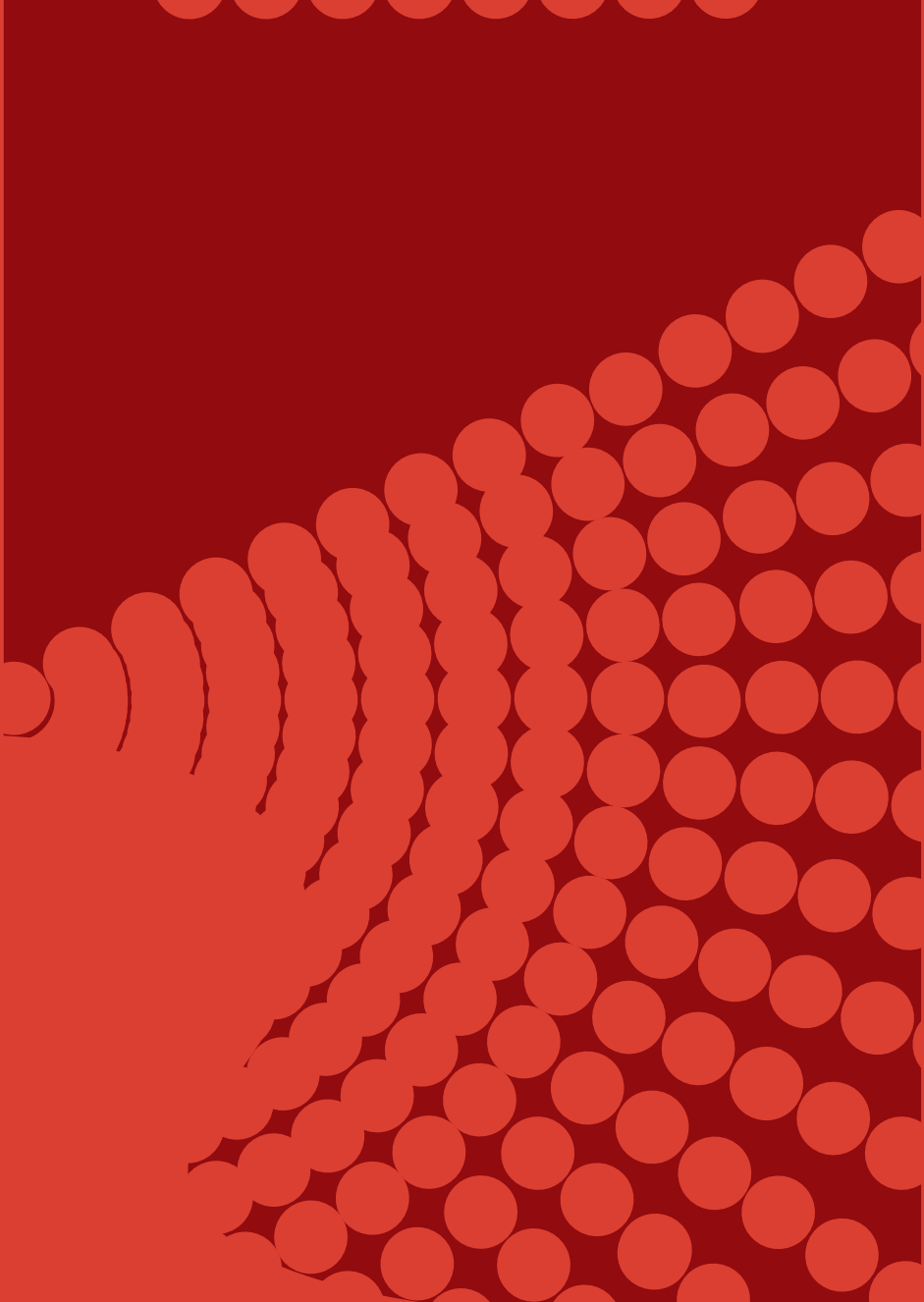




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2017

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

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
2/2017**



---

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](http://www.ediamme.edc.uoc.gr), E-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto: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:** Μεταξιά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)  
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Σπαντιδάκης Ιωάννης** (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,  
**Καλογιαννάκη Πέλλα**.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται  
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,  
**Μακράκης Βασίλειος**, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University  
of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison,  
**Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University  
of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**,  
University of Tainan, Zhengzhou University, China, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**,  
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**, Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καίλα 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, Zhengzhou University, China, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

## 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. **Τάξεις του θετικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον: Εναλλακτικές οριοθετήσεις της γνώσης**  
**Orders of positive discourse in the school setting: alternative circumscriptions of knowledge**  
 Ευαγγελία Καλεράντε ..... 7
2. **Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο**  
**Job satisfaction for a healthy, quality and effective school**  
 Ζουμπουλιά-Παρασκευή Βαρδιάμπαση, Μάριος Βρυωνίδης ..... 21
3. **Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριων Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική προσέγγιση**  
**Using experiential education for promoting elementary school pupils' emotional development: A qualitative approach**  
 Ελένη Καρπούζα, Ραχήλ Καλλιανίδου, Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου ..... 42
4. **Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για πτυχές της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων**  
**An investigation of teachers' perceptions of multi-grade school functioning**  
 Δρ Δημήτρης Οικονομόπουλος, Ανδρέας Μπρούζος ..... 64
5. **Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς**  
**Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers**  
 Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ ..... 84
6. **Διδακτικό σενάριο επίλυσης προβλημάτων με τη μέθοδο των Έξι Καπέλων Σκέψης**  
**A teaching scenario for problem solving with the method of Six Thinking Hats**  
 Ευάγγελος Θεολογής, Ξανθίππη Φουλίδη, Κωνσταντίνος Καρακιόζης, Μιχαήλ Λουλάκης, Κωνσταντίνα Φώτου, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος ..... 114
7. **Σύνθεση λέξεων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής: 'δείκτες' γλωσσομάθειας/ διγλωσσίας**  
**Compound formation by native and second language learners of Greek**  
 Μαρίνα Τζακώστα ..... 133

<b>8. Το σχολείο του μέλλοντος και το φιλανδικό – γερμανικό εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα – Μια Συγκριτική Προσέγγιση</b>	
<b>The school of future and the Finnish – German alternative educational system – a Comparative Approach</b>	
Παναγιώτης Γιαγκουνίδης .....	159
<b>Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστελλόμενα προς δημοσίευση κείμενα .....</b>	<b>172</b>
<b>Guide for Authors .....</b>	<b>176</b>

ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ORDERS OF POSITIVE DISCOURSE IN THE SCHOOL  
SETTING: ALTERNATIVE CIRCUMSCRIPTIONS OF  
KNOWLEDGE

Ευαγγελία Καλεράντε  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
ekalerante@uowm.gr

**Abstract**

The present paper deals with the alteration of everyday discourse in the school setting. It is a process based on detecting the new social, political and multicultural reality which generates differentiated conditions of cognitive field composition. New identities and fields of perception towards social composition are formed by the educational community discourse. Within a climate of uncertainty and insecurity, new interpretations are the result of new approaches. This way, people are able to understand themselves and others throughout an endless interaction in which new needs full of knowledge and strategies that should be chosen and implemented are formed.

The modern society of risk is conducive to shaping fluid approaches about the educational community operation and the formation of subjects and the cognitive “claims” of the curricula. Pedagogical rationalism is apparently more and more under question by the fluid social reality which should probably activate reflection processes about “life education” inculcated by the cognitive perception of individual formation in changing real fields.

**Key words**

*Educational setting, individual, knowledge, positive discourse, reflection.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Γνώση, εκπαιδευτικό περιβάλλον, άτομο, αναστοχασμός, θετικός λόγος.*



## 0. Εισαγωγή

Το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα ορίζει μια πραγματικότητα που καθορίζει το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Ειδικά για την Ελλάδα η οικονομική κρίση παράγει και συγκροτεί λόγο και για την εκπαίδευση<sup>1</sup>. Η μείωση των δαπανών για την παιδεία σχετίζεται με την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που χαρακτηρίζεται από μεταβολές, που συντελούν και στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι σχέσεις που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα καθορίζονται από αβεβαιότητα και ανασφάλεια<sup>2</sup>. Οι οικονομικές συμβάσεις μετακυλίνουν στις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Νέες καταστάσεις νοηματοδοτούνται σε μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων. Η εκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει και ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που διαμορφώνονται σε υβριδικά σχήματα εκπαίδευσης, μέσω του διαδικτύου και των ποικίλων άτυπων μορφών εκπαίδευσης.

Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να αναλύσει τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που αντανακλούν την υπάρχουσα πραγματικότητα, τις προσδιορισμένες καταστάσεις που μετασχηματίζονται μέσα σε ένα απροσδιόριστο οικονομικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λάβει υπόψη της ότι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αναπαράγονται και μετασχηματίζονται εκπαιδευτικά σχήματα που επιδιώκουν να ανατρέψουν την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης και τις μορφές διαβαθμισμένης τυπικής εκπαίδευσης.

Στο άρθρο μας αναφερόμαστε αναλυτικά στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών με προσεγγίσεις που θα αναθεωρούν τα γνωστικά πεδία, ώστε να επανασυνδεθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με τις κοινωνικοπολιτικές πρακτικές. Προσπαθούμε να δούμε την εκπαίδευση ως οργανισμό που συγκροτείται ως πεδίο με ρητή ή υπόρρητη διασύνδεση με διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, που διαμορφώνουν λόγους και σχετίζονται με τη γνώση ως προϋπόθεση ανάπτυξης του κοινωνικού υποκειμένου σε μεταβαλλόμενα καθεστάτα αλήθειας και κοινωνικοπολιτικής αφήγησης.

## 1. Λειτουργία του εκπαιδευτικού λόγου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το περιβάλλον του σχολείου είναι ανταγωνιστικό με την έννοια ότι διαφορετικά νοήματα συγκροτούνται, καθώς ενεργά κοινωνικά υποκείμενα διαντιδρούν σε ένα επίπεδο κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών<sup>3</sup>. Τα γνωστικά αντικείμενα, οι προσωπικές σχέσεις αναλύονται και εκφράζουν νοήματα, δηλαδή σημασίες, που καθορίζουν επιλογές και προτιμήσεις των ατόμων. Οι εννοιολογήσεις που κάνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές συγκροτούν σημασίες σε έναν καθορισμένο χωροχρόνο σε ορισμένες στιγμές. Επομένως, είναι ενεργή η πραγματικότητα με κοινωνικούς,

πολιτικούς και πολιτισμικούς όρους. Η διαμόρφωση των σημασιών σε δημοκρατικές κοινωνίες γίνεται μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον λόγων, όπου υπάρχει και η διάσταση της σύγκρουσης.

Η ταυτότητα των ατόμων διαμορφώνεται σε ενεργείς «αναπαραστάσεις» που συγκροτούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικά ο μαθητής φαίνεται να είναι διχασμένος σε μια διαδικασία συγκρότησης και ανασκευής της ταυτότητας του, μιας ταυτότητας που οργανώνεται σχεσιακά με τους άλλους σε διαφορετικά περιβάλλοντα, διότι εκτός από το χώρο του σχολείου υπάρχουν και τα χαοτικά περιβάλλοντα, τα οποία τυπικά ή άτυπα καθορίζουν διαδικασίες δόμησης και ανακάλυψης του εαυτού. Η νοηματική επένδυση πραγματοποιείται σε σύνθετες διαδικασίες προκειμένου το άτομο να κατασκευάσει διαφορετικές ταυτότητες σχετικά με το φύλο, τους επαγγελματικούς ρόλους, τη συναισθηματική κατάσταση και τη σχέση με τους απροσδιόριστους άλλους<sup>4</sup>.

Άρα, μέσα από χαρακτηριστικά και λόγους επιλέγει στοιχεία με τα οποία ταυτίζεται απορρίπτοντας ταυτόχρονα άλλα στοιχεία. Οι επιλογές που κάνει στη συγκρότηση του εαυτού βασίζονται στο σχηματισμό αλυσίδων ισοδυναμίας που καθορίζουν την ταυτότητα του, δημιουργώντας μια φαντασιακή πληρότητα με κοινωνικούς όρους. Όσο πιο σύνθετες είναι οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες τόσο πιο κατακερματισμένο αισθάνεται το κοινωνικό υποκείμενο ανάλογα με τις κοινωνικές ταυτότητες. Επίσης, η δυναμική των συστημάτων επιβάλλει επικαθορισμούς και εδώ είναι η πανουργία του συστήματος στη διαδικασία ανασύνταξης. Όσο πιο σύνθετη είναι μια πραγματικότητα, τόσο πιο επιβαλλόμενοι είναι οι επικαθορισμοί, μέσω των θεσμικών παρεμβάσεων, όπως είναι η εκπαίδευση, ώστε να περιορίζεται ή να αποτρέπεται η «διαφορά».

Τα κοινωνικά υποκείμενα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αφομοιώνουν την ιδέα του «ανήκειν». Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική σε πρακτικό επίπεδο στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνει λογοθεωρητικούς όρους συμμόρφωσης, αποτρέποντας τους ανταγωνιστικούς λόγους που θα επέφεραν σύγκρουση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές καθλώνουν σημασίες, προκειμένου να λειτουργήσει μια διαδικασία τεχνικής συνύπαρξης. Η ηγεμονική παρέμβαση του εκπαιδευτικού ή της εκπαιδευτικού αποκτά περιεχόμενο ως εξουσιαστικός καθοριστικός λόγος. Ο εξουσιαστικός λόγος και οι μορφές πειθαρχίας και ελέγχου συναρθρώνουν στοιχεία που καθορίζουν τη στάση των μαθητών και ορίζουν ταυτόχρονα τη λειτουργικότητα του ιδρυματικού φορέα<sup>5</sup>.

Ειδικότερα, ως ρηματικός και μη ρηματικός λόγος εγκαθιδρύει συνδέσεις και εξαρτήσεις με το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός γίνεται μέρος του συστήματος. Αναπόσπαστο στοιχείο στη μεταφορά των λόγων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το εμπειρικό υλικό για τη διαμόρφωση της ταυτότητας ο μαθητής το λαμβάνει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που αν και θεωρη-

τικά προβάλλεται η ελευθερία του λόγου, πρακτικά οι ανταγωνιστικοί λόγοι περιορίζονται, διότι και οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη του συστήματος. Όπου υπάρχει σύγκρουση ή αντιπαράθεση είναι ασήμαντη και τις περισσότερες φορές συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του συστήματος. Δηλαδή, αυτό που φαίνεται ως ανταγωνισμός και σύγκρουση είναι σχεσιακές διαδικασίες σε μια απρόσκοπτη συνολική πορεία.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η προσδιορισμένη γνώση μέσω του αναλυτικού προγράμματος και οι σχέσεις μαθητών προκαθορίζονται από τυπικές και άτυπες διαδικασίες, που αποκρύπτουν ζητήματα όπως η κοινωνική ανισότητα, οι διαφορετικές προτιμήσεις και επιλογές με όρους κοινωνικών τάξεων και το συμπληρωματικό διαφορετικό περιεχόμενο γνώσης που καθορίζει το παρόν και το μέλλον των κοινωνικών υποκειμένων. Έτσι, επικαιροποιούνται ζητήματα κοινωνικής ανισότητας με έμφαση στις διαδικασίες αναπαραγωγής τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε να γίνεται λόγος για μετασχηματισμό ή μεταστοιχείωση θεωρητικών μοντέλων για την κοινωνική ανισότητα<sup>6</sup>. Τα σχολικά εγχειρίδια, ο εκπαιδευτικός λόγος εντάσσονται στην εκπαιδευτική πρακτική που συμβάλλει κυρίως στη συγκρότηση κοινών αντιλήψεων για το κοινωνικό περιβάλλον, τις κοινωνικές ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις. Πλήθος ερεθισμάτων, όχι μόνο γλωσσικών, δημιουργούν τα πολύτροπα κείμενα μέσω των οποίων συγκροτείται το νόημα και στη περίπτωση του θεσμού της εκπαίδευσης ενισχύεται η αποδοχή των παγιωμένων σταθερών θεσμών μέσα από καθημερινά εκπαιδευτικά εμπειρικά συμφραζόμενα, που συμβάλλουν στη διατήρηση του συστήματος. Παρατηρείται διασύνδεση του θεσμού της εκπαίδευσης με την κοινωνική αναπαραγωγή του συστήματος<sup>7</sup> με μετάλλαξη όρων και αφηγήσεων ώστε να εμπερικλείονται ιστορικές και κοινωνικές αφηγήσεις σε μια μεταμοτέρνα εκπαιδευτική θεώρηση.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και εδώ πρόκειται για μια εργαλειώδη χρήση της διαδικασίας, διότι η πολιτική λειτουργία της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιοριστική, δηλαδή δεν υπάρχει ανταγωνιστικός λόγος, αντίθετα διαμορφώνεται ένα κλειστό σύστημα γλωσσικού περιεχόμενου με αποτέλεσμα να αποτρέπεται η ουσιαστική κριτική και οι ιδεολογικοπολιτικές της συνέπειες. Σε μια διαφορετική περίπτωση, αν λειτουργούσε πραγματικά η κριτική σκέψη, θα έπρεπε το σύστημα να είναι έτοιμο για μια μορφή ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής.

Παρατηρείται ότι και ο θεσμός της εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή ανισοτήτων, σχέσεων εξουσίας και στη διαμόρφωση ταυτότητας σύμφωνα με την κοινωνική τάξη. Λόγος, ως ρηματική και μη ρηματική πρακτική, και γνώσεις εξυπηρετούν τη δεδομένη κοινωνικοπολιτική δομή, περιορίζοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας διαφορετικής «λογικής» που θα προϋπόθετε αντίστοιχο περιεχόμενο γνώσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύει το σύνολο των ενεργειών της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες

φαίνεται να συντονίζονται σε προκαθορισμένες διαδικασίες συνάφειας και συσχέτισης με ένα μοντέλο<sup>8</sup>.

Το ζήτημα της διεπιστημονικής προσέγγισης και κριτικής σκέψης πρακτικά ακυρώνεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από την περιορισμένη χρήση σε συγκεκριμένες ενότητες γνώσης. Έτσι, μάλλον επιτελείται μια ταυτιστική ενδοεκπαιδευτική διαδικασία, διότι δεν περιλαμβάνονται διαφορετικές τάξεις λόγου που θα μπορούσαν να εναρμονιστούν με διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να συμβάλλουν σε ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό παράδειγμα οργάνωσης και λειτουργίας του συστήματος.

Τελικά, ότι παράγεται ως κοινωνική εκπαιδευτική πρακτική μεσολαβείται με προκαθορισμένες ρηματικές και μη ρηματικές πρακτικές, αποκλείοντας με αυτές τις μορφές συνάρθρωσης την εξάρθρωση ή την αποδόμηση που θα χαρακτήριζε την κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η προκαθορισμένη γνώση δεν εμπεριέχει το σύνολο των ειδών και των λόγων που βρίσκονται εν χρήσει σε μια ορισμένη χρονική περίοδο στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Οι αντίστοιχες κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες για το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητα του αναλυτικού προγράμματος επισημαίνουν τις διαδικασίες επιλογής και τις συνέπειες για το άτομο, διότι η γνώση διασυνδέεται λειτουργικά με την ατομικότητα και το κοινωνικό υποκείμενο<sup>9</sup>. Άρα, δεν μπορούν να αναλυθούν σύνθετα πρότυπα και διαλεκτικές σχέσεις που θα επανακαθόριζαν τις τάξεις του λόγου και ειδικά για την εκπαίδευση θα έφτιαχναν μια διαφορετική τάξη εκπαιδευτικού λόγου<sup>10</sup>. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση των τάξεων του λόγου με συγκεκριμένους θεσμούς<sup>11</sup>, όπως και η σύνδεση της τάξης του λόγου με πεδία. Τελικά η κοινωνία είναι ένα σύνολο κοινωνικών πεδίων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και καθορίζονται συμβολικά από τις δομές εξουσίας<sup>12</sup>.

## **2. Σύμπλεγμα κοινωνικοπολιτικού νοήματος στην εκπαιδευτική πράξη**

Το ζήτημα της επαναπροσέγγισης της εκπαίδευσης εναρμονισμένης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα προϋποθέτει μελέτη των κοινωνικοδομικών βάσεων της εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφωθεί ένα ενιαίο σώμα συστηματικής εκπαιδευτικής θεωρητικής προσέγγισης. Στο προηγούμενο κεφάλαιο προσεγγίσαμε τις λειτουργικές δομές που σχετίζονται με την οργάνωση της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στις ενοποιητικές προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, που εναρμονίζονται με ένα συντηρητικό μοντέλο ερμηνείας της κοινωνίας.

Η εκπαίδευση ως φορέας, ο οποίος λειτουργεί ως γνωσιακό περιβάλλον για τα άτομα ίσως πρέπει να προσανατολιστεί σε ένα διαφορετικό σύστημα σύνδεσης κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνιστωσών. Δηλαδή, να αξιολο-

ποιήσει τις αφηγήσεις ως παραστάσεις, συμφραζόμενα περιβάλλοντα μέσα στα οποία κινούνται τα κοινωνικά υποκείμενα. Ο μαθητής ή ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι θα λειτουργήσει σε διαφορετικές πραγματικότητες. Άρα, εργαλειακά η γνώση θα πρέπει να του παρέχει οδηγίες, πώς μπορεί να προσαρμόζεται σε ταχύτατες εναλλαγές, δηλαδή να επανενσωματώνει στον προβληματισμό του στοιχεία από ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Γνώσεις και δεξιότητες γίνονται κατανοητές μέσα από έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες στη συγκρότηση εκπαιδευτικού λόγου, που στόχος πλέον είναι η προσαρμογή σε πραγματικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα που εμφανίζονται σε συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα που δημιουργείται στις σύγχρονες κοινωνίες έχει ως συνέπεια αντίστοιχες ανατροπές στην πολιτική των δικαιωμάτων<sup>13</sup>.

Επομένως, η εκπαίδευση επιβάλλεται να εξαλείψει δυσκολίες που δημιουργεί η προσήλωση σε ιδεατούς ή και πραγματικούς παράγοντες που συνδέονται με το παρόν και να επικεντρωθεί σε ενίσχυση του εαυτού σε απροσδιόριστες συνθήκες. Έτσι, η έμφαση είναι σε γνωστικά πεδία που θα προκύψουν μετά από μελέτη με επικέντρωση στη δυνατότητα προσαρμογής των ατόμων, ζήτημα που σχετίζεται με μια τεχνητή κατανομή γνώσης με ενίσχυση δεξιοτήτων, ώστε το άτομο να αισθανθεί ασφαλές στην καθημερινότητα του και να είναι δυνατή η μετάβαση του από την μια κατάσταση στην άλλη. Η δυνατότητα προσαρμογής αναδεικνύεται σε στόχο, καθώς η εκπαίδευση πρέπει να δομηθεί στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής.

Αν μέχρι τώρα η εκπαιδευτική γλώσσα αντικειμενοποιούσε εμπειρίες, τις ερμήνευε μέσα σε πεπερασμένες δομές νοήματος, τώρα οι χωριακές δομές αλλάζουν, οι συλλογισμοί τροποποιούνται και η ροή γνώσης προετοιμάζει για το ασαφές, το απρόβλεπτο, που ίσως συντελεστεί. Η πρόκληση για την εκπαίδευση είναι να λειτουργήσει πέρα από τυποποιήσεις<sup>14</sup>. Τα γνωσιακά σχήματα και οι δεξιότητες δεν παρουσιάζονται ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα, δεν τυποποιούνται, καθώς το εύρος του συστήματος αυξάνεται σε συνθήκες μη προβλέψιμες.

Όπως φαίνεται, η αντικειμενοποίηση και οι σταθεροί δείκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών δεν υφίστανται. Η εκπαιδευτική πολιτική που σχηματικά διαμορφώνεται δεν μπορεί να «επιβιώσει» πέρα από την πραγματικότητα, η οποία την προσδιορίζει τη συγκεκριμένη στιγμή. Άρα, πρέπει να εκφραστεί ένα ευρύτερο θεωρητικό πλέγμα εκπαιδευτικών νοημάτων, που να βασίζεται σε: α) πολιτικές ενδυνάμωσης του εαυτού, β) πολιτικές προσαρμογής του ατόμου σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και γ) πολιτικές ανταπόκρισης στις ανάγκες των συστημάτων.

Οι πολιτικές ενδυνάμωσης του εαυτού, με ψυχολογικούς και κοινωνικούς όρους, βασίζονται σε σύνδεση στοιχείων, ως σημείων που καθιστούν το άτομο ικανό να λειτουργεί σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Από τη σωματική εκφραστικότητα μέχρι την επαφή με την φύση, τη διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας, της τέχνης, το άτομο επανασυνδέει τις εκφράσεις της υποκειμενικότητας του. Ο συναισθηματικός κόσμος με-

τασηματίζεται, ώστε το άτομο να συνδέεται και να αποσυνδέεται από καταστάσεις. Άρα γνώσεις και δεξιότητες λειτουργούν ως «εκπαιδευτικό τεχνούργημα».

Οι πολιτικές προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες αναφέρονται σε εκπαιδευτικές εμπειρίες που σχετίζονται με αντικειμενικό θησαύρισμα συσσωρεύσεων νοήματος, ώστε το άτομο να καθίσταται ικανό να επικοινωνεί σε διαφορετικά νοηματικά πλέγματα, τα οποία να θεωρεί ως προκλήσεις, απόρροια της βεβαιότητας που του δημιουργεί η επεξεργασμένη εκπαιδευτική γνώση. Στόχος είναι στο παράδοξο, το διαφορετικό, το άτομο να προβάλλει τη συμπαγή, συνεχή και αναστοχαστική τεχνική του, που θα του δίνει τη δυνατότητα επαναπροσαρμογής. Η γνώση που παρέχεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθιστά το άτομο ικανό συνομιλητή, επεξεργαστή νοημάτων και καταστάσεων σε διαφορετικές περιστάσεις<sup>15</sup>. Οι βιογραφικές εμπειρίες σε συνδυασμό με εκτυλισσόμενες εμπειρίες και γνώση συμβάλλουν στον συγχρονισμό του ατόμου με τις συλλογικότητες και τις μετατροπές στο παρόν. Μέσω της γνωσιακής αντικειμενοποίησης επεξεργάζεται τις διαφορετικές πραγματικότητες ως σύνολο σημείων, κατασκευάζοντας σύμβολα και ταξινομώντας σχήματα. Το ζητούμενο είναι η σταδιακή διαμόρφωση, οικειότητα της εκπαίδευσης με το ανοίκειο, ώστε να προετοιμάσει το άτομο σε απροσδιόριστες συμβολικές αναπαραστάσεις.

Οι πολιτικές ανταπόκρισης στις ανάγκες των συστημάτων εστιάζονται κυρίως στα διαφορετικά συστήματα που συγκροτούνται σε ένα έθνος-κράτος και καθορίζονται ως διαδικασίες οργάνωσης και από παγκοσμιοποιημένα συμβολικά σύμπαντα και αντίστοιχες νομιμοποιήσεις. Παρατηρούμε ότι διαμορφώνονται περίπλοκα γνωσιακά πεδία αξιών και στάσεων, που καθορίζουν ακόμη και το πεδίο των συναισθημάτων. Όπως φαίνεται, τα άτομα σε όλη τους τη ζωή γίνονται διαχειριστές εμπλουτισμένων αποθεμάτων γνώσης που διαμορφώνονται κυρίως στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αν και αναφερόμαστε στις γνώσεις μέσω του διαδικτύου, οι γνώσεις αυτές δεν είναι βασικές, αλλά αντίθετα είναι αυτές που το άτομο ενσωματώνει στις πρωταρχικές γνώσεις που παίρνει από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα ενδιαφέροντα που διαμορφώνει και στις εξειδικευμένες γνώσεις που ορίζονται ως αναγκαίες<sup>16</sup>.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συσσωρεύει γνώσεις που ανταποκρίνονται στο: α) κοινωνικό περιβάλλον, β) οικονομικό περιβάλλον και γ) πολιτικό περιβάλλον. Το κοινωνικό περιβάλλον προκαθορίζει βασικά συστήματα αξιών που θεμελιώνονται με συγκεκριμένες επιτελέσεις, που τυπικά ή άτυπα συμβάλλουν στην διατήρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος με μια τεχνική διαδικασία καταμερισμού ρόλων σε αντίστοιχη συνάφεια ρόλου και αξιών. Επομένως, το άτομο μυείται σε γνωσιακά και συναισθηματικά στοιχεία που συσχετίζονται με συγκεκριμένο ρόλο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό καταμερισμό που βασίζεται στην κοινωνική τάξη. Οι σύνθετες διαδικασίες γνώσης και αλληλόδρασης των ατόμων συμβάλλουν σε τεχνικές διαμεσολαβήσεις που συνοψίζονται σε θεσμικές αναπαραστάσεις.

Στο οικονομικό περιβάλλον επικεντρωνόμαστε στα ανταγωνιστικά, οικονομικά πεδία. Η έννοια της εξειδίκευσης σχετίζεται με το περιεχόμενο της γνώσης, που βασίζεται σε μια τυπολογία εκτιμήσεων των οικονομικών αλλαγών. Στους επιτελεστικούς ρόλους των ατόμων περιλαμβάνονται νοήματα και αναλύσεις που εμπριέχουν την οικονομική διάσταση. Τα κανονιστικά πρότυπα αντικειμενοποιούν γνώσεις σε ένα ευρύ φάσμα επιλογών και προτιμήσεων σε σχέση με την αγορά εργασίας, διαμορφώνοντας παράλληλα αξίες και στάσεις. Η ένταξη στην αγορά εργασίας ή η μη ένταξη ενοποιεί στη συνείδηση τη συμπεριφορά των ατόμων ως οικονομικών συντελεστών, φυσικοποιώντας και νομιμοποιώντας ένταξη ή αποκλεισμό, μέσα από συμβολικές αναπαραστάσεις του κοινωνικού status που ενσωματώνει περίπλοκες αναπαραστάσεις για συμβολικές εντάξεις στην καταναλωτική κοινωνία.

Το πολιτικό περιβάλλον συναλλάσσεται με γνωστικά πεδία που διαχειρίζονται θεσμικές αναπαραστάσεις για τη λειτουργικότητα των πολιτικών συστημάτων που ανταποκρίνονται στις μορφές της πολιτικής κουλτούρας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση του εύρους της θεσμοποίησης με τις ιδιότυπες ακρότητες των πολιτικών εκφάνσεων στη σύγχρονη πολιτική σκηνή, όπως το φαινόμενο της άκρας δεξιάς. Η πολιτική θεωρητική ζωή φαίνεται να διαφοροποιείται από τις προθέσεις των θεσμών ή τα πολιτικά θεωρητικά μοντέλα που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση να μην είναι τόσο ισχυρά, με αποτέλεσμα να μην διαμορφώνεται πολιτική συνάφεια με δημοκρατικές αρχές και στάσεις. Η πολιτική απορρύθμιση ή η ατελής πολιτική κοινωνικοποίηση σχετίζεται με την άνοδο της ακροδεξιάς στην Ελλάδα και την αποδοχή των ακροδεξιών τάσεων στο νεανικό πληθυσμό<sup>17</sup>.

Παρατηρείται ότι το εύρος των πολιτικών πράξεων και της πολιτικής γνώσης στην εκπαίδευση σε ανησυχητικό βαθμό δημιουργεί πολιτική αποθεσμοποίηση με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία των δημοκρατικών οργάνων σε κοινωνίες που η δυναμική του διαδικτύου θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της δημοκρατίας με τη διεύρυνση της κοινωνίας των πολιτών. Η γνώση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να αποσυνδέει την δημοκρατική πολιτική από τα βιογραφικά και πολιτικά συμφραζόμενα του εκπαιδευόμενου.

