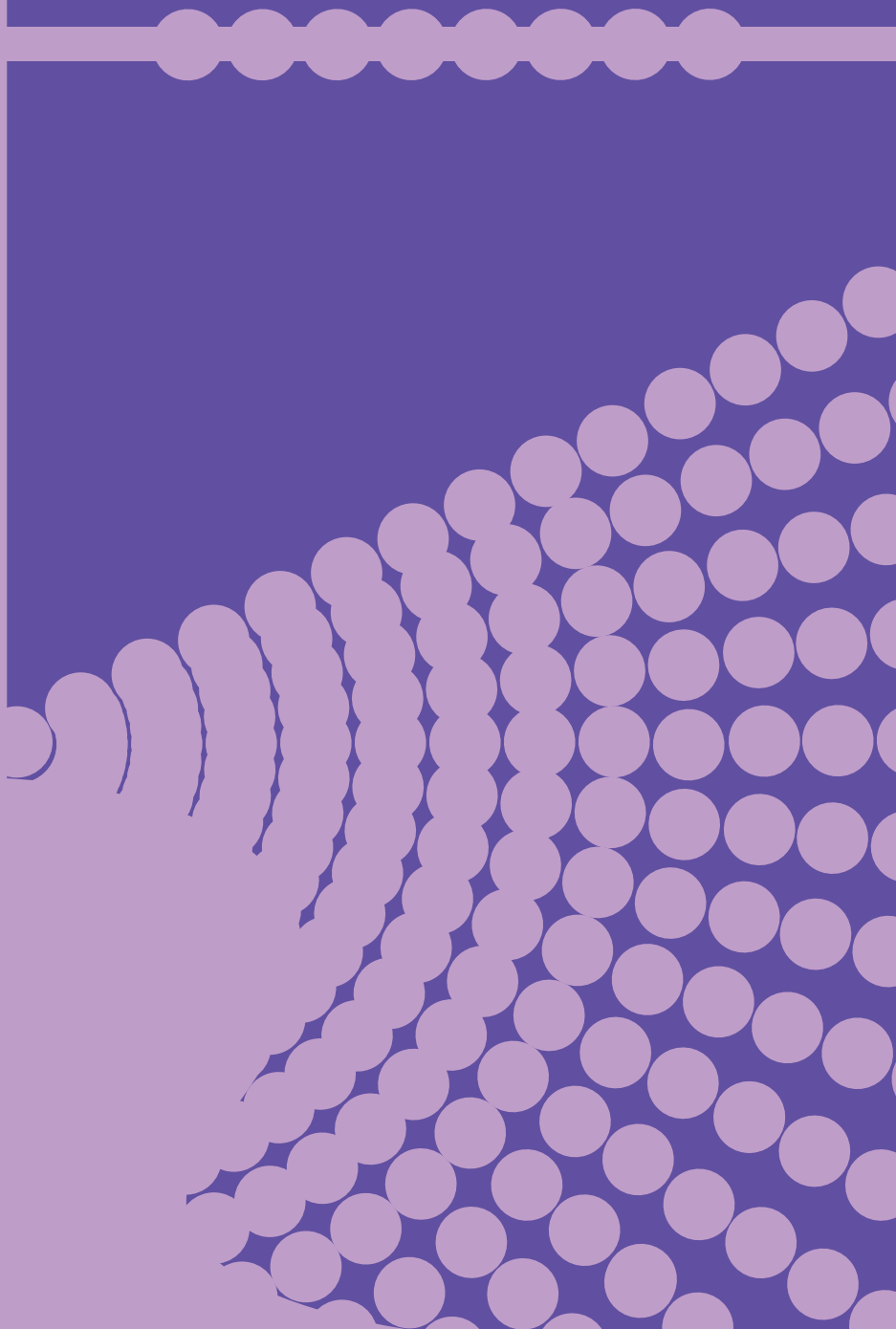




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2016

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

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
1/2016**



---

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

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

**ISSN 1109-8740**

**Ιδιοκτήτης:** Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://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, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, **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](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

## SECRETARY

**Dimitris Kotronis**, e-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), mobile phone: 6944683566

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Ένα Μάθημα Παιδαγωγικής: η Ανέκδοτη Επιστολή του Συγγραφέα  
Φώτη Βαρέλη  
Κατερίνα Σχοινά, Ιωάννης Σιγούρος ..... 6
  2. Μπορεί το Σχολείο να Αποτελέσει Κοινότητα Μάθησης των Εκπαιδευτικών;  
Δυνατότητες και Περιορισμοί  
Μαρία Λιακοπούλου .....19
  3. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και Πολλαπλοί Τύποι  
Νοημοσύνης: Διδασκαλία της Οδύσσειας με την Αξιοποίηση του Moodle  
Χριστίνα Γκορτσά .....39
  4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Σχεδίου Εργασίας Φοιτητών του Προγράμματος  
«Αφύπνιση στη Γαλλική Γλώσσα και στο Γαλλικό Πολιτισμό»  
Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου, Ιωάννης Αναγνωστόπουλος .....64
  5. Διερεύνηση των Δυσκολιών που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί στα  
Ολιγοθέσια Σχολεία  
Ανδρέας Μπρούζος, Δημήτρης Οικονομόπουλος .....87
  6. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο  
Γιασεμίνια Καραγιώργη, Αλεξάνδρα Πετρίδου, Σοφία Βλάμη .....108
  7. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Κοινωνικές Σχέσεις Παιδιών με Υποψία  
Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας  
Αγλαΐα Σταμπολτζή, Σταματίνα Γεωργακοπούλου, Στ. Πολυχρονοπούλου .129
  8. Απόψεις Τελειόφοιτων Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για  
την Επαγγελματική τους Ταυτότητα  
Αμαλία Α. Υφαντή, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου .....146
- Βιβλιοκρισία** .....162
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα  
προς δημοσίευση κείμενα** .....165

# ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: Η ΑΝΕΚΔΟΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΦΩΤΗ ΒΑΡΕΛΗ

ΜΑ Κατερίνα Σχοινιά  
Φιλολόγος

Δρ Ιωάννης Σιγούρος,  
Δάσκαλος

## Abstract

The article deals with an unedited letter of Photis Varelis (an important Greek writer and pedagogue), that was sent 25 years ago to young primary school pupils of Thrace. This letter is both a valuable lesson for its young recipients and a pedagogical tool for nowadays teachers, who have to cope with their multifunctional role in modern education.

### Λέξεις κλειδιά

Επιστολογραφία, ρόλος του εκπαιδευτικού.

## 0. Εισαγωγή

Στην εποχή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης η ανακάλυψη μιας παλαιότερης μδάσκαλοςορφής επικοινωνίας, που για αιώνες μετέρχονταν οι άνθρωποι, φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Πρόκειται για την παραδοσιακή αλληλογραφία, την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων μεταξύ επιστολογράφων, για μια επικοινωνία βραδείας κίνησης, σε σύγκριση με τους σύγχρονους ταχύτατους επικοινωνιακούς ρυθμούς, αλλά πολλές φορές βαθύτερης και διαρκέστερης της σημερινής. Έτσι, η ανακάλυψη μιας επιστολής, όπως είναι αυτή που απασχολεί το παρόν άρθρο, μπορεί να έχει μεγάλο ενδιαφέρον και για την ανάκληση μιας άλλης εποχής και για την ανάδειξη μιας διαχρονικής αξιακής παρακαταθήκης. Πρόκειται για την ανέκδοτη επιστολή του εκλιπόντος μεγάλου παιδαγωγού Φώτη Βαρέλη<sup>1</sup>, η οποία παραδίδει μαθήματα παιδαγωγικού ήθους σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Το πλήρες σώμα της επιστολής προσφέρεται στον αναγνώστη σε ειδικό Παράρτημα, που ακολουθεί το παρόν κείμενο. Η μεταγραφή του πρωτότυπου επιστολικού κειμένου ακολούθησε την ορθογραφία και τη στίξη του επιστολογράφου.

## 1. Το ιστορικό της επιστολής

Τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους 1990-91 ο νεοδιόριστος δάσκαλος Γιάννης Σιγούρος (από τους συνυπογράφοντες το παρόν κείμενο) υπηρετούσε στο διθέσιο δημοτικό σχολείο Μαρώνειας του νομού Ροδόπης. Εκείνη την περίοδο του σχολικού έτους οι λιγοστοί μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Σχολείου διδάχθηκαν το

κείμενο του Φώτη Βαρέλη με τίτλο *Ο γάιδαρος*, το οποίο περιλαμβάνονταν στο Β' μέρος του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' τάξης *Η Γλώσσα μου* (Βελαρίδης, Βουγιούκας, Καλαπανίδας, Κανάκης, Μπλούνας & Παπαδημητρίου, 2003: 37-38) Ο δάσκαλος Γιάννης Σιγούρος εξήγησε στα παιδιά ότι ο συγγραφέας του κειμένου ήταν καθηγητής του κατά τις σπουδές του στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Ρόδου. Τα παιδιά, όπως ήταν φυσικό, ενθουσιάστηκαν και εξέφρασαν την επιθυμία να γράψουν στον Φώτη Βαρέλη μια επιστολή, όπως και έγινε. Η απαντητική επιστολή του παιδαγωγού, φυλαγμένη με σεβασμό από εκείνη την εποχή, είναι η υπό πραγμάτευση επιστολή της παρούσας εργασίας. Ο Βαρέλης μετέρχεται, μέσω του κειμένου του, μια μακραίωνη παράδοση, την επιστολική, η οποία συνυφάνθηκε με την ανθρώπινη επικοινωνία "από την ώρα όπου ο άνθρωπος έφθασε να χαράξει τον στοχασμό του επάνω σε μια όποια ύλη" (Δημαράς, 1963: 8).

## 2. Επιστολογραφία

Από τα πρώτα κοιτάσματα ελληνικού επιστολικού λόγου, που εντοπίζονται σε Απαπύρους 100 χρόνια πριν από τη γέννηση του Χριστού, μέχρι σήμερα, και με σημαντικό σταθμό τις αρχές του 19ου αιώνα, όταν ο Αδαμάντιος Κοραΐς εισάγει τις τόσο κοινόχρηστες πλέον λέξεις *αλληλογραφία* και *επιστολογραφία*, η περιπέτεια του επιστολικού λόγου υπήρξε μακραίωνη<sup>2</sup>. Η επιστολή αποτελεί, κατά κανόνα, χρηστικό, εξωλογοτεχνικό, μη πλασματικό είδος<sup>3</sup>, μία "γραπτή ανακοίνωση ενός πραγματικού, ιστορικά εμπειρικού προσώπου προς ένα άλλο, επίσης πραγματικό, ιστορικά εμπειρικό πρόσωπο" (Βελουδής, 2002: 191). Όμως, πέραν του χρηστικού της χαρακτήρα, η επιστολή προϋποθέτει "κοινωνικότητα συνδυασμένη με άνεση, με παιδεία, με περιέργεια, με πολυπραγμοσύνη" (Δημαράς, 1963: 22). Ο συστηματικός μελετητής του αυτοβιογραφικού λόγου Philippe Lejeune υποστηρίζει ότι η κύρια αυτοβιογραφική συνθήκη, η ταυτότητα συγγραφέα, αφηγητή και κεντρικού ήρωα της αφήγησης, συνιστά το *αυτοβιογραφικό συμβόλαιο*, συνδεδεμένο, επίσης, με το *αναφορικό συμβόλαιο*: υποστηρίζει, δηλαδή, ότι κάθε επιστολικό κείμενο "παρέχει πληροφορίες για μία εξωκειμενική *πραγματικότητα* και συνεπώς υπόκειται σε δοκιμασία επαλήθευσης" (Lejeune, 1975: 36)<sup>4</sup>. η υποκειμενικότητα και ο προσωπικός χαρακτήρας, ωστόσο, του αυτοβιογραφικού λόγου υποδηλώνουν και το αβέβαιο της τήρησης του *αναφορικού συμβολαίου*.

Στον επιστολικό λόγο το αυτοαναφορικό *εγώ* του αποστολέα συναρτάται κατ' ανάγκη με το *εσύ* του παραλήπτη. Αποτελώντας ένα είδος διαλόγου με απόντα συνομιλητή, η επιστολή έχει χαρακτηριστεί από την αρχαιότητα ως *έγγραφος λόγος προς απόντα* και ο επιστολικός λόγος είναι ταυτοχρόνως "μονολογικός και διαλογικός" (Μουλλάς, 1992: 155). Έτσι, αν και ο επιστολογράφος αποκαλύπτει συχνά στην επιστολή του ζητήματα προσωπικής τάξης, στην πραγματικότητα γράφει από κοινού με τον παραλήπτη της επιστολής του, αφού είναι εκείνος που καθορίζει με



την παρουσία - απουσία του τη μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος. Γι' αυτό τον λόγο η επιστολή αποφεύγει την εσωστρέφεια ή τη συσπείρωση του ημερολογιακού μονολόγου και γίνεται πράξη κοινωνική<sup>5</sup>. Από εδώ προκύπτει, άλλωστε, και ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του επιστολικού λόγου, η "στρατηγική της σαγήνης", η ανάγκη του, δηλαδή, να θέλξει, να κεντρίσει το ενδιαφέρον του απόντα συνομιλητή.

Εξαιρετικά πορώδη είναι στο επιστολικό είδος και τα όρια μεταξύ ιδιωτικού-δημοσίου. Κανείς δεν ξέρει πραγματικά ποιος άλλος πλην του άμεσου αποδέκτη θα διαβάσει την αποσπελλόμενη επιστολή, ειδικά όταν η δημόσια υπόσταση κάποιου αποστολέα μπορεί από μόνη της να καταστήσει τον επιστολικό του λόγο κοινού ενδιαφέροντος. Η άποψη του Philippe Lejeune φαίνεται να φωτίζει περαιτέρω το ιδιοκτησιακό καθεστώς της επιστολής: η επιστολή ανήκει στον παραλήπτη της από την ώρα της ταχυδρόμησής της (Lejeune, 2003: 27).

### 3. Η ανέκδοτη επιστολή του Φώτη Βαρέλη

Όλα τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν και στην περίπτωση της επιστολής του Βαρέλη προς τους νεαρούς μαθητές της Μαρώνας. Η επιστολή του ώριμου δασκάλου υπερβαίνει εκ προοιμίου τα όρια του ιδιωτικού, καθώς, παρά τον αυτοαναφορικό και αυτοβιογραφικό της χαρακτήρα, διακρίνεται από διάθεση εξωστρέφειας, γίνεται ανοιχτή επιστολή ή εγκύκλιος και, όπως συνέβαινε στην αρχαιότητα, απευθύνεται σε πολλούς παραλήπτες που μπορούν, εν προκειμένω, να πολλαπλασιαστούν με την πάροδο του χρόνου, όταν, όπως τώρα, η επιστολή γνωστοποιείται σε ευρύτερο αναγνωστικό κοινό. Επίσης, ο ρόλος του αποδέκτη της επιστολής φαίνεται και εδώ καίριος και η επιστολή του Βαρέλη είναι σα να γράφεται από κοινού με τους νεαρούς παραλήπτες της: ο διδασκισμός που τη χαρακτηρίζει, αλλά και η γλώσσα του παραμυθιού που χρησιμοποιεί ο επιστολογράφος επιχειρούν αφενός να "σαγηνεύσουν" τους μικρούς μαθητές και αφετέρου να τους δώσουν ένα σπουδαίο μάθημα ζωής. Σε μια διαδικασία επαλήθευσης της εν λόγω επιστολής, δεν ενδιαφέρει τόσο η αληθοεπεία της, όταν προτάσσεται η παιδαγωγική της λειτουργία: μπορεί το, κατά Lejeune, αναφορικό σύμβολο να αθετείται και η αυτοβιογραφική ιστορία να είναι (διόλου απίθανο) επινοημένη, προκειμένου να υπηρετήσει αποτελεσματικά τον διπλό της στόχο να θέλξει και να συμβουλευσει. Έτσι, ο συντάκτης της αφηγείται με δεινότητα μια αληθοφανή ιστορία που διδάσκει παιδαγωγικό ήθος, αλλά και Ιστορία.

Η διπλή ιδιότητα του Βαρέλη ως παιδαγωγού και λογοτέχνη απηχείται στην αφήγησή του. Με ενάργεια και γλαφυρότητα ο επιστολικός αφηγητής μεταφέρει στους νεαρούς αναγνώστες του μια αυτοβιογραφική ιστορία που συνέβη στο μακρινό παρελθόν (1916-1917), βγαλμένη, θα' λεγε κανείς, από βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αφήγηση, αριστοτεχνική περιγραφή και ζωντανός διάλογος αναβιώνουν σε μια μικρή

ηθογραφία, τη λαϊκή Ρόδο της εποχής, τη φτώχεια, τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά και τις οικονομικές συναλλαγές που παραπέμπουν στην ανταλλακτική οικονομία. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, που χαρακτηρίζει, εξάλλου, την επιστολική γραφή εμπλέκει τους νεαρούς αναγνώστες της επιστολής στην ιστορία του παιδιού επιστολογράφου / αφηγητή / ήρωα, του οποίου η περιπέτεια περνά από τα στάδια της επιθυμίας, της ματαίωσης και της αποκατάστασης, παραδίδοντας πολύτιμα μαθήματα ζωής. Η παιδική περιπέτεια του αφηγητή μπορεί, με αυτόν τον τρόπο, να λειτουργήσει αναστοχαστικά για τους παραλήπτες της επιστολής, ώστε να σκεφτούν και να συζητήσουν με τον δάσκαλό τους θέματα όπως είναι, μεταξύ άλλων: η αλήθεια και το ψέμα, ο σκοπός και το μέσον, η παιδαγωγική αυστηρότητα και ο ρόλος της επιείκειας, ο θυμός και η συγχώρεση, το χάσμα και η γεφύρωση των γενεών, η σημασία της συγγνώμης. Έτσι, η επιστολή του Βαρέλη συνεχίζει μια μακρά παράδοση του επιστολικού λόγου, που ξεκινά από την αρχαιότητα και συμβαδίζει με την εξέλιξη του επιστολικού είδους: αποτελεί διανοητική άσκηση και για τις δύο πλευρές της αλληλογραφίας (Diaz, 2002: 42), γηραιό δάσκαλο και νεαρούς μαθητές.

Αν και ο διδακτισμός είναι μια από τις κύριες παραμέτρους αυτής της επιστολικής επικοινωνίας, το χιούμορ και η ομορφιά της αφήγησης τον συγκαλύπτουν τεχνηέντως. Βέβαια, οι υπογραμμίσεις και οι αντίστοιχες διασαφήσεις ιδιωματικών λέξεων ή οι εξαντλητικές επεξηγήσεις του Βαρέλη για όσα είναι, κατά την κρίση του, άγνωστα στους μικρούς Θρακιώτες μαθητές δεν κρύβουν τη διδακτική πρόθεση του επιστολογράφου, που διεκδικεί με παρρησία την ιδιότητα του “πνευματικού παππού”, ώστε να αφηγείται στα “δισέγγονά” του ένα γοητευτικό διδακτικό παραμύθι, ως αντίδωρο στο συγκινητικό “γραμματάκι” τους<sup>6</sup> και ως πολύτιμη παρακαταθήκη για το παρόν και το μέλλον τους.

Η επιστολή του Φώτη Βαρέλη συναιρεί, όπως συμβαίνει στον επιστολικό χρόνο, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Στην επιστολογραφία, εξάλλου, το παρόν είναι ανέφικτο, καθώς το *εδώ* και το *τώρα* του επιστολογράφου γίνεται *εκεί* και *τότε*, όταν η επιστολή φτάσει στα χέρια του παραλήπτη της (Altman, 1982: 129). Επιπλέον, το *τώρα* της επιστολικής γραφής είναι πάντα προσανατολισμένο προς το μέλλον και γι’ αυτό συχνότατα χρησιμοποιούνται εκφράσεις που αναφέρονται σε αυτό. Έτσι, οι αναγνώστες της επιστολής του Βαρέλη έχουν την εντύπωση ότι διαβάζουν *in medias res* την ιστορία του επιστολογράφου τους: τη συγκίνηση που εκείνος βίωσε όταν διάβασε το “γραμματάκι” των παιδιών από τη μακρινή Μαρώνεια, καθώς και τη συνειρμική μετάβαση του ηλικιωμένου δασκάλου στην παιδική του ηλικία και στην ιστορία που αναβιώνει για χάρη των παιδιών.

Αυτός ο εξ αποστάσεως διάλογος αργής κίνησης, που επιχειρείται μεταξύ Φώτη Βαρέλη και νεαρών μαθητών από το δημοτικό σχολείο της Μαρώνειας, συμπυκνώνει και τη μαγεία του επιστολικού λόγου να αποτελεί επικοινωνιακό μέσο που ταυτοχρόνως υπογραμμίζει την απόσταση, αλλά και τη γεφύρωσή της. Γνώστης αυτής

της βασικής επιστολικής παραμέτρου δείχνει να είναι και ο ευρυμαθής Ρόδιος επιστολογράφος, που στην επιστολή του υπογραμμίζει με έμφαση τις αντινομίες της επιστολικής επικοινωνίας. Έτσι, τονίζει τις αποστάσεις μεταξύ των αλληλογράφων, ηλικιακές, συναισθηματικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές, αλλά τις αξιοποιεί και ως μέσα ψυχοπνευματικής σύγκλισης και επαφής που προσφέρει η αλληλογραφία: η αδυναμία του ευσυγκίνητου ηλικιωμένου για ανταπόδοση βρίσκει στην επιστολογραφία το πιο τρυφερό και γενναιόδωρο αντίδωρο<sup>7</sup>, ενώ ο λαϊκός πολιτισμός της Ρόδου διασταυρώνεται, μέσω της φαντασίας, με τον νεότερο λαϊκό πολιτισμό της θρακικής Μαρωνίας<sup>8</sup>. Γι' αυτό, το τέλος της επιστολικής ιστορίας, την οποία επισφραγίζει η φιλία μεταξύ του "κουτσόγερου" και του μικρού Φώτη, βρίσκει την αναλογία της με την αλληλογραφία του ηλικιωμένου Βαρέλη με τους Μαρωνίτες μαθητές: μια παρόμοια φιλία ξεκινά, "καινούργια και μεγάλη"<sup>9</sup>, με τη σφραγίδα του ταχυδρομείου και της αγάπης που μπορεί να συνδέει τον αληθινό παιδαγωγό με τους μαθητές του.

#### **4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο Φώτης Βαρέλης της επιστολής**

**Η** ανάγνωση της επιστολής του Φώτη Βαρέλη λειτουργεί αναστοχαστικά για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, προκαλώντας γόνιμους προβληματισμούς για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις αξίες που πρέπει να τον συνοδεύουν, και μάλιστα σε μια εποχή που βριθεί αλλαγών, σαν τη δική μας<sup>10</sup>. Η πολλαπλότητα του εκπαιδευτικού ρόλου τον καθιστά ιδιαίτερα απαιτητικό, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει ταυτοχρόνως τους ρόλους του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή, του φύλακα, του συμβούλου, του ανανεωτή, του λειτουργού και του δημοσίου υπαλλήλου. Οι διαφορετικοί αυτοί ρόλοι καταδεικνύουν τι προσδοκά η κοινωνία από τον εκπαιδευτικό, ενώ καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολυσύνθετο και πολυδιάστατο (Ντούσκας, 2009: 28-30). Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί μεγάλη επιρροή στα παιδιά και αποτελεί τον κύριο παράγοντα που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της περιέργειάς τους, που θα τα οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης στη σχολική και στη δια βίου εκπαίδευση (Κατσιμάρδος, 2011: 134). Η Α. Κυριακοπούλου συνοψίζοντας τις μελέτες των F. Schneider, E. Spranger και G. Kerschensteiner, (1961, 1951 και 1921 όπ. αναφ. στο Α. Κυριακοπούλου, 2009: 18) σκιαγραφεί την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ώστε ο τελευταίος να επιτύχει στην πολυσύνθετη και πολυδιάστατη αποστολή του:

- να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο
- να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο

- να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίσθηση που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά
- να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα
- να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες
- να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα
- να είναι δίκαιος και αμερόληπτος
- να είναι ευσυνειδητος και να έχει υπομονή και επιμονή
- να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή
- να έχει ψυχική και σωματική υγεία

Εξάλλου, έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 135 δασκάλων έδειξε ότι ο σημαντικότερος στόχος του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η ταύτιση του παιδιού με κοινωνικά πρότυπα. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί την προσωπικότητα του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης (Σεραφείμ, 1999: 189). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν επίσης σημαντικό ρόλο, αυτόν του φροντιστή<sup>11</sup>. Έτσι, αναπτύσσεται μια ισχυρή σχέση δεσμού ανάμεσα σε αυτόν και στο παιδί, η οποία βασίζεται στη *θεωρία της προσκόλλησης ή του δεσμού*, την οποία διατύπωσε ο Άγγλος παιδοψυχολόγος και ψυχαναλυτής John Bowlby (1907 - 1990). Η Θεωρία είναι καθοριστική τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όσο και στη δημιουργία αίσθησης ασφάλειάς του (Λαζαράτου & Αναγνωστόπουλος, 2003: 138-139), καθώς επίσης και στον τρόπο κοινωνικής ανάπτυξής του, αρχικά στο κοντινό και αργότερα στο ευρύτερο περιβάλλον του (Γρηγοριάδης, 2005: 30).

Στον πολλαπλό ρόλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να ανταποκρίνεται ο ισόβιος δάσκαλος και παιδαγωγός Φώτης Βαρέλης. Το επιστολικό του μάθημα προς τους νεαρούς μαθητές συνοψίζει τους κύριους άξονες των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων: τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του δασκάλου, που παραδίδει βιωματικά μαθήματα ζωής και παρέχει πρότυπα ζωής, βασισμένα στην ανθρωπιά και την ειλικρίνεια τον ρόλο του ανιδιοτελούς φροντιστή που ο επιστολογράφος ταυτίζει με τον ήρωα της ιστορίας “κουτσόγερο”, ο οποίος καταφέρνει να αναπτύξει ισχυρή σχέση δεσμού με τον μικρό Φώτη· ομοίως και ο συγγραφέας της επιστολής, έστω και εξ αποστάσεως, τιμά τους επαρχιώτες μαθητές με το δώρο της ενθουσιώδους ανταπόκρισής του στη δική τους πρόσκληση για επικοινωνία, προσφέροντας τη σοφία, τη στοργή και την αγάπη του· διαισθάνεται τα ενδιαφέροντα των μικρών αναγνωστών του κι ανταποκρίνεται σε αυτά, μιλώντας τους με τη γλώσσα του παρρησιόχου, αλλά και ικανοποιώντας την περιέργειά τους μέσω χρήσιμων πληροφοριών και επεξηγήσεων με μεταδοτικότητα, υπομονή, ευαισθησία και υπευθυνότητα,

χιούμορ και διάθεση για ισότιμη επικοινωνία με τους μαθητές, γεφυρώνει τις όποιες αποστάσεις τον χωρίζουν από αυτούς κι απλώνει το χέρι του σε φιλική χειραψία επεκτείνει τη διδασκαλία εκτός του σχολείου, δρᾶττοντας την ευκαιρία να παραδώσει ένα διαφορετικό μάθημα δι' αλληλογραφίας.

Όσοι, εξάλλου, είχαν την τύχη να διατελέσουν μαθητές του σπουδαίου συντάκτη της επιστολής Φώτη Βαρέλη είναι αδύνατον να μην έχουν δια βίου στιγματιστεί από αυτή τη μαθητεία. Δεν ξεχνούν ποτέ ότι ο σπουδαίος αυτός δάσκαλος είχε την ικανότητα να μετατρέπει ένα δύσκολο και ανιαρό μάθημα σε απλό και ενδιαφέρον, αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τη βιωματικότητα, δίνοντας, δηλαδή, απτά παραδείγματα από την καθημερινότητα του ακροατηρίου του. Κατείχε, με άλλα λόγια, εκείνες τις τεχνικές διδασκαλίας που κρατούν αμείωτα το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευομένων ήταν, κατά το κοινώς λεγόμενο, “γεννημένος για δάσκαλος”. Αυτός είναι και ο λόγος που σε κάθε του διδασκαλία η αίθουσα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ήταν ασφυκτικά γεμάτη, παρά το γεγονός ότι η προσέλευση των σπουδαστών στο μάθημά του ήταν προαιρετική.

Η καθημερινότητα δεν ήταν πηγή έμπνευσης του μόνο στη διδασκαλία του. Όπως ο ίδιος είχε εκμυστηρευτεί κάποτε στον Ιωάννη Σιγούρο, η καθημερινότητα αποτελούσε πηγή έμπνευσης του και στο λογοτεχνικό του έργο. “Στην τσέπη του σακακιού μου έχω πάντα ένα μικρό μπλοκάκι. Όταν βρίσκομαι στον δρόμο, στο καφενείο, μπορεί ν’ ακούσω μια λέξη ή μια φράση που μου κάνει εκείνη τη στιγμή εντύπωση. Τη σημειώνω στο μπλοκάκι μου και μπορεί, αργότερα, να αποτελέσει για μένα την αφορμή για το ξεκίνημα ενός νέου έργου”.

## 5. Συμπεράσματα

Η δημοσιοποίηση της επιστολής του Φώτη Βαρέλη δεν προσκρούει στο ιδιωτικό Απόρρητο, εφόσον πρόκειται εξ ορισμού για μια επιστολή με δημόσιο χαρακτήρα, απευθυνόμενη σε ένα σύνολο παραληπτών, τους μικρούς μαθητές της Μαρώνας. Επισημαίνεται, μάλιστα, από τον ίδιο τον επιστολογράφο η μακροζωία του επιστολικού του κειμένου, το οποίο, κατά την κρίση του, θα αξιολογήσουν ορθότερα οι αναγνώστες του, όταν θα έχουν φτάσει στην προχωρημένη ηλικία του ογδοντάχρονου συντάκτη της επιστολής. Με επίγνωση του διαχρονικού χαρακτήρα και του δημόσιου λόγου που μετέρχεται το επιστολικό του κείμενο, ο αιθιαλής παιδαγωγός Φώτης Βαρέλης προσφέρει στους παραλήπτες, άμεσους και έμμεσους, της εν λόγω επιστολής ένα πηγαίο αυτοβιογραφικό κείμενο, με διπλή ταυτότητα: από τη μια, το επιστολικό κείμενο αποκαλύπτει τη λογοτεχνική προέλευση του συντάκτη του και, από την άλλη, την εγρήγορση του άξιου δασκάλου, που σε κάθε ευκαιρία χαρίζει το δώρο της γνώσης στους δυνητικούς μαθητές του. Αυτή είναι ίσως και η μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία της εξετασθείσας επιστολής: η υπενθύμιση ότι κάθε περίπτωση και κάθε επικοινωνιακό μέσο μπορούν να λειτουργήσουν ως χρήσιμα

εκπαιδευτικά εργαλεία, με κύρια προϋπόθεση το παιδαγωγικό ήθος και τη βαθιά παιδεία του διδάσκοντος.

### Σημειώσεις

1. Ο Φώτης Βαρέλης (Σάλακος 1911 - Ρόδος 2012) υπήρξε πολυσιχδής προσωπικότητα. Δίδαξε ως φιλόλογος σε σχολεία διαφόρων βαθμίδων, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Μετά τη συνταξιοδότησή του συνέχισε να διδάσκει, και μάλιστα αμισθί, για 20 περίπου έτη στην Παιδαγωγική Ακαδημία και αργότερα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της γενέτειράς του Ρόδου. Ήταν πολυγράφος ποιητής, θεατρικός συγγραφέας, πεζογράφος, επιγραμματοποιός, μουσικός και ζωγράφος. Για τη ζωή και το έργο του βλ. <http://www.fotisvarelis.gr> (τελευταία επίσκεψη 5/6/2015).
2. Από τα κανονιστικού χαρακτήρα *επιστολάρια* (Εγχειρίδια επιστολογραφίας με μακρά παράδοση, που ξεκινά από τα έργα *Τύποι επιστολικοί* (μεταξύ 2ου π.Χ. και 1ου μ.Χ. αιώνα), που παραδίδεται με το όνομα του Δημητρίου Φαληρέως, και *Επιστολμαίοι χαρακτήρες ή Περί επιστολμαίου χαρακτήρος* (μεταξύ 4ου και 6ου μ.Χ. αιώνα), που αποδίδεται στον Λιβάνιο ή και στον Πρόκλο, και συνεχίζεται στο Βυζάντιο και στη Δύση (Ιταλία, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία), με κορύφωση την εποχή του Διαφωτισμού, όπου παρατηρείται έντονη επιστολική δραστηριότητα), τις ιστορικές κορυφώσεις, όπως ήταν η “επιστολοκρατία”, κατά τον Παναγιώτη Μουλλά (1992: 174), της βυζαντινής περιόδου, ο 18ος αιώνας των Φαναριωτών ή η τελευταία πεντηκονταετία πριν από τον Αγώνα, ως τα νεότερα χρόνια και την εύκολη ανταλλαγή επιστολικών μηνυμάτων που προσέφερε η εξέλιξη της τεχνολογίας, η επιστολογραφία ανθεί και καλύπτει όλες σχεδόν τις περιοχές του ανθρώπινου βίου.
3. Η θεσμοθέτηση του «επιστολικού είδους» συντελείται στα μέσα του 17ου αιώνα, από τους Jean Chapelain (1653) και Nicolas Boileau Despréaux (1694) (Μουλλάς, 1992: 151 και 375).
4. Κατά τον Lejeune, υπάρχει και ένα αναμενόμενο τρίτο *συμβόλαιο*, που προκύπτει από τα άλλα δύο: πρόκειται για το *αναγνωστικό συμβόλαιο*, δηλαδή τον τύπο της ανάγνωσης που υπαγορεύεται από τον αυτοβιογραφικό και αναφορικό χαρακτήρα του κειμένου (1975: 13-46).
5. “μια κίνηση προς τα έξω, είναι ένα χέρι απλωμένο για κοσμική χειραψία, για αίτηση ή για προσφορά βοήθειας, για φιλική ή ερωτική επαφή” (Μουλλάς, 1992: 165).
6. Τη σημασία αυτού του δώρου φαίνεται να αναγνωρίζει και ο ίδιος ο Φώτης Βαρέλης, όταν προτρέπει στα παιδιά: “να το κρατήσετε, να μην το χάσετε” το γράμμα που θα ξαναδιαβάζουν, όταν φτάσουν στην ηλικία του.
7. “Εμείς οι γέροι κλαίμε εύκολα. Η αδυναμία σε κάμνει να πιστεύεις με ειλικρίνεια και ν’ αγαπάς μ’ όση δύναμη σου έχει μείνει. Ν’ ανταποδώσεις δεν μπορείς.”
8. “Όμως αφήστε με να βρεθώ κοντά σας με τη φαντασία μου. Και για να το πετύχω σας παρακαλώ πολύ να με κατατοπίσετε...”
9. Η καταληκτική αποστροφή του επιστολογράφου Βαρέλη προς τους νεαρούς παραλήπτες της επιστολής του είναι: “γεια σας λοιπόν καινούργιοι μου φίλοι και μεγάλοι... και μακρινοί”.
10. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο, η διαρκής αύξηση του όγκου της γνώσης, σε συνδυασμό με την ταχύτητα διακίνησης της πληροφορίας και την άμεση πρόσβαση σ’ αυτή, συντείνουν στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για τον ρόλο αλλά και για το έργο του εκπαιδευτικού. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου, καθόλου ανεξάρτητου από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός ο ρόλος πραγματώνεται.

11. Με τον όρο του *φροντιστή* εννοούμε το πρόσωπο εκείνο που φροντίζει ένα παιδί. Η ιδιότητα αυτή μπορεί να ταυτίζεται με τη μητέρα, τον πατέρα τον δάσκαλο κτλ.
12. Πράγματα χρειαζόμενα (σχοινιά, ρούχα κτλ.).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Altman, J. G. (1982) *Epistolarity: Approaches to a form.*: Press.

Βελαρίδης, Α., Βουγιούκας, Α., Καλαπανίδας, Κ., Κανάκης, Ν., Μπλούνας, Α. & Παπαδημητρίου, Χ. (2003) *Η Γλώσσα μου για την ΣΤ' δημοτικού*. Δεύτερο Μέρος. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Βελουδής, Γ. (2002) *Γραμματολογία Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Γρηγοριάδης, Α. (2005) *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/14702/files/GRI-2005-499.pdf?version=1> (13-05-2015).

Δημαράς Κ. Θ. (1963) *Νεοελληνική επιστολογραφία*. Βασική Βιβλιοθήκη, 43, Αετός.

Diaz, B. (2002) *L'épistolaire ou la pensée nomade*, Paris: Presses Universitaires de France.

Κατσιμάρδος, Β. (2011) Η παραδοσιακή παιδαγωγική: Η κονστρουκτιβιστική / εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου: Μια ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Παιδαγωγική θεωρία & πράξη*, 4: 144-156. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal> (27-05-2015).

Κυριακοπούλου, Α. (2009) Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή: Αδυναμίες και προβλήματα. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 10: 17-29.

Λαζαράτου, Ε. & Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2003) Η κλινική σημασία του άγχους αποχωρισμού και η θεωρία της «προσκόλλησης», *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 20(2): 138-141. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.mednet.gr/archives/contents2003-2-gr.html> (13-05-2015).

Lejeune, Ph. (1975) *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

Lejeune, Ph. (2003) qui appartient une lettre? *La Faute à Rousseau*, 34: 26-27.

Μουλλάς, Π. (1992) *Ο λόγος της απουσίας*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

- Ντούσκας, Ν. (2009) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 6: 28-41.
- Σεραφεΐμ, Ε. (1999). Ο δάσκαλος επιλέγει το ρόλο του στο δημοτικό σχολείο σήμερα: Αποτελέσματα έρευνας με θέμα την “Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Α/θμια εκπαίδευση στο νομό Έβρου, μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου”. *Τα εκπαιδευτικά*, 51-52: 183-193.

## Παράρτημα

Ρόδος 12-4-1990

Στο δάσκαλο: Γιάννη Σιγούρο  
και στους μικρούς  
του μαθητές: Νέστορα Κ.

Σταμάτη Ψ.

Χαράλαμπο Λ.

Μαρίνα Κ. την  
μοναχοκόρη της τάξης,

**“καλημέρα” από τον γερο Φώτη Βαρέλη, μαζί /  
με την ευχή του για το Πάσχα του 1990.**

Θέλω αυτό το γράμμα, καλά μου παιδιά, να / το κρατήσετε, να μην το χάσετε. Κι όταν, με / το καλό, φτάσετε στο 2060 ή εκεί γύρω, γίνετε / δηλαδή 80 χρονών, όσο είμαι εγώ σήμερα, τότε θα / καταλάβετε απόλυτα και σωστά, τη συγκίνηση πού-νιωσα την ώρα που διάβαζα το γραμματάκι σας. / Εμείς οι γέροι κλαίμε εύκολα. Η αδυναμία σε / κάμει να πιστεύεις με ειλικρίνεια και ν’ αγαπάς / μ’ όση δύναμη σου έχει μείνει. Ν’ ανταποδώσεις / δεν μπορείς. Ύστερα δεν πρέπει ο γέρος να / γίνεται βάρος.

Όμως αφήστε με να βρεθώ κοντά σας με τη φαν- / τασία μου. Και για να το πετύχω σας παρακα- / λώ πολύ να με κατατοπίσετε στο πώς νάρτω και / πότε. Να μου γράψετε δηλαδή την πιο καλή / εποχή που ακτινοβολεί το χωριουδάκι σας. Πού αισθάνεται ωραία εκεί που βρίσκεται. Χειμώνας είναι, / φθινόπωρο, άνοιξη ή καλοκαίρι. Σε γάμο ή πανηγύ- / ρι. Και πριν απ’ αυτό να μου σχεδιάσετε ένα / χάρτη με δρόμους και μονοπάτια και καμιά / από τις ωραίες πηγές που είμαι βέβαιος ότι έχει. / Κάτι ξέρω βέβαια από “Μαρώνεια”, όμως ο μικρός / αριθμός σας και το “διθέσιο σχολείο” με κάμνει να ζητώ αυτά που ζήτησα. Καταλαβαίνετε νομίζω.

#



Και τώρα που γενήκαμε φίλοι, εγώ ο πνευματικός / σας παππούς και σεις τα δι-  
σέγγονά μου, ας πούμε / μια ιστορία απ, αυτές που λένε οι γιαγιάς κι οι παπ- / πού-  
δες προ παντός στα εγγόνια τους.

Πριν χρόνια πολλά, γύρω στα 1917 ή 1916 πούμουνα / στην πρώτη μικρή πεθύ-  
μηση σαρδέλες της άρμης. Είχα / περάσει δίπλα από το μαγαζί του κυρ Δημοσθένη  
την ώρα που άνοιγε τον ντενεκέ και είχα ζαλιστεί από την / μυρωδιά που γέμισε τη  
γειτονιά ολόκληρη!! Χρειαζόμουνα / όμως τουλάχιστον ένα γρόσι για να μου δώσει  
δύο.

Δεν ήταν εύκολο, όχι για ένα παιδάκι, αλλά και για πατέρα νάχει / όποια ώρα  
ήθελε, ένα γρόσι. Για να το καταλάβετε σας εξη- / γώ την αγορά της εποχής εκείνης.  
Ένα Φράγκο ιταλικό, είχε 5 γρόσια / δηλαδή δέκα δεκάρες και 20 πεντάρες. / Το με-  
ροκάματο ήταν από 6 ως δέκα Φράγκα. Δηλαδή / ως 50 γρόσια. Το αυγό είχε ένα  
γρόσι. 5 σαρδέλες / μεγαλούτσικες ένα Φράγκο και 10 μικρές ατζούγιες / ένα Φράγκο.  
Ένα γρόσι δεν ήταν εύκολο να βρω. Ένα αυ- / γό όμως; Πήγε ο νους μου στον απάνω  
κήπο του Γιώργη του Μαζή, απάνω από τη “βρυσάκλα”, στις καλαμιές. / Εκεί πολλές  
φορές ανακάλυψα φωλιές από κότες της γειτο- / νιάς που ξεγεννούσαν. Μια φορά  
είχα βρει μια με 15 αυγά. / Σκεφτείτε! Ένα μεροκάματο κοντά. Πήρα στο δευτερό-  
λεπτο / δρόμο προς τα εκεί. Έφαγα, όπως λένε, τον τόπο. Φρούδα / η τύχη μου. Θα  
κοιτάξω στο σπίτι μας είπα. Όσο δύσκολο / κι αν ήταν τόχα πάρει απόφαση. Θα  
ξεγελούσα τη μάνα μου / που δεν πρόφτανε η κότα να το καθαρίσει ότι γέννησε  
(ξέρετε / πόσο το διαλαλεί η κότα το αυγό που γέννησε) και το αυγό βρισκόταν κί-  
λας ή στο τηγάνι για τα παιδιά, όπως έλεγε, ή στον μπακάλη / για ρύζι ή όσπρια. Το  
αυγό ήταν η μονέδα του φτωχού. Έβαλα στον νου μου τις δυο σαρδέλες που επιτέ-  
λους θάταν / και φαγητό του μεσημεριού, βούτημα στο λαδάκι και το ξυ- / δάκι, κλε-  
ψιά δεν ήταν, και το αποφάσισα.

Είχα δει τη μάνα μου, όταν ήταν μεγάλη ανάγκη, να βά- / ζει ένα κουνί αλάτι στα  
πισινά της κότας, εκείνης βέβαια / που καταλάβαινε ότι “τόχει” (δηλ. τ’ αυγό). Η  
κότα ένιωθε / φαγούρα κι έτρεχε στο κοτέτσι. Ο τοίχος του σπιτιού / μας είχε μια  
τρύπα μεγάλη πλάι στην πόρτα. Η τρύπα αυτή / οδηγούσε μέσα στο σπίτι, πλάι  
στον σουφά, κι ήταν κλεισμένη / από μια κάσα γεμάτη άχυρο μ’ ένα πρόσαυγο μέσα.  
/ Αυτό το πρόσαυγο δεν έπρεπε να τα’ αγγίξει κανένας, άλλωστε / θάταν πια κλού-  
βιο από την πολυκαιρία κι αν τόδινα / στον μπακάλη θάβγαينا και κλέφτης και απα-  
τεώνας.

#

Έφασα μια κότα που μισοκακάριζε. Της έβαλα αλάτι και / στο δευτερόλεπτο τρά-  
βηξε για την “κάσση” (έτσι λέγαμε την κάσα της “ωτοκίας”). Άνοιξα την πόρτα  
(έλειπε η μάνα μου) / πήγα στην κάσα και περίμενα. Ούτε ένα λεπτό δεν καθυστέρησε  
/ η κότα κι έβαλε μπρος τα καθαρίσματα του θριάμβου της. / Είχε γεννήσει αυγό!!! Το

άρπαξα και ίσια στον μπακάλη / με τις σαρδέλες τη άρμης ανοιγμένες που η μυρωδιά τους / βαστούσε ακόμα κι έξω απ' τη φαντασία μου και τη λαχτάρα μου.

#

Στάθηκα δίπλα στον ανοιγμένο ντενεκέ με τ' αυγό στο χέρι / να το στριφογυρίζω, να το βλέπω, να το καμαρώνω, και τα / μάτια καρφωμένα στις μυρωδάτες ατζούγιες. Και περίμενα / τον έμπορα να ξεμπερδέψει από μια γριά που γύρευε κουμπιά / δυο μαύρα, ένα καφετί και δυο άσπρα για πουκάμισο... / Αναστέναξα! Εκείνη τη στιγμή μπήκε το πειραχτήρι. Ήταν ένας / γέρος κουτσός με μπαστούνι. Είδε τ' αυγό μου, είδε και την / αγωνία μου.

- Τι θέλεις βρε λεβέντη; Με ρώτησε.
- Τίποτα, του είπα σηκώνοντας του ώμους.
- Και τ' αυγό πού τόβρες;
- Μου τόδωσε η μάνα μου να πάρω σαρδέλες, είπα.
- Η μάνα σου; Λες αλήθεια; Εγώ λέω που τόκλεψες.
- Πάνε ρώτα τη. Τού 'πα έτοιμος να κλάψω για τον κακό / δαίμονα που σκόνταψε στη μοίρα μου.
- Μπας κι έβαλες βρε πονηρέ αλάτι στον κ. της όρνιθας;

Τα πράματα σκούραιναν. Ο κουτσόγερος έμπαινε στα / μυστικά μου. Είχα γίνει κόκκινος από θυμό, φαίνεται, γιατί ο γέρος άρχισε πιο επίμονα.

- Για να δω τα μάτια σου; μου είπε κι άπλωσε το / μπαστούνι κουνώντας το σαγόνι μου προς τα πάνω.

Έτρεμα. Μούρθε να του ρίξω το αυγό στα μούτρα / και να πάρω δρόμο. Δεν είχα πια αντοχή να πε- / ριμένω τη γριά με τα κουμπιά να ξεμπερδέψει. Από / την άλλη ο γεροκουτσός είχε αρχίσει να γελά και ν' α- / ναφέρει στον έμπορα για το αυγό μου.

Σήκωσα απότομα το αυγό. Μ' όση δύναμη είχα / το χτύπησα στο παπούτσι του και χάθηκα φωνά- / ζοντας. Στο διάολο! στο διάολο... Δε πήγαινε πιο / πέρα ο θυμός, όσος κι αν ήταν...

#

Περιπλανήθηκα ως το μεσημέρι μέσα σε κήπους και / χαλατά, ιδίως καλαμιές που υποψιαζόμουνα για φωλιές / ορνίθων, τίποτα. Μια φορά στα χίλια γίνεται τέτοιο θάμα. / Πήγα στο σπίτι ήρεμος.

- Δόξα σοι ο θεός, είπε η μάνα μου, δυο τρία μέτρα όξω απ' το κατώφλι.
- Πού ήσουν γιόκα μου;
- Στον κήπο μάνα, της είπα.

– Ήσουν στενοχωρημένο;

Όταν την ρώτησα, γιατί το ρωτάει, μου γέλασε πονηρά. / Τότε μπήκαν φύλλοι στ' αυτιά μου. Ο σκατόγερος / είπα μέσα μου (μέσα του ο κάθε άνθρωπος έχει δικαίω- / ματα, σκέφτηκα 6 χρονών παιδάκι, να πει κι άσχημα λόγια). / Το απόσωσε στο σπίτι μας. Ήρτε και τα πρόδωσε. / Είχα γίνει μπαρούτι. Ενώ η μάνα μου γελούσε.

– Έλα μέσα, έλα να δεις τι σε περιμένει.

– Τι; Ρώτησα μεταπέφτοντας από αγωνία σε αγωνία.

Στη μέση του μονόσπιτού μας πλάι στον στύλο / πούταν κρεμασμένο το ντουφέκι του πατέρα μου / κι άλλα πόχρεια<sup>12</sup> του σπιτιού μας, σ' ένα σκαμνί / κάθονταν εκείνος ο κουτσόγερος γελαστός κι ευγενικός.

– Έλα Φωτάκι μου, μου είπε. Πρώτα θα σου ζητήσω συγγνώ- / μη κι ύστερα θα σου χαρίσω, αυτό το τυλιγμένο / χαρτάκι με 5 ατζούγιες, για σένα τ' αδερφάκια σου / και την καλή την όρεξη.

Με πήρε και χάιδεψε το κουρεμένο μου κεφάλι, / ύστερα σηκώθηκε και βγήκε. Καθώς έφευγε είδα να βγάζει / ένα μαντήλι απ' τα μάτια του και να το βάνει στη τζέπη του σακακιού του. Γύρισε απότομα με είδε και με χαιρέτισε.

– Γεια σου φίλε μου καινούργιε και μεγάλε, μου είπε / κι εγώ άρχισα να κλαίω από χαρά.

– Και μακρινέ, πρόσθεσε σε λίγο νομίζοντας πως τόπε μέσα / του, αλλά εγώ τ' άκουσα, κι είναι αυτό που ακούω μέχρι σήμερα.

#

Γεια σας λοιπόν καινούργιοι μου φίλοι και μεγάλοι... και / μακρινοί, και σας ευχαριστώ συγκινημένος.

Ο φίλος σας από τη Ρόδο

Φώτης Βαρέλης

# ΜΠΟΡΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΕΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ; ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Μαρία Λιακοπούλου  
Δρ. Παιδαγωγικής

## Abstract

The request for school effectiveness is associated with the operation of the school as an institution. The school effectiveness is not identical to the results of the school as an institution, but viewed as the extent to which each school achieves its objectives, depending on the students' profiles and specific conditions in the school or in the wider context. In school effectiveness affect multiple factors: students, teachers, school's climate and culture, curriculum e.tc. This paper focuses on one of the above factors, that of school. Specifically, presented one of the practices that could contribute to the improvement of school effectiveness: creating learning community in the school.

