδώ είναι η διαγενεακή (*intergenerational*) μετάβαση και συμμετοχή σε εθνοτικοποιημένες οργανώσεις και παγκόσμια δίκτυα, αλλά και η *καταμητική ταυτότητα* (*segmentary identity*) των μελών της διασποράς όπως των Καστελλοριζιτών και των Κυθηρίων (Chryssanthorou, 2009, Χρυσανθοπούλου, 2012). Από την άλλη η *τοπικότητα* αναδημιουργείται και ως προς τη χώρα καταγωγής με νέες τοπικές ιστορίες, αφηγήσεις και διαδρομές. Για παράδειγμα, ως τόπος καταγωγής δεν νοείται μόνο η *εθνοτικοεθνική* (*ethno-national*), αλλά και η *εθνοτικοτοπική* (*ethno-regional*) διάσταση του *ανήκειν* (Καραγιάννης, 2006 Χρυσανθοπούλου, 2009 Χρυσανθοπούλου, 2012).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια εννοιολογική βάση σχεδιασμού και χάραξης πολιτικής. Για παράδειγμα, η μέχρι τώρα επίσημη (εθνική) τοποθέτηση ως προς τις σχέσεις Ελλάδας – διασποράς απέβλεπε σε μια εθνοκεντρική και ελλαδοκεντρική οριοθέτηση³ της διασποράς και της γλωσσικής διδασκαλίας από το λεγόμενο ‘εθνικό κέντρο’ υπακούοντας σε μια *ουσιοκρατική παράδοση*. Στόχος ήταν η εθνική ομοιογένεια, χωρίς ουσιαστική κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών μορφών ελληνισμού⁴, της *τοπικότητας /οικουμενικότητας*, αλλά και της επίδρασης της παγκοσμιοποίησης. Η κυρίαρχη λογική ήταν αυτή της μέριμνας, της παρέμβασης και της χειραγώγησης του εθνικού κέντρου στη διασπορά (Δαμανάκης, 2007). Αυτό

σήμαινε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο μοντέλο μιας ενιαίας εθνικής παιδείας, κυρίως μέσω της δημιουργίας *αμιγών σχολείων*⁵, της απόσπασης εκπαιδευτικών και της αποστολής εκπαιδευτικού υλικού. Η βασική θεωρητική παραδοχή πίσω από αυτή τη λογική ήταν η απόλυτη συνάρτηση της *τοπικότητας/εδαφικότητας* με την *εθνοτικότητα* και η διατήρηση μιας 'στατικής' εθνικής ταυτότητας που υπαγορευόταν στο πλαίσιο του έθνους-κράτους. Οι μαθητές των *αμιγών σχολείων* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λάμβαναν μια παιδεία που τους συνέδεε με μια συγκριμένη *τοπικότητα/εδαφικότητα*, χωρίς να συνυπολογίζεται η βιωμένη τοπικότητα της νέας πατρίδας, λόγω της προσωρινότητας που αποδιδόταν στην ιδιότητα του Έλληνα μετανάστη (γι' αυτό ονομαζόταν και *απόδημοι Έλληνες*). Η ιδεολογική αυτή χειραγώγηση του εθνικού κέντρου, έγινε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτή από τις ελληνικές κοινότητες της διασποράς, σύμφωνα και με το βαθμό αυτοτέλειας, αυτοοργάνωσης και ευρωστίας που κατείχαν. Για παράδειγμα, ορισμένες κοινότητες είδαν ως φυσιολογική αυτή τη μονόδρομη σχέση (ίσως λόγω και της εγγύτητας προς την Ελλάδα, π.χ. Γερμανία) αναπτύσσοντας μια *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα*. Ενώ άλλες κοινότητες ανέπτυξαν μια πιο ελληνοκεντρική προσέγγιση είτε με αυτοδιοικούμενα συστήματα παροχής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (π.χ. τα απογευματινά σχολεία της Αυστραλίας) είτε με σχολεία και προγράμματα ενταγμένα στο ξένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Charter schools, δίγλωσσα σχολεία, εξ' αποστάσεως προγράμματα, κτλ.) για να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τη διαγενεακή μετάβαση.

Ωστόσο, ο ρόλος της Ελλάδας σε σχέση με την ελληνική διασπορά αλλάζει δραματικά στο πλαίσιο της *αναστοχαστικής νεωτερικότητας* (Beck, Giddens & Lash, 1994) και των διεθνικών χώρων διαμόρφωσης συλλογικοτήτων και μορφών αλληλέγγυης και δράσης. Πρόκειται δηλαδή, για μια νέα κοινωνικοπολιτική και οικονομική πραγματικότητα που εμπεδώνει διαδικασίες αναστοχασμού, αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ νέων *κοινωνικών πρωταγωνιστών* αλλά και συλλογικής διαπολιτισμικής δράσης στο πλαίσιο παγκόσμιων δικτύων/κοινοτήτων μάθησης. Οι σχέσεις Ελλάδας και διασποράς, συνεπώς, επανακαθορίζονται στο πλαίσιο μιας νέας *νεωτερικότητας* και της *αμοιβαιότητας* που φέρνει η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης, διαμορφώνοντας ανάλογα τους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι δεν θεωρείται δεδομένος ο ρόλος της Ελλάδας ως εθνικού κέντρου με μονομερή επιρροή στη διασπορά ή μέριμνα γι' αυτήν. Αυτό διότι αφενός το κράτος αδυνατεί να ανταποκριθεί και να ενισχύσει οικονομικά το σύνολο της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, όπως προνομιακά επιτάσσει το Σύνταγμα (παρ.1, άρθρο 108, 2001) αφετέρου διότι διαφοροποιούνται τα επίπεδα λήψης των αποφάσεων στις κοινότητες της διασποράς (π.χ. οι αποφάσεις, όλο και περισσότερο, λαμβάνονται σε αποκεντρωμένα τοπικά ή και διασπορικά πεδία). Έτσι, εμφανίζονται νέοι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές*, διασπορικά δίκτυα επικοινωνίας, συνεργασίας

και μάθησης αλλά και ομάδες επαγγελματιών που αναλαμβάνουν δράση για την εξειδικευμένη αντιμετώπιση των πολυσύνθετων εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Μια δεύτερη σημαντική θεωρητική παραδοχή, που αναλύει καλύτερα το πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασπορά, είναι το πλαίσιο των *τριαδικών σχέσεων* (Cohen 1997 Αρβανίτη 2000) ή του *διασπορικού τρίπολου* (Δαμανάκης, 2007). Η ελληνική διασπορά αποτελεί σημαντικότερη μορφή οριζόντιας κοινωνικής οργάνωσης (με την ύπαρξη οργανισμών, δικτύων, κοινοτήτων, εκκλησίας, κτλ.), όπου αναδεικνύει τη σύνδεση και συνταύτιση με πολλαπλές τοπικότητες πέρα και έξω από το έθνος-κράτος. Η οριζόντια αυτή οργάνωση αποτελεί αφενός ένα μοντέλο κατανόησης και ανάλυσης των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης αλλά και αλληλεπίδρασης με αυτές και αφετέρου ένα μοντέλο κατανόησης της εξέλιξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και με βάση το πλαίσιο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας της νέας πατρίδας. Έτσι οι σχέσεις Ελλάδας – διασποράς στηρίζονται πάνω σε *τριαδικές σχέσεις* που συνδυάζουν την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας (διασπορικής κοινότητας που ωστόσο έχει ακόμη μια συλλογική αίσθηση της ταυτότητας), της νέας γεωγραφικής περιοχής διαμονής/εγκατάστασης της εθνοτικής ομάδας και, τέλος, της πατρίδας καταγωγής/προέλευσης (Cohen, 1997 Arvanitis, 2004 & 2006).