### **3. Γνώση και αναλυτικό πρόγραμμα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα**

Το αναλυτικό πρόγραμμα νοηματοδοτεί το νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που προτείνεται σε μεταβαλλόμενα διευρυμένα γνωστικά πεδία, επειδή περιγράφουμε τη δυναμική των συστημάτων μέσω της απροσδιοριστίας, της ασάφειας και της αβεβαιότητας που τα διακρίνει. Έτσι, η γνωσιακή σημασιοδότηση που επιδιώκεται στην εκπαίδευση βασίζεται στο στόχο της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών σχημάτων, που θα οικοδομήσουν φόρμες και θα καθορίσουν αποφάνσεις ύπαρξης και δράσης των ατόμων.

Το αναλυτικό πρότυπο δημιουργεί κανονιστικά πρότυπα γνώσης και δομεί τάξεις λόγου ως συμβολικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Οι συμβολικές αναπαραστάσεις εμπλέκονται σε ένα συνεκτικό σχέδιο, στο οποίο τυποποιούνται ρόλοι, επιλύονται ζητήματα και ενισχύονται αναστοχαστικές συμπεριφορές. Το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί ως πλάνο εργασίας στην πραγματοποίηση που βασίζεται στη διαλεκτική σχέση μεταξύ της πραγματικότητας και της γνώσης. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα η γνώση αντικειμενοποιείται στα προτεινόμενα μαθήματα<sup>18</sup>. Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, ώστε η πραγματοποίηση μέσω της εκπαίδευσης να ενισχύει τη θεωρητική σκέψη και τον αναστοχασμό ως επιλογές και στάσεις του ατόμου.

Στο οριζόντιο επίπεδο το αναλυτικό πρόγραμμα ενοποιεί γνωσιακά πεδία και στο κάθετο επίπεδο τα διαβαθμίζει, ώστε θεωρία, εξήγηση και νομιμοποίηση να ορίζονται από μια τεχνητή διαδικασία αντικειμενοποίησης του νοήματος και κοινής νοηματοδότησης εμπειριών. Σε οριακές καταστάσεις, απροσδιοριστίες, ταχύτατων εξελίξεων, διαφοροποιήσεων και ανατροπών το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τροποποιηθεί, προκειμένου να ενισχυθεί ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος, όπως τον αναλύσαμε σε πολιτικές ενδυνάμωσης του εαυτού και πολιτικές προσαρμογής του ατόμου σε μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Μαθήματα που αναδεικνύουν συλλογικά συμβάντα και διαμορφώνουν συλλογική μνήμη επανεξετάζονται ως προς το περιεχόμενο και τη δυναμική τους, διότι η συλλογική μνήμη ως συλλογικό σύμπαν ορίζει την ατομική ύπαρξη και νοηματοδοτεί και την κοινωνική ολότητα<sup>19</sup>. Σε αυτό το σημείο η έμφαση βρίσκεται στην Ιστορία και την νοηματοδότηση που δημιουργεί. Όσο και αν φαίνεται περίεργο η ιστορική παρουσία βρίσκεται στη δημιουργία παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος για τα άτομα. Ένας κοινωνικός και πολιτικός εαυτός φτιάχνεται μέσα από το συμβολικό ιστορικό σύμπαν, με μετατόπιση των πλαισίων αναφοράς από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες η συλλογική μνήμη με έμφαση σε έναν υπερβιατικό χαρακτήρα της κοινωνίας θα πρέπει να ενσωματώσει παγκοσμιοποιημένες διαδικασίες εξέλιξης, συνύπαρξης και προόδου, μέσα από την προβολή, ως αποτέλεσμα εξωτερίκευσης νοημάτων, της ιστορικής πραγματικότητας πέρα από το έθνος-κράτος<sup>20</sup>. Μαθήματα Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας δημιουργούν υψηλότερα επίπεδα θεωρητικής αναζήτησης με έμφαση σε μηχανισμούς, επεξεργασίας της πραγματικότητας και εναρμόνισης του ατόμου σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η Θρησκευσιολογία ως προβολή του εναλλακτικού συμβολικού σύμπαντος μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των ενδοκοινωνικών συγκρούσεων, ενισχύοντας στάσεις αποδοχής και αναγνώρισης των άλλων.

Η Ιστορία της εξέλιξης της σκέψης σε συνδυασμό με θετικά και θεωρητικά γνωστικά πεδία συμβάλλει σε νοηματική κατασκευή και σύνθεση των συμβολικών στοιχείων,



δημιουργώντας προϋποθέσεις ανάδειξης των διαφορετικών ανταγωνιστικών λόγων που συγκροτούνται, εννοιολογώντας την αλλαγή, την πρόοδο των κοινωνιών, πέρα από την συντηρητική καθήλωση στην ιδεολογία. Με τον όρο ιδεολογία αναφερόμαστε στη θεωρητική σχέση αρχών και θέσεων σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πλέγμα συμφερόντων από άρχουσες ομάδες, που σχετίζονται με τη διαχείριση εξουσίας<sup>21</sup>. Τελικά, γνωστικές και κοινωνιολογικές εννοιολογήσεις για τους κοινωνιολογικούς εννοιολογικούς μηχανισμούς διαμορφώνονται μέσω των επιστημονικών τομέων και επικαθορίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον<sup>22</sup>.

Συνεπώς, το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να παραμείνει στην προβολή της επίσημης γνώσης, αντίθετα θα επανορίσει τη γνώση μέσα από την ανάδυση των ανταγωνιστικών λόγων. Ο πλουραλισμός θα ενθαρρύνει την καινοτομία, την αλληλεγγύη και τον ανθρωπισμό, που με οικονομικούς και πολιτικούς όρους εντάσσονται στους στόχους της εκπαίδευσης. Η εσωτερίκευση αξιών προϋποθέτει την κατανόηση νοημάτων που κατασκευάζονται μέσα από τη γνώση. Όσο πιο διαφοροποιημένα είναι τα γνωστικά πεδία τόσο πιο ταχύτατες θα είναι οι διαδικασίες εννοματοδότησης της διαφοροποιημένης πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Άρα, τόσο εντονότερη θα είναι η εσωτερίκευση μηχανισμών, που θα περιορίζουν τον αποκλεισμό και θα διαμεσολαβούν σε επεξεργασία της πραγματικότητας, ενισχύοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραγόντων.

Στα πρακτικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση είναι η ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας και εδώ το ζήτημα που μας απασχολεί είναι ότι η ένταξη δεν σχετίζεται μόνο με την ανάγκη επιβίωσης, αλλά και την αντίληψη ότι η εργασία είναι κοινωνική αναγκαιότητα αποδοχής των ατόμων σε ένα αξιακό μοντέλο όπου η μη εργασία δημιουργεί αποκλεισμούς. Οι γνώσεις που χρειάζονται σε απροσδιόριστες οικονομικές συνθήκες, όπου η «δημιουργική καταστροφή» και η ανεργία καθορίζουν τις οικονομικές συνθήκες θα επικεντρώνονται σε ανοιχτές θεωρητικές θεματικές ενότητες και σε ενίσχυση δεξιοτήτων, μέσα σε σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εργαστήρια λόγου και πράξης. Η κατάσταση που παρατηρείται στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης με την κατάργηση, συγχώνευση σχολείων, στη μείωση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών και στον περιορισμό των κονδυλίων για έρευνα<sup>23</sup>. Δομική απορρύθμιση και λειτουργική αποδιοργάνωση μετασχηματίζει και τις διαδικασίες διαχείρισης της γνώσης. Εκπαιδευτικοί σε ένα περιβάλλον συστημικών αντιφάσεων και ασυμβατοτήτων καλούνται να μετασχηματίσουν νοήματα και να αναδιαμορφώσουν ρόλους, ώστε ο θεσμός της εκπαίδευσης να συμβάλει στην εγκαθίδρυση ενός νέου παραδείγματος.

Ειδικότερα, σε πολιτικό πεδίο η άνοδος της ακροδεξιάς με την ταυτόχρονη απαξίωση της δημοκρατικής λειτουργίας των συλλογικοτήτων θα πρέπει να προβληματίσει την εκπαίδευση, προσαρμόζοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη καθημερινότητα

πακέτα γνώσης, που να επικαιροποιούν αξίες για την αναγνώριση του «άλλου», την πολιτική ταυτότητα του ατόμου, την κοινωνική και πολιτική συνύπαρξη.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιβάλλεται να αξιολογήσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα διερευνώντας ορθολογικές και συναισθηματικές αποχρώσεις της εκπαίδευσης και τις άρρητες κατανοήσεις των εκπαιδευόμενων του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Τα νέα σημασιολογικά πεδία προϋποθέτουν εσωτερίκευση και μετα-ερμηνεία, ώστε να επιτελεστεί μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής κατάστασης, που θα αποτυπωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαιδευτική ρουτίνα. Το σύνολο της γνώσης, όπως αποτυπώνεται στα αναλυτικά προτάγματα, δεν περιγράφει απλά μια τυπική κατανομή της γνώσης, αλλά διασυνδέεται με παραστασιακές προτιμήσεις για τη δυναμική μιας κοινωνίας, τη συνοχή της και τη θεσμική της λειτουργία.

#### 4. Συμπεράσματα

Το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα δημιουργεί νέες προτεραιότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλονται με την μορφή εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Σε ένα ασαφές, αβέβαιο περιβάλλον δημιουργείται ένα σύστημα αναπαραστάσεων, που συσκοτίζει τις πραγματικές, κοινωνικο-πολιτικές καταστάσεις διαμορφώνοντας πεδία ατομο-κεντρικών προσεγγίσεων μέσα από μια διαστρεβλωτική εγγραφή των ατομικών ρόλων. Μεγιστοποιείται η κοινωνική ανισότητα, η αντιπαλότητα με την έγκλιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως κανονικότητας. Μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το άτομο κοινωνικοποιείται στις διαδικασίες της πολιτικής απορρύθμισης και της ηθικής απαξίωσης.

Ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης θα πρέπει να επικεντρωθεί στη συγκρότηση πολιτικής για τη σύζευξη γνώσης-κοινωνίας με έμφαση στην παραγωγική διαδικασία διαμόρφωσης νέων αφηγήσεων, όπου το άτομο να αισθανθεί ασφαλές μέσα στο κοινωνικό του χώρο συμμετέχοντας, αλληλοεπιδρώντας, μετασχηματίζοντας πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις αναπτύσσοντας δυναμικό ρόλο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα και η εκπαιδευτική καθημερινότητα που εγκλείουν ιδεολογικά στοιχεία λειτουργούν δημιουργώντας παραστατικές εικόνες, που πρέπει να επαναπροσδιοριστούν. Εκπαιδευτικές αποφάνσεις θα καθορίσουν ένα νέο σύνολο πολιτικών για την εκπαίδευση μέσα στη συγκεκριμένη χρονικότητα στην οποία θα οριστεί η παραγωγική διαδικασία προσδιορισμού των μορφών της γνώσης και του πλέγματος των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που θα αναλύουν συγκεκριμένες καταστάσεις των πολιτικών και κοινωνικών φαινομένων διασυνδέοντας τη γνώση με τη δομή και τα άτομα.

Επιβάλλεται η αλλαγή των εκπαιδευτικών σχημάτων, η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου και η μετα-θεώρηση των στοιχείων που κατασκευάζουν το εκπαιδευτικό

περιβάλλον, ώστε να διερευνηθούν συνθήκες αλλαγής της εκπαίδευσης με την αφομοίωση συνδυασμού στοιχείων από αντιθετικούς ανταγωνιστικούς λόγους. Μια σύγχρονη εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, στη θεώρηση λόγου και στη δομή γνώσης, που να ανταποκρίνεται στο παρόν και στο μέλλον των ατόμων και των κοινωνιών.

### Σημειώσεις

1. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την οικονομική κρίση στην Ελλάδα και τις συνέπειες στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα. (Mitsopoulos & Pelagidis, 2012; Siani-Davies, 2017).
2. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την κατάσταση της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας που διαμορφώνεται την περίοδο της οικονομικής κρίσης, η οποία επιτείνει φαινόμενα κοινωνικής απορρύθμισης (Bauman, 2006).
3. Βλ. (Ενδεικτικά) Για ζητήματα κοινωνικοποίησης και ειδικότερα πολιτικής κοινωνικοποίησης, με έμφαση στην ανάπτυξη πολιτικής ηθικής (Keating, 2014).
4. Βλ (Ενδεικτικά) Για την διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσω διαδικασιών συγκρότησης των κοινωνικών υποκειμένων (Vincent, 2003).
5. Με τους όρους του Φουκό (2011) διαμορφώνονται συνθήκες ιδρυματοποίησης και πειθάρχησης, που επικαθορίζουν την κανονικότητα και την διάκριση από την μη κανονικότητα.
6. Βλ. (Ενδεικτικά) Για ζητήματα κοινωνικής ανισότητας με έμφαση στην μετάλλαξη των κοινωνικών στερεοτύπων (Sadovnik & Coughlan, 2010; Berg, 2010).
7. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού και πολιτικού μοντέλου μέσω της λειτουργίας των θεσμών και στο θέμα μας στην λειτουργία της εκπαίδευσης (Bourdieu & Passeron, 1990).
8. Βλ. (Ενδεικτικά) Για το θέμα της γραφειοκρατικής οργάνωσης της εκπαίδευσης και την εξέλιξη της σε ένα μοντέλο συγκεντρωτικής συγκρότησης (Hunter, 2013).
9. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και την λειτουργία του στις εκπαιδευτικές μονάδες με κοινωνικο-πολιτικούς προσδιορισμούς, που καθορίζουν διαδικασίες διαμόρφωσης της γνώσης και ένταξης στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον (Ornstein & Pajak, 2014).
10. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την αντιπαράθεση σχετικά με τον περιορισμό των ουμανιστικών σπουδών και γενικά του ουμανιστικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση (Nussbaum, 2016).
11. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την συγκρότηση του λόγου και την ανάλυση του μέσω της μεθόδου της κριτικής ανάλυσης λόγου (Fairclough, 1995).
12. Με τους όρους του Bourdieu τα ενεργά κοινωνικά πεδία αλληλεπιδρούν με δομές εξουσίας, ώστε πολιτισμικά σημαίνοντα να εννοιολογούν πολιτικές (Bourdieu & Wacquant, 1996).
13. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την σταδιακή αναίρεση της πολιτικής των δικαιωμάτων με συνέπεια τον κοινωνικό αποκλεισμό πολιτών με την ενίσχυση νεοφιλελεύθερων ατομο-κεντρικών προσεγγίσεων (Sennett, 2007; Hardt & Negri, 2001).
14. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την καινοτομία στην εκπαίδευση με έμφαση σε αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην δομή και στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης (Wagner, 2015).
15. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τους προβληματισμούς που διαπιστώνονται, αναφορικά με την ψυχική και

κοινωνική κατάσταση των ατόμων, όπως προσδιορίζεται με το συναίσθημα ευτυχία (Noddings, 2004; Rao, 2010).

16. Βλ. (Ενδεικτικά) Διατυπώνονται προβληματισμοί, ότι από το άνοιγμα στην πληροφορία μέσω των κοινωνικών δικτύων, ιστοσελίδων κλπ. μπορούν να επωφεληθούν άτομα, που έχουν σύνθετο μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο συνήθως αποκτούσε σε εξω-εκπαιδευτικούς χώρους (Vedres & Scotti, 2012).
17. Βλ. (Ενδεικτικά) Για θέματα της ακροδεξιάς στην Ελλάδα με έμφαση σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία (Kalerante, 2013; Γεωργιάδου, 2008).
18. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος στην οργάνωση και τυποποίηση της γνώσης (Young & Muller, 2015).
19. Βλ. Ζητήματα διαχείρισης της μνήμης και διαμόρφωσης της ιστορίας, που ταυτόχρονα καθορίζουν την κοινωνική ταυτότητα (Halbwachs, 1952).
20. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την αντιπαράθεση κοσμοπολιτισμού, εθνικισμού, με σύγχρονους όρους ανάδειξης της ενοποιητικής ταυτότητας, άτομο-πολίτης ( Appiah, 2007).
21. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τα θέματα διαμόρφωσης και λειτουργικότητας ιδεολογίας στο σύγχρονο πολιτικό σύστημα (Eagleton, 2007).
22. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τις πολιτικές κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές και λειτουργίες, που καθορίζουν την λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Stehr & Meja, 2005).
23. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την λειτουργία του νεοφιλελεύθερου συστήματος και τις πολιτικές συνέπειες μείωσης των δαπανών για την παιδεία, με συνέπεια την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Καλεράντε, 2015).

## Βιβλιογραφία

- Appiah K.A. (2007) *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York: W. W. Norton & Company.
- Bauman Z. (2006) *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity Press.
- Berg G. (2010) *Low-Income Students and the Perpetuation of Inequality*, USA: Ashgate.
- Bourdieu, P & J.C. Passeron (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Bourdieu, P & L.J.D. Wacquant (1996) *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Γεωργιάδου Β. (2008) *Η άκρα δεξιά και οι συνέπειες της συναίνεσης*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Eagleton T. (2007) *Ideology: An Introduction*, New York: Verso.
- Fairclough N. (1995) *Media Discourse*, London: Edward Arnold.
- Halbwachs M. (1952) *Les cadres sociaux de la memoire*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Hardt, M & A. Negri (2001) *Empire*, USA: Harvard University Press.

- Hunter I. (2013) *Rethinking the School: Subjectivity, bureaucracy, criticism*, Australia: Allen & Unwin.
- Kalerante, E. (2013) The Youngsters' participation in extreme right political parties in Greece: The case of students supporters of "Chrisi Avgi". *American Journal of Educational Research*, 1 (6): 199-204.
- Καλεράντε, Ε. (2015) Ο νεοφιλελευθερισμός ως κυρίαρχη αντίληψη στη διαχείριση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Πολιτικός λόγος και μετασχηματισμοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Επικοινωνιακά μέσα και εξουσία*, Αθήνα: Παπαζήση, 41-59.
- Keating A. (2014) *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*, New York: Palgrave Macmillan.
- Mitsopoulos, M.& T. Pelagidis (2012) *Understanding the Crisis in Greece: From Boom to Bust*, New York: Palgrave Macmillan.
- Noddings N. (2004) *Happiness and Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2016) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ornstein A. & E. Pajak (2014) *Contemporary Issues in Curriculum*, London: Pearson.
- Rao S. (2010) *Happiness at Work: Be Resilient, Motivated, and Successful - No Matter What*, USA: McGraw-Hill Education.
- Sadovnik A. & R. Coughlan (2010) *Sociology of Education: A Critical Reader*, London: Routledge.
- Sennett R. (2007) *The Culture of the New Capitalism*, USA: Yale University Press.
- Siani-Davies P. (2017) *Crisis in Greece*, Oxford: Oxford University Press.
- Stehr N. & V. Meja (2005) *Society and Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge and Science*, US: Transaction Publishers.
- Φουκώ, Μ. (μετ. Τ. Μπέτζελος) (2011) *Επιτήρηση και τιμωρία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Vedres, B. & M. Scotti (2012) *Networks in Social Policy Problems*, Cambridge: Cambridge University Press
- Vincent C. (2003) *Social Justice, Education and Identity*, London: Routledge.
- Wagner T. (2015) *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*, New York: Scribner
- Young, M. & J. Muller (2015) *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the sociology of education*, London: Routledge.

# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΥΓΙΕΣ, ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

## JOB SATISFACTION FOR A HEALTHY, QUALITY AND EFFECTIVE SCHOOL

Ζουμπουλιά-Παρασκευή Βαρδιάμπαση  
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.  
Κοινωνιολογίας & Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία  
litsa4711@sch.gr

Μάριος Βρυωνίδης  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης  
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
M.Vryonides@euc.ac.cy

### **Abstract**

Teachers' job satisfaction and occupational burnout as independent research areas are interesting, yet challenging domains of research in the field of educational leadership. Therefore, in recent years researchers' focus tended to be on the possibility of joint examination of these two research areas, which emanates from the need to design an enriched quality support model in education, stimulating school effectiveness and creating health promoting schools. The focus of the present study lies on the effort of profiling the degree in which certain factors contribute to the formation of job satisfaction to EPAL teachers, in combination with the study of occupational burnout. The key strategy of the present study was to explore the effect of four factors in achieving job satisfaction among teachers (the way of decision-making, the existing school climate, the feelings deriving from work and the working conditions). These will be examined in combination with the investigation of occupational burnout and demographic characteristics. For the purposes of the study, the use of a structured self-completion questionnaire as a tool was used and data were subsequently analyzed.

### ***Key words***

*Job satisfaction, motivation, life and teaching quality, occupational burnout, healthy, quality and effective school.*

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Εργασιακή ικανοποίηση, παρώθηση, ποιότητα ζωής και διδασκαλίας, εργασιακή εξουθένωση, υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο.*

## 0. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο η επιστημονική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες «σύγχρονο», «ευφύες», «ποιοτικό», «αποτελεσματικό», «δημοκρατικό», «κοινωνικά δίκαιο», «ανθρώπινο», «κοινωνικό», «μαθητοκεντρικό», «συνεργατικό», «φιλελεύθερο», «ασφαλές», «φιλόξενο» και «υγιές» σχολείο (Χαραλάμπους, 2000 Ζαβλάνος, 2003 Βαρσαμίδου & Ρες, 2006 Beane & Apple, 2007 Συμεού, 2008 Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010 Ζωγόπουλος, 2012). Οι όροι αυτοί προσδίδουν νέα χαρακτηριστικά λειτουργίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τους μετασχηματίζουν και τους αναδομούν σε ανοιχτούς και αλληλεπιδρώντες οργανισμούς μάθησης και ανάπτυξης (Drucker, 1993), οι οποίοι σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς υπόσχονται την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και παράλληλα τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης, στα πλαίσια ενός μοντέλου διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας σε ένα διευρυμένο δίκτυο μάθησης (Dinham & Scott, 2000). Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στο ελληνικό συγκείμενο, στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται η προσπάθεια σταδιακής ευθυγράμμισης του παραδοσιακού σχολείου με τα νέα διεθνή πρότυπα και τις επιταγές, η οποία θεμελιώθηκε με τη δημιουργία του Νέου Σχολείου (Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010). Ο θεσμός αυτός αποδίδει πρωταγωνιστικό ρόλο στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναδεικνύεται σε ακρογωνιαίό λίθο για την επίτευξη του στόχου της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου μορφοπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση της σχολικής και κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητας (Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010).

Ο σύγχρονος διδάσκων, του οποίου ως κύρια γνωρίσματα επισημαίνονται η ευελιξία και το ταλέντο, αναμένεται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε πολλαπλούς ρόλους εντός και εκτός του σχολικού συγκειμένου. Οφείλει να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, σύμβουλος, στοχαστής, οραματιστής, οργανωτής, συντονιστής, εμπυχωτής, προπονητής, ερευνητής, κοινωνικός λειτουργός, διαμεσολαβητής, διευκολυντής, γονέας, φίλος και μεταρρυθμιστής που καλείται να εμψυχήσει τόσο τις διαχρονικές όσο και τις σύγχρονες αξίες (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001 Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004 The Guardian, 2015). Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, η αίθουσα διδασκαλίας μετασχηματίζεται σε μια «αρένα», στην οποία η πρόκληση της διδασκαλίας, όσο και η διδασκαλία αυτή καθαυτή, αποτελεί ισχυρή πηγή εναλλασσόμενων αισθημάτων ικανοποίησης και πόνου.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα δυναμική, όντας όρος ποιοτικός και πολυπρισματικός, δεδομένου ότι διαχρονικά διαφοροποιείται ο τρόπος

ερμηνείας της από το άτομο και μεταβάλλεται από περίπτωση σε περίπτωση (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Για το λόγο αυτό, το εργασιακό ευ ζην αποτελεί μια προσωπική φιλοσοφία, που ορίζεται ποικιλοτρόπως και εκάστοτε λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις και αποχρώσεις ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις εξατομικευμένες ανάγκες, τις αξίες, τις προσδοκίες-φιλοδοξίες, τις πεποιθήσεις και τις προτεραιότητες (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006).

Εστιάζοντας περισσότερο στον διδάσκοντα η έννοια αυτή εμπεριέχει τη συναισθηματική σχέση του με τον διδασκαλικό ρόλο και το τι αποζητά από τη διδασκαλία σε σχέση με το τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Σε γενικότερα πλαίσια, το ευ ζην στην εργασία νοείται ότι νοηματοδοτεί την εργασία. Αποτυπώνεται δε στο βαθμό στον οποίο το άτομο νιώθει δικαίωση για την επιλογή του να εργαστεί στο φορέα και επιδρά στον βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης του στην οργανωσιακή αποστολή και στα εργασιακά οράματα (Cato & Gordon, 2012). Για το λόγο αυτό αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους πολλαπλασιαστές της απόδοσης και έναν από τους σοβαρότερους παράγοντες πρόβλεψης της εργασιακής συμπεριφοράς (Borg & Riding, 1991· Roznowski & Hulin, 1992· Ερωτοκρίτου, 1996· Koustelios, 1999· Παρούτης, 2005).

Επιπροσθέτως, εφόσον προσδιορίζει την υφή των ενδόμυχων αισθημάτων ικανοποίησης (εσωτερική ικανοποίηση, Παπάνης, 2007) ή ματαίωσης (απογοήτευσης) που νιώθει το άτομο για την εργασία, την καριέρα, συγκεκριμένες πτυχές του έργου (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006), τον επαγγελματικό του ρόλο (Zembylas & Papanastasiou, 2006· Ταρσιιάδου & Πλατισίδου, 2009) κλπ., σχετίζεται με την υποκειμενική αίσθηση της πνευματικής και ψυχοσωματικής ευεξίας. Τα συναισθήματα αυτά θεωρούνται ενεργοποιητές των θετικών ή αρνητικών στάσεων-συμπεριφορών που εκδηλώνονται στην εργασία (Ostroff, 1992).

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι στάσεις αυτές αποτυπώνονται ποικιλοτρόπως σε μια πλειάδα αρνητικών ή θετικών επιδράσεων που άπτονται σημαντικών πτυχών του εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού, διδακτικού και διοικητικού έργου, όπως στην ποιότητα διδασκαλίας, στην οργανωτική προσαρμογή, δέσμευση και αφοσίωση (Mathieu, 1991· Ostroff, 1992), στη δυναμική των ομάδων, στην παραμονή στο σχολείο (Hall, Pearson & Carroll, 1992), στην ποιότητα της σχέσης μαθητών-διδασκόντων (Κάντας, 1992), στα μαθησιακά αποτελέσματα (Zigarrelli, 1996), στην ποιότητα ζωής (Garcia, 2003), στην παραγωγικότητα, στον αριθμό των εργασιακών σφαλμάτων και απουσιών (Scott & Taylor, 1985), στην τήρηση του ωραρίου, στην πρόθεση παραμονής ή όχι στο επάγγελμα (Baron & Kenny 1986· Καντάς, 1993· Maghradi, 1999), στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του οργανισμού (Koustelios, 2001), κλπ.



### ***1.2. Οι πηγές άντλησης της ικανοποίησης από την εργασία***

Οι απόψεις των μελετητών για την επαγγελματική ικανοποίηση επαναπροσδιορίζονται και ανασχηματίζονται διαρκώς καθώς υφίσταται ένα μεταβαλλόμενο πλέγμα υποκειμενικών, πολυπληθών και ποικιλόμορφων εσωγενών και εξωγενών παραγόντων (Ταρασιάδου & Πλιασιδου, 2009) που αλληλεπιδρούν και την συνδιαμορφώνουν. Οι παράγοντες αυτοί άπτονται της φύσης της εργασίας και των χαρακτηριστικών του ατόμου, σύμφωνα με τις αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις (interactive theories) (Judge & Klinger, 2008), και διακρίνονται σε ατομικούς (τα χαρακτηριστικά του ατόμου: προσωπικότητα, ηλικία, φύλο, εμπειρία, προσδοκίες, κλπ.), δημογραφικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, επικοινωνιακούς (οικογένεια, κοινωνική τάξη, θρησκεία, αξίες, πρότυπα, στερεότυπα, ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων, κλπ.), πολιτιστικούς (τρόπος ζωής, πρότυπα, κλπ.), οικονομικούς και εργασιακούς (η οικολογία του εργασιακού πλαισίου, η εργασία αυτή καθαυτή, ο εργασιακός ρόλος, το οργανωσιακό κλίμα, το στυλ ηγεσίας, οι συνθήκες εργασίας, η υποστήριξη, κλπ) (Drafke & Kossen, 1998· Bush & Middlewood, 2006· Mullins, 2007).

### ***1.3. Stress - Εργασιακή εξουθένωση***

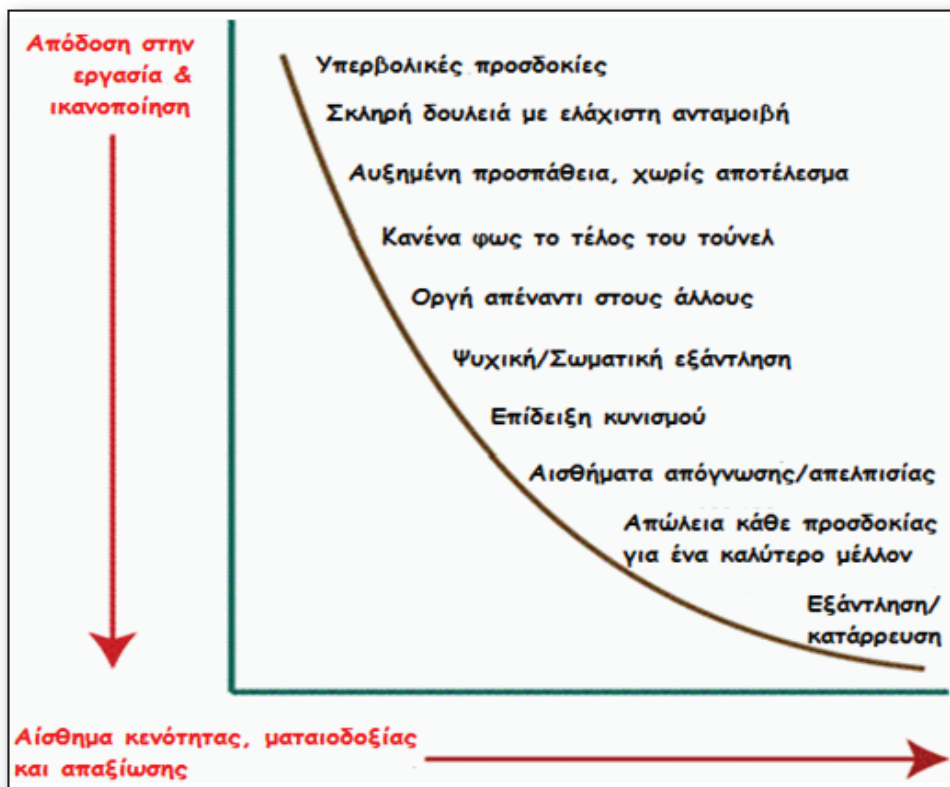
Στον αντίποδα του πιο πάνω βρίσκεται η έννοια της εργασιακής εξουθένωσης η οποία αποτελεί μορφή ακραίας σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής εξάντλησης, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός αρχίζει να διακατέχεται από συναισθήματα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποδέσμευση από την εργασία (Hendrickson, 1979· Kremer-Hayon & Kurtz, 1985· Demerouti, κ.ά., 2002). Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική εξουθένωση δύναται να μελετηθεί ως απόρροια και αιτία της έλλειψης εργασιακής ικανοποίησης αλλά και το αντίστροφο.