## *Λέξεις κλειδιά*

*Κοινότητα μάθησης, αποτελεσματικότητα σχολείου, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη.*

## 0. Εισαγωγή

Από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα προκύπτει ότι στην αποτελεσματικότητα του σχολείου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων επισημαίνεται ως πρωταρχικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η παραδοχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός έχει οδηγήσει σε μια εκτεταμένη έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά του. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η αποτελεσματικότητα αυτή είναι απόρροια, μεταξύ άλλων, και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Και αν οι αρχικές σπουδές παρέχουν τη βασική επαγγελματική κατάρτιση, η συνεχής επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων και κυρίως για τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας. Οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό διαρκώς μεταβάλλονται και διαμορφώνονται από τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές,

πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις. Επίσης, οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες καλείται να ασκήσει το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με τη φύση του επαγγέλματος απαιτούν μια διαρκή «επικαιροποίηση» των γνώσεων, των δεξιοτήτων, ακόμη και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Το εύρος των ικανοτήτων που απαιτείται σήμερα να φέρει και να ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο ρόλο του είναι τόσο μεγάλο που δεν θα ήταν δυνατόν σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κομισιόν να το κατέχει κανένας εκπαιδευτικός και γ' αυτό προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η διαρκής επαγγελματική του ανάπτυξη (European Commission 2012: 8-9). Εξάλλου, η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών (Yoon κ.ά. 2007, Hill, Beisiegel & Jacob 2013), οι οποίες αποτελούν και το τελικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρούν καθοριστικά –πέραν άλλων παραγόντων π.χ. σχολικό περιβάλλον, προσωπικές εμπειρίες, προσωπικότητα- διάφορες ευκαιρίες επιμόρφωσης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες έχουν ποικίλες μορφές (π.χ. ταχύρυθμα σεμινάρια, εξ αποστάσεως σεμινάρια, διαλέξεις, ενδοσχολικές επιμορφώσεις), οργανώνονται από διάφορους φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμιο) και εξυπηρετούν ποικίλους στόχους (π.χ. προώθηση αλλαγών και εισαγωγή καινοτομιών, ανανέωση γνώσεων, ενημέρωση). Συχνά βέβαια από τις αξιολογήσεις αυτών των επιμορφώσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και τόσο ικανοποιημένοι ή ότι το κόστος –σε χρόνο, κόπο και χρήμα- είναι μεγαλύτερο από το όφελος, και λέγοντας όφελος εννοείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και εν τέλει η πρόοδος των μαθητών. Έχει χυθεί πολύ μελάνι για τους παράγοντες που θα καθιστούσαν πιο αποτελεσματική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οικονομικά ή μισθολογικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερης διάρκειας επιμόρφωση, απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά την επιμόρφωσή τους, επιμόρφωση βασισμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση βασισμένη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων κ.ά. Ο σημαντικότερος, ωστόσο, παράγοντας επιτυχίας μιας επιμόρφωσης είναι το ίδιο το πρόγραμμα επιμόρφωσης και ειδικότερος ο βαθμός στον οποίο αυτό το πρόγραμμα συνδέεται με το έργο του εκπαιδευτικού ή καλύτερα ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιμόρφωσή του λαμβάνει πραγματικά ανατροφοδότηση για το έργο του και είναι σε θέση να μεταφέρει ότι αποκόμισε από την επιμόρφωσή του στο χώρο εργασίας του.

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλουν αποτελεσματικά άτυπες μορφές μάθησης όπως η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός μεταξύ των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων, η επίλυση προβλημάτων (problem solving) στη σχολική μονάδα, η

έρευνα δράσης, η δημιουργία δικτύων για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται στενά με το αίτημα η επιμόρφωση να μην περιορίζεται σε πρωτοβουλίες που λαμβάνουν φορείς έξω από το σχολείο, αλλά τα ίδια τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης. Από πρόσφατη, παγκόσμιας κλίμακας έρευνα, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν τουλάχιστο πέντε φορές το χρόνο σε συνεργατικές διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους (TALIS 2013). Ωστόσο, πόσο εφικτό είναι και υπό ποιες προϋποθέσεις μια σχολική μονάδα να αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών; Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια σχετική εφαρμογή και η αξιολόγησή αυτής της εφαρμογής με στόχο να διαφανούν εμπόδια και προϋποθέσεις για να αποτελέσει μια σχολική μονάδα κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών.

## 1. Το σχολείο κοινότητα επαγγελματικής μάθησης

Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση και ανάπτυξη του κάθε μαθητή, υπό την προϋπόθεση ότι αφενός φέρει εις πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνει, αξιοποιώντας τον γνωστικό του οπλισμό και ενεργοποιώντας κατά περίπτωση κατάλληλες πρακτικές, και αφετέρου υπερβαίνει τις υπάρχουσες πρακτικές, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του μέσα από μια διαρκή πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του (Hammerness κ.ά. 2005: 359). Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού, επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές τους σπουδές και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Η διαδικασία αυτή τείνει να είναι περισσότερο «άστατη» παρά ευθύγραμμη. Σύμφωνα με μια κανονιστική προσέγγιση η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή βελτίωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς (Imants 2002: 717). Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες. Αν και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη και απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας, η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν απαραίτητα και στην ανάπτυξή τους. Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλουν αποτελεσματικά συνεργατικές εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου. Κάποιες από τις 'πρακτικές' επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι εξής (Lieberman & Miller 1999: 73):

- κύκλοι συζητήσεων
- ομάδες μελέτης
- δίκτυα μάθησης
- συνεργασία με ειδικούς
- άσκηση ανά ζεύγη
- συνεργατική διδασκαλία
- υποστήριξη από «κριτικό φίλο»
- συλλογή και ανάλυση δεδομένων
- έρευνα δράσης
- αυτοαξιολόγηση
- ενδοσχολικά σεμινάρια/ εργαστήρια

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω μιας συστηματικής ανατροφοδότησης για το έργο τους, μέσω μιας πιο συστηματικής διαδικασίας αναστοχασμού. Επίσης, ενισχύουν τη συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Για να καλλιεργηθεί σε ένα σύλλογο εκπαιδευτικών μια κουλτούρα ουσιαστικής συνεργασίας, απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο βαθμό να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους για να πετύχουν κοινούς στόχους, να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν συλλογικές αποφάσεις που ενδεχομένως αντιτίθενται στα πιστεύω και στις αντιλήψεις τους, να εκφράσουν ανοιχτά προσωπικές αντιλήψεις, να βγουν από την «ιδιωτικότητά» τους, ακόμη και να αποδεχθούν αδυναμίες τους (Imants 2002: 724, Louis & Marks 1998). Οι ενδοσχολικές πρακτικές μάθησης παρέχουν τα 'εργαλεία' για την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας (Berry κ.ά. 2005, Phillips 2003), καθώς μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κοινές γνώσεις και σε κάποιο βαθμό κοινό επαγγελματικό κώδικα, οικειοποιούνται κοινές αρχές, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου. Εκφράζουν προβληματισμούς και αδυναμίες, οι οποίες ερμηνεύονται και πλαισιώνονται από τη σχετική θεωρία και ταυτόχρονα ανακαλύπτουν ότι και οι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς. Η διαδικασία αυτή τους απενοχοποιεί, τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο μόνοι και δημιουργεί την ετοιμότητα για περαιτέρω συνεργασία με τους συναδέλφους. Η έρευνα έδειξε ότι η μάθηση είναι «επιτυχής» όταν γίνεται αντιληπτή ως συλλογική, συνεχής προσπάθεια, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες επιτυχίας και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Glazer & Hannafin 2006: 180). Συνεπώς, η επαγγελματική μάθηση στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών

και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των μαθητών (για μια ανασκόπηση σχετικών ερευνών Βλ. Vescio κ.ά. 2008).

Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όμως, οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια ενδιαφέρουσα διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Στην πρώτη περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία είναι οργανωμένη, αποτελεί μια ειδική δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση εξωτερικεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εσωτερικεύεται από κάποιους άλλους. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αλλά αποτελεί ρουτίνα του σχολείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου, με τη ζωή του σχολείου, είναι αδιάκοπη και δεν έχει όρια. Το ζητούμενο θα λέγαμε ότι είναι τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινότητων μάθησης υιοθετώντας τη δεύτερη από τις παραπάνω προσεγγίσεις. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει τέτοια χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους και μέσω της διαδικασίας αυτής βελτιώνεται το έργο τους και προωθείται η μάθηση των μαθητών (Bolam κ.ά. 2005: 145, Vescio κ.ά. 2008: 81). Μια διαρκής διαδικασία επαγγελματικής μάθησης θα έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών ενεργειών του γενικότερα, καθώς και της δράσης των συναδελφών του, να επαναπροσδιορίζει τη γνώση και τη δράση του (Hammerness κ.ά. 2005: 359, Zeichner & Liston 1996).

## **2. Σε ποιο βαθμό τα παραπάνω μπορούν να έχουν εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα; Αποτίμηση μιας εφαρμογής**

**Θ**α ήταν εύλογο και αναμενόμενο να αναρωτηθεί κανείς σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να ενσωματωθούν οι παραπάνω πρακτικές στην ελληνική πραγματικότητα και να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Μήπως πρόκειται για άλλη μια θεωρητική κατασκευή, η οποία ουδεμία σχέση έχει με τα σχολεία στην Ελλάδα και δεν έχει καμία πρακτική αξία;

Στο σημείο αυτό θα ήταν θεωρώ χρήσιμη η κατάθεση μιας σχετικής εμπειρίας από εφαρμογή σε μια σχολική μονάδα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια δράση η οποία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, είχε επίσημα διάρκεια και η γράφουσα είχε το ρόλο της συντονίστριας. Στόχος της δράσης ήταν η επιμορφωτική υποστήριξη να εστιάσει σε κάποια πτυχή του διδακτικού ή



του παιδαγωγικού του έργου, την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έκριναν ότι πρέπει ή θέλουν να βελτιώσουν. Η δράση αυτή ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών» (2010- 2014) και ειδικότερα της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (για περισσότερα Βλ. <http://www.diapolis.auth.gr/>). Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε γιατί συμμετείχε σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κατά τα προηγούμενα έτη υλοποίησης της Δράσης και είχε διαπιστωθεί η ετοιμότητα του να μπει σε μια ευρύτερη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Ποια θα ήταν αυτή η διαδικασία; Μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής υποστήριξης, η οποία όμως δεν θα σχεδιαζόταν από κάποιον φορέα κεντρικά, δεν θα είχε μια θεματική η οποία θα προέκυπτε από μια αδρομερή καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών, δεν θα ολοκληρωνόταν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και κυρίως δεν θα τελείωνε με κάποιες προτάσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα παροτρύνονταν να τις αξιοποιήσουν στο έργο τους μετά την αποχώρησή τους. Θα ήταν μια διαδικασία που θα διαρκούσε ολόκληρο το σχολικό έτος, θα σχεδιαζόταν σταδιακά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, θα ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό έργο και θα υπήρχε εναλλαγή θεωρίας- πράξης, θα καλούνταν κάποιος επιμορφωτής μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν την ανάγκη να μάθουν κάτι επιπλέον ή δεν θα μπορούσαν να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις.

Ενώ ξεκινήσαμε για να μπούμε σε μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και να δημιουργήσουμε μια κοινότητα μάθησης τελικά διαπιστώσαμε ότι για να επιλέξουμε τη θεματική της επιμόρφωσης θα έπρεπε να δούμε τι θέλουμε να κάνουμε, τι θέλουμε να επιτύχουμε ως σχολείο. Δηλαδή, ποια είναι η αποστολή του σχολείου, ποιοι είναι οι στόχοι. Ουσιαστικά βρισκόμασταν στην πρώτη φάση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Για να δούμε όμως πού θέλει να πάει το σχολείο και κυρίως για να δούμε τι μέσα έχει και πώς θα πάει εκεί που θέλει θα έπρεπε να καταλάβει το σχολείο πού βρίσκεται τώρα, τι μέσα έχει, τι αδυναμίες, τι δυνατότητες. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη μιας διαδικασίας αυτογνωσίας, μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

Ειδικότερα, η στόχευση της διευρυμένης αυτής επιμόρφωσης, η οποία εξειδικεύθηκε και μετά την συστηματική καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί ως εξής: α) σε επίπεδο γνώσεων να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες αφενός για τη σημασία και τη διαδικασία του φακέλου του μαθητή, καθώς και για μεθόδους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας, β) σε επίπεδο δεξιοτήτων να μπορούν όχι μόνο να κατασκευάζουν έναν φάκελο μαθητή, αλλά να τον αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και στη συνεργασία μεταξύ τους και με τους γονείς των μαθητών και γ) σε επίπεδο στάσεων να αντιληφθούν τα περιθώρια και τις δυνατότητες που έχουν οι ίδιοι να αλλάξουν τον τρόπο δουλειάς τους αφιερώνοντας λίγο περισσότερο χρόνο, τον οποίο θα

εξαργυρώσουν με καλύτερα αποτελέσματα και διευκόλυνση του έργου τους. Ένας παράλληλος στόχος της δράσης - αλλά εξίσου ίσως και περισσότερο σημαντικός- ήταν να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοπεποίθηση ότι αυτή η βελτίωση μπορεί να υπάρχει αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα κάποιων πρακτικών (π.χ. πρακτικές επαγγελματικής μάθησης, προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση).

### **2.1. Η διαδικασία**

Κατά τη διάρκεια οκτώ μηνών είχαμε μια πολύ ενδιαφέρουσα, γοητευτική και γόνιμη πορεία η οποία απεικονίζεται στον Πίνακα 1. Βασικά στάδια της διαδικασίας αυτής ήταν τα ακόλουθα:

- 1<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός των σκοπών του σχολείου κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και καταγραφή του «οράματος» του σχολείου. Στη φάση αυτή το όραμα του σχολείου ήταν να μειώσει τη σχολική διαρροή και να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να κάνει έστω ένα μικρό βήμα προόδου στις επιδόσεις του.
- 2<sup>ο</sup> στάδιο: Συστηματική καταγραφή με χρήση εργαλείων της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο και προσδιορισμός μιας πτυχής του εκπαιδευτικού έργου στην οποία θα άξιζε να γίνει μια παρέμβαση για τη βελτίωσή της. Βασική αδυναμία του σχολείου προέκυψε ότι ήταν το γεγονός ότι δεν προσαρμοζόταν η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οπότε αποφασίστηκε σε μια πρώτη φάση να καταγραφεί συστηματικά το προφίλ και οι ανάγκες του κάθε μαθητή της Α' Γυμνασίου
- 3<sup>ο</sup> στάδιο: Σχεδιασμός φακέλου μαθητή, καταμερισμός εργασιών και αναζήτηση ή κατασκευή εργαλείων για τη συλλογή πληροφοριών για τους μαθητές
- 4<sup>ο</sup> στάδιο: Επιμόρφωση από ειδικό πάνω στο θέμα του φακέλου του μαθητή
- 5<sup>ο</sup> στάδιο: Συλλογή δεδομένων (οι γονείς καταγράφουν σε μια φόρμα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού τους, οι μαθητές συντάσσουν βιογραφικό σημείωμα, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ειδικά διαμορφωμένες φόρμες για τον κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η επίδοση, η κοινωνική του συμπεριφορά κ.λπ. γίνονται κοινωνιογράμματα
- 6<sup>ο</sup> στάδιο: Συζήτηση για τον τρόπο αξιοποίησης των πληροφοριών στη διδασκαλία
- 7<sup>ο</sup> στάδιο: Επιμόρφωση από ειδικό πάνω σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας
- 8<sup>ο</sup> στάδιο: Διδακτικές δοκιμές στην τάξη και συζήτηση
- 9<sup>ο</sup> στάδιο: Ημερίδα για τη διάχυση των αποτελεσμάτων σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Η πορεία αυτή, ωστόσο δεν ήταν τόσο εύκολη και απρόσκοπτη. Μια πρώτη δυσκολία ήταν η δυσπιστία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο το δικό μου, αλλά και με τον όγκο δουλειάς που επρόκειτο να επωμιστούν στο πλαίσιο της παρέμβασης. Η δυσπιστία αυτή αντιμετωπίστηκε αφενός μέσω συζήτησης και ειδικότερα με αναφορές σε πολύ συγκεκριμένα παραδείγματα, με σαφή οριοθέτηση των επιμέρους δράσεων και του δικού τους ρόλου και με αναφορές στα αναμενόμενα αποτελέσματα της παρέμβασης. Εκτός από τις συζητήσεις οι αρχικές αμφιβολίες κάμφθηκαν πολύ γρήγορα όταν οι εκπαιδευτικοί είδαν πως θα μπορούσαν να επωφεληθούν. Για παράδειγμα σκόπιμα ζητήθηκε να μπουν άμεσα στη διαδικασία να ζητήσουν από τους μαθητές τους να συντάξουν βιογραφικό και στη συνέχεια συζητήσαμε πως θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν στο έργο τους. Αν και οι ίδιοι δεν είχαν κατανοήσει ακόμη τη φιλοσοφία της παρέμβασης, η συγκεκριμένη δράση τους κινητοποίησε αρκετά ώστε να συνεχίσουμε. Μια ακόμη δυσκολία ήταν η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, έστω και τεχνητής. Τέλος, υπήρχε η πρακτική δυσκολία να βρούμε κοινό χρόνο των εκπαιδευτικών για να κάνουμε τις συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και σε άλλα σχολεία και, εύλογα θα έλεγα, δεν υπήρχε από πλευράς του προθυμία οι συναντήσεις να γίνονται απογευματινές ώρες ή Σάββατα. Το πρόβλημα δεν επιλύθηκε και θεωρώ ότι η συγκεκριμένη δυσκολία παρεμπόδισε σε σημαντικό βαθμό να επιτευχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι στόχοι που τέθηκαν που τέθηκαν. Επίσης, ήταν και ο βασικός λόγος που κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Οι βοηθητικοί παράγοντες ήταν οι εξής: α) η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς το γνωστικό τους υπόβαθρο, τον προβληματισμό τους και τις στάσεις τους, καθώς και η μακρόχρονη εμπειρία τους, β) η επιμονή και η ευελιξία του διευθυντή και γ) η διαθεσιμότητα μιας ομάδας εκπαιδευτικών να αναλάβει πρόσθετη εργασία.

Πίνακας 1: Χρονικό της εφαρμογής

Συνα- ντήσεις	Τι έγινε στη συνάντηση	Κλίμα	Τι μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων
1 <sup>η</sup>	Συζήτηση αναφορικά με το όραμα του σχολείου και τη στόχευσή του για την τρέχουσα σχολική χρονιά	<i>Εκπαιδευτικοί:</i> επιφυλακτικότητα, ανομοιογένεια, μοναχικότητα <i>Διευθυντής:</i> ευελιξία, ενθάρρυνση εκπαιδευτικών, επιμονή	Συμπλήρωση και επεξεργασία εργαλείων διερεύνησης περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς
2 <sup>η</sup>	- Συνειδητοποίηση αδυναμιών - SWOT ανάλυση - Οριστικοποίηση του θέματος της παρέμβασης: Ξεκινώντας από το μαθητή... (φάκελος μαθητή & διαφοροποίηση της διδασκαλίας)	Προβληματισμός και διαφωνίες για το που θα εστιάσει η παρέμβαση διαδικασικά	- Συμπλήρωση ερωτηματολόγιου από τους μαθητές σχετικά με τη διδακτική - Συμπλήρωση μιας φόρμας από τους γονείς προκειμένου να δοθούν πληροφορίες για τους μαθητές - Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας πρώτης επιμόρφωσης σύντομης διάρκειας σχετικά με το φάκελο μαθητή
3 <sup>η</sup>	Σχεδιασμός συγκεκριμένων ενεργειών οι οποίες εξυπηρετούσαν το στόχο αξιοποιώντας αφενός τις πληροφορίες που είχαν προκύψει από τη διερεύνηση του περιβάλλοντος και αφετέρου την ενημέρωση από τον επιμορφωτή	- Ζυμώσεις και συζητήσεις μεταξύ των συναντήσεων - Κλίμα ομαδικότητας & συμπόρευσης σε έναν κοινό στόχο - Έντονες διαφωνίες, αλλά και σύμπνοια σε αρκετά θέματα	- Συγκροτήθηκε ο φάκελος του κάθε μαθητή και τοποθετήθηκαν σ' αυτόν το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές και η καταγραφή των πληροφοριών από τον γονέα - Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν το βιογραφικό τους (Ποιος είμαι) και ενσωματώθηκε και αυτό στο φάκελό τους - Έγινε επεξεργασία των εργαλείων που άφησε ο επιμορφωτής στο σχολείο, καθώς και αναζήτηση για άλλα εργαλεία
4 <sup>η</sup>	Καταλήξαμε α) στο περιεχόμενο του φακέλου β) στις επόμενες ενέργειες γ) στον καταμερισμό των εργασιών		- Καταγραφή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αξιοποιώντας το κοινωνιόγραμμα - Περιγραφική αξιολόγηση από όλους τους εκπαιδευτικούς για τον κάθε μαθητή αξιοποιώντας κοινή φόρμα

5 <sup>η</sup>	<p>α) Προβληματισμός για την αξιοποίηση των δεδομένων στην πράξη &amp; την ενσωμάτωση στον προγραμματισμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του σχολείου</p> <p>β) Συζήτηση για να αναλάβει κάποιος από το σχολείο το ρόλο του συντονιστή, προκειμένου το ίδιο το σχολείο να καθορίζει το ρυθμό και την πορεία των εργασιών</p>	<p>Συνειδητοποιήθηκε ότι δεν συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί εξίσου στην προσπάθεια και ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μελέτη του ατομικού φάκελου του μαθητή και σκέψεις για αξιοποίηση των πληροφοριών</li> <li>- Συστηματική ανάλυση του κοινωνιογράμματος και σκέψεις για διδακτικές παρεμβάσεις</li> <li>- Καταγραφή της περιγραφικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή σε ένα ενιαίο ηλεκτρονικό αρχείο</li> <li>- Σκέψεις για πιθανές δράσεις και καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών</li> </ul>
6 <sup>η</sup>	<p>Συζήτηση για πρακτικές εφαρμογές σε επίπεδο διδασκαλίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ουσιαστικός προβληματισμός, καθώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θέτουν τα ερωτήματα πλέον και δίνουν απαντήσεις</li> <li>- Διάρκης προβληματισμός και μεταξύ των συναντήσεων</li> <li>- Ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί ακόμη μια ατομική &amp; μοναχική πορεία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Καταγραφή περιπτώσεων</li> <li>- Διδακτικές εφαρμογές από τον κάθε εκπαιδευτικό</li> </ul>
7 <sup>η</sup>	<p>Επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας</p>	<p>Σύνδεση γνώσης-συνθηκών περιβάλλοντος-πράξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Διδακτικές εφαρμογές</li> <li>- Προετοιμασία για την οργάνωση συμποσίου με στόχο τη διάχυση και σε άλλα σχολεία</li> </ul>
8 <sup>η</sup>	<p>Οργάνωση της τελικής εκδήλωσης για τη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη σχετική ενημέρωση συναδέλφων</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Υποτονικότητα</li> <li>- Διαφανείς &amp; αντιρρήσεις</li> <li>- Ενδοιασμοί &amp; αμφιβολίες</li> <li>- Προτροπή από τον διευθυντή</li> </ul>	<p>Οργάνωση και υλοποίηση της τελικής εκδήλωσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ουσία επιμόρφωσαν συναδέλφους τους</p>

## 2.2. Οι ρόλοι

### Ο συντονιστής

Ο ρόλος του συντονιστή<sup>ii</sup> ήταν πολλαπλός και διαρκώς διαμορφούμενος ανάλογα με την πορεία της δράσης. Αναφορικά με την πολλαπλότητα του ρόλου, θα ελεγα ότι οι βασικές πτυχές του ήταν οι εξής: α) υποκίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης και ενθάρρυνσή τους, β) διαμόρφωση κλίματος –έστω και τεχνητής– συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της εξομάλυνσης των όποιων διαφωνιών/ συγκρούσεων και της ανάδειξης των σημείων όπου θα μπορούσε να υπάρξει σύγκλιση απόψεων και ενεργειών, γ) ενημέρωση και σε κάποιο βαθμό και επιμόρφωση των συμμετεχόντων μέσω άτυπων μορφών επιμόρφωσης πάνω σε κομβικά θέματα για τη συνέχιση της παρέμβασης, δ) παροχή υλικού (π.χ. ενημερωτικό υλικό, εργαλεία) και ε) κριτικός φίλος, που ίσως είναι και ο σημαντικότερος ρόλος. Καθώς ο συντονιστής μπορεί να είναι ταυτόχρονα «μέσα» και «έξω» από το σχολείο, μπορεί να υιοθετήσει μια κριτική ματιά σχετικά με τα προβλήματα, τις προκλήσεις, τις ανάγκες και την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου και να προτείνει καλές πρακτικές προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο προφίλ του σχολείου.

Αναφορικά με το δεύτερο χαρακτηριστικό του ρόλου –διαμορφούμενος– ο συντονιστής δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει στο σχολείο έχοντας διαμορφωμένη a priori μια εικόνα για τον τρόπο δράσης του. Η πράξη έδειξε ότι η ευελιξία και η προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου ήταν αναγκαία. Αρχικά θα έπρεπε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και ίσως η αυτοπαρουσίαση του εν μέρει και ως «αυθεντία», με την έννοια της ειδημοσύνης σε κάποιο πεδίο, ήταν απαραίτητη. Σταδιακά ο συντονιστής θα έπρεπε να πείσει ότι είναι περισσότερο «μέσα», παρά «έξω» από το σχολείο, ότι αποτελεί ένα μέλος του συλλόγου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Από την άλλη και στην πορεία της παρέμβασης θα έπρεπε και πάλι να αρχίσει να απομακρύνεται με στόχο την αυτονόμηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η οποία ήταν απαραίτητη για τη βιωσιμότητα και τη συνέχιση της παρέμβασης και μετά την αποχώρηση του συντονιστή.

Σε κάθε περίπτωση ήταν ένας ρόλος πρόκληση, καθώς άφηνε περιθώρια ελεύθερης διαμόρφωσης με στόχο να επωφεληθεί το σχολείο. Οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν για το συντονισμό αυτής της προσπάθειας μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, σ' αυτές που είχαν προαποφασιστεί και υιοθετηθεί συνειδητά και σ' αυτές που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία και αποδείχθηκαν αποτελεσματικές. Αναφορικά με τις πρακτικές που είχαν προαποφασιστεί, ήταν οι εξής: α) ειλικρινής και ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, β) συστηματική προσπάθεια κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου και προσαρμογής της δράσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, γ) τακτική επικοινωνία και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (είτε μέσω συναντήσεων είτε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας) και

δ) αναζήτηση βοήθειας ειδικών (π.χ. επιμορφωτή) όταν κρινόταν αναγκαίο. Στην πορεία αποδείχθηκε ότι για την επίτευξη των στόχων βοήθησαν και οι ακόλουθες πρακτικές: α) προσωπική επαφή –έστω και ολιγόλεπτη– ξεχωριστά με τον κάθε εκπαιδευτικό που εκδήλωνε την ανάγκη για πιο εξατομικευμένη υποστήριξη, β) προσωπική παρουσία στις επιμορφώσεις και συστηματική προσπάθεια σύνδεσης όσων ακούστηκαν στις επιμορφώσεις με το αντικείμενο της δικής μας παρέμβασης, γ) «αυστηρότητα», σταθερότητα –σχεδόν αδιαλλαξία– ως προς την επίτευξη των στόχων που από κοινού με τους εκπαιδευτικούς θέσαμε και ως προς τα δικά τους καθήκοντα και δ) μεγάλη διαλλακτικότητα και ευελιξία στο χρόνο συναντήσεων.

### **Ο διευθυντής**

Ο ρόλος του διευθυντή ήταν καθοριστικός. Ήταν αυτός που δήλωσε τη συμμετοχή του σχολείου στη δράση, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους και κάποιες φορές επέμενα πολύ έντονα για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων. Ίσως κάποιος εξωτερικός παρατηρητής θα έλεγε ότι η συμπεριφορά του ήταν αυταρχική και προσπαθούσε να επιβάλει στους εκπαιδευτικούς την παρέμβαση. Ωστόσο, αποδείχθηκε στην πορεία ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αντιδράσουν –και κάποιες φορές έντονα, να αρνηθούν και γι’ αυτό η στάση αυτή του διευθυντή λειτούργησε πολύ θετικά, καθώς δεν προσλαμβάνονταν από τους εκπαιδευτικούς ως πίεση ή επιβολή, αλλά ως ενθάρρυνση και παρακίνηση σε δράση. Επίσης, βοήθησε πολύ η ευελιξία του διευθυντή, η προθυμία του να βρει λύσεις, να διευκολύνει τις συναντήσεις και το γεγονός ότι πολλές φορές δεν στεκόταν στο «γράμμα» θα λέγαμε του νόμου αλλά στην ουσία. Πολύ θετικό αποδείχθηκε ότι ο ίδιος φρόντιζε να διατηρεί μια καλή συνεργασία με όλους τους «ετέρους», γονείς, συναδέλφους άλλων σχολείων, σχολική σύμβουλο κ.λπ. Ο ίδιος είχε έναν ρόλο διευκολυντικό στην όλη διαδικασία και δεν συμμετείχε ενεργά στις επιμέρους δραστηριότητες. Το σημαντικότερο, κατά την εκτίμησή μου, είναι ότι φρόντισε για τη διάχυση της συγκεκριμένης προσπάθειας στο δημοτικό σχολείο από όπου έρχονται και στο λύκειο όπου συνεχίζουν οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, με στόχο ο φάκελος του μαθητή να υιοθετηθεί ως πρακτική σε όλες τις τάξεις από την πρώτη δημοτικού έως την αποφοίτηση του μαθητή. Επίσης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη συνέχιση της δράσης και την επόμενη σχολική χρονιά ενσωματώνοντας τη συγκεκριμένη παρέμβαση στη «ρουτίνα» του σχολείου και συνδέοντάς την με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

### **Οι εκπαιδευτικοί**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον ίδιο ρόλο στην παρέμβαση. Δύο εκπαιδευτικοί επωμίστηκαν περισσότερες αρμοδιότητες και ανέλαβαν ρόλο συντονιστικό, οι οποίοι θα μπορούσαν με κάποια υποστήριξη σε επίπεδο θεωρητικής θεμελίωσης και εργαλείων να υλοποιήσουν και μόνοι τους την παρέμβαση. Υπήρξαν οι εκπαιδευτικοί

οι οποίοι ανέλαβαν ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια της παρέμβασης και τέλος υπήρξαν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν «παρήγαγαν» θα λέγαμε κάτι στο πλαίσιο της παρέμβασης, αλλά μόνο αξιοποίησαν ό,τι προέκυψε από αυτήν. Ωστόσο, παρά τη διαφορετική στάση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών, παρά τις πολύ διαφορετικές ακόμη και αντικρουόμενες αντιλήψεις για το ρόλο τους και τη διδασκαλία, διακρίνονταν από την κοινή επιθυμία να βοηθήσουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στη μάθησή τους. Επίσης, σχεδόν όλοι βρίσκονταν σε μια πορεία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετείχαν σε διάφορες επιμορφώσεις και σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Όμως όλοι εξέφραζαν την ανησυχία ότι οι γνώσεις αυτές που αποκτούν δεν εκβάλλουν σε καλύτερα αποτελέσματα του διδακτικού τους έργου. Αυτά τα κοινά βιώματα και η κοινή στόχευση τους ήταν που λειτούργησαν ενωτικά και ενεργοποίησαν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αξιοποιήσουν ο καθένας σε άλλο βαθμό τη συγκεκριμένη δράση.

### **2.3. Τα αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης<sup>iii</sup>, όπως αυτά διαφαίνονται από την αξιολόγηση που έγινε με την ολοκλήρωσή της, μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

- α) Το σχολείο γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του μέσα από τη συμπλήρωση εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, του γονείς, τους μαθητές και βελτίωσε την αυτογνωσία του.
- β) Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πολλά, όχι πηγαίνοντας σε σεμινάρια, παρακολουθώντας άπειρες ώρες επιμόρφωσης στον υπό διάθεση χρόνο τους, αλλά μέσα από τη δράση τους, μέσα στο σχολείο, παράλληλα με την άσκηση του καθημερινού τους έργου. Κανείς εκπαιδευτικός δεν είπε ότι όσα άκουσε, ακόμη και από τους επιμορφωτές που επισκέφθηκαν το σχολείο και έκαναν τυπική επιμόρφωση, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη γιατί τα εφάρμοσε άμεσα. Ακόμη ενισχύθηκε η «αυτοπεποίθηση» του συλλόγου διδασκόντων καθώς μπήκε στη διαδικασία να επιμορφώσει συναδέλφους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μυήθηκε σε κάποιες αρχές του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να βλέπουν αλλιώς τους μαθητές και να εστιάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, άρχισαν να συζητούν περισσότερο με τους μαθητές, αλλά και μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώθηκαν, θα έλεγα, αρκετά στο ρόλο τους όχι μόνο ως διδάσκοντα, αλλά ως επαγγελματία ο οποίος μπορεί να παρεμβαίνει βελτιωτικά σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- γ) Το σχολείο προγραμματίισε δράσεις οι οποίες αφενός ήταν ρεαλιστικές και αφετέρου ήταν αυτές που πραγματικά έπρεπε να γίνουν για να βελτιώσει το έργο του. Και το πιο σημαντικό ήταν ότι οι δράσεις αυτές απέφεραν καρπούς, οι εκπαιδευτικοί είδαν το έργο τους να γίνεται πιο εύκολο, να βελτιώνεται και οι μαθητές να γίνονται καλύτεροι. Το σημαντικότερο είναι ότι έγιναν κάποια βήματα



προς τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, ωστόσο η διάρκεια της παρέμβασης δεν ήταν αρκετή ώστε να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές. Αυτό που κυρίως αποκόμισε η σχολική μονάδα είναι κάποιες πρακτικές έμμεσου διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών- γονέων, μέσω του φακέλου του μαθητή.

Στους μαθητές δεν είναι εφικτό να αποτιμηθεί η επίδραση της παρέμβασης, καθώς απαιτείται άλλου είδους αξιολόγηση (πριν και μετά την παρέμβαση). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν αλλαγές και στους μαθητές από τη στιγμή που αλλάζει ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές.

Ωστόσο, έχω αμφιβολίες ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές θα έχουν διάρκεια και θα υφίστανται και χωρίς την ενθάρρυνση και υποκίνηση ενός εξωτερικού συνεργάτη. Βασικοί λόγοι που εμποδίζουν την επίδραση στην κουλτούρα του σχολείου είναι αφενός η εγκαθιδρυμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και αφετέρου η σύντομη διάρκεια της παρέμβασης.

### **3. Αντί επιλόγου: υποστηρίζοντας τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης**

**Η** συγκεκριμένη δράση, η τήρηση φακέλου μαθητή, θα συνεχιστεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πειστεί για την αξία της και κυρίως απέκτησαν επαρκή τεχνογνωσία, έχουν πλέον τα εργαλεία και από την άλλη ο διευθυντής έχει εντάξει τη συγκεκριμένη δράση στον προγραμματισμό και στους τομείς αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το επόμενο σχολικό έτος. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να πάρουν άλλες πρωτοβουλίες χωρίς κάποια υποκίνηση και υποστήριξη από εξωτερικό συνεργάτη (π.χ. σχολικό σύμβουλο, συνεργάτη από πλευράς Πανεπιστημίου) και αφετέρου υπάρχουν πλήθος πρακτικών εμποδίων με βασικότερο την έλλειψη κοινού χρόνου των εκπαιδευτικού ενός σχολείου για τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Εν κατακλείδι, θα συνέβαλαν στο να αποκτήσουν τα σχολεία χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης τα ακόλουθα:

#### ***α) Ένταξη στη ρουτίνα του σχολείου και σύνδεση με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου***

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα 'εργαλείο' το οποίο θα βοηθούσε κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και αποτελεί ένα σημαντικό 'εργαλείο' για ένα προγραμματισμό που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (McNamara κ.ά. 2011, Van Petegem, 2005:104). Εξάλλου ένα από τα στάδια του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου. Η ανάλυση αυτή του περιβάλλοντος αποτελεί καθοριστικής σημασίας στάδιο, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν τροφοδοτούν τη

συζήτηση για τη χάραξη πολιτικών του σχολείου, συμβάλουν στη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και αποτελούν γνώμονα για την επιλογή των απαραίτητων δράσεων. Η ανάλυση περιβάλλοντος όταν γίνεται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία, αν δεν θέλουμε η αυτοαξιολόγηση να έχει χαρακτήρα γραφειοκρατικό, επιφανειακό και διεκπεραιωτικό και ο προγραμματισμός να είναι τυχαίος, μη ρεαλιστικός και συχνά μη εφικτός (για περισσότερα Βλ. Λιακοπούλου 2014). Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται σ' αυτό το συνεχές: «γνώση» του σχολείου (αυτοαξιολόγηση)- σχέδια βελτίωσης (προγραμματισμός)- εφαρμογή σχεδίων- αξιολόγηση πορείας- νέα σχέδια βελτίωσης κ.ο.κ. Για την ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν γνώσεις, βελτιώνουν δεξιότητες και διαμορφώνουν στάσεις που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου τους. Στην περίπτωση αυτή η όποια επαγγελματική μάθηση δεν έχει χαρακτήρα θεωρητικό, αλλά υπηρετεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, κάνει πιο αποτελεσματικό ή/και πιο εύκολο το έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παύει να ισχύει ο διαχωρισμός θεωρίας και πράξης, καθώς η θεωρία δοκιμάζεται στην πράξη άμεσα και μέσα από την εφαρμογή επιβεβαιώνεται, ενισχύεται, εμπλουτίζεται ή διαμορφώνεται, τροποποιείται, ανανεώνεται, ή ακόμη και απορρίπτεται.

### **β) Υιοθέτηση πολλαπλών πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης & δικτύωση**

Η επαγγελματική μάθηση, σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα, είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι συλλογική και συνεχής διαδικασία, ενταγμένη στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό προϋποθέτει μια ανάλογη κουλτούρα των εκπαιδευτικών, κουλτούρα η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί συνειδητά και συστηματικά. Βασική προϋπόθεση προς την κατεύθυνση αυτή είναι η μύηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία του στοχασμού και αναστοχασμού. Ο στοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, ο στοχασμός είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Guston & Northfield 1994: 525, Graham & Phelps 2003, Parson & Stephenson 2005, Minott 2008). Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό μιας κοινότητας μάθησης είναι ότι τα μέλη της βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, μέσα όχι τόσο από τυπικές διαδικασίες επιμόρφωσης αλλά από τη μεταξύ τους συνεργασία και την τριβή με την πράξη.

Για παράδειγμα η έρευνα δράσης αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της δυναμικής σχέσης θεωρίας- πράξης και στην κριτική προσέγγιση τόσο της ακαδημαϊκής θεωρίας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης (Κατσαρού & Τσάφος 2010: 111, 118-119). Οι πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, χωρίς την εμπλοκή φορέων εκτός σχολείου, όπως οι κύκλοι συζητήσεων, οι ομάδες μελέτης, η άσκηση ανά ζεύγη, η συνεργατική διδασκαλία, μπορούν να διασφαλίσουν μια αδιάλειπτη, συνεργατική επαγγελματική μάθηση. Τέλος, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων συμβάλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες στο δίκτυο είναι ισότιμοι, μοιράζονται κοινές ανησυχίες, στόχους και εμπειρίες, αλληλοτροφοδοτούνται με γνώσεις και πρακτικές και αλληλοενδυναμώνονται<sup>iv</sup>.

### **γ) Ενεργοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολικού συμβούλου**

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί από τα βασικά καθήκοντα του σχολικού συμβούλου (βλ. σχετικό θεσμικό πλαίσιο: Ν. 1566/1985, ΠΔ 214/ 1984, ΠΔ277/1984, ΠΔ 201/1998/άρθρο 14, ΦΕΚ1340/2002/άρθρο 8 & 9). Ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα<sup>v</sup>, καθώς είναι αυτός που γνωρίζει μεν πολύ καλά την πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά ταυτόχρονα έχει και την απαραίτητη απόσταση από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα του σχολείου, κάτι που αποτελεί βασική συνθήκη για να έχει κανείς το ρόλο του κριτικού φίλου. Το πλεονέκτημα ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης, έναντι άλλων μορφών επιμόρφωσης, είναι ότι καθιστά εφικτή τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα και μάλιστα η σύνδεση αυτή γίνεται όχι στιγμιαία, αλλά είναι διαρκής. Το σχολείο που έχει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, ανακαλεί και ενεργοποιεί τη γνώση όταν προκύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο ρυθμός σχολικής εργασίας, τα πολλαπλά καθήκοντα διευθυντών και εκπαιδευτικών, η ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε προκλήσεις και άμεσης επίλυσης προβλημάτων, συχνά καθιστούν δύσκολο –έως και ανέφικτο- να συνδεθεί η γνώση που υπάρχει με την πρόκληση ή το πρόβλημα που παρουσιάζεται. Στο σημείο αυτό είναι που ο σχολικός σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει το σχολείο, καθώς διαθέτει την ψύχραιμη ματιά του εξωτερικού παρατηρητή, τη γνώση του ιδιαίτερου πλαισίου και ταυτόχρονα τα προνόμια που του διασφαλίζει θεσμικά ο ρόλος. Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που μπορεί: α) να βοηθήσει το σχολείο να κατανοήσει τα πραγματικά προβλήματα του και τα δυνατά του σημεία και με βάση αυτά να σχεδιάσει δράσεις για τη βελτίωση του, β) να ενθαρρύνει, να βοηθήσει στο σχεδιασμό και κυρίως να συνδέσει τη επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου και γ) να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και κοινότητας στο σχολείο, αναδεικνύοντας αυτά που συνδέουν τους

εκπαιδευτικούς, εξομαλύνοντας αντιθέσεις και προτείνοντας πρακτικές και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

### **δ) Συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο**

Εκτός από το σχολικό σύμβουλο, σημαντικό ρόλο στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν και ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές. Ο ρόλος αυτών βέβαια δεν θα είναι η παροχή της θεωρητικής γνώσης που κατέχουν ως απόλυτη αλήθεια στην οποία θα πρέπει να βασίζεται η πράξη. Οι ειδικοί επιστήμονες και οι ερευνητές κατέχουν τη θεωρητική γνώση, είναι ενημερωμένοι για τη σύγχρονη έρευνα και έχουν πρόσβαση σε «εργαλεία» τα οποία θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα την εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να δοκιμάσουν στην πράξη ιδέες, τεχνικές, εργαλεία και να ανατροφοδοτήσουν τη σχετική θεωρία. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη ειδικών επιστημόνων, ερευνητών και εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες.

Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε και αποτιμήθηκε αποτελεί μια ένδειξη ότι το σχολείο μπορεί να πάρει στα χέρια του τη βελτίωση του έργου του. Φαίνεται ότι η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αυτοελέγχεται, να αναπροσδιορίζεται και να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης. Φαίνεται, ότι τα σχολεία μπορούν να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν της σχετική ετοιμότητα και επιθυμία. Παράλληλα, υπάρχουν οι θεσμοί και οι δομές που θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών. Το μόνο που απομένει είναι οι θεσμοί και οι δομές αυτές να συντονιστούν στην κοινή προσπάθεια τους για παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές. Ο «συντονισμός» αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί με δύο τρόπους: είτε από «πάνω» και κεντρικά με πρωτοβουλίες και ενέργειες του αρμόδιου Υπουργείου και των οργάνων του είτε από «κάτω» και αποκεντρωμένα με πρωτοβουλία των άμεσα ενδιαφερόμενων. Τόσο η ιστορία όσο και η σύγχρονη πραγματικότητα υποδεικνύουν τον δεύτερο τρόπο δράσης.

### **Σημειώσεις**

1. Η ανάλυση SWOT αποτελεί τεχνική η οποία προσφέρεται για την ανίχνευση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός σχολείου, καθώς και των ευκαιριών και των εμποδίων για τη βελτίωσή του. Το πλαίσιο SWOT είχε περιγραφεί ήδη από τη δεκαετία του 1960 από τους Edmund P. Learned, C. Roland Christiansen, Kenneth Andrews και William D. Guth (1969). Η συγκεκριμένη τεχνική ενδείκνυται όταν ο χρόνος για μια πιο λεπτομερή καταγραφή των αναγκών του σχολείου είναι περιορισμένος ή θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο στάδιο για μια πιο συστηματική, μακροπρόθεσμη και λεπτομερή καταγραφή.

2. Για το ρόλο του διευκολυντή βλ. Κατσαρού & Τσάφος 2003: 65-66 & 87-93.
3. Για την παρουσίαση και την αποτίμηση μιας ανάλογης παρέμβασης βλ. Τσάφος & Κατσαρού 2013.
4. Για το ρόλο των δικτύων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βλ. Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά 2014.
5. Για παραδείγματα από εφαρμογές βλ. Γραίκος 2014, Μάνεσης 2014. Επίσης, βλ. σχετικά Ευσταθίου 2014.

## Βιβλιογραφία

- Berry, B. κ.ά. (2005) "The power of teacher leadership", *Educational leadership*, 62,5, 56.
- Bollam, R. κ.ά. (2005) *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Γραίκος, Ν. (2014) «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Αθήνα: Access, 61-76.
- European Commission (2012) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- Ευσταθίου, Μ. (2014) «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό, 725-739.
- Glazer, E.M. & M.J. Hannafin (2006) "The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school setting", *Teaching and teacher education*, 22, 179-193.
- Graham, A. & R. Phelps (2003) "Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes", *Australian Journal of Teacher Education*, 27,2, 11-24.
- Hammerness, K. κ.ά. (2005) "How teachers learn and develop", στο: L. Darling-Hammond & John Bransford, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 2005.
- Hill, H.C., M. Beisiegel & R. Jacob (2013). "Professional development research: consensus, crossroads and challenges", *Educational Research*, 42,9, 476-487.

- Huysman, M. (2000) "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of work and organizational psychology*, 9, 133-145.
- Imant, J. (2002) "Restructuring school as a context for teacher learning", *Educational Research*, 37, 715-732.
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2010) «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: Ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *Action Research in Education*, 1, 110-124.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014) «Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση», στο: Ε. Κατσαρού/ Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Διδακταλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Access, 649-674.
- Lieberman, A. & L. Miller (1999) *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College press.
- Louis, K.S. & H.M. Marks (1998) "Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", *American journal of education*, 106, 4, 532-575.
- Μάνεσης, Ν. (2014) «Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Access, 77-94.
- McNamara, G. κ.ά. (2011) "Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland", *Irish Educational Studies*, 30 (1), 63-82.
- Minott, M. (2008) "Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals", *Australian Journal of Teacher Education*, 33,5, 55-65.
- OECD (2013) *TALIS 2013 Results an international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005) "Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships", *Teachers & Teaching*, 11, 95-107.
- Phillips, J. (2003) "Powerful learning: creating learning communities in urban school reform", *Journal of curriculum and supervision*, 18,3, 240-258.
- TALIS (2013) *An international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Τσάφος, Β. & Ε. Κατσαρού (2013) «Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες», στο: Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών τον κόσμο. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου*. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 285-294.

- Van Petegem, P. (2005) *Designing school policy: school effectiveness research as a starting point for school self evaluation*. Acco: Leuven.
- Vescio, V.κ.ά. (2008) "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χ. Μαρμαρά (2014) «Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Αθήνα: Access, 151-160.
- Yoon, K.S. κ.ά. (2007) "Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement", *Issues & answers*, 033, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>.
- Zeichner, K. & D. Liston (1996) *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

# ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ MOODLE

Χριστίνα Γκορτσά,  
Εκπαιδευτικός (Φιλολόγος)  
MSc στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία  
Ε.Κ.Π.Α.

## Abstract

The article aims at demonstrating the role of Information and Communication Technologies (ICT) in the development of students' multiple types of intelligence. Firstly, the article presents the basic assumptions of Howard Gardner's theory. It also focuses on highlighting the opportunities offered by ICT to provide personalized, differentiated learning, which can meet and contribute to the development of each student's special intelligence profile. It specifically underlines the use of multimedia *in multiple representations* of a subject's content as a way to make it accessible to groups of students with different intelligence profiles. Finally, references are made to the possibilities offered by Learning Management Systems. More specifically, Moodle has been used as the basis on which a teaching proposal about Homer's Odyssey has been developed and presented in detail. This Moodle-based method of teaching Homer could be used to strengthen students' multiple intelligence types.

## Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, πολλαπλές αναπαραστάσεις περιεχομένου, διαφοροποιημένη εκπαίδευση, προφίλ νοημοσύνης, Moodle.