Σημαντικό σημείο σε αυτό το σύνθετο πλέγμα σχέσεων είναι η έννοια της *διεθνικότητας* και η δημιουργία των *διεθνικών χώρων και πεδίων δράσης* (Καραγιάννης, 2006). Οι πάλαι ποτέ εθνοτικές διασπορές μετασχηματίζονται σε *διεθνικές κοινότητες* (transnational communities) που προωθούν συστηματικές σχέσεις με το εδώ και το εκεί, αλλά και παρεμβάσεις για την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών τους αναπτύσσοντας νέους διεθνικούς χώρους μάθησης. Δηλαδή, οι διασπορές πλέον ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές τους ανάγκες μέσα από τα νέα διασπορικά δίκτυα δομών, οργάνωσης και επικοινωνίας ή ακόμη και μέσω ενταγμένων δομών στη χώρα εγκατάστασης, χωρίς να συνδέονται απόλυτα και μονογραμμικά με τη χώρα καταγωγής. Έτσι, η πολιτισμική και γλωσσική διατήρηση παίρνει πολλαπλές διαστάσεις και νοηματοδοτείται από τις πολλαπλές θεάσεις των ελληνικών κοινοτήτων και όχι από μια ενιαία εθνική πολιτική κοινής παιδείας. Η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι πια ένα παγκόσμιο φαινόμενο που ξεφεύγει από τα στενά παροικιακά/εθνοτικά ή και εθνικά πλαίσια, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού αποκτά ποικίλες νοηματοδοτήσεις και παιδαγωγικές εφαρμογές. Επιπλέον, η διαμόρφωση της *ελληνικότητας* και η επίγνωση του *ανήκειν* στην ελληνική διασπορά ακολουθούν νέα μονοπάτια ατομικής και συλλογικής μνήμης παραπέμποντας σε μια *συμβολική εθνοτικότητα* (Fishman, 1985 Αρβανίτη 2000). Παραλληλα οδηγούν και σε μια διαφοροποιημένη σχέση με την *εδαφικότητα*, αφού δεν υπάρχει πια μια μονοσήμαντη σχέση με τη χώρα καταγωγής αλλά διπολιτισμικές ή πολλαπλές ταυτότητες, διπλές ιθαγένειες, κτλ. Συνεπώς, η πολιτισμική

και διαγενεακή ετερογένεια και διαφορετικότητα της διασποράς, οι πολλαπλές ταυτότητες και αντιλήψεις της *ελληνικότητας*, οι διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες ως προς τη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση των ελληνικών παροικιών αλλά και ο σύγχρονος ρόλος της χώρας καταγωγής/προέλευσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, διαφοροποιούν σημαντικά τον βαθμό και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται ένας πολυσχιδής και διαφοροποιημένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός (ad hoc policy and planning).

Μια άλλη σημαντική παραδοχή για τον σχεδιασμό πολιτικής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι ότι η ίδια η παρουσία της ελληνικής διασποράς αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην ομογενοποιητική δύναμη της παγκοσμιοποίησης με την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στη νέα πατρίδα⁶ και τη δημιουργία παγκόσμιων δικτύων επικοινωνίας και συλλογικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει διότι οι διασπορές συνδιαλέγονται δυναμικά με τη λεγόμενη *πολιτισμική παγκοσμιοποίηση*⁷ και σηματοδοτούν τη μετάβαση από τις παραδοσιακές στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Έτσι, στο πλαίσιο της διασποράς υφίσταται ένας διαρκής πολιτισμικός μετασχηματισμός και μια *διαπολιτισμική διασύνδεση* (Hall, 1992) που επιτυγχάνεται με την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (μικτοί γάμοι, διαγενεακή εξέλιξη, διασπορικά δίκτυα, κτλ.) και των πολιτισμικών τάσεων, αλλά και με την ανταλλαγή συμβόλων. Αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση, ανταλλαγή (υβριδικών) πολιτισμικών πρακτικών, προϊόντων και συμβόλων επιτρέπει μια νεωτερική πολιτισμική όσμωση που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας⁸ (όπου τα διάφορα στοιχεία σχετικοποιούν το ένα το άλλο⁹), ενώ οριοθετείται εκ νέου η ατομική και η συλλογική ταυτότητα (Featherstone, 1990 Robertson, 1992). Έτσι, η πολυμορφία που φέρνουν οι διασπορές δεν είναι μόνο εθνική/εθνοτική αλλά αναδεικνύει την υποκειμενικότητα των μελών τους μέσα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των *κοινωνικών τους βιογραφιών* (lifeworlds), όπως η μνήμη, οι αναμνήσεις, η προφορικότητα, η εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και οι προσανατολισμοί, οι αξίες, οι προδιαθέσεις και οι ευαισθησίες, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικοί τρόποι επικοινωνίας αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και σκέψης (Kalantzis & Cope, 2012). Αυτή η *παραγωγική διαφορετικότητα* (productive diversity) αποτελεί σημαντικό κοινωνικό μαθησιακό κεφάλαιο, πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες γνώσης. Συγχρόνως, η *παραγωγική διαφορετικότητα* είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (π.χ. αμερικανικής, αυστραλιανής, κτλ.) μέσα σε ένα πλαίσιο που προωθεί το πολιτειακό καθήκον, τον πολιτισμικό σεβασμό και την κοινωνική ισότητα (Cope & Kalantzis, 1997).

Επίσης, όπως έχει υποστηρίξει ο Cohen (1997), η διασπορά λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο συγκεκριμένο (τοπικό) και το γενικό (παγκόσμιο/οικουμενικό). Η έννοια αυτή της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* αποτελεί έναν εναλ-

λακτικό τρόπο (αντί)δρασης στην παγκοσμιοποίηση με την ανάδειξη των τοπικών πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων (Clifford 1997 Eriksen, 2007). Έτσι, η περαιτέρω ανάπτυξη και συγκρότηση της ελληνικής διασποράς στον 21ο αιώνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιτυχημένο μοντέλο που θα αναδεικνύει την *παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα* μέσα από τον συνδυασμό του κοσμοπολίτικου και της εθνοτικής/εθνικής ιδιαιτερότητας/πολιτισμού. Κάτι τέτοιο θα συνέβαλλε στη διαμόρφωση σύγχρονων κοινωνικών δομών/αλληλεπιδράσεων, νέων τρόπων πολιτισμικής αναπαραγωγής, μετασχηματισμού και διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας (Vertovec, 1999). Επιπλέον, θα συνέβαλλε και στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας συνείδησης της ελληνικότητας που αμφισβητεί την αποκλειστική σχέση με το έθνος-κράτος (π.χ. διπλή υπηκοότητα, πολλαπλές ταυτότητες, μετασχηματισμός εθνικής ταυτότητας).

Αυτή ακριβώς η κατανόηση διαμόρφωσης της ατομικής/οικουμενικής ταυτότητας στο πλαίσιο της διασποράς είναι σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η ατομική ταυτότητα είναι αυτοδημιούργητη και πολλαπλή και εξατομικεύει τη μαζική κουλτούρα, ενώ υπάρχει έντονη η ανάγκη για διαπροσωπική διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των νέων δικτύων επικοινωνίας (διασπορικών, παροικιακών εθνικών, διεθνών) και των νέων κοινωνικών υπευθυνότητων. Αυτή η διαδικασία αυτοκαθορισμού μπορεί να θέσει το άτομο σε μια κατάσταση ανομίας (Apple, 2001), περιθωριοποίησης ή και αμφιθυμίας, κάτι που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση με την καλλιέργεια ικανότητας αναστοχασμού, επικοινωνίας, διαπολιτισμικής επίγνωσης, προσαρμοστικότητας, πλοήγησης και κριτικής αποτίμησης σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο το εθνοτικό, το εθνικό και το παγκόσμιο συνυπάρχουν.

Επιπλέον, τα προγράμματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν και τις εκφάνσεις της νέας *ομοιογενοποίησης* που φέρνει μαζί της η παγκοσμιοποίηση. Οι νέες ανισότητες¹⁰, οι νέοι εθνικισμοί και οι νέες μορφές αφομοίωσης και φοβίας απέναντι στην πολιτισμική διαφοροποίηση και τον εθνικό άλλο (Apple 2000 Cahill 2001 Singh 2002) τραυματίζουν τη συνοχή των σύγχρονων κοινωνιών, στις οποίες διαβιούν τα μέλη των ελληνικών κοινοτήτων. Έτσι, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέσα από ανοιχτά *αναστοχαστικά προγράμματα σπουδών*¹¹ αναδιατυπώνει βασικές αξίες και αρχές της ιδιότητας του πολίτη καλλιεργώντας διαπολιτισμικές ικανότητες και επίγνωση. Συγχρόνως, καλείται να αντιμετωπίσει αυτόν τον νέο πολιτισμικό ρατσισμό και την ξενοφοβία που αναπτύσσονται στη βάση της πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφορετικότητας, λόγω κυρίως οικονομικής και πολιτικής ανασφάλειας (π.χ. άνεργοι, νεόπτωχοι, οι 'χαμένοι' του εκσυγχρονισμού, η παγκόσμια τρομοκρατία, κτλ.).

Τέλος, μια άλλη σημαντική παραδοχή είναι ότι το δυναμικό πλαίσιο των *τριαδικών σχέσεων* προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από την ενεργητική και αναστοχαστική

αντιπαράθεση των *κοινωνικών πρωταγωνιστών* με τις δυνάμεις της οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* είναι εκείνοι οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς αλλά και οι αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες που επηρεάζουν τα πεδία, τις διαδικασίες και τα θέματα της λήψης των αποφάσεων σε χώρους όπου το 'τοπικό' και το 'παγκόσμιο' συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, καθώς αποτελούν και αυτοί σημαντικούς φορείς αντίστασης στην ομοιογενοποίηση και αλλαγής στις κοινότητές τους. Αξιοποιούν δε, πολύπλοκες μορφές δικτύων επικοινωνίας και κοινωνικο-εκπαιδευτικών δομών και σχέσεων που ενδυναμώνονται με τη σύγχρονη τεχνολογία και λειτουργούν στο πλαίσιο της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* αξιοποιώντας καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Τέτοιοι φορείς αποδείχθηκαν και οι οργανισμοί ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ελληνική διασπορά, όπως τα απογευματινά σχολεία στην Αυστραλία (Arvanitis, 2000).