Στην ιατρική, το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης συνδέεται ευθέως με την ύπαρξη υψηλόβαθμου και παρατεταμένου εργασιακού stress, το οποίο συντελεί στην ψυχοσωματική και πνευματική «αποστράγγιση» του ατόμου και τη σταδιακή απώλεια της ικανότητας ενσυναίσθησης. (Freudenberger, 1974· Αγάθωνος-Γεωργιπούλου, 2007). Σε οργανωσιακό επίπεδο μελέτες επίσης καταδεικνύουν πως το εργασιακό stress στοιχίζει περίπου το 50% των χαμένων εργασιμών ημερών (European Agency for Safety and Health at Work, 2009) καθώς συντελεί στην αναχαίτιση του επαγγελματισμού και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων και της ζωής του ατόμου (Κοΐνης & Σαρίδη, 2014), ασκώντας σαφέστατες επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα και στην ανταγωνιστικότητα.

Ως ένα επίπεδο όταν το stress είναι στιγμιαίο, θεωρείται ευεργετικό, δημιουργικό, παραγωγικό και ωφέλιμο για την απόδοση. Αποτελεί «ενεργοποιητή» που παρωθεί και κινητοποιεί το άτομο για δράση (eustress). Όταν όμως γίνεται παρατεταμένο και ξεπερνά κάποιο όριο, καθίσταται δυσλειτουργικό, αντιπαραγωγικό, δύσκολα

διαχειρίσιμο (stress, ή distress), και πυροδοτεί την έναρξη του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης, η οποία υποδαυλίζει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Schafer, 1992· Rotella & Lerner, 1993· Smith, 1993· Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2007).

**Σχήμα 1:** Η καμπύλη της εξουθένωσης. Το υπερβολικό stress και οι επιδράσεις του στο άτομο, στην απόδοση και στα εργασιακά επιτεύγματα



Πηγή: <https://sites.google.com/site/teacherburnoutandresources>

#### 1.4. Απόρροιες του stress & της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα ιδιαίτερα συντηρητικό, στρεσογόνο ανθρωποκεντρικό επάγγελμα εντάσεως εργασίας (Mearns & Cain, 2003). Ο διδάσκων που βιώνει χρόνιες, έντονα στρεσογόνες καταστάσεις, χαρακτηρίζεται από μειωμένη επαγγελματική ικανότητα εφόσον διακατέχεται από αισθήματα αποπροσωποποίησης ή κυνισμού, συναισθηματικής εξάντλησης και σωματικής κόπωσης, τα οποία εντείνουν την αναχαίτιση του βαθμού της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981). Αυτά αποτελούν τροχοπέδη

για τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς υποβαθμίζουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής διδασκόντων και μαθητών (Dawkins, κ.ά., 1985), το κλίμα της τάξης, την ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και εν κατακλείδι πλήττουν τη δημιουργικότητα και την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και υπονομεύουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Hughes, 2001).

Από κοινωνιολογικής, οργανωσιακής και ιατρικής απόψεως, το επαγγελματικό stress αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη ψυχοκοινωνική μάστιγα, απόρροια ποικίλομορφων παραγόντων που δρουν συνδυαστικά και «εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση» (Παππά, 2006) διδασκόντων και μαθητών. Θεωρείται υπεύθυνο για ένα πλήθος σοβαρών και επικίνδυνων ατυχημάτων, ασθενειών και σωματοψυχικών, ψυχοσωματικών και πνευματικών νοσημάτων που απειλούν την ανθρώπινη ύπαρξη και ευζωία, π.χ. κατάθλιψη, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, τάσεις αυτοκτονιών (Elwork, 2003 Lim, 2008). Σε συμπεριφορικό επίπεδο, αναδύονται αρνητικά συναισθήματα, σκέψεις και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, εκδηλώνεται πνευματική νοσηρότητα και επικοινωνιακός αρνητισμός, και παρατηρούνται ελάττωση συγκέντρωσης, προβλήματα μνήμης, αποκλίνουσες αντιπαραγωγικές συμπεριφορές (οργανωσιακές και διαπροσωπικές), κλπ. (Cherniss, 1980).

Όλα τα πιο πάνω αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο για μια εμπειρική διερεύνηση στο πλαίσιο της λειτουργίας των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) στο Νομό Κοζάνης.

## 2. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2015 και πραγματεύεται τη μελέτη συγκεκριμένων παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική εξουθένωση των διδασκόντων στα δημόσια ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. του Νομού Κοζάνης.

Η επιλογή του δείγματος θεωρείται στοχευμένη, η δε επιλεχθείσα μορφή της πρόωθησης προσωπική. Όλοι οι συμμετέχοντες προσεγγίζονταν και τους δινόταν η δυνατότητα για εθελοντική συμμετοχή έπειτα από τη διασφάλιση της συναίνεσης κάθε σχολικού διευθυντή.

Συνολικά από όλα (οκτώ, 8) τα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Κοζάνης συμμετείχαν 219 εκπαιδευτικοί, σε ένα σύνολο 312 πραγματικά υπηρετούντων εκπαιδευτικών (ποσοστό απόκρισης 70%, το οποίο διασφαλίζει ένα υψηλό επίπεδο εγκυρότητας των αποτελεσμάτων).

Πέντε είναι οι υπό μελέτη βασικές μεταβλητές στις οποίες εστιάζει η παρούσα έρευνα, οι τέσσερις εκ των οποίων αποτελούν υποδιαστάσεις της επαγγελματικής

ικανοποίησης (ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, το υφιστάμενο σχολικό κλίμα, τα συναισθήματα από την εργασία και οι συνθήκες εργασίας) (Dinham & Scott, 1998' Dinham & Scott, 2000' Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006' OECD, 2013) και τέλος η εργασιακή εξουθένωση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει αυτούς τους πέντε δείκτες περισσότερο ίσως από κάθε άλλο, καθώς η ύπαρξή τους μπορεί να οδηγήσει ένα σχολείο στο να λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά και να θεωρείται πιο «υγιές» και «ποιοτικό».

Σύμφωνα με το Δίκτυο για τα Σχολεία στην Ευρώπη-SHE, (πρώην Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας-EHNPS), η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος και ενός ποιοτικού σχολικού κλίματος, στο οποίο αναπτύσσονται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για τους άλλους, η παροχή ίσων ευκαιριών και πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, καθώς και η μέριμνα για τη φυσική, κοινωνική, πνευματική, νοητική και συναισθηματική ευεξία των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού θεωρούνται πρωτεύουσας σημασίας (World Health Organization, 2006). Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία που επιζητούν την ενεργό εμπλοκή όλων στη λήψη των αποφάσεων αποτελούν ένα υγιές και ασφαλές μέρος όταν α) εφαρμόζουν πολιτικές και πρακτικές που σέβονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και προάγουν την ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική ανθεκτικότητα, β) αναγνωρίζουν τις προσπάθειες και τα προσωπικά επιτεύγματα και γ) συνεργάζονται με τοπικούς ηγέτες προκειμένου όλοι μαζί να συνεισφέρουν στην υγεία και στην εκπαίδευση (World Health Organization, 2009).

Ακρογωνιαίος λίθος στην καλλιέργεια ποιοτικών συνθηκών εργασίας και υγιούς σχολικού κλίματος για τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρείται η επίδραση που ασκεί η κουλτούρα και το στυλ ηγεσίας του σχολικού ηγέτη, π.χ. εάν ο ηγέτης προωθεί την καλλιέργεια ευκαιριών παρώθησης, εάν μεριμνά για τη βελτίωση των συναισθημάτων των διδασκόντων από την εργασία και διαμορφώνει «προκλητικές» εργασιακές συνθήκες για τη βελτίωση της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Pont, Nusche & Moorman, 2008), κλπ.. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, ο ηγέτης ασκεί έμμεση επίδραση στα σχολικά επιτεύγματα, διαμέσου της επίδρασης που ασκεί στη διαμόρφωση του εργασιακού βίου των διδασκόντων (Marzano, Waters & McNulty, 2005' Pont κ.ά., 2008' Ladd, 2009' OECD, 2009) και στο συναισθηματικό και κοινωνικό ευ ζην των μαθητών (Battistich κ.ά., 1997' Rutter & Maughan, 2002' Cohen κ.ά., 2009' Engel κ.ά., 2009). Εργασιοκεντρικά στελέχη, δηλαδή στελέχη που ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το έργο και αδιαφορούν για το συναισθηματικό κεφάλαιο των οργανισμών, υποδαυλίζουν την εργασιακή ικανοποίηση και θεμελιώνουν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης. Ειδικά στην περίπτωση που εκ φύσεως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιρρεπείς στο κοινωνικό άγχος, τότε διατρέχουν ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης «ίσως επειδή το διαρκές και έντονο άγχος που

βιώνουν κατά την καθημερινή συναναστροφή τους με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, τους εξαντλεί και τους αποδιοργανώνει, ενώ παράλληλα διαβρώνει την εργασιακή τους απόδοση και αποτελεσματικότητα» (Βασιλόπουλος, 2012).

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετά η παρούσα έρευνα (αναφορικά με τις πέντε παραπάνω μεταβλητές) αυτά στοχεύουν να διερευνήσουν:

- 1) Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βάσει του φύλου (άντρες-γυναίκες);
- 2) Διαφοροποιούνται οι στάσεις των διδασκόντων ανάλογα με τον τύπο του ΕΠΑ.Λ. (ημερήσιο – εσπερινό) στον οποίο υπηρετούν;
- 3) Το ηλικιακό εύρος στο οποίο ανήκουν οι διδάσκοντες διαφοροποιεί τον τρόπο που διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους;
- 4) Σε ποιο βαθμό υφίστανται διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διδασκόντων ανάλογα με το ηλικιακό εύρος των μαθητών στους οποίους διδάσκουν;
- 5) Υφίστανται διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διδασκόντων ανάλογα με το ανώτατο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσής τους;

Το ερωτηματολόγιο της εμπειρικής έρευνας χωρίστηκε σε τρεις υποενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (ερωτήσεις 1-11). Έπειτα ακολουθούσε η ενότητα διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (ερωτήσεις 12-15), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TALIS του ΟΟΣΑ και συγκεκριμένα η ενότητα School Climate and Job Satisfaction, (OECD, 2013). Τέλος ακολουθούσε η ενότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Oldenburg. Και τα δύο ερευνητικά εργαλεία (TALIS & Oldenburg) αποτελούν δύο παγκοσμίως έγκυρα, αξιόπιστα και δοκιμασμένα στην πράξη ερευνητικά εργαλεία.

Στην πρώτη θεματική ενότητα μελετώνται τα ατομικά, δημογραφικά και εκπαιδευτικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σε έντεκα (11) ερωτήματα τα οποία συλλέγουν πληροφορίες που άπτονται του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, του κλάδου/της ειδικότητας των διδασκόντων, του ηλικιακού εύρους των διδασκομένων, του τύπου του ΕΠΑ.Λ. υπηρεσίας (ημερήσιο-εσπερινό), της θέσης απασχόλησης (διευθυντής, υποδιευθυντής, κλπ.), του είδους της τρέχουσας εργασιακής απασχόλησης (μόνιμος, αναπληρωτής, κλπ.), του εργασιακού τους καθεστώτος στο σχολείο υπηρεσίας (οργανική τοποθέτηση, ολική ή μερική διάθεση στη σχολική μονάδα, κλπ.), των ετών της εμπειρίας τους και τέλος του ανώτατου επιπέδου της εκπαίδευσής τους (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Πτυχίο ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, κλπ.).

Η δεύτερη θεματική ενότητα χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες, σε κάθε μια από τις οποίες διερευνώνται οι επιδράσεις που ασκούνται στην επαγγελματική ικανο-

ποίηση από α) τις ευκαιρίες που δίνονται για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (κλίμακα 12), β) το υφιστάμενο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα (κλίμακα 13), γ) τα αισθήματα που δημιουργούνται από την εργασία (κλίμακα 14) και δ) τις συνθήκες εργασίας (κλίμακα 15). Συγκεκριμένα:

Η κλίμακα 12 ρωτά σε ποιο βαθμό παρέχονται ευκαιρίες κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική μονάδα, δηλαδή κατά πόσο οι διδάσκοντες, οι γονείς και οι μαθητές συμμετάσχουν ενεργά στην ενδοσχολική λήψη των αποφάσεων, κατά πόσο έχει καλλιεργηθεί από τον ηγέτη ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό (ή όχι) κλίμα λήψης αποφάσεων και μια κουλτούρα συλλογικής υπευθυνότητας, συνεργασίας και παροχής αμοιβαίας υποστήριξης. Η λήψη αποφάσεων θεωρείται καθοριστική για το βαθμό της προσλαμβανουσας ικανοποίησης και του ηθικού των εκπαιδευτικών (Murphy & Coolahan, 2003).

Στην κλίμακα 13 διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το υφιστάμενο σχολικό κλίμα. Μελετάται σε ποιο βαθμό η ηγεσία είναι υποστηρικτική στις ανάγκες των μαθητών, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το κλίμα αυτό με την ίδια θέρμη, διαμορφώνοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους διδασκόμενους και εάν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για αυτούς, για τις δυνατότητες έκφρασής τους και την ευημερία τους.

Στην κλίμακα 14 μελετώνται τα αισθήματα (θετικά ή αρνητικά) που γεννώνται από την ενασχόληση με την εργασία ή πτυχές αυτής. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο εάν τα πλεονεκτήματα από την εργασία υπερτερούν των μειονεκτημάτων, εάν οι διδάσκοντες θα ξαναεπέλεγαν το ίδιο επάγγελμα, εάν μετάνιωσαν που έγιναν εκπαιδευτικοί, εάν τους αρέσει να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο και θα το συνιστούσαν σε άλλους ή εάν θα ήθελαν να φύγουν, εάν το σχολείο αποτελεί ένα θετικό-προκλητικό εργασιακό περιβάλλον, εάν το επάγγελμά τους χαιρεί εκτίμησης και κύρους και εν γένει σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοποίηση από την απόδοση στην εργασία τους και ικανοποίηση από την δουλειά τους.

Στη συνέχεια στην κλίμακα 15 διερευνώνται οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιδρούν στα συναισθήματα από την εργασία (Αναστασίου, 2013). Τέτοιοι παράγοντες άπτονται της φύσης της διδασκαλίας, της μαθητικής συμπεριφοράς, της αποτελεσματικότητας της διευθυντικής ομάδας, της παροχής ξεκάθαρων οραμάτων και προσανατολισμών, του βαθμού της παρεχόμενης αυτονομίας, του επιπέδου των αμοιβών και της θεώρησής τους ως ανάλογες/δυσανάλογες της επωμιζόμενης απόδοσης των διδασκόντων και της ευθύνης και τέλος του φόρτου εργασίας και των πιέσεων που ασκεί το σύστημα λογοδοσίας, οι οποίες επιβαρύνουν σωρευτικά τον φόρτο εργασίας.

Η τρίτη θεματική ενότητα εστίαζε αποκλειστικά στην επαγγελματική εξουθένωση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο OLBI (Oldenburg

Burnout Inventory). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 δηλώσεις, οι οποίες μελετούν εάν υφίστανται νέες, προκλητικές πλευρές στην εργασία, την ψυχολογική-συμπεριφορική υποτίμηση της εργασίας, τα συναισθήματα που προκαλεί η εργασία, τις ώρες ξεκούρασης που χρειάζονται μετά το έργο, την ενέργεια-ευεξία ή την κόπωση που προκαλείται στο άτομο, την αίσθηση της συναισθηματικής εξάντλησης από την εργασία, τη διαχείριση του φόρτου εργασίας και της πίεσης, την εργασιακή δέσμευση και το ενδιαφέρον, κλπ.

Για να διασφαλιστεί η πολιτισμική εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο TALIS επιχειρήθηκε καταρχάς να μεταφραστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους ερευνητές. Στη συνέχεια, η μετάφραση μαζί με το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο δόθηκαν σε δύο διαφορετικά άτομα με πιστοποιημένη άριστη γνώση της Αγγλικής γλώσσας, για επανέλεγχο της αξιοπιστίας της πρώτης μετάφρασης. Κάτι τέτοιο δεν ήταν απαραίτητο για το ερωτηματολόγιο Oldenburg εφόσον είχε ήδη μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους Reis, Xanthoroulou & Tsousis (2015).

Το ερωτηματολόγιο TALIS και το ερωτηματολόγιο OLBI έχουν ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το γεγονός ότι δομικά αποτελούνται τόσο από θετικά όσο και από αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις, οι δεύτερες εκ των οποίων στη βαθμολόγηση ανεστράφησαν (στο ερωτηματολόγιο TALIS συνολικά έξι δηλώσεις και στο ερωτηματολόγιο OLBI οκτώ δηλώσεις). Μετά την αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων, όσο πιο υψηλό σκορ συγκεντρώνει κανείς στην ενότητα της εργασιακής εξουθένωσης, αυτό δηλώνει περισσότερη εξουθένωση. Το αντίθετο συμβαίνει για τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή όσες μεταβλητές αθροίζουν συνολικά χαμηλά σκορ σε κάθε κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης θα αποτυπώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Και τα δύο ερωτηματολόγια στην αρχική τους μορφή είχαν τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης, η οποία μετατράπηκε σε πεντάβαθμη προκειμένου να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι σκοποί της παρούσας έρευνας και να υφίσταται και η ενδιάμεση κατάσταση (ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ). Η κλίμακα ξεκινούσε από τον κατώτερο βαθμό, δηλαδή από το νούμερο 1 που δηλώνει την απόλυτη συμφωνία και κατέληγε στο νούμερο 5 το οποίο δηλώνει την απόλυτη διαφωνία.

Κατά την πιλοτική δοκιμή επίσης διεξήχθη ο έλεγχος της αξιοπιστίας των υπό μελέτη μεταβλητών, ως προς την εσωτερική τους συνοχή, τη συνάφεια των ερωτήσεων και την ομοιογένεια της κλίμακας μέτρησης, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορετικές δηλώσεις-προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια. Συνολικά ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου βρέθηκε ικανοποιητικός και σε κάθε περίπτωση το Cronbach's  $\alpha$  κυμαίνεται από 0,706 έως 0,877.

Ειδικότερα, ως προς το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος (TALIS), ο έλεγχος της αξιοπιστίας έδειξε τα εξής: στην κλίμακα αναφορικά με τη μεταβλητή «Λήψη αποφάσεων» το Cronbach's  $\alpha=0,842$  (με 5

δηλώσεις), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Σχολικό κλίμα» το Cronbach's  $a=0,750$  (με 3 δηλώσεις, το δ έχει αφαιρεθεί από τον έλεγχο γιατί δεν έχει τόση εννοιολογική συνάφεια με τις προηγούμενες δηλώσεις και μειώνει τον βαθμό της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Αισθήματα από την εργασία» το Cronbach's  $a=0,848$  (για 10 δηλώσεις), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Συνθήκες εργασίας» το Cronbach's  $a=0,706$ . Ως προς το δεύτερο μέρος της έρευνας, για το ερωτηματολόγιο της «Εργασιακής εξουθένωσης» (OLBI) βρέθηκε ένα ιδιαίτερα υψηλό Cronbach's  $a = 0,877$  (για 16 δηλώσεις).

Η καταγραφή, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των ποσοτικοποιημένων δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS, v.20.

### 3. Αποτελέσματα & ερμηνεία

Ως προς τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ο ανδρικός πληθυσμός υπερτερεί του γυναικείου (40,6% γυναίκες και 59,4% άνδρες) στα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Κοζάνης, μολοντί συνήθως οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γεωργαράς, 2013).

Όσον αφορά στο ηλικιακό εύρος των διδασκόντων, αυτό κυμαίνεται από 30 έως 60 ετών. Σε ποσοστό 81% οι διδάσκοντες ανήκουν στις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες 41-50 και 51-60 ετών. Πρόκειται για ένα όχι ιδιαίτερα νέο (και όχι απαραίτητα νεοπροσληφθέν) εκπαιδευτικό δυναμικό.

Το δείγμα αποτελείτο κυρίως από έγγαμους διδάσκοντες (79%) και προέρχεται από 43 ειδικότητες (γενικής παιδείας & τεχνικές-επαγγελματικές). Οι διδάσκοντες στις τεχνικές ειδικότητες υπερτερούν (68,8%). Οι διδάσκοντες κατέχουν περισσότερους του ενός τίτλους σπουδών (54,8%), υπηρετούν κυρίως σε ημερήσια ΕΠΑ.Λ. (69,9%), είναι μόνιμοι (91,8%), οργανικά τοποθετημένοι (74,1%) και έμπειροι με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 15,13 έτη και συνολικής (διδακτικής και μη) εμπειρίας τα 20,47 έτη. Τέλος σε ποσοστό 61,2% διδάσκουν σε ενήλικες, εύρημα το οποίο συνδέει τα ΕΠΑ.Λ. με την εκπαίδευση ενηλίκων, τη δια βίου μάθηση και την αγορά εργασίας.

Αρχικά επιχειρήθηκε έλεγχος των συσχετίσεων αναμεταξύ των πέντε μεταβλητών ο οποίος έδειξε ότι:

- Υφίσταται χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών α) «Λήψη αποφάσεων» και «Εργασιακή εξουθένωση»,  $r(198)=0,35$ ,  $p<0,001$ , β) «Σχολικό κλίμα» και «Εργασιακή εξουθένωση»,  $r(208)=0,36$ ,  $p<0,001$ , γ) «Λήψη αποφάσεων» και «Αισθήματα από την εργασία»,  $r(200)=0,43$ ,  $p<0,001$  και δ) «Συνθήκες εργασίας» και «Σχολικό κλίμα»,  $r(215)=0,49$ ,  $p<0,001$ .
- Υφίσταται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών α) «Αισθήματα από την εργασία» και «Σχολικό κλίμα»,  $r(208)=0,50$ ,  $p<0,001$ , β) «Λήψη αποφάσεων» και «Σχολικό κλίμα»,  $r(209)=0,50$ ,  $p<0,001$ , γ) «Λήψη αποφάσεων» και «Συνθήκες



εργασίας»,  $r(205)=0,57$ ,  $p<0,001$ , δ) «Συνθήκες εργασίας» και «Εργασιακή εξουθένωση»,  $r(204)=0,59$ ,  $p<0,001$ , ε) «Συνθήκες εργασίας» και «Αισθήματα από την εργασία»,  $r(205)=0,61$ ,  $p<0,001$  και στ) «Εργασιακή εξουθένωση» και «Αισθήματα από την εργασία»,  $r(197)=0,69$ ,  $p<0,001$ .

Ως προς τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσης έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

### 3.1. Η επίδραση του φύλου

Στον παράγοντα φύλο οι άνδρες σε κάθε κλίμακα μέτρησης κατέγραψαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις υφίστανται ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες μονάχα ως προς τις αντιλήψεις τους για το «Σχολικό κλίμα»  $t(217)=2,06$ ,  $p=0,041$  και για τις «Συνθήκες εργασίας»  $t(213)=2,06$ ,  $p=0,000$ .

**Πίνακας 1:** Η επίδραση του φύλου

	ΦΥΛΟ	Πλήθος	Μέσος Όρος (*)
Λήψη αποφάσεων	ΓΥΝΑΙΚΑ	87	12,57 (4,23)
	ΑΝΔΡΑΣ	122	11,67 (3,62)
Σχολικό κλίμα	ΓΥΝΑΙΚΑ	89	6,42 (2,08)
	ΑΝΔΡΑΣ	130	5,87 (1,81)
Αισθήματα από την εργασία	ΓΥΝΑΙΚΑ	85	24,67 (7,78)
	ΑΝΔΡΑΣ	123	22,95 (6,14)
Συνθήκες εργασίας	ΓΥΝΑΙΚΑ	87	20,40 (4,87)
	ΑΝΔΡΑΣ	128	17,54 (3,94)
Εργασιακή εξουθένωση	ΓΥΝΑΙΚΑ	84	43,70 (9,95)
	ΑΝΔΡΑΣ	124	41,03 (9,38)

\*Στην παρένθεση η Τοπική Απόκλιση από τον Μέσο Όρο

Κατά συνέπεια, οι γυναίκες φαίνεται πως θεωρούν χειρότερο το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» και τις «Συνθήκες εργασίας» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

### 3.2. Η επίδραση του τύπου του ΕΠΑ.Λ.

Αναφορικά με τον τύπο του ΕΠΑ.Λ. υπηρεσίας, σπουδαίο εύρημα αποτελεί η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφοροποιήσεων στους μέσους όρους όλων των υπό μελέτη μεταβλητών ανάμεσα στους εργαζόμενους σε ημερήσια και σε εσπερινά ΕΠΑ.Λ.

**Πίνακας 2:** Η επίδραση του τύπου του ΕΠΑ.Λ.

	ΤΥΠΟΣ ΕΠΑ.Λ.	Πλήθος	Μέσος Όρος (*)
Λήψη αποφάσεων	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	148	12,48 (3,86)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	61	11,00 (3,84)
Σχολικό κλίμα	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	153	6,52 (1,96)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	66	5,11 (1,50)
Αισθήματα από την εργασία	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	144	24,73 (6,93)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	64	21,23 (6,20)
Συνθήκες εργασίας	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	149	20,03 (4,31)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	66	15,70 (3,56)
Εργασιακή εξουθένωση	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	146	43,64 (9,44)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	62	38,52 (9,34)

\*Στην παρένθεση η Τυπική Απόκλιση από τον Μέσο Όρο

Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση έδειξε ότι οι διδάσκοντες στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. βρίσκουν τις συνθήκες πιο επιβαρυντικές σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ., όπως αποτυπώνεται και στους μέσους όρους του Πίνακα 2. Τα αποτελέσματα για τις «Συνθήκες εργασίας» ήταν  $t(213)=7,14$ ,  $p=0,000$ , για το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα»  $t(217)=5,22$ ,  $p=0,000$ , για την «Εργασιακή εξουθένωση»  $t(206)=3,58$ ,  $p=0,000$ , για τα «Αισθήματα που διαμορφώνονται από την εργασία»  $t(206)=3,46$ ,  $p=0,001$  και για τις ευκαιρίες συμμετοχής στη «Λήψη των αποφάσεων» στη σχολική μονάδα που υπηρετούν  $t(207)=2,52$   $p=0,012$ .

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα θα λέγαμε ότι οι εργαζόμενοι στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. θεωρούν ότι τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη «Λήψη των αποφάσεων», σκιαγραφούν χειρότερο το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» και τις «Συνθήκες εργασίας» στις μονάδες που υπηρετούν, εμφανίζουν πιο αρνητικά «Αισθήματα για την εργασία» και αισθάνονται περισσότερη «Εργασιακή εξουθένωση» σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ.

### 3.3. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα υφίστανται δύο στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα που παρουσιάζουν συστηματικές διακυμάνσεις στους μέσους όρους τους, εκ των οποίων το ένα αναφέρεται στη μεταβλητή «Λήψη αποφάσεων» και το άλλο στην μεταβλητή «Σχολικό κλίμα», όπου  $F(2,202)=3,92$ ,  $p=0,021$  και  $F(2,212)=3,34$ ,  $p=0,037$  αντίστοιχα.

Για να διαπιστωθεί καλύτερα η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι όσον αφορά στη «Λήψη αποφάσεων» η ηλικιακή

ομάδα των διδασκόντων 51-60 ετών διατηρεί τις πιο θετικές αντιλήψεις, ενώ ως προς το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» η ηλικιακή ομάδα διδασκόντων 31-40 ετών διατηρεί το προβάδισμα στις αρνητικές αντιλήψεις.

### *≈ Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας των διδασκομένων*

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση έδειξε πως το ηλικιακό εύρος των μαθητών στους οποίους διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Κοζάνης ασκεί μεγάλες επιδράσεις στις «Συνθήκες εργασίας», όπου  $F(2,212)=22,70$ ,  $p=0,000$  και στο «Σχολικό κλίμα», όπου  $F(2,216)=18,52$ ,  $p=0,021$ , και μέτριες επιδράσεις στα «Αισθήματα από την εργασία», όπου  $F(2,205)=8,03$ ,  $p=0,000$ , στις ευκαιρίες συμμετοχής στη «Λήψη των αποφάσεων», όπου  $F(2,206)=8,01$ ,  $p=0,000$  και τέλος στην «Εργασιακή εξουθένωση», όπου  $F(2,205)=7,67$ ,  $p=0,001$ .

Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι διδάσκοντες σε μαθητές ηλικίας 15 έως 50 και άνω ετών θεωρούν πως δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων από τους διδάσκοντες σε μαθητές ηλικιακού εύρους από 15 έως και 30 ετών. Επίσης, θεωρούν πιο καλό το υφιστάμενο σχολικό κλίμα, καλύτερες τις συνθήκες εργασίας, διαμορφώνουν πιο θετικά αισθήματα από την εργασία τους και εμφανίζονται λιγότερο εξουθενωμένοι από κάθε άλλη ομάδα διδασκόντων.

### *3.4. Η επίδραση του ανώτατου επιπέδου της τυπικής εκπαίδευσης των διδασκόντων*

Τέλος, ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση έδειξε πως δεν υφίσταται καμία στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων.

## **4. Συζήτηση και συμπεράσματα**

Η βελτίωση της εσωτερικής ποιότητας των υπηρεσιών στα ΕΠΑ.Λ. αποτελεί ουσιώδη παράμετρο για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη σε μακροεπίπεδο με την κοινωνικοοικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας. Ωστόσο, η βελτίωση αυτή δεν είναι δυνατό να επέλθει εάν δεν καλλιεργηθεί στη σχολική μονάδα μια κουλτούρα κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία θα δίνει έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στη σχολική διακυβέρνηση που ενδυναμώνει διδακτικό προσωπικό και μαθητές και τέλος στο ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, με στόχο τη διεύρυνση του φάσματος της εκτίμησης της σχολικής μονάδας στην πορεία για τη σχολική βελτίωση (Hallinger & Heck, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, η κατάλληλη αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσης έρευνας ενδεχομένως να συμβάλλει θετικά στην βελτίωση των επιπέδων

παρώθησης διδασκόντων και διδασκομένων στους τεχνικοεπαγγελματικούς σχολικούς οργανισμούς, διαμέσου της παροχής σ' αυτούς της κατάλληλης καθοδηγητικής και συμβουλευτικής ή άλλου είδους υποστήριξης, ούτως ώστε να ενισχυθούν τόσο η ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας (teaching and learning) όσο και τα μαθησιακά επιτεύγματα (εκροές).

Τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα, τα οποία παρουσιάζουν το στίγμα του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου της περιοχής όπου διεξήχθη η έρευνα (ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. αστικών και ημιαστικών περιοχών του Ν. Κοζάνης), θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

- Οι γυναίκες αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση στα ΕΠΑ.Λ. αναλογικά με τους άντρες, εύρημα το οποίο χρήζει περισσότερης διερεύνησης ως προς τους λόγους για τους οποίους γίνεται (π.χ. στερεότυπα, ανισότητες, σεξιστικές και λοιπές διακρίσεις, εργασιακή κακομεταχείριση, mobbing, ηθική και ψυχολογική παρενόχληση, εργασιακός εκφοβισμός, κλπ.). Η γυναίκα στοχοποιείται περισσότερο στο δημόσιο (Ζιγκικά & Πλατσίδου, 2016) και ίσως και γ'αυτό δεν καταλαμβάνει συχνά θέση διευθυντή (Μαραγκουδάκη, 2008· Γεωργαράς, 2013).
- Οι εργαζόμενοι στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. αισθάνονται λιγότερη εργασιακή ικανοποίηση και περισσότερη εργασιακή εξουθένωση, εύρημα το οποίο δείχνει πως οι συνθήκες στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. θεωρούνται καλύτερες, προφανώς λόγω του γεγονότος ότι η επικοινωνία δεν είναι τόσο δυσχερής με τους ενήλικες φοιτούντες.
- Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά διδάσκοντες διαφοροποιούνται από τους νεότερους και εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι. Το εύρημα αυτό δείχνει την ανάγκη λήψης μέτρων και της δημιουργίας ικανών προϋποθέσεων για την παρώθηση και την παραμονή των νεότερων διδασκόντων (π.χ. παροχή υπηρεσιών υποδοχής, mentoring, συμβουλευτικής, ή άλλου είδους υποστήριξης σε νεοεισερχόμενους, κλπ.), οι οποίοι έρχονται με όνειρα στο διδασκαλικό στίβο, τα οποία όμως ενδεχομένως να διαψεύδονται.
- Οι διδάσκοντες σε μαθητές μεγαλύτερου ηλικιακού εύρους εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και λιγότερο εξουθενωμένοι.