## 0. Εισαγωγή

Η νοημοσύνη του ατόμου από νωρίς αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης και προβληματισμού, καθώς είναι αυτή που ρυθμίζει τη συμπεριφορά και τη δράση του και το καθιστά ον μοναδικό. Μετά τη φρενολογία του Gall και του Spurzheim, οι οποίοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις διανοητικές δυνάμεις ή αδυναμίες του ατόμου παρατηρώντας την κρανιακή του διαμόρφωση, οι Binet και Simon στις αρχές



του εικοστού αιώνα επινόησαν τα πρώτα τεστ μέτρησης της ευφυΐας, που χρησιμοποιήθηκαν για την κατάταξη των ανθρώπων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, του στρατού, της επιχείρησης, ακόμα και της κοινωνικής συναναστροφής, με βάση το Διανοητικό τους Πηλίο (IQ: Intelligence Quotient). Την ίδια περίπου εποχή ο Thurstone (1938) προτείνει την πλουραλιστική θεώρηση της νοημοσύνης έναντι της μονιστικής. Ο Guilford, αργότερα, κάνει λόγο για 120 διαφορετικές νοητικές ικανότητες. Τα πορίσματα της επιστήμης της βιολογίας σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη αποτέλεσαν το έρεισμα της θεωρίας των συστημάτων συμβόλων, με την οποία το γενικό πλέον ενδιαφέρον στρέφεται στους ποικίλους συμβολικούς φορείς της σκέψης, στους ποικίλους γνωστικούς τομείς. Ο Howard Gardner, αναπτυξιακός ψυχολόγος, συμμεριζόμενος τη θεωρητική αυτή προσέγγιση των μελετητών του νου, διατύπωσε το 1983 στο βιβλίο του *Frames of mind* τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (στο εξής, χάριν συντομίας *Π.Τ.Ν.*). Υποστήριξε την ύπαρξη ενός πλήρους φάσματος συστημάτων συμβόλων ή αλλιώς *διανοητικών επιτηδειοτήτων*, σχετικά αυτόνομων, που απέδωσε με τον όρο *τύποι νοημοσύνης*. Έτσι λοιπόν, εκτός από τα γλωσσικά, λογικά και αριθμητικά συστήματα συμβόλων, ο Gardner έκανε λόγο για τα μουσικά, τα σωματικά, τα χωρικά και τα προσωπικά συστήματα συμβόλων, σπεύδοντας εξ αρχής να διευκρινίσει πως δεν έχει (και ούτε πρόκειται να) οριστικοποιηθεί ο αριθμός των τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2010: 19,59,118) και πως οπωσδήποτε θα προκύπτουν συνεχώς νέοι τύποι (βλ. Goleman, 1995, 2006, 2009). Ο ίδιος άλλωστε, αργότερα, προσέθεσε και την οικολογική/ φυσιολογική νοημοσύνη.

## 1. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης κατά τον H. Gardner

Τα κριτήρια-προαπαιτούμενα που καθόρισε ο Howard Gardner για τον προσδιορισμό ενός τύπου νοημοσύνης (Gardner, 2010: 121-125) είναι τα εξής: α) ενδεχόμενη απομόνωση λόγω εγκεφαλικής βλάβης, β) η ύπαρξη ιδιοφυών μικρονόων, παιδιών-θαυμάτων και άλλων ξεχωριστών ατόμων, γ) μια προσδιορίσιμη στοιχειώδης λειτουργία ή σύνολο λειτουργιών, δ) μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή ιστορία μαζί με ένα προσδιορίσιμο σύνολο επιδόσεων που χαρακτηρίζουν τους ειδήμονες ή αλλιώς, τα άτομα που έχουν φθάσει σε μια *κατάσταση ολοκλήρωσης*, ε) εξελικτική ιστορία και εξελικτική τεκμηρίωση, στ) υποστήριξη από δοκιμασίες της πειραματικής ψυχολογίας, ζ) υποστήριξη από ψυχομετρικά ευρήματα, η) επιδεκτικότητα κωδικοποίησης σε ένα σύστημα συμβόλων.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, υποστήριξε ότι οι τύποι νοημοσύνης είναι τουλάχιστον οκτώ (Gardner, 1983, 1999a): Η *Γλωσσική Νοημοσύνη* (Linguistic Intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού της γλώσσας, απόρροια της ευαισθησίας στους ήχους, στη δομή, στα νοήματα και στις λειτουργίες των λέξεων και της γλώσσας, γενικά. Η *Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη* (Logical/Mathematical Intelligence) είναι η ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί λογικούς-μαθηματικούς

συλλογισμούς, να διερευνά και να επιλύει προβλήματα αναλύοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Άτομα με ανεπτυγμένη τη *Χωρική Νοημοσύνη* (Spatial Intelligence) αντιλαμβάνονται με ακρίβεια τον οπτικό-χωρικό κόσμο και είναι σε θέση να πραγματοποιούν μετασχηματισμούς των αρχικών αυτών αντιλήψεων. Η *Σωματική-Κινησιατική Νοημοσύνη* (Bodily Intelligence) σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις κινήσεις του σώματος και μάλιστα με τρόπο ώστε να εκφράζει συναισθήματα, ιδέες και διαθέσεις. Ακόμα, ο τύπος αυτός νοημοσύνης σχετίζεται και με τη δυνατότητα επιδέξιου χειρισμού αντικειμένων ή εργαλείων. *Μουσική Νοημοσύνη* (Musical Intelligence) διαθέτουν τα άτομα που εκδηλώνουν ευαισθησία στο ρυθμό, στη μελωδία, στο μουσικό τόνο και ύφος και σε άλλες μουσικές εκφράσεις. Επιπλέον, τα άτομα αυτά τραγουδούν μελωδικά, είναι σε θέση να πραγματοποιούν ρυθμικές κινήσεις, να συνθέτουν ή και να εκτελούν μουσικά κομμάτια. Η *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* (Interpersonal Intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να κατανοεί τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να επικοινωνεί αρμονικά με αυτούς. Προϋπόθεση είναι η δυνατότητα αναγνώρισης και ορθής ερμηνείας των ποικίλων διαπροσωπικών μηνυμάτων που εκπέμπονται από τον συνομιλητή, π.χ. με τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και άλλους τρόπους. Η *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη* (Intrapersonal Intelligence) συνεπάγεται αυτογνωσία, το άτομο δηλαδή είναι σε θέση να γνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, τις επιθυμίες, τα βαθύτερα αισθήματά του, τις προθέσεις και τα κίνητρα των ενεργειών του, ώστε να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις στη ζωή του. Τέλος, άτομα με ανεπτυγμένη την *Οικολογική/Φυσιογνωστική Νοημοσύνη* (Naturalist Intelligence) εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία για το φυσικό κόσμο, τους αρέσει να ασχολούνται με τα έμβια όντα, να τα φροντίζουν και να τα παρατηρούν. Επίσης, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα ποικίλα είδη χλωρίδας και πανίδας του φυσικού περιβάλλοντος (Armstrong, 2000).

### **1.1. Βασικές παραδοχές της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης**

Αφετηρία της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης είναι η παραδοχή ότι η νοημοσύνη του ανθρώπου δεν είναι ενιαία αλλά αποτελείται από *πολλαπλά νοητικά συστήματα* (modality view), τα οποία είναι έμφυτα στον άνθρωπο.

Κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει όλες τις νοημοσύνες έως ένα βαθμό, εφόσον του δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, οπότε και υπάρχει έντονη δράση στο δίκτυο των νευρώνων του εγκεφάλου. Όταν οι γονείς αρχικά και οι εκπαιδευτικοί αργότερα προωθούν ορισμένους τύπους νοημοσύνης και όχι όλους το αποτέλεσμα είναι οι νευρώνες του ατόμου, που δεν ασκούνται, σταδιακά να εξασθενούν. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει η διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων, καθώς, αν και όλοι έχουν εκ φύσεως το ίδιο φάσμα τύπων νοημοσύνης-όπως αυτό διαμορφώθηκε στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώ-

πινου είδους-ωστόσο, δεν διαθέτουν αυτούς τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους στον ίδιο βαθμό (Gardner, 2001).

Κάθε άνθρωπος ενεργοποιεί και τελικά διαμορφώνει ένα μοναδικό συνδυασμό των τύπων νοημοσύνης, ο οποίος-σύμφωνα με τον ορισμό της νοημοσύνης κατά τον Gardner- τον βοηθά “στην επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα” (Gardner, 2010). Δηλαδή, μια ικανότητα που αναπτύσσει ένα άτομο μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος μπορεί να θεωρείται αξιολογη μέσα σε αυτή τη δεδομένη κουλτούρα, ενώ σε μια άλλη, όπου απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες, η ίδια ικανότητα μπορεί να κρίνεται αδιάφορη. Γι’ αυτό και κανένας τύπος νοημοσύνης στη θεωρία του Gardner δεν ορίζεται a priori ως ανώτερος από κάποιον άλλο και όλοι χαρακτηρίζονται αξιακά ουδέτεροι. Επίσης, κάθε τύπος νοημοσύνης, όντας αυτόνομος, ακολουθεί τη δική του αναπτυξιακή πορεία. Η ανάπτυξη ή μη, ωστόσο, ενός τύπου νοημοσύνης δεν συνεπάγεται ούτε προϋποθέτει επάρκεια ή ατροφία στους άλλους τύπους (Φλουρής, 2005: 495).

Επιπλέον, κάθε τύπος νοημοσύνης αποτελείται από *υπονοημοσύνες* (*sub-intelligences*) και έχει το δικό του πυρήνα νοητικής δραστηριότητας και το δικό του *υπολογιστικό μηχανισμό* (*computational mechanism*), ο οποίος πραγματοποιεί την περαιτέρω επεξεργασία του περιεχομένου που εκφράζει (π.χ. γλώσσα, μουσική, κ.λ.π.) (Gardner, 1999a).

Τέλος, μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον και με το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, το άτομο είναι δυνατό να αναπτύσσει ή να διευρύνει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, όπως άλλωστε αποδεικνύουν σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Howe, 1997).

## **2. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την ανάπτυξη των Π.Τ.Ν. των μαθητών**

Ο όρος Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) προσδιορίζει τις ποικίλες πολυμεσικές, υπερμεσικές και διαδικτυακές δυνατότητες και εφαρμογές που παρέχει πλέον η τεχνολογία των υπολογιστών. Κύριο χαρακτηριστικό των πολυμέσων είναι πως η πληροφορία παρουσιάζεται με πολυαισθητηριακό τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες κάθε χρήστη. Επιπλέον, η μη γραμμική παρουσίαση της πληροφορίας δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να πραγματοποιεί τις δικές του επιλογές και να χαράσσει την προσωπική του πορεία προς τη γνώση. Το διαδίκτυο, τέλος, καθιστά προσιτή την πληροφορία αλλά και δυνατή την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ατόμων που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και που βρίσκονται σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Η ευφυΐα, άλλωστε, σύμφωνα με τον Gardner (1999a), θα πρέπει να νοείται ως *διαμοιρασμένη* (*distributed*)

και όχι απομονωμένη από τον κόσμο, εννοώντας πως το άτομο αναπτύσσει τη νόησή του ευρισκόμενο σε αλληλεπίδραση με άλλους. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την παρατήρηση αυτή, γίνεται αντιληπτή η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην προαγωγή της νοημοσύνης του ατόμου, καθώς παρέχουν πλέον ποικίλες δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Οι Palloff και Pratt (1999) σημειώνουν, ειδικότερα, πως η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε κοινότητες μάθησης τούς επιτρέπει να μαθαίνουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Καλλιεργούνται, επομένως, με τον τρόπο αυτό δεξιότητες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης.

Μία από τις βασικές παραδοχές της θεωρίας των Π.Τ.Ν. είναι πως κάθε άτομο διαθέτει ένα μοναδικό συνδυασμό των τύπων νοημοσύνης, καθώς δεν έχουν όλοι όλους τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους στον ίδιο βαθμό. Επιπλέον, μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον και με το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, είναι δυνατή η ανάπτυξη των Π.Τ.Ν. Επομένως, το ζητούμενο είναι η παροχή εξατομικευμένης, διαφοροποιημένης μάθησης (Gardner, 1999c: 39), που να ανταποκρίνεται στο ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης του κάθε μαθητή, να συμβάλλει στην ανάπτυξη ή στη διεύρυνσή του. *“Το σχολείο πρέπει να εξατομικευτεί και να προσωποποιηθεί”* (Gardner, 1999c: 72). Από τη στιγμή που τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους, μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και επομένως είναι λογικό να έχουν την ανάγκη διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, εκπαίδευσης δηλαδή που να είναι συμβατή με το ιδιαίτερο διανοητικό τους προφίλ.

Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., δηλαδή με την αξιοποίηση των πολυμέσων, των υπερμέσων και του διαδικτύου, είναι δυνατή η ενίσχυση και των οκτώ τύπων νοημοσύνης κατά τον Gardner (Μακρίδου-Μπούσιου κ.ά., 2005: 80) και όχι μόνο της λογικο-μαθηματικής. Υπάρχει, δηλαδή, η τάση να συσχετίζεται η χρήση του υπολογιστή με λογικο-μαθηματικές αποκλειστικά ικανότητες. Ωστόσο, ο υπολογιστής είναι μηχανή ουδέτερη σε σχέση με τη νοημοσύνη. Ενεργοποιείται ανάλογα με το είδος λογισμικού που χρησιμοποιείται. Και είναι δυνατός ο σχεδιασμός λογισμικών των οποίων η χρήση να εξυπηρετεί την ενεργοποίηση ή ανάπτυξη καθενός από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης (Armstrong, 2000: 121), καθώς η τεχνολογία μπορεί πλέον να λειτουργεί ‘έξυπνα’ (Gardner, 1999a: 154). Παρέχεται η δυνατότητα συλλογής, ποιοτικής επεξεργασίας δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο που κανείς μαθαίνει καλύτερα, προσδιορίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του, ώστε το μάθημα να αναπροσαρμόζεται, να εξατομικεύεται και τελικά να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, στο ιδιαίτερο διανοητικό-γνωστικό του προφίλ [βλ. ενδεικτικά λογισμικό *knewton*, (<http://www.knewton.com/>) για την *προσαρμοστική γνώση* (*adaptive learning*)].

## 2.1. Τύποι λογισμικών για την καλλιέργεια των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Ο Armstrong (2000: 122) προτείνει ένα σύνολο λογισμικών που η χρήση τους μπορεί να ενεργοποιήσει τους Π.Τ.Ν. του μαθητή. Οι τύποι των λογισμικών αυτών ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που ενισχύουν, έχουν ως ακολούθως:

**Γλωσσική Νοημοσύνη:** προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εξάσκησης στην πληκτρολόγηση, προγράμματα δημοσίευσης, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, διαδραστικά βιβλία αφήγησης ιστοριών, παιχνίδια λέξεων, λογισμικό διδασκαλίας και μετάφρασης ξένων γλωσσών, δημιουργίας ιστοσελίδων, λογισμικό υπαγόρευσης.

**Μουσική Νοημοσύνη:** προγράμματα εξάσκησης μουσικής γραφής, ψηφιακών μουσικών οργάνων, μουσικής σημειογραφίας, λογισμικό τραγουδιών, μουσικής σύνθεσης, διδασκαλίας μουσικών οργάνων, πρόγραμμα αναγνώρισης τόνου και ενισχυτές μνήμης μελωδίας.

**Λογική-Μαθηματική Νοημοσύνη:** λογισμικό άσκησης σε μαθηματικές δεξιότητες, στον προγραμματισμό Η/Υ, παιχνίδια λογικής, προγράμματα επιστημών, κριτικής σκέψης, διαχείριση βάσεων δεδομένων, λογισμικό διαχείρισης οικονομικών, οδηγοί επιστημών, υπολογιστικά φύλλα.

**Χωρική Νοημοσύνη:** προγράμματα κινούμενης εικόνας, σχεδίασης και ζωγραφικής, επεξεργασίας βίντεο, ηλεκτρονικό σκάκι, παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων χώρου, ηλεκτρονική εργαλειοθήκη puzzle, προγράμματα clip-art, γεωμετρίας, γραφικές παραστάσεις της γνώσης, οδηγοί ιστορίας της τέχνης, λογισμικό σχεδιασμού οικίας και τοπίου, επεξεργασίας φωτογραφιών, χάρτες και άτλαντες.

**Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη:** εργαλεία ηλεκτρονικών κατασκευών, παιχνίδια προσομοίωσης κίνησης, συντονισμού ματιών-χεριών, λογισμικό συστήματος εικονικής πραγματικότητας, εργαλεία που συνδέονται με Η/Υ, οδηγοί αναφοράς στην ανθρώπινη ανατομία και υγεία, λογισμικό ελέγχου φυσικής κατάστασης, λογισμικό αθλημάτων.

**Διαπροσωπική Νοημοσύνη:** ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων, παιχνίδια προσομοίωσης, προγράμματα λίστας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προγράμματα γενεαλογίας, ηλεκτρονικά βιβλία τηλεφώνου, ηλεκτρονικά επιτραπέζια παιχνίδια.

**Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:** λογισμικό προσωπικών επιλογών, συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, λογισμικό αυτογνωσίας, ρόλων φαντασίας.

**Οικολογική/Φυσιογνωστική Νοημοσύνη:** οδηγοί για φυσιοδίφες, προγράμματα προσομοίωσης της φύσης, λογισμικό παιχνιδιών με ζώα, προγράμματα οικολογικής ευαισθητοποίησης, κηπουρικής.

### 2.1.1. Παραδείγματα λογισμικών ενίσχυσης των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Λογισμικό	URL	Τύπος νοημοσύνης που ενισχύεται
Animaps	<a href="http://www.animaps.com/#!/home">http://www.animaps.com/#!/home</a>	ΧΝ
Animoto	<a href="http://animoto.com/">http://animoto.com/</a>	ΧΝ, Σ-ΚΝ, ΕΝ
Audacity	<a href="http://audacity.sourceforge.net/">http://audacity.sourceforge.net/</a>	ΜΝ
Audiotool	<a href="http://www.audiotool.com/">http://www.audiotool.com/</a>	ΜΝ
Blogger	<a href="https://www.blogger.com/">https://www.blogger.com/</a>	ΓΝ, ΔΝ, ΕΝ
Bubbl.us	<a href="https://bubbl.us/">https://bubbl.us/</a>	ΧΝ, ΕΝ
Flash	<a href="http://www.adobe.com/products/flash.html">http://www.adobe.com/products/flash.html</a>	ΧΝ, Σ-ΚΝ
Flickr	<a href="https://www.flickr.com/">https://www.flickr.com/</a>	Ο-ΦΝ
Cuttings.me	<a href="http://www.clippings.me/">http://www.clippings.me/</a>	ΓΝ, ΕΝ
Garageband	<a href="http://www.apple.com/mac/garageband/">http://www.apple.com/mac/garageband/</a>	ΜΝ
GoogleDocs	<a href="https://docs.google.com/">https://docs.google.com/</a>	ΓΝ, ΔΝ
Google Forms	<a href="http://www.google.com/drive/using-drive/#forms">http://www.google.com/drive/using-drive/#forms</a>	Λ-ΜΝ, Ο-ΦΝ
Google Spreadsheet	<a href="http://www.google.com/drive/using-drive/#product=sheets">http://www.google.com/drive/using-drive/#product=sheets</a>	Λ-ΜΝ, Ο-ΦΝ
Kompoz	<a href="http://www.kompoz.com/music/home">http://www.kompoz.com/music/home</a>	ΜΝ
Lego Digital Designer	<a href="http://ldd.lego.com/en-us/">http://ldd.lego.com/en-us/</a>	Λ-ΜΝ, ΧΝ, Σ-ΚΝ
Photoshop	<a href="http://www.photoshop.com/">http://www.photoshop.com/</a>	ΧΝ, Ο-ΦΝ
PollEverywhere	<a href="http://www.pollerywhere.com/">http://www.pollerywhere.com/</a>	Λ-ΜΝ, ΧΝ, Σ-ΚΝ
PowerPoint	<a href="http://office.microsoft.com/en-us/powerpoint/">http://office.microsoft.com/en-us/powerpoint/</a>	ΓΝ
Prezi	<a href="http://prezi.com/">http://prezi.com/</a>	ΓΝ, ΧΝ, ΔΝ, ΕΝ
Scratch	<a href="http://scratch.mit.edu/">http://scratch.mit.edu/</a>	ΧΝ, Σ-ΚΝ, ΕΝ
Skype	<a href="http://www.skype.com/el/">http://www.skype.com/el/</a>	ΔΝ
SoundCloud	<a href="https://soundcloud.com/">https://soundcloud.com/</a>	ΓΝ, ΜΝ
SurveyMonkey	<a href="https://www.surveymonkey.com/">https://www.surveymonkey.com/</a>	Λ-ΜΝ
Text2MindMap	<a href="https://www.text2mindmap.com/">https://www.text2mindmap.com/</a>	ΓΝ, ΧΝ
Tagxedo	<a href="http://www.tagxedo.com/">http://www.tagxedo.com/</a>	ΓΝ, ΧΝ
TimeToast	<a href="http://www.timetoast.com/">http://www.timetoast.com/</a>	Λ-ΜΝ
Tumblr	<a href="https://www.tumblr.com/">https://www.tumblr.com/</a>	ΜΝ
Twiddla	<a href="http://www.twiddla.com/">http://www.twiddla.com/</a>	ΧΝ, ΔΝ
Twitter	<a href="https://twitter.com/">https://twitter.com/</a>	ΔΝ

Vocethread	<a href="http://voicethread.com/">http://voicethread.com/</a>	ΓΝ, ΜΝ, Σ-ΚΝ, ΔΝ
Voki	<a href="http://www.voki.com/">http://www.voki.com/</a>	ΓΝ, ΕΝ, Ο-ΦΝ
West Point Bridge Builder	<a href="http://bridgecontest.org/">http://bridgecontest.org/</a>	Λ-ΜΝ, ΧΝ, Σ-ΚΝ
Wix	<a href="http://www.wix.com/">http://www.wix.com/</a>	ΧΝ, ΕΝ
Wolfram Alpha	<a href="http://www.wolframalpha.com/">http://www.wolframalpha.com/</a>	Λ-ΜΝ
Wordle	<a href="http://www.wordle.net/">http://www.wordle.net/</a>	ΓΝ, ΧΝ
Wordpress	<a href="https://wordpress.com/">https://wordpress.com/</a>	ΓΝ, ΕΝ
Vimeo	<a href="https://vimeo.com/">https://vimeo.com/</a>	ΧΝ, Σ-ΚΝ, Ο-ΦΝ
Youtube	<a href="http://www.youtube.com/">http://www.youtube.com/</a>	ΧΝ, Σ-ΚΝ, Ο-ΦΝ

ΓΝ= γλωσσική νοημοσύνη, ΜΝ= μουσική νοημοσύνη, Λ-ΜΝ= λογική-μαθηματική νοημοσύνη, ΧΝ= χωρική νοημοσύνη, Σ-ΚΝ= σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, ΕΝ= ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ΔΝ= διαπροσωπική νοημοσύνη, Ο-ΦΝ= οικολογική-φυσιογνωστική νοημοσύνη

Περισσότερα λογισμικά προτείνονται στις εξής ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

<http://c4lpt.co.uk/directory-of-learning-performance-tools> και

<http://cooltoolsforschools.wikispaces.com/home>

## 2.2. “Πολλαπλές αναπαραστάσεις περιεχομένου” και πολυμέσα

Η θεωρητική βάση της πρότασης αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία με σκοπό την ενίσχυση των Π.Τ.Ν. του μαθητή, εντοπίζεται στις ιδέες του Gardner για τη διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική του πρόταση, που αφορά στη *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος* (Gardner, 1999b). Σκοπός είναι ο μαθητής να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός θέματος, ώστε τελικά να το κατανοήσει σε βάθος. Η *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος* και επομένως η κατανόηση επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Gardner, μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* (*multiple representation of content*). Δηλαδή, το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικείμενου πρέπει να παρουσιάζεται πολλαπλώς και όχι μονοδιάστατα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν το εκάστοτε υπό διερεύνηση θέμα, με τρόπους συμβατούς στο ιδιαίτερο διανοητικό προφίλ που ο καθένας από αυτούς διαθέτει (βλ. και Φλουρής, 2006:130).

Η χρήση των πολυμέσων καθιστά δυνατή την πολλαπλή αναπαράσταση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου (Gardner, 1999a: 153) με την αξιοποίηση της εικόνας, του ήχου, του κειμένου, του αριθμού, του σχήματος, της κίνησης, κ.τ.λ., μιας ποικιλίας δηλαδή συστημάτων συμβόλων που μπορούν να κάνουν τη μάθηση

μια διαδικασία προσιτή σε ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικό προφίλ νοημοσύνης. Η ποικιλία των προσεγγίσεων ενός θέματος που παρέχει ένα πολυμέσο, άλλωστε, θεωρείται πλέον ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του ως προς τη μάθηση (Hede, 2002), δεδομένου ότι υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι κατανόησης ενός θέματος (Gardner, 1999b).

Βασική προϋπόθεση για να εμπλακεί ο μαθητής στη διαδικασία της μάθησης είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, η παροχή κινήτρων. Το υπό διερεύνηση θέμα μπορεί να γίνει ενδιαφέρον, εφόσον παρουσιαστεί στο μαθητή με τρόπο που προσιδιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νόησής του, εφόσον εξατομικευτεί και προσαρμοστεί στις ανάγκες του. Οι μαθητές *“αλληλεπιδρούν με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, τα οποία τους φέρνουν αντιμέτωπους με σημαντικά και ενδιαφέροντα προβλήματα με ένα δραστικό και ευχάριστο για αυτούς τρόπο”* (Gardner, 2006: 342). Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση του μαθητή, καθώς η τεχνολογία τού δίνει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και να σημειώσει επιτυχίες σε τομείς που αντιστοιχούν στο δικό του διανοητικό προφίλ. Πολύ δε περισσότερο, προάγεται η νοημοσύνη του μαθητή, εφόσον ωθούμενος να διερευνήσει ένα θέμα από την οπτική που τον ενδιαφέρει, το κατανοεί σε βάθος. *“Ένα χαρακτηριστικό συνεπακόλουθο της κατανόησης είναι η ικανότητα να αναπαραστήσουμε ένα πρόβλημα με διάφορους τρόπους και να προσεγγίζουμε τη λύση του από διάφορες προοπτικές”* (Gardner, 2006: 54). Αυτή ακριβώς η ικανότητα προϋποθέτει τη νοητική επεξεργασία της πληροφορίας, σε συνδυασμό με την αναδιάταξη και αναπροσαρμογή της προηγούμενης γνώσης και οδηγεί στη σύλληψη της λύσης ενός προβλήματος (βλ. και θεωρία της γνωστικής ευελιξίας: Spiro et al., 1992).

### ***2.3. Η αναγκαιότητα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την προώθηση των Π.Τ.Ν. των μαθητών***

Η πλήρης ένταξη των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πλέον γεγονός, ύστερα μάλιστα από την τελευταία αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών<sup>1</sup>, έτσι ώστε αυτά να βρίσκονται σε αρμονία με το Νέο Σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως ψηφιακό. Από την άλλη πλευρά, ο σκοπός ο οποίος καλείται να υπηρετήσει το σχολείο παραμένει ο ίδιος, σύμφωνα με το Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτός, λοιπόν, ορίζεται ότι είναι:

*“η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά”.*



Μεταξύ άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων προτείνεται η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή: *“Η βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων, μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμη για το μαθητή, ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες”* (ΦΕΚ 303, τ. Β', 13/3/2003, σ. 3742). Η κατάλληλη χρήση των Τ.Π.Ε. παρέχει τη δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας, ενεργού εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, πολλαπλής αναπαράστασης του περιεχομένου της διδασκαλίας, ώστε τελικά να επιτυγχάνεται η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή με την καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του.

### **3. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης [Learning Management Systems (LMS)]: Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle**

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) είναι *“λογισμικά συστήματα, που στηρίζονται στις τεχνολογίες διαδικτύου για να υποστηρίξουν το παράδειγμα της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με εύχρηστο, οικονομικά αποδοτικό και παιδαγωγικά ορθό τρόπο”* (Αυγερίου κ.ά., 2005: 131). Το Moodle ανήκει στην κατηγορία των ολοκληρωμένων συστημάτων διαχείρισης μάθησης. Μπορεί να υποστηρίζει κάθε μορφής ηλεκτρονική μάθηση (σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή), ενώ παρέχεται δωρεάν ως λογισμικό ανοιχτού κώδικα (*open source*).

Με βάση κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης (εκπαιδευτική αποδοχή, πρακτικές προϋποθέσεις αποδοχής, λειτουργικότητα, χρηστικότητα, υποκειμενική ικανοποίηση των χρηστών), το Moodle αποδεικνύεται πως είναι ένα από τα πληρέστερα και ισχυρότερα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Αυγερίου, κ.ά. 2005: 150-152).

Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης, που περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια, έχει επιλεγεί το Moodle κυρίως για το λόγο ότι υποστηρίζει την *εξατομικευμένη μάθηση*, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτές να παρακολουθούν τη δραστηριότητα των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζουν το γνωστικό περιεχόμενο στις ανάγκες τους, ανταποκρινόμενοι με τον τρόπο αυτό σε ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης - σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης - την παροχή εξατομικευμένης, διαφοροποιημένης μάθησης (Gardner, 1999c: 39), δηλαδή μάθησης προσαρμοσμένης στο ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης του κάθε μαθητή.

Τέλος, καθώς το Moodle είναι σχεδιασμένο με βάση τις αρχές της θεωρίας μάθησης του *κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism)*, παρέχει στους χρήστες με ποικίλα εργαλεία, τη δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Το σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της νόησης του ατόμου, καθώς σύμφωνα με τον Gardner και τη θεωρία του, η νόηση

αναπτύσσεται όταν το άτομο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με άλλους μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

#### 4. Το διδακτικό σύστημα “Περιπλάνηση με τον πολυμήχανο Οδυσσέα”

Η ανάπτυξη του διδακτικού συστήματος με τίτλο “Περιπλάνηση με τον πολυμήχανο Οδυσσέα”<sup>2</sup> πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις γενικές αρχές του μη γραμμικού μοντέλου, του πλέον διαδεδομένου σήμερα μοντέλου ανάπτυξης (Βρασίδης & Ρετάλης, 2005: 62-63), το οποίο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία του εποικοδομισμού (*constructivism*). Σκοπός του διδακτικού συστήματος είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. για τη διδασκαλία της δεύτερης μεγάλης ενότητας της Οδύσσειας του Ομήρου, της *Φαιακίδας* (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία Α΄ Γυμνασίου, Ομήρου *Οδύσεια* Ραψωδίες ε-ν209), με τρόπο ώστε να ενισχύονται και να καλλιεργούνται οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης των μαθητών. Για το σκοπό αυτό έχει επιλεγεί το σύστημα διαχείρισης μάθησης *Moodle*, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης πολυμεσικών εκπαιδευτικών εφαρμογών (σύνθεσης, δηλαδή, περιεχομένου που συνδυάζει αντικείμενα διαφόρων κατηγοριών, όπως κείμενο, ήχο, εικόνα, video) και καθιστά, επομένως, δυνατή την *πολλαπλή αναπαράσταση του γνωστικού περιεχομένου*. Το μάθημα υλοποιείται μέσα από πόρους και δραστηριότητες, που περιστρέφονται γύρω από την έννοια *πολυμήχανος*, το κύριο προσδιοριστικό επίθετο του Οδυσσέα. Σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια αυτή, γι’ αυτό και παρουσιάζεται μέσα από *πολλαπλές αναπαραστάσεις*. Η *πολλαπλή αναπαράσταση του γνωστικού περιεχομένου* είναι δυνατή χάρις στις δυνατότητες που παρέχει η χρήση πολυμέσων. Η έννοια *πολυμήχανος* καθίσταται προσιτή σε όλους τους μαθητές, καθώς αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις κατάλληλες *πύλες εισόδου* (*entry points*) (Gardner, 1999a: 169-172), που ενεργοποιούν τους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης του κάθε μαθητή.

Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν τον αγώνα του Οδυσσέα για την σωτηρία και ερμηνεύουν την επιτυχημένη του έκβαση ως αποτέλεσμα της πολυδιάστατης φύσης της νόησης του ήρωα. Το μάθημα δομείται γύρω από τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Οδυσσέα, τη γλωσσική, τη μουσική, τη λογική-μαθηματική, τη χωρική, τη σωματική-κινησθητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και την οικολογική/φυσιογνωστική του νοημοσύνη (το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται ανά θεματικές ενότητες-by topic). Οι μαθητές προσεγγίζουν το γνωστικό περιεχόμενο με τη χρήση υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης, που προσιδιάζουν στους τύπους νοημοσύνης που έχουν ήδη ανεπτυγμένους, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό ενισχύονται αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν και τους λιγότερο ανεπτυγμένους τύπους νοημοσύνης, καθώς εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες, που υλοποιούν με τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Οι δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν οι μαθητές είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με τις αρχές της *διερευνητικής-ανακαλυπτικής και εποικοδομιστικής μάθησης* (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Οι μαθητές δηλαδή, πραγματοποιώντας ατομικές ή ομαδικές εργασίες προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση κατάλληλων πηγών, επεξεργάζονται, κρίνουν, αναλύουν την καινούργια γνώση για να καταλήξουν στη σύνθεσή της με την προϋπάρχουσα γνώση και τη σύνδεσή της με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινή τους ζωή.

#### 4.1. Μαθησιακοί στόχοι και διδακτικές ενέργειες

Ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος “Περιπλάνηση με τον πολυμήχανο Οδυσσέα” πραγματοποιήθηκε με το σχεδιαστικό εργαλείο *Cadmos*<sup>3</sup>. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει διακρίνονται σε απλές και σύνθετες. Μεταξύ άλλων προσδιορίζονται οι στόχοι που εξυπηρετούν οι δραστηριότητες αυτές, καθώς και οι πόροι που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων.

Εισαγωγική ενότητα (1 <sup>η</sup> διδακτική ώρα): <i>Πριν ξεκινήσουμε το ταξίδι μας</i>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος (ποιο είναι το υπό διερεύνηση θέμα) και το σκοπό του,</li> <li>• να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του διδακτικού συστήματος.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Πριν ξεκινήσουμε το ταξίδι μας:* Οι μαθητές πληροφορούνται από τη μούσα Καλλιόπη το περιεχόμενο και το σκοπό του μαθήματος (στο σχετικό αρχείο έχει δοθεί η μορφή flipbook, καθώς δίνει την αίσθηση στο μαθητή πως ξεφυλλίζει ένα πραγματικό βιβλίο· έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο “youblisher”<sup>4</sup>.

*Η αφήγηση του Ομήρου ξεκινά:* Οι μαθητές ακούν το προοίμιο της Οδύσσειας, από το πρωτότυπο αλλά και σε μετάφραση (*Με άλλα λόγια...*). Το προοίμιο, καθώς περιστρέφεται γύρω από την έννοια *πολυμήχανος*, βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν σε αυτή, η οποία άλλωστε αποτελεί και τον πυρήνα του μαθήματος.

*Πολύτροπος Οδυσσέας:* Οι μαθητές διαβάζουν το προοίμιο της Οδύσσειας και εντοπίζουν τη λέξη που χρησιμοποιεί ο Όμηρος για να χαρακτηρίσει τον Οδυσσέα. Στη συνέχεια, καλούνται να συγκεντρώσουν σταδιακά, καθώς θα μελετούν το κείμενο, κι άλλες συνώνυμες λέξεις που χρησιμοποιεί ο Όμηρος για τον Οδυσσέα. Στο τέλος του μαθήματος, χρησιμοποιώντας το εργαλείο “wordle”<sup>5</sup>, δημιουργούν ένα σύννεφο λέξεων, που αποκαλύπτει και τονίζει το υπό διερεύνηση θέμα.

<b>1<sup>η</sup> Ενότητα (2<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Η κατασκευή της σχεδίας και η φυγή από την Ωγυγία</b>	
<b>Σκοπός: ανάπτυξη σωματικής-κινησθητικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να ανασυνθέσουν τη σχεδία του Οδυσσέα, αποτελούμενη από τα μέρη της,</li> <li>• να μάθουν για τη χρήση των εργαλείων της εποχής του Ομήρου,</li> <li>• να κατασκευάσουν το δικό τους μέσο διαφυγής με ηλεκτρονικά μέσα.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook· Ραψωδία ε1-296).

*Η σχεδία του Οδυσσέα: θυμάσαι από ποια μέρη αποτελείται;:* Οι μαθητές καλούνται να κατονομάσουν τα μέρη της σχεδίας του Οδυσσέα (*Η σχεδία του Οδυσσέα*: πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*).

*Ποια εργαλεία χρησιμοποίησε ο Οδυσσέας; Φτιάξε την εργαλειοθήκη του:* Οι μαθητές αναζητούν στην ψηφιακή συλλογή αρχαιολογικών ευρημάτων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού<sup>6</sup> τα εργαλεία που αναφέρεται ότι χρησιμοποίησε ο Οδυσσέας για να κατασκευάσει τη σχεδία. Μαθαίνουν για τη χρήση τους, την προέλευσή τους, το υλικό κατασκευής τους, κ.ά.. Στη συνέχεια, τους ζητείται να συγκεντρώσουν σε ένα αρχείο *powerpoint* τις εικόνες αυτές, ώστε να φτιάξουν την εργαλειοθήκη του Οδυσσέα.

*Κατασκεύασε το δικό σου μέσο διαφυγής:* Ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν το δικό τους μέσο διαφυγής, αξιοποιώντας το λογισμικό "*LEGO Digital Designer*"<sup>7</sup>.

<b>2<sup>η</sup> Ενότητα (3<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Ταξιδεύοντας με οδηγό την Άρκτο</b>	
<b>Σκοπός: ανάπτυξη χωρικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να κατανοήσουν τη λειτουργία των αστερισμών ως φυσικών πυξίδων και τη σπουδαιότητά τους για τον προσανατολισμό στο χώρο χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας,</li> <li>• να μάθουν να τοποθετούνται στο χώρο και να προσδιορίζουν αποστάσεις,</li> <li>• να μάθουν να προσανατολίζονται με τη χρήση πυξίδας και χάρτη.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία ε297-310).

*Με οδηγό τα αστέρια:* Με τη βοήθεια προσομοίωσης των αστερισμών<sup>8</sup>, οι μαθητές εντοπίζουν την Άρκτο, το αστέρι που, σύμφωνα με τη συμβουλή της Καλυψώς, θα έπρεπε να έχει ο Οδυσσέας συνεχώς στο αριστερό του χέρι, προκειμένου να μην χάσει τον προσανατολισμό του. Τους ζητείται να προσδιορίσουν τη θέση της Άρκτου (βορράς).

*Η δική σου πυξίδα:*

α) *Μάθε για την πυξίδα και τη χρήση της:* Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες για την πυξίδα<sup>9</sup>.

β) *Βρες τα σημεία του ορίζοντα:* Οι μαθητές καλούνται να σύρουν με το ποντίκι του υπολογιστή τους και να τοποθετήσουν πάνω σε ψηφιακή πυξίδα, κουμπιά με τα σημεία του ορίζοντα<sup>10</sup>. Τους ζητείται να προσδιορίσουν με ποιο σημείο του ορίζοντα ταυτίζεται η Άρκτος, έχοντας την πληροφορία του Ομήρου ότι το αστέρι αυτό «δεν δύει ποτέ».

γ) *Δοκίμασε να προσανατολιστείς:* Οι μαθητές μαθαίνουν να προσανατολίζονται με τη χρήση ηλεκτρονικής πυξίδας<sup>11</sup>.

δ) *Προς τα πού θα κινηθείς;:* Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις προσανατολισμού με τα σημεία του ορίζοντα<sup>12</sup>.

*Βοήθησε τον Οδυσσέα να προσανατολιστεί:* Δίνεται στους μαθητές ένας χάρτης (πηγή\_χάρτη: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*) και τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν την ηλεκτρονική τους πυξίδα, ώστε να βοηθήσουν τον Οδυσσέα να προσανατολιστεί σωστά, προκειμένου να κατευθυνθεί προς την πατρίδα του, την Ιθάκη.

*Πόσο μακριά είναι η πατρίδα;:* Οι μαθητές, με τη βοήθεια χαρτών (πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*), ταυτίζουν το ομηρικό νησί των Φαιάκων με τη σημερινή Κέρκυρα, όπου βρέθηκε ο Οδυσσέας φεύγοντας από το νησί της Καλυψώς και χρησιμοποιούν το μέτρο που παρέχει ψηφιακός χάρτης<sup>13</sup>, προκειμένου να μετρήσουν την απόσταση που χώριζε τον Οδυσσέα από το νησί του.

<b>3<sup>η</sup> Ενότητα (4<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Ο Οδυσσέας αντιμετώπις με τα κύματα</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη ενδοπροσωπικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να εντοπίσουν και να αναπαραστήσουν με τη μορφή νοητικού χάρτη τις σκέψεις του Οδυσσέα για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και για τις επόμενες κινήσεις του,</li> <li>• να μπουν στη θέση του Οδυσσέα και να σκεφτούν όπως αυτός,</li> <li>• να αποτυπώσουν σχηματικά τις δικές τους σκέψεις σε ένα νοητικό χάρτη.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Η αφήγηση του Ομήρου συνεχίζεται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία ε311-492).

*Οι σκέψεις του Οδυσσέα:* Οι μαθητές εντοπίζουν στο «διάλογο» που κάνει ο Οδυσσέας με τον εαυτό του, τις σκέψεις του για την κατάστασή του και τα σχέδιά του για τις επόμενες κινήσεις του. Σχεδιάζουν ένα νοητικό χάρτη με τη βοήθεια του εργαλείου "text2mindmap"<sup>14</sup>. Στη συνέχεια, σχεδιάζουν ένα δεύτερο νοητικό χάρτη, στον οποίο αποτυπώνουν τις δικές τους σκέψεις, μπαίνοντας στη θέση του Οδυσσέα.

<b>4<sup>η</sup> Ενότητα (5<sup>η</sup>-6<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Η φύση, καταφύγιο για τον Οδυσσέα</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη οικολογικής/φυσιογνωστικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να γνωρίσουν τους ποταμούς (της Ελλάδας) και τα χαρακτηριστικά τους,</li> <li>• να συνειδητοποιήσουν το ρόλο των ποταμών στη διατήρηση των υδάτινων πόρων και επομένως της ζωής στον πλανήτη,</li> <li>• να γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα του δάσους αλλά και τα μυστικά που κρύβει,</li> <li>• να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τους κινδύνους που απειλούν τη φύση.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία ε493-552).

*Ο ποταμός:* Οι μαθητές γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των ποταμών με τη βοήθεια διαδραστικής ψηφιακής εφαρμογής<sup>15</sup>.

*Γνώρισε τους ποταμούς της Ελλάδας:* Οι μαθητές μαθαίνουν για τους ποταμούς της Ελλάδας, παίρνοντας πληροφορίες από διαδραστικό ψηφιακό χάρτη<sup>16</sup>.

*Δες και μάθε περισσότερα...:* Χάρτης της google, παρέχει εικόνα και περισσότερες πληροφορίες για τους ποταμούς της Ελλάδας<sup>17</sup>.

*Ο ποταμός έσωσε τη ζωή του Οδυσσέα. Και η δική σου ζωή όμως εξαρτάται από αυτόν. Μάθε γιατί.:* Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με θέμα τον κύκλο του νερού<sup>18</sup>, προκειμένου να αντιληφθούν το ρόλο και τη σημασία των ποταμών στη διατήρηση των υδάτινων πόρων και κατ' επέκταση στην εξασφάλιση της ζωής στον πλανήτη. Στη συνέχεια, πληροφορούνται τις εκτιμήσεις που έχουν γίνει σχετικά με τα αποθέματα γλυκού νερού στον πλανήτη, με τη βοήθεια διαδραστικού ψηφιακού χάρτη<sup>19</sup>.

*Φτιάξε τον κύκλο ζωής του νερού:* Οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν το δικό τους κύκλο του νερού, κάνοντας χρήση του εργαλείου "photoeditor"<sup>20</sup>.

*Το δάσος:* Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες για την ελιά<sup>21</sup> (ιστορία, μορφολογία, συγκομιδή, παραγωγή λαδιού, προϊόντα), τα φύλλα της οποίας χρησιμοποίησε ο Οδυσσέας για να προστατευτεί.

*Τα ζώα του δάσους: ποια φοβόταν ο Οδυσσέας;:* Οι μαθητές βλέπουν και ακούν ορισμένα από τα πιο συνηθισμένα ζώα του δάσους<sup>22</sup> και καλούνται να διακρίνουν ποια από αυτά θεωρούσε ο Οδυσσέας ότι θα μπορούσαν, (όπως ο ίδιος λέει) αν τον έβρισκαν, να τον κατασπαράξουν.

*Μάθε περισσότερα για τα ζώα του δάσους:* Οι μαθητές λαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες για τα πιο συνηθισμένα ζώα του δάσους<sup>23</sup>.

*Απειλεί ή απειλείται;:* Παρέχονται επιπλέον πληροφορίες για το λύκο και τη ζωή του<sup>24</sup> (ενόητες: εξωτερική εμφάνιση, η οικογένεια, η ζωή στην αγέλη, απειλές).

*Πού κρύβονται;:* Σε ένα κρυπτόλεξο κρύβονται δέκα ζώα του δάσους. Οι μαθητές προσπαθούν να τα εντοπίσουν<sup>25</sup>.

*Ο Οδυσσέας ήξερε πώς να κρυφτεί από τους εχθρούς του. Ένα μυστικό που το ξέρουν κι άλλοι.:* Οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον ζώα που, για προστασία από τους εχθρούς τους, είναι από τη φύση τους καμουφλαρισμένα<sup>26</sup>. Την τεχνική του καμουφλάζ, αξιοποίησε και ο Οδυσσέας για να κρυφτεί από τα άγρια θηρία του δάσους.

<b>5<sup>η</sup> Ενότητα (7<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Ο Οδυσσεάς πείθει τη Ναυσικά να τον βοηθήσει</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη διαπροσωπικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να εμπλακούν σε μια πραγματική συζήτηση και να ασκηθούν σε τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία ζ139-259 και Ραψωδία η από περίληψη).

*Αν ήσουν ο Οδυσσεάς, με ποιον τρόπο θα προσπαθούσες να πείσεις τη Ναυσικά να σε βοηθήσει;:* Οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση του Οδυσσέα και να πάρουν μέρος σε συζήτηση (chat) κατά την οποία προσπαθούν να χειριστούν επιδέξια τον συνομιλητή τους (Ναυσικά) προκειμένου να πείσουν να τους βοηθήσει.

<b>6<sup>η</sup> Ενότητα (8<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Οι αθλητικές ικανότητες του Οδυσσέα</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη σωματικής-κινησθητικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μάθουν μέσα από μια ποικιλία πηγών για τους αθλητικούς αγώνες και τα αγωνίσματα κατά την αρχαιότητα (στάση του σώματος, τεχνικές, κ.ά.) αλλά και την πορεία τους στο χρόνο.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία θ1-41 από περίληψη και Ραψωδία θ102-461).

*Οι αθλητικές ικανότητες του Οδυσσέα:* Οι μαθητές μαθαίνουν με τη βοήθεια εικόνων<sup>27</sup> και παράλληλου κειμένου<sup>28</sup>, για τη στάση του σώματος του δισκοβόλου κατά τη ρίψη του δίσκου. Στη συνέχεια, λαμβάνουν πληροφορίες<sup>29</sup> και πραγματοποιούν δραστηριότητες σχετικές με το πένταθλο, άθλημα που συμπεριελάμβανε εκτός από το δίσκο, επιπλέον, το ακόντιο, το άλμα, το δρόμο και την πάλη (παιχνίδι: οι μαθητές μετακινούν τον αλτήρα χρησιμοποιώντας τα βέλη του πληκτρολογίου τους και ασκούμενοι στο συντονισμό κίνησης χεριού-ματιού προσπαθώντας να τον δώσουν στον αλτή που βρίσκεται στο κέντρο ενός λαβυρίνθου<sup>30</sup>).

*Γιατί ήταν τόσο καλός ο Οδυσσεάς στα αθλήματα;:* Οι μαθητές πληροφορούνται ότι οι αθλητικές ικανότητες του Οδυσσέα οφείλονταν στη στρατιωτική εκπαίδευση που λάμβαναν οι νέοι την εποχή εκείνη<sup>31</sup>.



Οι αθλητικοί αγώνες στο πέρασμα του χρόνου: Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τους αθλητικούς αγώνες, παρακολουθώντας σχετικό βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης<sup>32</sup>. Επιπλέον, πληροφορούνται τη διαδρομή των αθλητικών αγώνων στο χρόνο αλλά και τη σχέση του αθλητισμού με τους αριθμούς, με την ποίηση και με την τέχνη, γενικότερα<sup>33</sup>.

<b>7η Ενότητα (9<sup>η</sup> διδακτική ενότητα): Η μουσική συγκινεί τον Οδυσσέα</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη μουσικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μάθουν για την μουσική και τα μουσικά όργανα κατά την αρχαιότητα,</li> <li>• να συνθέσουν το δικό τους μουσικό κομμάτι.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook·Ραψωδία 0550-688).

*Τι μουσική άκουγε ο Οδυσσέας;:* Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης<sup>34</sup>, στο οποίο γίνεται λόγος για τη μουσική και τα μουσικά όργανα της αρχαιότητας.

*Δοκίμασε να απαντήσεις:* Έχοντας παρακολουθήσει το βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε σχετικό κουίζ γνώσεων (απαντήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενού), δυνατότητα που παρέχει το "Moodle".

*Αρχαία ελληνικά μουσικά όργανα:* Οι μαθητές, αφού λάβουν επιπλέον πληροφορίες για τα βασικά μουσικά όργανα της αρχαιότητας από σχετικό κείμενο, κατονομάζουν τα μουσικά όργανα στη δραστηριότητα που ακολουθεί (σύροντας με το ποντίκι του υπολογιστή και τοποθετώντας τις λέξεις κάτω από τη σωστή εικόνα)<sup>35</sup>.

*Μάθε περισσότερα για την αρχαία ελληνική μουσική:* Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο της εκπαιδευτικής τηλεόρασης<sup>36</sup> με περισσότερες πληροφορίες για την αρχαία ελληνική μουσική.

*Δοκίμασε τις γνώσεις σου:* Ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του βίντεο που έχουν ήδη παρακολουθήσει (πρόκειται για κουίζ που έχει δημιουργηθεί στο περιβάλλον του "Moodle").

*Μπορείς να συνθέσεις το τραγούδι του Δημόδοκου που άκουσε ο Οδυσσέας;:* Οι μαθητές ακούν ορισμένα δείγματα αρχαίας ελληνικής μουσικής<sup>37</sup> και με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου<sup>38</sup>, δοκιμάζουν να συνθέσουν το δικό τους μουσικό κομμάτι.

<b>8η Ενότητα (10<sup>η</sup> διδακτική ενότητα): Η αφήγηση του Οδυσσέα</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη γλωσσικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μάθουν την τεχνική αφήγησης του εγκιβωτισμού και της αναδρομής στο παρελθόν,</li> <li>• να συνθέσουν τη δική τους αφήγηση.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Ο Όμηρος αφηγείται...:* Οι μαθητές μελετούν το κείμενο (σε μορφή flipbook: αποσπάσματα από τις Ραψωδίες ι-ν).

*Οι σταθμοί του ταξιδιού του Οδυσσέα:* Οι μαθητές παρακολουθούν τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα από ψηφιακή εφαρμογή (πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*).