Ομοίως, οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* ή παροικιακοί παράγοντες στην ελληνική διασπορά (που λειτουργούν έξω από τις επίσημες κρατικές δομές) μπορούν να υπαγορεύσουν ακόμη και τους στόχους και τον προσανατολισμό της γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης (τόσο σε επίπεδο ελληνικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα εγκατάστασης) μέσα από ένα πλέγμα συχνά αντικρουόμενων συμφερόντων (Ozolins, 1993 Arvanitis, 2007). Έτσι, ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τους *κοινωνικούς πρωταγωνιστές* και τη δυναμική που προτάσσουν στη διεκδίκηση των συμφερόντων τους. Μια τέτοια διεκδίκηση μπορεί να ανατρέψει αυτόν τον ίδιο το σχεδιασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παρουσία των ελληνικών κοινοτήτων στη Γερμανία που ακολουθούν μια «διχοτομική» εκπαιδευτική προσέγγιση. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ελληνικής καταγωγής φοιτούν στο γερμανικό σύστημα με αξιοσημείωτες επιδόσεις, ενώ περιορισμένος αριθμός φοιτά στα αμιγή σχολεία, τα οποία είναι ξεκομμένα από το γερμανικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Τα μέλη αυτών των ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένων «παράλληλων κοινοτήτων», όπως τις χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (2007:117), αν και αποτελούν το 20% των Ελλήνων της Γερμανίας, διατηρούν οργανωμένα δίκτυα και πολιτικές προσβάσεις στο ελλαδικό πολιτικό σύστημα, ικανές τόσο για τη ματαιώση επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τη μονοπώληση των οικονομικών πόρων που διατίθενται από την Ελλάδα για τη στήριξη των αμιγών σχολείων και των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας¹². Η πορεία ψήφισης του ν. 4027/2011 πέρασε μέσα από τη σφοδρή κριτική τέτοιων συμφερόντων, τα οποία αντιδρούσαν στο κλείσιμο των αμιγών Λυκείων και τη διακοπή της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικό καθεστώς. Απομένει να διαπιστωθεί το αν θα ανατραπούν οι επίμαχες διατάξεις.

2. Στοχοθεσία του νέου θεσμικού πλαισίου

Όπως προκύπτει από το νέο νόμο (ν. 4027/11) και τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που τον συνοδεύουν, η Ελλάδα στον 21ο αιώνα, συνεχίζει τον ιστορικό της ρόλο και στέκεται αρωγός στις προσπάθειες εξέλιξης της ελληνικής διασποράς. Ωστόσο, καταβάλλεται προσπάθεια να διαμορφωθεί μια γλωσσική και πολιτισμική πολιτική που να προωθεί την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή των μελών της ελληνικής διασποράς στα εθνικά, τοπικά και διεθνή πεδία δράσης τους. Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται η αντίληψη της διαφοροποιημένης παρέμβασης μέσω ενός περιφερειακού σχεδιασμού. Ο πλουραλισμός των προτεραιοτήτων των κοινοτήτων της διασποράς, που συχνά είναι και αντικρουόμενες, αναδεικνύει τόσο τον σημαντικό ρόλο των *κοινωνικών πρωταγωνιστών* όσο και τον στρατηγικό ρόλο της ελληνικής πολιτείας. Η τελευταία καλείται να ανταποκριθεί στη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση με τη δημιουργία ενός πλαισίου εξορθολογισμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης που στηρίζεται στην αρχή της *αμοιβαιότητας* (*reciprocity*) (Sign 2002).

Από το κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης του ν. 4027/11 (σημείο 1) προκύπτει ότι το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό είναι κομβικό για δύο λόγους. Αφενός μεν, για την οργανωμένη παρουσία της χώρας στο σύγχρονο κόσμο και την ανάδειξη του ανθρωπιστικού περιεχομένου της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στην εκπαίδευση των σύγχρονων πολιτών του κόσμου με την προώθηση της ιδέας της ειρηνικής συμβίωσης και συνεργασίας ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης. Αφετέρου δε, για την υποστήριξη των Ελλήνων της διασποράς στις διαδικασίες μόρφωσης και ένταξής τους στις κοινωνίες μόνιμης πλέον εγκατάστασης, με την παράλληλη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών τους με τη χώρα καταγωγής τους αλλά και μεταξύ των άλλων πόλων και δικτύων που δημιουργούν μεταξύ τους.

Η επιτακτική ανάγκη για ένα νέο θεσμικό πλαίσιο και μια νέα θεώρηση άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασπορά δημιουργήθηκε από μια σειρά παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 2), η ανάγκη αναθέσμησης του συστήματος επήλθε λόγω των νέων πολιτικών, επιστημονικών, κοινωνικών και διεθνοπολιτικών δεδομένων, καθώς και λόγω των συνθηκών παγκοσμιοποίησης, οι οποίες διαφοροποιούν τις σχέσεις των ομιλούμενων γλωσσών (με νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις), τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Επιπλέον, σημαντική παράμετρος είναι η διακηρυγμένη, στην αιτιολογική έκθεση, επίγνωση της διαγενεακής εξέλιξης των Ελλήνων της διασποράς και των ιδιαίτερων και διαφοροποιημένων μορφωτικών τους αναγκών στο πλαίσιο των κοινωνιών οριστικής τους εγκατάστασης. Τέλος, σημαντικοί λόγοι ήταν η ανάγκη της ελληνικής πολιτείας να δημιουργήσει, να «προκαλέσει» και να αξιοποιήσει (λόγω και της οικονομικής κρίσης) πρωτοβουλίες υποστήριξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από τον ίδιο τον ελληνοισμό της δια-

σποράς (π.χ. καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και μοντέλα εκπαίδευσης¹³ ενταγμένα στα ξένα συστήματα με αυτονομία από το ελληνικό κράτος). Σημαντικός παράγοντας που ελήφθη υπ' όψη στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν επίσης η επιδίωξη να αναδειχθούν οι Έλληνες της διασποράς ως πολίτες του κόσμου και ως ηγετική δύναμη συνδιαμόρφωσης της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς.

Παράλληλα, σημαντικοί λόγοι που δημιούργησαν τον νέο νόμο, όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 4), ήταν κατ' αρχάς η αντιμετώπιση των σοβαρών προβλημάτων αδιαφάνειας, σπατάλης, κακοδιοίκησης και αναποτελεσματικότητας που προήλθαν από τη μακροχρόνια και εκτεταμένη κακή χρήση του θεσμικού πλαισίου¹⁴. Για παράδειγμα, το ελληνικό κράτος δεν έχει ακόμη και τώρα σαφή εικόνα για το ύψος των χρηματικών ποσών που δαπανώνται, τον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και των φορέων απόσπασης, λόγω των επικαλύψεων που παρατηρούνται στις δράσεις των συναρμοδίων Υπουργείων (Παιδείας, Πολιτισμού και Εξωτερικών). Κατά συνέπεια, έπρεπε να αντιμετωπιστεί το αναποτελεσματικό μοντέλο παροχής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, που έδινε έμφαση στη διάχυτη και ανεξέλεγκτη διάθεση ανθρώπινου δυναμικού και σε φορείς, χωρίς σχεδιασμό, έλεγχο και αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο αυτό, όπως διατυπώθηκε και στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 4): α) απέτυχε να εκπαιδεύσει τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, β) συνέβαλε, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και στην απομόνωσή τους με μοναδική επιλογή εκπαιδευτικής κινητικότητας την πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, καθώς η εκπαίδευση αυτή δεν ήταν ενταγμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εγκατάστασής τους και γ) είχε πενιχρά ή τουλάχιστον μη μετρήσιμα αποτελέσματα ως προς τη διάδοση της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού στους αλλογενείς, δηλαδή μικρή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Έτσι, ο νέος νόμος οριοθέτησε το πεδίο παρέμβασής του στοχεύοντας να ενισχύσει με υλικούς και άυλους πόρους αλλά και με ανθρώπινο δυναμικό, μόνο τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες σε εκπαιδευτικά συστήματα είτε της Ελλάδας είτε των χωρών υποδοχής ή επιχορηγούνται από αυτά¹⁵. Η νέα αυτή κατεύθυνση διασφαλίζεται τόσο με πρωτοβουλία των χωρών εγκατάστασης όσο και με τη δυναμική διεκδίκηση των φορέων της ελληνικής διασποράς, αλλά και με διακρατικές συμφωνίες. Απώτεροι στόχοι ήταν οι εξής: η μη περιθωριοποίηση των προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των μαθητών, η διασφάλιση της ποιοτικής εσοπτείας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κινητικότητας καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης και για άλλους κατοίκους της χώρας εγκατάστασης που επιθυμούν τη μόρφωσή τους σε κλασικές σπουδές και γλώσσες, όπως είναι η ελληνική. Τέλος, η βιωσιμότητα των

μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που δεν είναι ενταγμένες σε εκπαιδευτικά συστήματα επαφίεται στη δυναμική στήριξη των φορέων της ελληνικής διασποράς. Αυτοί οι φορείς καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διασφάλιση ποιότητας με βάση τις προδιαγραφές της γλωσσικής διδασκαλίας που ακολουθεί το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. απογευματινά σχολεία Αυστραλίας που αναγνωρίζονται ως πιστοποιημένες μονάδες γλωσσικής διδασκαλίας) όσο και στην κινητοποίηση των αρχών στις χώρες εγκατάστασης, με σκοπό την ένταξη και συστημική σύνδεση των φορέων αυτών με τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Από το παραπάνω πλαίσιο αρχών και στόχων διαφαίνεται η έμφαση του νέου θεσμικού πλαισίου σε περισσότερη αμοιβαιότητα, διαπολιτισμική διασύνδεση και αλληλοσυμπληρωματικότητα στη σχέση της Ελλάδας με τη διασπορά. Η Ελλάδα νοείται ως ο στρατηγικός εταίρος στην υπόθεση χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος όμως αντλεί έμπνευση και καθοδήγηση από τις δυνάμεις της διασποράς.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται ορισμένοι άξονες του στρατηγικού σχεδιασμού που αναδεικνύονται στο ν. 4027/2011.