Σύμφωνα με την Young (2000) οι υγιείς σχολικοί οργανισμοί έχουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα, επιδεικνύουν μεγάλη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές του περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας έτσι την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει για την ανάπτυξη και την περαιτέρω επιβίωσή τους. Οι υγιείς σχολικοί οργανισμοί δεν δύνανται όμως να θεμελιωθούν σε δυσαρεστημένους εργαζόμενους που εργάζονται σε τοξικά εργασιακά περιβάλλοντα και συναναστρέφονται με τοξικούς ανθρώπους που τους εξουθενώνουν και τους αποστραγγίζουν τη θετική τους ενέργεια. Η σχολική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας δομούνται πάνω

σε υγιείς πνευματικά, ψυχικά και σωματικά ανθρώπους και υγιή περιβάλλοντα και εκμεταλλεύονται τη δυναμική των ομάδων. Συνεπώς, η γνώση όλων των παραμέτρων που σμιλεύουν την ανθρώπινη και κοινωνική υγεία είναι η δύναμη για τον επιθυμητό μετασχηματισμό των σχολείων σε ελκυστικά, ποιοτικά και αποτελεσματικά σχολεία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (2007) Επαγγελματική εξάντληση. Στο *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 16 (1):17-19.
- Αναστασίου, Σ. (2013) Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων. Συνέδριο ΕΣΔΟ, Λάρισα 8-10 Ιουνίου 2013, 255-262. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Ιουλίου 2016, από <http://www.esdo.teilar.gr/files/proceedings/2013/Anastasiou.pdf>.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006) *Αποτελεσματικά σχολεία. Μύθος και πραγματικότητα*. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Ιουλίου 2016, από <http://www.users.sch.gr//salnk/arhra/arhra26.htm>. [15-6-2016].
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012) Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Hellenic Journal of Psychology*, 9:18-44.
- Γεωργαράς, Κ. (2013) Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. Στο *ScientificNetwork for Adult Education in Crete*, Τεύχος 11. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Αυγούστου, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704>.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006) Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. ΙΧ Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, 423-436.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001) *Αγωγή Υγείας και Σχολείο, Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Δερμιτζάκης, Μ. & Β. Ιωαννίδη (2004) *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού*.

- Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ημερομηνία ανάκτησης 15 Ιουνίου 2016, από [http://www.benl.primedu.uoa.gr/database1/syghronos\\_rolos\\_ekpaideftikou.pdf](http://www.benl.primedu.uoa.gr/database1/syghronos_rolos_ekpaideftikou.pdf).*
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996) Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή εκπαίδευση. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89: 55-66.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζιγκρικά, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2016) Η ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο. Στο *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 66.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012) Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102: 37-51.
- Κάντας, Α. (1992) Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Γλώσσα*, 29: 34-43.
- Κάντας, Α. (1993) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοΐνης, Α. & Σαρίδη, Μ. (2014) Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των Επαγγελματιών Υγείας. Στο *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 13 (4): 300-315. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουνίου 2016, από [http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2004\\_14/VA\\_REV\\_1\\_13\\_04\\_14.pdf](http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2004_14/VA_REV_1_13_04_14.pdf). [20-6-2016].
- Κουστέλιος, Α & Κουστέλιου, Ι. (2001) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Στο *Ψυχολογία Ι*, 30-39.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), 204-235.
- Παπάνης, Ε. (2007) *Επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου κατά τα έτη 1998-2000: Εμπειρική έρευνα*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουνίου 2016, από <http://www.aegean.gr/newsletter/issues/1/papanis.pdf>.
- Παππά, Β. (2006) Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11: 135-142.
- Παρούτης, Σ. (2005) Ικανοποίηση από την εργασία: Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Διοικητικών Επιστημόνων «Διοικητική Θεωρία και Πράξη: Διοίκηση και Κοινωνία»*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 6-7 Οκτωβρίου 2005. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουλίου 2016, από [http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/SDE\\_2005/Proposals/Paroutis\\_Spyridon.pdf](http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/SDE_2005/Proposals/Paroutis_Spyridon.pdf).

- Συμεού, Α. (2008) *Ηγέτες για ένα ανθρώπινο, δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο: φέροντας τους παράλληλους κόσμους του σχολείου και της οικογένειας σε συνεργασία και γεφυρώνοντας τα υφιστάμενα χάσματα*. Ημερομηνία ανάκτησης 12 Ιουλίου 2016, από <http://www.academia.edu>.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλασιδίου, Μ. (2009) Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ. (2010) *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*: Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000) *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Ημερομηνία ανάκτησης 1 Ιουλίου 2016, από <http://www.users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>. [1-7-2016].

### **Ξενόγλωσση**

- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 51:1173-1182.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson M. & Schaps E. (1997) Caring School Communities. In *Educational psychologist*, 32(3):137-151.
- Beane, J. A. & Apple M.W. (2007) *Democratic Schools Lessons in Powerful Education*. Portsmouth: Heinemann (2nd edition).
- Borg, M.G. & Riding R. J. (1991) Occupational stress and satisfaction in teaching. In *British Education Research Journal*, 17:263-281.
- Bush, T. & Middlewood D. (2006) *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cato, S. & Gordon, J. (2012) Relationship of the strategic vision alignment to employee productivity and student enrollment. In *Research in Higher Education Journal*. March 2012, 15:1-20.
- Cherniss, C. (1980) *Professional burnout in human service organizations*. New York: Preager Publisher.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & T. Pickeral (2009) School climate: Research, policy, practice, and teacher education. In *Teachers College Record*, 111(1):180-213.
- Dawkins, J., Depp, F. & Seltzer, N. (1985) Stress and psychiatric nurse. In *Journal of psychosocial nursing*, 23 (11):9-15.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. & Kantas, A. (2002) The convergent validity of two burnout instruments. In *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3): 296-307.

- Dinham, S. & Scott, C. (1998) A three domain model of teacher and school executive satisfaction. In *Journal of Educational Administration*, 36(4): 362-378.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000) Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. In *Journal of Educational Administration*, 38(4): 379-396.
- Drafke, M.W. & Kossen, S. (1998) *The human side of organizations*. Reading: Addison-Wesley.
- Drucker, P. (1993) *Post - Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Elwork, A. (2003) *Stress Management for Lawyers*, Gwynedd: The Vorkell Group.
- Engel, L., Rutkowski, D. & Rutkowski, L. (2009) The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement. In *Globalisation, Societies and Education*, 7(4):433-456.
- European Agency for Safety and Health at Work (2009) *European Risk Observatory Report 2009*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από [http://www.osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C\\_OSH\\_in\\_figures\\_stress\\_at\\_work](http://www.osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work)
- Freudenberger, H. J. (1974) Staff burn-out. In *Journal of Social Issues*, 30:159-65.
- Garcia, L. & Noonan, A. (2003) *Investigating the relationship between quality of life, job satisfaction, functional ability, and job performance of supported employees*, Degree Awarded PhD Dissertation, Florida: State University. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.researchgate.net>.
- Hall, B.W., Pearson, L.C. & Carroll, D. (1992) Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. In *Journal of Educational Research*, 85(4): 221-225.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010) Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (6): 654-678.
- Hendrickson, B. (1979) Teacher Burnout: How to Recognize it; What to do about it. In *Learning*, 7 (5): 37-39.
- Hughes, R. E. (2001) Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. In *Journal of Human Resource Management*, 12 (2):288-298.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2008) Job satisfaction, Subjective Well-Being at Work. In M., Eid & R. J., Larsen (Eds), *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Koustelios, A. (1999) Job satisfaction and burnout in a Sport Setting: A Multiple regression analysis. In *European Journal for Sport Management*, 6:31-38.
- Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. In *The international Journal of Educational Management*. 15(7), 354-358.



- Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985) The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. In *Teaching and Teacher Education*, 1 (3): 243-249.
- Ladd, H. (2009) *Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Policy-Relevant Outcomes? CALDER, Working Paper 33*. Washington, D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education.
- Lim, G. C., Chan, K.B. & Ko, Y.C. (2008) Work Stress and Coping Among Lawyers in Singapore. In *Asian Journal of Social Science*, 36 (5):703-744.
- Maghradi, A. (1999) Assessing the effect of job satisfaction on managers. In *International Journal of Value-Based Management*, 12:1-12.
- Marzano, R. J., T. Waters & B. McNulty (2005) *School leadership that works: From research to results*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C. & S.E. Jackson (1981) The measurement of experienced burnout. In *Journal of Occupational Behaviour*, (April 1981) Vol. 2 (2): 99-113.
- Mathieu, J.E. (1991) A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. In *Journal of Applied Psychology*, 76:607-618.
- Mearns, J. & Cain, J. (2003) Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. In *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, March 2003, 16 (1): 71-82.
- Mullins, L.J. (2007) *Management and Organizational Behavior*. Harlow: FT/Prentice Hall (7th edition).
- Murphy, I. & Coolahan, J. (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Ireland*, OECD. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/19196740.pdf>
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, OECD. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OECD (2013) *Education at a glance 2013 OECD indicators*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013\\_eag-2013-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en#page1).
- Ostroff, C. (1992) The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. In *Journal of Applied Psychology*, 77:963-974.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008) *Improving school leadership*. Paris: OECD.

- Reis, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015) Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries. In *Burnout Research*, 2:8-18.
- Rotella, R. J. & Lerner, J. D. (1993) Responding to competitive pressure. In R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan.
- Roznowski, M. & Hulin, C. (1992) The scientific merit of valid measures of general constructs with special reference to Job satisfaction and Job withdrawal. In C. J., Granny, P.C., Smith & E.F., Stone (Eds.), *Job Satisfaction, How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002) School effectiveness findings 1979-2002. In *Journal of School Psychology*, 40(6):451-475.
- Schafer, W. E. (1992) *Stress Management for Wellness*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Smith, J. (1993) *Understanding stress and coping*. New York: Macmillan.
- The Guardian (2015) Secret Teacher: I feel more of a social worker than a teacher. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουλίου 2016, από <http://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jan/10/secret-teacher-social-worker-emotional-students>.
- World Health Organization/WHO (2006) *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting school approach?* Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουνίου 2016, από [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/74653/E88185.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf)
- World Health Organization/WHO (2009) *Guidelines for the implementation of the health promoting schools initiative (HPSI)*. Ημερομηνία ανάκτησης 19 Ιουνίου 2016, από <http://www.http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/guidelines-implementation-health-promoting-schools-initiative-hpsi>
- Young, D. J. (2000) Teacher morale in Western Australia: A multilevel model. In *Learning Environment Research*, 3(2):159-177.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. In *A journal of comparative education*, 36 (2):229-247.
- Zigarreli, M. A. (1996) An empirical test of conclusions from effective schools research. In *The Journal of Educational Research*, 90(2):103-09.

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:  
ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

**USING EXPERIENTIAL EDUCATION FOR  
PROMOTING ELEMENTARY SCHOOL PUPILS'  
EMOTIONAL DEVELOPMENT: A QUALITATIVE  
APPROACH**

Ελένη Καρπούζα  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
elenkarpouza@gmail.com

Ραχήλ Καλλιανίδου  
Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε.  
raxilkallianidou@yahoo.com

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος  
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
ageorgop@nured.auth.gr

Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου  
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
bibou@eled.auth.gr

### **Abstract**

**F**ocusing on the views of the participants, the study examines the contribution of experiential education for the effectiveness of a primary prevention intervention aiming to develop the pupils' emotional understanding. Data was collected via multiple methods (interviews, diaries, participant observation) from all the participants (pupils, teacher, parents) in three phases (during, after the intervention and seven months later) and was qualitatively analysed using thematic analysis. The participants' rhetoric identified the importance of experience for learning as well as the effectiveness of experiential education as a teaching method in relation to (a) the difference between experiential and typical education, (b) the active learning opportunities children were provided with through playful activities, (c) the participants' mutual exchange of experience leading to the formation of a safe and trustful environment and (d) the pupils' appropriation of the reflective process in their everyday life.

### **Key words**

*Experiential education, emotional learning/understanding, evaluation of primary prevention interventions, qualitative approach.*

## Λέξεις κλειδιά

*Βιωματική εκπαίδευση, συναισθηματική μάθηση/κατανόηση, αξιολόγηση προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, ποιοτική προσέγγιση.*

## 0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο υπογραμμίζεται ο ρόλος του συναισθήματος στη μάθηση (Hargreaves, 2000, 2008, Schutz & Perkun, 2007). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τις επιπτώσεις του σχολικού περιβάλλοντος στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων συνέβαλε στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης/προώθησης της ψυχικής υγείας στο σχολείο, τα οποία επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Durlak et al., 2015, Wanless & Domitrovich, 2015).

Η πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών αφορά κυρίως τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών ως τη 'βασιλική οδό' για τη διασφάλιση της επαρκούς ακαδημαϊκής τους κινητοποίησης και της αποτελεσματικής δυναμικής της ομάδας στη σχολική τάξη, με τη συναισθηματική μάθηση να χρησιμοποιείται με έναν εργαλειακό τρόπο, από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας προς τους ανήλικους μαθητές/τριες (Coppock, 2011, Μπίμπου-Νάκου, 2010). Ιδιαίτερα η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1998), ιδωμένη ως μια προσωπική ικανότητα του ατόμου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έκφρασης, κατανόησης και διαπραγματεύσεως των συναισθημάτων στο πλαίσιο του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον ως το κύριο 'συστατικό' για την προώθηση της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Ωστόσο, ένας τέτοιος ορισμός για την προσέγγιση της συναισθηματικής μάθησης φαίνεται ανεπαρκής, καθώς η συναισθηματική μάθηση δεν περιορίζεται σε μια ικανότητα που είναι είτε παρούσα είτε απύσχα (Haddon et al., 2005), αλλά αφορά μια συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται όχι μόνο από το ίδιο το άτομο αλλά και από το κοινωνικό του πλαίσιο (Park, 1999, Στάινερ, 2006).

Τα περισσότερα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας που αναπτύχθηκαν στο σχολικό πλαίσιο, αρχικά στερούνταν ενός αξιόπιστου και έγκυρου θεωρητικού μοντέλου. Από την άλλη πλευρά, η κριτική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με τον Bernstein (1970), η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (Μακρυγιώτη, 2003) και η πολιτική-ηθική ανάλυση των ανθρώπινων αναγκών (Nussbaum, 1990) μαζί με την παιδαγωγική του Freire (1974) άρθρωναν συστηματικά, θεωρητικά αξιώματα και πρακτικές με στόχο τη διασφάλιση της σχολικής δέσμευσης, ιδιαίτερα για παιδιά και εφήβους που αμφισβητούν το ρόλο του σχολείου ως προς την προαγωγή των στόχων τους (Shackleton et al., 2016). Σταδιακά, οι κοινωνικές και συναισθηματικές παρεμβάσεις

άρχισαν να επεξεργάζονται τις διαφορετικές παραδόσεις από τις οποίες ξεκίνησαν (εκπαίδευση, κοινωνική εργασία, παιδοψυχιατρική, ψυχολογία, δημόσια υγεία) και να συγκροτούνται σε πιο στέρεες επιστημολογικές βάσεις, διεκδικώντας ζωτικό χώρο στην εκπαίδευση (Catalano et al., 2004, Weissberg et al., 2013).

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών σχετίζεται με ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για τις ζωές τους τα τελευταία χρόνια και ερμηνεύεται με βάση τις μεγάλες και ταχύτατες οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως σχετικά με τον τρόπο ζωής τους (Αντωνιάδου, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαίδευση για τα συναισθήματα με τα παιδιά και τους εφήβους στο σχολείο συνδέθηκε κατεξοχήν με τη χρήση της ως στρατηγικής πρόληψης για την προώθηση της ψυχικής υγείας και την κυριαρχία μιας ψυχοθεραπευτικής κουλτούρας (Corroch, 2011, Froggett & Richards, 2002). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, με στόχο την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων, όπως η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση ή ο χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και την πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων (Goleman, 1998, Weare & Gray, 2000, Χατζηχρήστου, 2011).

Στην παρούσα μελέτη, επιλέξαμε να αλληλεπιδράσουμε με τους μαθητές/τριες μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης ορίζοντας ως περιεχόμενο τα συναισθήματα τους (και τα δικά μας). Η επιλογή των συναισθημάτων ως περιεχόμενο καθορίζεται από το πεδίο της βιωματικής εκπαίδευσης και από την απουσία ρητής αναγνώρισής τους στο σχολείο. Η ανάπτυξη ενός προγράμματος συναισθηματικής κατανόησης/μάθησης μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης απέχει από τη χρήση των συναισθημάτων ως μέσων ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων πολιτικών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σαν να βρίσκονται σε κίνδυνο και παράλληλα σαν επένδυση στο μέλλον (Corroch, 2011). Έχει ήδη επισημανθεί επανειλημμένα ο αντιφατικός τρόπος με τον οποίο τα προγράμματα αυτά γίνονται αντιληπτά τόσο από τα παιδιά (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2012) όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς (Antoniadou & Bibou-Nakou, 2012), ο οποίος ακροβατεί ανάμεσα στην ανεξαρτησία διαπραγμάτευσης και στη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων από τους ενήλικους. Αυτό που μας ενδιέφερε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η ανάδυση του λόγου των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης για τα συναισθήματά τους (μας), μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό χώρο των σχέσεων ως κέντρο της σχολικής ζωής (Harris, 2008).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι όροι βιωματική μάθηση και βιωματική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως αδιαφοροποίητα στη σχετική βιβλιογραφία. Ως *βιωματική μάθηση* (*experiential learning*) ορίζεται η διαδικασία που σύμφωνα με τον Dewey (1980) συσχετίζει την εμπειρία και την εκπαίδευση: με αυτόν τον τρόπο τα άτομα 'μαθαίνουν πράττοντας' (*learning by doing*) και αλληλεπιδρούν με την πραγματικό-

τητα που καλούνται να μελετήσουν. Οι Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου (2008) περιγράφουν τη βιωματική μάθηση ως έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης με ενεργητική, προσωπική και κοινωνική εμπλοκή του ατόμου, η οποία συμβάλλει στην κριτική επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών, στην αναστοχαστική δηλαδή επεξεργασία της άμεσης εμπειρίας των μαθητών/τριών. Στην παρούσα έρευνα, επιλέγουμε τον όρο *βιωματική εκπαίδευση* (*experiential education*), καθώς δηλώνει την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) με την παράλληλη συμμετοχή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε μια βαθιά και ισότιμη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ τους (Χρυσάφιδης, 2002).

Η μεθοδολογία στην οποία αναφερόμαστε μπορεί να συνοψισθεί στην πρόταση του Μπακιρτζή (2006) για την *Παιδαγωγική της Βιωματικής Εμπειρίας*, η οποία εκφράζεται επιγραμματικά στο τρίπτυχο 'ακούω-προτείνω-συνοδεύω', με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του κάθε παιδιού (Rogers, 2010). Πρόκειται για μια επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική παιδαγωγική, η οποία επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση, η εμπυχωτρία/εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών διευκολύνοντας την έκφρασή τους (ακούω). Κατόπιν, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, προτείνει δραστηριότητες που επιτρέπουν τη βίωση των εμπειριών σε όλους τους τομείς (συναισθηματικός, γνωστικός και κοινωνικός) και ανταποκρίνονται στις ψυχοσωματικές ανάγκες των παιδιών (προτείνω). Η υλοποίηση, τέλος, αυτών των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προϋποθέτει τη διαρκή παρουσία και συνοδεία της εμπυχωτριάς, καθώς και το ενδιαφέρον για το κάθε παιδί ξεχωριστά (συνοδεύω) (Μπακιρτζής, 2006).

## **1. Σκοπός και Μεθοδολογία Έρευνας**

### **1.1. Σκοπός**

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από ένα τετράμηνο πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης (16 δίωρων συναντήσεων), το οποίο αξιοποίησε τη βιωματική εκπαίδευση και υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο. Στο πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμμετέχουν σε δράσεις και πρακτικές με στόχο την ανάδειξη των συναισθημάτων τους (μας) στον κοινωνικό χώρο του σχολείου. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικός και γονείς) κατανοούν το ρόλο της βιωματικής εκπαίδευσης στη σχολική διαδικασία μέσα από ένα πρόγραμμα για τα συναισθήματα.

### **1.2. Διαδικασία και περιεχόμενο της παρέμβασης**

Οι Wanless και Domitrovich (2015) τονίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προϋποθέτει την ετοιμότητα

εκ μέρους ενός σχολείου για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, υιοθετήσαμε μια συστημική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες του σχολικού συστήματος, όπως είναι η σύνθεση της τάξης, η δομή της καθημερινής σχολικής ζωής, το σχολικό κλίμα, και παράγοντες που συνδέονται με τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο στα δυτικά προάστια της Θεσσαλονίκης, το οποίο είχε συνεργαστεί ξανά με το Πανεπιστήμιο. Η προθυμία της εκπαιδευτικού μάς οδήγησε σε μία τετάρτη τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου, η οποία αποτελούνταν από 19 μαθητές/τριες (9 αγόρια και 10 κορίτσια). Με βάση την περιγραφή της δασκάλας, επρόκειτο για ένα 'ζωηρό' τμήμα, με μέτριο μαθησιακό επίπεδο, το οποίο παρουσίαζε, δυσκολίες συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και ενεργητικής ακρόασης.

Στόχοι του προγράμματος ήταν να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές επικοινωνίας στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι δύο πρώτες ερευνήτριες, μετά από εκτενή μελέτη σχετικών εγχειριδίων, ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα για τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αγάπη) και προσκάλεσαν τα παιδιά στην από κοινού δοκιμασία και εφαρμογή του.

Μεθοδολογικά ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, με έμφαση στην άμεση εμπειρία και την ενεργή δράση των παιδιών (Dewey, 1980), ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο με βάση το παιχνίδι, που καλεί σταδιακά τα παιδιά να συμμετέχουν. Οι επιμέρους δραστηριότητες αξιοποιούσαν την τεχνική του κύκλου (Mosley, 2005), τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), τις διάφορες μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική, θέατρο) (Βασιλόπουλος κ.α., 2011) και την αφήγηση ιστοριών (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Η υλοποίησή του προγράμματος στηρίχθηκε στην αρχή της *συν-εμφύχωσης* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003:43), με τον συντονισμό της ομάδας να μοιράζεται εξίσου στα μέλη της συγγραφικής ομάδας και την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός προέβλεπε τρεις αρχικές συναντήσεις στις οποίες, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στοχεύαμε στο δέσιμο της ομάδας, στην πρόσκληση των παιδιών για συμμετοχή και σε αρχικές συζητήσεις μαζί τους για το ρόλο των συναισθημάτων στην επικοινωνία. Στη συνέχεια, υλοποιήσαμε έντεκα εργαστήρια που επικεντρώθηκαν σε ένα μοντέλο αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, σύμφωνα με τις θεωρίες κοινωνικής κατασκευής τους (Niedenthal et al., 2011): τα συναισθήματα καθορίζονται με βάση τις σχέσεις και το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς τους και έχουν μια επιτελεστική και ενσώματη

λειτουργία (Uitto et al., 2014). Οι δύο τελευταίες συναντήσεις επικεντρώθηκαν σε μια συνολική αποτίμηση της παρέμβασης.

Σε κάθε θεματική ενότητα, ενθαρρύνουμε τα παιδιά σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες ή στον κύκλο να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα (τη χαρά, τη λύπη, το θυμό τους...) με βάση τις εμπειρίες τους. Το μοίρασμα των συναισθημάτων διευκολύνθηκε με βιωματικές δράσεις (αφίσες με τις σωματικές/φυσιολογικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων, ζωγραφιές, μουσικά θέματα, σωματική έκφραση, παιχνίδια ρόλων) μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (εμψυχωτριών/ών και σχολικής τάξης).

### ***1.3. Η αξιολόγηση του προγράμματος***

Η αξιολόγηση ως προς τη διαδικασία (Βασιλόπουλος κ.α., 2011, Χατζηχρήστου, 2011) ήταν συνεχής και πραγματοποιούνταν μετά από κάθε συνάντηση. Λαμβάναμε υπόψη τόσο τις πληροφορίες από την παρατήρησή μας στην τάξη (συμμετοχή, ενδιαφέρον, προσοχή, συναισθηματική έκφραση των παιδιών) όσο και τον ίδιο τον λόγο των μαθητών/τριών (επιθυμίες και ανάγκες που εξέφραζαν προφορικά και στα ημερολόγια που διατηρούσαν). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αναστοχαστική πρακτική της ερευνητικής ομάδας είχε σαν αποτέλεσμα μια διαρκή ανατροφοδότηση και έναν επανασχεδιασμό των μεθόδων και των δράσεων, με σκοπό την καλύτερη δυνατή προσαρμογή τους στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα, Lobrot, 2015).

Η αξιολόγηση ως προς το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα (Βασιλόπουλος κ.α., 2011) πραγματοποιήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικός της τάξης). Για τη γνωστική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, οι δυο πρώτες ερευνήτριες κατασκεύασαν ένα συνεργατικό επιτραπέζιο παιχνίδι προσανατολισμένο στις εμπειρίες των παιδιών και στα θέματα που διαπραγματευτήκαμε κατά τις συναντήσεις. Ειδικότερα, περιλάμβανε κάρτες ερωτήσεων (σωστού/λάθους, πολλαπλής επιλογής, αινίγματα) και σεναρίων (επιλογή κατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης), όπως και προτάσεις λεκτικής (συναισθηματικές καταστάσεις, σωματικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων) και μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων (παντομίμα, ζωγραφική, κατασκευή με πλαστελίνη). Για τη συναισθηματική αξιολόγηση, η ομάδα αξιοποίησε αρχικά τη δραματοποίηση και στη συνέχεια ζήτησε από τα μέλη της να αναφερθούν στις πιο σημαντικές στιγμές του προγράμματος. Εφτά μήνες μετά, ακολούθησε επαναληπτική αξιολόγηση (Durlak et al., 2011), με σενάρια για συζήτηση και δραματοποίηση.

### ***1.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων***

Για την τριγωνοποίηση των δεδομένων μας μέσα από διαφορετικούς πληροφοριοδότες (Mason, 2009), υιοθετήσαμε τα εξής εργαλεία:



- 1) *Συμμετοχική παρατήρηση* στην τάξη, πριν από την έναρξη της παρέμβασης και καθ' όλη τη διάρκειά της (αναστοχαστική καταγραφή σε ημερολόγιο μετά από κάθε συνάντηση και ομαδική κριτική επεξεργασία από την ερευνητική ομάδα),
- 2) *Ατομικό ημερολόγιο ελεύθερης παραγωγής λόγου*, όπου τα παιδιά εξέφραζαν τις εντυπώσεις τους μετά από κάθε συνάντηση,
- 3) *Ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις* όλων των μαθητών/τριών στο τέλος του προγράμματος και επτά μήνες μετά, κατά την επαναληπτική αξιολόγηση,
- 4) *Ημι-δομημένη συνέντευξη* της εκπαιδευτικού πριν από την υλοποίηση της παρέμβασης, μετά την ολοκλήρωσή της και επτά μήνες αργότερα,
- 5) *Ενημερωτική συνάντηση* με τους γονείς των μαθητών/τριών πριν από την έναρξη του προγράμματος (προσήλθαν 7 γονείς από τα 19 παιδιά), *ομάδα εστίασης* μετά το πέρας του (προσήλθαν 14 γονείς από τα 19 παιδιά), καθώς και *ημι-δομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις* επτά μήνες μετά με όσους γονείς προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν (7 γονείς από τα 19 παιδιά).

Ο λόγος των συμμετεχόντων που προέκυψε από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, καθώς και από τα ημερολόγια ελεύθερης παραγωγής λόγου των παιδιών, αποτέλεσε τη βάση της έρευνας, ενώ το αναστοχαστικό ημερολόγιο που διατηρούσαμε από την παρατήρηση αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά. Εξετάσαμε τα δεδομένα συγκριτικά και τα αναλύσαμε ποιοτικά με *θεματική ανάλυση* (Braun & Clarke, 2006), αναδεικνύοντας τους κεντρικούς θεματικούς άξονες και τις αντίστοιχες κατηγορίες.

## 2. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν τη βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο διαπραγμάτευσης των συναισθημάτων και αντλούνται πρωτίστως από τον λόγο των συμμετεχόντων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικός) τόσο κατά την αξιολόγηση της διαδικασίας όσο και κατά την τελική και επαναληπτική αξιολόγηση. (Σημειώνεται ότι: Τα ονόματα των παιδιών αποτελούν ψευδώνυμα με σκοπό την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Όπου *T.A.* αναφερόμαστε στη τελική αξιολόγηση και όπου *E.A.* στη επαναληπτική. Ο αριθμός της συνάντησης αφορά τα ημερολόγια ελεύθερης παραγωγής λόγου των παιδιών.)

### 2.1. Η βιωματική εκπαίδευση ως διαφορετική εμπειρία, συγκριτικά με τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συζήτησαν για την εμπειρία της βιωματικής εκπαίδευσης, συγκριτικά με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Μέσα από τον λόγο τους αναγνώρισαν στο πρόγραμμα και στη μεθοδολογία του καινοτόμα (ή αυτονόητα!) χαρακτηριστικά, όπως η πρωτοτυπία και η ευχαρίστηση

που παρέχει η ενασχόληση με θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν και τα χρειάζονται στην καθημερινότητά τους:

“Το σχολείο όμως μερικές φορές έχει μαθήματα κι είναι συνηθισμένα ενώ αυτό είναι σπάνιο και μ’ άρεσε” (Ντάρια, Τ.Α.)

“Ύστερα, ξέρεις, δεν είναι χάλια, είναι το πιο διασκεδαστικό από όλα τα μαθήματα” (Μαρσέλα, Τ.Α.)

“Το ήθελα κι εγώ, γι’ αυτό [μου άρεσε]. Γιατί κάναμε κάτι διαφορετικά πράγματα, ας πούμε μαθαίναμε περισσότερα για τα συναισθήματα” (Τατιάνα, Ε.Α.)

“...στο σχολείο δηλαδή γράφουμε, μαθαίνουμε, μαθαίνουμε πράγματα γενικώς, Ιστορία, Γλώσσα, ενώ εδώ αυτό ήταν κάτι διαφορετικό, γιατί ζωγραφίζαμε, κάναμε κάτι ομαδικό, μαθαίναμε τι να κάνουμε με το θυμό μας, πώς να δείχνουμε τα συναισθήματά μας” (Ναταλία, Ε.Α.)

“Ήμασταν πιο χαλαρά σε αυτό το πρόγραμμα απ’ όταν είμαστε στην τάξη και κάνουμε μάθημα. Παίζαμε, μιλούσαμε για τη ζωή μας, λύναμε προβλήματα... Είχε μια διαφορά, γιατί στο σχολείο κάναμε μαθήματα, ενώ σ’ αυτό το πρόγραμμα μαθαίναμε πώς να συμπεριφερόμαστε” (Λάζαρος, Ε.Α.).

Η διαφορά του συγκεκριμένου προγράμματος από τα μαθήματα του σχολείου επισημάνθηκε και από τους γονείς:

“Αυτό το μάθημα το βρίσκω πολύ πρωτότυπο” (Μπαμπάς Ελευθερίας, Τ.Α.)