*Θυμάσαι από πού πέρασε ο Οδυσσέας;:* Με τη βοήθεια ψηφιακής εφαρμογής, οι μαθητές ελέγχουν αν θυμούνται τους σταθμούς της περιπλάνησης του Οδυσσέα (πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*) (σύρουν με το ποντίκι του υπολογιστή τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα και τους τοποθετούν στην κατάλληλη θέση πάνω στο χάρτη).

*Ποιες περιπέτειές του αφηγείται ο ίδιος ο Οδυσσέας;:* Η δραστηριότητα αυτή (Αφήγηση με την τεχνική του εγκιβωτισμού· πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'- β' Γυμνασίου, Π.Ι.*) σκοπό έχει να αποκαλύψει στους μαθητές και σχηματικά την έννοια του εγκιβωτισμού.

*Γίνε κι εσύ ο Οδυσσέας:* Οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση του Οδυσσέα και να αφηγηθούν την περιπλάνησή τους, με τη βοήθεια του λογισμικού *"Digital Storyteller"*<sup>39</sup>.

<b>9η Ενότητα (11<sup>η</sup> διδακτική ώρα): Ο απολογισμός της περιπλάνησης</b> <b>Σκοπός: ανάπτυξη λογικής-μαθηματικής νοημοσύνης</b>	
στόχοι	<p><i>Επιδιώκεται οι μαθητές:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να υπολογίσουν τον αριθμό των συντρόφων που έχασε ο Οδυσσέας στη διάρκεια της περιπλάνησής του.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

*Η απώλεια των συντρόφων:* Ζητείται από τους μαθητές να υπολογίσουν τον αριθμό των συντρόφων που έχασε ο Οδυσσέας, με βάση τα στοιχεία που δίνει ο ίδιος ο ήρωας αφηγούμενος τις περιπέτειές του. Για να κάνουν τον υπολογισμό, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους το λογισμικό *"Wolfram Alpha"*<sup>40</sup> και βοηθητικά τη

γραμμή του πραγματικού χρόνου στην Οδύσσεια (πηγή: λογισμικό *Ομηρικά έπη, α'-β' Γυμνασίου, Π.Ι.*).

Ενότητα επανάληψης (12 <sup>η</sup> διδακτική ώρα): <i>Ώρα για λίγο παιχνίδι</i>	
στόχοι	<p>Επιδιώκεται οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να επαναλάβουν με ευχάριστο τρόπο ορισμένα κύρια σημεία του μαθήματος.</li> </ul>

Πιο συγκεκριμένα:

Οι μαθητές ασχολούνται με παιχνίδια αντιστοίχισης, σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενών, παζλ, ακροστιχίδα<sup>41</sup>.

## 5. Συμπεράσματα-Προοπτικές

Ο Howard Gardner με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης υποστήριξε την πολυδιάστατη φύση της νοημοσύνης. Αποκάλυψε την ανεπάρκεια των τυποποιημένων τεστ μέτρησης μιας γενικής νοημοσύνης ως προς την έγκυρη απόδοση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της δυναμικής του ανθρώπινου εγκεφάλου και απέδειξε κατ' επέκταση ότι η διάκριση των ατόμων σε περισσότερο και λιγότερο ευφυείς βάσει των μετρήσεων αυτών, δεν μπορεί παρά να είναι άδικη.

Η απήχηση που είχε η θεωρία του Gardner στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι τυχαία. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής αποκάλυψαν τον λανθασμένο προσανατολισμό και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων του δυτικού κόσμου, τα οποία εστιάζοντας κατά βάσιν στην ανάπτυξη των γλωσσικών και λογικομαθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, οδήγησαν σε ισοπεδωτικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα αναθεώρησης του σκοπού και του ρόλου της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου, ζητούμενο είναι *“η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών”*. Πρόκειται για ένα εγχείρημα εξαιρετικά δύσκολο λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι κάθε μαθητής είναι μια μοναδική οντότητα με διαφορετική δυναμική, η οποία καθορίζεται, σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, από τα ερεθίσματα που λαμβάνει το άτομο από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος και τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου προφίλ νοημοσύνης.

Οι μαθητές, λοιπόν, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ήδη ένα συγκεκριμένο, μοναδικό προφίλ νοημοσύνης. Έχουν, δηλαδή, περισσότερο ανεπτυγμένους κάποιους τύπους νοημοσύνης, ενώ κάποιους άλλους λιγότερο ανεπτυγμέ-

νους. Οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επομένως είναι διαφορετικές, γι' αυτό και η εκπαίδευσή τους πρέπει να είναι διαφοροποιημένη.

Ουσιαστική ώθηση προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να δώσει η κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι Τ.Π.Ε.. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, εξαιτίας της διαφοροποίησης που υφίσταται μεταξύ των μαθητών ως προς το διανοητικό τους προφίλ, οι *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* του εκάστοτε υπό διερεύνηση θέματος είναι η προϋπόθεση για τη διείσδυση στον πυρήνα του και την κατανόησή του σε βάθος από όλους τους μαθητές. Η χρήση των πολυμέσων παρέχει τη δυνατότητα αυτή. Η πληροφορία παρουσιάζεται με τρόπο που προσιδιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νόησης εκάστου μαθητή, αξιοποιούνται, δηλαδή, οι κατάλληλες *πύλες εισόδου* που ενεργοποιούν τους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης του ατόμου. Αυτό πρέπει να είναι το πρώτο βήμα στη διαδικασία της μάθησης, που οδηγεί στην ενίσχυση των ήδη κυρίαρχων τύπων νοημοσύνης του μαθητή. Το δεύτερο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη εκείνων των τύπων νοημοσύνης που δεν έτυχαν ενίσχυσης στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και γι' αυτό βρίσκονται σε αδράνεια. Η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού μπορεί να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του ατόμου, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Ειδικότερα, η ηλεκτρονική μάθηση υποστηριζόμενη μεταξύ άλλων από Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, όπως το *Moodle*, διευκολύνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού για την εξατομίκευση της διδασκαλίας, με τις ποικίλες δυνατότητες που παρέχει. Το διδακτικό σύστημα με τίτλο *Περιπλάνηση με τον πολυμήχανο Οδυσσέα*, αποτελεί μια διδακτική πρόταση για τον τρόπο που οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης των μαθητών.

Στο *Νέο Σχολείο* οι Τ.Π.Ε. κατέχουν πλέον κεντρική θέση διανοίγοντας νέες προοπτικές για την εφαρμογή της θεωρίας του Gardner και την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη δηλαδή ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ανθρώπων ικανών στην επιτυχημένη επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, με την αξιοποίηση του συνόλου των νοητικών τους δυνάμεων. Ωστόσο, η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και γενικότερα οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι αρκετές. Η υλοποίησή τους είναι έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος για να είναι σε θέση να φέρει εις πέρας το έργο του, προϋπόθεση είναι η συνεχής επιμόρφωσή του με σκοπό την επικαιροποίηση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας του και παράλληλα η υποστήριξη του έργου του με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

## Σημειώσεις

---

1. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
2. <http://moodle.tepir.gr/course/view.php?id=147>
3. <http://cosy.ds.unipi.gr/cadmos/>
4. <http://www.youblisher.com/>
5. <http://www.wordle.net/>
6. <http://collections.culture.gr/ItemPage.aspx?ObjectID=2613&LocationID=23&MainKindID=12>
7. <http://ldd.lego.com/en-us>
8. <http://geogr.eduportal.gr/index.htm>
  - 9 [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05\\_pyx-ida/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05_pyx-ida/index.html)
10. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05\\_pyida\\_game/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05_pyida_game/index.html)
11. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05\\_pyida-pros-xartis/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05_pyida-pros-xartis/index.html)
12. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05\\_pros\\_asksh/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20778/extras/ged05_pros_asksh/index.html)
13. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20775/extras/maps/map\\_greece\\_3/map\\_greece3.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4593,20775/extras/maps/map_greece_3/map_greece3.html)
14. <https://www.text2mindmap.com/>
15. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19\\_river\\_merh/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19_river_merh/index.html)
16. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19\\_g-rivers/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19_g-rivers/index.html)
17. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19\\_GreekRivers/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E100/692/4594,20788/extras/ged19_GreekRivers/index.html)
18. <https://www.youtube.com/watch?v=vHApTRvbJCw#t=40>
19. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DISGL100/418/2819,10630/extras/gstd15\\_watermap/index.htm](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DISGL100/418/2819,10630/extras/gstd15_watermap/index.htm)
20. <http://pixlr.com/editor/>
21. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14000/extras/mtpc\\_d01\\_elia/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14000/extras/mtpc_d01_elia/index.html)
22. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc\\_d07\\_zoa\\_dasos1/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc_d07_zoa_dasos1/index.html)
23. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc\\_d07\\_zoa\\_dasos2/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc_d07_zoa_dasos2/index.html)
24. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc\\_d07\\_lykos/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc_d07_lykos/index.html)
25. [http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc\\_d07\\_dasous\\_wordsearch/index.html](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14007/extras/mtpc_d07_dasous_wordsearch/index.html)

26. [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14009/etras/mtpc\\_d09\\_camouflage-quiz/index.html](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14009/etras/mtpc_d09_camouflage-quiz/index.html)
27. [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/pin\\_diskos.htm#](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/pin_diskos.htm#)
28. [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/sel\\_diskobolia.htm](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/sel_diskobolia.htm)
29. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/pentathlo.htm>
30. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/swfs/maze.htm>
31. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-B120/HTML/g02web/htms/Athlepkstratproet.htm>
32. <http://www.edutv.gr/component/k2/agon>
33. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-A115/HTML/agwnes/main.html>
34. <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/arxaion-ixon-armosis-a-meros>
35. [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-A115/HTML/kathimerini\\_zoi/main.html](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGYM-A115/HTML/kathimerini_zoi/main.html)
36. <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/arxaion-ixon-armosis-v-meros>
37. <http://www.lyravlos.gr/multimedia-audio.asp>
38. <http://audacity.sourceforge.net/>
39. <http://www.digitalstoryteller.org/>
40. <http://www.wolframalpha.com/>
41. [http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-istoria-cd/upstream/pages/drast\\_herc/drastiriotites/drast\\_main\\_odyss.htm](http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-istoria-cd/upstream/pages/drast_herc/drastiriotites/drast_main_odyss.htm)

## Βιβλιογραφία

- Αυγερίου, Π., Α. Παπασαλούρος, Σ. Ρετάλης & Ι. Ψαρομήλιγκος (2005) Συστήματα διαχείρισης της μάθησης. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 131-154.
- Βρασιδης, Χ. & Σ. Ρετάλης (2005) Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υλικού διαδικτυακής μάθησης. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.) *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 59-77.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ., Α. Γιουβανάκης, Χ. Σαμαρά & Αι. Ταχματζίδου (2005) *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Ράπτης, Α. & Α. Ράπτη (2007) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Ρετάλης, Σ. (2005) *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ. (2005) Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.) *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, 487-516.
- Φλουρής, Γ. (2006) Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 125-154.
- Armstrong, Th. (2000) *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999a) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b) Multiple approaches to understanding. In C.M. Reigeluth, (ed.) *Instructional Design: Theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. II. London: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1999c) *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2001) *An education for the future: the foundation of science and values*. Paper presented to The Royal Symposium, Amsterdam, March 13.
- Gardner, H. (2006) *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Κουτσουβάνου - Σ. Πανταζής. Αθήνα: Ατραπός.
- Gardner, H. (2010) *Frames of Mind, Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.
- Goleman, D. (1995) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006) *Κοινωνική νοημοσύνη, η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2009) *Οικολογική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Guilford, J.P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw- Hill.
- Hede, A. (2002) An integrated model of multimedia effects on learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11 (2), 177-191.
- Howe, M. (1997) *IQ in question: The truth about intelligence*. London: Sage.

Palloff, R. & K. Pratt (1999) *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spiro, R., P. Feltovitch & R. Coulson (1992) Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In T. Duffy and D. Jonassen (eds), *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Thurstone, L.L. (1938) Primary Mental Abilities, *Psychometric Monographs, No 1*



# ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ»

Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου  
(Ph.D) Ε.Ε.Π. Γαλλικής Γλώσσας  
Δ.Π.Θ.

Ιωάννης Αναγνωστόπουλος  
(M.Sc.) *Ingénierie des langues-Linguistique*  
(U. de Strasbourg)

## Abstract

The Greek-French Friendship Association involving students of the Department of Early Childhood Education at the Democritus University of Thrace, choosing French as a foreign language, created the “Awakening the French language and culture” project. In the context of this project, a specific double pedagogical project (PP) is organized every year: the PP1, with the aim to achieve a dynamic approach to the specialized domain language, based on active learning and action (production of educational materials and encouragement through workshops). Additionally, the PP2, has the aim to involve children of age 5-11 in the French language and culture through playful and creative activities. Evaluation of PP1 was performed, with a closed questionnaire based in a previous “open” one. Students showed interest and satisfaction from their participation in the project (9.03) and developed accountability (9.28), collaboration (8.78), linguistic and methodological skills (7.39 ~~XXX~~ 7.67 correspondingly). Despite all the difficulties pointed out, they have also shown considerable interest in the continuation of the program.

## Λέξεις κλειδιά

*Αφύπνιση στην ξένη γλώσσα, προσέγγιση δράσης, παιδαγωγικό σχέδιο, ενεργός μάθηση, γλώσσα ειδικότητας, παιχνιδιές δραστηριότητες.*

## 0. Εισαγωγή

Σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική Ευρώπη, η επαφή με τις ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το μικρό παιδί έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της μίμησης και της απομνημόνευσης, ενώ παράλληλα η φωνολογική του εμβέλεια επιτρέπει την κατάκτηση της ξένης γλώσσας με μεγαλύτερη ευκολία (Morlat

2008). Δυστυχώς, για τα ελληνικά δεδομένα υπάρχουν μη τεκμηριωμένες επιφυλάξεις και συχνά αντιρρήσεις για το αν θα πρέπει να ξεκινά η ξένη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία (βλ. λ.χ. Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου 2005). Υποστηρίζοντας την άποψη ότι είναι σημαντικό για τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα όσο το δυνατόν νωρίτερα (βλ. λ.χ. Μαυρομαρά 2005) ο ΣΕΦ (Σύλλογος Ελληνογαλλικής Φιλίας «Το Σπίτι της Αντουανέττας») σε συνεργασία με τους φοιτητές του ΤΕΕΠΗ (Τμήμα Επισημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία) του ΔΠΘ (Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης), που επιλέγουν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, δημιούργησε το 2010 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό». Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού οργανώνεται κάθε χρόνο μέχρι σήμερα ένα διπλό παιδαγωγικό σχέδιο (ΠΣ): α. των φοιτητών στο ΤΕΕΠΗ (ΠΣ 1), β. των παιδιών, 5-11 ετών, στην έδρα του ΣΕΦ (ΠΣ 2). Στόχος του προγράμματος είναι, αφενός, η δυναμική προσέγγιση της γλώσσας ειδικότητας από τους φοιτητές βασισμένη στην ενεργό μάθηση και δράση, αφετέρου, η ευαισθητοποίηση μικρών παιδιών στην γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό μέσα από παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες, οργανωμένες από τους φοιτητές.

Στο παρόν άρθρο περιγράφονται αναλυτικά τα ΠΣ1 και ΠΣ2 και επιχειρείται μια πρώτη αξιολόγηση του ΠΣ1.

### ***1.1. Τι είναι η «αφύπνιση» στην ξένη γλώσσα;***

Σύμφωνα με τον Cuq «Αφύπνιση στη γλώσσα είναι η διαδικασία που φέρνει το παιδί σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες μέσα από μια οπτική που ευνοεί το άνοιγμα στις γλώσσες, ισχυροποιεί τη στρατηγική της μετάβασης από τη μια γλώσσα στην άλλη (interlinguistique) και προετοιμάζει το παιδί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα». (Cuq 2003: 92). Το 2003 ο Candelier δημιουργεί το πρόγραμμα «Αφύπνιση στις γλώσσες» (Eveil aux langues – EVLANG), με στόχο όχι την εκμάθηση αλλά την ευαισθητοποίηση στις ξένες γλώσσες, δηλαδή την συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της γλωσσικής πολυμορφίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διάκρισης των ήχων των διαφορετικών φωνολογικών αλφαβήτων συγκρίνοντας τις γλώσσες μεταξύ τους. Μια τέτοια παρέμβαση «αφύπνισης στις γλώσσες» επιδρά θετικά στο ενδιαφέρον και τη στάση των μικρών παιδιών απέναντι στις ξένες γλώσσες και δημιουργεί κίνητρα για την περαιτέρω εκμάθησή τους (Candelier 2003). Δανειζόμαστε τον όρο «αφύπνιση» από τον Candelier και προσθέτουμε «...στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό», προκειμένου να επιμείνουμε στον πρωταρχικό μας στόχο που είναι κυρίως η ευαισθητοποίηση στη γαλλική γλώσσα –με έμφαση σε στοιχεία πολιτισμού- χωρίς να παραμελούμε με κάθε ευκαιρία να κάνουμε αναφορές και συγκρίσεις με γλώσσες που μιλιούνται από παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όπως η αγγλική, η τουρκική, η ρωσική, η γεωργιανή και άλλες.

## ***1.2. Γιατί επαφή με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη ηλικία;***

Μελέτες τα τελευταία 15 χρόνια έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα έρχεται το παιδί σε επαφή με την ξένη γλώσσα, τόσο πιο εύκολα την κατακτά και πιο σωστά την προφέρει (Flege, Yeni-Komshian & Liu 1999, Singleton 2003, Bongaerts 2003, Groux 2003, Gaonac'h 2006, Huang 2014). Οι παραπάνω μελέτες βασίστηκαν στην κλασική υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (critical period hypothesis) που αφορά την κατάκτηση των μητρικών γλωσσών όπως διατυπώθηκε από τους Penfield και Roberts (Penfield & Roberts 1959).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bongaerts, οι πιο νέοι είναι περισσότερο ευαίσθητοι από ό,τι οι μεγαλύτεροι στο να πλησιάσουν το επίπεδο της προφοράς των φυσικών ομιλητών. Αυτό συμβαίνει διότι η ανάπτυξη του φωνητικού συστήματος της μητρικής τους γλώσσας δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί και επομένως δεν είναι ικανό να επηρεάσει αισθητά το φωνητικό σύστημα της δεύτερης γλώσσας (Bongaerts 2003). Παράλληλα σημειώνει η Groux: «Το μικρό παιδί είναι ικανό να ακούει και να αναπαράγει ήχους και φωνήματα άλλων γλωσσών, ξένων προς τη μητρική του, ικανότητα που χάνει μετά την ηλικία των 10 ετών». (Groux 2003) Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα ξένες γλώσσες από τους ενήλικες. Η ιδανική ηλικία να ξεκινά κανείς είναι μεταξύ 4 και 8 ετών. Σύμφωνα με τον Gaonac'h, από μια ηλικία και μετά, βιολογικοί λόγοι εμποδίζουν την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων. Πρόκειται για «...την πλαστικότητα του εγκεφάλου, δηλαδή τη δυνατότητα να αναπτύσσει το παιδί κάποιες δεξιότητες που σχετίζονται με την ξένη γλώσσα (...) η ηλικία των 10 ετών αποτελεί συχνά το όριο» (Gaonac'h 2006: 14).

Πριν από τα 10, το παιδί έχει την ικανότητα να αποδίδει την προσωδία στην ξένη γλώσσα, καθώς το αυτί και ο εγκέφαλος μπορούν να διακρίνουν λεπτές διαφορές ανάμεσα στα φωνήματα, η στρατηγική της απομνημόνευσης του επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την επεξεργασία πληροφοριών και η μιμητική ικανότητα είναι υψηλή. Όπως αναφέρει η Groux, το μικρό παιδί διαθέτει μεγάλη διανοητική ευελιξία να μιμείται και να εισέρχεται στη γλώσσα του άλλου. Στο νηπιαγωγείο μαθαίνει την ξένη γλώσσα με παιγνιώδη τρόπο, τραγουδώντας, κατασκευάζοντας, παίζοντας. Πρόκειται για μια εξαιρετική χρονική στιγμή που το παιδί μπορεί να μάθει την ξένη γλώσσα με ευχάριστο τρόπο, κατακτώντας σωστά την προφορά της και βάζοντας γερές βάσεις για την τελειοποίησή της. (Groux 2003). Οι Τζακώστα και van de Ree αναφέρουν ότι η ανάπτυξη μιας γλώσσας είναι αυτόματη, ασυνείδητη και γρηγορότερη όταν συντελείται τα πρώτα χρόνια της ζωής και ιδιαίτερα όταν λαμβάνει χώρα σε φυσικό περιβάλλον, εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων (Τζακώστα 2015, van de Ree 2015). Για παράδειγμα η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην ηλικία των 4 ετών, ενταγμένη σε πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι ελάχιστα ευεργετικότερη από ότι αν άρχιζε στα 12 (van de Ree 2015:79). Σημαντικό λοιπόν είναι η δεύτερη γλώσσα όχι μόνο να ξεκινά όσο το δυνατόν νωρίτερα αλλά και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Διδακτική προσέγγιση: Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας

Για την υλοποίηση του διπλού ΠΣ εφαρμόστηκε η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας (ΠΣΕ), γνωστή ως «μέθοδος project» με έμφαση στην «προσέγγιση δράσης» (*approche actionnelle*). Η ΠΣΕ είναι μια μέθοδος που στοχεύει κυρίως στην «ενεργοποίηση» και κινητοποίηση του μαθητευόμενου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στην οικοδόμηση της γνώσης του, ώστε να αποκτήσει νόημα γι' αυτόν η μάθηση (Huber 1999: 55). Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων του στηρίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, στις πηγές που αντλεί από το περιβάλλον του, και καταλήγει σε μια συγκεκριμένη παραγωγή (Ministère de l'Éducation Nationale: Direction des Écoles 1992: 91). Ο Huber συμπληρώνει ότι η συγκεκριμένη παραγωγή θα πρέπει να είναι «κοινοποιησίμη», δηλαδή να παρουσιάζεται σε κοινό, ώστε να αποτελεί ισχυρότερη πηγή κινήτρου για τον μαθητευόμενο (Huber 1999: 18). Την ανάγκη κοινοποίησης του τελικού προϊόντος επισημαίνουν επίσης και οι Lestage & Belmas (2002: 60). Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η επίτευξη ποικίλων στόχων και δεξιοτήτων, τόσο στον γνωστικό τομέα (ειδικές γνώσεις) όσο και στον ψυχοκινητικό (εγκάρσιες και μεθοδολογικές δεξιότητες), όχι λιγότερο όμως και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές) (Bru & Not 1991: 56, Bordallo & Ginestet 1993: 71, Perrenoud 2002: 11). Τέλος, κατά την εφαρμογή της μεθόδου, ο ρόλος του διδάσκοντα διαφοροποιείται από το παλαιό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Ο διδάσκων είναι κυρίως αυτός που εμπνυχώνει και κινητοποιεί τις ομάδες, δίνει ερεθίσματα, βοηθά στην καλύτερη οργάνωση και τον προγραμματισμό των εργασιών, παίζει το ρόλο του «διευκολυντή» (Réseau École et Nature 1996: 126-128, Frey 1998: 57-62, Χρυσοφίδης 1998: 79-81)

Η ΠΣΕ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά όπως όλες οι μέθοδοι, έχει τους περιορισμούς της. Εφαρμόζεται δύσκολα όταν υπάρχει πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, περιορισμός χρόνου και μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας επιβεβλημένη θεσμικά. Απαιτεί, επίσης, τη δέουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενεργό εμπλοκή τους. Όσον αφορά στα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της, αυτά φαίνονται σε βάθος χρόνου (Frey 1998: 77). Σχετικά με τις αποκλίσεις της ΠΣΕ, προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία ένα ΠΣ, θα πρέπει να διατηρήσουμε μια ισορροπία ανάμεσα στους τρεις βασικούς πόλους, όπου κινείται ένα ΠΣ: τον κοινωνικό (τελικό προϊόν), τον ορθολογικό (διδακτικοί στόχοι) και τον συναισθηματικό (ελευθερία-αυθορμητισμός). Δεν θα πρέπει να δίδεται έμφαση στον έναν, σε βάρος του άλλου, ώστε να ολοκληρωθεί το ΠΣ επιτυχώς, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό – δεν θα πρέπει, π.χ., να δοθεί έμφαση στη μορφή του τελικού προϊόντος, σε βάρος της επίτευξης των προβλεπόμενων στόχων, ή το αντίθετο (Bordallo & Ginestet 1993: 11).

## 2.2. Μοντέλο εφαρμογής: Γλώσσα Ειδικότητας (ΠΣ 1)

Η γλώσσα ειδικότητας (Language for Specific Purposes- LSP) διαφοροποιείται από την ξένη γλώσσα στο ότι αφορά ειδικό πληθυσμό ενηλίκων μαθητευομένων, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας που σχετίζονται με το επάγγελμα τους. Η γλώσσα ειδικότητας καλύπτει συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο και αφορά στην εκμάθηση και χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου (Chaudron, C. 1983, Richer, J.J. 2008). Η ΠΣΕ στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας, μπορεί να βρει την καλύτερη εφαρμογή της, δεδομένου ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών και στην επιλογή μεθόδων. Η γλώσσα γίνεται μέσον, εργαλείο, προκειμένου ο σπουδαστής να φτάσει στο στόχο του, που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ο σπουδαστής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από ανάλυση των αναγκών και ενδιαφερόντων του, συναποφασίζει με τον διδάσκοντα τα θεματικά πεδία στα οποία θα επικεντρωθεί η διδακτική πράξη, συλλέγει και προτείνει υποστηρικτικό υλικό ανατρέχοντας σε ανάλογες πηγές, παράγει και δημιουργεί, σε συγκεκριμένους χρόνους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία, ένα τελικό προϊόν σύμφωνα με τα επιστημονικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντά του. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύεται, αυτοδιαχειρίζεται, συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, μαθαίνει μέσα από έρευνα, προσωπικές εμπειρίες και αλληλοεπιδράσεις. Σήμερα πλέον αναγνωρίζεται ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά κυρίως εργαλείο κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με τη «προσέγγιση δράσης» έτσι όπως περιγράφεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (Conseil de l'Europe 2001: 15) ο μαθητευόμενος-χρήστης της ξένης γλώσσας (apprenant-usager) οφείλει να εκπαιδεύεται ώστε να είναι ικανός να δρα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να υλοποιεί δράσεις όχι μόνο γλωσσικού αλλά και κοινωνικού περιεχομένου. Επίσης, ο νέος Ευρωπαίος πολίτης οφείλει να μπορεί να εργάζεται στην άλλη γλώσσα σε διάφορα εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Καθώς εμπλέκεται σε σχέδια εργασίας, του δίδεται η δυνατότητα να συμμετέχει ζωντανά, και με αυθεντικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα.

Το μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου που προτείνεται για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και της γλώσσας ειδικότητας και το οποίο εφαρμόσαμε, περιλαμβάνει τα παρακάτω μέρη: α) Αρχικός σχεδιασμός: ανάλυση αναγκών (διαγνωστικό στάδιο) και ορισμός σχεδίου εργασίας (θέμα, κοινό, τόπος, διάρκεια, στόχοι, υλικό, τελικό προϊόν), β) Οργάνωση: καθορισμός περιεχομένων των δραστηριοτήτων και προγραμματισμός, γ) Υλοποίηση, δ) Αξιολόγηση: στόχων, διαδικασίας, τελικού προϊόντος (Mavromara-Lazaridou 2006).

### 2.3. «Παιγνιώδης και δυναμική» προσέγγιση (ΠΣ 2)

Κατά την υλοποίηση του ΠΣ2, τα παιδιά μαθαίνουν γαλλικά τραγούδια, ασχολούνται με κατασκευές, παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια, κάνουν παιγνιώδεις δραστηριότητες γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Υιοθετείται μια προσέγγιση «παιγνιώδης και δυναμική», έτσι όπως περιγράφεται από την Tarantino-Fraternali: ο όρος «παιγνιώδης» παραπέμπει σε δραστηριότητες ευχάριστες που έχουν στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την αυθόρμητη συμμετοχή σε δράσεις που θεωρούν δικές τους και τις μοιράζονται. Ο όρος «δυναμική» υπονοεί μια διαδικασία ανοικτή προς τα παιδιά, η οποία δίνει τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των δράσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων έτσι όπως αυτές εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πράγμα που προϋποθέτει βέβαια καλή διάθεση και διαθεσιμότητα εκ μέρους των εμπυχωτών (Tarantino-Fraternali 1997: 134-135). Η χρήση παιχνιδιών δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν τη ξένη γλώσσα εν μέσω ευχάριστων συναισθημάτων και ατμόσφαιρας παιχνιδιού και να την χρησιμοποιήσουν ασυνείδητα παίζοντας. Η Vanthier αναλύοντας τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού που συνδέονται με τον τομέα της γλώσσας και της παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων που βασίζονται σε αμοιβαίο σεβασμό. Επιπλέον, βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη της έκφρασης. Παράλληλα, αναπτύσσει τη νοημοσύνη, την παρατηρητικότητα, το κριτικό πνεύμα, την συνεργατικότητα και την αυτονομία. Τέλος, προβάλλοντας τον κοινωνικό ρόλο του παιχνιδιού, η Vanthier σημειώνει : «...με το παιχνίδι, η γλώσσα ζει μέσα στη δράση: το παιχνίδι είναι μια κοινωνική πρακτική, συνιστά από μόνο του μια κατάσταση αυθεντική που εύκολα μεταφέρεται στην τάξη... » (Vanthier 2009: 27). Από την πλευρά της, η Silva, υπογραμμίζει: « Η δημιουργικότητα και το παιχνίδι σχετίζονται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας, τη φαντασία, το τυχαίο, αποτελούν σύνδεσμο ανάμεσα στο κόσμο του παιδιού και τον κόσμο της τέχνης... » (Silva 2009: 107). Παράλληλα, ο ρυθμός, το τραγούδι και η μουσική βοηθούν στην επικοινωνία ανάμεσα στον κόσμο του παιδιού και αυτόν της ξένης γλώσσας. Επίσης, όπως σημειώνει η Tarantino-Fraternali, η χρήση των εικαστικών εργαλείων (κατασκευή, ζωγραφική, κολάζ...) προσθέτει ευχαρίστηση, αναπτύσσει την δημιουργικότητα, αυξάνει τα κίνητρα για τη χρήση της ξένης γλώσσας προσδίδοντάς της μια πιο ρεαλιστική διάσταση (Tarantino-Fraternali 1997: 134-135). Επιπλέον προσθέτει: «Με την καλλιτεχνική δραστηριότητα η ξένη γλώσσα προσεγγίζεται από τα παιδιά, όχι σαν αντικείμενο σχολικής μάθησης, αλλά σαν μέσο επικοινωνίας σε συνδυασμό με την ευχαρίστηση και τη δημιουργία». (Tarantino-Fraternali 1997: 170). Δίνοντας έμφαση στον συναισθηματικό τομέα, προσδοκούμε την ανάπτυξη μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στην ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

## 2.4. Περιγραφή των δύο φάσεων του προγράμματος

Ακολουθώντας 4 βασικά στάδια της μεθόδου πρότζεκτ, τα οποία προαναφέραμε, σχεδιασμός – οργάνωση – υλοποίηση – αξιολόγηση, παρουσιάζουμε το διπλό-ΠΣ (ΠΣ1+ΠΣ2).

### 2.4.1. Σχεδιασμός

Η διαγνωστική ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, που πραγματοποιείται κατά την πρώτη συνάντηση με τις φοιτήτριες στην αρχή του ΠΣ, μας οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις. Οι φοιτήτριες που έχουν επιλέξει τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα δυσκολεύονται να μελετήσουν επιστημονικά κείμενα της ειδικότητας τους επειδή έχουν κυρίως χαμηλό επίπεδο γνώσης (A1-A2). Ωστόσο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με πιο πρακτικά θέματα όπως πχ. το γαλλικό παιδικό τραγούδι, ή να μελετήσουν οδηγίες κατασκευών και κανόνες επιτραπέζιων παιχνιδιών. Επίσης, ενδιαφέρονται να παραγάγουν παιδαγωγικό υλικό και να πλαισιώσουν το πρόγραμμα του ΣΕΦ «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό», υλοποιώντας δίγλωσσα δημιουργικά εργαστήρια. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών και έχει στόχο την ευαισθητοποίηση στην γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό μέσα από παιγνιώδεις δράσεις και εργαστήρια κατασκευών.

Στη συνέχεια, ορίζουμε το ΠΣ ως εξής: Διπλό ΠΣ, ΠΣ1 - των φοιτητριών, με στόχο την παραγωγή δίγλωσσου παιδαγωγικού υλικού και υλοποίηση δημιουργικών εργαστηρίων, και ΠΣ2 - των παιδιών, με στόχο την ευαισθητοποίηση, αφύπνιση, στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό. Το εμπλεκόμενο κοινό αποτελείται από φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, που έχουν επιλέξει τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα για τέσσερα εξάμηνα σπουδών, παιδιά ηλικίας 5-11 ετών, δύο καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας και μια μεταπτυχιακή γαλλίδα φοιτήτρια (ασκούμενη στον ΣΕΦ). Το ΠΣ διαρκεί από Νοέμβριο έως και Μάιο και υλοποιείται κάθε Σάββατο 18.30-20.00 στους χώρους του ΣΕΦ. Ως υποστηρικτικό υλικό χρησιμοποιούνται πηγές από το διαδίκτυο, βιβλία, κάρτες και γαλλόφωνος παιδικός τύπος. Χρησιμοποιούνται επίσης υλικά όπως χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλες κ.ά. Το τελικό προϊόν για το ΠΣ 1 είναι δίγλωσσο παιδαγωγικό υλικό (διαφάνειες, κάρτες, παιχνίδια, κατασκευές, κ.ά.) καθώς και οργάνωση/εμπύχωση εργαστηρίων, ενώ για το ΠΣ 2 είναι κυρίως κατασκευές.

Οι γενικοί στόχοι του ΠΣ1 είναι αρχικά να δημιουργηθεί το κίνητρο στους φοιτητές να αξιοποιούν την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, να βελτιώσουν το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας και γλώσσας ειδικότητας που επέλεξαν να μελετήσουν. Παράλληλα, να έρθουν σε άμεση επαφή με το επάγγελμά τους χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα της επιλογής τους, καθώς επίσης και να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα κοινωνικού χαρακτήρα, που συνδέει το Πανεπιστήμιο με έναν πολιτιστικό φορέα της πόλης. Ως ειδικούς στόχους ορίζουμε: α) στον γνωστικό

τομέα, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ειδικό λεξιλόγιο, προφορά), επαφή και γνώση στοιχείων του γαλλικού πολιτισμού β) στον ψυχοσωματικό τομέα, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων γ) στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και παιδαγωγικών αξιών, όπως τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό στον άλλο, την αυτονομία, την δημιουργικότητα.

Οι γενικοί στόχοι του ΠΣ2 είναι αρχικά η ανάπτυξη κινήτρων για την ανακάλυψη μιας νέας γλώσσας και παράλληλα ένα άνοιγμα στην διαφορετικότητα, στην κουλτούρα του «άλλου». Ως ειδικούς στόχους ορίζουμε: α) στον γνωστικό τομέα, την ικανότητα αναγνώρισης της γραφής και διάκρισης ήχων στην ξένη γλώσσα, την αναπαραγωγή και μίμηση ήχων (προφορά), την κατανόηση απλών φράσεων, λέξεων, εντολών, την απομνημόνευση τραγουδιών καθώς και την επαφή και γνώση στοιχείων του γαλλικού πολιτισμού β) στον ψυχοσωματικό τομέα, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων γ) στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και παιδαγωγικών αξιών, όπως τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό στον άλλο, την αυτονομία, την δημιουργικότητα.

Όσον αφορά τη στρατηγική που υιοθετήθηκε στο ΠΣ1, με βάση την συνεργατική μέθοδο, οι φοιτήτριες δημιούργησαν ομάδες και ανέλαβαν διάφορους ρόλους στην φάση παραγωγής υλικού: συντονιστή, γραμματέα, φωτογράφου, καλλιτεχνικού επιμελητή, ρεπόρτερ. Όλες οι φοιτήτριες στην ομάδα τους ήταν ερευνήτριες και παραγωγοί υλικού, και στη φάση υλοποίησης του εργαστηρίου, όλες ανέλαβαν τον ρόλο του εμπυχωτή. Βασική βοηθός και στις δυο φάσεις ήταν η γαλλίδα μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Σχετικά με το ΠΣ 2, τα παιδιά εργάστηκαν άλλοτε ομαδικά, πραγματοποιώντας συλλογικές κατασκευές ή παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια, και άλλοτε ατομικά, φτιάχνοντας την δική τους κατασκευή.

#### 2.4.2. Οργάνωση

ΠΣ 1: Κάθε ομάδα διαλέγει ένα θέμα (ζώα, εποχές, φρούτα...) βάσει του οποίου επιλέγει το παιδαγωγικό υλικό που θα παράγει. Αρχικά, δημιουργεί υλικό ευαισθητοποίησης (πχ. κάρτες αντιστοίχισης: εικόνα-κείμενο), επίσης, μια κατασκευή με τις οδηγίες της, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τους κανόνες του, ένα τραγούδι σε DVD ή CD, τέλος σειρά διαφανειών με φωτογραφικό και άλλο υλικό, που παρουσιάζει το τελικό προϊόν στην τάξη. Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε το περιεχόμενο των δράσεων, εντός τάξης και εκτός τάξης (συναντήσεις των ομάδων εκτός ωρών μαθημάτων), με την σειρά που αυτές πραγματοποιούνται



**Πίνακας 1:** Περιεχόμενο και προγραμματισμός δράσεων ΠΣ1

<b>Περιεχόμενο - προγραμματισμός δράσεων</b>	
1	Παρουσίαση του ΠΣΕ και επαφή με το παιδαγωγικό υλικό (παιγνίδια, κατασκευές, τραγούδια...)
2	Γλωσσική επεξεργασία τραγουδιών, οδηγιών για κατασκευές και κανόνων παιγνιδιών (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, προφορά)
3	Αναζήτηση παιδαγωγικού υλικού σχετικού με το θέμα επιλογής της ομάδας
4	Παραγωγή πρωτότυπου, δίγλωσσου παιδαγωγικού υλικού
5	Οργάνωση δημιουργικών εργαστηρίων
6	Εμπύχωση δημιουργικών εργαστηρίων
7	Παρουσίαση του τελικού προϊόντος στην τάξη

ΠΣ 2: Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε το περιεχόμενο των δράσεων, κατά την διάρκεια υλοποίησης του εργαστηρίου, με την σειρά που αυτές πραγματοποιούνται.

**Πίνακας 2:** Περιεχόμενο και προγραμματισμός δράσεων ΠΣ2

<b>Περιεχόμενο - προγραμματισμός δράσεων</b>	
1	Ευαισθητοποίηση με κάρτες
2	Τραγούδι – μίμηση και απομνημόνευση
3	Υλοποίηση κατασκευής
4	Επιτραπέζιο παιχνίδι
5	Παιγνιώδεις δράσεις – φυλλάδια

### 2.4.3. Υλοποίηση

ΠΣ 1: Κατά τη διάρκεια του 1ου βήματος στην τάξη, γίνεται από τη διδάσκουσα παρουσίαση του ΠΣΕ και ακολουθεί διαγνωστική ανάλυση αναγκών μετά από προφορική συζήτηση και καταγραφή απόψεων στον πίνακα. Στη συνέχεια δημιουργούνται ομάδες 4-5 ατόμων, με βάση την επιθυμία τους. Κάθε ομάδα διαλέγει το θέμα της και μοιράζονται οι ρόλοι. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, γίνεται μια πρώτη έρευνα υλικού και επεξεργασία κειμένων ειδικότητας (οδηγίες κατασκευών, κανόνες παιγνιδιών κ.ά.). Το 2ο βήμα είναι η παραγωγή υλικού και οργάνωση των εργαστηρίων. Οι φοιτήτριες συναντώνται και εκτός τάξης μεταξύ τους αλλά και με την γαλλίδα φοιτήτρια. Συνεχίζουν την έρευνα υλικού, ανταλλάσσουν απόψεις, παίρνουν αποφάσεις. Κατόπιν στην τάξη, τελειοποιούν το υλικό με υποδείξεις της

εμπυχωτριάς καθηγήτριάς τους και καταλήγουν στον τελικό σχεδιασμό του εργαστηρίου τους. Κατά το 3ο βήμα, στο χώρο του ΣΕΦ, ζωντανεύει το δημιουργικό εργαστήρι με τα παιδιά. Κάθε ομάδα - δύο ομάδες κάθε φορά, σε δυο διαφορετικούς χώρους-, υλοποιεί το εργαστήρι της με τη βοήθεια της γαλλίδας φοιτήτριας και δύο καθηγητριών γαλλικής, που λειτουργούν βοηθητικά, διορθώνοντας κυρίως την προφορά. Στο τέλος του εργαστηρίου, υπάρχει συζήτηση με στόχο μια περιγραφική αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση των συμμετεχουσών φοιτητριών καθώς και σχολιασμοί εκ μέρους των καθηγητριών και της γαλλίδας φοιτήτριας. Στο 4ο βήμα, κάθε ομάδα παρουσιάζει το τελικό προϊόν (σειρά διαφανειών) και την εμπειρία της στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση.

ΠΣ 2: Το 1ο βήμα ξεκινά με «καταιγισμό ιδεών» γύρω από το θέμα. Τα παιδιά εκφράζονται στη μητρική γλώσσα και συμμετέχουν με βάση την υπάρχουσα γνώση τους. Στη συνέχεια απομονώνεται κάποιο βασικό λεξιλόγιο (6-8 λέξεις) με το οποίο τα παιδιά παίζουν διάφορα παιχνίδια χρησιμοποιώντας τις κάρτες (εικόνα-κείμενο). Στο 2ο βήμα, οι φοιτήτριες επιλέγουν ένα τραγούδι, καθώς και τον τρόπο που θα βοηθήσει τα παιδιά να προφέρουν σωστά και να το απομνημονεύσουν: επαναλαμβάνοντάς το με διαφορετικό ύφος (χαρούμενο, θυμωμένο, λυπημένο...), χρησιμοποιώντας βίντεο από το διαδίκτυο, εικονογραφώντας το σε μεγάλο χαρτόνι κ.ά. Τα παιδιά βάζουν εικόνες από το βασικό λεξιλόγιο του τραγουδιού όσο τραγουδούν ή σύμφωνα με το νόημα, μιμούνται ανάλογες κινήσεις. Στο 3ο βήμα, ακολουθώντας τις οδηγίες, τα παιδιά κάνουν την κατασκευή τους, συνήθως μία ατομική, που παίρνουν μαζί τους. Οι φοιτήτριες προσπαθούν να βοηθούν και να μην «εκτελούν» στην θέση των παιδιών, δεδομένου ότι παρατηρείται συχνά αυτή η τάση. Στη συνέχεια παίζουν ομαδικά το επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκεύασαν οι φοιτήτριες. Στο 4ο βήμα, προκειμένου να εμπεδωθεί το βασικό λεξιλόγιο που δόθηκε αρχικά με τις κάρτες και το οποίο συνάντησαν τα παιδιά στο τραγούδι και στο επιτραπέζιο παιχνίδι, τα παιδιά συμπληρώνουν φυλλάδιο με κρυπτόλεξο ή σταυρόλεξο ή κωδικοποιημένο μήνυμα ανάλογα με την ηλικία. Στο τέλος, τα παιδιά με τη βοήθεια των φοιτητριών, συμμαζεύουν τα τραπέζια τους.

Ολοκληρώνοντας, περιγράφουμε συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα τα δυο μέρη του ΠΣ.

**Πίνακας 3:** Σχεδιασμός των ΠΣ1 και ΠΣ2 - συνοπτικά

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΠΣ1	ΠΣ2
Σκοπός	Ενεργός μάθηση της γαλλικής ξένης γλώσσας και αξιοποίηση της γαλλικής - γλώσσας ειδικότητας με δραστική προσέγγιση	Αφύπνιση, ευαισθητοποίηση στην γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό με δυναμική και παιγνιώδη προσέγγιση
Φορέας	ΤΕΕΠΗ / ΔΠΘ	Σύλλογος ελληνογαλλικής φιλίας «Το Σπίτι της Αντουανέττας»
Κοινό	Φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ (γλωσσικό επίπεδο Α2-Β1)	Παιδιά ηλικίας 5-10 ετών της Αλεξανδρούπολης
Τόπος	Τάξη μαθήματος, εργαστήριο ξένων γλωσσών / ΤΕΕΠΗ	Έδρα του συλλόγου (Σπίτι Αντουανέττας)
Διάρκεια	Νοέμβριο – Μάιο	Νοέμβριο - Μάιο
Στόχοι	Ανάπτυξη γλωσσικών, μεθοδολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών	Ανάπτυξη γλωσσικών, μεθοδολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών
Υποστηρικτικό υλικό	Διαδίκτυο (οδηγίες κατασκευών και παιχνιδιών, τραγούδια...) αναλώσιμο υλικό κατασκευών	Κάρτες, διαφάνειες, βίντεο, αναλώσιμο υλικό κατασκευών
Τελικό προϊόν	Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, οργάνωση και εμφύχωση εργαστηρίων	Υλοποίηση ατομικής ή συλλογικής κατασκευής

Εμπλέκοντας τις φοιτήτριες στο πρόγραμμα, επιδιώκουμε την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα την επιμόρφωσή τους ως μελλοντικές εκπαιδευτικούς. Τις προτρέπουμε να αξιοποιούν την γαλλική γλώσσα που διδάχθηκαν, ανατρέχοντας σε πηγές στον γαλλικό παιδικό τύπο και στο διαδίκτυο εμπλουτίζοντας έτσι το υλικό τους, καθώς επίσης και να οργανώνουν στις μελλοντικές τάξεις τους δραστηριότητες αφύπνισης σε άλλες γλώσσες αναδεικνύοντας την αξία της πολυγλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας.

Παρεμφερής εμπειρία φοιτητών του ΠΤΔΕ Παν/μιου Κρήτης, σε πρόγραμμα Αφύπνισης γλωσσών (langage awareness /*éveil aux langues*) σε τάξεις Δημοτικού σχολείου, έδωσε τη δυνατότητα στους μεν φοιτητές να εμπλακούν με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης με γόνιμο τρόπο και να ασκήσουν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, στα δε παιδιά να ανταποκριθούν με ενδιαφέρον και μεγάλο ενθουσιασμό. (Χατζηδάκη 2015).

Στην περίπτωση μας, κατά την εφαρμογή του ΠΣ1, οι φοιτήτριες «διδάσκονται» την γαλλική γλώσσα ενώ παράλληλα «δρουν» ομαδικά χρησιμοποιώντας την γλώσσα ως εργαλείο για την παραγωγή υλικού και την υλοποίηση δημιουργικών εργαστηρίων με παιδιά. Πρόκειται για μια μορφή επιμόρφωσης, μια τεχνική επιμόρφωσης –δράσης η οποία έχοντας σαν βάση την μέθοδο πρότζεκτ, δημιουργεί μια ιδιαίτερη δυναμική καθώς και αυξημένα κίνητρα για γνώση. Επίσης, η διαδικασία εναλλαγής «διδασκαλίας» και «εφαρμογής» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην θεωρία και στην πράξη και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν στην εφαρμογή ενός σχεδίου τα οποία δεν είχαν υπολογίσει εκ των προτέρων (Raynal & Rieunier 2005). Όπως για παράδειγμα, να προφέρουν σωστά τις λέξεις προκειμένου και τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τη σωστή προφορά ή να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους, ή ακόμα, να προβλέπουν κατασκευές ανάλογες με τις δυνατότητες των παιδιών ώστε να μην χρειάζεται να τα βοηθούν διαρκώς). Η ποσοτική αξιολόγηση της επιμόρφωσης –δράσης (action learning/ formation-action) στην σύγχρονη βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη. (Cho & Egan 2009)

Οι Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών καταλήγουν ότι η συμμετοχική-ενεργής-βιωματική επιμόρφωση καθώς και η επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε ομάδες με ανταλλαγή εμπειριών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006: 143). Παράλληλα η Νικολακάκη υποστηρίζει ότι μια επιμόρφωση θα πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» δίνοντας περισσότερο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να «ενεργούν» και να «σκέφτονται». (Νικολακάκη 2003:16)

### 3. Αξιολόγηση του ΠΣ1

Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί σε μια αρχική αξιολόγηση το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για την εφαρμογή του προγράμματος, τα τυχόν οφέλη που θεωρούν πως αποκομίζουν (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές), καθώς και οι ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του. Αποτελεί ουσιαστικά μια πρώτη «αξιολόγηση διαδικασίας» (Durlak & Du Pre 2008, Wholey, Hatry & Newcomer 2010) στην προσπάθεια να εκτιμηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής του σκέλους αυτού του προγράμματος και να γίνουν περαιτέρω βελτιώσεις. Σε δεύτερο χρόνο έχει σχεδιαστεί η ολοκληρωμένη αξιολόγηση του προγράμματος, με τη συλλογή υλικού «πριν- και μετά-την εφαρμογή», αξιοποιώντας σχετικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος σε δύο συνεχόμενα ακαδημαϊκά έτη. Τα πρώτα βήματα της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκαν το 2012, με τις 36 φοιτήτριες του Δ'εξαμήνου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι οποίες απάντησαν ανώνυμα περιγράφοντας γραπτά, με ελεύθερες απαντήσεις σε ανοικτές ερωτήσεις, την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Mavromara, Doulamí, Anagnostopoulos in press) φάνηκε ότι οι υπήρξε ενδιαφέρον

για το πρόγραμμα, ενώ παράλληλα οι φοιτήτριες θεώρησαν ότι βελτίωσαν το επίπεδό τους στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα, ότι ανέπτυξαν μεθοδολογικές δεξιότητες, επικοινωνιακή συνεργασία με τα παιδιά και είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το μελλοντικό επάγγελμά τους. Με βάση τα πρώτα αυτά ενθαρρυντικά ευρήματα που ανέδειξε η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων δημιουργήθηκε στη συνέχεια ένα ερωτηματολόγιο 27 κλειστών ερωτήσεων και 5 ανοικτών (Παράρτημα), με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα αξιολόγηση διαδικασίας τον Μάιο του 2013.