3. Άξονες στρατηγικής παρέμβασης για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά

Όπως προκύπτει από το αρχειακό υλικό, το νέο θεσμικό πλαίσιο προσανατολίζεται σε μια συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφενός συνυπολογίζει τις ανάγκες και τις προτεραιότητες/επιδιώξεις της ελληνικής διασποράς, αφετέρου υποστηρίζει τις ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης ορίζοντας ένα ευρύτερο πλαίσιο προτεραιοτήτων και αξόνων παρέμβασης.

Από τη μελέτη των κειμένων του νέου θεσμικού πλαισίου προκύπτουν οι εξής επτά άξονες του εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού:

i) Η δημιουργία συστήματος διοικητικού συντονισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους. Εδώ, βασική παράμετρος είναι η διοικητική αναδιάρθρωση και ο επανακαθορισμός των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών εταίρων (Συντονιστές Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, σύλλογοι γονέων, κοινότητες και κρατικές υπηρεσίες) και της μεταξύ τους συνεργασίας, με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων. Μια δεύτερη παράμετρος είναι η ίδρυση και λειτουργία για πρώτη φορά ειδικής ηλεκτρονικής βάσης με όλα τα δεδομένα που αφορούν σε πόρους, αποσπώμενους εκπαιδευτικούς, επιχορηγήσεις και κάθε είδους δαπάνες, που διατίθενται για την ενίσχυση των παραπάνω εκπαιδευτικών μονάδων στοχεύοντας στη διαφάνεια και στη λογοδοσία. Τέλος, μια σημαντική παράμετρος είναι η λειτουργία ενιαίας ηλεκτρονικής πύλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με εκ-

παιδευτικό υλικό, μελέτες και καλές πρακτικές, ώστε να λειτουργήσει ως χώρος ανοιχτής πρόσβασης, ανταλλαγής και παροχής κινήτρων. Μέσω αυτής της πύλης θα είναι δυνατή η ανατροφοδότηση συνολικά και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον διαπολιτισμικό του προσανατολισμό.

ii) Ο καθορισμός στοχοθεσίας, εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων τόσο για τη γλώσσα/πολιτισμό όσο και για τους φορείς εκπαίδευσης ανά περιφέρεια-στόχο (π.χ. Ευρώπη, Αυστραλία, Αμερική, Ασία, κτλ.). Αυτό προϋποθέτει και τη χαρτογράφηση¹⁶ της παρουσίας της γλώσσας και των εκπαιδευτικών φορέων στην ελληνική διασπορά, πάνω στην οποία θα στηριχθούν ο εθνικός και ο περιφερειακός στρατηγικός σχεδιασμός. Ο πρώτος αφορά στη θέσπιση της Συνόδου Συνεργασίας (αρ.7, ν. 4027/2011) για τη μόνιμη και συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των συναρμοδίων Υπουργείων (Υπουργείων Παιδείας, Πολιτισμού και Εξωτερικών) με έργο τον ετήσιο προγραμματισμό και απολογισμό κοινών δράσεων για την ελληνική παιδεία και τον πολιτισμό στο εξωτερικό, ώστε να καθίσταται δυνατός ο κοινός σχεδιασμός και η ενοποίηση των ασκούμενων πολιτικών. Επιπλέον, αφορά στον ρόλο των Συντονιστών Εκπαίδευσης για περιφερειακό σχεδιασμό και ανατροφοδότηση της εθνικής στρατηγικής. Ο περιφερειακός σχεδιασμός αφορά στον καθορισμό της στοχοθεσίας και των προτεραιοτήτων στις διαφορετικές παροικίες της διασποράς για την υλοποίηση *ad hoc* πολιτικών. Συνολικά ο σχεδιασμός θα πρέπει να απαντά στο ΠΙΑΠ της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κάτι που αφορά τους στόχους, τις συνθήκες, τον εν γένει εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τα αποτελέσματα αυτού, καθώς επίσης και τις προσδοκίες μιας σειράς μετόχων εμπλεκόμενων σε μια κοινότητα μάθησης (όπως για παράδειγμα οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι μονάδες εκπαίδευσης, η ευρύτερη παροικία, οι κυβερνήσεις). Κάτι τέτοιο απαιτεί μια συστηματική διαδικασία ερευνητικής τεκμηρίωσης της στοχοθεσίας και των δεδομένων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά, σύμφωνα με το πνεύμα του νέου νόμου, βασικοί στόχοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσαν να είναι:

- Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας,
- Η διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού (π.χ. στις εθνοτικοεθνικές/εθνοτικοτοπικές του παραλλαγές) αφ'εαυτού και ως μέσου κατάρκτησης και της ελληνικής γλώσσας,
- Η καλλιέργεια διπολιτισμικής ταυτότητας,
- Η προώθηση μιας παγκόσμιας συνείδησης της ελληνικότητας,
- Η διαπολιτισμική ικανότητα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες), και
- Η καλλιέργεια (διαπολιτισμικής) επίγνωσης της αξίας των διαφόρων παραλλαγών της ελληνικότητας των διασπορικών κοινοτήτων.

Οι στόχοι αυτοί αποτελούν αντικείμενο συνεχούς διαλόγου και διαπραγμάτευσης

στις κατά τόπους κοινότητες της διασποράς και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες που επικρατούν σε κάθε δεδομένη κοινότητα και στο πλαίσιο εκμάθησης των γλωσσών που ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα εγκατάστασης. Για παράδειγμα, η γλωσσική διδασκαλία στην Ευρώπη οριοθετείται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη γλωσσική εκμάθηση που αποδίδει στους μαθητές την ιδιότητα ενός δρώντος κοινωνικού παράγοντα που δραστηριοποιείται σε πολλαπλά κοινωνικά πεδία έχοντας επικοινωνιακές δεξιότητες και γενικές ικανότητες.

iii) Η γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση μέσα από την ενδυνάμωση της κοινωνικής θέσης της ελληνικής γλώσσας κατά τόπους (*status planning*). Ο νέος νόμος ρητά προωθεί τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, ώστε να επιδιώξει την ενδυνάμωση της θέσης της ελληνικής γλώσσας στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό, διότι, έχει διαπιστωθεί υποχώρηση της ελληνικής γλώσσας στις παροικίες της ελληνικής διασποράς λόγω της μη ανανέωσής τους με νέους χρήστες της γλώσσας και της μικρής σημασίας που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα (π.χ. για οικονομικούς/εμπορικούς λόγους). Σημαντική παράμετρος σε αυτό το σημείο είναι η παροχή κινήτρων για τους χρήστες (π.χ. πιστοποίηση ελληνομάθειας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [αρ.9], ανταλλαγές μαθητών [αρ.8] του ν.4027/2011) και η διαμόρφωση μιας σύγχρονης επιχειρηματολογίας για την προώθηση της γλώσσας. Για παράδειγμα, η επίσημη επιχειρηματολογία από τα κράτη εγκατάστασης προβάλλει τη μη ύπαρξη ουσιαστικής ανάγκης για επένδυση σε γλώσσες όπως η ελληνική, λόγω της δεδομένης επικράτησης των Αγγλικών ως *lingua franca* στην οικονομική παγκοσμιοποίηση και στον τεχνολογικό πολιτισμό, αλλά και σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές παρέμβασης (*γεωγραφικός τοπικισμός*) (Lo Bianco, 2004). Μια νέα επιχειρηματολογία θα προωθούσε την εκμάθηση γλωσσών για την εκπαίδευση πολύγλωσσων πολιτών του κόσμου, με δυνατότητα κινητικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας/επίγνωσης. Τα άτομα αυτά θα συμβάλλουν αφενός στην οικοδόμηση κοινωνιών συνοχής μέσα ακριβώς από τον γλωσσικό και πολιτιστικό πλουραλισμό, και αφετέρου στη δημιουργία μιας ποιοτικά προοδευτικής και σύνθετης πολιτειακής και παγκόσμιας ταυτότητας (Arvanitis, 2006).