“Το έχει μέσα της ως κάτι πολύ καλό, διαφορετικό από το σχολείο. Ότι μιλήσαν για τα συναισθήματά τους, γιατί συνήθως τα παιδιά δε μιλούν γι’ αυτά” (Μαμά Κατερίνας, Ε.Α.).

Σε αντίστοιχα εργαστηριακά μαθήματα βιωματικής εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης οι φοιτήτριες που συμμετείχαν τα αξιολόγησαν ως μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, η οποία ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντά τους και υιοθετούσε την ενεργητική-συμμετοχική δράση (Γεωργόπουλος & Μπακιρτζής, 1998, Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2006: 253) “μαθαίνουμε ότι ικανοποιεί τις ανάγκες μας, δηλαδή πρωταρχικά ό,τι μας συγκινεί” και τούτο πάντα σε επαφή με το άμεσο περιβάλλον μας. Η πραγματική μάθηση πηγάζει, δηλαδή, από τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις απορίες των παιδιών που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή τους, καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Χρυσάφιδης, 2002). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται και η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία λογίζεται ως βασική προϋπόθεση της βιωματικής μάθησης (Dewey, 1980).

## **2.2. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο για τη δυνατότητα ενεργητικής δράσης για τα παιδιά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες**

Οι δραστηριότητες που επιλέξαμε και πραγματοποιήσαμε στηρίχθηκαν στη βιωματική εμπειρία, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα την ενεργή εμπλοκή τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, κάτι που αναγνωρίστηκε τόσο από τους γονείς όσο και από την εκπαιδευτικό της τάξης:

[Το πρόγραμμα μου άρεσε γιατί] “είχε εναλλαγές, είχε δραματοποίηση και παιχνίδι, είχε και συζήτηση, είχε διάφορα... Κι αυτό θέλουν και τα παιδιά” (Εκπαιδευτικός, Τ.Α.)

“Μαμά, είναι ευχάριστο, μ’ αρέσει. Αυτό θυμάμαι: ότι του άρεσε. Αυτό μου είχε πει” (Μαμά Κωνσταντίνου, Ε.Α.)

“Ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι, γιατί τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Έρχονταν στο σπίτι, μας έλεγαν τι κάνανε, περίμεναν ξανά να γίνει το μάθημα. Πολύ ωραία πέρασαν!” (Μαμά Κατερίνας, Ε.Α.).

Καθώς είναι πιο ενεργητικές και κινητοποιούν τις διάφορες αισθήσεις, ως πιο ευχάριστες δραστηριότητες τα παιδιά ξεχώρισαν τα παιχνίδια (κινητικά, όπως ο τυφλός και ο μουγκός<sup>1</sup>, ή επιτραπέζια) και τις θεατρικές δραστηριότητες:

“Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ ήταν που μέσα από παιχνίδια καταλάβαμε πώς είναι να είσαι τυφλός” (Λάζαρος, 3η συνάντηση)

“Ένωσα πολύ ευχαριστημένη, γιατί το [επιτραπέζιο] παιχνίδι ήταν διασκεδαστικό και με έκανε να νιώσω καλύτερα” (Φωτεινή, 15η συνάντηση)

“...με το παιχνίδι μαθαίνεις και με το θεατρικό αισθάνεσαι το έργο που φτιάχνεις” (Δήμητρα, Ε.Α.).

“...βλέπαμε κι από τα θεατρικά που κάναμε πως έμπαιναν κι αυτοί στη θέση τους και πώς ήταν κι αυτοί που κορόιδευαν και τα άλλα παιδιά πώς ένιωθαν” (Ντάρια, Ε.Α.).

Με εξίσου θετικά σχόλια τα παιδιά αναφέρθηκαν στις εικαστικές δραστηριότητες και στις αφίσες με τις σωματικές/φυσιολογικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων:

“Ένωσα ωραία. Μου άρεσε που ζωγραφίζαμε μαζί” (Ορέστης, 2η συνάντηση)

“Σε αυτή την συνάντηση μου άρεσε πολύ που ζωγραφίσαμε το τι μας κάνει να θυμώνουμε και το εξηγήσαμε” (Λάζαρος, 11η συνάντηση)

“Μου άρεσαν οι αφίσες που κάναμε, τρελάθηκα! Μέχρι και στο σπίτι μου έχω ζωγραφίσει με τεράστια γράμματα λύπη, χαρά και τέτοια...” (Κατερίνα, Τ.Α.).

Ορισμένα αρνητικά σχόλια (δίχως βέβαια να λείπουν και τα αντίστοιχα θετικά) σημειώθηκαν μονάχα για τις πιο παθητικές δραστηριότητες (ομαδική συζήτηση, γραπτές δραστηριότητες), εφόσον τα παιδιά κουράζονταν να ακούν κάποιον συνεχόμενα ή δυσκολεύονταν να βάλουν σε λόγο τα συναισθήματά τους:

“Η 11η συνάντηση δε μου άρεσε πολύ. Γιατί δεν κάναμε πολλά πράγματα όπως άλλες φορές. Δυστυχώς μόνο γράψαμε και μιλήσαμε” (Ελευθερία, 11η συνάντηση)

“Στη συζήτηση ήταν λίγο βαρετά...” (Κωνσταντίνος, 11η συνάντηση)

“Έ μπορεί [να δυσκολεύτηκα] όταν γράφαμε στα ημερολόγια, γιατί δεν ήξερες πώς να γράψεις τα αισθήματά σου, πώς νιώθεις... Ναι, ήταν δύσκολο. Δηλαδή εγώ έγραφα μόνο ήταν καλή μέρα, γιατί δυσκολεύομαι, τι να γράψω, πώς να το γράψω” (Δήμητρα, Ε.Α.).

Στο παρακάτω σχήμα συνοψίζονται οι προτιμήσεις των παιδιών, όπως προέκυψαν από τις αναφορές τους σχετικά με τις διάφορες δραστηριότητες (με πράσινο οι θετικές και με κόκκινο οι αρνητικές).



Όπως φαίνεται και από την *Πυραμίδα των δραστηριοτήτων*, η ευχαρίστηση των μαθητών/τριών συνδέθηκε άμεσα με περισσότερο ενεργητικές δραστηριότητες, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζονται πρωτίστως μέσα από την κίνηση και τη δράση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Το σώμα συνδέεται τόσο άμεσα με τις συγκινήσεις, που φτάνει να αποτυπώσει το σύνολο της σχολικής εμπειρίας (Μπακιρ-

τζής, 2006). Όπως υποστηρίζει ο Dale (1946) στη θεωρία της *Πυραμίδας της εμπειρίας* (*Cone of experience*), η βίωση άμεσων εμπειριών με τη συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων μέσα από αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες οδηγεί στην ευκολότερη και αποτελεσματικότερη αφομοίωση νέων γνώσεων, επιτρέποντας μάλιστα την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών (Durlak et al., 2011, Χρυσάφιδης, 2002). Ιδιαίτερα η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι συμβάλλει σε μια θετική και ενθουσιώδη προς τη μάθηση στάση από τους/τις μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντας την ανεξαρτησία και τη σιγουριά τους. Συγχρόνως, θεωρείται κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). Γενικότερα, οι βιωματικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αξιοποίηση όλων των αισθήσεων, των συναισθημάτων και της φαντασίας μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, πειραματισμού και δράσης μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Silberman, 2007).

### ***2.3. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο για την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος εμπιστοσύνης***

Τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στα ημερολόγια τους τα παιδιά αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης και του μοιράσματος κατά τη διεξαγωγή αντίστοιχων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση τούς έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν ανοιχτά και ελεύθερα για ό,τι τα απασχολούσε, να μοιραστούν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον, δήλωσαν ότι αρχικά η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εμπειρείχε δυσκολίες, που σταδιακά αντιμετωπίστηκαν με τη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης:

“Μου άρεσε που μιλάμε για τα συναισθήματά μας, που συνεργαζόμαστε, που μιλάμε για αυτό που νιώθουμε” (Ναταλία, Τ.Α.)

[Μου άρεσε] “όταν μας χωρίσατε σε ζευγάρια και είπαμε τις πιο χαρούμενες στιγμές της ζωής μας...” (Ελευθερία, Τ.Α.)

“Μου άρεσε που μιλούσαμε ελεύθερα...” (Κατερίνα, Τ.Α.)

“Στην αρχή ήτανε λίγο, μέχρι να το καταλάβεις, λίγο δύσκολο αλλά μετά όταν άρχιζες κι έλεγες και πράγματα, μετά... ήδη έγινε εύκολο” (Ορέστης, Ε.Α.).

Στο μοίρασμα συνέβαλε σημαντικά η τεχνική του κύκλου, η οποία υποστήριξε τη δυνατότητα όλων να εκφραστούν ισότιμα, να ακούσουν τις απόψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων, να αισθανθούν ‘ομάδα’ και να μάθουν ο ένας από τον άλλον:

“...βλέπαμε όλοι τα πρόσωπα των άλλων παιδιών, πώς εκφράζονταν” (Κατερίνα, Ε.Α.)

“...έτσι όπως ήμασταν, θα μπορούσαμε να δώσουμε ιδέες και να πάρουμε ιδέες” (Νεφέλη, Τ.Α.)

“Μου άρεσε, γιατί αντί να είναι ο καθένας μόνος του ή σε δυάδες ήμασταν όλοι μαζί και συζητούσαμε όλοι μαζί τις απόψεις μας. Γιατί δεν ήταν ο καθένας απομονωμένος σ’ ένα θρανίο, ήμασταν όλοι μαζί” (Λάζαρος, Ε.Α.).

“...ήταν σαν μια μεγάλη συνεργασία, μια μεγάλη ομάδα, αυτό μου άρεσε περισσότερο: ότι ακούμε...” (Μαρσέλα, Ε.Α.).

Όσον αφορά την τεχνική του κύκλου, και μόνον η κυκλική αυτή διαρρύθμιση, η οποία διευκολύνει τόσο την ‘πρόσωπο-με-πρόσωπο’ επικοινωνία και το διάλογο όσο και τη συνεργασία μεταξύ των μελών, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των σχέσεων και στην ισότιμη συνύπαρξη μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, εκφράζοντας μια διαφορετική παιδαγωγική αντίληψη (Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένων στην τεχνική του κύκλου σε σχολεία από προπτυχιακούς φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων παρείχε σημαντικά οφέλη όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ίδιους: οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι απέκτησαν σημαντικές προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες, όπως ανεκτικότητα, αισιοδοξία, υπομονή, ευελιξία, αξιοπιστία και αμεροληψία, καθώς και διορατικότητα ως προς τη φύση της διδασκαλίας, τα παιδιά και τις ανάγκες τους και την κινητοποίηση των τελευταίων για ακαδημαϊκή μάθηση (Roffey & McCarthey, 2013). Από την άλλη πλευρά, η εκτεταμένη χρήση της τεχνικής του κύκλου (ιδίως χωρίς ουσιαστική πλαisiώση) ενδέχεται να κάνει τα παιδιά να δυσανασχετήσουν, ιδιαίτερα εφόσον μπορούν να ασχοληθούν με πιο ενεργητικές και ευχάριστες δραστηριότητες (Leach & Lewis, 2013). Ορισμένα αντίστοιχα σχόλια σημειώθηκαν και στη δική μας έρευνα:

“Ε, ήθελα κάτι πιο καινούριο, όχι ας πούμε συνέχεια με τον κύκλο. Την πρώτη φορά μου άρεσε τη δεύτερη μου άρεσε, την τρίτη μου άρεσε, τις άλλες φορές όχι και τόσο, γιατί αρχίζεις να το βαριέσαι κάτι που το κάνεις συνέχεια...” (Ορέστης, Τ.Α.)

“...όταν καθόμασταν στον κύκλο, ε ήταν λίγο βαρετό γιατί δεν είχαμε τι να κάνουμε...” (Τατιάνα, Ε.Α.).

Τα παιδιά συζήτησαν επίσης για την ομαδική συνεργασία και τη συμμετοχή σε ομάδες ως θετική εμπειρία που βοηθά στην αλληλεπίδραση και υποστήριξη μεταξύ των μελών:

“Σε ομάδες είναι καλύτερο να δουλεύεις από το να είσαι μόνος σου και να μην κάνεις τίποτα...” (Φωτεινή, Τ.Α.)

“Βοηθούσε ο ένας τον άλλο, δουλεύαμε ομαδικά, βοηθούσε στη ζωή...” (Αλκίνοος, Τ.Α.).

“Μου άρεσε που ήρθα πιο κοντά με τους συμμαθητές μου. Στις ομάδες

καταλαβαίναμε ο ένας τον άλλον, τα συναισθήματα του άλλου” (Ντάρια, Ε.Α.).

Η συμμετοχή σε ομάδες διασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες (Μπίκος, 2004), ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναισθητικής κατανόησης των άλλων και, κατά συνέπεια, στην αποδοχή του διαφορετικού (Camilleri et al., 2012). Επιπλέον, η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης μπορεί να παρέχει προοδευτικά στους συμμετέχοντες ένα συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο καλούνται να εκφραστούν αλλά και να ακούσουν άλλους να μιλούν ελεύθερα για τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους (Park, 1999). Οι James et al. (1998), πριν από δύο περίπου δεκαετίες, επεσήμαναν ότι αντίστοιχες μέθοδοι, όπως είναι η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης, παρέχουν το πλαίσιο για να συζητηθούν οι εμπειρίες των παιδιών, δίνουν φωνή στις ανησυχίες τους και μας πληροφορούν με επάρκεια και μεγαλύτερη κατανόηση για τις ζωές τους. Αλλά και πρόσφατα έχει υπογραμμιστεί η ανάγκη να αναγνωρίζονται και να κατανοούνται οι εμπειρίες των παιδιών ως έγκυρες και αξιόπιστες (Graham & Fitzgerald, 2010). Θα θέλαμε, ωστόσο, να τονίσουμε ότι η περιορισμένη κοινωνική εμπειρία των παιδιών σε συνδυασμό με την άنيση δομική τους θέση στην κοινωνία, μπορεί να σηματοδοτεί την ανάγκη για επιπλέον επεξεργασία των μεθόδων και τεχνικών (Αντωνιάδου, 2008).

Εξίσου σημαντική είναι και η διάθεση για ενεργητική ακρόαση από τους/τις ενήλικες εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τα έντονα συναισθήματα των παιδιών (Harris, 2008), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για ανάλογη εκπαίδευσή τους (Αγραφιώτη κ.α., 2009, Jennings & Greenberg, 2009). Ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως μελών μιας ομάδας που χαρακτηρίζεται από ενσυναισθητική κατανόηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αναγνώριση είναι σημαίνων για την επίτευξη της σκοποθεσίας μιας παρέμβασης και σχετίζεται θετικά με την αυτο-εικόνα των μαθητών/τριών (Brouzos et al., 2015). Συνεπώς, η αντίληψη των παιδιών ότι ως εκπαιδευτικοί τα ακούμε προσεκτικά και η αίσθησή τους ότι ‘είμαστε εκεί γι’ αυτά’ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεών τους μαζί μας, καθώς σχετίζεται θετικά με τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και τη συναισθηματική ευεξία (Lloyd et al., 2015).

#### ***2.4. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο αναστοχαστικής πρακτικής***

Η πρόσκληση για την κατανόηση των συναισθημάτων διευκολύνει τον δημιουργικό αναστοχασμό στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης (Boud et al., 1985). Οι μαθητές/τριες, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους για τους άλλους μέσα από τις σχέσεις που αναγνωρίστηκαν, δημιουργήθηκαν ή ενισχύθηκαν, κλήθηκαν να στοχαστούν κριτικά τις πράξεις τους. Έτσι, σταδιακά απέφευγαν ή επιχειρούσαν να απο-

φύγουν πρακτικές που πλήγωναν τα μέλη της ομάδας και συμμετείχαν σε ένα επανορθωτικό πλαίσιο σύνδεσης στις κοινωνικές τους σχέσεις (Ρήγας, 2009). Από την επαναληπτική αξιολόγηση γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία αυτή μεταφέρθηκε στην καθημερινότητά των παιδιών:

“...μερικές φορές με αυτές τις λέξεις θυμόμουν και διάφορες ιστορίες που έχω περάσει και ανάλογα με κάποιο συναίσθημα” (Ντάρια, Τ.Α.)

“Προσπαθώ να εισχωρώ μέσα στο μυαλό μου για να βρίσκω το λάθος και να το διατυπώνω. Να τα βάλω σε μια σειρά στο μυαλό μου, να τα ξεκινήσω από την αρχή ως το τέλος, να βρω πού κόλλησα. Να πω το λάθος που έκανα και μετά να ζητήσω συγγνώμη, αφού φταίω η ίδια” (Νεφέλη, Ε.Α.)

“Εγώ μετά από λίγο κάποιες φορές βλέπω πώς νιώθει ο άλλος και λέω σταματήστε. Ας πούμε και με τους φίλους μου κι εγώ εντάξει, ξέρω, κοροϊδεύω μερικές φορές, αλλά μετά το ξανασκεφτομαι και δεν μ’ αρέσει και τόσο” (Αντώνης, Ε.Α.)

“Π.χ. η Σιντορέλα που μιλάει με το γου μια μέρα την είχα κοροϊδέψει αλλά την επόμενη μέρα που πήγα να το ξανακάνω, σκέφτηκα πως δεν θέλω να είμαι έτσι. Αν όλοι με κοροΐδευαν, πώς θα ένιωθα;” (Ναταλία, Ε.Α.).

Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι γονείς επεσήμαναν την επιρροή που ασκούσαν στα παιδιά τους οι δράσεις του προγράμματος, καθ’ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά το τέλος της:

“Εμένα προσωπικά η δικιά μου... αν συναντίσασταν Παρασκευή, μπορεί μέσα στην εβδομάδα, δηλαδή όταν ήταν πιο χαλαρή, να μου αναφέρει τι κάνατε. Είναι σημαντικό ότι το κρατούσε μέσα της και μέρες μετά και το ανέφερε... Μπορεί και τις επόμενες ημέρες να συζητούσε κάτι...” (Μαμά Κατερίνας, Τ.Α.)

“Όταν τύχαινε κάτι ανάλογο στην καθημερινότητα, μας το ανέφερε: ‘Α! Αυτό το κάναμε στα συναισθήματα, αυτό το συζητήσαμε στο πρόγραμμα’. Βλέπαμε κάτι στην τηλεόραση και έλεγε ας πούμε: ‘Οι φοιτήτριες μας έλεγαν αυτό’ ή ‘Εκείνο το παιδάκι δεν έκανε σωστά, έπρεπε να κάνει το άλλο, γιατί έτσι μας το μάθανε και έτσι μας το είπαν’. Δηλαδή έγινε αυτό τρεις-τέσσερις φορές. Αυτό σημαίνει ότι πέρασε το μήνυμα των συναισθημάτων” (Μπαμπάς Ελευθερίας, Ε.Α.).

Είναι προφανές ότι η απλή βίωση της εμπειρίας δε συνιστά μάθηση, αν δεν συνοδεύεται από την αναστοχαστική πρακτική, την συνειδητή, δηλαδή επεξεργασία της (Camilleri et al., 2012, Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Άλλωστε, η αξία της βιωματικής



μάθησης έγκειται ακριβώς στην προσπάθεια του κάθε ατόμου να ερμηνεύσει την εκάστοτε εμπειρία, αναδομώντας την και μετατρέποντάς την σε γνώση με νόημα για το ίδιο (Mok, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο του Kolb σχετικά με τον *Κύκλο της βιωματικής μάθησης* (1984), η αρχική συγκεκριμένη εμπειρία του παιδιού συνοδεύεται από την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιοποίηση και τέλος τον ενεργό πειραματισμό, ο οποίος καταλήγει σε μάθηση, αλλά και σε μια καινούργια εμπειρία, με τη διαδικασία αυτή να συνεχίζεται αέναα. Ακόμη και αν η εν λόγω εμπειρία έχει οργανωθεί από τον/την εκπαιδευτικό, οι παραπάνω διαδικασίες χρειάζεται να πραγματοποιηθούν από το ίδιο το παιδί για την επίτευξη της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι Seaman και Rheingold (2013) υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός δεν διαχωρίζεται από την εμπειρία καθώς επισυμβαίνει ταυτόχρονα με αυτήν, διότι συνεχώς βιώνουμε κάτι. Μάλιστα, θεωρούν πως πρόκειται για μια βαθιά κοινωνική διαδικασία, καθώς στην πραγματικότητα στηρίζεται στη διαλογικότητα. Γι' αυτό και υπογραμμίζεται η σημασία τού να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ακριβή και έγκαιρη ανατροφοδότηση και να ενθαρρύνουν τον καθοδηγούμενο αναστοχασμό κατά τη συνεργατική μάθηση, ώστε οι μαθητές/τριες να επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Gabelica et al., 2014).

### 3. Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής

Όλα τα παραπάνω καθώς και μερικές επιπλέον προτάσεις-υποδείξεις των παιδιών κατά τις συνεντεύξεις τους μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Για παράδειγμα, ένα επαναλαμβανόμενο αίτημα των μαθητών/τριών αποτελεί η υιοθέτηση περισσότερων ενεργητικών και λιγότερων παθητικών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση αξιοποιεί το παιχνίδι. Υποστηρίζουν ακόμη ότι επιθυμούν να έχουν λόγο και δυνατότητα επιλογής στις προτεινόμενες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιούνται και οι δικές τους επιθυμίες:

“Να κάνουμε παιχνίδια στην αυλή. Παιχνίδια να παίζουμε!” (Κωνσταντίνος, Ε.Α.)

“...να κάνουμε αυτά που θέλετε αλλά και κάπως, όταν θέλουμε κι εμείς κάπως, κάποια παιχνίδια μέσα” (Ορέστης, Ε.Α.).

Προϋπόθεση για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να παρακολουθούν ενεργά, αποτελεί η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και η αίσθηση ότι μαθαίνουν κάτι που τα ενδιαφέρει και τα αφορά:

“...βαρεθήκαμε να τρέχουμε γύρω-γύρω, να φωνάζουμε κι εμένα προσωπικά με τράβηξε το ενδιαφέρον και καθόμωνα, ζωγράφιζα, έπαιζα, ό,τι κάναμε” (Αλκίνοος, Τ.Α.)

“Ένωθα πολύ καλά, γιατί μπορεί να υπήρχε βαβούρα, φασαρία, το να μιλάς κι αυτά, αλλά ήξερα ότι από όλα αυτά εδώ πέρα που μπορούσαμε να κάνουμε, θα μαθαίναμε κάτι συγκεκριμένο” (Νεφέλη, Τ.Α.)

“Όταν άκουσα ότι θα κάνουμε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν ήξερα πώς θα γίνει, αλλά μετά, όταν είχαμε μάθημα, ένιωθα πως θα μάθαινα κι άλλα περισσότερα κι αυτό μου άνοιξε την όρεξη για να μάθω” (Ντάρια, Ε.Α.)

[Δεν ακούγαμε όποιον μιλούσε] “επειδή δεν μας ενδιέφερε τόσο πολύ το θέμα μάλλον” (Μίλτος, Ε.Α.).

Η συνεργασία της ερευνητικής ομάδας και η ενεργητική της εμπλοκή στις προτεινόμενες δραστηριότητες αναγνωρίστηκε ως σημαντική από τους μαθητές/τριες:

“Κι ακόμα και τις κολλητές μου τις άρεσε ότι ήσασταν πολύ συνεργάσιμοι και αυτά. Παράδειγμα μπορούσατε να λέγατε ένα πράγμα άντε να το κάνετε και να καθόσασταν εσείς και να λέτε ‘κάντε αυτό’, αλλά δεν το κάνατε ευτυχώς” (Κατερίνα, Ε.Α.).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να τους δίνουμε χώρο στο σχολείο να μιλήσουν για ό,τι τα απασχολεί, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους, ενώ ο δικός μας ρόλος είναι να τα ακούμε ενεργητικά, γνωστοποιώντας τους με τη στάση μας ότι μπορούν να μας εμπιστευτούν:

[Το πρόγραμμα μάς βοήθησε] “στο να εκφραστούμε και να πούμε τα συναισθήματά μας. Να μην τα αφήσουμε να μας πνίγουνε...” (Ναταλία, Τ.Α.)

“Μιλούσαμε και λέγαμε πράγματα εμείς” (Στέφανος, Ε.Α.)

“...όταν είσατε εσείς, επειδή ξέρουμε ότι κάνετε κι εσείς αυτή τη δουλειά, μπορούμε να σας μιλάμε πιο άνετα” (Ορέστης, Ε.Α.).

Η ασφάλεια σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης προϋποθέτει επίσης την αποδοχή του λάθους, καθώς όπως επισημάνθηκε:

“Είμαστε άνθρωποι και τα λάθη είναι για τους ανθρώπους” (Φωτεινή, Ε.Α.).

Τα παιδιά, τέλος, επιθυμούν να τα εμπιστευόμαστε περισσότερο και να τα θεωρούμε ικανά να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους:

Νεφέλη: [Αν ήμουν δασκάλα και δύο παιδιά μάλωναν στην τάξη, θα τους έλεγα] σταθείτε εδώ στο αυτί και στο στόμα<sup>2</sup>, θα λύσετε τη διαφωνία σας, θα περιμένω πέντε λεπτά, θα χτυπήσουν την πόρτα, θα τους πω ναι και θα μπουν μέσα.

Συνεντεύκτρια: Πάρα πολύ ωραία. Και με τους άλλους που θα ‘ταν μέσα στην τάξη τι θα ‘κανες; Θα συνέχιζες αυτό που έκανες;

Νεφέλη: Ναι, θα το συνέχιζα, γιατί θα ήξερα πως, έστω κι αν διαφωνούνε μεταξύ τους, θα βρούνε τη λύση (Ε.Α.).

#### 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην ανάδειξη των απόψεων των μαθητών/τριών για τη βιωματική εκπαίδευση και τη συναισθηματική κατανόηση και προτείνει πρακτικές για την αξιοποίηση τους στη σχολική καθημερινότητα. Από τα δεδομένα της γίνεται φανερή η σημαντική συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης ως μεθόδου διδασκαλίας, η οποία, διαφέροντας από την παραδοσιακή διδασκαλία, εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, ενισχύει τον αναστοχασμό τους και διευκολύνει το μοίρασμα.

Συγχρόνως, το συγκεκριμένο άρθρο δημιουργεί ένα πλαίσιο κατανόησης των συναισθημάτων που επιθυμεί να απέχει από την εργαλειακή τους αξιοποίηση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις Triliva και Roulou (2006), νοηματοδοτούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία, ασκώντας κριτική στον όρο και το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τονίζουν ότι, μολονότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά ανασταλτικό παράγοντα, αντίστοιχες παρεμβάσεις χρειάζεται να διαπερνούν το αναλυτικό πρόγραμμα και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Haddon et al., 2005, Higgins, 2012, Park, 1999).

Αναγνωρίζουμε ως περιορισμό της παρούσας έρευνας ότι η εφαρμογή του προγράμματος αφορά μία σχολική τάξη, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων. Ωστόσο, τέτοιες μέθοδοι σε μικρο-επίπεδο χρησιμοποιούνται κυρίως όταν πρόκειται να αποτυπώσουν και να καταγράψουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και τις κουλτούρες τους, αποτελώντας ερευνητικές στρατηγικές που προτιμώνται από όσους ερευνητές καλούν τα παιδιά ως συμμετέχοντες για να μελετήσουν τις ζωές τους (Αντωνιάδου, 2008).

#### Σημειώσεις

1. Πρόκειται για ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια: το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του χρησιμοποιώντας ένα μαντήλι (τυφλός) και το άλλο αναλαμβάνει να το οδηγήσει στο χώρο δίχως να μιλάει (μουγγός) (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003:156).
2. Αναφέρεται στην *τεχνική των καρτελών επίλυσης των συγκρούσεων*, κατά την οποία ένα παιδί κάθε φορά μιλάει (στόμα) και το άλλο ακούει (αυτί) με τους ρόλους να εναλλάσσονται στη συνέχεια (Παίδα, 2013).

## Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτη, Μ., Ρ. Γεωργιάδου, Ε. Κακούτη, Μ. Λαγουμιτζής & Χ. Μπουγιούκου (2009) *Μάθηση με το Νου και την Καρδιά: Οι Εμπειρίες μας από το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης με τα Παιδιά*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αντωνιάδου, Ε. (2008) *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών: Μια κριτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Αντωνιάδου, Ε. & Ι. Μπίμπου-Νάκου (2012) Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Ο λόγος των παιδιών. *Παιδί και έφηβος*, 14(2): 1-36.
- Antoniadou, E. & I. Bibou-Nakou (2012) Teachers' professional role in children's social relations: Outcome of a personal and social education programme in Greek schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2): 139-156.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Δ. Φιλίππου (2003) *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασιλόπουλος, Σ.Φ., Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη (2011) *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bernstein, B. (1970). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bjorklund, K., A. Liski, H. Samposalo, J. Lindblom et al. (2014) "Together at school"-A school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public health*, 14: 1042-1053.
- Boud, D., R. Keogh & D. Walker (1985) Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Routledge, 18-40.
- Braun, V. & V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brouzos, A., S.P. Vassilopoulos & V.C. Baourda (2015) Members' perceptions of person-centered facilitative conditions and their role in outcome in a psychoeducational group for childhood social anxiety. *Person-centered & Experiential Psychotherapies*, 14(1): 32-46.
- Camilleri, S., A. Caruana, R. Falzon & M. Muscat (2012) The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1): 19-37.
- Catalano, R.F., M.L. Berglund, J.A. Ryan, H.S. Lonczak & J.D. Hawkins (2004) Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of

- positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1): 98-124.
- Γεωργόπουλος, Α. & Κ. Μπακιρτζής (1998) Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας – Ερευνητική μελέτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, OMEP*, 3: 115-139.
- Coppock, V. (2011) Liberating the mind or governing the soul? Psychotherapeutic education, children's rights and the disciplinary state. *Education Enquiry*, 2(3): 385-399.
- Dale, E. (1946) *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Durlak, J.A., R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor & K.B. Schellinger (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
- Freire, P. (1974) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Froggett, L. & B. Richards (2002) Exploring the bio-psycho-social. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 5(3): 321-326.
- Mok, Y.F. (1999) Experiential Learning: functional attributes and effectiveness. *Studies in Continuing Education*, 21(1): 57-72.
- Gabelica, C., P. Van den Bossche, S. De Maeyer, M. Segers & W. Gijsselaers (2014) The effect of team feedback and guided reflexivity on team performance change. *Learning and Instruction*, 34: 86-96.
- Goleman, D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000) *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώνουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham, A. & R.M. Fitzgerald (2010) Supporting children's social and emotional well-being: does 'having a say' matter? *Children & Society*, 25(3): 447-457.
- Haddon, A., H. Goodman, J. Park & R.D. Crick (2005) Evaluating emotional literacy in schools: the development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education*, 23(4): 5-16.
- Hallam, S. (2009) An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3): 313-330.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8): 811-826.