### **3.1. Δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται από 33 φοιτήτριες του Δ εξαμήνου του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ, που επέλεξαν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, για 4 εξάμηνα. Οι συγκεκριμένες φοιτήτριες ξεκίνησαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, εθελοντικά στο Α' και Β' εξάμηνο του 2011-12 και στο Α' εξάμηνο του 2012-13 ως βοηθοί και στο Β' εξάμηνο του 2012-13 (Δ' διδακτικό εξάμηνο) ανέλαβαν εξολοκλήρου την οργάνωση και υλοποίηση εργαστηρίων (επίπεδο γλωσσομάθειας Β1).

### **3.2. Ερωτηματολόγιο και διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού**

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 8 άξονες. Κάθε άξονας περιελάμβανε μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες βαθμολογήθηκαν από το 1 μέχρι το 10 με βάση δεκάβαθμη κλίμακα. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους ή το βαθμό ικανοποίησης τους από το πρόγραμμα στη δεκάβαθμη κλίμακα, όπου το (1) σήμαινε «καθόλου» και το (10) «πάρα πολύ», με εξαίρεση τον 8<sup>ο</sup> άξονα, ο οποίος περιελάμβανε 5 ερωτήματα ανοικτού τύπου και 2 κλειστού, καθώς και μια σειρά δημογραφικών ερωτημάτων.

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από 2 ερωτήματα και διαπραγματευόταν τα κίνητρα για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και την αξιοποίηση της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Ο 2<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα και αφορούσε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γαλλική γλώσσα. Ο 3<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από ένα ερώτημα και εστίαζε στην εξοικείωση με το γαλλικό πολιτισμό. Ο 4<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από πέντε ερωτήματα και εστίαζε στην ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων, όπως έρευνα στο διαδίκτυο, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, υλοποίηση δραστηριοτήτων. Ο 5<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα και εξέταζε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο 6<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από έξι ερωτήματα και αφορούσε την ανάπτυξη της συνεργασίας. Ο 7<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τρία ερωτήματα και αφορούσε την ανάπτυξη υπευθυνότητας. Ο 8<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από ένα συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτημάτων, δύο ερωτήματα κλειστού τύπου αφορούσαν στα συναισθήματα των συμμετεχόντων και το βαθμό που εκδηλώνουν ενδιαφέρον

για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και πέντε ερωτήματα ανοικτού τύπου σχετικά με δυσκολίες διεκπεραίωσης του προγράμματος, αξιολόγηση και προτάσεις για τη βελτίωσή του. Στους πρώτους 7 άξονες η βαθμολογία των επιμέρους ερωτήσεων αθροίστηκε ανά άξονα με εξαγωγή του μέσου.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ανώνυμα στο τέλος του εξαμήνου μετά την ολοκλήρωση εφαρμογής του προγράμματος. Μια εβδομάδα αργότερα, στο ίδιο δείγμα, δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο ώστε να ελεγχθεί η αξιοπιστία επαναληπτικής χορήγησης (test-retest reliability). Δέον να σημειωθεί ότι η «αξιοπιστία» στάσεων και απόψεων μια δεδομένη στιγμή είναι υποκειμενική και η χρήση test-retest υπήρξε μόνο ενδεικτική σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί σε ένα βαθμό η «αξιοπιστία» των απαντήσεων.

Η επεξεργασία των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με το στατιστικό πακέτο STATISTICA (version 7, StatSoftOklahoma). Με εξαίρεση 3 ερωτήσεις (1 στον πρώτο, και 2 στον 5 άξονα που δεν συμπεριελήφθησαν στη ανάλυση), στις υπόλοιπες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (test-retest, t-test). Για τα ποιοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ίδιου ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου, κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις με βάση το περιεχόμενό τους (Βάμβουκας 1993: 263-281, Mertens, 2009: 280-303).

### 3.3. Αποτελέσματα

Αρχικά παραθέτουμε τα αποτελέσματα που αφορούν τους άξονες 1-7 (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα με βαθμολογία σε κλίμακα 1-10

	Αριθμός ερωτήσεων	Βαθμολογία MT	SD
Ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα	2 (-1)*	9.03	0.95
Ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γαλλική γλώσσα	4	7.38	1.31
Εξοικείωση με το γαλλικό πολιτισμό	1	8.06	1.8
Ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων	5	7.67	1.11
Ανάπτυξη της δημιουργικότητας	4	8.69	0.92
Ανάπτυξη της συνεργασίας	6 (-2)**	8.78	1.14
Ανάπτυξη υπευθυνότητας	3	9.28	0.67

MT: Μέση τιμή, SD: Standard deviation (σταθερά απόκλιση)

\* : Δεν αναλύθηκε η ερώτηση 1b

\*\* : Δεν αναλύθηκαν οι ερωτήσεις 6b,6d

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, οι υψηλότερες βαθμολογίες σημειώνονται στο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα (9,03) και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας (9,28). Οι φοιτήτριες συμμετέχουν εθελοντικά, με ενθουσιασμό ως βοηθοί στα 3 πρώτα εξάμηνα και στο 4<sup>ο</sup> εξάμηνο, όπου οργανώνουν το δικό τους εργαστήριο, προσπαθούν να ανταποκριθούν με υπευθυνότητα. Όπως δηλώνουν, στα επί μέρους ερωτήματα, φροντίζουν να είναι στην ώρα τους στις συναντήσεις προετοιμασίας της ομάδα τους και ολοκληρώνουν με συνέπεια τα καθήκοντα που είχαν αναλάβει.

Ακολουθούν η ανάπτυξη της συνεργασίας (8,78) και της δημιουργικότητας (8,69). Οι φοιτήτριες εργάζονται ομαδικά, ανταλλάσσουν απόψεις και όπως δηλώνουν, συνεργάζονται βοηθώντας η μια την άλλη, φροντίζοντας για ένα καλύτερο κοινό αποτέλεσμα. Παράλληλα, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, καλλιεργώντας τη φαντασία τους και εκμεταλλεύονται τη δυνατότητα τους να εκφράζονται πιο ελεύθερα προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα.

Σε μικρότερο αλλά όχι χαμηλό βαθμό βρίσκονται η επαφή με το γαλλικό πολιτισμό (8,06) και η βελτίωση στην ξένη γλώσσα (7,38). Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στις φοιτήτριες να έρθουν σε επαφή με το γαλλικό πολιτισμό μέσα από τα τραγούδια, τα παιχνίδια, την επαφή με τη γαλλίδα φοιτήτρια. Επίσης, όπως δηλώνουν, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (γραπτή και προφορική κατανόηση και έκφραση), ερχόμενες σε επαφή με εξειδικευμένα κείμενα (παιχνίδια, κατασκευές...) καθώς και την προφορά τους, προσπαθώντας να προφέρουν σωστά ώστε τα παιδιά να επαναλάβουν με τη σειρά τους σωστά την προφορά των λέξεων.

Σε αντίστοιχα επίσης ποσοστά με την ανάπτυξη της ξένης γλώσσας, βρίσκεται η ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων (7,67). Παράλληλα οι φοιτήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες αναζητώντας ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, παράγοντας εκπαιδευτικό υλικό και διαφάνειες, και υλοποιώντας δημιουργικά εργαστήρια κατασκευών.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα αποτελέσματα από το πρώτο ερώτημα κλειστού τύπου του 8<sup>ου</sup> άξονα, που αφορά τα συναισθήματα που ανέπτυξαν οι συμμετέχουσες φοιτήτριες κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να επιλέξουν δύο από τα έξι συναισθήματα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι οι φοιτήτριες αντλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση (21%) και ικανοποίηση 23% από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα που θεωρούν διασκεδαστικό (20%), ενώ παράλληλα δεν κρύβουν την ευθύνη που αισθάνονται για το αποτέλεσμα (10%), μαζί με ένα μικρό άγχος (7%) για την εφαρμογή του προγράμματος, δικαιολογημένα, μιας και πρόκειται για την πρώτη φορά που αναλαμβάνουν ένα τέτοιο εγχείρημα. Σε ποσοστό 11% οι φοιτήτριες δηλώνουν επίσης την ανησυχία τους για το πώς θα ανταποκριθούν στην ξένη γλώσσα.

Σε ερώτημα ανοικτού τύπου που αφορά την γενικότερη εκτίμηση και αξιολόγηση

του προγράμματος τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Αρχικά, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το ενδιαφέρον και το αίσθημα της ικανοποίησης που αντλούν οι συμμετέχουσες από το πρόγραμμα (20%), καθώς επίσης θεωρούν ότι υπήρξε βελτίωση του επιπέδου τους στην ξένη γλώσσα και επαφή με τον γαλλικό πολιτισμό (35%). Παράλληλα παρατηρούμε να δίδεται έμφαση στο γεγονός ότι παρέχεται η ευκαιρία στις φοιτήτριες να έρθουν σε άμεση επαφή με το επάγγελμά τους (42%). Όπως δηλώνουν, το πρόγραμμα τους δίνει τη δυνατότητα να βρεθούν και να δουλέψουν με παιδιά και να αποκτήσουν εμπειρίες.

Σε ανοικτού τύπου ερώτημα που αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτήτριες κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρούμε τα εξής: Αρχικά το 14% δηλώνει πως δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Όμως αρκετές φοιτήτριες, 21% θέτουν ζητήματα χρόνου και ομολογούν πως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν όπως θα ήθελαν, λόγω φόρτου εργασίας και προγράμματος της σχολής τους και θα επιθυμούσαν να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για να μπορούν να συμμετέχουν πιο συχνά στο πρόγραμμα και να προετοιμάσουν καλύτερα τα εργαστήρια. Επίσης, το 19% φαίνεται να έχει δυσκολία στην κατανόηση και επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, ποσοστό που δικαιολογείται, δεδομένου ότι το επίπεδο γνώσης στην γλώσσα είναι συχνά χαμηλό και η γαλλίδα φοιτήτρια με την οποία συνεργάζονται δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Ένα 14% δηλώνει πως δυσκολεύεται στην επικοινωνία με τα παιδιά, πράγμα που δικαιολογείται λόγω έλλειψης εμπειρίας. Τέλος, αρκετές φοιτήτριες (10%) νοιώθουν άγχος κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Σχετικά με τις δυσκολίες που εκτιμούν οι φοιτήτριες ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ένα 23% επισημαίνει πως τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και πως γενικά υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα σε φοιτήτριες και παιδιά, τα οποία ανταπεξέρχονται με ευκολία στο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες που φαίνεται να εμφανίζονται, έχουν κυρίως σχέση με την ξένη γλώσσα σε ποσοστό 48%, με τη χρήση της και το λεξιλόγιο, κάτι που είναι φυσικό, μιας και τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και εκτίθενται για πρώτη φορά σε ακούσματά της. Κάποιες δυσκολίες επίσης εμφανίζονται σχετικά με την υλοποίηση των κατασκευών, σε ποσοστό 13%. Επίσης, δυσκολίες εμφανίζονται λόγω της διαφοράς των ηλικιών των παιδιών όπως σημειώνει το 12% των φοιτητριών.

Όσον αφορά τους λόγους που εμπόδισαν τους φοιτητές να συμμετέχουν όσο συχνά ήθελαν στο πρόγραμμα, αρχικά σε ποσοστό 47%, οι φοιτήτριες δηλώνουν δυσκολία συμμετοχής λόγω έλλειψης χρόνου εξαιτίας του απαιτητικού προγράμματος σπουδών τους. Επίσης το 19%, δηλώνει δυσκολία συμμετοχής λόγω απόστασης, δεδομένου ότι συχνά τα Σαββατοκύριακα επιστρέφει στο πατρικό σπίτι σε κοντινές πόλεις. Το 11% των φοιτητριών δηλώνει πως εργάζεται τα Σαββατοκύριακα. Ένα μικρό ποσοστό 6% δεν συμμετέχει λόγω δυσκολιών στην γλώσσα, ενώ επίσης ένα 6%, λόγω συμμετοχής του σε κάποιες άλλες δραστηριότητες.



Οι προτάσεις των φοιτητριών μελετήθηκαν και με βάση το περιεχόμενό τους ομαδοποιήθηκαν όπως φαίνεται παρακάτω. Σχετικά με τις προτάσεις βελτίωσης που πρότειναν, σε ποσοστό 28%, οι φοιτήτριες πιστεύουν ότι το πρόγραμμα βρίσκεται σε καλό επίπεδο. Το 13% προτείνει επιπρόσθετες δραστηριότητες εκτός των κατασκευών, όπως πχ. θεατρικό παιχνίδι, ενώ το 9% ζητά πιο πολλές συναντήσεις με εντονότερη συμμετοχή των φοιτητών. Το 9% επίσης μιλά για καλύτερη οργάνωση με έμφαση στα υλικά, ενώ παράλληλα προτείνει το πρόγραμμα να διαδοθεί και να λειτουργήσει και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, υποστηριζόμενο από το κράτος. Το 31% (άλλες απαντήσεις) προτείνει να ανανεωθούν τα θέματα των εργαστηρίων και να αναπτυχθούν και άλλες πρωτότυπες ιδέες, καθώς επίσης και να υπάρξει πιο αυστηρός διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες σύμφωνα με την ηλικία.

Σχετικά με το ενδιαφέρον συνέχισης του προγράμματος, η απάντηση των φοιτητριών ήταν 94% «ναι» και 6% «όχι». Βλέπουμε σαφώς ότι παρ' όλες τις δυσκολίες και τα προβλήματα, η θέληση των φοιτητριών να συνεχίσουν το πρόγραμμα είναι μεγάλη. Η εμπειρία που αποκομίζουν από την επαφή τους με τα παιδιά, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την οργάνωση των εργαστηρίων είναι σημαντική, δεδομένου ότι δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την πρακτική τους άσκηση και για πρώτη φορά τους δίδεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το μελλοντικό τους επάγγελμα, αξιοποιώντας παράλληλα την ξένη γλώσσα της επιλογής τους.

#### 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώσαμε ότι οι φοιτήτριες, εμπλεκόμενες σε ένα ΠΣ κοινωνικού χαρακτήρα που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον και ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Το γεγονός ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμόσουν σε πρακτικό επίπεδο τις γνώσεις τους και να παράγουν ένα κοινοποιήσιμο τελικό προϊόν (εργαστήριο) ενίσχυσε τα κίνητρα για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η ανάγκη κοινοποίησης του τελικού προϊόντος η οποία ενισχύει τα κίνητρα των μαθητευομένων έχει σημειωθεί από τον Huber (1999) και τους Lestage & Belmas (2002). Αυξημένα κίνητρα αναφέρονται επίσης και στην περίπτωση εφαρμογής επιμόρφωσης-δράσης, όπως η συγκεκριμένη, κατά την οποία οι επιμορφούμενοι «διδάσκονται» και συγχρόνως «εφαρμόζουν» μια πρακτική που διδάχτηκαν (Νικολακάκη 2003, Raynal & Rieunier 2005, Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006).

Παράλληλα οι φοιτήτριες, έχοντας τη δυνατότητα και την ελευθερία να κάνουν τις δικές τους επιλογές και αναγκαζόμενες να πάρουν αποφάσεις, να δώσουν λύσεις σε προβλήματα και να διαχειριστούν καταστάσεις, ανέπτυξαν υπευθυνότητα. Όπως αναφέρουν οι Barbier (1991) και Verges (1995) η ΠΣΕ ευνοεί την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, με τη λήψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητευομένων. Επίσης, η ανάπτυξη της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και των μεθοδολογικών δεξιοτήτων

των φοιτητριών, συνάδουν με την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η ΠΣΕ επιτρέπει την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών αλλά και εγκάρσιων δεξιοτήτων (Barbier 1991, Bru & Not 1991, Bordallo & Ginestet 1993, Perrenoud 2002). Από τις απαντήσεις των φοιτητριών φαίνεται επίσης ότι βελτίωσαν το επίπεδο της γλώσσας και ήρθαν σε επαφή με το γαλλικό πολιτισμό με άμεσο τρόπο, χάρη και στην παρουσία της γαλλίδας ασκούμενης φοιτήτριας. Η γαλλική γλώσσα λειτούργησε όχι μόνο σαν μέσο επικοινωνίας, αλλά κυρίως σαν εργαλείο κοινωνικής δράσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εναρμονίζεται με τις θέσεις του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών*, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητευόμενος πρέπει να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα όχι μόνο εικονικά στην τάξη, αλλά και ζωντανά στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα (Conseil de l'Europe, 2001). Οι φοιτήτριες, αντιμετωπίζοντας μια κατάσταση-πρόβλημα, (*pedagogie du problème*) κινητροποιήθηκαν ώστε να βρουν λύσεις, βελτιώνοντας τις γνώσεις τους στην γλώσσα όχι γιατί έπρεπε, αλλά γιατί τους δημιουργήθηκε η ανάγκη να μάθουν προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δράση που είχαν αναλάβει (Meirieu 1993: 168-172). Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που αφορά στην εφαρμογή της ΠΣΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, έχει διαπιστωθεί βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητευομένων (Manromara-Lazaridou 2006).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι φοιτήτριες εστίασαν σε ζητήματα έλλειψης χρόνου και εμπειρίας με μικρά παιδιά καθώς και στην κατανόηση και χρήση της ξένης γλώσσας, θέματα που τους δημιούργησαν σχετικό άγχος. Παρά τις δυσκολίες βέβαια είναι σημαντικό ότι δήλωσαν σε ποσοστό 94% την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα και μάλιστα να επεκταθεί σε ευρύτερο κοινό, βλέποντας τον ενθουσιασμό, την θετική στάση και αναγνωρίζοντας την ευκολία με την οποία τα παιδιά απομνημονεύουν λέξεις, φράσεις και τραγούδια. Όπως αναφέρει η Τζακώστα, τα μικρότερα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση λόγω της έμφυτης διάθεσης προς νέες εμπειρίες και αναπτύσσουν θετικές στάσεις αναφορικά με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Όταν μάλιστα εκτίθενται σε μια γλώσσα σε φυσικό και αβίαστο περιβάλλον εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου είναι δυνατόν να αναπτύξουν την ξένη γλώσσα ως μητρική. (Τζακώστα 2015: 123-124, van de Ree 2015: 79). Επίσης, πρότειναν τρόπους βελτίωσης όπως επιπρόσθετες δραστηριότητες και σαφή διαχωρισμό των ηλικιών των παιδιών στις ομάδες.

Στην παρούσα φάση αξιολόγησης του ΠΣ1 δεν υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης δεδομένων, είτε με ομάδα ελέγχου, είτε με μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Πρόκειται για μια αρχική φάση πιλοτικής αξιολόγησης του προγράμματος. Ωστόσο, από το ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε από προϋπάρχον υλικό μετά από ανάλυση περιεχομένου, και του οποίου η αξιοπιστία ελέγχθηκε ενδεικτικά με *test-retest*, προέκυψαν θετικές ενδείξεις που μας οδηγούν να προχωρήσουμε σε μια επόμενη

φάση αξιολόγησης προκειμένου να ισχυροποιήσουμε τα αποτελέσματά μας. Μένει επίσης να αξιολογηθεί το ΠΣ2 ώστε να διερευνηθούν τα τυχόν οφέλη στο δείγμα των παιδιών.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής Ευρώπης, το πρόγραμμα «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό» συνδέοντας το Πανεπιστήμιο με έναν κοινωνικό και πολιτιστικό φορέα της πόλης, δίνει την ευκαιρία στα μεν μικρά παιδιά να πλησιάσουν την γαλλική γλώσσα μέσα από μια ευχάριστη και δημιουργική οδό, στους δε φοιτητές να προσεγγίσουν τη γλώσσα ειδικότητας «διαδραστικά», μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Παραμένει προς το παρόν ο περιορισμός του μικρού σχετικά αριθμού των συμμετεχουσών φοιτητριών που υλοποιούν το πρόγραμμα. Ωστόσο, το πρόγραμμα διαθέτει πρωτοτυπία, στο βαθμό που υλοποιεί στην τοπική κοινότητα ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε δύο διαφορετικές ομάδες της κοινότητας: σε παιδιά που συμμετέχουν με κίνητρο το ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα εκτός του σχολικού πλαισίου και εν μέσω ατμόσφαιρας παιχνιδιού και σε φοιτήτριες/φοιτητές που ενισχύουν τη γνώση τους στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας την ως εργαλείο για παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

*Ευχαριστούμε τις φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, Άννα-Μαρία Σκαλτσή, Μαργαρίτα Βελλάκη και Δάφνη Ροδαμίτου για την καταχώρηση των δεδομένων του ερωτηματολογίου της έρευνας σε βάση Excel*

## Βιβλιογραφία

- Barbier, J.M. (1991) *Élaboration des projets d'action et planification*, Paris, PUF.
- Bongaerts, T. (2003) Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue, *Journal AILE - acquisition and interaction in foreign languages*, 18: 79-98.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993) *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Bru, M. & Not, L. (1991) *Où va la pédagogie du projet?*, 2ème éd., Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Collection : *Pratiques Pédagogiques*, De Boeck Supérieur.
- Chaudron, C. (1983) Languages for specific purposes. *Journal of Pragmatics* 7: 713-726
- Cho, Y. & Egan, T.M. (2009) Action learning research: A systematic review and conceptual framework. *Human Resource Development Review* 8: 431-462.

- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, éd. Didier.
- Cuq, J.P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE.
- Durlak, J. A. & Du Pre, E. P. (2008) Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H., Liu S. (1999) Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language* 41: 78-104
- Frey, K. (1998) *H Μέθοδος Project*, μεταφρ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Α/φοί Κυριακίδη –πρωτότυπος τίτλος: *Die Projektmethode*, 5ème éd., Weinheim, Beltz, 1993 (1ère éd. 1982).
- Gaonac'h, D. (2006) *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Groux, D. (2003) Pour un apprentissage précoce des langues : Le meilleur âge pour apprendre. *Le français dans le monde* 330: 23-25.
- Huang, B.H. (2014) The Effects of Age on Second Language Grammar and Speech Production. *J Psycholinguist Res* 43: 397-420
- Huber, M. (1999) *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet élèves*. Lyon, Chronique Sociale.
- Lestage, A. & Belmas, P. (2002) Réseaux de projets et réussite scolaire, Éditions Nathan [Pédagogie].
- Lightbown, P.M. & Spada, N.(1991) Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde au primaire, *The Canadian Modern Language Review*, 8:90-117.
- Merieu, P. (1993) *Apprendre ...Oui, mais comment*. Paris ESF
- Mertens, D. M. (2009) Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία (σελ. 280-303). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mavromara-Lazaridou, C. (2006) La Pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec, Université de Pédagogie de Karlsruhe: *Thèse de doctorat. Karlsruhe*, [<http://opus.bsz-bw.de/phka/volltexte/2008/1/>]
- Mavromara-Lazaridou, C., Doulami M. & Anagnostopoulos I. (υπό εκτύπωση) Éveil à la langue et à la culture française: méthodologie d'un projet interactif, *Colloque international: Chaque enfant peut réussir en langues*, Mulhouse, mai 2013 – actes in press.
- Morlat, J. M. (2008) *L'Apprentissage précoce des langues: Quels enjeux pour le monde du demain?*, disponible sur <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>, [consulté le 30 janvier 2010].

- Penfield, W. & Roberts, L. (1959) *Speech and brain mechanisms*. Princeton NJ, Princeton University Press.
- Perrenoud, P. (2002) Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *Éducateur*, 14: 6-11.
- Raynal, F. & Rieunier, R. (2005) *Pédagogie Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, formation et psychologie cognitive)* Paris ESF 5<sup>e</sup> Edition pp.51
- Reseau école et nature [équipe de travail] (1996) *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, Paris, L'Harmattan.
- Richer, J.J. (2008) Le français sur objective spéciale (FOS) une didactique spécialisée. *Synergies Chine*, 3: 15-30.
- Silva, H. (2008) *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE.
- Singleton, D. (2003) Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, *Journal AILE - acquisition and interaction in foreign languages*, 18: 3-15.
- Tarantino-Fraternali, O. (1997) *L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère*, in *Laboratoire Lidilem L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère: bilans et perspectives*, Grenoble: Université Stendhal – Grenoble III.
- van de Ree, P. (2015) Πολυγλωσσία μια σύντομη εισαγωγή, στο «Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ. Εκδόσεις Gutenberg (pp.78-89).
- Vanthier, H. (2009) *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE.
- Vergnes, G. (1995) Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires, *Cahiers série didactique*, 11 {Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E.}.
- Wholey, J., Hatry, H. & Newcomer, K. (2010) *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.), (pp. 5-30, 365-378). Newark DE: Jossey-Bass
- Βάμβουκας, Μ. (1993) *Εισαγωγή στην Ψυχοθεραπευτική Έρευνα και Μεθοδολογία*, 3η έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, Γ. (2005) Πολύγλωσσοι από τα θρανία ή άγλωσσοι μετά τα θρανία; Εφημερίδα *Καθημερινή*, 22 Ιανουαρίου 2005.
- Μαυρομαρά, Τ. (2005) Από το Νηπιαγωγείο...όχι από το Δημοτικό οι ξένες γλώσσες, Εφημερίδα *Καθημερινή*, 13 Φεβρουαρίου 2005.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006) Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11:143-157.
- Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 8:5-19.
- Τζακώστα, Μ. (2015) Πώς η ηλικία λειτουργεί ως παράγοντας ρύθμισης της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης. Μερικά ερευνητικά πορίσματα στο «Γλωσσική

εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ., Gutenberg (pp.113-134).

Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης (Language Awareness/Éveil Aux Langues) στο «Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ. Εκδόσεις Gutenberg (pp.90-107).

Χρυσσαφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

## Παράρτημα: Το ερωτηματολόγιο

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 = καθόλου 10 = πάρα πολύ
1.a	Με ενδιέφερε που συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα αφύπνισης στην ξένη γλώσσα που απευθυνόταν σε παιδιά 5-10 ετών και πραγματοποιούταν από ένα σύλλογο της πόλης της Αλεξανδρούπολης	
1.b	Θα χρησιμοποιούσα μια ξένη γλώσσα που γνώριζα, στη διδασκαλία μου μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, για παράδειγμα μέσω τραγουδιών, ταινίας, παιχνιδιού	
2	<i>Η επαφή με το πρόγραμμα αφύπνισης της Γαλλικής γλώσσας, για εμένα προσωπικά, ήταν ευκαιρία για βελτίωση:</i>	
2.a	της προφοράς στην ξένη γλώσσα	
2.b	της κατανόησης γραπτών εξειδικευμένων κειμένων	
2.c	της παραγωγής εξειδικευμένων κειμένων	
2.d	της κατανόησης προφορικού λόγου	
3	<i>Το πρόγραμμα «Αφύπνιση στη γαλλική ξένη γλώσσα», για εμένα προσωπικά ήταν επαφή /εξοικείωση με τον Γαλλικό πολιτισμό</i>	
4	<i>Μετά από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα:</i>	
4.a	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να αναζητώ ιστοσελίδες με πληροφορίες στο internet σχετικές με εκπαιδευτικό υλικό στη γαλλική γλώσσα	
4.b	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να παράγω εκπαιδευτικό υλικό στη γαλλική γλώσσα	
4.c	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να παράγω διαφάνειες power point στη γαλλική γλώσσα	

4.d	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να υλοποιώ δραστηριότητες σε δημιουργικά εργαστήρια μαζί με παιδιά	
4.e	Νοιώθω πως είμαι ικανός/η να κάνω μια κατασκευή ακολουθώντας οδηγίες στη γαλλική γλώσσα	
5	<i>Με την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού:</i>	
5.a	Ένοιωσα δημιουργικός/ή	
5.b	Εκφράστηκα ελεύθερα	
5.c	Ανέπτυξα τη φαντασία μου	
5.d	Δημιούργησα ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα	
6	<i>Μέσα στην ομάδα μου:</i>	
6.a	Είχαμε καλή συνεργασία	
6.b	Γνωριστήκαμε καλύτερα μεταξύ μας	
6.c	Ανταλλάξαμε απόψεις	
6.d	Βοηθήσαμε ό ένας τον άλλο	
6.e	Ο καθένας μας έκανε ό,τι μπορούσε	
6.f	Προσπαθήσαμε για ένα καλύτερο αποτέλεσμα	
7	<i>Μέσα στην ομάδα μου:</i>	
7.a	Ήμουν συνεπής στις υποχρεώσεις μου	
7.b	Ήμουν στην ώρα μου στις συναντήσεις μας	
7.c	Έκανα όσο πιο υπεύθυνα μπορούσα τη δουλειά μου	
8	a. Ποια είναι τα συναισθήματα που νοιώσατε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος; Σημειώστε μ' ένα Χ δύο από τα συναισθήματα που νοιώσατε πιο έντονα. (ικανοποίηση, κούραση, ευχαρίστηση, άγχος, δυσκολία στην επικοινωνία με μικρά παιδιά, ανησυχία μήπως δεν τα καταφέρω με τη γλώσσα, ευθύνη για το αποτέλεσμα στις δραστηριότητες)	
	b. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	
	c. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι συνάντησαν τα παιδιά που συμμετείχαν;	
	d. Θα σας ενδιέφερε να συνεχιστεί η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα αυτό και την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά: ΝΑΙ ΟΧΙ	
	e. Πώς θα αξιολογούσατε συνολικά για τις σπουδές σας το πρόγραμμα «Αφύπνισης στη Γαλλική γλώσσα»;	
	f. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση του προγράμματος στο μέλλον;	
	g. Αν υπήρχαν λόγοι που σας εμπόδισαν να συμμετέχετε συστηματικά στο πρόγραμμα, ποιοι ήταν αυτοί;	

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ανδρέας Μπρούζος  
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δρ Δημήτρης Οικονομόπουλος  
Διευθυντής 9ου Δ.Σ. Καλαμάτας

## Summary

The main purpose of this essay is to detect and demonstrate the difficulties that faced the educators who worked in small multigrade schools, depending on how difficult each educator considered these schools to be, and also depending on a series of demographic and other variables. Two hundred and fifty-two educators of the primary and secondary education of the Peloponnese Region participated in this survey. The collection of the data was made via self-administered questionnaires. The extensive analysis of factors revealed three main categories of difficulties: In the first category we can notice the difficulties which are a result of the educational function of the school. In the second category we find the difficulties which the educators face because of the school's location and in the third and final category we can find the difficulties which are related to the school's administrative policy. Most of the educators admit that they faced the difficulties which are mentioned above. We also don't have significant statistic differences between these variables, at least between the first two of these categories of difficulties, which are mentioned above. This survey can be used by the official bodies/institutions in order to face these difficulties via targeted actions.

## *Λέξεις κλειδιά*

*Ολιγοθέσια σχολεία, Δυσκολίες εκπαιδευτικών, Λειτουργία του σχολείου.*

## 0. Εισαγωγή

Τα δημοτικά σχολεία μπορούν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των δασκάλων, δηλαδή την οργανικότητα που καθένα απ' αυτά έχει. Η μία κατηγορία είναι τα ολιγοθέσια και η άλλη τα πολυθέσια. Αν και υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις, ως προς τον αριθμό των δασκάλων που μπορεί να διδάσκουν σε ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι τα δημοτικά σχολεία στα οποία τουλάχιστον δύο τάξεις κάνουν συνδιδασκαλία θεωρούνται ολιγοθέσια



(Birch & Lally, 1995, Μπρούζος, 1999, 2002, Berry, 2000, Φύκαρης, 2002, Χαρίτος, 2008, Brown, 2008, Γούπος & Μπέτζελος, 2009). Ο Οικονομόπουλος (2013) προσθέτει ότι, για τη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, τα τετραθέσια και πενταθέσια σχολεία, αν και σε δύο τουλάχιστον τάξεις τους γίνεται συνδιδασκαλία, πρέπει να θεωρηθούν ως πολυθέσια αφού: (1) υπάρχουν τάξεις που δε γίνεται συνδιδασκαλία (δύο στο τετραθέσιο και τέσσερις στο πενταθέσιο), (2) σε αυτά τα σχολεία προβλέπεται θέση διευθυντή με τετραετή θητεία και όχι προϊστάμενου, όπως στα υπόλοιπα ολιγοθέσια, (3) διδάσκεται ξένη γλώσσα (αγγλικά) και φυσική αγωγή από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων και (4) το υποχρεωτικό ωράριο των δασκάλων ταυτίζεται με αυτό των πολυθέσιων σχολείων (21-24 ώρες εβδομαδιαίως σε αντίθεση με το ωράριο των 1/Θ, 2/Θ & 3/Θ που φτάνει τις 25 ώρες).

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους για την καλύτερη και αποδοτικότερη παρουσία τους στη σχολική αίθουσα. Οι δυσκολίες αυτές, που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες παρατίθενται, συνοπτικά, παρακάτω.

Κατά πρώτο λόγο, η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου επηρεάζουν αρνητικά την εργασία που γίνεται σε αυτά τα σχολεία, αφού εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τα πολυθέσια. Μάλιστα, αυτό το πρόγραμμα όπως και τα σχολικά βιβλία που το συνοδεύουν έχουν φτιαχτεί με βάση το πολυθέσιο σχολείο. Έτσι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του αναλυτικού προγράμματος επιλέγει να εργαστεί με έντονο ρυθμό, πράγμα ιδιαίτερα κουραστικό και για τον ίδιο αλλά, το κυριότερο, και για τα παιδιά. Η έλλειψη πολλών μαθητών σε μια τάξη στερεί από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να υλοποιήσει προγράμματα (π.χ. για τη γνωριμία με το τοπικό φυσικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό περιβάλλον) που θα βοηθούσαν τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη συνεργασία και την άμιλλα μεταξύ τους. Επίσης, όπως προέκυψε από έρευνα της Powley (1998), η έλλειψη ανταγωνισμού (με την έννοια της ευγενούς άμιλλας, θα προσθέταμε) μεταξύ των μαθητών αποτελεί μια από τις αδυναμίες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα σχολεία που λειτουργούν ως ολιγοθέσια βρίσκονται, κατά κύριο λόγο, σε απομονωμένες περιοχές. Ο εκπαιδευτικός αυτών των σχολείων, αναγκασμένος κάποιες φορές να μένει σε απομακρυσμένα μικρά νησιά ή ορεινές περιοχές, αποκόπτεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Το γεγονός αυτό, βέβαια, σίγουρα τον επηρεάζει και μάλιστα αρνητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο «απομονωμένος» δάσκαλος, όπως χαρακτηριστικά αποκαλεί ο Πυργιωτάκης (1992:147) τον εκπαιδευτικό που κατοικεί στην έδρα του ολιγοθέσιου σχολείου, συνήθως σε κάποιο χωριό ή μικρό νησί, είναι αναγκασμένος να προσαρμοστεί στα τοπικά ήθη και έθιμα που πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αυτά που μέχρι τότε πίστευε ή είχε συνηθίσει. Η αδυναμία κάποιων

εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στο τοπικό περιβάλλον είναι η αιτία της αποκοπής τους από την τοπική κοινωνία και της επιθετικότητας που αντιμετωπίζουν από τους κατοίκους των περιοχών αυτών. Η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται, συνήθως λεκτικά, είτε υπό τη μορφή παρατηρήσεων προς τον ίδιο είτε υπό τη μορφή παραπόνων προς τον Προϊστάμενο και το Σχολικό Σύμβουλο του εκπαιδευτικού. Η απόσταση αυτή, που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στην τοπική κοινωνία, περνάει, συνήθως, μέσα στη σχολική τάξη καθιστώντας την όλη διαδικασία αδύναμη και τελικά ανούσια. Έτσι, η εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού, που θα ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, όπου βρίσκεται το ολιγοθέσιο σχολείο, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για τους έχοντες την ευθύνη διοίκησης της εκπαίδευσης (Stone, 1990, Lemke, 1994, Collins, 1999). Θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ότι όπου ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται και εντάσσεται ως πλήρες μέλος στη μικρή τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά δυναμική και ουσία που μόνο οφέλη μπορεί να απορρέουν απ' αυτή. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η σχολική πολυηλικιακή τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και κατανόησης, οδηγείται στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα ο Πυργιωτάκης (1992:147) προσθέτει ότι ο δάσκαλος «έχει τη δυνατότητα να δράσει όχι απλά ως παθητικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στη μια γενιά και την άλλη, αλλά ως μοχλός κοινωνικής ανανέωσης».

Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί δεν είναι οι μόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα ολιγοθέσια σχολεία. Συχνά σημαντικό και καθοριστικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός, στη διαμόρφωση της στάσης του απέναντι στο σχολείο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε ολιγοθέσιο σχολείο, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι μακριά από τη μόνιμη κατοικία του, είναι αναγκασμένος να πληρώνει ενοίκιο για το σπίτι που μένει όπως επίσης και να καλύπτει τα έξοδα μετακίνησής του. Σε άλλες περιπτώσεις αναγκάζεται να μετακινείται καθημερινά, από τον τόπο μόνιμης κατοικίας του προς το σχολείο και αντίστροφα, δαπανώντας ένα σημαντικό μέρος του μισθού του. Η οικονομική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού, η οποία οφείλεται στη γεωγραφική θέση του σχολείου, τον οδηγούν στο να επιδιώκει να αλλάξει σχολείο και να τοποθετηθεί σε κάποιο που βρίσκεται κοντά στη μόνιμη κατοικία του περιορίζοντας τα έξοδά του. Με αυτή την τακτική όμως οι μαθητές των μικρών και δυσπρόσιτων σχολείων είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν δάσκαλο όχι μόνο κάθε σχολικό έτος, αλλά πολλές φορές και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά με αυτόνομες συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της περφέρειας Πελοποννήσου, που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία,

για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κατά την υπηρεσία τους, σε αυτά τα σχολεία. Ειδικότερα, με γνώμονα την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία αναμενόταν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο κατά την εκπαιδευτική του λειτουργία (Υπόθεση 1), όσο και κατά τη λειτουργία του σχολείου ως διοικητική μονάδα (Υπόθεση 2). Τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αναμενόταν να συσχετίζονται και τις δυσκολίες που απορρέουν από τη γεωγραφική θέση του ολιγοθέσιου σχολείου (Υπόθεση 3). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία αναμενόταν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις παραπάνω δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσια.

## 1. Μέθοδος

### 1.1. Πληθυσμός και δείγμα

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν, σε οποιαδήποτε θέση, π.χ. δάσκαλος τάξης, δάσκαλος ολοήμερου, διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολ. έτος 2010-2011.

Από τον πληθυσμό που προαναφέρθηκε επιλέχθηκε ένα στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα (stratified random sample). Η στρωματοποίηση έγινε κατά νομό. Στον Πίνακα 1 καταγράφεται η δυναμικότητα κάθε νομού σε εκπαιδευτικούς (κλάδου δασκάλων) και το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

**Πίνακας 1:** Αριθμός σχολείων και εκπαιδευτικών (ΠΕ70) περιφέρειας Πελοποννήσου

Νομός	Αριθμός πολυθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών πολυθέσιων Σχολείων		Αριθμός ολιγοθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών ολιγοθέσιων Σχολείων	
		Άνδρες	Γυναίκες		Άνδρες	Γυναίκες
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50
Λακωνίας	36	118	253	29	12	51
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30
Σύνολο δασκάλων	644	1478		97	225	
<b>Σύνολο</b>	<b>210</b>	<b>2122</b>	<b>137</b>	<b>322</b>		

Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων που υπηρετούν σε οποιαδήποτε θέση στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου ανέρχεται στους 2444 (Γυναίκες 1703 ή ποσοστό 69,68% και Άνδρες 741 ή ποσοστό 30,32%).

Προκειμένου, αφενός να υπολογιστεί το μέγεθος του τελικού δείγματος και αφετέρου να ελεγχθεί τόσο η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου όσο και η ανταπόκριση των ερωτώμενων (Τζωρτζόπουλος, 1991:55 & 105) διανεμήθηκε σε είκοσι τυχαία άτομα του παραπάνω πληθυσμού το ερωτηματολόγιο. Από τα είκοσι ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα τα δεκαοκτώ. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, μετά από επεξεργασία των πληροφοριών που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε στα 249 άτομα.

Αφού υπολογίστηκε το συνολικό μέγεθος του δείγματος αυτό κατανέμεται αναλογικά (αντίστοιχα με τον πληθυσμό) σε κάθε νομό της περιφέρειας Πελοποννήσου. Ο Πίνακας 2 αποτυπώνει το μέγεθος του πληθυσμού και του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για κάθε νομό.

**Πίνακας 2:** Εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) ανά νομό

Νομός	Πληθυσμός	Δείγμα
Αργολίδας	404	41
Αρκαδίας	371	38
Κορινθίας	603	61
Λακωνίας	434	44
Μεσσηνίας	632	65
<b>Σύνολο</b>	<b>2444</b>	<b>249</b>

Στη συνέχεια υπολογίστηκε αναλογικά (σε σχέση με τον αριθμό των υπηρετούντων δασκάλων όπως αυτός δίνεται στον Πίνακα 1) ο αριθμός τόσο των ολιγοθέσιων όσο και των πολυθέσιων σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε για τη συλλογή των ερωτηματολογίων για κάθε νομό. Με τον τρόπο αυτό απεφεύχθη το ενδεχόμενο να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπηρετήσει καθόλου σε ολιγοθέσια ή σε πολυθέσια σχολεία. Με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκαν τα σχολεία κάθε νομού στα οποία διεξήχθη η δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια που απεστάλησαν σε κάθε νομό ήταν 10% περισσότερα από τα απαιτούμενα για να συγκεντρωθεί το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος αφού, όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα 10% των ερωτηματολογίων που δόθηκαν δεν επεστράφησαν.

## 1.2. Ερωτηματολόγιο

Η επίτευξη του στόχου της έρευνας οδήγησε στην κατασκευή ερωτηματολογίου το οποίο:

(1) Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων τύπου Likert τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν απαντώντας στην ερώτηση «Αν εργαστήκατε σε ολιγοθέσια Σχολεία πόσο σας δυσκόλεψαν τα παρακάτω;»

- Α. Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.).
- Β. Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά.).
- Γ. Το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον).
- Δ. Η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον.
- Ε. Το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.).
- ΣΤ. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου.
- Ζ. Η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις.
- Η. Το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό).

Οι επιλογές που είχαν οι ερωτώμενοι, ως προς τη δυσκολία της καθεμιάς από τις οκτώ ερωτήσεις, ήταν: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων δόθηκαν, αντίστοιχα, οι τιμές 1, 2, 3, 4. Η υψηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (=0,76) επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, διερευνητικά, καταβλήθηκε προσπάθεια για τον προσδιορισμό του παραγοντικού μοντέλου στην περίπτωση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας (Bartholomew et al., 2002), όπως για παράδειγμα η άποψη των ερωτώμενων για κάποιο θέμα. Σύμφωνα με τον Πραμαγγιούλη (2008:107) με τη μεθοδολογία αυτή γίνεται εφικτό:

- Να μειωθούν οι διαστάσεις του προβλήματος.
- Να δημιουργηθούν καινούριες μεταβλητές, οι παράγοντες, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως κάποιες μη μετρήσιμες μεταβλητές.
- Να εξηγηθούν οι συσχετίσεις που υπάρχουν στα δεδομένα, για τις οποίες έχουμε

υποθέσει ότι οφείλονται αποκλειστικά στην ύπαρξη κάποιων κοινών παραγόντων που δημιούργησαν τα δεδομένα.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών και μέσα από το στατιστικό πακέτο SPSS έγινε προσπάθεια να εφαρμοσθεί η παραγοντική ανάλυση στις παραπάνω οκτώ μεταβλητές. Οι οκτώ προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από την παραγοντική ανάλυση διατηρήθηκαν τελικά όλες οι προτάσεις οι οποίες φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή  $> 1$  (βλ. Πίνακα 3). Επίσης η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), που ανέρχεται στο 0,67, σε συνδυασμό με τη, σχεδόν, μηδενική τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett ( $\chi^2(28) = 621,162, p < 0,0005$ ) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παραγοντική ανάλυση κρίνεται ως αποδεκτή ανάλυση των υπό εξέταση δεδομένων. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 75,62% (βλ. Πίνακα 3).

Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις «Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές ΣΤ, Ζ & Η (3 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,04, % εξηγούμενης διακύμανσης = 38,02). Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές Γ, Δ & Ε το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στις «Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου» (3 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,65, % εξηγούμενης διακύμανσης = 20,6) και ο τρίτος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές Α & Β που σχετίζονται με τις «Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου» (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,36, % εξηγούμενης διακύμανσης = 17,00).

**Πίνακας 3:** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Προτάσεις	Συνιστώσες - Παράγοντες		
	1	2	3
<i>Αν εργαστήκατε σε ολιγοθέσια Σχολεία πόσους σας δυσκόλεψαν τα παρακάτω;</i>			
A. Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.)			,911
B. Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά)			,931
Γ. Το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον)		,883	
Δ. Η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον		,899	
E. Το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.)		,508	

ΣΤ. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου	,873		
Z. Η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις	,886		
Η. Το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό)	,803		
Ιδιοτιμή	3,041	1,648	1,360
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	38,019	20,599	16,998

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Παράγοντας 2 = Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου. Παράγοντας 3 = Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου

(2) Ερωτήσεις για δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Εκτός από την προαναφερόμενη κλίμακα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν και σε μια σειρά ερωτήσεων ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία: το φύλο, τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας, την προϋπηρεσία τους, τις επιπλέον σπουδές τους, τη φοίτησή τους σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που υπηρετούσαν.

### 1.3. Διεξαγωγή της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξής: Προηγούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές ή Προϊστάμενους των σχολείων τα οποία είχαν τυχαία επιλεγεί. Αφού τους δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την έρευνα και διαπιστωνόταν η διάθεσή τους να βοηθήσουν τους αποστολλόμενους φάκελος που περιείχε τόσα ερωτηματολόγια όσοι ήταν οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Μέσα υπήρχε και απαντητικός φάκελος με προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος έτσι ώστε να μην επιβαρυνθούν ούτε με το κόστος αποστολής ούτε και να διαθέσουν χρόνο για να προμηθευτούν τα απαραίτητα γραμματόσημα.

Η διαδικασία ξεκίνησε στο τέλος του Ιανουαρίου 2011 και ολοκληρώθηκε με την παραλαβή του τελευταίου απαντητικού φακέλου στις αρχές Απριλίου 2011. Συνολικά στάλθηκαν 275 ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο σχολεία (είκοσι έξι πολυθέσια και δεκαέξι ολιγοθέσια) και επεστράφησαν, συμπληρωμένα, 252. Έτσι καλύφθηκε επιτυχώς το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος των 249 ερωτηματολογίων που έπρεπε να συγκεντρωθούν. Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που φτάνει το 91,6% προφυλάσσει την έρευνα από μεροληπτικές εκτιμήσεις εξαιτίας της χαμηλής ή της μη ανταπόκρισης. Η σχετική βιβλιογραφία ποικίλει ως προς το ύψος αυτού του ποσοστού αφού ο Scott (1961) θεωρεί ως ικανοποιητικό ένα ποσοστό 90%, ενώ ο Arber (1993) περιορίζει αυτό το ποσοστό στο 60%. Ο Παρασκευόπουλος (1993:123) υποστηρίζει ότι: «αν τελικά επιστραφεί συμπληρωμένο ένα 70% των ερωτηματολογίων, το ποσοστό

αυτό θεωρείται απόλυτα ικανοποιητικό». Οι Cohen και Manion (2000:143) ανεβάζουν το παραπάνω ποσοστό ανταπόκρισης μαζί με τη συνετή χρήση επιστολών υπόμνησης σε 70% έως 80%. Τέλος ο Robson (2007:294) θεωρεί ότι: «ακόμη και μετρίου μεγέθους διαφορές μεταξύ αποκρινόμενων και μη αποκρινόμενων απαιτούν ένα ποσοστό απόκρισης περίπου 90% προκειμένου να αποφευχθούν οι μεροληπτικές εκτιμήσεις».

## 2. Αποτελέσματα

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αμελητέες αφού ο μέσος όρος των απαντήσεών τους, στις έξι από τις οκτώ ερωτήσεις, βρίσκεται μεταξύ του «λίγο» και του «πολύ» ενώ στις άλλες δύο βρίσκεται μεταξύ του «καθόλου» και του «λίγο» όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 και με βάση την κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί.

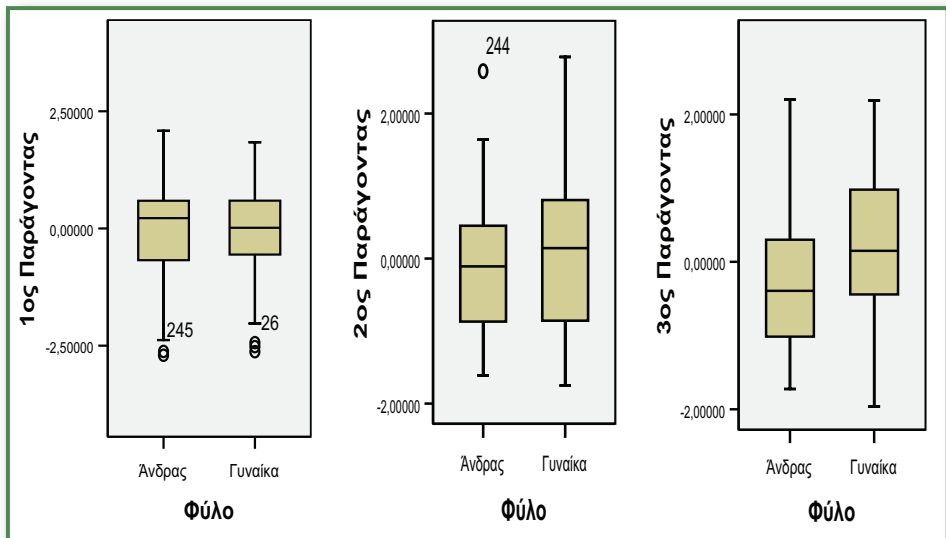
**Πίνακας 4:** Περιγραφικά μέτρα

Μεταβλητές	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Μέγεθος δείγματος
A	2,26	,870	200
B	2,41	,948	199
Γ	1,91	,877	199
Δ	1,79	,718	201
E	2,59	,868	201
ΣΤ	2,98	,757	200
Z	2,79	,836	201
H	2,68	,918	200

Στη συνέχεια συνεξετάστηκαν οι τρεις παράγοντες, που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ομαδοποιούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία, με μεταβλητές όπως το φύλο, την υπηρεσία σήμερα σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη φοίτηση ή όχι, ως μαθητής, σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

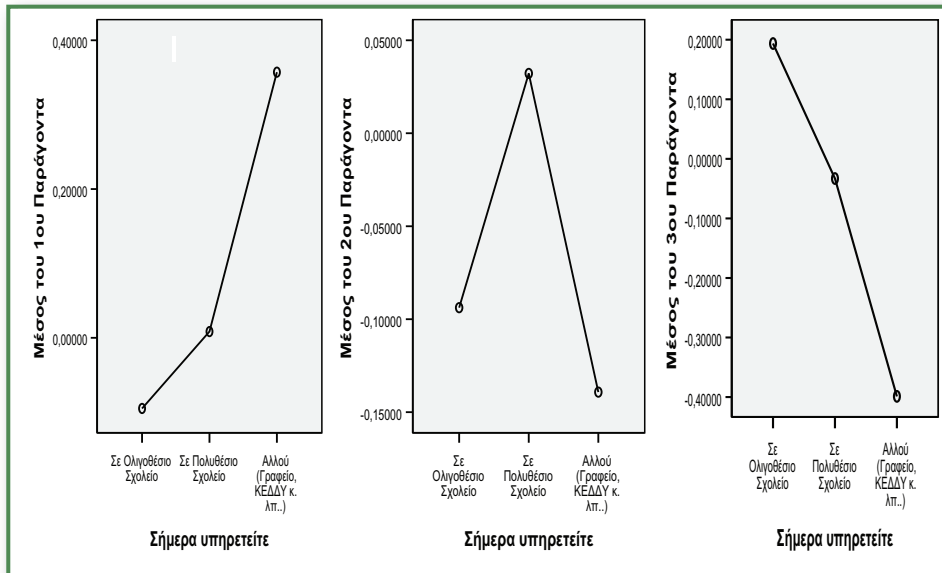
Ξεκινώντας από το φύλο και όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για κάθε φύλο, παρατηρείται ότι για τους δύο πρώτους παράγοντες δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε φύλου ενώ για τον τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι γυναίκες.