iv) Η διεθνοποίηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της για ευρύτερη επικοινωνία και την αύξηση των ομιλητών της (*acquisition planning*), αλλά και μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Το παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από τη διεθνοποίηση της γνώσης και των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και από τη διαχείριση της πολιτισμικής και όχι μόνο πολυμορφίας με νέες και ευέλικτες μορφές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Έτσι ενθαρρύνεται η αξιοποίηση προγραμμάτων δια βίου και ηλεκτρονικής μάθησης στον ελληνοισμό της διασποράς (πάντα στο πλαίσιο της αμοιβαίας ανταλλαγής τεχνογνωσίας και παιδαγωγικής μεθοδολογίας),

ώστε να υλοποιηθούν βιώσιμες εκπαιδευτικές λύσεις που θα αυξήσουν και τον αριθμό των ξένων του μαθαίνουν ελληνικά¹⁷. Επιπλέον, η ανάπτυξη διεθνών διαπανεπιστημιακών σχέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (κατάρτισης, προπτυχιακών, μεταπτυχιακών) μεταξύ των φορέων της ελληνικής διασποράς αποτελεί κίνητρο αλλά και μπορεί να συμβάλει στην πιο ουσιαστική μεταξύ τους σύνδεση και στη βελτίωση του επιπέδου γλωσσικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επίγνωσης. Παράλληλα, βασική μέριμνα του νόμου είναι η αναγνώριση (με σφραγίδα καλής πρακτικής) πολυδύναμων και εγνωσμένου κύρους, μονάδων/κέντρων δια βίου μάθησης του εξωτερικού (Κέντρα-Λόγος), ακόμη και αν αυτά δεν είναι ενταγμένα σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να δοθούν κίνητρα στους φορείς της διασποράς για ανάπτυξη πρωτοβουλιών με στόχο την ποιοτική εκπαίδευση. Τέλος, μέριμνα αποτελεί και η ενίσχυση των Ελληνικών Σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό αλλά και η διασύνδεσή τους με ελληνικά ΑΕΙ. Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα καθιέρωσης διακρατικών προγραμμάτων έρευνας και κινητικότητας επιστημόνων και φοιτητών με στόχο τη διασύνδεση, την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία στην οικοδόμηση ισχυρών διασπορικών επιστημονικών δικτύων. Παράλληλα, ορίζεται με σαφήνεια το πεδίο παροχής επιχορηγήσεων στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη θέσπιση ειδικής Εισηγητικής Επιτροπής που θα συντονίζει την όλη προσπάθεια (αρ.28, ν.4027/2011).

ν) *Η διαφοροποιημένη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση¹⁸ για τη διδασκαλία της γλώσσας και η αναδιάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ).* Η παιδαγωγική προσέγγιση αναφέρεται στην ενίσχυση, ανάπτυξη και εφαρμογή προσχολικών προγραμμάτων εμβάπτισης στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, στην αξιοποίηση της μεθοδολογίας της ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας, αλλά και στη δημιουργία καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων παιδαγωγικού σχεδιασμού, κοινωνικής δικτύωσης και ψηφιοποιημένου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.

Στόχοι αυτής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης που μπορεί να επιτευχθεί ιδίως σε αναγνωρισμένες, ενταγμένες ή δίγλωσσες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (όπως προβλέπεται στα άρθρα 2 και 6 του ν.4027/2011) είναι:

- Η αξιοποίηση όλου του κοινωνικού κεφαλαίου μάθησης των παροικιών της διασποράς που οικοδομείται με βάση την πολιτισμική, κοινωνική διαφορετικότητα και τα δίκτυα σχέσεων, προκειμένου να ενδυναμωθεί η πολλαπλή ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη,
- Η επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα,
- Ο αναστοχασμός σε θέματα κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού και των πολλαπλών συλλογικών ταυτοτήτων με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και θετικών στάσεων,

- Η αναστοχαστική δράση για ενεργή ιδιότητα του πολίτη,
- Η μετασχηματισμός και η κοινωνική αλλαγή,
- Η διαχείριση και η κατανόηση της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας ως σημαντικού μαθησιακού κεφαλαίου, και
- Η δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης *ελληνικότητας*.

Σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνει σημαντικές γενικές ικανότητες στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, διαπολιτισμικής ικανότητας και επίγνωσης, επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητας διαχείρισης της πολυμορφίας, συνεργατικότητας αλλά και δημιουργικής αντιπαράθεσης και ικανότητας μετασχηματισμού (Αρβανίτη, 2011).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην αναδιάρθρωση των ΠΣ και τον (ανα)σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και των περιεχομένων (το *ΤΙ* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης) στη βάση προδιαγραφών γλωσσομάθειας που ισχύουν κάθε φορά (π.χ. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Εκμάθησης Γλωσσών, Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, κτλ.). Αυτό παραπέμπει στη δημιουργία διαφοροποιημένου υλικού κατά τόπους από τους ίδιους τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και με την αρωγή της ελληνικής πολιτείας εφόσον απαιτείται. Παράμετροι που εξετάζονται σε αυτό το σχεδιασμό είναι η διατύπωση κατάλληλης στοχοθεσίας, οι επιλογές των θεματικών ενοτήτων, ο βαθμός διαπολιτισμικότητας και διεπιστημονικότητας αλλά και οι διαδικασίες αξιολόγησης. Όλα τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα διαλόγου και ανταλλαγής προϊόντων μάθησης και καλών πρακτικών στο πλαίσιο παγκόσμιων κοινοτήτων μάθησης (σε τοπικό και διεθνές/διασπορικό επίπεδο). Κάτι τέτοιο συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δράσης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού σηματοδοτώντας την απομάκρυνση από έναν ελλαδοκεντρικό σχεδιασμό των ΠΣ.

Ένα περίγραμμα προγράμματος σπουδών κατά τόπους θα μπορούσε να στηρίζεται σε:

- Ένα πλαίσιο γλωσσικών και γενικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας για τη στήριξη της επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο (με πιστοποιημένα επίπεδα γλωσσομάθειας),
- Ένα πλαίσιο διαπολιτισμικών ικανοτήτων για την επικοινωνία/συνεργασία με τον εθνικό άλλο,
- Διαπολιτισμικά μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας με συγκεκριμένες θεματικές για την ανάδειξη της προφορικότητας και των εθνοτικοτοπικών πολιτισμών,
- Ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και

• Ηλεκτρονικά μοντέλα ανασχεδιασμού του ΠΣ σύμφωνα με τις κατά τόπους ανάγκες. Σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση αυτών των ΠΣ παραμένει ο διάλογος, η αναστοχαστικότητα και ο αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός για την ανάδειξη της διαφορετικότητας που υπάρχει στην ελληνική διασπορά.

vi) *Η διαφάνεια στην επιλογή, αξιολόγηση, κατάρτιση και πιστοποίηση του στελεχειακού δυναμικού.* Πέρα από τα θέματα διαφάνειας στην επιλογή του προσωπικού, αξιολόγησης και ενδυναμώσής του, περιγράφεται στο νόμο ν. 4027/2011 και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στη διασπορά. Η νέα αυτή φιλοσοφία αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο κείμενο πρόσκλησης του νέου συγχρηματοδοτούμενου προγράμματος ΕΣΠΑ για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Έτσι προβλέπεται μια διαφοροποιημένη προσέγγιση με μεγάλες δυνατότητες αλληλόδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο καλά οργανωμένων κοινών επαγγελματικών δικτύων μάθησης, που ονομάζονται *κοινότητες πρακτικής-communities of practice* (Wenger, 1998 Longworth, 2006). Μέσα σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί – αποσπασμένοι και ομογενείς:

- Μοιράζονται κοινούς στόχους μάθησης και οικοδομούν κοινές πρακτικές,
- Αλληλεπιδρούν τακτικά και με ποικίλα μέσα για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους,
- Στοχεύουν στην προώθηση της συλλογικής γνώσης της ομάδας, ταυτόχρονα με την ατομική,
- Αναστοχάζονται και αξιολογούν τη δράση τους, και
- Μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους με ανοιχτό και διαλεκτικό τρόπο, δρώντας ως παραγωγοί και σχεδιαστές της μάθησης.