- Hargreaves, A. (2008) The emotional geographies of educational leadership. In B. Davies & T. Brighouse (eds.), *Passionate leadership in education*. London: Sage, 129-150.
- Harris, B. (2008) Befriending the two-headed monster: personal, social and emotional development in schools in challenging times. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4): 367-383.
- Higgins, H.J. (2012) Educating the emotional self: the role home plays in a child's method of communicating life stories in a classroom space. *Education 3-13*, 40(5): 451-472.
- James, A., C. Jenks & A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leach, T. & E. Lewis (2013) Children's experiences during circle-time: A call for research-informed debate. *Pastoral Care in Education*, 31(1): 43-52.
- Lloyd, K.J., D. Boer, A.N. Kluger & S.C. Voelpel (2015) Building trust and feeling well: Examining intraindividual and interpersonal outcomes and underlying mechanisms of listening. *International Journal of Listening*, 29(1): 12-29.
- Lobrot, M. (2015) *Ζώντας μαζί: Η παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα στη ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003) *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Martlew, J., C. Stephen & J. Ellis (2011) Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83.
- Mason, J. (2009) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mosley, J. (2005) *Circle time for young children*. London: Routledge.
- Μπακιρτζής, Κ.Ν. (2006) *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ., Β. Ιππέκη & Α. Γεωργόπουλος (2011) Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 140-158.
- Μπακιρτζής, Κ., Β. Ιππέκη & Α. Γεωργόπουλος (2012) Εκπαίδευση φοιτητριών προσχολικής αγωγής σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54: 150-168.
- Μπίκος, Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2010). Ψυχολογία και Σχολείο. Στο Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α.

- Καρπούζα & Ε. Σπανοπούλου, *Αναστοχαστική πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 307-383.
- Niedenthal, P., S. Krauth-Gruber & R. Francois (2011) *Ψυχολογία του συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Nussbaum, M. (1990) Aristotelian social democracy. In R.B. Douglas, G. Mara & H. Richardson (eds.), *Liberalism and the good*. London: Routledge, 203-251.
- Παΐδα, Σ. (2013) Συναισθηματική νοημοσύνη στο Νηπιαγωγείο: Δύο εργαλεία. Στο Β. Yavas & Α. Celik, (επιμ.), *Συναισθηματική Νοημοσύνη για παιδιά προσχολικής ηλικίας 2011-2013: «Καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων» και «Χάρτης των συναισθημάτων»*. Ικόνιο: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου & Επαρχιακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ικονίου, 22-27 [on line]. Διαθέσιμο: <http://www.kpechios.gr/index.php/ti-kanoume/programs/international>. [6/9/2016]
- Park, J. (1999) Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1): 19-28.
- Ρήγας, Δ. (2009) Η ψυχαναλυτική κατανόηση της κατάθλιψης. *Διάλογοι για την ψυχανάλυση*, Δελτίο 4: 1-7.
- Rogers, C. (2010) *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Roffey, S. & F. McCarthey (2013) Circle solutions, a philosophy and pedagogy for learning positive relationships: What promotes and inhibits sustainable outcomes? *The International Journal of Emotional Education*, 5(1): 36-55.
- Schutz, P.A. & R. Perkun (eds.) (2007) *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seaman, J. & A. Rheingold (2013) Circle talks as situated experiential learning: context, identity, and knowledgeability in "learning from reflection". *Journal of Experiential Education*, 36(2): 155-174.
- Shackleton, N., A. Fletcher, F. Jamal, W. Markham, P. Aveyard, A. Mathiot, E. Allen, R. Viner & C. Bonell (2016) A new measure of unhealthy school environments and its implications for critical assessments of health promotion in schools. *Critical Public Health*, 27(2): 248-262.
- Silberman, M. (2007) *The handbook of experiential education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Στάινερ, Κ. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τριλίβα, Σ. & Τ. Αναγνωστοπούλου (2008) *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Triliva, S. & M. Poulou (2006) Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3): 315-338.

- Uitto, M., K. Jokikokko & E. Estola (2015) Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50: 124-135.
- Φιλίππου, Δ. & Π. Καραντάνα (2010) *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wanless, S. & C. Domitrovich (2015) Readiness to implement school-based social emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8): 1037-1043.
- Weare, K. & G. Gray (2000) *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weissberg, R.P., P. Goren, C. Domitrovich & L. Dusenbury (2013) *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2002) *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.



**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ  
ΤΩΝ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**AN INVESTIGATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS  
OF MULTI-GRADE SCHOOL FUNCTIONING**

Δρ. Δημήτρης Οικονομόπουλος  
Διευθυντής Π. Ε. Μεσσηνίας  
ekonopopoulos@sch.gr

Ανδρέας Μπρούζος  
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
abrouzos@uoi.gr

**Summary**

The aim of this study was to record the views of the educators of the Primary Education on issues related to the operation of multigrade schools. Two hundred fifty-two educators of the primary education of the Peloponnese region took part in this survey. Data collection was performed using a self-report questionnaire. Teachers believe that on the one hand the support of the official authorities was minimal or non-existent, and on the other hand, these schools operate as emergency schools. Finally, the discussion of the findings is made in relation to their use by the official authorities, to design targeted actions in order to strengthen the multigrade schools and face the problems that arise during the operation of this type of school.

**Key words**

*Multigrade school, educators' views.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Ολιγοθέσιο σχολείο, Απόψεις εκπαιδευτικών.*

**0. Εισαγωγή**

Είναι γνωστό ότι, από τη δεκαετία του 1970 και μετά, παρατηρείται σταδιακή συρρίκνωση του αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων η οποία οφείλεται, εν μέρει, στην πληθυσμιακή αποψίλωση της ελληνικής υπαίθρου και, σε μεγαλύτερο βαθμό, στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, που ευνοεί ή και επιδιώκει την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και τη μεταφορά των μαθητών τους στα πλησιέστερα πολυθέσια. Η επικράτηση αυτής της πολιτικής, σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002:198), «έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τις περιόδους

1950 και 1960 στη Βόρειο Αμερική και στην Ευρώπη». Όμως, την ίδια περίοδο, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, αναπτύσσονται απόψεις και έρευνες που καταρρίπτουν το επιχείρημα περί άμεσης σύνδεσης της οργανικότητας ενός σχολείου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι έρευνες που πραγματοποιούνται αυτήν την περίοδο λαμβάνουν υπόψη τους και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και απορρίπτουν τα συμπεράσματα των παλαιότερων ερευνών που θεωρούσαν την οργανικότητα του σχολείου υπεύθυνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998:64). Ερευνώνται οι επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία τόσο διεθνώς (Jones, 1999. Mc Anoy, 1998. Miller, 1990. Rule, 1983) όσο και στον ελλαδικό χώρο (Παπασταμάτης, 1998. Πιστιόλη, 2011. Φύκαρης, 2002) και αποσυνδέεται η επίδοση των μαθητών από την οργανικότητα του σχολείου που φοιτούν.

Επιπλέον, ο τόπος και ο τρόπος λειτουργίας ενός ολιγοθέσιου σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το δάσκαλο και κατά συνέπεια η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται σ' αυτά τα σχολεία υπόκειται σε περιορισμούς ή καλύτερα επιρροές που έχουν να κάνουν με τον τύπο του σχολείου. Έτσι, πρώτα απ' όλα, ο δάσκαλος που πηγαίνει σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο δεν έχει «οπλιστεί» με τα εφόδια εκείνα που είναι απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση του έργου του. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι η εκπαίδευση των υποψηφίων δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες παλιότερα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα σήμερα αποσκοπεί στο να προετοιμάσει το φοιτητή να γίνει ο αυριανός δάσκαλος του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (1998) κανένα ελληνικό Παιδαγωγικό Τμήμα δεν δίνει εξειδικευμένη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση για τους δασκάλους που προορίζονται να διδάξουν σε ολιγοθέσια σχολεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπρούζος (2002:87) «η εκπαίδευση των δασκάλων γίνεται κατά κανόνα με κέντρο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο καθώς προετοιμάζονται πρωτίστως για μία αδιαφοροποίητη κατάσταση». Με αυτή τη λογική όμως οι νέοι δάσκαλοι, που κατά κανόνα υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία, βρίσκονται προ ενός αδιεξόδου, θα μπορούσαμε να πούμε, όταν μπαίνουν στην αίθουσα ενός σχολείου και έχουν απέναντί τους μαθητές από 6 έως 12 ετών που φοιτούν σε όλες τις τάξεις αλλά είναι υποχρεωμένοι να κάνουν συνδιδασκαλία. Ο Πυργιωτάκης (1992:150) παρατηρεί: «Είναι προφανές ότι το “σοκ της πράξης” που αντιμετωπίζουν στην αφετηρία της σταδιοδρομίας τους όλοι οι εκπαιδευτικοί γίνεται στην περίπτωση αυτή πιο οξύ, αφού τώρα αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες συνθήκες με μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν επινοηθεί για να χρησιμοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες».

Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1984:105), αναφερόμενοι στη σπουδαιότητα της πρώτης επαφής του νέου εκπαιδευτικού με την τάξη, σημειώνουν: «Τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού στο σχολείο αποτελούν έναν πολύ σημαντικό σταθμό στην επαγγελματική του βιογραφία. Η περίοδος αυτή θεωρείται και χρησιμοποιείται

ως μια γέφυρα μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία σε άλλη: από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του δασκάλου ή από το “θρανίο” στην “έδρα”». Ο νέος δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου, που αντιμετωπίζει πολλαπλές δυσκολίες από το συνάδελφό του του πολυθεσίου, αρχίζει τον επαγγελματικό του βίο από δυσμενή θέση γεγονός που εντείνει την ανασφάλειά του και επηρεάζει την παραπέρα εξέλιξή του.

Βιώνοντας αυτή την πραγματικότητα ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου πολλές φορές αυτοσχεδιάζει. Αυτοπαριδύεται σε έναν «άγνοο εμπειρισμό», όπως σημειώνει ο Παπακωνσταντίνου (1984:80), αναφερόμενος γενικά στους εκπαιδευτικούς, που αγωνίζονται μόνοι και αβοήθητοι χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση και καθοδήγηση. Το πρόβλημα ασφαλώς εντείνεται στα ολιγοθέσια σχολεία όπου ο δάσκαλος είναι μόνος του και χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση για αυτού του τύπου σχολεία.

Για να αντιμετωπίσουν αυτό το έλλειμμα κάποιοι δάσκαλοι, που και οι ίδιοι ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία, ανασύρουν από τη μνήμη τους τον τρόπο διδασκαλίας του δικού τους δασκάλου και τον μιμούνται. Είναι προφανές, βέβαια, ότι το αποτέλεσμα αυτής της μίμησης μάλλον αρνητικό παρά θετικό είναι, τις περισσότερες φορές, για τους μαθητές (άλλωστε είναι άλλες εποχές με διαφορετικές ανάγκες και προαπαιτούμενα). Άλλοι δάσκαλοι πάλι απογοητεύονται και εργάζονται απλώς ως δημόσιοι υπάλληλοι που «εκτελούν» τα καθήκοντά τους τυπικά (εφαρμογή ωραρίου, κάλυψη της ύλης όπως όπως κ.λπ.) «κρυφοκοιτάζοντας» προς την αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσδοκώντας σε κάποια απόσπαση που θα τους φέρει σε κάποιο μεγαλύτερο σχολείο. Φυσικά θα ήταν απαράδεκτη παράλειψη να μην αναφερθούν και οι δάσκαλοι εκείνοι που ξεπερνώντας την πρώτη έκπληξη του ολιγοθέσιου σχολείου φροντίζουν να ενημερωθούν από τη βιβλιογραφία, το διαδίκτυο, από παλιότερους έμπειρους συναδέλφους, από άλλες πηγές και πολλές φορές βοηθούμενοι από τα λάθη τους, τα οποία θα είχαν αποφύγει αν η εκπαίδευσή τους ήταν κατάλληλη, οδηγούν το σχολείο και τους μαθητές τους από τα μονοπάτια της άγνοιας και της εγκατάλειψης στη λεωφόρο της γνώσης και της παιδείας (Οικονομόπουλος, 2013).

Εν κατακλείδι, οι υπάρχουσες σύγχρονες έρευνες στον ελληνικό χώρο έχουν ερευνήσει και καταγράψει τόσο τη στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα μικρά σχολεία και την αντιμετώπιση που έχει απέναντί τους η τοπική κοινωνία (Μπρούζος, 2002) όσο και παραμέτρους που άπτονται ή επηρεάζουν τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου όπως κτηριακή κατάσταση, οικονομικοί πόροι, ικανοποίηση από την εργασία τους σε ολιγοθέσια, επίτευξη διδακτικών στόχων, δυσχέρειες στην εκτέλεση του διδακτικού έργου κ.ά (Φύκαρης, 2002. Μπρούζος & Οικονομόπουλος, 2016). Επίσης η Πιστιόλη (2011) αναφέρει μια σειρά από έρευνες, ελληνικές και διεθνείς, που επικεντρώνονται στις προαναφερόμενες παραμέτρους λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων των οποίων καταγράφει τα αποτελέσματά τους.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να απαντηθούν ερωτήματα, που τίθενται στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Πελοποννήσου, για θέματα που αφορούν τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων στη σημερινή εποχή και δεν έχουν απαντηθεί επαρκώς από προηγούμενες έρευνες, σε μια εποχή που ο αριθμός των ολιγοθέσιων στην Ελλάδα έχει συρρικνωθεί και από τα 2386 ολιγοθέσια σχολεία, που λειτουργούσαν το σχ. έτος 2000-2001, έχει περιοριστεί στα 1341, το 2009-2010, καταγράφοντας μείωση σε ποσοστό, περίπου, 45%. Ανάλογη είναι η μείωση και στον αριθμό των ολιγοθέσιων σχολείων της Πελοποννήσου (Οικονομόπουλος, 2013).

Συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας είναι να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι τη διατήρηση ή την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων;
- Ποιος τους βοήθησε ή τους βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναφύονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου;
- Υπάρχουν ιδιαίτεροι λόγοι ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων και ποιοι είναι αυτοί;

## 1. Δείγμα, διαδικασία και ερωτηματολόγιο

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε οποιαδήποτε θέση, π.χ. εκπαιδευτικός τάξης, εκπαιδευτικός ολοήμερου, διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολ. έτος 2010-2011. Από τον προαναφερθέντα πληθυσμό επιλέχθηκε ένα, κατά νομό, στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα. 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. Στον Πίνακα 1 καταγράφεται η δυναμικότητα κάθε νομού σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για κάθε νομό.

**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		Μέγεθος Δείγματος
		Άνδρες	Γυναίκες		Άνδρες	Γυναίκες	
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48	41
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46	38
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50	61
Λακωνίας	36	118	253	29	12	51	44
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30	65
Σύνολο εκπ/κών		644	1478		97	225	249
<b>Σύνολο</b>	<b>210</b>	<b>2122</b>		<b>137</b>	<b>322</b>		

Στη συνέχεια υπολογίστηκε αναλογικά (σε σχέση με τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών 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.

Στον παρακάτω Πίνακα 2 αποτυπώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως φύλο, ηλικία και τύπος σχολείου που σήμερα υπηρετούν.

**Πίνακας 2:** Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Φύλο	Άνδρας	92	36,5
	Γυναίκα	160	63,5
	<b>Σύνολο</b>	<b>252</b>	<b>100,0</b>
Ετη Υπηρεσίας	0-10	88	34,9
	11-20	68	27,0
	21-30	85	33,7
	>30	11	4,4
	<b>Σύνολο</b>	<b>252</b>	<b>100,0</b>
Τύπος Σχολείου που υπηρετούν σήμερα	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	39	15,5
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	204	81,0
	Άλλου (Γραφ., ΚΕΔΔΥ κ.λπ.)	9	3,6
	<b>Σύνολο</b>	<b>252</b>	<b>100,0</b>

## 2. Αποτελέσματα

### 2.1. Διατήρηση ή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3 ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 50,8% του συνόλου των συμμετεχόντων) θεωρεί ότι τα ολιγοθέσια πρέπει να πάψουν να υφίστανται με τη σημερινή τους μορφή και να καταργηθούν ή να συγχωνευτούν με πολυθέσια. Ένας στους τρεις (ή ποσοστό 33,7% του συνόλου) θεωρεί ότι επιβάλλεται να συνεχίσουν τη λειτουργία τους όπως μέχρι τώρα, ενώ ένας στους οκτώ (ή ποσοστό 13,5% του συνόλου) προτείνει κάτι άλλο, όπως ενίσχυση των ολιγοθέσιων με εκπαιδευτικό υλικό και ειδικότητες κ.ά. Τέλος, πέντε συμμετέχοντες δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

**Πίνακας 3:** Άποψη των εκπ/κών για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων Σχολείων

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία:	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους	85	33,7	34,4	34,4
Πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια	128	50,8	51,8	86,2
Άλλο	34	13,5	13,8	100,0
	247	98,0	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	5	2,0		
Σύνολο	252	100,0		

$$\chi^2(2, N = 252) = 53,789, p = .0005$$

Δεδομένου ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια πρέπει να πάψουν να υφίστανται με τη σημερινή τους μορφή και να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μία μεταβλητή που είναι σκόπιμο να συσχετιστεί με την άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η εύρεση της πιθανής διαφοράς ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε ότι αφορά την άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων διενεργώντας το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$ . Τα αποτελέσματα του ελέγχου οδηγούν στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης,  $\chi^2(2, N = 247) = 0,94, p = 0,624$ . Με άλλα λόγια το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες που συμμετέχουν στην έρευνα.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων έχει σχέση με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Τόσο από τον Πίνακα 4 όσο και από το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργήθηκε, προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυθέσια.

**Πίνακας 4:** Άποψη των εκπ/κών για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων  
έχει σχέση με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία:		Πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους	Πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια	Άλλο	Σύνολο	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	21	13	4	38
		Σχ, Συχνότητα	55,3%	34,2%	10,5%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	62	112	27	201
		Σχ, Συχνότητα	30,8%	55,7%	13,4%	100,0%
	Άλλού (Γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ..)	Συχνότητα	2	3	3	8
		Σχ, Συχνότητα	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	85	128	34	247
		Σχ, Συχνότητα	34,4%	51,8%	13,8%	100,0%

$$\chi^2 (2, N = 239) = 8,522, p = 0,014$$

Επίσης, σε καμία περίπτωση δεν διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ της άποψης για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων και μεταβλητών όπως:

- επιπλέον σπουδές (πέρα του βασικού πτυχίου και της εξομοίωσης) που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί [ $\chi^2(2, N = 247) = 2,61, p = 0,271$ ],
- αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο [ $\chi^2(2, N = 247) = 1,84, p = 0,398$ ],
- οι διαφορετικές θέσεις υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικός τάξης, θέση στελέχους) [ $\chi^2(2, N = 246) = 2,58, p = 0,276$ ],
- ο νομός που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός [ $F_0(4, 242) = 0,259, p = 0,904$ ]
- το φύλο των εκπαιδευτικών [ $\chi^2(2, N = 247) = 0,94, p = 0,624$ ]

Τέλος, δεν διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ της άποψης για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων και μεταβλητών που αναφέρονται στις σπουδές των εκπαιδευτικών όπως αν κατά τη διάρκεια των σπουδών παρακολούθησαν μαθήματα που αφορούν το ολιγοθέσιο σχολείο ή αν παρακολούθησαν δειγματική διδασκαλία σε ολιγοθέσια ή αν πραγματοποίησαν οι ίδιοι διδασκαλία σε ολιγοθέσιο ή αν η πτυχιακή τους εργασία αφορούσε τα ολιγοθέσια.



## 2.2. Αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου

Βασικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός των πτυχών εκείνων της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποδεικνύουν την ύπαρξη ή όχι οργανωμένης πολιτικής από την πολιτεία για τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Έτσι θα περίμενε κανείς ότι οι φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Προϊστάμενοι ή οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, που έχουν άμεση επαφή και εποπτεία των ολιγοθέσιων σχολείων θα είναι οι κύριοι αρωγοί των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται, ομαδοποιημένες, στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5:** Άποψη εκπ/κών για τη βοήθεια που είχαν από φορείς των εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου

Για να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου σας βοήθησε/σαν:	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών	
Ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης της περιοχής σας	Όχι	106	42,1	53,3	53,3
	Ναι	93	36,9	46,7	100,0
	Σύνολο	199	79,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	53	21,0			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			
Ο Προϊστάμενος του Σχολείου σας (σε 2/Θ & 3/Θ)	Όχι	74	29,4	41,3	41,3
	Ναι	105	41,7	58,7	100,0
	Σύνολο	179	71,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	73	29,0			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			
Ο Σχολικός Σύμβουλος	Όχι	104	41,3	52,3	52,3
	Ναι	95	37,7	47,7	100,0
	Σύνολο	199	79,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	53	21,0			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			
Άλλοι συνάδελφοι (πιο έμπειροι) στους οποίους προσφεύγατε	Όχι	27	10,7	13,4	13,4
	Ναι	175	69,4	86,6	100,0
	Σύνολο	202	80,2	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	50	19,8			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			
Αυτοενημερωθήκατε από βιβλιογραφία (βιβλία - περιοδικά), συμμετοχή σας σε ημερίδες,	Όχι	54	21,4	27,0	27,0
	Ναι	146	57,9	73,0	100,0
	Σύνολο	200	79,4	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	52	20,6			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			
Δεν ενημερωθήκατε από πουθενά και αυτοσχεδιάζατε	Όχι	129	51,2	74,1	74,1
	Ναι	45	17,9	25,9	100,0
	Σύνολο	174	69,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	78	31,0			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			

Μια πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση του παραπάνω πίνακα είναι ότι οι βασικοί φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Σχολικός Σύμβουλος), που θα έπρεπε να σταθούν ως αρωγοί δίπλα στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων, είναι απόντες σε μεγάλο ποσοστό, αφού λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που απαντούν σε αυτή την ερώτηση δηλώνουν ότι έχουν υποστηριχθεί από τους παραπάνω στην αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που είχε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου. Λίγο καλύτερη είναι η κατάσταση με την υποστήριξη που παρείχε ο Προϊστάμενος του ολιγοθέσιου σχολείου (σε 2/Θ & 3/Θ) τον οποίο θεωρούμε ως ανεπίσημο φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής αφού, συνήθως, λειτουργεί με βάση την εμπειρία του, όταν αυτή υπάρχει και όχι με βάση κάποια επιμόρφωση ή καθοδήγηση που έχει λάβει (έξι στους δέκα δηλώνουν ότι στηρίχθηκαν από τον Προϊστάμενό τους στο ολιγοθέσιο σχολείο). Οι μη επίσημοι δίαυλοι και πρόσωπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων. Συγκεκριμένα, εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι στηρίχθηκαν από άλλους έμπειρους συναδέλφους στους οποίους προσέφευγαν και επτά στους δέκα σημειώνουν ότι αυτοενημερώθηκαν από βιβλιογραφία (βιβλία - περιοδικά), συμμετοχή τους σε ημερίδες, διαδίκτυο κ.ά. όταν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα. Τέλος, η διαπίστωση που αναδεικνύει την ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι ότι ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς δεν ενημερώθηκε από πουθενά και αυτοσχεδίαζε. Το μεγάλο ποσοστό αυτών που ενημερώθηκαν από κάποια πηγή, που όπως φάνηκε παραπάνω δεν είναι επίσημη, φανερώνει την ανάγκη για οργανωμένη επιμόρφωση από την πλευρά της πολιτείας η οποία όπως προκύπτει από τα παραπάνω είτε απουσιάζει είτε υπολειπεται.

Διενεργώντας το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  για τις παραπάνω απόψεις επαληθεύονται οι εκτιμήσεις που προέκυψαν κατά την εξέταση του Πίνακα 5 για το ρόλο των επίσημων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα για:

- το πρώτο τμήμα του πίνακα προκύπτει μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης,  $\chi^2(1, N = 199) = 0,849, p = 0,357$ . Άρα, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης βοήθησαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι.
- το τρίτο τμήμα του πίνακα προκύπτει μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης,  $\chi^2(1, N = 199) = 0,407, p = 0,523$ . Άρα, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Σχολικός Σύμβουλος βοήθησε στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι.

Το αποτέλεσμα των προαναφερόμενων ελέγχων ενισχύουν την άποψη που διατυπώθηκε για μη ενεργό και καθοριστική, τουλάχιστον, συμμετοχή των επίσημων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής στην αντιμετώπιση προβλημάτων των εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων.

Αντίθετα, οι ανεπίσημοι δίαυλοι επιμόρφωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση προβλημάτων ολιγοθεσίων. Ο έλεγχος  $\chi^2$  καταδεικνύει αυτή την άποψη αφού σε όλες τις περιπτώσεις απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι:

- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Προϊστάμενος του σχολείου βοήθησε στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι [ $\chi^2(1, N = 179) = 5,369, p = 0,021$ ],
- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν άλλοι συνάδελφοι (πιο έμπειροι), στους οποίους προσέφευγαν, βοήθησαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι [ $\chi^2(1, N = 202) = 108,436, p < 0,0005$ ],
- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν αυτοενημερώθηκαν από βιβλιογραφία (βιβλία - περιοδικά), συμμετοχή σε ημερίδες, διαδίκτυο κ.ά. για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι [ $\chi^2(1, N = 200) = 42,320, p < 0,0005$ ],
- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ναι στην ερώτηση αν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου δεν ενημερώθηκαν από πουθενά και αυτοσχεδίαζαν και στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν όχι [ $\chi^2(1, N = 174) = 40,552, p < 0,0005$ ].

### *2.3. Λόγοι ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων*

Με δεδομένη την άποψη των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη διατήρηση ή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων όσο και ως προς τη βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου κλήθηκαν να τοποθετηθούν με Ναι, Όχι & Δε γνωρίζω στους παρακάτω λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία:

- Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα 6 τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης για τις περιοχές που υπάρχει δυσκολία στη μετακίνηση των μαθητών ενώ μόνο ένας στους πέντε διαφωνεί με αυτή την άποψη.

**Πίνακας 6:** Άποψη των εκπ/κών για τους λόγους που θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία

<b>Τα ολιγοθέσια Σχολεία είναι Σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές</b>	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ναι	196	77,8	78,1	78,1
Όχι	48	19,0	19,1	97,2
Δε γνωρίζω	7	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	251	99,6	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	,4		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

$$\chi^2(2, N = 251) = 236,279, p < 0,0005$$

Δεδομένου ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$ , που διενεργείται,  $\chi^2(2, N = 242) = 12,234, p = 0,002$  οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου.

Μάλιστα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7 οι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία έχουν την παραπάνω άποψη για την ύπαρξη των ολιγοθεσίων ενώ η αντίστοιχη αναλογία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια είναι έξι στους δέκα.

**Πίνακας 7:** Τύπος Σχολείου υπηρεσίας εκπ/κών και άποψη ότι τα ολιγοθέσια είναι σχολεία ανάγκης

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία είναι Σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές		Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	24	15	0	39
		Επί τοις % του συνόλου	9,9%	6,2%	,0%	16,1%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	165	31	7	203
		Επί τοις % του συνόλου	68,2%	12,8%	2,9%	83,9%
Σύνολο		Συχνότητα	189	46	7	242
		Επί τοις % του συνόλου	78,1%	19,0%	2,9%	100,0%

Μία άλλη παράμετρος που, ενδεχομένως, μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το συμπέρασμα που προκύπτει μετά τη διενέργεια του τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  [ $\chi^2(1, N = 244) = 0,01, p = 0,922$ ] είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

- Επόμενος λόγος ύπαρξης των ολιγοθεσίων που κλήθηκαν να τοποθετηθούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι: «Καλό είναι να υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας σε εκπαιδευτικούς».

Ο Πίνακας 8 δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της περιφέρειας Πελοποννήσου είναι μοιρασμένες αφού ποσοστό 42,5% πιστεύουν ότι καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς ενώ ποσοστό 45,2% δε συμφωνούν με αυτή την άποψη. Ενδιαφέρον στοιχείο του πίνακα είναι η διαπίστωση ότι περίπου ένας στους δέκα συμμετέχοντες δεν παίρνει θέση αφού επιλέγει την απάντηση δε γνωρίζω.

**Πίνακας 8:** Άποψη των εκπ/κών σε σχέση με την ύπαρξη των ολιγοθέσιων Σχολείων για τις θέσεις εργασίας που προσφέρουν

Τα ολιγοθέσια Σχολεία καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας σε εκπαιδευτικούς	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ναι	107	42,5	44,0	44,0
Όχι	114	45,2	46,9	90,9
Δε γνωρίζω	22	8,7	9,1	100,0
Σύνολο	243	96,4	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	9	3,6		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

Με δεδομένη την απόλυτη, σχεδόν, ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς που λένε «Ναι» και σε αυτούς που λένε «Όχι» στην άποψη ότι καλό είναι να υπάρχουν τα ολιγοθέσια σχολεία αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχει λόγος να γίνει οποιοσδήποτε έλεγχος για την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο απόψεων, αφού σίγουρα δεν είναι δυνατό να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση περί της μη ύπαρξης διαφοράς.

- Ένας τρίτος λόγος ύπαρξης των ολιγοθέσιων για τον οποίο ζητήθηκε να τοποθετηθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι: «Τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία».

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 9 δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων αποτρέπει την αστυφιλία ενώ ένας στους τέσσερις δε θεωρεί ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,6% του συνόλου) είτε δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα είτε επέλεξαν την επιλογή «Δε γνωρίζω». Από το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργείται προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

**Πίνακας 9:** Άποψη των εκπ/κών για την αποτροπή της αστυφιλίας μέσω της λειτουργίας των ολιγοθέσιων Σχολείων

Τα ολιγοθέσια Σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ναι	173	68,7	70,0	70,0
Όχι	65	25,8	26,3	96,4
Δε γνωρίζω	9	3,6	3,6	100,0
Σύνολο	247	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	5	2,0		
Γενικό Σύνολο		100,0		

$$\chi^2(2, N = 247) = 168,810, p < 0,0005$$

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της παραπάνω άποψης σε σχέση με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου [ $\chi^2(2, N = 241) = 5,877, p = 0,053$ ].

Μία άλλη μεταβλητή που μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το συμπέρασμα που προκύπτει μετά τη διενέργεια του τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  [ $\chi^2(1, N = 247) = 4,068, p = 0,131$ ] είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την παραπάνω άποψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

- Τελευταίος λόγος ύπαρξης των ολιγοθεσίων για τον οποίο κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι: «Τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.)».

Μελετώντας τον Πίνακα 10 φαίνεται ότι συντριπτική είναι η υπεροχή της άποψης που θεωρεί ότι δεν ισχύει η παραπάνω θέση. Οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία δεν υποστηρίζονται το ίδιο με τα πολυθέσια από την πολιτεία. Αντίθετη άποψη έχει μόνο ένας στους δέκα. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει από το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργείται.

**Πίνακας 10:** Άποψη εκπ/κών για την υποστήριξη των ολιγοθέσιων Σχολείων το ίδιο με τα πολυθέσια

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ναι	30	11,9	12,2	12,2
Όχι	199	79,0	80,9	93,1
Δε γνωρίζω	17	6,7	6,9	100,0
Σύνολο	246	97,6	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	6	2,4		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

$$\chi^2(1, N = 246) = 251,439, p < 0,0005$$

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για μη ισότιμη υποστήριξη, από την πολιτεία, των ολιγοθεσίων σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία έχει σχέση με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Από τον Πίνακα 11 και το τεστ ομοιογένειας  $\chi^2$  που διενεργήθηκε προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ολιγοθέσια σχολεία και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυθέσια.

**Πίνακας 11:** Τύπος σχολείου που υπηρετούν και άποψη εκπ/κών για το αν τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια		Ναι	Όχι	Σύνολο	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	10	27	37
		Σχ. Συχνότητα	27,0%	73,0%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	20	164	184
		Σχ. Συχνότητα	10,9%	89,1%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	30	191	221
		Σχ. Συχνότητα	13,6%	86,4%	100,0%

$$\chi^2(1, N = 221) = 6,855, p = 0,019$$



Επίσης, σε καμία περίπτωση, δεν διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ της άποψης ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) και μεταβλητών όπως:

- αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο [ $\chi^2(2, N = 246) = 1,030, p = 0,598$ ],
- επιπλέον σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου και της εξομοίωσης) που κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί [ $\chi^2(2, N = 246) = 2,035, p = 0,361$ ].