**Διάγραμμα 1:** Φύλο και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών του κάθε φύλου για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά, σημαντική, διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο,  $t(188) = -0,069, p = 0,945$ , όσο και τον δεύτερο παράγοντα,  $t(188) = -1,621, p = 0,107$ . Αντίθετα, φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά τον τρίτο παράγοντα,  $t(188) = -3,495, p = 0,001$ . Με άλλα λόγια τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και από την γεωγραφική θέση του σχολείου ενώ, αντίθετα, φαίνεται ότι οι γυναίκες δυσκολεύονται περισσότερο από τους άντρες σε ζητήματα που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Ο τύπος του σχολείου που σήμερα υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επηρεάζει την άποψή τους για το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα επόμενα γραμμογράφηματα (Διάγραμμα 2) παρουσιάζουν τους υπηρετούντες σε ολιγοθέσια σχολεία τη χρονική περίοδο της έρευνας να αντιμετωπίζουν αυξημένο βαθμό δυσκολιών που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα, ενώ μικρότερου βαθμού δυσκολίας θεωρούν τόσο τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα όσο και τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα. Αντίστροφη είναι η άποψη αυτών που δεν υπηρετούν σε σχολεία (βρίσκονται σε γραφείο ή είναι σχολικοί σύμβουλοι). Τέλος, όσοι υπηρετούν σε πολυθέσια αξιολογούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που αναφέρονται στις μεταβλητές που συγκροτούν τον δεύτερο παράγοντα.

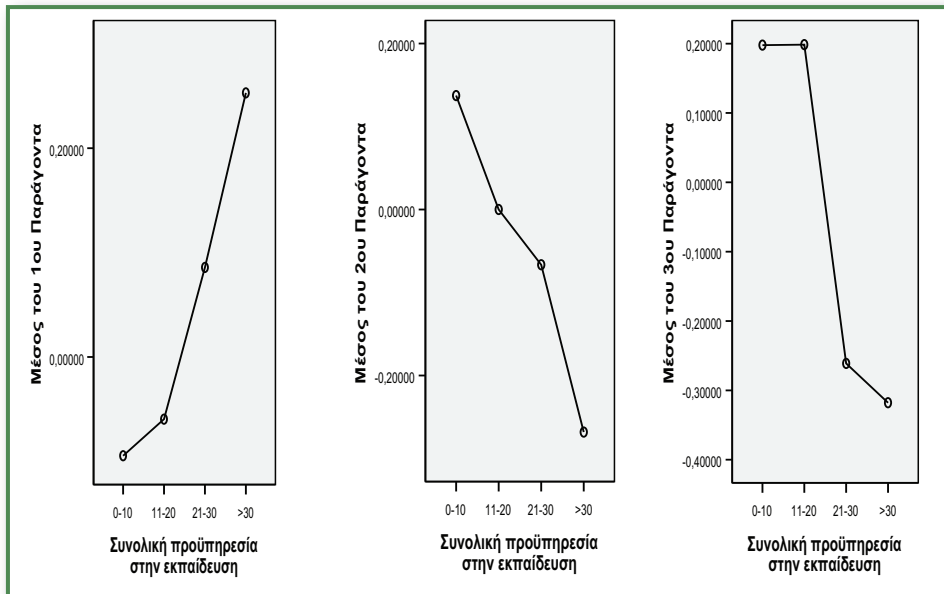
**Διάγραμμα 2:** Τύπος σχολείου υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που προκύπτουν από την εξέταση των γραμμογραφημάτων είναι, στατιστικά, σημαντικές πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), αφού υπάρχουν περισσότεροι από δύο πληθυσμοί (εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο, σε πολυθέσιο σχολείο και αλλού). Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα,  $F_0(2, 187) = 0,625, p = 0,536$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(2, 187) = 0,815, p = 0,444$ ] συνεπώς, ισχύει η συνθήκη ομοιογένειας των διακυμάνσεων, που αποτελεί προϋπόθεση επιλογής της παραμετρικής ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (Μακράκης, 2005:127). Η ανάλυση της διακύμανσης για τον δεύτερο παράγοντα,  $F_0(2, 187) = 0,312, p = 0,733$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(2, 187) = 0,690, p = 0,503$ ]. Για τον τρίτο παράγοντα

διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [ $F_0(2, 187) = 4,274, p = 0,015$ ]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου,  $\chi^2(2, N = 180) = 3,609, p = 0,165$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία.

Τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια μεταβλητή που, πιθανόν, να επηρεάζει την άποψή τους για τις δυσκολίες που απορρέουν από την λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου. Ερμηνεύοντας το Διάγραμμα 3 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από είκοσι χρόνια θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία (1<sup>ος</sup> παράγοντας). Αντίθετα, αυτοί που έχουν έως είκοσι χρόνια προϋπηρεσία θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που απορρέουν από τη γεωγραφική θέση των ολιγοθεσίων σχολείων (2<sup>ος</sup> παράγοντας) και τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου (3<sup>ος</sup> παράγοντας).

**Διάγραμμα 3:** Προϋπηρεσία εκπ/κών και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

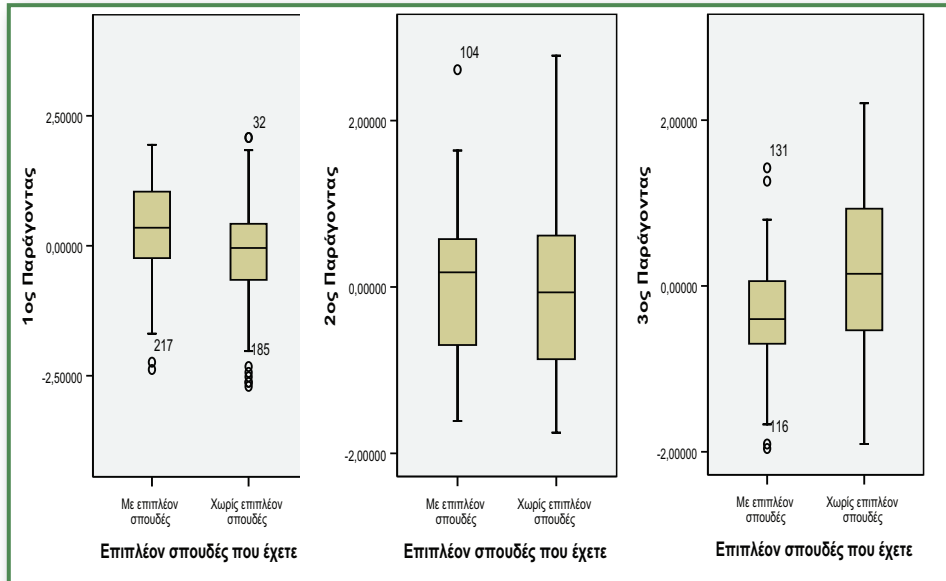


Για την εξέταση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Ο έλεγχος που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα,  $F_0(3, 186) = 0,566, p = 0,638$  οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(3, 186) = 0,952, p = 0,417$ ]. Η ανάλυση της διακύμανσης για τον δεύτερο παράγοντα,  $F_0(3, 186) = 0,616, p = 0,605$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(3, 186) = 0,210, p = 0,890$ ]. Για τον τρίτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [ $F_0(3, 186) = 3,029, p = 0,031$ ]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου,  $\chi^2(3, N = 180) = 11,447, p = 0,010$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την διοικητική λειτουργία του σχολείου σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι δε θεωρούν ως υψηλού βαθμού αυτές τις δυσκολίες.

Η άποψη για το βαθμό δυσκολίας κάθε παράγοντα κατά την υπηρεσία σε oligοθέσιο σχολείο είναι πιθανό να σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές που μπορεί να έχει κάνει κάποιος εκπαιδευτικός. Το Διάγραμμα 4, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και για τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιπλέον σπουδές, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του oligοθεσίου, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας εκπαιδευτικών ενώ για τον πρώτο και για τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές στον πρώτο παράγοντα, που αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και χωρίς επιπλέον σπουδές στον τρίτο

παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου.

**Διάγραμμα 4:** Επιπλέον σπουδές και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

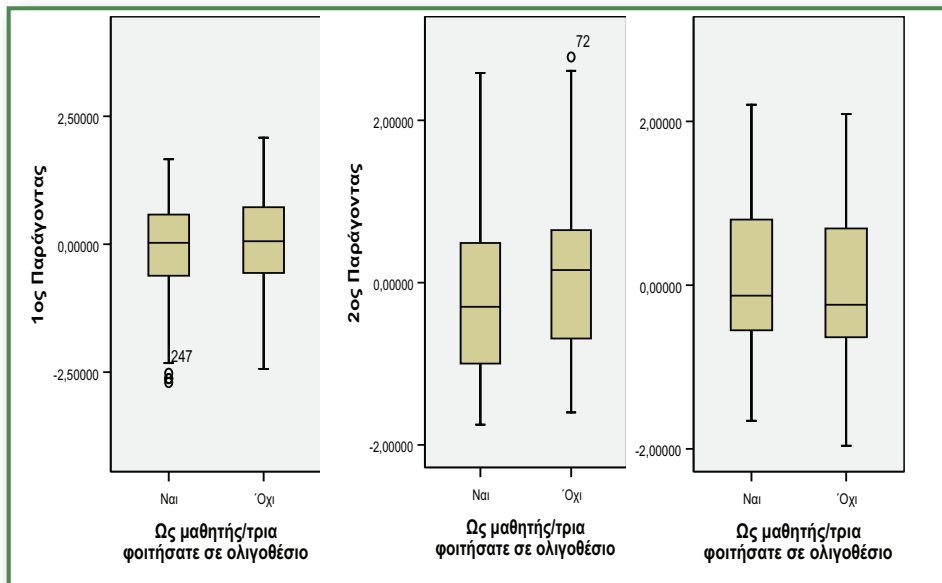


Διεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε ομάδας δασκάλων (χωρίς επιπλέον σπουδές & με επιπλέον σπουδές) για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και στους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο,  $t(188) = 2,264, p = 0,025$  όσο και τον τρίτο παράγοντα,  $t(188) = -3,958, p < 0,0005$ . Αντίθετα φαίνεται ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα,  $t(188) = 0,376, p = 0,707$ . Με άλλα λόγια τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές όσο και οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες που απορρέουν από την γεωγραφική θέση του σχολείου ενώ όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές δυσκολεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ζητήματα που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και τέλος, ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο των εκπαιδευτικών κατά τα μαθητικά τους χρόνια, ενδεχομένως, να έχει επηρεάσει την άποψη τους για το βαθμό δυ-

σκολίας καθενός από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Στο Διάγραμμα 5, το οποίο αποτυπώνει τους μέσους των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν οι ίδιοι σε ολιγοθέσιο σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσιο, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου, φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας εκπαιδευτικών και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που δεν φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο, ενώ για τον πρώτο και για τον τρίτο παράγοντα φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά.

**Διάγραμμα 5:** Φοίτηση σε ολιγοθέσιο και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

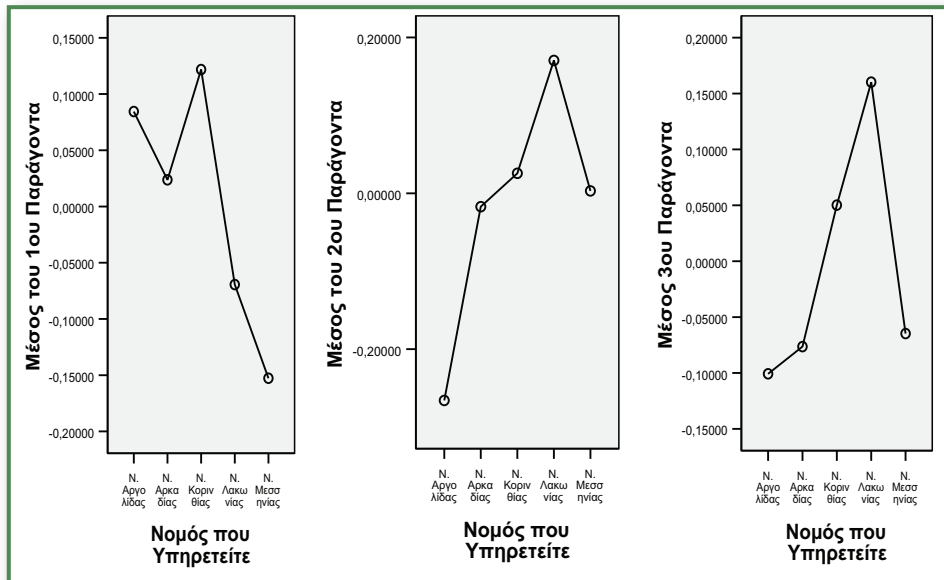


Πραγματοποιώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε κατηγορίας για κάθε έναν παράγοντα επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση, από τη μελέτη του παραπάνω διαγράμματος, για τη μη ύπαρξη διαφοράς τόσο για τον πρώτο παράγοντα,  $t(188) = -1,210$ ,  $p = 0,228$ , όσο και τον τρίτο παράγοντα,  $t(188) = 1,425$ ,  $p = 0,156$ . Αντίθετα δεν επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση περί ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσιο σχολείο σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα αφού, έστω και οριακά δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση για ισότητα των μέσων,  $t(188) = -1,745$ ,  $p = 0,083$ . Συμπεραίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο όσο και οι

εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας για ζητήματα που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία, τη γεωγραφική θέση και τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Ο νομός που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός είναι πιθανό να τον επηρεάζει ως προς το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας του ολιγοθεσίου. Τα επόμενα γραμμογραφήματα που περιέχονται στο Διάγραμμα 6 αποτυπώνουν τους μέσους των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά νομό και παράγοντα. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ενιαία τάση για κατάταξη όλων των παραγόντων στον ίδιο βαθμό δυσκολίας για κάθε νομό. Έτσι, όπως φαίνεται, υψηλότερο βαθμό δυσκολίας για τον πρώτο παράγοντα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας και Κορινθίας. Οι εκπαιδευτικοί της Λακωνίας και περισσότερο της Μεσσηνίας κατατάσσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτόν τον παράγοντα ως ήσσονος σημασίας. Τα ζητήματα που απορρέουν από τον δεύτερο παράγοντα οι εκπαιδευτικοί της Αργολίδας τα θεωρούν ως ήσσονος δυσκολίας αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς της Λακωνίας οι οποίοι τα θεωρούν ως μείζονος δυσκολίας. Στο μέσο βρίσκονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων νομών. Σε ότι αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα ως μικρού βαθμού δυσκολίας τα ταξινομούν οι εκπαιδευτικοί της Αργολίδας, της Αρκαδίας και της Μεσσηνίας. Μέτριου βαθμού δυσκολίας τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Κορινθίας και υψηλού βαθμού δυσκολίας οι εκπαιδευτικοί της Λακωνίας.

**Διάγραμμα 6:** Νομός υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου



Για τον έλεγχο, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Για τον πρώτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [ $F_0(4, 185) = 6,406, p < 0,0005$ ]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου,  $\chi^2(4, N = 185) = 1,396, p = 0,845$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου. Η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) που διενεργήθηκε για τον δεύτερο παράγοντα,  $F_0(4, 185) = 0,864, p = 0,487$  οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν το δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(4, 185) = 0,991, p = 0,413$ ]. Η ανάλυση της διακύμανσης για τον τρίτο παράγοντα,  $F_0(4, 185) = 0,414, p = 0,798$ , οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [ $F_0(4, 185) = 1,588, p = 0,179$ ].

### 3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία της περιφέρειας Πελοποννήσου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δυσκολίες αυτές ομαδοποιούνται σε τρεις άξονες:

- Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου (ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου, η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις και το συνεχές ωράριο διδασκαλίας). Μάλιστα, σ' αυτές τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές. Ο Veenman (1995) αναφέρει ότι μελέτες που έχουν διεξαχθεί, σε διάφορες χώρες, έχουν αποκαλύψει κοινά προβλήματα και



ανησυχίες που συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την έλλειψη χρόνου για την επαρκή και ολοκληρωμένη διδασκαλία των απαιτούμενων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Σαϊτή (2000), προκύπτει, με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ότι η συνδιδασκαλία είναι υπεύθυνη για την μη παροχή ιδίων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές ολιγοθεσίων με τους μαθητές πολυθέσιων σχολείων.

- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον, προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον και κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά). Η άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα, γι' αυτές τις δυσκολίες, δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις μεταβλητές που συνεξετάστηκαν. Οι Birch και Lally, σε έκθεσή τους που εκδόθηκε από την Unesco, (1995:59) αναφέρουν ότι η δυσκολία προσέλκυσης εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα λόγω των γεωγραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών αυτών των σχολείων.
- Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων, τήρηση των οικονομικών στοιχείων του σχολείου κ.ά.)

Η άποψη για τις παραπάνω δυσκολίες φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται:

- από τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί,
- από τον τύπο του σχολείου που οι ίδιοι φοίτησαν ως μαθητές,
- από το νομό που σήμερα υπηρετούν.

Αντίθετα, υπάρχει διαφοροποίηση, σε ότι αφορά τις δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου, ανάμεσα:

- στους άντρες και στις γυναίκες,
- στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία,
- στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον ή όχι σπουδές.

Στις δυσκολίες αυτές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο:

- οι γυναίκες από τους άντρες,
- οι έχοντες προϋπηρεσία λιγότερο από είκοσι χρόνια σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από είκοσι χρόνια,
- οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές.

Στην έρευνα που διεξήγαμε υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που ανοίγουν το δρόμο σε μελλοντικές έρευνες. Στο δείγμα συμπεριλάβαμε εκπαιδευτικούς μόνο της περι-

φέρειας Πελοποννήσου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μία από τις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας. Μελλοντικές έρευνες που θα έχουν ως δειγματοληπτικό πλαίσιο άλλες περιφέρειες ή και ολόκληρη τη χώρα θα έδιναν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Κατά συνέπεια, η μελέτη αυτή θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι, με άξονα τα αποτελέσματα της μελέτης, θα μπορούσαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις που θα οδηγούσαν στην άρση των παραπάνω δυσκολιών.

## Βιβλιογραφία

- Arber, S. (1993) Designing samples. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 68-92).
- Bartholomew, D.J., F. Steele, I. Moustaki & J.I. Galbraith (2002) *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists*, Chapman and Hall.
- Birch, I. & M. Lally (1995) *Multigrade Teaching in Primary Schools*. : Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development Unesco.
- Berry, C. (2000) *Multigrade teaching: a discussion document*. Available: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf> Retrieved: 10/04/2010.
- Brown, B. (2008) Multigrade Teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in. Available: <http://www.3rs.org.za/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=2&fid=document&pid=12> Retrieved: 13/04/2011.
- Cohen, L. & L. Manion (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μετάφραση Μητσοπούλου, Χρ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, T. (1999) *Attracting and retaining teachers in rural areas*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools.. ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-99-7.
- Γούπος, Θ. & Ν. Μπέτζελος (2009) *Νέες μορφές Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*. 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Βόλος Διαθέσιμο: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24) Ανασύρθηκε:12/3/2012.

- Lemke, J. C. (1994) *Teacher induction in rural and small school districts*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 369589.
- Μακράκης, Β. (2005) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. Αθήνα: Gutenberg (3η έκδοση).
- Μπρούζος, Α. (1999) Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο Νικόδημος, Σ., Πετρουλάκης, Ν. & Χάρης, Κ. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός σελ. 824-831.
- Μπρούζος, Α. (2002) *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Οικονομόπουλος, Δ. (2013) *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976 – σήμερα)*. Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. 2. Αθήνα.
- Powley, E. L. (1998) *One-teacher primary schools in, and : A secondary analysis*. Doctoral Dissertation. Department of educational Leadership and foundations.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008) *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Διαθέσιμο: <http://labs.fme.aegean.gr/decision/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf> Ανασύρθηκε: 27/1/2012.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992) *Έλληνες δάσκαλοι*. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2000) *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθεσίων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας & Ακαρνανίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Scott, C. (1961) Research on mail surveys. *Journal of the Royal Statistical Society*. Series A (General), 124, 143-195.
- Stone, D. (1990) *Recruiting and retaining teachers in rural schools*. Laboratory Knowledge Brief Number Four. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328383.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991). *Οργάνωση και διεξαγωγή δημοσκοπητικών ερευνών*. Αθήνα.
- Veenman, S. (1995) Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. Διαθέσιμο: <http://rer.sagepub.com/content/65/4/319.full.pdf+html>. Ανασύρθηκε: 17-07-2012.

- Φύκαρης, Ι. (2002) *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση* (Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Χαρίτος, Β. (2008) *Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*. ΙΠΕΜ – ΔΟΕ. τ. 9, σελ. 15-26.

# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Γιασεμίνα Καραγιώργη

Αλεξάνδρα Πετρίδου

Σοφία Βλάμη

*Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης*

## Abstract

Job satisfaction and self-efficacy relate to work effectiveness. In education, specifically, it has been argued that these two factors are positively related to learning outcomes. This study initially focuses on the exploration of job satisfaction and self-efficacy levels in Cyprus. The study draws data from the TALIS 2013 international survey, which involved 1904 teachers from almost all the lower secondary education schools in the country. Overall, the majority of Cypriot teachers have high job satisfaction and self efficacy. As indicated by logistic multiple regression models, the two variables are also highly interrelated. In addition, job satisfaction appears related to teacher-student relationships, while self-efficacy to teacher collaboration as well as teachers' education and training in their subject areas. On the basis of these findings, the article discusses possible repercussions for the Cyprus context.

## Λέξεις κλειδιά

*Επαγγελματική ικανοποίηση, αυτεπάρκεια, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, TALIS, βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση.*

## 0. Εισαγωγή

Διεθνώς τα τελευταία χρόνια, κυριαρχεί ανανεωμένο ενδιαφέρον σε σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ιδιαίτερα, η στήριξη των εκπαιδευτικών έχει τεθεί ως προτεραιότητα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν άμεση επίδραση στους μαθητές τους, όσον αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται από την σύγχρονη αγορά εργασίας (European Commission, 2014a, 2014b).

Ωστόσο, ενώ στο πλαίσιο λογοδότησης που έχει αναπτυχθεί διεθνώς η έρευνα έχει εστιάσει στα μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές δεν έχουν τύχει επαρκούς διερεύνησης (Davidson, 2009, Schleicher, 2011). Για να καλύψει αυτό

το κενό η έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση TALIS 2013 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) οριοθέτησε ένα πλαίσιο εξέτασης των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Freeman et al., 2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στο μαθησιακό περιβάλλον και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία, με στόχο τη βελτίωση της πολιτικής στις συμμετέχουσες χώρες ως προς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας.

Η παρούσα εργασία αντλεί από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, στην οποία έλαβε μέρος η Κύπρος με άλλες 33 χώρες, και εστιάζει στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Η επικέντρωση στις δύο αυτές παραμέτρους επιχειρήθηκε εφόσον η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει την άμεσα συνάφεια των δύο παραγόντων τόσο με τις διδακτικές πρακτικές όσο και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. (π.χ. Ross, 1998, Freeman et al., 2010).

## 1. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

### 1.1. Επαγγελματική ικανοποίηση

Ως επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) ορίζεται η αντίληψη του εργοδότη ως προς το βαθμό στον οποίο η εργασία του παρέχει τα στοιχεία που θεωρεί σημαντικά (Ivancevich, 1999, Luthans, 2002, Davis & Newstrom, 2002). Θεωρείται, επίσης, ως το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα με το οποίο κάποιος αντικρίζει την εργασία του (Fisher, 2000, Weiss, 2002, Stahl, 2004). Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, η επαγγελματική ικανοποίηση εννοολογείται ως η αίσθηση πληρότητας την οποία οι εκπαιδευτικοί αντλούν από την εργασία τους και εμπεριέχει δύο στοιχεία: την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την ικανοποίηση από το υφιστάμενο περιβάλλον εργασίας (OECD, 2013, OECD, 2014).

Η σχετική βιβλιογραφία επικεντρώνεται στην επίδραση διαφόρων παραγόντων στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Για παράδειγμα, στην πρόσφατη εργασία τους οι Shaw και Newton (2014) υποστηρίζουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και ενός συγκεκριμένου στυλ της ηγεσίας (servant leadership), ενώ ο Suwandi (2014) διερευνά την επίδραση της αυτοπεποίθησης και του στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός επικεντρώνεται στις συνεπαγωγές της επαγγελματικής ικανοποίησης, εφόσον αυτή φαίνεται να οδηγεί σε αυξημένη αφοσίωση και, κατά συνέπεια, καλύτερη απόδοση στην εργασία (Lee et al., 2000, Kardos & Johnson, 2007). Οι Akomolafe και Olatomide (2013) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται σημαντικά με την δέσμευση του ατόμου προς ένα οργανισμό, το βαθμό ταύτισής του με τον εν λόγω οργανισμό και το βαθμό ενεργού εμπλοκής του (Porter et al., 1974). Σύμφωνα με τους Dormann και Zapf (2001), η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ των συνθηκών εργασίας (π.χ. ποικιλία δραστηριοτήτων, βαθμός

ευθύνης) και των αποτελεσμάτων του οργανισμού (π.χ. επίπεδα απουσιών προσωπικού, βαθμός παραγωγικής συμπεριφοράς). Στην εκπαίδευση ιδιαίτερα, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την καθημερινή τους εργασία με τους μαθητές (Caprara et al., 2003).

## 1.2. Αυτεπάρκεια

Σύμφωνα με τους Chia-Pin et al. (2014), η αυτεπάρκεια (self-efficacy) -όπως προσεγγίζεται στο πεδίο της ψυχολογίας- αναφέρεται σε προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες κατά πόσο κάποιος είναι σε θέση να επιτύχει κάτι. Ορίζεται ως 'η κρίση σε σχέση με την ικανότητα κάποιου να επιτύχει ένα δεδομένο επίπεδο απόδοσης' (Bandura, 1986: 391). Συνεπώς, η αυτεπάρκεια αντανακλά την πεποίθηση ότι κάποιος διαθέτει τις δεξιότητες να επιτύχει μια συγκεκριμένη δράση (Bandura et al., 1996). Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα αποτελεί έγκυρη έννοια σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Klassen et al., 2009, OECD, 2009). Στο πλαίσιο της TALIS 2013, η έννοια αυτή αναφέρεται στο βαθμό αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ικανότητές τους και επικεντρώνεται σε τρία στοιχεία: τη διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την εμπλοκή του μαθητή (OECD, 2014).

Τα χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται με τις δυσκολίες που αυτοί βιώνουν στο χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και ενδεχόμενη απαισιοδοξία εκ μέρους τους σε σχέση με θέματα μάθησης των μαθητών (Caprara et al., 2003, Caprara et al., 2006). Σε σχέση με ενδεχόμενες επιδράσεις της αυτεπάρκειας, αυτές αναφέρονται στον τρόπο σκέψης, στα κίνητρα, στη συμπεριφορά και στην συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Για παράδειγμα, αρκετοί ερευνητές αναφέρονται σε αντίκτυπο της αυτεπάρκειας στην προσήλωση στην αποστολή, στη δέσμευση για προσπάθεια και στο άγχος των ατόμων (Bandura, 1997, Kinzie et al., 1990, Ross 1998, Semiatin & O' Connor, 2012). Επίσης, άτομα με υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας επιδεικνύουν περισσότερη επιμονή σε μαθησιακά πλαίσια (Burgoon et al., 2012). Επιπρόσθετα, η αυτεπάρκεια φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση (Urton et al., 2014), ενώ εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας τείνουν να έχουν θετικές απόψεις ως προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (Guskey, 1988, DeMesquita & Drake, 1994). Παράλληλα, κάποιες μελέτες έχουν δείξει θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς ωστόσο να διερευνούν σχέσεις αιτιότητας. Για παράδειγμα, ο Bandura (1993) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους να προάγουν τη μάθηση επηρεάζουν άμεσα το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργούν και το επίπεδο ακαδημαϊκής προόδου που επιτυγχάνουν οι μαθητές τους. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν, όχι μόνο την εργασιακή τους ικανοποίηση, αλλά

και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους, προβαίνουν και οι Carprara et al. (2006) μετά από σχετική έρευνα στην οποία συνέλλεξαν δεδομένα από 2000 εκπαιδευτικούς από 75 γυμνάσια.

Συνεπώς, εφόσον ερευνητικά υποστηρίζεται τόσο η θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών όσο και η συσχέτιση των δύο παραγόντων με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, Skaalvik & Skaalvik, 2007, Caprara et al., 2006), η περαιτέρω διερεύνηση τους στο κυπριακό πλαίσιο κρίθηκε σημαντική.

## 2. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η παρούσα διερεύνηση αξιοποιεί δεδομένα από τη διεθνή έρευνα TALIS 2013 για την Κύπρο. Ως προς το μεθοδολογικό της σχεδιασμό, η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: την πιλοτική (2011- 2012) και την κύρια (2012-2013). Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια -για εκπαιδευτικούς, για διευθυντές- που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούσαν στην επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην αξιολόγηση, στην ανατροφοδότηση, στις διδακτικές αντιλήψεις και στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και στη σχολική ηγεσία και στο σχολικό κλίμα.

Η παρούσα εργασία αντλεί από επεξεργασία δεδομένων που προέκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σε μια περιγραφική προσέγγιση διερευνήθηκαν αρχικά οι μεταβλητές της αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης ξεχωριστά. Επίσης, διενεργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων και ενός συνόλου άλλων μεταβλητών από δύο μεγάλες κατηγορίες: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την εμπειρία τους στο σχολείο (π.χ. περιβάλλον τάξης, διοίκηση σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών κ.λπ.). Με σκοπό τη διερεύνηση συσχετίσεων, υιοθετήθηκαν μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης στο λογισμικό SPSS 18, εφόσον αυτά επέτρεπαν (α) την πρόβλεψη ή την ερμηνεία ενός αποτελέσματος βάσει ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών και (β) την εξέταση της σχέσης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη, αφού του είχαν ληφθεί υπόψη οι επιδράσεις των υπόλοιπων μεταβλητών στο μοντέλο.



**Πίνακας 1:** Κλίμακες αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης στο πλαίσιο της TALIS 2013

1. Βοηθώ τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο
2. Βοηθώ τους μαθητές μου να εκτιμούν τη μάθηση
3. Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές μου
4. Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη
5. Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών οι οποίοι επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία
6. Δίνω ξεκάθαρα μηνύματα για τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών
7. Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά
8. Καθοδηγώ τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης
9. Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις
10. Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης
11. Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις, για παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι συγχυσμένοι
12. Εφαρμόζω εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου
1. Τα πλεονεκτήματα του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα.
2. Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός
3. Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατό
4. Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός.
5. Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.
6. Αναρωπιέμαι κατά πόσο θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.
7. Θα σύστηνα το σχολείο μου ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς.
8. Πιστεύω πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης από την κοινωνία.
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου σε αυτό το σχολείο
10. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από την εργασία μου.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές στα δύο μοντέλα παλινδρόμησης θεωρήθηκαν η αυτεπάρκεια και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως εννοιολογήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013 (Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της αυτεπάρκειας χρησιμοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα δηλώσεις οι οποίες

αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην τάξη και στη βοήθεια που παρέχουν στους μαθητές τους. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αξιοποιήθηκαν δέκα δηλώσεις, σε σχέση με το πώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν για την επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί και πώς αυτό το βιώνουν στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί και στις δύο περιπτώσεις κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις, στη βάση τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1=Διαφωνώ έντονα και 4=Συμφωνώ έντονα). Συνεπώς, υψηλές βαθμολογίες στις συγκεκριμένες κλίμακες συνεπάγονταν υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης αντίστοιχα.

Λόγω του μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων μεταβλητών (Πίνακας 2) υιοθετήθηκε η τεχνική της πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης (stepwise linear regression) για την επιλογή εκείνων των μεταβλητών με τη στατιστικά 'σημαντικότερη' επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές. Στην τεχνική αυτή σε κάθε βήμα προστίθεται μόνο μία ανεξάρτητη μεταβλητή στη βάση στατιστικών κριτηρίων, με πρώτη αυτή με τη μεγαλύτερη επίδραση στον δείκτη R, ο οποίος εκφράζει το ποσοστό μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Στη συνέχεια προστίθενται σε ξεχωριστά βήματα και άλλες μεταβλητές, αν και εφόσον αυτές συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την εξαρτημένη μεταβλητή, αφού ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών που έχουν ήδη προστεθεί στο μοντέλο. Συνεπώς, στο τέλος το μοντέλο περιλαμβάνει μόνο εκείνες τις μεταβλητές που σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την εξαρτημένη μεταβλητή, αυτές δηλαδή που συνεισφέρουν στην επεξήγηση της μεταβλητότητάς της.

Για τον υπολογισμό της βαθμολογίας (scaled score) του κάθε εκπαιδευτικού στις δύο κλίμακες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis). Στη συνέχεια οι βαθμολογίες υποβλήθηκαν σε μετασχηματισμό σε πιο βολική κλίμακα μέτρησης, έτσι ώστε η βαθμολογία 10 στις δύο κλίμακες να συμπίπτει με το μεσαίο σημείο (midpoint) της κλίμακας, δηλαδή το 2,5 στην τετραβάθμια κλίμακα 1 μέχρι 4. Εφόσον ο κωδικός 1 αντιστοιχεί στην πλήρη διαφωνία και ο κωδικός 4 στην πλήρη συμφωνία, βαθμολογίες πάνω από το 10 καταδεικνύουν γενική συμφωνία με τις δηλώσεις, και αντίστροφα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης μέσω του Pearson-Product moment Correlation βρέθηκε να είναι  $r=0,31$ . Αυτή η τιμή καταδεικνύει θετική, μέτριου βαθμού συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

**Πίνακας 2:** Περιγραφή ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στα μοντέλα βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης

Κατηγορία	Υποκατηγορίες	Μεταβλητές	Κωδικοποίηση
Δημογραφικά χαρακτηριστικά		Φύλο	0: Γυναίκα, 1: Άνδρας
		Χρόνια Υπηρεσίας	0: $\leq 5$ , 1: $> 5$
		Εκπαίδευση και κατάρτιση (Περιεχόμενο, παιδαγωγική και εξάσκηση στην τάξη σε σχέση με το γνωστικού αντικειμένου)	M.O.=1,40, T.A.=0,59
Εμπειρία στο σχολείο	Περιβάλλον τάξης	Τάξεις με προκλήσεις Ποσοστό μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση	0: $\leq 10\%$ , 1: $> 10\%$
		Ποσοστό μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς	0: $\leq 10\%$ , 1: $> 10\%$
		Ποσοστό ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών	0: $\leq 10\%$ , 1: $> 10\%$
		Μέγεθος Τάξης	M.O.=19,88, T.A.=5,92
	Σχολικό κλίμα	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	M.O.=12,70, T.A.=1,88
		Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	M.O.=9,44, T.A.=1,76
		Σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντών:	M.O.=19,88, T.A.=5,92
		Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούντο σχολείο	0: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ, 1: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ
		Διδακτική ηγεσία	M.O.=11,61, T.A.=1,47
	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού	Συμμετοχή σε επίσημο πρόγραμμα στήριξης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών	0: Όχι, 1: Ναι
Συμμετοχή σε ανεπίσημο πρόγραμμα στήριξης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών		0: Όχι, 1: Ναι	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεντορική στήριξη		0: Όχι, 1: Ναι	

		Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεντορική καθοδήγηση ή/και κάνουν παρατήρηση μεταξύ τους, στο πλαίσιο μιας επίσημης διευθέτησης από το σχολείο	0: Όχι, 1: Ναι
		Συμμετοχή σε σειρές μαθημάτων /εργαστήρια και εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια	0: Όχι, 1: Ναι
Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού		Ανατροφοδότηση μέσα από άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας τους από δύο τουλάχιστον αξιολογητές	0: λιγότεροι από δύο αξιολογητές 1: δύο και περισσότεροι αξιολογητές
		Ανατροφοδότηση μέσα από έρευνες σε μαθητές	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Ανατροφοδότηση μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών σας σε διαγωνίσματα/εξετάσεις	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Ανατροφοδότηση μέσα από την αυτοαξιολόγησή σας για τη δουλειά σας	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών έχουν μικρή επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη	0: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ
		Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών γίνονται σε μεγάλο βαθμό για εκπλήρωση διοικητικών απαιτήσεων	0: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ 1: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ

	Στάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση του εποικοδομητισμού	M.O.=13,49, T.A.=1,94
		Συνολικές ώρες εργασίας ανά βδομάδα	M.O.=32,66, T.A.=14,45
		Ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για τήρηση της πειθαρχίας	M.O.=12,54, T.A.=10,64
		Ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για διοικητικά καθήκοντα	M.O.=6,80, T.A.=6,08
	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	Συνδιδασκαλία με άλλους συναδέλφους ως ομάδα στην ίδια τάξη	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Παρατήρηση σε τάξεις άλλων εκπαιδευτικών και παροχή ανατροφοδότησης	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Ενασχόληση σε κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1. Προφίλ συμμετεχόντων

Η αναφορά σε εκπαιδευτικούς στην παρούσα εργασία αφορά σε εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον η Κύπρος συμμετείχε στην TALIS 2013 μόνο με αυτό τον πληθυσμό. Συγκεκριμένα, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν συνολικά 1904 εκπαιδευτικοί (95,4%) και 98 διευθυντές (99,8%) όλων των σχολείων.

Η μεγάλη πλειοψηφία (70%) των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, όπως είναι αναμενόμενο, εφόσον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κύπρο είναι γυναικοκρατούμενο (Πίνακας 3). Σε σχέση με την ηλικία, πέραν των μισών συμμετεχόντων (63%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 30-49 ετών. Όσον αφορά στο ανώτατο επίπεδο

μόρφωσης, η συντριπτική πλειοψηφία (96%) είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ή/και με μεταπτυχιακό τίτλο. Ως προς τη διδακτική εμπειρία, η μεγάλη πλειοψηφία (84%) έχει πάνω από πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (33%) διδάσκει το μάθημα των Ελληνικών (ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (27%) διδάσκει θετικές επιστήμες δηλαδή Μαθηματικά και Επιστήμη.

**Πίνακας 3:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορίες	Ποσοστό (%)
Ηλικία	Κάτω από 25 ετών	1
	25 -29 ετών	6
	30-39 ετών	37
	40-49 ετών	26
	50-59 ετών	28
	60 ετών	2
Φύλο	Άνδρας	30
	Γυναίκα	70
Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο	Δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής	1
	Πτυχίο Πανεπιστημίου ή/και Μεταπτυχιακό	96
	Διδακτορικό	3
Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	≤5 χρόνια	16
	> 5 χρόνια	84
Γνωστικά αντικείμενα	Ελληνικά (Ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία)	33
	Μαθηματικά	13
	Επιστήμη	14
	Κοινωνικές σπουδές	13
	Σύγχρονες ξένες γλώσσες	12
	Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά	16
	Τεχνολογία	12
	Τέχνες	9
	Φυσική Αγωγή	8
	Θρησκεία ή/και ηθική	7

### *3.2. Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών*

Ο βαθμός αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο είναι αρκετά υψηλός, δηλαδή πάνω από το 10 και στις δύο περιπτώσεις

(Πίνακας 4). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέσοι όροι στις κλίμακες της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των Κύπριων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότεροι από τους αντίστοιχους διεθνείς. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τις ξεχωριστές δηλώσεις που συνθέταν την κλίμακα της αυτεπάρκειας (Πίνακας 1), ένα πολύ υψηλό ποσοστό (πάνω από 95%) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρέχει εναλλακτικές επεξηγήσεις στους μαθητές, καθοδηγεί τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, δίνει ξεκάθαρα μηνύματα για τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο και σχεδιάζει καλές ερωτήσεις για τους μαθητές τους. Σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ξεχωριστές δηλώσεις στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Πίνακας 1), η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι είναι ικανοποιημένοι με την απόδοσή τους στο σχολείο τους (96%) και από την εργασία τους (92,9%), ότι τα πλεονεκτήματά του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματά (86,9%) και ότι, εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν το ίδιο επάγγελμα (85,3%). Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,1%) δήλωσε ότι μετανιώνουν για την απόφασή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 4:** Βαθμός αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

	Μέγεθος δείγματος (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αυτεπάρκεια	1811	13,362	1,541
Επαγγελματική ικανοποίηση	1800	12,043	1,844

### **3.3. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών**

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, δύο μόνο μεταβλητές από το σύνολο που συμπεριλήφθηκαν στη τεχνική της πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 2) βρέθηκαν να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή 'σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών' είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, επεξηγώντας ποσοστό 18,4% της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Ακολούθως, η μεταβλητή 'αυτεπάρκεια' αύξησε το ποσοστό επεξήγησης κατά 4,5%. Μία μονάδα αύξησης στην κλίμακα 'σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών' και στην κλίμακα 'αυτεπάρκεια' συνεπάγεται αύξηση στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης κατά 0,37 και 0,26 μονάδες αντίστοιχα. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί που δια-

τηρούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους και έχουν υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας τείνουν να νιώθουν και πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

**Πίνακας 5:** Αποτελέσματα πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης για την επαγγελματική ικανοποίηση

	<i>R</i>	Adjusted <i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> change	<i>F</i> change	<i>F</i> overall	Συντελεστής παλινδρόμησης	Τυπικό σφάλμα
Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	0,429a	0,184	0,184	402,138***	402,138***	0,371***	0,021
Αυτεπάρκεια	0,479b	0,228	0,045	104,052***	264,736***	0,260***	0,026

\*\*\* $p < 0.001$

Σε σχέση με την αυτεπάρκεια (Πίνακας 6) τρεις συνολικά μεταβλητές βρέθηκαν να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τον παράγοντα αυτό. Τη μεγαλύτερη επίδραση είχε η 'επαγγελματική ικανοποίηση', επεξηγώντας ποσοστό 13,8% της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Οι δύο μεταβλητές 'σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών' και 'εκπαίδευση και κατάρτιση' αύξησαν το ποσοστό επεξήγησης της συνολικής μεταβλητότητας της αυτεπάρκειας, κατά 6,7% και 4,9%, αντίστοιχα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο τείνουν να βιώνουν και υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας.

**Πίνακας 6:** Αποτελέσματα πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης για την αυτεπάρκεια

	<i>R</i>	Adjusted <i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> change	<i>F</i> change	<i>F</i> overall	Συντελεστής παλινδρόμησης	Τυπικό σφάλμα
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,372	0,129	0,138	15,054***	15,054***	0,186*	0,078
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	0,452	0,187	0,067	7,778**	11,959***	0,250**	0,089
Εκπαίδευση και κατάρτιση	0,504	0,229	0,049	6,057*	10,425***	-0,610*	0,248

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$



Οι υπόλοιπες μεταβλητές (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά, περιβάλλον τάξης, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη, ανατροφοδότηση, παιδαγωγικές πρακτικές, συνεργασία εκπαιδευτικών) δεν φαίνεται να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό είτε με την επαγγελματική ικανοποίηση είτε με την αυτεπάρκεια των Κύπριων εκπαιδευτικών.

#### 4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο έχουν πολύ υψηλή αυτεπάρκεια και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Στην πλειοψηφία τους, εκφράζουν ικανοποίηση για την απόδοσή τους, για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και για τα πλεονεκτήματα που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία που συχνά υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης (Klassen & Chiu, 2010). Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων, μπορεί επίσης κάποιος να ισχυριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο (γυμνασιακός κύκλος) φαίνεται να εργάζονται σε ένα υποστηρικτικό προς αυτούς σχολικό περιβάλλον, στο οποίο βιώνουν συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους, γονείς και με μαθητές. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, βιώνουν σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση ενώ, παράλληλα, μειώνεται ο κίνδυνος να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους πριν την αφυπηρέτηση κάτι το οποίο συμβαίνει σε ανησυχητικό βαθμό στις δυτικές χώρες (OECD, 2005).

Επίσης, με βάση τις αναλύσεις επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συνάδει με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, εφόσον η θετική διασύνδεση των δύο μεταβλητών καταδεικνύεται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Klassen et al., 2009, OECD, 2009, OECD, 2014). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας τείνουν να έχουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Caprara et al., 2003, Caprara et al., 2006). Η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική (Judge et al., 2001), εφόσον -όπως αναφέρθηκε ήδη, τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και η αυτεπάρκεια διασυνδέονται με συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όπως η παραμονή τους στο επάγγελμα, η αφοσίωσή τους στο σχολείο, η απόδοση στην εργασία τους, αλλά και κατ' επέκταση, με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους (Somech & Bogler, 2002, Brief & Weiss, 2002, Klassen et al., 2009, Price & Collet, 2012).

Η θετική συσχέτιση των δύο παραγόντων καταδεικνύει και την ανάγκη για διαχείριση των παραγόντων που τους επηρεάζουν. Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και με την εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Προφανώς ιδιαίτερη επίδραση στην αυτεπάρκεια, σύμφωνα με την παρούσα διερεύνηση, έχουν οι σχέσεις με τους συναδέλφους παρά οι με τους μαθητές ή τη διεύθυνση (στυλ ηγεσίας). Η θετική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και διαπροσωπικών σχέσεων έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink & Hofman, 2012).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να σχετίζεται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Συγκεκριμένα, όσο πιο θετικές αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις σχέσεις με τους μαθητές τους τόσο πιο ικανοποιημένοι νιώθουν από το επάγγελμά τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (π.χ. Betoret, 2006; Chang, 2009; Jepson & Forrest, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011) οι οποίες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των σχέσεων με τους μαθητές στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού φαίνεται να έχουν πολύ σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, καμιά φορά δύο ή τρεις φορές περισσότερο από ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (OECD, 2011, OECD, 2014). Παρόλο που στη βιβλιογραφία είναι κοινά αποδεκτό ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν την κύρια πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (e.g. Chang, 2009; Friedman, 2006; Spilt et al., 2011), εντούτοις οι Veldman, van Tartwijk, Brekelmans και Wubbels (2013) υποστηρίζουν ότι έχει 'αγνοηθεί' η συμβολή των σχέσεων αυτών στην ενίσχυση του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συνεπώς, εφόσον οι σχέσεις αυτές σχετίζονται με το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητά τους, το βαθμό αφοσίωσης τους και τη διατήρησή τους στο επάγγελμα, η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να αποτελεί βασική επιδίωξη σε κάθε σχολική μονάδα. Εξάλλου, η διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει διαπιστωμένες θετικές επιδράσεις και στους ίδιους τους μαθητές και συγκεκριμένα στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, στις κοινωνικές τους δεξιότητες, στη συμπεριφορά τους στην τάξη αλλά και στα κίνητρα για συμμετοχή τους στην τάξη (Alexander, Entwisle & Horset, 1997; Crosnoe et al., 2004; Hughes & Kwok, 2006).

Έκπληξη στη συγκεκριμένη διερεύνηση προκαλεί η μικρή (μη στατιστικά σημαντική) επίδραση παραγόντων που παραδοσιακά συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (OECD, 2014). Ειδικά σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, στην περίπτωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνεται αύξηση της αυτεπάρκειας με τα χρόνια υπηρεσίας ή ανάπτυξη της σε καθορισμένο χρονικό σημείο της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζεται σε άλλες έρευνες (π.χ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Klassen and Chiu, 2010). Επίσης, ενώ σε άλλα πλαίσια η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας, στην περίπτωση της Κύπρου αυτό δεν συμβαίνει

σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Σε σχέση με το φύλο, σε αντίθεση με άλλα πλαίσια, όπου οι άντρες παρουσιάζονται με χαμηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας αλλά υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (OECD, 2014), στην Κύπρο η επίδραση του φύλου δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Αξίζει, επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι το περιβάλλον της τάξης (π.χ. είδος ή μέγεθος) δεν φαίνεται επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αυτεπάρκεια ή επαγγελματική ικανοποίηση των Κυπρίων εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με αρκετές χώρες όπου οι δύο παράγοντες τείνουν να επηρεάζονται από το είδος των τάξεων π.χ. παιδιά με ειδικές ανάγκες, προκλητικές συμπεριφορές κτλ. (OECD, 2014). Τέλος, σε αντίθεση με άλλα πλαίσια όπου διαπιστώνονται θετικές συσχετίσεις της μεντορικής στήριξης με την επαγγελματική ικανοποίηση (OECD, 2014), στην περίπτωση της Κύπρου η επαγγελματική ανάπτυξη δεν σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τους δύο υπό διερεύνηση παράγοντες.