Η περαιτέρω θεσμοθέτηση ενός πλαισίου επαγγελματικής μάθησης των αποσπασμένων κυρίως εκπαιδευτικών θα συνέβαλλε αφενός στην καλύτερη επιμορφωσή τους σε νέες καινοτόμες μεθόδους, δοκιμασμένες σε πολυπολιτισμικά συστήματα εκπαίδευσης, και αφετέρου στη μεταφορά αυτής της τεχνογνωσίας και στην Ελλάδα. Ωστόσο, θέματα που χρήζουν εξέτασης, είναι η επιτυχία ή μη του θεσμού της απόσπασης εκπαιδευτικών μετά από αρκετές δεκαετίες λειτουργίας του¹⁹. Η αναβάθμιση του θεσμού κρίνεται επιτακτική μέσα από ένα νέο πλαίσιο δραστηριοποίησης. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί μέντορες στη χώρα απόσπασης με αρμοδιότητες συνεργατικής μάθησης και συνεργασίας με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς με στόχο τον (ανα)σχεδιασμό ΠΣ, και τη συνεργατική και ομότιμη μάθηση (peer to peer learning)²⁰. Ιδιαίτερα η, από κοινού, επιμόρφωση αποσπασμένων και ομογενών²¹ εκπαιδευτικών σε *κοινότητες πρακτικής* και με δυνατότητες διδακτικού σχεδιασμού θα ενίσχυε τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή. Ένα ακόμη σημείο προς εξέταση είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως διαπολιτισμικών μεσολαβητών και μεντόρων με την επιστροφή τους στην Ελλάδα.

vii) Τέλος, η οικοδόμηση (ηλεκτρονικών) διασπορικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης συνδυάζοντας την τοπική ιδιαιτερότητα και την παγκόσμια προοπτική. Ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσβλέπει στην οικοδόμηση ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πλαισίου εκμάθησης της γλώσσας στην ελληνική διασπορά μέσα από διεθνή δίκτυα/κοινότητες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Έτσι ενδυναμώνεται η γλωσσική χρήση και οικοδομούνται νέες συλλογικότητες και συνεργασίες. Τέτοια εκπαιδευτικά (ηλεκτρονικά) δίκτυα, όπως αυτό που προβλέπεται από το συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΕΣΠΑ (βλ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?students>), μπορούν να οικοδομηθούν πάνω σε δραστηριότητες ομαδικής, ομότιμης και συνεργατικής μάθησης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μονάδες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες παραγωγής γνώσης, που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες για συνεργατική, ευέλικτη και μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι εμπειρίες αυτές αφορούν διαθεματικά προγράμματα συνεργατικής μάθησης με σχολικά δίκτυα μάθησης, εντός και εκτός Ελλάδας και σε θέματα όπως η μετανάστευση, η εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό, ο αυτοπροσδιορισμός μέσα από ιστορίες ζωής και η ιστορία των Ελλήνων της διασποράς. Τέλος, νέους διεθνικούς χώρους άτυπης μάθησης, αποτελούν και τα σημαντικά δίκτυα των φορέων της ελληνικής διασποράς (κυρίως εθνοτικοτοπικά, π.χ. των Καστελλοριζιών [[βλ. http://www.kastellorizo.com/](http://www.kastellorizo.com/)] και των Κυθηρίων της Αυστραλίας (<http://www.kythera-family.net/>) που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και αποτυπώνουν την κοινωνικοπολιτισμική όσμωση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας.

4. Επίλογος

Η αναβάθμιση του ρόλου της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς είναι σημαντική παράμετρος για την ίδια την ύπαρξη και ταυτότητα του ελληνισμού στον 21ο αιώνα. Γι'αυτό απαιτείται ένας πολυεπίπεδος και διαφοροποιημένος σχεδιασμός, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του τις σημαντικές δυνάμεις (π.χ. κοινωνικούς πρωταγωνιστές, αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής) που δρουν σε τοπικό, κοινωνικοπολιτικό, αλλά και διεθνές επίπεδο. Τέτοιες δυνάμεις μπορούν να καταστήσουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά ένα θέμα «εσωτερικής κατανάλωσης» μεταξύ των κοινοτήτων και της ελληνικής πολιτείας και μάλιστα σε ένα πλαίσιο διεκδίκησης οικονομικών πόρων. Από την άλλη πλευρά, μπορούν να συμπλεύσουν σε έναν διαρκή διαπολιτισμικό διάλογο υπό την αιγίδα της ελληνικής πολιτείας για μια βιώσιμη πορεία γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής διατήρησης που θα ενισχύει τις μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της διασποράς στη διαπαιδαγώγηση του σύγχρονου πολίτη που μετέχει της ελληνικής παιδείας. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να διευκολύνει τον αναστοχασμό και τον διαπολιτισμικό διάλογο και δράση. Επιπλέον, θα πρέπει να διαχειρίζεται την ετερο-

γένεια στη στοχοθεσία και στα παιδαγωγικά μέσα παρέμβασης που επικρατούν σε κάθε κοινότητα της διασποράς.

Η ελληνική πολιτεία με τον νέο νόμο 4027/2011 εγκαινίασε μια διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση πολύκεντρης επικοινωνίας και παρέμβασης στην ελληνική διασπορά. Η εφαρμογή των αξόνων που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο και τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, στηρίζονται αφενός σε μια στοχευμένη στρατηγική παρέμβαση προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και αφετέρου στην ανταπόκριση των φορέων της διασποράς. Οι συνέργειες που μπορεί να αναπτυχθούν και η αμοιβαιότητα στον καθορισμό των σχέσεων είναι ουσιαστικά η δύναμη αναδημιουργίας που θα διασφαλίσει βιώσιμα και καινοτόμα προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του νόμου, αλλά και οι ενέργειες εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσουν, θα αποδείξουν στην πράξη την αποτελεσματικότητα της θεσμικής αυτής παρέμβασης.

Τέλος, σημαντική παράμετρος στον εκπαιδευτικοπολιτικό σχεδιασμό αλλά και τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εφαρμογές που ανατροφοδοτούν και την ελληνική πραγματικότητα, είναι η αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης που υπάρχει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Η υποστήριξη από την ελληνική πολιτεία της πολιτικής *ανοιχτής πρόσβασης* για το σύνολο των μελετών, των ερευνητικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών (που υλοποιούνται στη διασπορά και στην Ελλάδα) μέσα από μια ενιαία εκπαιδευτική πύλη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα σημάνει την ολιστική προσέγγιση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται και στη χώρα μας. Αλλά πολύ περισσότερο θα προωθήσει την ανάπτυξη συνεργειών, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης μεταξύ ελληνικής και διασπορικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι καθοριστικής σημασίας η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του *τεχνολογικού πολιτισμού* (κοινότητες/δίκτυα ηλεκτρονικής και συνεργατικής μάθησης) και των εργαλείων διδακτικού σχεδιασμού σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εργασίας ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση και η ανταλλαγή των μαθησιακών προϊόντων.

Τέλος, κάθε σχεδιασμός για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού οφείλει να αξιοποιήσει το τεράστιο πολυμορφικό διαπολιτισμικό δίκτυο της ελληνικής διασποράς και την προσαρμοστικότητα και νεωτερικότητα που αυτό φέρνει για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Η καθήλωση σε ελλαδοκεντρικές λογικές θα στερήσουν αυτό το προνόμιο από την προσπάθεια του ελληνισμού για τη γλωσσική και πολιτισμική του διατήρηση και εξέλιξη.