### 3. Συζήτηση

Σε ότι αφορά το ζητούμενο της έρευνας αναζητήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, Σοι απόψεις των εκπαιδευτικών της περιφέρειας Πελοποννήσου για μια σειρά από ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων όπως:

- διατήρηση ή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων
- βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύβονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου
- λόγοι ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων

Τα ζητήματα αυτά συνεξετάστηκαν με μια σειρά από μεταβλητές όπως τύπος σχολείου και θέση που υπηρετούν, τύπος σχολείου που φοίτησαν ως μαθητές, επιπλέον σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, το φύλο τους κ.ά. Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν συνοψίζονται ως εξής:

Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες περιοχές απ' όπου δεν μπορούν να μετακινηθούν καθημερινά οι μαθητές υποστηρίζει σημαντικό στατιστικά ποσοστό εκπαιδευτικών. Μάλιστα αυτή η άποψη αφενός σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (στα πολυθέσια είναι η πλειονότητα σε αντίθεση με τα ολιγοθέσια όπου υπάρχει σχεδόν ισορροπία) και αφετέρου δεν σχετίζεται με τον τύπο σχολείου που φοίτησαν, ως μαθητές, οι εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με αντίστοιχο εύρημα της έρευνας του Μπρούζου (2002:139) ο οποίος αναφέρει: «Η πλειονότητα (80,2%) ταυτίζεται με την άποψη ότι τα μικρά σχολεία είναι σχολεία ανάγκης».

Η άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς βρίσκει μοιρασμένους τους εκπαιδευτικούς επειδή δεν βρέθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά μεταξύ αυτών που θεωρούν ότι ισχύει και αυτών που υποστηρίζουν το αντίθετο.

Η λειτουργία ολιγοθέσιων σχολείων λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας της αστυφιλίας υποστηρίζει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Μάλιστα δεν υπάρχει

σημαντική στατιστικά διαφορά τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε διαφορετικού τύπου σχολεία όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν οι ίδιοι ως μαθητές σε διαφορετικού τύπου σχολείο.

Οι επίσημοι φορείς εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται ότι δεν δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων, αφού είναι μοιρασμένες οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη βοήθεια που έλαβαν ή όχι από τον Προϊστάμενο ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής τους κατά την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που άπτεται της λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου. Αντίθετα, δηλώνουν ότι υποστηρίχθηκαν από τους ανεπίσημους φορείς εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως τον Προϊστάμενο του ολιγοθέσιου σχολείου, άλλους εμπειρότερους συναδέλφους, τη βιβλιογραφία και το διαδίκτυο. Γεγονός είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αυτοσχεδίαζαν κατά την παραμονή τους σε ολιγοθέσιο σχολείο και από κάπου ενημερώνονταν χωρίς όμως αυτή η ενημέρωση να προέρχεται από τους επίσημους φορείς. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Cross et al. (1980) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων θεωρούν πως έχουν ελλιπή υποστήριξη στο έργο τους τόσο σε σχέση με τα προβλήματα κατά τη διδασκαλία όσο και σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.

Επίσης, θεωρούμε ότι η ανυπαρξία ενδεδειγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής από την πολιτεία, για τα ολιγοθέσια σχολεία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της Πελοποννήσου να αξιολογούν ως προτιμότερη την κατάργησή τους ή τη συγχώνευση με πολυθέσια παρά τη συνέχιση της λειτουργίας τους.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να συνοψιστούν, με προτάσεις, τα ευρήματα προς όφελος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που απολαμβάνουν οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Μπρούζος (2002:195) «οι Επιστήμες της Αγωγής δεν είναι δυνατόν να περιορίζονται στη διερεύνηση (περιγραφή και εξήγηση) της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά οφείλουν να διατυπώνουν σαφείς προτάσεις για τη διαρκή βελτίωσή της». Συγκεκριμένα, προτείνεται:

- Ταχύρρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα χρονικά διαστήματα 1-10 Σεπτεμβρίου και 16-21 Ιουνίου, που δε λειτουργούν τα σχολεία, αλλά οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρευρίσκονται σε αυτά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης.
- Ουσιαστική υποστήριξη του δασκάλου ολιγοθέσιου σχολείου από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο ορισμός σε κάθε μία από τις δεκατρείς περιφερειακές διευθύνσεις ενός υπευθύνου για τα ολιγοθέσια σχολεία της περι-

φέρειας θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη λειτουργία τους αφού θα αντιμετώπιζε άμεσα το όποιο πρόβλημα δημιουργούνταν και επιπλέον θα μπορούσε να συντονίζει, με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων, τις διαδικασίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας με άμεση και συνεχή σύνδεση με τα ολιγοθέσια σχολεία με σκοπό την υποστήριξή τους σε ότι αφορά το διοικητικό κομμάτι της λειτουργίας τους π.χ. εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών, τήρηση οικονομικών στοιχείων, στατιστικά στοιχεία κ.ά. Η ψηφιακή πλατφόρμα myschool, που αναπτύσσεται τα τελευταία δύο χρόνια από το Υπουργείο Παιδείας, κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση αν και θεωρούμε ότι έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει έως ότου ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Τέλος, κλείνοντας, θεωρούμε ότι μια εργασία με αντικείμενο τη σύγκριση των πολιτικών, για τα ολιγοθέσια σχολεία, που ασκούνται σε διαφορετικές χώρες θα είχε μεγάλη αξία αφού θα κατέτασσε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία, όπως οριοθετήθηκε και περιγράφηκε από την παρούσα εργασία, στη θέση που πραγματικά έχει μέσα στο ευρωπαϊκό και γενικότερα στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

## Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984) Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Cross, W., Bandy, H. & Gleadow, N. (1980) *The identification of skills and characteristics needed by country school teacher*. Victoria: University of Victoria.
- Jones, W., C. (1999) *Administrators', Teachers' and Students' perceptions about experiences within a small school population*. Doctoral Dissertation. Tuscaloosa, University of Alabama.
- Mc Avoy, D. (1998) Heterogeneous Grouping of Students and Its Effects on Learning. Available: <http://ruby.fgcu.edu/courses/80337/McAvoy/HETERO~1.html> Retrieved: 13/04/2009.
- Miller, B. (1990) A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7(1). Available: <http://www.jrre.psu.edu/articles/v7,n1,p1-8,Miller.pdf>. Retrieved: 27/4/2010.

- Μπρούζος, Α. (2002) *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. & Οικονομόπουλος, Δ. (2016) Διερεύνηση των Δυσκολιών που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί στα Ολιγοθέσια Σχολεία. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 87-107.
- 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. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36969#page/1/mode/2up> Ανασύρθηκε 25-07-2016.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984) Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπασταμάτης, Α. (1998) *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πιστιόλη, Ε. (2011) Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25769#page/1/mode/2up> Ανασύρθηκε 22-07-2012.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992) *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rule, G. (1983) *Effects of multiage grouping on elementary student achievement in reading and mathematics*. (Ph. D. diss.: Northern Arizona University) Dissertation Information Service No 8315672.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991) *Οργάνωση και διεξαγωγή δειγματοληπτικών ερευνών*. Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι. (2002) *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση* (Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.

**ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ: ΕΚΚΙΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ  
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

**RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL, FAMILY  
AND COMMUNITY WITH A SOCIAL PEDAGOGICAL  
FOCUS: COMMENCING THE RESEARCH  
WITH TEACHERS**

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
imylon@primedu.uoa.gr

**Abstract**

Lots of studies point out the need for the modern school to redefine its role and its educational work with strong social pedagogical orientation, which should be supported methodically and be utilized efficiently. The social pedagogical role is associated with the “shift” of the relationships between the school, the family and the community and their evolution from the level of communication to the formation of a collaborative network in an organized and systematic manner; the network will be supporting and boosting enhancement and development of the parties involved and effective in treating and preventing various issues that arise in the life of the school community.

The present paper, first, presents the relationships between the school, the family and the community from a social pedagogical point of view.

Then, there will be a presentation of the results and findings of a research, which is a part of a larger research programme on the collaboration between the school, the family and the community. This paper presents the first phase of the research programme, which aims to explore teachers’ perceptions of the communication and collaboration between the school, the family and the community. The other phases of the research programme focus on students, parents and other members of students’ families, the other staff working in the school premises (apart from teachers) and on people who come from the school and the wider community.

The research results (the research that was based on research tools created for this purpose) have highlighted specific features that constitute important factors associated with effective

collaboration between the school, the family and the community, inadequate communication and school culture. These findings are useful to teachers, school communities and in educational policy planning, that aims to support the social pedagogical role of the school.

### **Key words**

*Communication between School, the Family and Community, Teacher's Perceptions Questionnaire, School Culture, Social Pedagogy.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας, Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού, Κουλτούρα Σχολείου, Κοινωνική Παιδαγωγική.*

## **0. Εισαγωγή**

Στην εποχή της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας, της ασάφειας, της σύγχυσης και της αυξανόμενης ανασφάλειας που δημιουργεί μία κρίση που δεν είναι μόνο οικονομική ή πολιτική αλλά και ηθική και αξιακή, το σύγχρονο σχολείο είναι ανάγκη να υποστηρίξει και να αναδείξει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές του δυνατότητες. Πολλοί μελετητές επισημαίνουν αυτήν ακριβώς την ανάγκη του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου, με έναν ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό (Kornbeck et al., 2011· Κυριάκου, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015α· Stephens, 2013).

Ένα σχολείο με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό οραματίζεται να εκπαιδεύσει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά όλα τα άτομα και τις ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, να αγωνίζονται, επιδιώκοντας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, με στόχο να γίνουν ικανοί να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με ευκαιρίες, αξιοσύνη, αίσθηση καθήκοντος, θετικές σχέσεις με τους άλλους, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν ταυτοχρόνως, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, προσπαθώντας -με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο- να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική ατομική και συνεργατική δράση.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός προσφέρει έναν ιδιαίτερο θεωρητικό και μεθοδολογικό τρόπο σκέψης και σε πρακτικό επίπεδο ένα σύνολο οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α), που επιδιώκουν να επηρεάσουν και να αλλάξουν τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, αναλαμβάνοντας έναν ρόλο προληπτικό και παρεμβατικό στην αντιμετώπιση και καταπολέμηση πολλών προβλημάτων στην καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός συνδέεται με τη 'μετατόπιση' της

επικοινωνίας του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας και τη μετεξέλιξη της σε συνεργατικό δίκτυο, το οποίο θα είναι αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση, αλλά και στην πρόληψη ποικίλων ζητημάτων που ανακύπτουν στη ζωή της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερος στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα που τα ζητήματα αυτά είναι πολυπαραμετρικά, πολύπλοκα και διαρκώς αυξανόμενα.

Η πρωτοβουλία για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ανήκει κυρίως στο σχολείο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες και να τις υποστηρίξει συστηματικά και μεθοδικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του προσανατολισμού και ρόλου. Η κουλτούρα του σχολείου για τις σχέσεις του με τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα καθορίζουν το είδος, τη δυναμική, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών των σχέσεων. Η κουλτούρα (Schroeder, 1992) του σχολείου προσδιορίζεται, πρωτίστως, από το αξιακό σύστημα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις που τελικά νοηματοδοτούν τις δράσεις τους, καθώς και τη μορφή των σχέσεων που αναπτύσσουν με τις οικογένειες των μαθητών τους και την κοινότητα.

Στην εργασία αυτή, αρχικά, παρουσιάζονται οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μέσα από τη *‘μετατόπιση παραδείγματος’* από την πολυεπίπεδη προσέγγιση προς τη δημιουργία συνεργατικού δικτύου, σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση.

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των ευρημάτων μίας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η πρώτη φάση του ερευνητικού προγράμματος, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι υπόλοιπες φάσεις του ερευνητικού προγράμματος επικεντρώνονται στους μαθητές, στους γονείς, σε άλλα μέλη της οικογένειας των μαθητών, στο υπόλοιπο προσωπικό που εργάζεται στον χώρο του σχολείου (εκτός από τους εκπαιδευτικούς) και σε πρόσωπα που προέρχονται από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα.

## 1. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας

**Η** Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας αποτελεί σήμερα ένα συγκροτημένο επιστημονικό πεδίο με σημαντικό φιλοσοφικό υπόβαθρο και θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Διανοητές και ερευνητές στον διεθνή χώρο έχουν με το έργο τους προσδιορίσει, θεμελιώσει, οριοθετήσει και διευρύνει αυτό το επιστημονικό πεδίο, δημιουργώντας μία πολύ σημαντική *‘κληρονομιά’* και παρακαταθήκη αρχών, παραδοχών, θεωρητικών, επιστημολογικών και ερευνητικών μοντέλων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καλών πρακτικών, προτάσεων εφαρμογής και σχετικών

προγραμμάτων (ενδεικτικά: Bronfenbrenner, 1979· Γεωργίου, 2011· Epstein, 2011· Hoover – Dempsey et al., 2005· Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2007· Mylonakou – Keke, 2015b· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009· Ryan & Adams, 1995).

Οι έρευνες για τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας γνωρίζουν, ιδιαιτέρως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, μία σταθερά αυξανόμενη άνθηση στον διεθνή χώρο. Οι μελέτες αυτές επηρεάζονται από το φιλοσοφικό, επιστημολογικό, ιδεολογικό υπόβαθρο και τις ερευνητικές καταβολές του κάθε διανοητή. Επίσης, οι μελέτες -κατά τη διαδρομή τους στον χρόνο- βρίσκονται σε μία διαρκή 'συνδιαλλαγή' (και συχνά τις αντανακλούν) με τις εκάστοτε κοινωνικές, παιδαγωγικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαστάσεις και προτεραιότητες, οι οποίες προσδιορίζουν -σε μεγάλο βαθμό- τις αντιλήψεις για (και τις απαιτήσεις από) τον ρόλο και τις δυνατότητες των συστημάτων του σχολείου, της οικογένειας του μαθητή και της ευρύτερης κοινότητας. Ωστόσο, το πλήθος των προσεγγίσεων αυτών φαίνεται να συγκλίνουν εμφατικά στην παραδοχή της χρησιμότητας και της αναγκαιότητας της μεταξύ των τριών συστημάτων συνεργασίας. Αυτή η παραδοχή, που γίνεται βασική προτεραιότητα, υποκινεί διαρκώς αυξανόμενες προσπάθειες, ώστε να αναζητηθούν οι βέλτιστες στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μία ουσιαστική επικοινωνία και να εδραιώσουν μία παραγωγική συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Η συγκεκριμένη προτεραιότητα δημιουργείται από τις πολλαπλές και θετικές συνέπειες -όπως έχουν αναδειχθεί ερευνητικά<sup>1</sup> από την εν λόγω συνεργασία- σε πολλούς τομείς, όπως στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στην επιτυχία και 'ευημερία' (well being) παιδιών και ενηλίκων και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αλλά και στην πρόληψη πολλών προβλημάτων.

Στην πράξη, οι προσπάθειες αυτές μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και περιορισμούς<sup>2</sup>, που σχετίζονται με έναν αριθμό από παράγοντες [ψυχοσυναισθηματικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικο-περιβαλλοντικούς, αντιλήψεις, εμπειρίες, προκαταλήψεις, απαιτήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, ψυχολογικούς και κοινωνικούς περιορισμούς, δυσλειτουργίες στις επικοινωνιακές δεξιότητες, συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα κ.λπ.] και οι οποίοι φαίνεται να εμποδίζουν την ουσιαστική επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Πέραν, όμως, από τους όποιους παράγοντες, που δυσχεραίνουν ή και υπονομεύουν την επικοινωνία, η ίδια η *θεώρηση των σχέσεων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, η οποία προέρχεται, πρωτίστως, από την πλευρά του σχολείου και υπαγορεύεται από τη γενικότερη κουλτούρα του, προσδιορίζει τη μορφή της επικοινωνίας και της συνεργασίας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία και την αποτελεσματικότητά της.



## 2. Κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των σχέσεων Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση επιδιώκει μία 'μετατόπιση' από τις συνήθως απομονωμένες ή ευκαιριακά αλληλεπιδρούσες δραστηριότητες ατόμων ή ομάδων προς τις οργανωμένες συνέργειες, οι οποίες συγκροτούν ισχυρά συνεργατικά δίκτυα, με κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση, που επιπροσθέτως παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986· Cohen & Prusak, 2001· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006· Putnam, 2002· Woolcock, 2001). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας βρίσκονται σε μία 'μετατόπιση' (Davies, 1991· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009) από το παλαιότερο 'παράδειγμα' της επικοινωνίας προς ένα νέο, αυτό της μεταξύ τους οργανωμένης και αποτελεσματικής συνεργασίας με τη λογική της δικτυακής δομής και λειτουργίας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015α).

Στον Πίνακα 1, που ακολουθεί, παρουσιάζεται -συνοπτικά- αυτή η 'μετατόπιση' των σχέσεων και της δυναμικής τους, σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση.

**Πίνακας 1:** Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: "Μετατόπιση παραδείγματος" σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση

Κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των σχέσεων Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας	
Μετατόπιση	
Από:	Προς:
Από την αντιμετώπιση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ως μεμονωμένων επιπέδων (πολυεπίπεδη προσέγγιση), που μπορεί να επικοινωνούν, ευκαιριακά.	Προς την αντιμετώπισή τους ως αλληλεπιδρώντων συστημάτων, που δημιουργούν ένα ισχυρό και συνεκτικό (αρχικά επικοινωνιακό και στη συνέχεια) συνεργατικό δίκτυο, το οποίο μπορεί συνεχώς να 'μαθαίνει' και να βελτιώνεται.
Από το ενδιαφέρον του σχολείου που επικεντρωνόταν στην εμπλοκή μόνο των γονέων.	Προς την ενεργοποίηση και συμμετοχή περισσότερων μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος και 'σημαντικών άλλων' για τα παιδιά, καθώς και την προσέλκυση της συμμετοχής και την αξιοποίηση της συνεργασίας κατά το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα.
Από την επικοινωνία μόνο με εκείνους τους γονείς που είχαν διαθεσιμότητα και δεκτικότητα.	Προς την προσέγγιση όλων των οικογενειών, με συστηματικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των εμποδίων, ιδιαίτερα για τις οικογένειες που δυσκολεύονται -για οιονδήποτε λόγο- να ανταποκριθούν.
Από την επικέντρωση στα προβλήματα που δημιουργούσε η ελλιπής γνώση των οικογενειών, σχετικά με τις διαδικασίες και τους τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους.	Προς την εστίαση στην επίλυση των προβλημάτων, μέσα από την επιμόρφωση και εκπαίδευση αυτών των οικογενειών, ώστε να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές τους, διευρύνοντας και αξιοποιώντας και τις ενδοοικογενειακές δυνατότητες και δυναμικές.

Από τη δυσχερή θέση ή και περιθωριοποίηση μαθητών των οποίων οι οικογένειες είχαν μειωμένες ή ανύπαρκτες δυνατότητες όχι μόνο για οποιαδήποτε επικοινωνία με το σχολείο αλλά και για την υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους.	Προς τη λειτουργία μηχανισμών στο σχολείο, όπου κάθε παιδί νιώθει ότι είναι ενταγμένο σε ένα ισχυρό δίκτυο θετικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα, το οποίο το υποστηρίζει ώστε να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα και ταυτοχρόνως του δημιουργεί ευκαιρίες και το ενισχύει για να εξελίσσεται και να βελτιώνεται.
Από τις μεμονωμένες σχολικές δράσεις, που αναδείκνυαν συγκεκριμένους μαθητές και επικεντρώνονταν σε ορισμένες οικογένειες και από το ενδιαφέρον των γονέων για το δικό τους παιδί.	Προς την ανάπτυξη οργανωμένων συνεργατικών δράσεων και προγραμμάτων, που στοχεύουν στην υποστήριξη (με την αξιοποίηση των πόρων και της κοινότητας) των αναγκών κάθε παιδιού και στην ενίσχυση όλων των οικογενειών, με ιδιαίτερη φροντίδα αυτών που είναι στερημένες από δυνατότητες και πρόνοια.
Από την αποποίηση ευθυνών γονέων και εκπαιδευτικών και τον αμοιβαίο καταλογισμό αυτών, κυρίως στις περιπτώσεις δυσεπί-λυτων ζητημάτων.	Προς την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθυνότητας και την ανάπτυξη συνεργατικής δράσης όλων των συμμετεχόντων (από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα), με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή συνθηκών και καταστάσεων.
Από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας που στην ουσία αποτελεί μία μορφή ανταλλαγής γραμμικής πληροφόρησης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και οι αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των παιδιών (σε ορισμένες περιπτώσεις ερήμην και των γονέων).	Προς το όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών που συνδιαμορφώνεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών (χωρίς να γίνεται σύγχυση ρόλων), τροφοδοτείται από τη συστηματική συνεργατική τους δέσμευση και αφοσίωση και υποστηρίζεται από την κοινότητα.
Από την ευκαιριακή επικοινωνία με την κοινότητα.	Προς την εμπλοκή και αποτελεσματική ενεργοποίηση μελών και φορέων της και την αξιοποίηση των πολλών δυνατοτήτων της.
Από τη λογική της γραμμικής μετάδοσης της γνώσης από τον εκπαιδευτικό και τον γονέα στον μαθητή (από την παλαιά στη νεότερη γενιά).	Προς τα αλληλεπιδραστικά, συνδιαλεκτικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης παιδιών και ενηλίκων, όπου μπορεί να εναλλάσσονται οι ρόλοι του 'εκπαιδευτή' και του 'εκπαιδευόμενου'.
Από την ευκαιριακή (και κατά κανόνα τιμωρητική) αντιμετώπιση των εκδηλώσεων αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.	Προς τη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση και τη διεύρυνση και ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και κυρίως για την πρόληψη αυτών των προβλημάτων.
Από την έμφαση μόνο στις σχολικές διεργασίες και στην εκπαίδευση των παιδιών.	Προς την από κοινού και συνεργατική εκπαίδευση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου και μελών από την οικογένεια και την κοινότητα, υποστηρίζοντας και τη διά βίου μάθηση, μέσα από συνεκπαιδευτικά [syneducational (synergy +educational)] προγράμματα.
Από την -κατά κανόνα- 'διαισθητική', από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας.	Προς την επιστημονική κατάρτιση, εκπαίδευση και επάρκεια των εκπαιδευτικών για ζητήματα συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το ερώτημα που πιθανόν να τίθεται είναι: *Κατά πόσο είναι εφικτή αυτή η μετατόπιση παραδείγματος να επιτευχθεί στο σημερινό δημοτικό σχολείο, στην ελληνική πραγματικότητα;*

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση που σκιαγραφήθηκε στον Πίνακα 1, για να πραγματοποιηθεί, προϋποθέτει -αρχικά- την ύπαρξη ενός οράματος. Συγκεκριμένα, το όραμα αυτό είναι η συγκρότηση, εδραίωση, ισχυροποίηση και αξιοποίηση ενός συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων, ενός *‘κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους’*, το οποίο θα οδηγήσει σε έναν *‘συστημικό μετασχηματισμό’* της κουλτούρας όλων των συμμετεχόντων συστημάτων, του σχολείου, της οικογένειας, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και της κοινότητας, μετασχηματίζοντάς τη σε μία *‘κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα’*.

Το όραμα θα υλοποιηθεί στον βαθμό που [με όρους στρατηγικού σχεδιασμού – προγραμματισμού (Koontz & O’ Donnell, 1976)] θα δημιουργήσει έναν σκοπό, μία κοινή αποστολή, η οποία θα υποστηριχθεί από συνακόλουθους στόχους, στρατηγικές, πολιτικές, τακτικές, διαδικασίες, κανόνες και προγράμματα.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχει επιχειρηθεί -με ενθαρρυντικά αποτελέσματα- αυτή η λογική, κατά τα τελευταία επτά χρόνια, σε σχολικές κοινότητες που αντιμετώπιζαν προβλήματα, τα οποία προέρχονταν κυρίως από αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, εκδηλώνονταν σε διαφορετικές μορφές και σε διάφορους χώρους και απασχολούσαν σοβαρά και ταυτόχρονα συνδέονταν με το σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινότητα.

Η *‘μετατόπιση’* έγινε μέσα από κοινωνικοπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα (Μυλινακου – Κεκε, 2015a, 2015b) που διεξήχθησαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, αρχικά, επεδίωκαν την ενεργητική συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων από τους άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενους με τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα (μαθητές, δασκάλους, δασκάλους ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων, προσωπικό καθαρισμού σχολείου, κυλικείου κ.λπ., γονείς, αδελφια, *‘σημαντικούς άλλους’* για τους μαθητές, πρόσωπα από την τοπική κοινότητα, εκπροσώπους φορέων).

Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα δεν αντιμετώπιζαν τους συμμετέχοντες, ξεχωριστά, ως ανήκοντες σε -κατά κανόνα- μεμονωμένα επίπεδα, όπως το σχολείο, την οικογένεια, την κοινότητα κ.λπ. οι οποίοι θα έπρεπε μόνο να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιούν ή ακόμη και να επιμορφωθούν, ώστε να γνωρίζουν πώς -έστω και μέσα από ευκαιριακές συνεργασίες- θα διαχειρισθούν τα ζητήματα που τους απασχολούσαν. Ούτε τους αντιμετώπιζαν ως αποδέκτες πολιτικών και πρακτικών που σχεδιάστηκαν από κάποιους άλλους και αυτοί καλούνταν να τις εφαρμόσουν. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα ήταν συνεργάτες, συνερευνητές και συνδημιουργοί και οι ίδιοι συναποφάσιζαν και προσδιόριζαν ποιο ακριβώς πρόβλημα

επιθυμούσαν να αντιμετωπίσουν. Με αυτόν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, ο σκοπός και οι στόχοι του εκάστοτε προγράμματος σε κάθε σχολική κοινότητα συνδιαμορφώνονταν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Όλοι οι συμμετέχοντες, λοιπόν, αντιμετωπίζονταν ως αλληλεπιδρώντα συστήματα, που μεταξύ τους δημιουργούσαν ένα ισχυρό και συνεργατικό δίκτυο, το οποίο λειτουργούσε ως ένας “οργανισμός που μαθαίνει”, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση του Peter Senge (2006) και ‘μάθαινε’ με την αξιοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης [Syneducation (synergy + education) Model]<sup>3</sup>. Σε αυτό το συνεργατικό δίκτυο οι συμμετέχοντες (ενήλικοι και παιδιά) συνεχώς επέκτειναν τις δυνατότητές τους (επιβεβαιώνοντας και τον Senge) και δημιουργούσαν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούσαν. Ταυτόχρονα, υπερέβαιναν τους στόχους τους, εμπλούτιζαν τις συναισθητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, τροφοδοτούνταν με νέα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς, μάθαιναν πώς να διαχειρίζονται τη γνώση συνεργατικά και πώς -μέσα από αμοιβαία συμβουλευτική (mutual mentoring)- να συνδημιουργούν και να παράγουν νέα γνώση· επιπλέον να βελτιώνονται από κοινού, να απελευθερώνουν και να πραγματώνουν τη συλλογική προσδοκία /κοινό όραμα, αξιοποιώντας στο έπακρο το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείτο σε κάθε φάση του προγράμματος. Αυτό μετασημάτισε την κουλτούρα και τη νοοτροπία των συμμετεχόντων και μεταξύ των άλλων απέφερε την ανάπτυξη ισχυρών μηχανισμών για την αντιμετώπιση και κυρίως για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα.

### 3. Ο ρόλος του σχολείου

Τον καθοριστικότερο ρόλο στην επιτυχία αυτών των προγραμμάτων και σε κάθε μορφή συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελούν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του. Κάθε σχολική μονάδα προσδιορίζει τους δικούς της στόχους και ακολουθώντας εξελίσσει τις δικές της στρατηγικές και πολιτικές σε σχέση με τις μορφές της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, το επίπεδο επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κοινότητας. Η μελέτη αυτών των στρατηγικών έχει οδηγήσει στη δημιουργία μίας *τυπολογίας του σχολείου* (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009) σχετικά με τους τρόπους που αυτό αντιμετωπίζει την οικογένεια των μαθητών και την κοινότητα. Σύμφωνα με αυτήν την τυπολογία υπάρχουν τέσσερις τύποι σχολείων:

α) *Το σχολείο ‘φρουρίο’*: Έχει ως βασική θέση ότι θα πρέπει να προστατεύσει και να περιφρουρήσει τη λειτουργία του από κάθε είδους παρέμβαση, η οποία μπορεί να προέρχεται από οποιονδήποτε «έξω» από το σχολείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τη διεύθυνση του σχολείου και δεν επιτρέπεται η εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες προσώπων από την οικογένεια.

νεια, καθώς και ατόμων και φορέων από το περιβάλλον της κοινότητας. Οι συναντήσεις με τους γονείς είναι οι ελάχιστες αναγκαίες και αποφασίζονται και προκαθορίζονται αποκλειστικά από την πλευρά του σχολείου.

- β) *Το σχολείο των προκαθορισμένων – ελεγχόμενων προσκλήσεων* (της καθοδηγούμενης δράσης των γονέων): Αποφασίζει μόνο του για το τι ακριβώς θα κάνουν οι γονείς στο σχολείο και επιδιώκει να προσδιορίζει το ίδιο τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών της. Μέσα σε αυτήν τη θεώρηση, οι γονείς χρειάζονται μόνο για να δώσουν αναγκαίες πληροφορίες για το παιδί τους και να προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις και με τρόπο που προκαθορίζεται αποκλειστικά από το σχολείο. Έτσι, οι γονείς «επιστρατεύονται» για να εκτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες (συνήθως μικρές ομάδες αποτελούμενες από τους ίδιους πάντα γονείς) ή να κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες που επιθυμεί το σχολείο, σε αυστηρά προκαθορισμένα πλαίσια.
- γ) *Το σχολείο 'ανοιχτό στην οικογένεια'*: Έχει ως βασική πεποίθηση ότι όλες οι οικογένειες μπορούν πραγματικά και αποτελεσματικά να βοηθήσουν σε πολλές εκφάνσεις της σχολικής ζωής και να συνεισφέρουν με τις αξιόλογες ιδέες τους στην προσπάθεια για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Με αυτήν τη λογική, δημιουργούν ευκαιρίες, ώστε συστηματικά οι οικογένειες να έχουν αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο· για παράδειγμα, μέλη από διαφορετικές οικογένειες καλούνται να συζητούν μέσα στο σχολείο για τις πολιτισμικές τους καταβολές και παραδόσεις και να μιλούν στους μαθητές για την επαγγελματική τους ζωή ή οργανώνονται (απογευματινές ή βραδινές συνήθως) συναντήσεις για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις επιρροές μέσα στις οποίες ζει ο μαθητής και παράλληλα να κατανοήσουν οι γονείς τι ακριβώς μαθαίνουν τα παιδιά τους, να εμπλουτίσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και να συνδράμουν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων στη σχολική κοινότητα.
- δ) *Το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα*: Έχει ως βασικό στόχο τη συνέργεια μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Το όραμα του σχολείου για την εκπαίδευση των παιδιών αναπτύσσεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών, δημιουργούνται υψηλές προδιαγραφές ποιότητας για τη μαθησιακή διαδικασία (με την ευρύτερη σημασία) και παρέχεται ενθάρρυνση και συστηματική βοήθεια σε όλα τα παιδιά, προκειμένου να εξελίσσονται και να βελτιώνονται συνεχώς. Παράλληλα, αναπτύσσονται στρατηγικές που ενισχύουν τη δια βίου εκπαίδευση των μελών των οικογενειών, αξιοποιώντας και τις δυνατότητες και τους πόρους που η κοινότητα μπορεί να προσφέρει. Οι διαδικασίες εκπαίδευσης του προσωπικού του σχολείου είναι ανοικτές και στους γονείς και υπάρχουν προγράμματα που απευθύνονται στην οικογένεια και εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο της στη σχολική ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο επι-

διδάκει να διατηρεί προσωπικές και συστηματικές επαφές με όλες τις οικογένειες, καταβάλλοντας προσπάθειες, ώστε να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια και να επιτυγχάνεται διαρκής και ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και με την υποστήριξη της κοινότητας.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος μπορεί να υποστηριχθεί μόνον από τους δύο τελευταίους τύπους σχολείου.