Στη βάση των πιο πάνω ευρημάτων, εφόσον μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα (π.χ. σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση της αυτεπάρκειας, αλλά και με τους μαθητές στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης) επηρεάζουν σημαντικά τους δύο αυτούς παράγοντες, οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός σχολικού περιβάλλοντος αναδύονται ως ένας τομέας που χρίζει περαιτέρω ανάπτυξης. Αυτό το εύρημα έχει συνεπαγωγές για τη σχολική ηγεσία που πρέπει να εξεύρει τρόπους στήριξης των σχέσεων αυτών στο σχολικό πλαίσιο. Εν ολίγοις, πρέπει να αναπτυχθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, η αλληλεπίδραση πρέπει να υπερβεί απλά τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά να υποστηρίξει την επαγγελματική συνεργασία όπως π.χ. τη συνεργατική επαγγελματική μάθηση. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως ισχυρίζονται και οι Li, Grimshaw, Nielsen, Judd, Coyte and Graham (2009), χρειάζεται να βασίζονται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και να παρέχουν ένα πλαίσιο για τα άτομα να μοιράζονται ιδέες και να ερμηνεύουν νέες γνώσεις. Συνεπώς, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να εισάγουν και διατηρήσουν μηχανισμούς ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών (Mitchell & Sackney, 2001, Mulford & Sillins, 2003, Peterson, 2002). Η οριοθέτηση ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης προϋποθέτει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία μέσα από αναπτυξιακή προσέγγιση και μετασχηματιστική ηγεσία (Scribner et al., 1999). Παράλληλα, προγράμματα επαγγελματικής μάθησης για εκπαιδευτικούς μπορούν να ενσωματώσουν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Σε σχέση με την εκπαίδευση και κατάρτιση, ο βαθμός στον οποίο αυτή περιλαμβάνει τρία στοιχεία -το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την εξάσκηση στην τάξη- φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό αυτεπάρκειας: όσο λιγότερο περιλαμβάνονται τα στοιχεία αυτά στην κατάρτιση, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα αυτεπάρκειας

(OECD, 2014). Συνεπώς, προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών (αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) χρειάζονται προσεκτικό σχεδιασμό, ούτως ώστε να διασφαλιστεί ότι εμπεριέχουν τα τρία αυτά στοιχεία, προσαρμοσμένα στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που οι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας καλούνται να διδάξουν.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί στηρίζονται στις αντιλήψεις ή πεπειθήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών (αυτό-αναφορικές δηλώσεις). Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι Freeman et al. (2010), τα ευρήματα ενδέχεται σε κάποιο βαθμό να αντικατοπτρίζουν προσωπικές ή κοινωνικές προκαταλήψεις. Παράλληλα ωστόσο, αυτή η 'υποκειμενικότητα' επιτρέπει τη διεύθυνση στις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επίσης, ένας άλλος σημαντικός περιορισμός τίθεται από τον Piwowarski (1996) και αφορά στο ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί 'μαθαίνουν' τι αναμένεται από αυτούς και απαντούν με αναμενόμενο τρόπο σε έρευνες αυτού του τύπου.

## 5. Συμπερασματικά

Τα ευρήματα της έρευνας TALIS 2013 σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα ενημερώσουν και θα υποστηρίξουν τις σχετικές πολιτικές στα Κράτη-Μέλη, ιδιαίτερα μέσω του Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 'ET2020'. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη θέτει τη στήριξη των εκπαιδευτικών ως μια από τις προτεραιότητες της, καθώς οι υψηλής ποιότητας και κατάρτισης εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στη διασφάλιση της ανάπτυξης δεξιοτήτων που απαιτούνται από την ραγδαία μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας από τους μανθάνοντες. Η σημαντικότητα της αναθεώρησης και ενδυνάμωσης του επαγγελματικού προφίλ του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σημείο αναφοράς και στην Κύπρο την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η παρούσα εργασία έχει φέρει στο φως σημαντικά ευρήματα σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Έχει επίσης επισημάνει την ανάγκη για ανάπτυξη εκείνων των πλαισίων που θα ενδυναμώσουν την διαπροσωπική αλληλεπίδραση εντός σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, η παρούσα εργασία εστίασε μόνο σε δύο κατηγορίες μεταβλητών, που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στην εμπειρία στο σχολείο (Πίνακας 2). Άλλες μεταβλητές, που αφορούν στο άγχος του εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική του εξουθένωση ή στη σταθερότητα στην εργασία, χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης για διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στις απόψεις και στις στάσεις τους. Η διεξαγωγή ερευνών προς αυτές τις κατευθύνσεις θα μπορούσε να δια φωτίσει τη σχέση μεταξύ των εν λόγω παραγόντων περαιτέρω.

Επιτακτική, τέλος κρίνεται η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο κυπριακό ιδιαίτερα πλαίσιο, μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν ενδιαφέρουσα, καθώς τα πρόσφατα αποτελέσματα του Προγράμματος PISA2012 σε συνδυασμό με αυτά με της TALIS2013 καταδεικνύουν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και εκπαιδευτικούς με υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αντίστοιχα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997) From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2): 87-107.
- Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3): 1206-1222.
- Betoret, F. D. (2006) Stressors, self-ef cacy, coping resources, and burnout among bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77: 60–81.
- Brief, A.P. & Weiss, H.M. (2002) Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53: 279-307.
- Burgoon, J. M., Meece, J. L. & Granger, N. A. (2012) Self-efficacy's influence on student academic achievement in the medical anatomy curriculum. *Anatomical Sciences Education*, 5(5): 249-255.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1): 115-132.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003) Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4): 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006) Teachers' self-efficacy

- beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6): 473-490.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21: 193-218.
- Chia-Pin, K., Chin-Chung, T. & Meilun, S. (2014) Development of a Survey to Measure Self-efficacy and Attitudes toward Web-based Professional Development among Elementary School Teachers. *Journal Of Educational Technology & Society*, 17(4): 302-315.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004) Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1): 60-81
- Davidson, M. (2009) What can teachers tell us that we don't know already? *Education Review*, 21 (2): 27-33.
- Davis, K. & Newstrom, J. (2002) *Organizational Behavior, Human Behavior at Work*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- DeMesquita, P. B. & Drake, J. C. (1994) Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10: 291-302. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)97311-9](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)97311-9)
- Dormann, C. & Zapf, D. (2001) Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22: 483-504
- European Commission (2014a) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*.
- European Commission (2014b) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- Fisher, C.D. (2000) Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 21: 185-202.
- Freeman, C., O'Malley, K. & Eveleigh, F. (2010) *Australian teachers and the learning environment: an analysis of teacher response to TALIS 2008: final report*. Retrieved from: <http://research.acer.edu.au/talis/1>
- Friedman, I. A. (2006) Classroom management and teacher stress and burnout. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guskey, T. R. (1988) Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4: 63-69. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

- Hughes J.N. & Kwok, O. (2006) Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Ivancevich, J.M. (1999) *Organizational Behavior and Management*. Houston: McGraw Hill.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006) Individual contributory factors in teacher stress: the secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4): 519-539.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. & Patton, G.K., (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3): 376-407.
- Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007) On their own and presumed expert: new teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record, 109*: 2083-2106.
- Kinzie, M.B. (1990) Requirements and benefits of effective interactive instruction: Learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development, 38*(1): 5-21.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010) Effects on teachers' self- efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*: 741-756.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009) Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1): 67-76.
- Lee, K., Carswell, J.J. & Allen, N.J. (2000) A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person- and work- related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*: 799-811.
- Li, L., Grimshaw, J., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P., and Graham, D. (2009) Evolution of Wenger's concept of Community of Practice. *Implementation Science*, doi: 10.1186/1748-5908-4-11.
- Luthans, F. E. (2002) *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Mitchell, C., and Sackney, L. (2001) Building capacity for a learning community, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 19*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html) (ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2011).
- Mulford, B. & Silins, H. (2003) Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know?, *Cambridge Journal of Education, 33* (2): 175-96.
- OECD. (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014) *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. DOI:10.1787/9789264196261-en
- Peterson, K. (2002) The professional development of principals: Innovations and opportunities, *Educational Administration Quarterly*, 38(2): 213-232.
- Piowowski, R. (1996) *Secondary Education in Poland*. Netherlands: Council of Europe.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. & Boulian, P.V. (1974) Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5): 603-609.
- Ross, J. A. (1998) 'The antecedents and consequences of teacher efficacy' in J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching*. Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schleicher, A. (2011) Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments, *Journal of Teacher Education*, 62: 202
- Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D., and Valentine, J. (1999) Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1): 130-160.
- Semiatin, A. M. & O'Connor, M. K. (2012) The relationship between self-efficacy and positive aspects of caregiving in Alzheimer's disease caregivers. *Aging & Mental Health*, 16(6): 683-688.
- Shaw, J. & Newton, J. (2014) Teacher Retention and Satisfaction with a Servant Leader as Principal. *Education*, 135(1): 101-106.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 611-625.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38: 555 -577.
- Spilt, J.M., Koomen, M.Y. & Thijs, J.T. (2011) Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23: 457-477.
- Stahl, M. J. (2004) *Job satisfaction*. *Encyclopedia of Health Care Management*. Sage Publications, Inc.
- Suwandi. (2014) The Effects of Self-Confidence and Leadership on Job Satisfaction and its Implication on Elementary School Teachers' Performance. *International Journal Of Academic Research*, 6(3): 262-264. doi:10.7813/2075-4124.2014/6-3/B.38



- Tschannen - Moran, M. & Woolfolk Hoy., A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014) Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal*, 12(2): 151-168.
- Veldman I, van Tartwijk J, Brekelmans M & Wubbels T. (2013) Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*. 32: 55-65.
- Weiss, H.M. (2002) Deconstructing of satisfaction, separating, evaluations, beliefs and affective experiences. *Human and Resource Management Review*, 12: 173-194.

# ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΥΠΟΨΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ / ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Δρ. Αγλαΐα Σταμπολτζή  
Ειδική Εκπαιδευτικός  
Επιστημονικός Συνεργάτης  
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Σταματίνα Γεωργακοπούλου  
Ειδική Εκπαιδευτικός  
Π.Τ.Δ.Ε.,

Στ. Πολυχρονοπούλου  
Καθ. Ειδικής Αγωγής  
Ε.Κ.Π.Α.

## Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) affects a significant number of school aged children and has been associated with a variety of emotional and behavioural difficulties. However, little is known about the areas of impairments among children from non-clinical samples. The present study explores the prevalence of ADHD in a sample of 1,050 school aged children from grade 3 to 6. In addition, the association between ADHD and emotional and social difficulties is explored in the present study. Two research instruments were used to collect data: a standardized ADHD test for teachers and the Strengths and Difficulties Questionnaire (greek version). The estimated prevalence of ADHD was 5.2%, the most prevalent subtype was the combined type, and more boys than girls were found to be eligible for the ADHD criteria. Statistical significant differences between the subtypes of ADHD and the control group were observed in aspects of the SDQ-Hel confirming the hypothesis that ADHD symptoms are associated with emotional and conduct problems. This finding suggests that parents and teachers, who are involved with the care of children, need to be informed about the signs of ADHD and other comorbid disorders.

### *Λέξεις κλειδιά*

*ΔΕΠ/Υ, προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικές δυσκολίες, ψυχο-συναισθηματικές δυσκολίες.*

## 0. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) εμφανίζεται σε ένα ποσοστό 3% ως 5% του σχολικού πληθυσμού και συνδέεται με δυσκολίες στη συμπεριφορά, συναισθηματικά προβλήματα και κοινωνικές δυσκολίες ιδιαίτερα στα κλινικά δείγματα. Οι παραπάνω δυσκολίες δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά σε παιδιά με υποψία ΔΕΠ/Υ στο γενικό πληθυσμό. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης

της ΔΕΠ/Υ και των συνοδών συμπτωμάτων της είναι καθοριστική για τη σχολική πορεία και συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου.

Σύμφωνα με την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής παραμένουν τα ίδια με εκείνα του προηγούμενου εγχειριδίου, καταναμημένα σε δύο τομείς: τον τομέα της απροσεξίας και τον τομέα της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας. Ωστόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις, πχ. η ηλικία εμφάνισης συμπτωμάτων απροσεξίας ή υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας αλλάζει από τα 7 έτη στα 12 έτη. Για τους μεγαλύτερους εφήβους πάνω από 17 ετών, και τους ενήλικες, απαιτείται η παρουσία 4 συμπτωμάτων είτε απροσεξίας είτε υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας από τα 6 που είναι σήμερα. Στο καινούριο εγχειρίδιο αναγνωρίζεται σαφέστερα η εξελικτική πορεία της ΔΕΠ/Υ με την ηλικία, χωρίς να είναι απαραίτητο η διαταραχή να παρουσιάζει 'μερική ύφεση' στην ενήλικη ζωή (<http://www.adhdhellas.org/depy/diagnosi/dsm-v-nea-diagnostika-kritiria-gia-ti-depy>).

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (1997), οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών κατά την παιδική ηλικία είναι ραγδαίες, γεγονός που επιτείνει τη δυσκολία εντοπισμού έναρξης μιας διαταραχής. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στην ιδιοσυγκρασία και έτσι ότι είναι φυσιολογική συμπεριφορά για μερικά μπορεί να διαφέρει από αυτό που είναι φυσιολογικό για άλλα, ανάλογα με τη χώρα και την κουλτούρα. Επομένως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και διεπιστημονικότητα για να αξιολογηθεί κατά πόσο μια συμπεριφορά ενός παιδιού είναι στο πλαίσιο της φυσιολογικής του εξέλιξης ή οδηγεί σε κάποιες δυσκολίες που χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης.

## 1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

**Η** βιβλιογραφία σχετικά με τη ΔΕΠ/Υ είναι τεράστια και καλύπτει θέματα όπως αιτιολογία, συννοσηρότητα, επιδημιολογία, διαγνωστικά εργαλεία, συμπτωματολογία, θεραπευτικές παρεμβάσεις κλπ. Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει γίνει πληθώρα έγκυρων μελετών. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν δύο επιδημιολογικές έρευνες. Οι Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas & Galanakis (2006) μελέτησαν την επιδημιολογία της ΔΕΠ/Υ στο νομό Ηρακλείου Κρήτης σε 1708 παιδιά Α' τάξης δημοτικού. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους με βάση σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, από το δείγμα των 1.285 μαθητών (659 αγόρια και 626 κορίτσια) 58 αγόρια (8,8% του δείγματος) και 26 κορίτσια (4,2%) πληρούσαν τα κριτήρια της ΔΕΠ/Υ. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την περιοχή όπου κατοικούσαν οι μαθητές (αστική, ημι-αστική, αγροτική).

Σε παρόμοια έρευνα στην περιοχή της Αθήνας (Skounti, Giannoukas, Dimitriou,

Nikolopoulou, Linardakis & Philalithis, 2010) σε δείγμα 603 μαθητών 6-11 ετών, διερευνήθηκαν τα ποσοστά ΔΕΠ/Υ με βάση δύο σταθμισμένα σε ελληνικό πληθυσμό ερευνητικά εργαλεία. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή ο επιπολασμός της ΔΕΠ/Υ ήταν 8% για τα αγόρια και 3,8% για τα κορίτσια. Ο πιο συνηθισμένος υπότυπος της διαταραχής ήταν ο συνδυασμένος τύπος (3,8%) ακολουθούμενος από τον υπότυπο ελλειμματική προσοχή (1,7%) και τον υπότυπο υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα (0,5%). Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν συμπτώματα συνδυασμένου τύπου ΔΕΠ/Υ παρουσίαζαν και τις μεγαλύτερες δυσκολίες σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ τα παιδιά με χαρακτηριστικά ελλειμματικής προσοχής είχαν δυσκολίες μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στη συννοσηρότητα της ΔΕΠ/Υ με ψυχολογικές και ψυχιατρικές διαταραχές. Έτσι, τα υψηλότερα ποσοστά συννοσηρότητας με τη ΔΕΠ/Υ φαίνεται να εμφανίζουν τα προβλήματα εξωτερικού περιβάλλοντος, δηλαδή η Διαταραχή Διαγωγής και η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή. Το 35-60% του κλινικού δείγματος πληροί τα κριτήρια για τη διάγνωση της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής ως την ηλικία των 7 ετών και το 30-50% για τη διαταραχή διαγωγής (Κουμπιάς, 2006).

Επιπλέον, πολλά παιδιά με ΔΕΠ/Υ εμφανίζουν φτωχές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Ένα 25% ή και παραπάνω των παιδιών με ΔΕΠ/Υ πιθανόν να εμφανίζει και διαταραχές άγχους ή διάθεσης. Ως μαθητές εμφανίζονται να μιλούν ανοιχτά για τα θέματα που τους απασχολούν, αλλά εκδηλώνουν το άγχος τους με διάφορους τρόπους μέσα στην τάξη (π.χ κοκκινίζουν, μιλούν με τρεμάμενη φωνή, έχουν νευρικές συνήθειες). Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ πιθανόν να εμφανίζουν δυσθυμία και κατάθλιψη. Από την επισκόπηση σχετικών μελετών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το 25% των παιδιών με ΔΕΠ/Υ εμφανίζει αγχώδεις διαταραχές. Σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ της ΔΕΠ/Υ και της κατάθλιψης, γεγονός που αιτιολογείται από ορισμένους ερευνητές στο χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Κουμπιάς, 2006).

Στην έρευνα των Strine, Lesesne, Okoro, McGuire, Chapman, Balluz & Mokdad (2006) σε δείγμα 8681 παιδιών ηλικίας 4-17 ετών με βάση το σταθμισμένο εργαλείο Strengths and Difficulties Questionnaire, επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σε συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το 1/3 των παιδιών που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠ/Υ παρουσίαζε αδυναμίες τόσο στο συναίσθημα όσο και στη συμπεριφορά και γύρω στο 40% των παιδιών αυτών αντιμετώπιζαν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή. Επιπρόσθετα, η έρευνα κατέληξε στη διαπίστωση ότι τα αγόρια με ιστορικό ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν υπερκινητικότητα και προβλήματα επαφής από τα κορίτσια με παρόμοιο ιστορικό ΔΕΠ-Υ. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι τα νεότερα παιδιά εμφανίζουν περισσότερα

προβλήματα υπερκινητικότητας, απροσεξίας και κοινωνικών συναναστροφών από τα μεγαλύτερα παιδιά.

Σε άλλη έρευνα, όπου εξετάστηκαν τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (εμπλοκή σε καβγάδες, πειράγματα, ανυπακοή, ψέματα) και τα εσωτερικευμένα προβλήματα (λύπη, ανησυχία, παράπονα για σωματικά ενοχλήματα), παρουσιάστηκαν υψηλά ποσοστά στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Όσον αφορά στην ηλικία, τα μεγαλύτερα παιδιά εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Επιπλέον, η έρευνα υπέδειξε ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα τόσο εξωτερικευμένων όσο και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς συγκρινόμενα με τα κορίτσια. Ένα άλλο στοιχείο που αναφέρεται στην έρευνα των είναι ότι στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά με ΔΕΠ/Υ, τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν περισσότερο αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους και επιβαρύνουν με περισσότερα προβλήματα την οικογένειά τους απ' ό,τι στα μικρότερης ηλικίας παιδιά (Thorell & Rydell, 2008).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική από τους Ostrander, Crystal & Augoust (2006), σε δείγμα 246 μαθητών (194 αγόρια και 52 κορίτσια) 6-11 ετών από τους οποίους οι 148 ήταν διαγνωσμένοι με ΔΕΠ-Υ και οι 98 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε παιδιά που εμφανίζουν ΔΕΠ/Υ (με είτε χωρίς συνοδές διαταραχές διαγωγής) και στην κατάθλιψη τόσο σε μικρές όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι η ΔΕΠ/Υ σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, σχετίζεται με πληθώρα αρνητικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων ασυνήθιστα υψηλών ποσοστών επιθετικότητας. Η επεξήγηση για τη συσχέτιση μεταξύ ΔΕΠ/Υ και κατάθλιψης αναφέρει ότι τα υψηλά ποσοστά κατάθλιψης στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ αποδίδονται σε λανθασμένες πρακτικές ανατροφής από την οικογένεια και δυσλειτουργίες του θεσμού του σχολείου καθώς και στην έλλειψη κοινωνικής αποδοχής από τους άλλους και στην αρνητική εικόνα που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τον εαυτό τους.

Ένα ακόμη εύρημα που αξίζει προσοχής είναι οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το παιδί με ΔΕΠ/Υ στις κοινωνικές του συναναστροφές συνοψίζονται ως εξής: παρόλο που γνωρίζει τους κανόνες, δεν μπορεί να αποκτήσει αυτοέλεγχο ώστε να τους εφαρμόσει, δεν υπολογίζει τα συναισθήματα των άλλων, θέλει πάντα να είναι πρώτο με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αποδεχτεί την ήττα στα παιχνίδια, διακόπτει και μιλά χωρίς να σκέφτεται, αντιμιλά, γελάει ακατάπαυστα και κάνει φασαρία (Σουλιώτης, 1999).

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους, από την έλλειψη φίλων, ή αν έχουν φίλους, έχουν περιορισμούς στις δραστηριότητές τους με αυτούς. Περισσότερα από τα μισά παιδιά με ΔΕΠ/Υ έχουν

πολύ σοβαρά προβλήματα με τους συνομήλικους τους, εξαιτίας της μη ικανότητάς τους να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές ανταλλαγές, όπως το να μοιράζονται με τους άλλους, να συνεργάζονται κ.ά. Συχνά επιδεικνύουν μια απαιτητική, εχθρική, παρορμητική και ηγετική συμπεριφορά. Ως αποτέλεσμα, πάνω από το 70% των παιδιών με ΔΕΠ/Υ πιθανόν να μην έχουν κοντινούς φίλους (McQyade & Betsy, 2008, Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010).

Επειδή όπως ήδη έχουμε επισημάνει, οι περισσότερες έρευνες αφορούν σε κλινικά δείγματα, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τους παραπάνω παράγοντες στο συνηθισμένο σχολικό πλαίσιο. Μέσα στα πολυπληθή σχολεία που φιλοξενούν τους σημερινούς μαθητές είναι σημαντικό να εντοπίσουμε έγκαιρα παιδιά με υποψία ΔΕΠ/Υ, όχι μόνο για τις μαθησιακές δυσκολίες που πιθανώς να παρουσιάζουν, αλλά κυρίως για τις ψυχο-συναισθηματικές τους δυσκολίες.

Το κυριότερο αίτιο των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ, ίσως να προκύπτει από τις συνέπειες της ΔΕΠ/Υ σε συγκεκριμένους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας. Η αδυναμία αυτοπειθαρχίας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο φόβος, το άγχος και άλλα συναισθηματικά προβλήματα θεωρούνται ως αποτέλεσμα της αντίξοης επίδρασης που προφανώς έχει η ΔΕΠ/Υ στις καθημερινές λειτουργίες (Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Αυτό είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από όλους, μικρούς και μεγάλους, οι οποίοι έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτά τα παιδιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης των τριών τύπων ΔΕΠ/Υ σε δείγμα μαθητών σχολικού πληθυσμού. Επιπλέον, επιχειρείται να διερευνηθεί η συσχέτιση δύο σταθμισμένων κλιμάκων (Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV και Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) στο παραπάνω δείγμα και κατά πόσο οι κλίμακες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αξιόπιστα στο γενικό σχολείο.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η μελέτη της αναλογίας αγοριών/κοριτσιών στις ομάδες με υποψία ΔΕΠ/Υ
- Η μελέτη της κατανομής κατά τάξη στις ομάδες με υποψία ΔΕΠ/Υ
- Η μελέτη των διαφορών των τεσσάρων ομάδων (ΔΕΠ, ΥΠ, ΔΕΠ/Υ, ελέγχου) στις μεταβλητές (ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα, συνολική βαθμολογία ΔΕΠ-Υ, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα (SDQ-Hel), προβλήματα με συνομηλικούς, προ-κοινωνικές συμπεριφορές, συνολική βαθμολογία SDQ-Hel).
- Η μελέτη της κατανομής των παιδιών σε φυσιολογική, οριακή και παθολογική βαθμολογία σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel).

## 2. Πληθυσμός-Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 1.050 μαθητές τρίτης ως έκτης τάξης (562 αγόρια και 488 κορίτσια) από 4 δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Δυτικής Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί κάθε τμήματος συμπλήρωσαν την Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005) για όσους μαθητές υποψιάζονταν πως έχουν πιθανότητα να έχουν ΔΕΠ/Υ, ενώ επιλέχθηκαν και μαθητές από την υπόλοιπη τάξη ως ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας ήταν 90 μαθητές. Η κατανομή κατά φύλο ήταν: 76 αγόρια (ποσοστό 84,4%) και 14 κορίτσια (ποσοστό 15,6%). Η κατανομή κατά τάξεις ήταν: τρίτη τάξη 27 παιδιά (ποσοστό 30%), τετάρτη τάξη 19 παιδιά (ποσοστό 21,2%), πέμπτη τάξη 23 παιδιά (ποσοστό 25,6%) και έκτη τάξη 21 παιδιά (ποσοστό 23,3%). Με βάση τις βέλτιστες τιμές της Ελληνικής Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ (για εκπαιδευτικούς), οι 90 μαθητές και μαθήτριες του δείγματος κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες: μαθητές με υποψία Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) με σκορ  $\geq 90$ , μαθητές με υποψία Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (ΥΠ) με σκορ  $\geq 85$ , μαθητές με υποψία μεικτού τύπου διαταραχής (ΔΕΠ/Υ) με σκορ  $\geq 85$  και μαθητές με αποκλεισμό ΔΕΠ/Υ (ομάδα ελέγχου) με σκορ  $\leq 70$ . Οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά δίνονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά των 90 συμμετεχόντων  
βάση της ομάδας που ανήκουν

	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό	Συγκεντρωτικό ποσοστό
Ομάδα ΔΕΠ	12	13,3	13,3
Ομάδα ΥΠ	20	22,2	35,6
Ομάδα ΔΕΠ/Υ	23	25,6	61,1
Ομάδα ελέγχου	35	38,9	100,0
Σύνολο	90	100,0	

## 3. Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ (για εκπαιδευτικούς) η οποία αποτελεί ένα εργαλείο έγκυρου και έγκαιρου εντοπισμού της ΔΕΠ-Υ και έχει σαν κύριο ρόλο να εντοπίσει ποια παιδιά χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης. Η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ αποτελείται από δύο υποκλίμακες: την υποκλίμακα Ελλειμματικής Προσοχής και την υποκλίμακα Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας. Κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις

(αξιολογούμενες σε τετράβαθμη κλίμακα από 0 έως 3) και η αρχική βαθμολογία καθεμίας προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών τους. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται από την άθροιση των αρχικών βαθμολογιών των δύο υποκλιμάκων (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005).

Ένα δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-Hel) το οποίο αξιολογεί προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος σε παιδιά που φοιτούν στο σχολείο (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσεόγλου & Στογιαννίδου, 2001). Στην έρευνά μας χορηγήθηκε η έκδοση του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από έναν κατάλογο 25 δηλώσεων να σημειώσει κατά πόσο η περιγράφουσα συμπεριφορά δεν ισχύει, ισχύει λίγο ή ισχύει πολύ για κάθε παιδί. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια συνολική κλίμακα, η οποία αποτελείται από πέντε υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις διαταραχές του συναισθήματος, της διαγωγής, υπερκινητικότητα-διάσπαση προσοχής, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Καθεμία από τις 25 δηλώσεις αντιστοιχούν στους εξής βαθμούς κατά το σκοράρισμα: 0=δεν ισχύει, 1=ισχύει κάπως και 2=ισχύει). Η συνολική βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα της βαθμολογία των τεσσάρων υποκλιμάκων εκτός της τελευταίας υποκλίμακας που δεν υπολογίζεται. Βαθμολογία άνω του 16 υποδηλώνει ύπαρξη παθολογικής συμπεριφοράς. Στην ιστοσελίδα του ερωτηματολογίου ([www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)) δίνονται στοιχεία για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου σε διάφορες χώρες.

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για τα προαναφερόμενα εργαλεία, οι οποίοι είναι υψηλοί στο παρόν δείγμα.

**Πίνακας 2:** Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για τα εργαλεία της έρευνας

<b>Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Υποκλίμακα Ελλειμματική Προσοχή	0,93
Υποκλίμακα Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα	0,93
Συνολική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ	0,95
Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)	
Συναισθηματικά προβλήματα	0,73
Προβλήματα συμπεριφοράς	0,74
Υπερκινητικότητα	0,89
Προβλήματα με συνομηλίκους	0,79
Προ-κοινωνικές συμπεριφορές	0,80
Συνολικό Ερωτηματολόγιο	0,82



Επιπλέον, για τη διερεύνηση της τρέχουσας εγκυρότητας (concurrent validity) του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) για Δασκάλους υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας *Pearson r* με την Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των δύο εργαλείων είναι όλες υψηλές και στατιστικά σημαντικές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές παρουσιάζουν υψηλές αρνητικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές, γεγονός που σημαίνει ότι όσο περισσότερες είναι οι προ-κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, τόσο λιγότερες οι προβληματικές συμπεριφορές.

**Πίνακας 3:** Συντελεστές συνάφειας *Pearson r* μεταξύ της Κλίμακας Αξιολόγησης ΔΕΠ/Υ-IV και του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για Δασκάλους (SDQ-Hel)

	ΕΠ	ΥΠ-ΠΑ	Σύνολο ΔΕΠ/Υ	Συναισθ.	Προβλ. συμπερ.	Υπερκιν.	Προβλ με συνομηλ	Προκοιν.
ΕΠ								
ΥΠ-ΠΑ	.707 **							
Σύνολο ΔΕΠ/Υ	.918 **	.929 **						
Συναισθ.	.442 **	.388 **	.448 **					
Προβλ. Συμπερ.	.556 **	.594 **	.623 **	.544 **				
Υπερκιν.	.803 **	.776 **	.854 **	.501 **	.677 **			
Προβλ. με συνομηλ.	.301 **	.282 **	.315 **	.678 **	.558 **	.405 **		
Προκοιν.	-.406 **	-.365 **	-.417 **	-.312 **	-.575 **	-.422 **	-.550 **	
Σύνολο SDQ	.662 **	.643 **	.706 **	.817 **	.850 **	.815 **	.790 **	-.567 **

\*\*  $p < .01$

#### 4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το δεύτερο μισό του σχολικού έτους για να γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους. Για τη διενέργεια της έρευνας δόθηκε άδεια από τους διευθυντές των τεσσάρων σχολείων και ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς έγινε

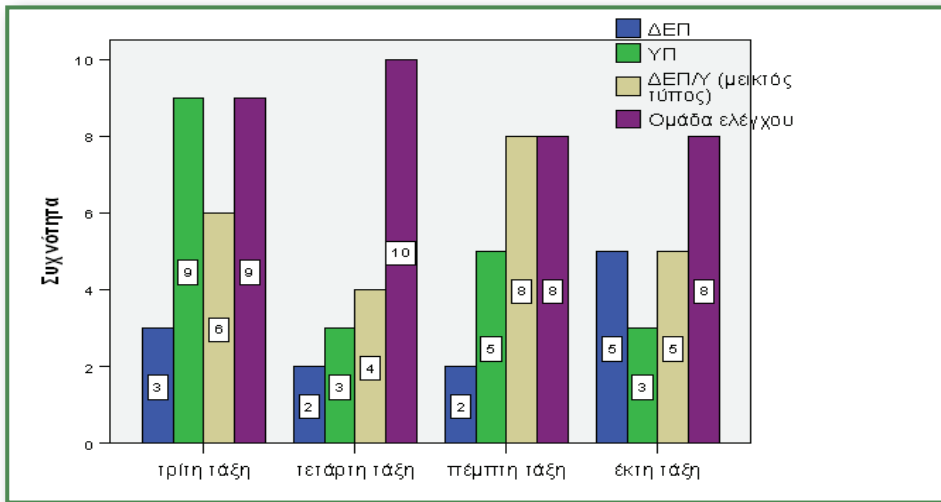
με τη βοήθεια γραπτών οδηγιών και με τη φυσική παρουσία του ερευνητή. Πρώτα χορηγήθηκε η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005) και, αφού βαθμολογήθηκε, επιλέχτηκε το δείγμα από το οποίο προέκυψαν τέσσερις ομάδες (πιθανή ελλειμματική προσοχή-ΔΕΠ, πιθανή υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα-ΥΠ, πιθανή μεικτή διαταραχή-ΔΕΠ/Υ και αποκλεισμός διαταραχής-ομάδα ελέγχου). Σε δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η χορήγηση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) για εκπαιδευτικούς. Η ανωνυμία των μαθητών και η εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων διασφαλίστηκαν με μεγάλη προσοχή.

## 5. Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα ανιχνεύθηκαν 55 μαθητές με υποψία ΔΕΠ/Υ σε σύνολο 1.050 μαθητών (ποσοστό 5,2%). Στον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών παρουσιάζουν διαταραχή μεικτού τύπου (ΔΕΠ/Υ), ακολουθούν οι μαθητές με προεξέχουσα υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα (ΥΠ), και τέλος οι μαθητές με προεξέχουσα ελλειμματική προσοχή (ΔΕΠ).

Ως προς το φύλο, παρατηρούμε πως η αναλογία αγοριών/κοριτσιών στις ομάδες με πιθανότητα κάποιου τύπου της διαταραχής είναι 45/10 δηλαδή 4,5 αγόρια προς 1 κορίτσι. Παρατηρείται, δηλαδή, αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης συμπτωμάτων ΔΕΠ/Υ στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, κάτι που αναφέρεται εκτενώς και στη βιβλιογραφία (Sharp, Walter, Marsch, Ritsie, Hamburger & Castellanos, 1999, Barkley, 2003, Skounti et al. 2006).

Ως προς την τάξη, παρατηρούμε ότι η κορύφωση των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ παρατηρείται στην τρίτη τάξη, ενώ παρόμοιο αριθμό έχουμε και στην πέμπτη (Γράφημα 1).

**Γράφημα 1:** Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και ομάδα

Το επόμενο εύρημα αφορά στους μέσους όρους (σε παρένθεση οι τυπικές αποκλίσεις) των τεσσάρων ομάδων (ομάδα ΔΕΠ, ομάδα ΥΠ, ομάδα ΔΕΠ/Υ και ομάδα ελέγχου) στην Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV και στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel). Η σύγκριση των μέσων όρων έγινε με το στατιστικό κριτήριο ANOVA και τα αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 4, όπου βλέπουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε όλες τις μεταβλητές, εκτός από τα προβλήματα με συνομηλίκους και τις προ-κοινωνικές συμπεριφορές.

**Πίνακας 4:** Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των βαθμολογιών των τεσσάρων ομάδων και σύγκριση με το στατιστικό κριτήριο ANOVA

Κατηγορίες	Ομάδα				ANOVA	
	ΔΕΠ (n=12)	ΥΠ (n=20)	ΔΕΠ/Υ (n=23)	ελέγχου (n=35)	F	p
Ελλειμματική Προσοχή	21,08 (1,83)	36,75 (4,61)	22,30 (2,80)	9,43 (6,97)	38,514	.000**
Υπερκινητικότητα -Παρορμητ.	12,58 (5,63)	20,50 (3,14)	21,17 (4,14)	8,63 (6,80)	34,259	.000**
Συνολική Βαθμολογία ΔΕΠ/Υ	33,67 (6,96)	36,75 (4,61)	43,48 (5,85)	18,06 (12,80)	40,257	.000**
Συναισθηματικά προβλήματα	2,92 (1,88)	3,45 (2,16)	4,74 (2,36)	2,77 (2,61)	3,431	.021*

Προβλήματα συμπεριφοράς	3,25 (2,49)	4,20 (2,14)	5,35 (2,12)	2,71 (2,60)	6,114	.001**
Υπερκινητικότητα	7,42 (2,71)	8,15 (1,81)	9,09 (1,20)	4,69 (3,42)	15,808	.000**
Προβλήματα με συνομηλ.	2,42 (1,88)	3,25 (2,36)	4,13 (2,90)	2,40 (2,49)	2,508	.064
Προ-κοινωνικές συμπεριφορ.	5,75 (2,70)	5,50 (2,74)	4,52 (2,19)	6,40 (2,70)	2,458	.068
Συνολική Βαθμολογία						
SDQ-Hel	16,00 (6,91)	19,05 (6,79)	23,30 (6,86)	12,57 (9,01)	9,334	.000**

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

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση με σύγκριση ανά δύο των ομάδων (pairwise comparisons) και με διόρθωση βάση του συντελεστή Bonferroni έδειξε τα εξής ευρήματα σε σχέση με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel): Η ομάδα ΥΠ και η ομάδα ΔΕΠ συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία από την ομάδα ελέγχου στις κατηγορίες υπερκινητικότητα και συνολική βαθμολογία SDQ-Hel. Τις μεγαλύτερες διαφορές (και συνεπώς τις περισσότερες δυσκολίες) φαίνεται να έχει η ομάδα ΔΕΠ/Υ (συνδυαστική κατηγορία) που διαφέρει σημαντικά τόσο στην ελλειμματική προσοχή ως προς την ομάδα ΥΠ αλλά και στις μεταβλητές ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, συνολική βαθμολογία ΔΕΠ/Υ-IV, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα, και συνολική βαθμολογία SDQ-Hel σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Το επόμενο αποτέλεσμα αφορά στις διαφορές στη βαθμολογία κατά φύλο (αγόρια, κορίτσια) και κατά ομάδα (ΔΕΠ, ΥΠ, ΔΕΠ/Υ και ελέγχου). Διενεργήθηκε ανάλυση διπλής διακύμανσης (two-way ANOVA) για όλες τις μεταβλητές. Σημαντικά στατιστικές διαφορές βρέθηκαν μόνο για τις μεταβλητές υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, ( $F=16,415$ ,  $p=.000$  για τα φύλο και  $F=22,315$ ,  $p=.000$ , για την ομάδα), συνολική βαθμολογία ΔΕΠ-Υ ( $F=7,990$ ,  $p=.006$ , για το φύλο και  $F=21,356$ ,  $p=.000$ , για την ομάδα) και υπερκινητικότητα (SDQ-Hel) ( $F=7,235$ ,  $p=.000$ , για την ομάδα και  $F=2,969$ ,  $p=.037$  για την αλληλεπίδραση φύλου \* ομάδας), με τα αγόρια της ομάδας ΔΕΠ/Υ να συγκεντρώνουν την υψηλότερη βαθμολογία. Ωστόσο, δε βρέθηκαν διαφορές για τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τα συναισθηματικά προβλήματα.

Μια άλλη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών ως προς τη ψυχο-συναισθηματική τους κατάσταση σε τρεις ομάδες (βάση της βαθμολογίας τους): παιδιά που εμπίπτουν

στα τυπικά όρια (φυσιολογική ομάδα), παιδιά που αγγίζουν τα τυπικά όρια (οριακή ομάδα) και παιδιά με σοβαρότερα προβλήματα (παθολογική ομάδα). Τα παιδιά της τελευταίας ομάδας είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν ψυχολογικά προβλήματα (Goodman, 1997). Με βάση αυτές τις κατηγορίες δημιουργήθηκαν πίνακες διπλής κατεύθυνσης ως προς την ομάδα (4 ομάδες) και ως προς τη σοβαρότητα (φυσιολογικό, οριακό παθολογικό). Το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5:** Αποτελέσματα κριτηρίου  $\chi^2$  για τις ομάδες φυσιολογικό, οριακό, παθολογικό και ΔΕΠ, ΥΠ, ΔΕΠ/Υ, ελέγχου

	$\chi^2$	df	p
Συναισθηματικά προβλήματα	8,007	6	.238
Προβλήματα συμπεριφοράς	20,888	6	.002**
Υπερκινητικότητα	29,218	6	.000**
Προβλήματα με συνομηλίκους	14,666	6	.023*
Προ-κοινωνικές συμπεριφορές	6,884	6	.332
Συνολική Βαθμολογία SDQ-Hel	25,653	6	.000**

Τρεις μεταβλητές συγκεντρώνουν κυρίως το ενδιαφέρον (προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα με συνομηλίκους και συνολική βαθμολογία SDQ-Hel). Πιο αναλυτικά, ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς 20 μαθητές με ΔΕΠ/Υ, 13 με ΥΠ και 5 με ΔΕΠ ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου (παθολογικό) σε σύγκριση με 7 μόνο μαθητές από την ομάδα ελέγχου. Ως προς τα προβλήματα με συνομηλίκους, 11 μαθητές με ΔΕΠ/Υ, 5 με ΥΠ και 2 με ΔΕΠ ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου (παθολογικό) σε σύγκριση με 7 μαθητές από την ομάδα ελέγχου. Τέλος στη συνολική βαθμολογία SDQ-Hel παρατηρούμε ότι 20 μαθητές με ΔΕΠ/Υ, 14 με ΥΠ και 4 με ΔΕΠ κατατάσσονται στην πιθανή παθολογική κατηγορία σε σύγκριση με 11 μαθητές από την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα με ΔΕΠ/Υ και ΥΠ παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με ψυχο-συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ λιγότερο επηρεάζονται η ομάδα ΔΕΠ και ελέγχου.

## 6. Συζήτηση

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή παιδιών με υποψία ΔΕΠ-Υ σε δείγμα σχολικού πληθυσμού της Δυτικής Αττικής μέσα από την οπτική των δασκάλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ανιχνεύθηκαν 55 μαθητές σε σύνολο 1.050 μαθητών (ποσοστό 5,2%) με πιθανότητα εμφάνισης ΔΕΠ/Υ. Ανάλογο είναι και

το εύρημα των Skounti et al. (2010) για την περιοχή της Αττικής όπου ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ ήταν 6,0%. Από τις δύο ελληνικές έρευνες προκύπτει ότι οι πληροφορίες των δασκάλων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που συνδέονται με τη ΔΕΠ/Υ είναι σημαντικές και μπορούν να αξιοποιηθούν για την περαιτέρω διάγνωση παιδιών που ανιχνεύονται στο σχολείο.

Ως προς το φύλο, παρατηρήθηκε διπλάσια αναλογία αγοριών με υποψία ΔΕΠ/Υ σε σύγκριση με τα κορίτσια, εύρημα που αναφέρεται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Barkley, 2003, Thapar & Mu oz-Solomando, 2008). Ως προς την ομάδα, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών παρουσιάζουν διαταραχή μεικτού τύπου (ΔΕΠ/Υ), ακολουθούν οι μαθητές με προεξέχουσα υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα (ΥΠ), και τέλος οι μαθητές με προεξέχουσα ελλειμματική προσοχή (ΔΕΠ). Στην αντίστοιχη ελληνική έρευνα της Skounti et al. (2010), η επικρατούσα ομάδα ήταν αυτή με διαταραχή μεικτού τύπου (ΔΕΠ/Υ), ακολουθούσε η ομάδα με τον υπότυπο της ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠ) και τέλος οι μαθητές με τον υπότυπο της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας (ΥΠ).

Ως προς την κατανομή των μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος κατά τάξη, παρατηρούμε ότι ο υπερκινητικός/παρορμητικός τύπος εμφανίζεται περισσότερο στην τρίτη τάξη απ' ό τι στις υπόλοιπες. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Becker, Steinhansen, Baldursson, Dalsgaard, Lorenzo, Ralston, Döpfen & Rothenberger σε πανευρωπαϊκή έρευνα που διεξήγαγαν το 2006. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή σε δείγμα 1.573 παιδιών με συμπτώματα παρορμητικότητας, υπερκινητικότητας και απροσεξίας σε 10 ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώθηκε ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά (6-10 ετών) παρουσιάζουν σημαντικά υψηλά ποσοστά παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας και δυσκολιών προσαρμογής απ' ό τι τα μεγαλύτερα παιδιά (11-18 ετών).

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συσχέτισης των δύο κλιμάκων (Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV και Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) και η δυνατότητα χρησιμοποίησής τους στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλές συσχετίσεις από 0,501 ως 0,929 ( $p < .01$ ) μεταξύ των μεταβλητών των δύο εργαλείων, που σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη βαθμολογία είχαν οι μαθητές στην ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα και στο συνδυασμένο τύπο τόσο μεγαλύτερη η βαθμολογία που συγκέντρωσαν στα προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα, κοινωνικές σχέσεις και συνολική βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Την ανωτέρω θέση υποστηρίζουν και οι Carney & Merrell (2005) σε έρευνά τους, διατείνοντας ότι η ΔΕΠ-Υ συσχετίζεται με δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Η αρνητική συσχέτιση των μεταβλητών με τις προ-κοινωνικές συμπεριφορές δείχνει πως όσο πιο αναπτυγμένες είναι οι προ-κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου τόσο λιγότερες οι δυσκολίες τους σε όλους τους άλλους τομείς.

Η υψηλή συσχέτιση των δύο κλιμάκων που η μία αφορά τα συμπτώματα ΔΕΠ/Υ και η άλλη προβλήματα συμπεριφοράς συμφωνεί με μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που επισημαίνει τη συννοσηρότητα της ΔΕΠ/Υ με συναισθηματικές δυσκολίες (Barkley, 2003, Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Carney & Merrell (2005) βασισμένοι στην έκδοση για τα Επίπεδα στη Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (AERA, APA & NCME, 1999) οι ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ δύο κλιμάκων που μετρούν το ίδιο ή αλληλοεπικαλυπτόμενες 'έννοιες' παρέχουν συγκλίνοντα δεδομένα για την εγκυρότητα των δύο κλιμάκων. Επομένως, η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV και το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά για την ανίχνευση παιδιών με συμπτώματα ΔΕΠ-Υ και άλλες συναισθηματικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Ως προς τα ψυχο-συναισθηματικά προβλήματα, η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων (ΔΕΠ, ΥΠ, ΔΕΠ/Υ και ελέγχου) ανέδειξε διαφορές στις μεταβλητές συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα και συνολική βαθμολογία στο SDQ-Hel. Παρόμοιο εύρημα αναφέρεται από τους Thorell & Rydell (2008) οι οποίοι βρήκαν υψηλά ποσοστά εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Οι περαιτέρω συγκρίσεις ανέδειξαν πώς τα παιδιά με υποψία μεικτού τύπου ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Αντίστοιχα στην έρευνα των Becker et al. (2006) στην παν-ευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στη Γαλλία και Αγγλία συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά στη συνολική βαθμολογία της SDQ κλίμακας, συμπεράσμα που συνάδει με τα δικά μας αποτελέσματα.

Οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν κατά φύλο και ομάδα, έδειξαν επίδραση μόνο στις μεταβλητές υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα και συνολική βαθμολογία ΔΕΠ/Υ και όχι στα προβλήματα συμπεριφοράς και στα συναισθηματικά προβλήματα. Το φύλο αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας στη ΔΕΠ/Υ, με τα αγόρια να έχουν τα εντονότερα συμπτώματα της διαταραχής, εύρημα που αναλύεται και ερμηνεύεται εκτενώς στη βιβλιογραφία (Skounti et al., 2006).

Μια άλλη πτυχή της έρευνας είναι η εξέταση της σοβαρότητας των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι μαθητές βάση της κλίμακας SDQ-Hel. Συνοπτικά 33 παιδιά με υποψία κάποιου υπότυπου ΔΕΠ/Υ (ποσοστό 64,7%) έχουν βαθμολογία που δείχνει πιθανή παθολογία σύμφωνα με το SDQ-Hel, ενώ αντίστοιχα 13 μαθητές από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 25,5%) ανήκουν στην παθολογική ομάδα. Ως προς τα προβλήματα με συνομηλικούς, 16 μαθητές με κάποιο υπότυπο ΔΕΠ/Υ (ποσοστό 64%) ανήκουν στην παθολογική ομάδα σε σύγκριση με 7 μαθητές από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 28%) που παρουσιάζουν παθολογία. Τέλος, στη συνολική βαθμολογία του SDQ-Hel που μπορεί να θεωρεί ως το γενικό προφίλ δυνατοτήτων και δυσκολιών παρατηρούμε ότι 34 μαθητές με ΔΕΠ/Υ (ποσοστό 69,4%) κατατάσσονται

στην παθολογική ομάδα, ενώ μόνο 11 μαθητές από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 22,4%) εμπίπτουν στην παθολογική ομάδα.

Από τα αποτελέσματα αυτά βλέπουμε ότι οι ψυχο-συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με υποψία ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε σημαντικό βαθμό πέρα από τα τυπικά όρια, γεγονός που έχει σημασία να γνωρίζει τόσο ο δάσκαλος όσο και ο γονιός. Φυσικά, η εκτίμηση βάσει ενός ερωτηματολογίου έχει καθαρά ανιχνευτικό σκοπό, όμως οι προσπάθειες για αξιολόγηση των ψυχο-συναισθηματικών προβλημάτων παιδιών και εφήβων στο γενικό σχολείο έχει μεγάλη σημασία για την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και τη μαθησιακή τους επιτυχία (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001, Barkley, 2003, Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005).

## 7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την πιθανότητα των παιδιών με υποψία ενός από τους τρεις υπότυπους της ΔΕΠ/Υ να παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Η σύνδεση των ψυχο-συναισθηματικών δυσκολιών με τα συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίζουν με κατανόηση και ευαισθησία τους μαθητές που παρουσιάζουν τις ανωτέρω δυσκολίες. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που μπορούν να ανιχνεύσουν 'δύσκολες συμπεριφορές', επειδή αυτές εκδηλώνονται εντονότερα στο χώρο του σχολείου. Όσο πιο έγκαιρα εντοπιστούν οι 'δύσκολες συμπεριφορές', τόσο πιο πιθανό είναι να μην πληγεί η 'αυτοεικόνα' του μαθητή με ΔΕΠ-Υ από τις αρνητικές αντιδράσεις γονιών, δασκάλων και συμμαθητών (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας (2004).

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Κατ' αρχήν, το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό για τη γενίκευση των συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Απουσιάζουν οι εκτιμήσεις των γονέων ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους, οι οποίες θα μπορούσαν να συσχετιστούν με εκείνες των δασκάλων. Επίσης για τη σε βάθος μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με υποψία ΔΕΠ/Υ είναι σημαντική η συλλογή και άλλων πληροφοριών (παρατήρησή τους μέσα στην τάξη, απόψεις όλων των εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν) καθώς και χορήγηση ερωτηματολογίων ή συνέντευξη στα ίδια τα παιδιά. Τα δύο ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, επειδή περιλαμβάνουν χωριστές κλίμακες για γονείς και δασκάλους, ενώ το SDQ-Hel έχει και έκδοση για παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανιχνευτικά στο γενικό σχολείο δίνοντας αξιόπιστα αποτελέσματα σε λίγο χρόνο και ανέξοδα.