Σημειώσεις

1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι κατά βάση διαπολιτισμική διότι προωθεί τη διαπολιτισμική δράση, την επικοινωνία, αλλά και την αλληλοσύνδεση μεταξύ των διαφορετικών δικτύων και κοινοτήτων της ελληνικής διασποράς (Για τη μετασχηματιστική φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλέπε Αρβανίτη, 2013). Βασικός άξονας ανάπτυξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα είναι η ανάπτυξη ισχυρών δικτύων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) και η διαμόρφωση δυναμικών *κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής πρακτικής* (Wenger 1998 Longworth, 2006 Arvanitis, 2006).
2. Η γράφουσα συμμετείχε ως μέλος της ομάδας εργασίας (από το Γραφείο της Αναπληρώτριας Υπουργού Παιδείας, κ. Γεννηματά) σε όλα τα στάδια εκπόνησης του νόμου 4027/11 και της διαβούλευσης που προηγήθηκε. Παράλληλα ήταν η συντάκτρια του κειμένου πρόσκλησης του συγχρηματοδοτούμενου προγράμματος ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» στο γραφείο της Ειδικής Γραμματέως Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κ. Δραγώνα. Ενώ συνδυάζει μια οπτική *συγχρονίας* των συστημικών σχέσεων Ελλάδας - διασποράς μέσα από την ακαδημαϊκή της δραστηριότητα ως Διευθύντρια του Κέντρου Παροικιακής Ιστορίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου RMIT στη Μελβούρνη. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την *από μέσα οπτική* (emic perspective) διαμόρφωσης του νέου θεσμικού πλαισίου αξιοποιώντας εθνογραφικές μεθόδους παρατήρησης και καταγραφής, στις οποίες ο ερευνητής, ως εσωτερικός παρατηρητής, κατέχει κομβικό ρόλο μέσα σε μια δομημένη διαδικασία αναστοχασμού και ολοκληρωμένης συμμετοχικής παρατήρησης. (Adler & Adler, 1987 Creswell, 1998).
- 3 Με τη δημιουργία του εθνικού κράτους το 1830, και ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, το σύνολο του ελληνισμού, ο *μείζων ελληνισμός*, ενοποιείται σε μεγάλο βαθμό οικονομικά και πολιτισμικά και ορίζεται με κριτήριο τον τόπο διαβίωσης. Έτσι ο εντός της επικράτειας ελληνισμός ονομάστηκε «*ελλαδικός ελληνισμός*» και ο εκτός επικράτειας «*περιφερειακός ελληνισμός*» (Δαμανάκης 2010).
- 4 Οι πρώτες προσπάθειες που αφορούν στην κατανόηση της ελληνικής διασποράς, στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής θεώρησης της εκπαίδευσης, αλλά και στον εκσυγχρονισμό των δομών οργάνωσής της, περιλαμβάνουν το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, τον νόμο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση (ν. 2413/1996), την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και το συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* που υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης από το 1999 μέχρι σήμερα με τη διάθεση 14,5 εκατομμυρίων ευρώ περίπου (Δαμανάκης, 2010). Αυτές οι προσπάθειες, ωστόσο, δεν έχουν αποτιμηθεί ως προς την αποστελεσματικότητά τους μέσα από εμπειριστατωμένη και συγκριτική μελέτη.
5. Τα *αμιγή* Ελληνικά Σχολεία είναι «αυτόνομες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αμιγώς ελληνικής καταγωγής μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες λειτουργούν, κυρίως στη Γερμανία, με φορέα το ελληνικό κράτος και σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, τα ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό και χορηγούν ελληνικούς τίτλους σπουδών» (Δαμανάκης, 2010:11).
6. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ελληνική διασπορά, με τη μεγάλη πολιτισμική και τοπική διαφορετικότητα/ιδιαιτερότητα που τη χαρακτηρίζει, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των κατά τόπους εθνικών/πολιτειακών ταυτοτήτων (Cahill, 2001 Arvanitis, 2008).
7. Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση αμφισβήτησε την επικράτηση της ομοιογενοποίησης που χαρακτήρισε τις δύο πρώτες φάσεις της νεωτερικότητας (μέχρι τη δεκαετία του 1970). Έτσι το αφομοιωτικό μοντέλο δεν επικράτησε απόλυτα, αν και η ομοιογενοποίηση στηρίχθηκε στη θεωρία της προσαρμογής στην κυρίαρχη κουλτούρα (Gordon, 1964). Το έθνος, σύμφωνα με αυτή την ιδεολογία, αποτελεί ένα ενιαίο, καθολικό και συμπαγές πολιτισμικό και πολιτικό σύνολο, το

- οποίο προωθεί τον επιπολιτισμό και την αφομοίωση. Η εθνική-ατομοκεντρική ταυτότητα οριοθετείται στα πλαίσια της κοινής γλώσσας, θρησκείας, εθνικής συνείδησης και καταγωγής αλλά και του κοινού συστήματος αξιών και συμβόλων μέσα από την ιδεολογία, την ιστοριογραφία, τη λογοτεχνία και τη γλώσσα. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση της ταυτότητας περνά μέσα από τη μη αποδοχή του πολιτισμικά «άλλου», ο οποίος παρουσιάζεται ως πρόβλημα και δυσαναλογία. Τα επίπεδα αφομοίωσης που παρατηρήθηκαν στις εθνικιστικές κοινωνίες σύμφωνα με μελετητές, όπως ο Gordon και ο Esser, αφορούσαν στη γνωστική αφομοίωση (εκμάθηση γλώσσας), τη δομική αφομοίωση (επαγγελματική κινητικότητα), την κοινωνική αφομοίωση (δίκτυα, συμμετοχή) και την ταυτότητα (Καραγιάννης, 2006:28).
8. Σύμφωνα με τον Appadurai η πολιτισμική διαφορετικότητα (cultural diversity) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης στηρίζεται σε πεδία ροής πολιτισμικών προϊόντων που αναδημιουργούν την παγκόσμια κουλτούρα με βάση την κινητικότητα των ατόμων, αλλά και τη διάδοση της τεχνολογίας, του κεφαλαίου, της πληροφορίας, των πολιτικών ιδεών και αξιών και των θρησκειών (Appadurai, 1990).
 9. Η παγκοσμιοποίηση επιτυγχάνει την εντατικοποίηση της παγκόσμιας συνείδησης μέσα από τη σχετικοποίηση των ατομικών και εθνικών πρακτικών και την αναγωγή τους σε διεθνικά σύμβολα και πρακτικές.
 10. Οι διακρίσεις καθορίζονται πλέον με βάση τις πολιτισμικές διαφορές παραπέμποντας σε ένα εξωραϊσμένο παρελθόν και σε μια κοινή και στατική εθνική ταυτότητα χωρίς ανισότητες και ανασφάλειες. Η Ξενοφοβία και η προκατάληψη λειτουργούν ως ένας μηχανισμός άμυνας/εναντίωσης απέναντι σε κοινωνικές ομάδες όπως τα μεσαία/ανώτερα στρώματα, οι μετανάστες, ή ο πολιτισμικά «άλλος». Αυτή η στάση επαναβεβαιώνει την εθνική ταυτότητα σε καιρούς κρίσης δίνοντας την αίσθηση της νομιμοποιημένης ιδιοκτησίας της κοινωνίας (Cahill, 2001). Η αναβίωση αυτών των τάσεων παρατηρείται και στην Ελλάδα με την εμφάνιση και την πρόσβατη κοινοβουλευτική εκπροσώπηση ακροδεξιών κομμάτων.
 11. Η *αναστοχαστική παιδαγωγική* (reflexive pedagogy) και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2012), εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης με έναν σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο, κάτι απόλυτα συμβατό στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ο διάλογος όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύει αφενός την πολιτισμική διαφορετικότητα και αφετέρου είναι το δυναμικό στοιχείο διαμόρφωσης, διαπραγμάτευσης και σχεδιασμού των ΠΣ και της μάθησης (Αρβανίτη, 2011). Δηλαδή ο σχεδιασμός, η στοχοθεσία, ο προσανατολισμός της μάθησης των Προγραμμάτων Σπουδών είναι αποτέλεσμα διαρκούς διαλόγου και αναδιατύπωσης ανάλογα με τις ανάγκες. Η μάθηση αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία, στην οποία οι μαθητές και εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως παραγωγοί και σχεδιαστές της γνώσης αξιοποιώντας πολυτροπικά αυθεντικά γνωστικά μέσα αναπαράστασης της γνώσης, καθώς και καλά σχεδιασμένες γνωστικές διαδικασίες που αξιοποιούν την εμπειρία, την θεωρητικοποίηση, την ανάλυση και την εφαρμογή (Kalantzis & Cope, 2005) για πολιτισμικό μετασχηματισμό.
 12. Σύμφωνα με κατατεθειμένα στη Βουλή των Ελλήνων στοιχεία του Γραφείου της Αναπληρώτριας Υπουργού, το 2010-2011 υπήρχαν 1.813 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε 1.088 μονάδες εκπαίδευσης καλύπτοντας 60.824 χιλιάδες μαθητές παγκοσμίως. Το 52% (N=945) των εκπαιδευτικών είχαν αποσπαστεί στα τέσσερα Συντονιστικά Γραφεία της Γερμανίας καλύπτοντας το 24% του συνολικού αριθμού των μαθητών της διασποράς. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το σύνολο των μονάδων εκπαίδευσης στη διασπορά το 42% ήταν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και το 53% αμιγή σχολεία που λειτουργούσαν στα Συντονιστικά Γραφεία της Γερμανίας. Η συνολική δαπάνη για την υποστήριξη των ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά ανερχόταν το 2009 στα 106 εκατομμύρια για να περιοριστεί το 2011-12 στα 73 εκατομμύρια ευρώ. Υπολογίζεται ότι πάνω από το 55% των πόρων (ανθρώπινο δυναμικό, επιμίσθια, λειτουργικά έξοδα, νοίκια, κτλ.) διατέθηκε στις μονάδες της Γερμανίας με αμφίβολα αποτελέσματα.