## Βιβλιογραφικές παραπομπές

- AERA, APA & NCME (1999) *Standards for psychological and educational testing*. Washington, DC: Author.
- Barkley, R. (2003) Issues in the diagnosis of of attention -deficit hyperactivity/disorder in children. *Brain & Development*. 25: 77-83.
- Becker, A., H. Steinhausen, G. Baldursson, S. Dalsgaard, M. Lorenzo, S. Ralston, M. Döpfen & A. Rothenberger (2006) Psychopathological screening of children with ADHD: Strengths and Difficulties Questionnaire in a pan-European study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 15(1), i56-i/62.
- Carney, A. & K. Merrell (2005) Teacher ratings of young children with and without ADHD: Construct validity of two Child Behavior Rating Scales. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3): 65-75.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 38(5): 581-586.
- Κάκουρος, Ε. & Κ. Μανιαδάκη (1997) Το σύνδρομο της υπερκινητικότητας και οι επιπτώσεις του στη συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση. *Το Σχολείο και Το Σπίτι*, 8: 423-428.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κ. Αγγελή & Γ. Ευσταθίου (2005) *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV. Κλίμακα για γονείς. Κλίμακα για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ε.Χ. Καραδήμας (2004) Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεχτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουμπιάς, Ε. (2006) Προβλήματα προσοχής: Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και εκπαιδευτική πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 33: 32-39.
- McQyade, J. & H. Betsy (2008) Peer problems in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14: 320-324.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Γ. Κιοσεόγλου & Α. Στογιαννίδου (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4): 506-525.
- Ostrander, R., S.D Crystal & G. August (2006) Attention Deficit- Hyperactivity Disorder, depression, and self- and other-assessments of social competence: A developmental study. *Abnormal Child Psychology*, 34: 773-787.

- Sharp, W.S., J.M Walter, W.L Marsch, G Ritsie, S.D Hamburger & F. Castellanos, (1999) ADHD in girls: Clinical comparability of a research sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38: 40-47.
- Skounti, M., S. Giannoukas, E. Dimitriou, S. Nikolopoulou, E. Linardakis & A. Philalithis (2010) Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in schoolchildren in Athens, Greece. Association of ADHD subtypes with social and academic impairment. *ADHD Atten Def Hyp Disord*. DOI 10.1007/s12402-010-0029-8.
- Skounti, M., A. Philalithis, K. Mpitzaraki, M. Vamvoukas & E. Galanakis (2006) Attention deficit/ hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica*, 95: 658-663.
- Σουλιώτης, Κ. (1999) Θεωρητική παρουσίαση της αναπτυξιακής διαταραχής της ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας και οι επιπτώσεις της στο οικογενειακό περιβάλλον. *Το Σχολείο και Το Σπίτι*, 6-7: 329-337.
- Strine, W.T, C. Lesesne, C. Okoro, L. McGuire, D. Chapman, L. Balluz & A. Mokdad (2006) Emotional and behavioural difficulties and impairments in everyday functioning among children with a history of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Preventing Chronic Disease* 3(2). Διαθέσιμο στο: [http://www.cdc.gov/pcd/issues/2006/apr/05\\_0171.htm](http://www.cdc.gov/pcd/issues/2006/apr/05_0171.htm)
- Thapar, A. & A. Mu oz-Solomando (2008) Attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatry*, 7 (8): 340-344.
- Thorell, L.B. & A-M Rydell (2008) Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention -deficit /hyperactivity disorder: effects of age and gender. *Child Care, Health and Development*. 34(5): 584-595.
- Wehmeier, M.P., A. Schacht & P. Barkley (2010) *Social and Emotional Impairment in Children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life*. *Journal of Adolescent Health*. 46: 209-217.

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Αμαλία Α. Υφαντή  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου  
Μέλος ΕΔΙΠ, Ρηρ  
Πανεπιστήμιο Πατρών

## Abstract

In this empirical research, we seek to explore teacher's professional identity by investigating the views of undergraduate teacher-students'. The research was carried out in the two Departments of Education (i.e.: Pre-primary and Primary Education) at the University of Patras. Participants provided survey data by using anonymously filled-in questionnaires, which were distributed to undergraduate students at their fourth (final) year of studies. More specifically, we investigated undergraduate students' perceptions on certain aspects of their professional identity, i.e.: the choice of their studies, factors which contributed to their choice, their practice at schools during undergraduate studies. The research findings of Cooper & Olson (1996) as well as Beijaard et al. (2000) were exploited in this study, based on the contemporary literature on the topic. Our research data revealed a convergence in the view of both groups of undergraduate students, and the majority of them were acquainted with basic issues of professional identity formation. They also found to comprehend the multiple factors that contribute to its formation as well as the complicated process of its lifelong formation.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Προπτυχιακοί φοιτητές, επαγγελματική ταυτότητα, Παιδαγωγικά Τμήματα.*

## 0. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών, όπως εστισημαίνεται από ορισμένους ερευνητές, εκκινεί από την προπτυχιακή τους κατάρτιση (Feiman-Nemser, 2001. Luehmann, 2007. Walkington, 2005). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, οι σπουδαστές φαίνεται να αναπτύσσουν ένα σύνολο γνωρισμάτων που τους είναι απαραίτητα για την εις βάθος κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την πρακτική και την ηθική συμπεριφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Shulman, 1998).

Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, οι οποίες ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, εξελίσσονται επαγγελματικά αλλά και υιοθετούν στάσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Chong & Low, 2009. Knowles, 1992). Η ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού στηρίζεται σε ένα σύνολο πεποιθήσεων που έχει διαμορφώσει το άτομο σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και με την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός. Οι πεποιθήσεις αυτές, όπως έχει διαπιστωθεί, βρίσκονται υπό διαρκή σχηματισμό και ανασχηματισμό μέσω των εμπειριών που αποκτά το άτομο (Chong & Low, 2009: 60). Υποστηρίζεται μάλιστα η άποψη ότι οι εμπειρίες τους τείνουν να δέχονται επιρροές από τις θέσεις και τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (ό.π.).

Στο σύνολο των στάσεων και των πεποιθήσεων που συντελούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού πρέπει να προστεθεί και ο ρόλος των εικόνων που τους έχουν αποτυπωθεί και οι οποίες ασκούν επιρροή στην ταυτότητά τους. Κατά τη διάρκεια δηλαδή των προπτυχιακών τους σπουδών, η επαγγελματική ταυτότητα των σπουδαστών σχετίζεται με τις εικόνες που εκ των προτέρων είχαν διαμορφώσει οι ίδιοι ως μαθητευόμενοι για τους δικούς τους δίδασκοντες, τις αρχικές τους απόψεις και αντιλήψεις για το πώς ορίζεται ο σωστός εκπαιδευτικός καθώς και με τις θεωρίες διδασκαλίας, που έχουν εμπεδώσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Lortie, 1975).

Όπως επισημαίνεται, οι νεοεισερχόμενοι στον επαγγελματικό χώρο εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, η οποία δομείται τόσο σε στοιχεία του παρελθόντος, όπως είναι οι σχολικές εμπειρίες της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε στοιχεία που προέρχονται από το τρέχον σχολικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τα στοιχεία και τις εικόνες που συγκροτούν τον τύπο του εκπαιδευτικού που οραματίζονται να ακολουθήσουν και την τάξη που προσδοκούν να δημιουργήσουν (Featherstone, 1993: 109).

Αυτή λοιπόν η αρχική ταυτότητα των σπουδαστών-εκπαιδευτικών τείνει να βελτιώνεται μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία, καθώς αναπτύσσουν μια εκλεπτυσμένη αντίληψη για το επάγγελμά τους ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί. Αυτή προέρχεται, ακολούθως, από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους παρέχει η προπτυχιακή τους εκπαίδευση και οι πρακτικές ασκήσεις στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Geijssel & Meijers, 2005: 420. Korthagen & Vasalos, 2005: 50).

Αναπόσπαστο μέρος της προπτυχιακής κατάρτισης των σπουδαστών αποτελούν οι πρακτικές ασκήσεις, η συμβολή των οποίων εξαρχής αναγνωρίζεται για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή και η λειτουργία των πρακτικών ασκήσεων απαντάται στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών όχι μόνον των Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και άλλων, όπως της ιατρικής (Helmich et al., 2010: 675. Karamouzis et al., 2006. Βήχα κ.ά., 2007).

Επίσης, μέσα από τη μελέτη για την ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού αναδεικνύεται η ουσιαστική συμβολή και ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα. Οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα αισθήματα και οι συμπεριφορές συνιστούν στοιχεία των συναισθημάτων (Boardman, 1992), τα οποία αποτελούν τη βάση και επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα ενεργούν (Malm, 2009).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αφορά στον αντίκτυπο των συναισθημάτων στους νέους εκπαιδευτικούς, αφού, όπως έχει καταδειχθεί, η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας έχει επιπτώσεις στην προσπάθεια διαμόρφωσης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Freese, 2006).

Οι Malderez et al. (2007) καθώς και οι Gallant & Riley (2014) επισημαίνουν την έντονη και πολυπληθή παρουσία συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών, στη διαδικασία που απαιτείται για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τους Timostsuk & Ugaste (2010), η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων αναγνωρίζεται ως αναπόφευκτη, ενώ οι ίδιοι ερευνητές (ό.π.) διαπίστωσαν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές ασκήσεις και στα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία παρέμεναν ασχέτως της διδακτικής εμπειρίας των σπουδαστών. Σε άλλες όμως μελέτες (βλ. π.χ.: Roulou, 2007, στο Timostsuk & Ugaste, 2010: 1568) υποστηρίζεται ότι οι σπουδαστές-εκπαιδευτικοί τείνουν να ξεπερνούν με την πάροδο του χρόνου τα αρνητικά συναισθήματα -και κυρίως το άγχος, που εμφανίζουν αρχικά στις πρακτικές τους ασκήσεις. Τα αρνητικά συναισθήματα αποδίδονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην τάξη και στην περιορισμένη εμπειρία των σπουδαστών-εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που εμφανίζονται.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των θέσεων προπτυχιακών φοιτητών Δ' έτους του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (εφεξής: ΤΕΕΑΠΗ) και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (εφεξής: ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως αυτές εντοπίστηκαν στη διεθνή συζήτηση επί του θέματος. Ειδικότερα, τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή τη μελέτη είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι θέσεις των δύο ομάδων των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος, ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στην επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως: Επιλογή Τμήματος σπουδών, Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος, Διστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας σύμφωνα με τους Cooper & Olson (1996) και Beijaard, Verloop & Vermut (2000) και Πρακτικές Ασκήσεις στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών.

- Κατά πόσον οι θέσεις των δύο ομάδων των προπτυχιακών φοιτητών βρίσκονται σε ταύτιση ή σε απόκλιση μεταξύ τους;

Θα παρουσιαστούν ακολούθως το δείγμα και η μέθοδος της εμπειρικής έρευνας, θα εξεταστούν τα ερευνητικά δεδομένα και θα γίνει συζήτηση και σχολιασμός επί των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## 1. Υλικό και Μέθοδος

**Η** εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών και ειδικότερα στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το τέλος του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Οι προπτυχιακοί φοιτητές Δ' έτους προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης συνιστούν τον πληθυσμό της έρευνάς μας και ορίζουν το πλαίσιο δειγματοληψίας. Η επιλογή αυτού του δείγματος έγινε διότι, βάσει των Οδηγών Σπουδών των δύο Τμημάτων, οι φοιτητές του Δ' έτους έχουν ολοκληρώσει την προπτυχιακή τους εκπαίδευση και έχουν διαμορφώσει ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο, ενώ έχουν αποκτήσει μια πρώτη εμπειρία ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με την δραστηριοποίησή τους σε διδακτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται υποχρεωτικά σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία αντίστοιχα στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (βλ.: Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ 2013-2014, Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ 2013-2014).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα της ταυτόχρονης διανομής του σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, ενώ διασφαλίζει την αντικειμενικότητα των απαντήσεων, λόγω της ανωνυμίας του (Βάμβουκας, 2010: 248-249. Κυριαζή, 2011: 126-128).

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με επιτόπια μετάβαση σε αίθουσες και αμφιθέατρα, σε τυχαίες ημέρες των ακαδημαϊκών μαθημάτων. Προηγήθηκε μια έρευνα-πιλότος σε αντιπροσωπευτικό δείγμα προκειμένου να γίνει έλεγχος των ερωτήσεων.

Ειδικότερα, στους φοιτητές προσχολικής αγωγής μοιράστηκαν 94 ερωτηματολόγια, που αντιστοιχούσαν στον αριθμό των σπουδαστών που εντοπίστηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας κατά την ημέρα της έρευνας, και επεστράφησαν όλα συμπληρωμένα (ποσοστό απόκρισης: 100%). Το δείγμα αυτό ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού με ποσοστό απόκρισης: 57,31% (επί συνόλου 164 εγγεγραμμένων φοιτητών για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014).

Στους φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης μοιράστηκαν 130 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 111 συμπληρωμένα (ποσοστό απόκρισης: 85,38%). Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού με ποσοστό απόκρισης: 34,04% (επί συνόλου 326 εγγεγραμμένων φοιτητών για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014).

Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 205 τελειόφοιτους φοιτητές, από τους οποίους οι 94 ήταν προσχολικής αγωγής και οι 111 δημοτικής εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού (41,8%), με βαθμό εμπιστοσύνης (αξιοπιστία) 95% και εύρος λάθους (διάστημα εμπιστοσύνης)  $\pm 5\%$ .

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος διερευνώνται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και το έτος σπουδών [για περιπτώσεις φοιτητών πλέον του Δ' έτους]) και στο δεύτερο τίθενται πέντε (5) συνολικά ερωτήματα.

Το περιεχόμενο των κυρίως ερωτημάτων αφορούσε στα ακόλουθα: 1) Αν αποτελούσε πρώτη επιλογή το Τμήμα σπουδών (δικοτομικό ερώτημα Ναι/Όχι) (ερ. 1). 2) Ανάδειξη των παραγόντων, οι οποίοι επηρέασαν το δείγμα στην επιλογή του Τμήματος σπουδών τους (ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων και με ημι-ανοικτού τύπου) (ερ. 2). 3) Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τη συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (ερώτημα ανοικτού τύπου) (ερ. 3). 4) Το τέταρτο ερώτημα (ερ. 4) βασίστηκε στα αποτελέσματα έρευνας των Beijaard et al. (2000), που αναφέρονται στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (κλειστού τύπου ερώτημα με ιεραρχική κατάταξη των απαντήσεων). 5) Το πέμπτο ερώτημα (ερ. 5) εστίαζε στη συσχέτιση μεταξύ του θεσπισμένου ρόλου που καλούνται οι φοιτητές να αναλάβουν μέσω των πρακτικών τους ασκήσεων στο σχολείο και της συναισθηματικής ταυτότητας στην εκπαιδευτική πράξη (κλειστού τύπου ερώτημα με δυνατότητα μίας μόνον απάντησης).

Για την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (έκδοση 21), όπου έγινε ο προσδιορισμός των συχνοτήτων των μεταβλητών καθώς και ο έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μη-παραμετρικό κριτήριο  $\chi^2$  ανεξάρτητων δειγμάτων. Τέλος, για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων.

## 2. Τα δεδομένα της έρευνας

**Η** κατανομή των 205 συνολικά προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία (φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ:  $n=94$ , φοιτητές ΠΤΔΕ:  $n=111$ ) παρουσιάζεται συγκεντρωτικά (**Πίνακας 1**).

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος

Προπτυχιακοί φοιτητές		Φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ	Φοιτητές ΠΤΔΕ
Φύλο	Άνδρες	-	17
	Γυναίκες	94	94
Έτος σπουδών	Δ'	94	111
	Άλλο έτος	-	-

Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, το σύνολο του δείγματος των φοιτητών ΤΕΕΑΠΗ είναι αποκλειστικά γυναίκες και ως εκ τούτου ο παράγοντας φύλο παραλήφθηκε από τις συσχετίσεις. Παρομοίως, το σύνολο του δείγματος των φοιτητών ΤΕΕΑΠΗ και των φοιτητών ΠΤΔΕ φοιτούσαν στο Δ' έτος σπουδών, οπότε το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό (*έτος φοίτησης*) δεν αξιοποιήθηκε στη στατιστική επεξεργασία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των προπτυχιακών φοιτητών για καθεμιά από τις δύο ομάδες του δείγματος, με βάση τα ερωτήματα της έρευνας και επιχειρείται η συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις δύο ομάδες των φοιτητών.

Στο πρώτο ερώτημα (ερ. 1): *«Αποτελούσε πρώτη σας επιλογή το Τμήμα όπου σπουδάσετε;»*, η πλειονότητα των φοιτητών και των δύο ομάδων (φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ: 72,34% και φοιτητές ΠΤΔΕ: 83,78%) απάντησε ότι αποτελούσε την πρώτη τους επιλογή. Κατά τη στατιστική ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των δύο ομάδων των φοιτητών δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (**Πίνακας 2**).

**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων (%) των απαντήσεων των φοιτητών στο 1<sup>ο</sup> ερώτημα

	Ναι		Όχι	
	n	%	n	%
Φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ	68	72,34	26	27,66
Φοιτητές ΠΤΔΕ	93	83,78	18	16,22

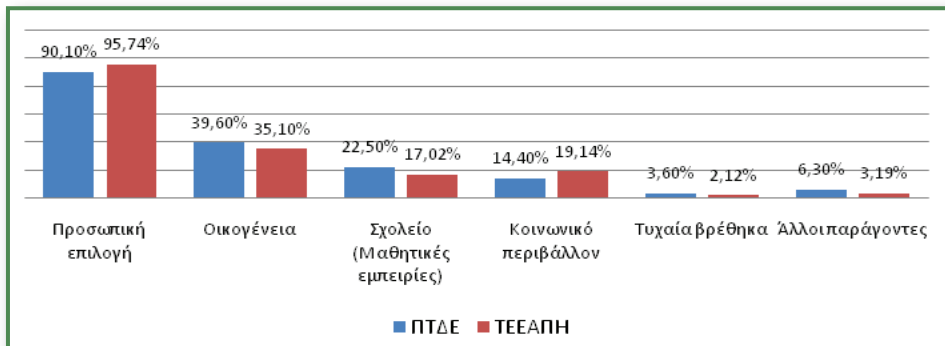
Το δεύτερο ερώτημα (ερ. 2) διερευνούσε τους παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου Τμήματος σπουδών: *«Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: 1. Προσωπική επιλογή,*



2. Οικογένεια, 3. Σχολείο (μαθητικές εμπειρίες), 4. Κοινωνικό περιβάλλον, 5. Τυχαία βρέθηκα με βάση τις μονάδες επιτυχίας, 6. Άλλοι παράγοντες (αναφέρατε ποιοι)».

Με βάση τις απαντήσεις, για την πλειοψηφία των φοιτητών και των δύο Τμημάτων, η *προσωπική επιλογή* αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα στην επιλογή του Τμήματος, ενώ ακολουθεί η *οικογένεια* (Γράφημα 1).

**Γράφημα 1:** Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος



Δεδομένου ότι το ερώτημα αυτό έδιδε στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν παράγοντες, ο επικρατέστερος παράγοντας ήταν η *προσωπική επιλογή* (φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ: 95,74% και φοιτητές ΠΤΔΕ: 90,10%), ενώ για την πλειοψηφία των ερωτώμενων επιλέχθηκε ως ο αποκλειστικός παράγοντας (φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ: 44,68% και φοιτητές ΠΤΔΕ: 40,54%). Τέλος, στο ημι-ανοικτό ερώτημα (Άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος φοίτησης) ξεχώρισε η *ενασχόληση με τα παιδιά* για τους φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ (ποσοστό απόκρισης: 66,67%), και η *επαγγελματική αποκατάσταση* για τους φοιτητές ΠΤΔΕ (ποσοστό απόκρισης: 57,14%). Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων δεν παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών των δύο Τμημάτων, όπως διαπιστώθηκε από την εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$ .

Στο τρίτο ερώτημα (ερ. 3), («Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας;»), ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην απόκτηση εμπειρίας σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα (ΤΕΕΑΠΗ: 23,40%, ΠΤΔΕ: 37,83%) καθώς και στη γνωριμία με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ΤΕΕΑΠΗ: 39,6%, ΠΤΔΕ: 16,21%).

Οι φοιτητές ΤΕΕΑΠΗ (ποσοστό απόκρισης: 7,44%) σημείωσαν ότι, με την πρακτική τους άσκηση στα νηπιαγωγεία, τους δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί, ώστε να τις εφαρμόσουν και οι ίδιες μελλοντικά στα νηπιαγωγεία και να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με την οργάνωση

της διδασκαλίας τους (ποσοστό απόκρισης: 2,12%). Επίσης, είχαν την ευκαιρία για προσωπική ανατροφοδότηση και βελτίωση (ποσοστό απόκρισης: 2,12%). Στον **Πίνακα 3** παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των φοιτητών για κάθε Τμήμα.

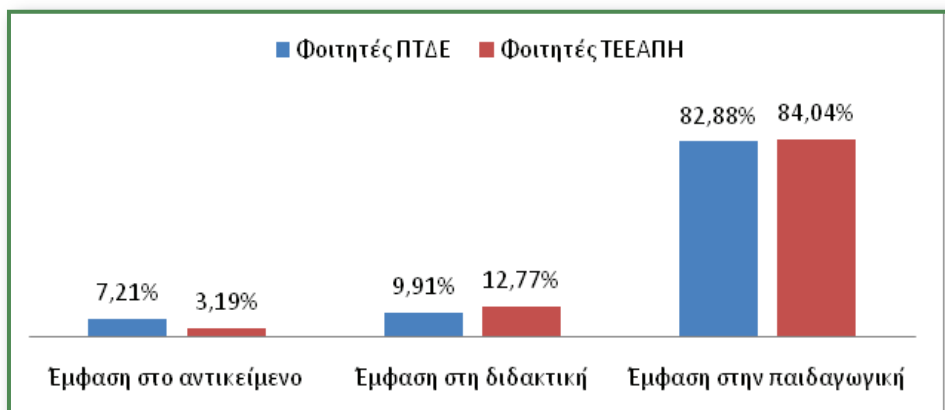
**Πίνακας 3:** Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών σχετικά με τη συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

A/A	Συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών του δείγματος:	ΤΕΕΑΠΗ (%)	ΠΤΔΕ (%)
1	Γνωριμία με το αντικείμενο των σπουδών σε πραγματικές συνθήκες	6,38	10,81
2	Γνωριμία με το σχολείο και τη σχολική πραγματικότητα (το σχολικό χώρο)	18,08	14,41
3	Γνωριμία με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και το διδακτικό αντικείμενο	2,12	14,41
4	Γνωριμία με τους μαθητές – Διαχείριση των μαθητών και των ιδιαιτεροτήτων τους και κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν	11,70	9,90
5	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας	23,40	37,83
6	Γνωριμία με τη σχολική τάξη σε πραγματικές συνθήκες	11,70	9,00
7	Επιτυγχάνεται η καλύτερη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα	4,25	7,20
8	Γνωριμία με το μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις απαιτήσεις, τα καθήκοντα και τις ευθύνες του σε πραγματικές συνθήκες	39,36	16,21
9	Εξοικείωση με τις δυσκολίες και τα πρακτικά προβλήματα που καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός	6,38	3,60
10	Οι πρακτικές ασκήσεις παρέχουν ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να πειραματιστεί και μέσα από δοκιμές και λάθη καθώς και με την καθοδήγηση και τις συμβουλές των έμπειρων εκπαιδευτικών αποκτά καλύτερη γνώση για το επάγγελμα	2,12	6,30
11	Μέσα από την πρακτική άσκηση γίνεται αντιληπτό κατά πόσον ταιριάζει στον καθένα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	5,31	4,50
12	Επιτυγχάνεται η εφαρμογή στην πράξη όσων διδάχθηκαν οι φοιτητές, σύνδεση θεωρίας και πράξης	22,34	21,62

13	Η πράξη είναι σημαντική, διότι αποκτώνται γνώσεις που δεν προσφέρονται στα μαθήματα	4,25	5,40
14	Παρατηρείται απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης	4,25	10,81
15	Σημαντικό στάδιο στο πρόγραμμα σπουδών	2,12	1,80
16	Επαφή με τις πρακτικές του νηπιαγωγείου και μελλοντική εφαρμογή αυτών, όπου είναι εφικτό	7,44	-
17	Αυτενέργεια με ανάπτυξη πρωτοβουλίας σχεδιασμού και διαμόρφωσης της διδασκαλίας	2,12	-
18	Προσωπική ανατροφοδότηση και βελτίωση	2,12	-

Το τέταρτο ερώτημα (ερ. 4) βασιζόταν στις απόψεις των Beijaard et al. (2000), οι οποίοι, είχαν ερευνήσει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μέσα από τρεις διαστάσεις, i) την *έμφαση στο αντικείμενο*, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα γνώσης και δεξιοτήτων, ii) την *έμφαση στη διδακτική*, όταν ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα διδακτικής και μαθησιακής πορείας του μαθητή και iii) την *έμφαση στην παιδαγωγική*, όταν ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος, η *παιδαγωγική διάσταση* χαρακτηρίζεται ως η πλέον σημαντική και από τις δύο ομάδες του δείγματος. Επιπλέον, η στατιστική επεξεργασία δεν παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών και των δύο ομάδων, όπως διαπιστώθηκε από την εφαρμογή του  $\chi^2$  (Γράφημα 2).

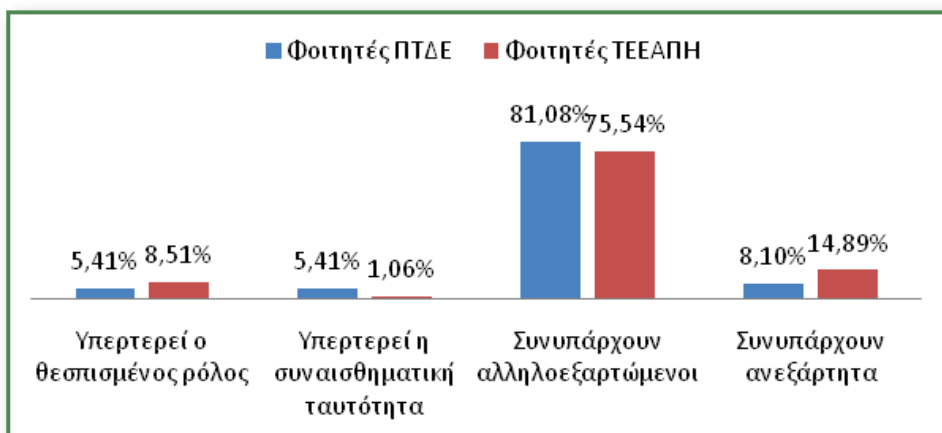
**Γράφημα 2:** Απαντήσεις φοιτητών σχετικά με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000)



Το πέμπτο ερώτημα (ερ. 5) («Κατά τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης κληθήκατε να αναλάβετε καθήκοντα ενός ρόλου θεσπισμένου, παράλληλα όμως υπάρχει και η συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού») αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των δύο ομάδων των φοιτητών αναφορικά με τη συσχέτιση του θεσπισμένου ρόλου του εκπαιδευτικού, δηλαδή του ρόλου του εκπαιδευτικού που καλούνται να ασκήσουν οι φοιτητές και της συναισθηματικής του ταυτότητας. Το ερώτημα αυτό στηρίχθηκε στα αποτελέσματα μιας έρευνας των Cooper & Olson (1996), που διενεργήθηκε σε σπουδαστές – εκπαιδευτικούς και αποκάλυψε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να καταπνίξουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα, όταν καλούνται να αναλάβουν τα καθήκοντα του θεσπισμένου ρόλου τους (Cooper & Olson, 1996: 87). Στην έρευνά μας στη συγκεκριμένη ερώτηση προτάθηκαν τέσσερες επιλογές ως προς τον θεσπισμένο ρόλο και τη συναισθηματική ταυτότητα, όπως είχαν προσδιοριστεί στην ανωτέρω μελέτη: 1) *υπερτερεί ο θεσπισμένος ρόλος*, 2) *υπερτερεί η συναισθηματική ταυτότητα*, 3) *συνυπάρχουν αλληλοεξαρτώμενοι*, 4) *συνυπάρχουν ανεξάρτητα*. Οι ερωτώμενοι είχαν δυνατότητα μόνο μίας επιλογής (κλειστού τύπου ερώτηση με αμοιβαία αλληλοαποκλειόμενες απαντήσεις).

Η πλειονότητα των φοιτητών προσχολικής αγωγής (75,54%) και των φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης (81,08%) συγκλίνουν στην άποψη για τη *συνύπαρξη του θεσπισμένου ρόλου και της συναισθηματικής ταυτότητας* (Γράφημα 3). Κατά τη στατιστική ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των φοιτητών των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

**Γράφημα 3:** Απαντήσεις φοιτητών σχετικά με τη συναισθηματική ταυτότητα και το θεσπισμένο ρόλο



### 3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την εξέταση των δεδομένων της έρευνας φαίνεται κατ' αρχάς ότι οι τελειόφοιτοι προπτυχιακοί φοιτητές των Τμημάτων ΤΕΕΑΠΗ και ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς και την ουσιαστική συμβολή της στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία στο σχολείο.

Ειδικότερα, για την πλειονότητα των φοιτητών και των δύο ομάδων του δείγματος, η επιλογή του Τμήματος και κατ' επέκταση του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν ήταν -πρωτίστως- αποτέλεσμα *προσωπικής επιλογής*, ενώ σε φθίνουσα κατάταξη ακολουθεί η *οικογένεια*. Ένα σημείο που χρήζει ξεχωριστής μνείας αφορά στην επιλογή του Τμήματος σπουδών, το οποίο για τη συντριπτική πλειοψηφία του συνόλου των φοιτητών αποτελούσε την πρώτη επιλογή. Ως προς τους επιμέρους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιλογή του Τμήματος, ξεχωρίζει η *επαγγελματική αποκατάσταση* για τους φοιτητές του ΠΤΔΕ και η *ενασχόληση με τα παιδιά* για τους φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η ενασχόληση με τα παιδιά φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (βλ. π.χ.: Kyriakou & Coulthard, 2000. Richardson & Watt, 2006). Η επαγγελματική επίσης αποκατάσταση αναγνωρίζεται σε άλλη μελέτη ως ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Watt & Richardson, 2008).

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιλογή του Τμήματος σπουδών, γίνεται φανερό ότι οι τελειόφοιτοι φοιτητές των δύο Τμημάτων παρουσιάζονται αρκετά συνειδητοποιημένοι ως προς το επάγγελμα που επέλεξαν να ακολουθήσουν. Η σημαντικότητα του εν λόγω ευρήματος έγκειται κυρίως στο ότι η επιλογή του Τμήματος σπουδών τους σε συνδυασμό με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν αντίκτυπο στη μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην παραμονή τους στο επάγγελμα, καθώς και στην ποιότητα του επιτελούμενου έργου τους στο σχολείο, διότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά πολύπλοκο και απαιτητικό (OECD, 2005. Watt & Richardson, 2008).

Οι τελειόφοιτοι σπουδαστές του δείγματός μας υπογραμμίζουν τη συμβολή των πρακτικών ασκήσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στην εξοικείωσή τους με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος που πρόκειται να ακολουθήσουν καθώς και στην απόκτηση εμπειρίας στη σχολική τάξη. Παράλληλα, υπογράμμισαν ότι, μέσω των πρακτικών ασκήσεων, επιτυγχάνεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τους παρέχεται η δυνατότητα προσαρμογής και ευελιξίας τους στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Επιπροσθέτως, η συνεχής διαδικασία συνύπαρξης του προσωπικού στοιχείου του καθενός με την επαγγελματική διάσταση τού να είναι και να

γίνει κάποιος εκπαιδευτικός αποτελεί χαρακτηριστικό της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας (Pillen et al., 2013).

Σύγκλιση απόψεων παρουσιάζεται και μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων των φοιτητών σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως αυτές προτείνονται από τον Beijgaard και τους συνεργάτες του (2000). Συγκεκριμένα, ο παράγοντας της παιδαγωγικής, που δίδει έμφαση σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική, τη συναισθηματική και την ηθική ανάπτυξη του μαθητή, αξιολογείται ως ο πλέον σημαντικός από τους φοιτητές των δύο Τμημάτων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, γεγονός που αποκαλύπτει ότι η διάσταση αυτή εκλαμβάνεται ως εξίσου σημαντική και από τις δύο ομάδες των φοιτητών του δείγματος. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα των Beijgaard & De Vries (1997), σύμφωνα με τα οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν την παιδαγωγική πλευρά του επαγγέλματός τους σημαντικότερη από το αντικείμενο και τη διδακτική.

Ταύτιση των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών των δύο ομάδων του δείγματος μας διαπιστώνεται και στο ερώτημα που αναφέρεται στη συσχέτιση ανάμεσα στο θεσπισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική τους ταυτότητα. Η πλειονότητα των φοιτητών και των δύο τμημάτων εκτιμά ότι συνυπάρχουν αλληλοεξαρτώμενα. Το εύρημα αυτό αποκαλύπτει την ολοκληρωμένη αντίληψη και την εικόνα που έχουν οι φοιτητές για το έργο που πρόκειται να αναλάβουν, ενώ ταυτόχρονα φανερώνει και την εν δυνάμει διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία εκκινεί από την προπτυχιακή τους εκπαίδευση. Η θέση των φοιτητών σχετικά με τη συνύπαρξη του θεσπισμένου ρόλου και της συναισθηματικής ταυτότητας παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς δεν ταυτίζεται με τις εργασίες των Nias (1989) και Cooper & Olson (1996), που αναφέρουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποκρύπτουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί σε διαφορετικά χαρακτηριστικά κουλτούρας για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Υφαντή, 2014. Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014). Παράλληλα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μια τέτοια διαπίστωση ενισχύει περισσότερο τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, καθώς παρουσιάζονται αρκετά συνειδητοποιημένοι σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, το ρόλο που θα αναλάβουν και την επαγγελματική τους ταυτότητα χωρίς να παραγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συναισθηματικής διάστασης της ταυτότητας, η οποία έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται και σε αυτούς κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι μέσα από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος αποκαλύπτονται οι θέσεις τους και οι αντιλήψεις τους σχετικά την επαγγελματική τους ταυτότητα. Γίνεται επίσης φανερό ότι η επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού αρχίζει να διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής του εκπαίδευσης.

Η παρουσία συγκλίσεων και αποκλίσεων στις απαντήσεις των φοιτητών τόσο μεταξύ των δύο ομάδων αλλά και εντός της καθεμιάς ομάδας, όπως αυτές εντοπίστηκαν στα δεδομένα της παρούσας μελέτης, από το ένα μέρος φανερώνει την πολυπρισματικότητα της επαγγελματικής ταυτότητας και, από το άλλο μέρος την αναδεικνύει σε μια οντότητα που βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία ανασχηματισμού και αναπροσαρμογής εκκινώντας ήδη από την προπτυχιακή εκπαίδευση.

Η παρούσα μάλιστα μελέτη επιβεβαιώνει τη συμβολή των προπτυχιακών σπουδών στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού και ενισχύει τη θέση για τη σημαντικότητα διενέργειας μελετών για τη διερεύνηση των κινήτρων των νέων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμά τους (Bullough, 1997). Συνεπώς, απαιτείται γνώση και αξιοποίηση των στοιχείων που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και κυρίως του νέου εκπαιδευτικού, που θα μεταβεί από την προπτυχιακή εκπαίδευση στον επαγγελματικό χώρο του σχολείου.

Συμπερασματικά, η μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού αποκάλυψε ότι πρόκειται για μια οντότητα, η οποία δεν είναι παγιωμένη ή καθορισμένη. Αντίθετα, υπόκειται σε διαρκείς αναπροσαρμογές μέσα από ένα πολύπλοκο σύνολο συσχετίσεων και πρακτικών (Chong & Low, 2009). Ως εκ τούτου, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην προπτυχιακή εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για ένα στάδιο κατά το οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα. Κατά την προπτυχιακή τους εκπαίδευση απαιτείται να αναπτύσσεται σταθερά και δυναμικά μια άρτια και θετική ταυτότητα, η οποία θα λειτουργήσει αργότερα στη συγκρότηση και την παρουσία ενός αποτελεσματικού επαγγελματία εκπαιδευτικού στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο γενικότερα.

## Βιβλιογραφία

- Beijaard, D. & De Vries, Y. (1997) Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20: 243-255.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Boardman, E. (1992) New environments for teacher education. *Music Educators Journal*, 79(2): 41-43.
- Bullough, R.V. (1997) Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J.

- Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London & Washington, DC: The Falmer Press, 13-31.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βήχα Α.Γ., Οικονόμου Γ.Β., Ασημακόπουλος Κ.Ε., Καλόφωνος Χ.Π. & Υφαντή Α.Α. (2007) Διερευνώντας τις απόψεις των φοιτητών Νοσηλευτικής του Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών για το μάθημα της Νοσηλευτικής Ογκολογίας. *Βήμα Κλινικής Ογκολογίας*, 6 Β (1-2): 31-37.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8: 59-72.
- Cooper, K. & Olson, M. (1996) The multiple “I”s’ of teacher identity. In M. Kompf, T. Boak, W.R. Bond. and D. Dworet, (Eds.), *Changing research and practice: teachers’ professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Featherstone, H. (1993) Learning from the first years of classroom teaching: the journey in, the journey out. *Teachers College Record*, 95 (1): 93-112.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1013-1055.
- Fisher, T., Higgins, C. & Loveless, A. (2006) *Teachers learning with digital technologies: A review of research and projects*. The UK: Futurelab.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.
- Freese, A. R. (2006) Reframing one’s teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1): 100-119.
- Gallant, A. & Riley, P. (2014) Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18 (4): 562-580.
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005) Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4): 419-430.
- Helmich, E., Derksen, E., Prevoo, M., Laan, R., Bolhuis, S. & Koopmans, R. (2010) Medical students’ professional identity development in an early nursing attachment. *Medical Education*, 44: 674-682.
- Karamouzis, M.V., Ifanti, A.A., Iconomou, G.V., Vagenakis, A.G. & Kalofonos, H.P. (2006) Medical students’ views of undergraduate Oncology Education: a comparative study. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 19 (1): 61-70.
- Knowles, G.J. (1992) Models for understanding pre-service and beginning teachers’



- biographies: illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge & New York: Teachers College, 99-152.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1): 47-71.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000) Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26: 117-126.
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luehmann, A.L. (2007) Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91 (5): 832-839.
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L. & Kerr, K. (2007) Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3): 225-248.
- Malm, B. (2009) Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35 (1): 77-91.
- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD 2005, <http://www.oecd.org/>
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) Πανεπιστημίου Πατρών (ακαδ. έτος: 2013-2014) <http://www.elemedu.upatras.gr/>
- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) Πανεπιστημίου Πατρών (ακαδ. έτος: 2013-2014) <http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/index.php>
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013) Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3): 240-260.
- Poulou, M. (2007) Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1): 91-110.

- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006) Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1): 27-56.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2): 257-271.
- Shulman, L.S. (1998) Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5): 511-526.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010) Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26: 455-465.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1563-1570.
- Walkington, J. (2005) Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1): 53-64.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008) Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18: 408-428.
- Υφαντή, Α.Α. (2000) Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113: 57-63.
- Υφαντή, Α.Α. (2014) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. & Υφαντή, Α.Α. (2014) Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57: 81-99.

# Βιβλιοκρισία

## Χάρης Αθανασιάδης: τα Αποσυρθέντα Βιβλία

Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008, εκδ. Αλεξάνδρεια

**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ,**

**Σήφης Μπουζάκης, ομότιμος καθηγητής πανεπιστημίου Πατρών**

- Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας έχουν προσελκύσει και στη χώρα μας το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Αβδελά, Φραγκουδάκη, Κουλούρη, Περσιάνης Καψάλης-Χαραλάμους,, Ρεπούση κ.ά). Τα σχολικά εγχειρίδια ακολούθησαν την ταραχώδη και σισύφειο πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν επιχειρήθηκε η αλλαγή των περιεχομένων τους ('να καώσι', το 1921, να αποσταλούν προς πολτοποίηση, το 1965, να αποσυρθούν , Καλοκαιρινός 1965, Ρεπούση 2006-2008, Κόκκινος 2002 κ.λπ.). Είναι,ακόμη γνωστό ότι η επιλογή, η κατανομή, η ταξινόμηση και η διάχυση της σχολικής γνώσης, δηλ. των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, ήταν και παραμένει αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών των κάθε φορά κυρίαρχων δυνάμεων που εκφράζονται ως εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο του κράτους-
- Οι συγκρούσεις, οι 'πόλεμοι' για τα σχολικά εγχειρίδια αφορούσαν κυρίως εκείνα που έχουν ταξινομηθεί από τους ερευνητές ως βιβλία ιδεολογικού περιεχομένου και που συνδέονται με το έθνος κράτος, το κυρίαρχο θρησκευτικό δόγμα και συνακόλουθα με την απόκτηση εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα βιβλία της γλώσσας, των θρησκευτικών και της σχολικής ιστορίας. Στα βιβλία αυτά, εγκεκριμένα από τους αρμόδιους θεσμούς του ελληνικού κράτους (ΚΕΜΕ, ΠΙ,ΙΕΠ), έχουν καταγραφεί στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευση διαστρεβλώσεις, παραχαράξεις, μύθοι, ιδεολογικές-πολιτικές χρήσεις, σιωπές, μαύρες τρύπες. Είναι χαρακτηριστικό πώς αποτυπώνονται στα βιβλία ιστορίας ΣΤ' δημοτικού (Καφετζή, Παπαγρηγορίου, Ρεπούση, Κολιόπουλος) και πώς αλλάζουν από τη μια περίοδο στην άλλη τα αφηγήματα των εθνικών 'δραμάτων', 'τραυμάτων' και 'αλμάτων' ακόμη και κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (επανάσταση του 1821, μικρασιατική καταστροφή, εθνική αντίσταση, εμφύλιος πόλεμος, κυπριακό κ.λπ.).
- Η υπάρχουσα σχετική με τα παραπάνω ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία έχει εμπλουτισθεί σημαντικά κατά τη μεταπολίτευση. Όμως, υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σε επιμέρους μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια. Ένα τέτοιο κενό έρχεται να καλύψει η μελέτη του ομότεχνου, γνωστού στην επιστημονική κοινότητα των ιστορικών της εκπαίδευσης από άλλες αξιόλογες εργασίες του, καθηγητή του

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Χάρη Αθανασιάδη.. Ο συγγραφέας στρέφει αυτή τη φορά το ενδιαφέρον του στα αποσυρθέντα βιβλία .....πριν αυτά παραδοθούν στην πυρά... Με τη δεισδυτική του ματιά και τα πειστικά ερμηνευτικά του εργαλεία, επέλεξε να ασχοληθεί στη μελέτη του αυτή με τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα αποσυρθέντων βιβλίων. Πρόκειται για 'Τα ψηλά Βουνά', του Ζαχαρία Παπαντωνίου της δημιουργικής Βενιζελικής περιόδου 1917-1920, την ιστορία της ΣΤ' δημοτικού της Μαρίας Ρεπούση που προκάλεσε θύελλα στη διετία 2006-2008, την "Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου" (2002), της αΕΓ Λυκείου (υπεύθυνος ο Γιώργος Κόκκινος) και την "Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική" (1965) της Β' Γυμνασίου, του Κ. Καλοκαιρινού.

- Ο συγγραφέας ακτινογραφεί όλο το συγκρουσιακό τοπίο της κάθε περιόδου και παραθέτει με εξαντλητική βιβλιογραφία τα επιχειρήματα των υπερασπιστών και επικριτών των βιβλίων που αποσύρθηκαν. Να σημειώσουμε πάντως εδώ ότι οι καινοτόμες παρεμβάσεις στη σχολική γνώση, εδώ στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, τουλάχιστον μέχρι τη μεταπολίτευση, πιστώνονται στις φιλελεύθερες δυνάμεις που επιχειρήσαν την αστικοδημοκρατική γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση (πρώτη και δεύτερη Βενιζελική περίοδος, ανολοκλήρωτη μεταρρύθμιση των Γεωργίου Παπανδρέου και Ευάγγελου Παπανούτσου ,το 1964/65) ενώ οι ανατροπές με αποσύρσεις βιβλίων χρεώνονται στις συντηρητικές δυνάμεις των καθαρευουσιάνων με σημαιοφόρο το πανεπιστήμιο Αθηνών, τη 'φωλιά των γλωσσοαμυντόρων'. Στην Ελλάδα του περιφερειακού καπιταλισμού και της εξαρτημένης ανάπτυξης, οι αδιάλλακτες συγκρούσεις (και) στην εκπαίδευση συνδέονται με δύο διακριτά και με σαφείς πολιτικές αναφορές ρεύματα, το αστικοδημοκρατικό-φιλελεύθερο και το συντηρητικό.
- Ο Χάρης Αθανασιάδης στην μελέτη του τεκμηριώνει τον ισχυρισμό του ότι η απόσυρση των εγχειριδίων, ο πόλεμος γι' αυτά, δεν έχει να κάνει μόνο με τη γλώσσα τους (δημοτική) αλλά με την αμφισβήτηση της αδιάλειπτης συνέχειας του ελληνικού έθνους, όπως την επέβαλε η γραμμή Παπαρηγόπουλου. Έτσι, 'Τα Ψηλά Βουνά' αμφισβητούνται όχι μόνο για τη δημοτική, στην οποία είναι γραμμένα, αλλά και επειδή έχουν ελάχιστες έως καθόλου αναφορές στο έθνος, τον χριστιανισμό και την πολεμική ανδρεία του Έλληνα, δηλαδή παραλείπουν όλα αυτά που θα διαμόρφωναν την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα του Έλληνα. 'Περί των μεγάλων ιδανικών της πατρίδος, της θρησκείας ουδείς γίνεται λόγος...οι μαθηταί ούτε πρωί, ούτε εσπέρας, ούτε προ του φαγητού, ούτε μετ' αυτό προσεύχονται..', θα υποστηρίξει ο πολέμιος των βιβλίων της περιόδου 1917-1920 γλωσσολόγος Γ. Χατζηδάκης. Η ιστορία του Καλοκαιρινού θα επικριθεί ήδη για τον τίτλο της 'Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική' και όχι Βυζαντινή, αμφισβητώντας έτσι την καθιερωμένη γραμμή Παπαρηγόπουλου. Το βιβλίο του Κόκκινου, με πολλά καινοτομικά στοιχεία, θα αμφισβητηθεί 'έξωθεν', από την κυπριακή κυβέρνηση επειδή

εμπεριείχε τη φράση ‘...στην Κύπρο η ΕΟΚΑ του στρατηγού Γρίβα πρόβαλλε έναν κοινωνικό υπερσυντηρητικό εθνικισμό’. Η περιπέτεια του βιβλίου της Ρεπούση με τον ‘συνωστισμό’ στα παράλια της Σμύρνης που προκάλεσε το συνωστισμό ,τις περισσότερες φορές άσχετων, στα τηλεπαράθυρα και τη σύμπτυξη ενός φαιοκόκκινου μετώπου, είναι γνωστή και διδακτική. Την ίδια περίπου περίοδο, μια 15μελής επιστημονική Επιτροπή με επικεφαλής τον τότε πρύτανη του πανεπιστημίου Πατρών Σταμάτη Αλαχιώτη και επιστημονικό υπεύθυνο τον υπογράφωντα, με ανάθεση από τη νομαρχία Αχαΐας, προχώρησε στη συγγραφή ενός βιβλίου τοπικής ιστορίας. Το βιβλίο αυτό, έκτασης 300 σελίδων, δεν κυκλοφόρησε ποτέ (ας προστεθεί, επομένως, και αυτό το βιβλίο στα αποσυρθέντα βιβλία ιστορίας). Ο λόγος ήταν ότι δεν εμπεριείχε το γνωστό μύθο της Αγίας Λαύρας με αποτέλεσμα να ξεσηκώσει θύελλα διαμαρτυριών από την τοπική εκκλησία, τα κόμματα και άλλους φορείς, πρόσωπα και συλλογικότητες.

- Σημαντική είναι η συμβολή του συγγραφέα και στην ανακάλυψη και ανάδειξη θετικών παραδειγμάτων σχολικών εγχειριδίων, που επιβίωσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τρία τέτοια παραδείγματα, άγνωστα στη μέχρι τώρα έρευνα, παραθέτει ο Αθανασιάδης στα δύο τελευταία κεφάλαια του βιβλίου του. Πρόκειται για τα βιβλία της περιόδου 1858-1917, το ένα πριν από την έκδοση του έργου του Παπαρρηγόπουλου. Πρόκειται για το βιβλίο ‘Ο Γεροστάθης’ του Λέοντος Μελά (1858) που απηχούσε τις ιδέες του διαφωτισμού και του Κοραΐ και ευτύχησε να είναι από τα μακροβιότερα (διδάχθηκε περί τα 40 χρόνια) σχολικά βιβλία στην νεοελληνική εκπαίδευση. Τα άλλα δύο βιβλία είναι, το αναγνωστικό ‘Ελλην πολιτικής’ του δημοσιογράφου και δικηγόρου Θεόδωρου Αποστολόπουλου και το εγχειρίδιο ιστορίας ‘Ελληνική ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της σήμερον’ των παιδαγωγών Αριστοτέλη Κουρτίδη και Βλασίου Σκορδέλη Και τα δύο τελευταία βιβλία, κινούμενα βέβαια στη γραμμή αφήγησης του μεγαλόπνοου έργου του Παπαρρηγόπουλου (εκδόθηκε το 1874), θα μακροημερεύσουν, ούτε θα καούν ούτε θα αποσυρθούν...
- Η παραπάνω μελέτη του Χάρη Αθανασιάδη, πρωτότυπη, ενδιαφέρουσα και τεκμηριωμένη εμπλουτίζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ανοίγει νέα ερευνητικά πεδία και προκαλεί νέα ερωτήματα που σίγουρα θα απασχολήσουν στο μέλλον και άλλους ερευνητές.

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

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

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

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

### *Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου*

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

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

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 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 (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 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. Κουλουμπαρίτη (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) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.



### **Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό**

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

### **Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο**

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

### **Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών**

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

### **Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα**

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

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://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.**