13. Ενδεικτικά αναφέρονται καλές πρακτικές σχολείων (τα σχολεία Charter στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το πρότυπο πολύγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, τα δίγλωσσα σχολεία και οι ελληνόγλωσσες τάξεις της Αυστραλίας) που θεωρούνται φυτώρια νέων πολύγλωσσων επιστημόνων, οι οποίοι μάλιστα μπορούν να επανενταχθούν και να εμπλουτίσουν με πολύτιμο ανθρώπινο δυναμικό τις χώρες καταγωγής.
14. Μέχρι πρόσφατα, η παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας στηριζόταν σε ένα θεσμικό δίπλο. Αυτό αναφερόταν καταρχάς στο νομικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1970 (ν. δ. 695/1970, 154/1973). Την περίοδο αυτή θεσπίστηκαν τα αμιγή ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό και ιδίως στη Γερμανία, τα οποία έτυχαν και της ελλιπούς ή μη αναγνώρισης από τα εκπαιδευτικά συστήματα υποδοχής. Επίσης, η παρέμβαση στηρίχθηκε στις επιστημονικές και πολιτικές διαπιστώσεις και παραδοχές της δεκαετίας του 1990 (ν. 2413/1996). Αυτή την περίοδο δόθηκε έμφαση στη διάχυτη ενίσχυση από την Ελλάδα των ελληνικών κοινοτήτων και φορέων της διασποράς, αλλά και των παλιννοστούντων με πόρους και εκπαιδευτικό προσωπικό (Δαμανάκης, 2010).
15. Τα αμιγή ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, προβλέπεται να μετεξελιχθούν σε σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης μετά από διακρατικές συμφωνίες, ενώ η λειτουργία των αμιγώς ελληνικών Λυκείων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (ν.δ 695/1970) προβλέπεται να διακοπεί σταδιακά με παροχή ειδικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στους μαθητές των Γυμνασίων ώστε να υπάρξει ομαλή μετάβασή τους στα κρατικά γερμανικά σχολεία (αρ.5, παρ.4^α, ν.4027/2011).
16. Σχετικά με τη *χαρτογράφηση της ευρωστίας της γλώσσας* στην ελληνική διασπορά απαιτούνται κριτήρια για την ορθολογικότερη καταγραφή των βασικών δεικτών γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης. Η μέχρι τώρα πολυφωνία και οι σημαντικές αποκλίσεις σχετικά με τον αριθμό των φορέων εκπαίδευσης (βλ. Δαμανάκης, 2010), των ομιλητών της ελληνικής γλώσσας και των ατόμων/μαθητών ελληνικής καταγωγής, καλούν για πιο στοχευμένη έρευνα σε αυτόν το τομέα και στην υιοθέτηση μιας κοινής μεθοδολογίας αποτύπωσης μετρήσιμων δεικτών για την καλύτερη τεκμηρίωση της πολιτικής.
17. Ενδεικτικά αναφέρεται το πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκμάθησης της Ελληνικής στην Έδρα Ελληνικών Σπουδών «Σταύρος Νιάρχος» του Πανεπιστημίου Simon Fraser στο Βανκούβερ (<http://www.greeklanguage.tutor.com>).
18. Εδώ εννοείται η διδακτική μεθοδολογία, το *ΠΩΣ* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθησιακές δραστηριότητες επιλέγονται, σχεδιάζονται, αξιολογούνται και γίνονται αντιληπτές σε κάθε πολιτισμικά διαφοροποιημένη μαθησιακή περίπτωση με βάση το ισχύον κάθε φορά πρόγραμμα σπουδών (Kalantzis & Cope, 2005).
19. Αξιοσημείωτη έρευνα για τον ρόλο των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην Αυστραλία και της μη ανταποδοτικής εφαρμογής του προγράμματος λόγω και της ελλιπούς κατάρτισής τους, έχει διεξαγάγει η Evangelinou-Ψιαννάκης (2009).
20. Το νέο πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» εξειδικεύοντας τη νέα αντίληψη προκρίνει ένα μοντέλο κατάρτισης για τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που συνδυάζει: α) εισαγωγική επιμόρφωση πριν την απόσπασή τους με τη συστηματική ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο θα απευθυνθούν, β) την εκπόνηση μιας έρευνας δράσης κατά τη διάρκεια της απόσπασής τους σε συνεργασία με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς (peer to peer learning) και γ) την εξ' αποστάσεως εκπαίδευσή τους μέσα από μια ενιαία πύλη.
21. Μια τέτοια κατεύθυνση έχει και το πρόγραμμα ΕΣΠΑ του Υπουργείου. Έτσι, αναφορικά με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα προβλέπει την εκπαίδευσή τους στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα επισκέψεων στην Ελλάδα με μορφωτικό χαρακτήρα και τη διασύνδεσή τους με εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα

και στην ελληνική διασπορά για την ανταλλαγή καλών πρακτικών διδασκαλίας (μέσα από ηλεκτρονικές κοινότητες πρακτικής). Επιπλέον προβλέπεται η συμμετοχή τους σε εξειδικευμένα σεμινάρια ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεπιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες τους και η συμμετοχή τους σε (ηλεκτρονικές) κοινότητες πρακτικής/ συνεργασίας από κοινού με τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ολοκληρωθούν διδακτικές ενότητες σχεδιασμένες με τη χρήση κοινωνικού λογισμικού για τους σκοπούς της διδασκαλίας τους. (π.χ. <http://neamathisi.com>).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adler, P. & P. Adler (1987) *Membership roles in field Research*. USA: Sage Publications.
- Appadurai, A. (1990) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In M. Featherstone (ed.), *Global Culture*. London: Sage, 295-310.
- Apple, M. (2001) *Educating The 'Right' Way: Markets, Standards, God And Inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Arvanitis, E. (2000) *Greek ethnic schools in transition: policy and practice in Australia in the late 1990s*, (Ph.D. thesis), School of Education, Language and Community Services, RMIT University.
- _____ (2004) Greek Ethnic Schools in a Globalising Context. In *Journal of Modern Greek Studies Australia and New Zealand*, 11-12: 241-257.
- _____ (2006) Community Building Education and Greek Diasporic Networks. In *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1 (3): 153- 162.
- _____ (2008) Memories of Bonegilla: A Narrative of Migration and Modernity, In *International Journal of the Book*, 5, (2): 157-164.
- Beck, U., A. Giddens & S. Lash (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Cahill, D. (2001) The rise and fall of multicultural education in Australian schools. In C. Grant & J. Lei (eds) *Multicultural Education across the World*. USA: Lawrence Erlbaum.
- Chryssanthopoulou, V. (2009) Gender and Ethno-Regional Identity among Greek Australians: Intersections. In E. Tastsoglou (ed.), *Women, Gender, and Diasporic Lives. Labor, Community, and Identity in Greek Migrations*. U.K: Lexington Books, 197-227.
- Clifford, J. (1997) *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. New York: Harvard University Press.

- Cohen, R. (1997) *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cope, W. & M. Kalantzis (1997) *Productive Diversity: A new Australian Model for Work and Management*. Sydney: Pluto Press.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, London, UK: Sage.
- Evangelinou-Yiannakis, A. (2009) A Longitudinal Qualitative Study of the Teaching of Greek as a Second Language in Western Australia under the "Seconded Teachers from Greece Scheme". In the *Proceedings of the Eighth Biennial International Conference of Greek Studies*. Flinders University: 492-508.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990) *Global Culture*. London: Sage.
- Fishman, J. et al. (1985) *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- Gordon, M. (1964) *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Hall, S. (1992) *The Question of Cultural identity in Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2005) *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground.
- _____ (2012) *New Learning: Elements of a Science of Education* (2nd edition). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Lo Bianco, J. (2004) A site for debate, negotiation, and contest of national identity: language policy in Australia. In the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Longworth, N. (2006) *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Routledge.
- Ozolins, U. (1993) *The Politics of Language in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and Global Culture*. London: Sage.
- Singh, M. (2002) Rewriting the Ways of Globalising Education?. In *Race Ethnicity and Education*, 5 (2): 217-230.
- Skordulis, C. & E. Arvanitis, (2008) Space Conceptualisation in the Context of Postmodernity: Theorizing Spatial Representation. In *The International Journal of Interdisciplinary Sciences*, 1(3): 105-113.
- Vertovec, S. (1999) Conceiving and researching trans-nationalism. In *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2): 447-462.
- Waters, M. (1995) *Globalization*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*. UK: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ε. (2013) Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση. Στο Μ Kalantzis & Β. Core, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική. 9-25.
- _____ (2011) Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση: 539-551.
- Αρβανίτη, Ε. (2007) Η Αυστραλιανή Εκπαιδευτική Πολιτική και οι Μορφές Εκπαιδευτικής Αυτοοργάνωσης της Ελληνικής Διασποράς, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 221-231. (επανεκδοση).
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- _____ (2010) *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση (2010) *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Διαθέσιμο στο <http://www.edulll.gr/?p=2183>. (25/7/2012).
- Eriksen, T.H. *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα. Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (μετ. Α. Κατσικερός, επιμ. Ι. Μάνος) (2007). Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννης, Β (2006) Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα: Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. Στο *Σύγχρονα Θέματα*, Ιανουάριος-Μάρτιος, (92): 23-30.
- Νόμος 4027/2011, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό και Άλλες Διατάξεις* (ΦΕΚ 233 - 04.11.2011)
- Νόμος 4027/2011, *Αιτιολογική Έκθεση*.
- Χρυσανθοπούλου, Β. (2012) Η διαγενεακή διαχείριση της εθνοτικής ταυτότητας στους Καστελλοριζιούς του Περθ Δυτικής Αυστραλίας: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. Στο Α. Κόντης & Ν. Τάτσης (επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Αυστραλίας, Σειρά Ειδικών Μελετών της Μετανάστευσης και Διασποράς*, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (υπό έκδοση).

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 περιλήψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η 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 το 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 (Τσουκαλός, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

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

A) Αναφορές σε βιβλία

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

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

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

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

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

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

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

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

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

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

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

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Δηλωσσία: 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.