#### **4. Ο ρόλος της κοινότητας**

**Ω**ς κοινότητα εννοείται, εδώ, η τοπική κοινότητα μέσα στην οποία υπάρχει και δραστηριοποιείται η οικογένεια, αλλά και το σχολείο, από τη θεσμοθετημένη της μορφή (δήμος κ.λπ.) μέχρι τη γειτονιά του σχολείου και το ευρύτερο περιβάλλον του. Η κοινότητα αποτελείται από τους θεσμοθετημένους φορείς και τις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, συνήθως διαθέτει συλλόγους, οργανώσεις, υπηρεσίες, εθελοντικά σωματεία, φορείς και ιδρύματα που μπορεί να μη δραστηριοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης, καθώς και άτυπες ομάδες πολιτών και μεμονωμένα πρόσωπα που θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν ουσιαστικές επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις με το σχολείο και την οικογένεια.

Η κοινότητα, λοιπόν, μπορεί με πολλούς τρόπους, που δεν είναι συνδεδεμένοι πάντα με παροχή οικονομικών πόρων, να διευκολύνει την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και να υποστηρίξει τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις του, συμμετέχοντας και ενισχύοντας και τις σχέσεις με την οικογένεια.

Η ερευνητική εμπειρία των τελευταίων ετών, και στη χώρα μας (Μylonakou – Keke, 2015a, 2015b), έχει δείξει ότι εκπρόσωποι θεσμοθετημένων φορέων, αλλά και πρόσωπα από την τοπική κοινότητα (που μπορεί να μην έχουν παιδιά στο σχολείο), όπως γείτονες ή απλοί ιδιώτες μπορούν να έχουν ουσιαστική συμμετοχή και συμβολή σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση και πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς και γενικότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται στο περιβάλλον του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

#### **5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα της έρευνας**

**Α**κρογωνιαίο λίθο σε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελούν, βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Σε μία γενική θεώρηση, για τη βιωσιμότητα και την επιτυχία προσπαθειών συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι καθοριστικής σημασίας από την

πλευρά του εκπαιδευτικού: α) η πρόθεση της ουσιαστικής εμπλοκής του στη συνεργατική διαδικασία, β) η δυνατότητά του στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή κατά το δυνατόν περισσότερων εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (ξεκινώντας από τον διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους του και συνεχίζοντας με μέλη της οικογένειας των μαθητών και της κοινότητας), γ) η γνώση και η επάρκειά του για την καλή οργάνωση των διαδικασιών και για τη διατήρηση και την αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, δ) η υποκίνηση της αμοιβαίας δέσμευσης και της αφοσίωσης που κάνουν τη συνεργασία παραγωγική, ε) η ανάδειξη της επιτυχίας, της αξιουσύνης και της όποιας βελτίωσης των συμμετεχόντων και στ) η αξιοποίηση αυτής της συνεργασίας και των προοπτικών που δημιουργεί.

Όλες οι προαναφερόμενες διεργασίες και οι προβληματισμοί υποκίνησαν τη δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη διερεύνηση παραγόντων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας σε μία ευρύτερη κλίμακα. Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διερεύνηση των αρχικών προθέσεων, αντιλήψεων και δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και άλλων μελών της οικογένειας των μαθητών, των προσώπων -εκτός των εκπαιδευτικών- που εργάζονται στον χώρο του σχολείου και αυτών που προέρχονται από την ευρύτερη κοινότητα.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιασθούν, συνοπτικά, ορισμένα αποτελέσματα και ευρήματα από το τμήμα του ερευνητικού προγράμματος που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες, αλλά πολύ ενδιαφέρουσες σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, οι έρευνες έγιναν στην Ελλάδα (Μπρούζος, 2002) και στην Κύπρο (Angelides et al., 2006· Συμεού, 2002) και είχαν ως αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα αποτελέσματα που απέδωσαν ήταν σημαντικά, αλλά έχουν παρέλθει από τότε πάνω από δέκα χρόνια και μέσα σε αυτό το διάστημα οι αλλαγές στην Ελλάδα και στην Κύπρο υπήρξαν καταρσιγιστικές και πολυδιάστατες. Επιπροσθέτως, οι αξιολογες αυτές έρευνες δεν συμπεριλαμβάνουν την παράμετρο της κοινότητας και δεν έχουν κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση.

## 6. Η έρευνα

### 6.1. Ο σκοπός και το ερευνητικό εργαλείο

Με δεδομένη την επιδίωξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης, όπως αυτή περιγράφηκε, και προκειμένου να υποστηριχθεί αυτή η μετατόπιση προς τη δικτυακή δομή της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, θα πρέπει κατ' αρχάς

να είναι γνωστές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και τα σημεία – κόμβοι που μπορούμε να παρέμβουμε.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας (τμήματος του ερευνητικού προγράμματος) είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, των προθέσεων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα, καθώς και των εμποδίων που οι ίδιοι θεωρούν ότι δυσχεραίνουν αυτήν την επικοινωνία.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελεί μέρος μίας συστοιχίας ερευνητικών εργαλείων με αντικείμενο τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο επικεντρώνει το ενδιαφέρον στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, μέσα από τις δυνατότητες τις οποίες εκτιμούν ότι έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το σχολείο τους και οι οικογένειες των μαθητών τους. Το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε μετά από τροποποιήσεις και βελτιώσεις που επέφεραν πολυετείς έρευνες και συνακόλουθες αξιολογήσεις από ομάδες ειδικών επιστημόνων.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε από σαράντα επτά διατακτικές μεταβλητές πενταβάθμιας κλίμακας για την καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και από επτά ανοικτές ερωτήσεις. Επίσης, διερευνήθηκαν και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, περιοχή σχολείου, αριθμός μαθητών για τους οποίους έχουν την ευθύνη, προϋπηρεσία σε έτη και καθήκοντα θέσης.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τμήματα επικεντρωμένα στους δύο παρακάτω βασικούς άξονες, με στόχο για τον κάθε εκπαιδευτικό να διερευνηθούν:

- *Ενδογενείς Παράγοντες*: Στοιχεία (ανάγκες, κίνητρα, ικανότητες, παρεχόμενες ευκαιρίες, συναισθήματα) της δικής του επικοινωνιακής ευχέρειας ή δυσχέρειας και γενικά των προσωπικών του δυνατοτήτων και αδυναμιών στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας
- *Εξωγενείς Παράγοντες*: Στοιχεία που προέρχονται από άλλους (κουλτούρα σχολείου, αντιλήψεις διευθυντή, κουλτούρα οικογένειας, συμπεριφορές, ρόλος κοινότητας, ενισχυτικοί παράγοντες, εμπόδια) που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

## ***6.2. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος***

Το δείγμα αποτελείτο από το 364 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πλειονότητα (79%) ήταν γυναίκες ηλικίας 31-50 ετών. Το 80% των εκπαιδευτικών προέρχονται από την περιοχή της Αττικής, το 12% από νομούς της Πελοποννήσου και το 8 % από νομούς της Στερεάς Ελλάδας.



Ο μέσος αριθμός ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 17,65 έτη, με τυπική απόκλιση (Standard Deviation) 8,461 έτη, και μάλιστα το 75% του δείγματος είχε προϋπηρεσία άνω των 10 ετών.

Όσον αφορά στα καθήκοντά τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι με ποσοστό 68,5% και το 20,50% ήταν δάσκαλοι ειδικοτήτων, 4,5% διευθυντές σχολείων, 4% δάσκαλοι τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης και 2,5% εκπαιδευτικοί του ολοήμερου.

### **6.3. Στατιστική Επεξεργασία ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων**

Στην εργασία αυτή δεν θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων με ανάλυση περιεχομένου (content analysis), αλλά μόνο η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

#### **6.3.1. Προκαταρκτικοί έλεγχοι παραγοντικής ανάλυσης**

Έγιναν οι παρακάτω προκαταρκτικοί έλεγχοι παραγοντικής ανάλυσης:

α) Το κριτήριο επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin* για τον έλεγχο της επάρκειας/ καταλληλότητας του δείγματος και β) το τεστ σφαιρικότητας (*test of sphericity*) του Bartlett για την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση.

#### **6.3.2. Δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου**

Ακολούθησαν οι παρακάτω έλεγχοι:

α) Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (*principal component analysis*) έγινε, προκειμένου να εξετασθεί η παραγοντική δομή και η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή επαναπροσδιορίζει τις συντεταγμένες των δεδομένων σε καταλληλότερο σύστημα, ώστε οι νέες συντεταγμένες να αποτελούν γραμμικό συνδυασμό των αρχικών μεταβλητών. Προσδιορίζει με ακρίβεια τον αριθμό των παραγόντων που θα πρέπει να εξαχθούν από την ανάλυση και εξετάζει την διακύμανση που εξηγούν οι επιμέρους παράγοντες. Θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος, όταν δεν υπάρχουν από προηγούμενες έρευνες αποτελέσματα σχετικά με την παραγοντική δομή του εργαλείου μέτρησης (Kline, 1994).

β) *Ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation)* και η *πλάγια περιστροφή (oblimin rotation/ delta=0)* των αξόνων πραγματοποιήθηκε για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων του ερωτηματολογίου και τον καθορισμό των αλληλοσυσχετίσεων των παραγόντων και του βαθμού συσχέτισης (Fabrigar et al., 1999).

γ) *Κριτήρια / Αναλύσεις* για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων: *i) Scree Plot Test* και *ii) Monte Carlo PCA* για παράλληλες αναλύσεις: Σύγκριση με τις ιδιοτιμές που παράγονται από το SPSS (Initial Eigen values με Random Eigen values), Ερμηνεύσιμη Διακύμανση κάθε παράγοντα και Συνολική Ερμηνεύσιμη Διακύμανση (Total Variance explained).

δ) *Κριτήρια* αποδοχής της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου: *i) η φόρτιση του ερωτήματος στον παράγοντα να είναι πάνω από την τιμή 0,40 και ii) οι εταιρικότητες (communality  $h^2$ ) που μας δίνουν το ποσοστό των διακυμάνσεων, που εξηγείται από τους παράγοντες (Kline, 1994).*

### 6.3.3. Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Για την αποτίμηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω έλεγχοι:

- α) *Συντελεστής Cronbach's alpha* για να μετρηθεί ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων (internal consistency).
- β) *Έλεγχος ενδοσυσχετίσεων (inter-item correlation)* μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας, ο οποίος αποσκοπεί στην εύρεση της ισχύος της σχέσης που αναπτύσσεται σε κάθε ζεύγος μεταβλητών της έρευνας και του κατά πόσο εκτιμά η μία την άλλη, ικανοποιητικά.
- γ) *Έλεγχος των διορθωμένων συσχετίσεων (corrected inter-total item correlations)* της τιμής κάθε ερωτήματος με τη συνολική τιμή της κλίμακας.

### 6.3.4. Κύρια επεξεργασία των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων

Έγιναν οι παρακάτω αναλύσεις: α) *Περιγραφικής Στατιστικής* (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εκατοστιαίες συχνότητες κ.λπ.) και β) *Επαγωγικής Στατιστικής*: *i) Crosstabulation analysis,  $\chi^2$  test, t-test, ii) Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) με τη συσχέτιση (Correlation) των μεταβλητών της έρευνας και iii) Analysis of variance*

## 6.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ένα μεγάλο πλήθος αποτελεσμάτων (δεν θα γίνει συζήτηση για την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου). Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν -συνοπτικά- ορισμένα αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά, ο έλεγχος (βλ. Πίνακα 2) επάρκειας με Kaiser-Meyer-Olkin έδωσε τιμή 0,807 που αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος και υποδεικνύει ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα μας είναι αρκετά υψηλές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχέτισης είναι μοναδιαίος, με τιμή ελεγχουσυνάρτησης 2342,359 και 378 βαθμούς ελευθερίας ( $p$ -value<0,05).

**Πίνακας 2: KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,807
Approx. Chi-Square	2342,359
Bartlett's Test of Sphericity df	378
Sig.	,000

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι μπορούμε να συνεχίσουμε στην παραγοντική ανάλυση.

Η Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) ανέδειξε πέντε βασικούς παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 90,107% της συνολικής μεταβλητότητας, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 3: Αρχικών Ιδιοτιμών (Initial Eigenvalues)**

Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,214	38,453	38,453
2	2,643	19,489	57,942
3	2,370	17,481	75,423
4	1,230	9,071	84,495
5	0,761	5,612	90,107

Τους παράγοντες αυτούς, από τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές που τους συγκροτούν, τους ονομάσαμε: 1) Αποτελεσματική Επικοινωνία, 2) Ανοικτό (στην οικογένεια & κοινότητα) Σχολείο, 3) Ανεπαρκής Επικοινωνία, 4) Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες, 5) Φρούριο & καθοδηγούμενης δράσης Σχολείο (βλ. συνέχεια, αναλυτικά).

Οι μεταβλητές του 1<sup>ου</sup> παράγοντα έχουν φορτίσεις από 0,786 έως 0,882, του 2<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,733 έως 0,795, του 3<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,708 έως 0,757, του 4<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,669 ως 0,722 και του 5<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,595 ως 0,693.

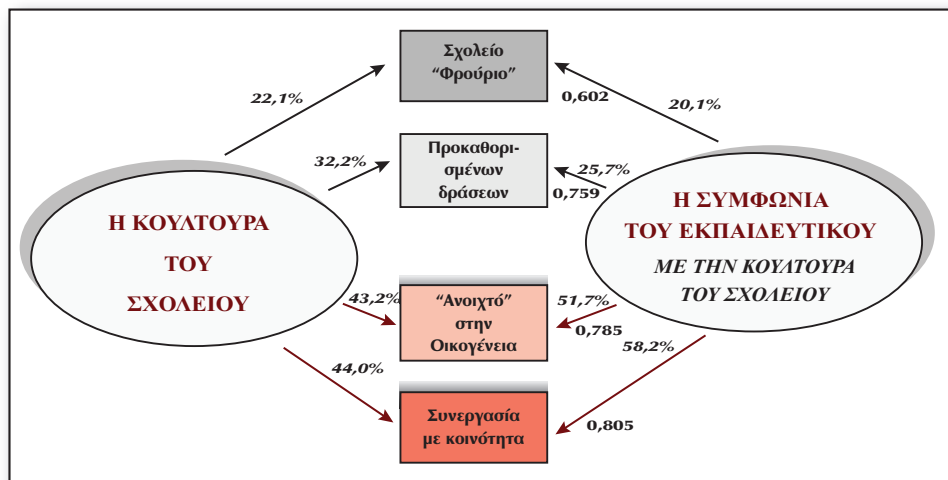
Όλοι οι παραπάνω υπολογισμοί έγιναν με τη μέθοδο περιστροφής (rotation method) Direct Oblimim with Kaiser Normalization.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία (reliability) των μεταβλητών κάθε παράγοντα με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (coefficient internal consistency' measure), χρησιμοποιώντας τον Cronbach's alpha. Ο συντελεστής Cronbach βρέθηκε για τους παράγοντες: 1ο: 0,807, 2ο: 0,781, 3ο: 0,723 και 4ο: 0,702, 5ο: 0,681, οι οποίοι αποτελούν καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Επίσης, έγινε έλεγχος με συντελεστή συσχέτισης Spearman (Spearman's Correlation coefficient), οποίος έδειξε πολύ υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συγκροτούν κάθε παράγοντα.

Ενδεικτικά, στη συνέχεια, παρουσιάζουμε διαγραμματικά τις συσχετίσεις (με συντελεστή Spearman), καθώς και τις ποσοστιαίες συχνότητες που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου και την προσωπική τους θέση για τη συγκεκριμένη κουλτούρα.

**Διάγραμμα 1:** Ποσοστιαίες συχνότητες και συσχετίσεις μεταξύ υπάρχουσας κουλτούρας σχολείου και αντίστοιχης προσωπικής θέσης του εκπαιδευτικού



Στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα και συμφωνεί με αυτό και το αμέσως επόμενο ποσοστό υπηρετεί σε σχολείο 'ανοιχτό στην οικογένεια' και συμφωνεί με αυτή την κουλτούρα (βλ. συζήτηση).

Στη συνέχεια, καταγράφουμε ορισμένα ενδεικτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις t-test των μεταβλητών της έρευνας. Οι περισσότερες από αυτές τις διαφορές προσδιορίστηκαν, αρχικά, με την ανάλυση διασταυρωμένης ταξινόμησης (crosstabulation) και στη συνέχεια επιβεβαιώθηκαν και με την t test ανάλυση.

α) Η διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς το φύλο ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ορισμένες από αυτές είναι:

- Η επιδίωξη της παρῶθησης των γονέων για την ενεργό συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου, στο δείγμα της έρευνας, προέρχεται

περισσότερο από τις γυναίκες.

- Την αντίληψη που συνδέεται με την κουλτούρα του σχολείου – «φρούριο» ότι η *συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να αποβεί σε βάρος του σχολείου* την έχουν περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί.
- Η *χρήση και η αξιοποίηση του διαδικτύου για την επικοινωνία* με τις οικογένειες των μαθητών γίνεται σημαντικά περισσότερο από τις γυναίκες παρά από τους άνδρες.

β) Για τη διερεύνηση *διαφοροποίησης ως προς την ηλικία* το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε διάφορες κατηγορίες. Αναφερόμαστε, ενδεικτικά, στη διαφοροποίηση δύο ομάδων ηλικιών, εκπαιδευτικών πάνω από πενήντα ετών και κάτω από σαράντα εννέα ετών. Ορισμένες από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, είναι:

- Το είδος και η ποιότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή επηρεάζει αποφασιστικά την αντίληψη που διαμορφώνει ο πρώτος για τον μαθητή του στατιστικά σημαντικά περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα κάτω των πενήντα ετών.
- Η θέση του εκπαιδευτικού ότι κατά την επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών του φροντίζει τα όρια των ρόλων του δασκάλου και του γονέα να είναι απολύτως διακριτά στο δείγμα της έρευνας, παρουσιάζεται να έχει σημαντικά υψηλότερη τιμή στους εκπαιδευτικούς κάτω των πενήντα ετών.
- Η επιθυμία συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε *συνεκπαιδευτικά προγράμματα* (ταυτόχρονης εκπαίδευσης γονέων και παιδιών με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών) είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία άνω των πενήντα ετών.

γ) Για τη διερεύνηση *διαφοροποίησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας* το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε διάφορες κλίμακες. Θα κάνουμε ενδεικτική αναφορά στη διαφοροποίηση σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας με προϋπηρεσία κάτω και άνω των είκοσι ετών. Ορισμένες από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών:
  - i) νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και κουράζονται περισσότερο από τους έχοντες μικρότερη των είκοσι ετών προϋπηρεσία, όταν έχουν προγραμματισμένες συναντήσεις με όλους τους γονείς, ii) κουράζονται πολύ περισσότερο από την παρουσία γονέων που είναι πολύ απαιτητικοί και επιδιώκουν να κάνουν παρεμβάσεις και υποδείξεις στο έργο τους
- Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των είκοσι ετών έχουν σημαντικά υψηλότερες μέσες τιμές βαθμολογίας: i) στην *ικανοποίηση από την αποτελεσμα-*

τικότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς κατά την τρέχουσα χρονιά, ii) στην επιδίωξή τους να ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών του για τους τρόπους εργασίας στην τάξη, iii) στη συστηματική ενθάρρυνση προς τους γονείς να τον ενημερώνουν για οποιοδήποτε ζήτημα θεωρούν σημαντικό για το παιδί τους, [τα iv) και v) σχετίζονται με τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στην ηλικία] iv) στα διακριτά όρια των ρόλων δασκάλου και γονέα, που επιπλέον δεν επιτρέπουν στους γονείς να τα ξεπεράσουν και v) στον επηρεασμό της άποψής τους για τον μαθητή από το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς.

δ) Για τη διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς τον τόπο που υπηρετούν, το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες: στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Αττική και σε εκείνους που υπηρετούν σε σχολεία εκτός νομού Αττικής. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί της Αττικής σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό από τους εκτός Αττικής: i) επιθυμούν και ζητούν τη συμμετοχή και την υποστήριξη των γονέων σε διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνονται στην τάξη τους ή στο σχολείο τους και ii) επιδιώκουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται στο σχολείο τους να συμμετέχουν ενεργά και γονείς μαθητών.
- Ταυτοχρόνως, οι εκπαιδευτικοί της Αττικής βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και πίεση από τους συναδέλφους τους εκτός Αττικής από τη συχνή παρουσία των γονέων στο σχολείο, όταν αυτή δεν είναι απολύτως ελεγχόμενη από τους ίδιους.
- Οι εκπαιδευτικοί εκτός Αττικής, κατά την επικοινωνία τους διαφοροποιούνται ακόμη στο γεγονός ότι δεν συναντούν σχεδόν ποτέ και τους δύο γονείς μαζί, αλλά αντιθέτως συναντούν -σε μεγαλύτερο βαθμό- άλλα πρόσωπα από την οικογένεια, κυρίως τα μεγαλύτερα αδέρφια, θείους και λιγότερο τη γιαγιά και τον παππού.

ε) Για τη διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς το αντικείμενο της διδασκαλίας το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες: στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, Εικαστικών Μαθημάτων, Μουσικής, Θεατρολογίας και Πληροφορικής) και στους υπολοίπους που ήταν δάσκαλοι, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς, κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών: i) επικεντρώνονται κυρίως στις επιδόσεις των παιδιών στο μάθημά τους, ii) επιδιώκουν να ενημερώνουν τους γονείς για τους τρόπους εργασίας τους στην τάξη, iii) φροντίζουν τα όρια του δικού τους ρόλου και του γονέα να είναι απολύτως διακριτά, iv) βιώνουν μεγάλο άγχος και πίεση, ιδιαίτερος από τη συχνή

παρουσία των γονέων στο σχολείο, όταν δεν μπορούν οι ίδιοι να την ελέγχουν απολύτως, ν) επηρεάζονται αποφασιστικά από το είδος και την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της εικόνας που δημιουργούν για το παιδί των συγκεκριμένων γονέων και νι) συναντούν πολλά εμπόδια και δυσκολίες κατά την τρέχουσα χρονιά.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ι) στενοχωρούνται όταν υπάρχουν γονείς που είναι απρόθυμοι να επικοινωνήσουν με το σχολείο και δείχνουν αδιάφοροι και απόντες από την σχολική ζωή των παιδιών τους και ii) επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως προέκυψε από την ανάλυση διασταυρωμένης ταξινόμησης (crosstabulation), οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συναντούν τους γονείς με μικρότερη συχνότητα από αυτή των υπολοίπων εκπαιδευτικών (τριμηνιαία), ενώ οι εκπαιδευτικοί της τάξης και οι εκπαιδευτικοί ένταξης και παράλληλης στήριξης τους συναντούν, κατά μέσο όρο, μία φορά το μήνα.

Όπως προαναφέρθηκε, η Ανάλυση Παραγόντων (με τη μέθοδο PCA) ανέδειξε πέντε βασικούς παράγοντες.

Τον πρώτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Αποτελεσματική Επικοινωνία με την Οικογένεια και την Κοινότητα* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) τα προσωπικά κίνητρα του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία, β) τις παρεχόμενες από τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες επικοινωνίας, γ) την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού (αυτοπεποίθηση για τις προσωπικές δυνατότητες, αίσθηση ευχέρειας, επιτυχίας και αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία), δ) την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την επικοινωνία και ε) την επιθυμία αυτοβελτίωσης εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα.

Τον δεύτερο παράγοντα τον ονομάζουμε *Κουλτούρα του Ανοικτού Σχολείου στην Οικογένεια και την Κοινότητα*: συγκροτείται από μεταβλητές που αναδεικνύουν την ανοικτότητα του σχολείου και τη θέση του ότι όλες οι οικογένειες είναι ευπρόσδεκτες σε αυτό, καθώς και την επιδίωξή του να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τις οικογένειες και την κοινότητα (βλ. 3γ και 3δ).

Τον τρίτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Ανεπαρκή Επικοινωνία* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) τα εμπόδια στην επικοινωνία: (μορφές εμποδίων, αποδιδόμενες αιτίες), β) δυσχέρεια του εκπαιδευτικού κατά την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών και γ) δυσφορία για την επικοινωνία και προκαλούμενο άγχος στον εκπαιδευτικό.

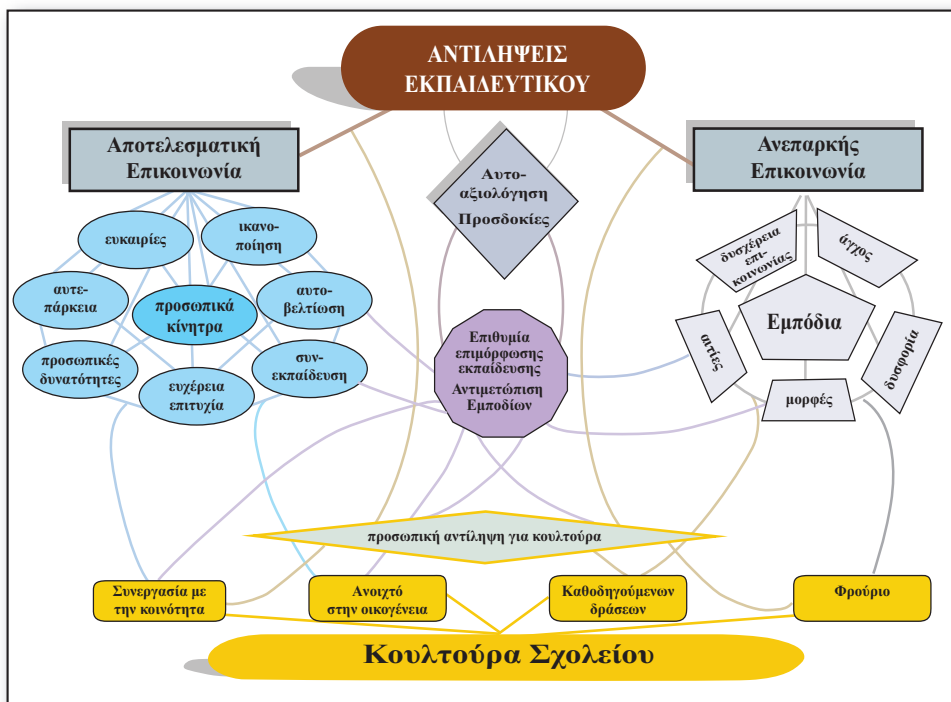
Τον τέταρτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) την αυτοκριτική του εκπαιδευτικού,

β) την επιθυμία αντιμετώπισης των εμποδίων, γ) τους μελλοντικούς στόχους για βελτίωση και δ) την επιθυμία συμμετοχής σε ειδική επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα.

Τον πέμπτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Κουλτούρα του Σχολείου 'Φρουρίου' και των Καθοδηγούμενων Δράσεων*: συγκροτείται από μεταβλητές που αναδεικνύουν την κλειστότητα του σχολείου, την αντίληψη ότι αυτό απειλείται από οποιοδήποτε «εξωσχολικό» παράγοντα, την πεποίθησή του ότι οι γονείς αποτελούν πηγή προβλημάτων και το σχολείο θα πρέπει απλώς να τους ανέχεται, προσδιορίζοντας απολύτως το ίδιο τον ρόλο τους και προκαθορίζοντας τις ενέργειές τους (βλ. 3α και 3β).

Στη συνέχεια (Διάγραμμα 2), παρουσιάζονται διαγραμματικά οι πέντε βασικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, με τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές τους και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

**Διάγραμμα 2:** Βασικοί παράγοντες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας και τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές τους



Αυτά τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης επιβεβαιώθηκαν από τις αναλύσεις Scree Plot Test και Monte Carlo PCA.



## 7. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα από όλες τις αναλύσεις των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων δείχνουν, αρχικά, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα επιθυμούν πραγματικά την ουσιαστική επικοινωνία και την παραγωγική συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους. Στη δήλωση: “Όλοι οι γονείς των μαθητών μου είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο” απάντησαν: σε ποσοστό 83,0% Πάντα, 13,2% Πολύ Συχνά, 3,8% Συχνά και κανένας από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε Σπάνια και Ποτέ. Ανάλογες απαντήσεις υπήρξαν στη δήλωση ότι θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών τους (78,3% Πάρα πολύ, 17,6% Πολύ, 4,1% Αρκετά και 0% Σπάνια και Ποτέ).

Δύο από τους βασικούς παράγοντες που ανεδείχθησαν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα σχετίζονται με την υφιστάμενη κουλτούρα του σχολείου που ο εκπαιδευτικός υπηρετεί.

Η κουλτούρα του Σχολείου ‘Φρουρίου’ και των Καθοδηγούμενων Δράσεων (βλ. και ενότητα 3) φάνηκε να είναι αποδεκτή από μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών και συνδεδεμένη με χαρακτηριστικά όπως η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια κατά την επικοινωνία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξυπηρετούνται από την απολύτως ελεγχόμενη και προκαθορισμένη από το σχολείο δράση των γονέων. Στην ίδια κουλτούρα (όταν υπάρχει) φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασφυκτιούν. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί που πιέζονται και δεν μπορούν να λειτουργήσουν παραγωγικά σε αυτήν την κουλτούρα έχουν υψηλές τιμές στα προσωπικά κίνητρα, στις δυνατότητες και στην αίσθηση ευχέρειας και επιτυχίας κατά την επικοινωνία.

Η κουλτούρα του Ανοικτού Σχολείου στην Οικογένεια και την Κοινότητα (βλ. και ενότητα 3) δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας για πολλούς εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προσφέρουν και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες ουσιαστικής επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές τιμές σε χαρακτηριστικά όπως η αυτεπάρκεια, τα κίνητρα, η ικανοποίηση, η δυνατότητα υπέρβασης των εμποδίων επικοινωνίας και οι προσφερόμενες από τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες. Για παράδειγμα, έχουν υψηλές τιμές στη δήλωση: *Φροντίζω ορισμένες εργασίες των μαθητών μου για το σπίτι να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένες, ώστε να υποκινούν και τους γονείς να συμμετάσχουν σε αυτές και να συνεργαστούν με τα παιδιά τους.*

Ο παράγοντας *Αποτελεσματική Επικοινωνία με την Οικογένεια και την Κοινότητα* φάνηκε ο πιο ισχυρός στην Παραγοντική Ανάλυση και (όπως προαναφέρθηκε, βλ. και ανάλυση παραγόντων και Διάγραμμα 2) συνδέεται με εξωγενή χαρακτηριστικά, όπως η κουλτούρα του ανοικτού σχολείου και κυρίως με ενδογενή χαρακτηριστικά, όπως τα προσωπικά κίνητρα, η δημιουργία ευκαιριών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό

για επικοινωνία, η αίσθηση της επιτυχίας και της αυτεπάρκειας και η ικανοποίηση από την επικοινωνιακή διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι είναι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους με την οικογένεια και την κοινότητα είναι, κυρίως, δάσκαλοι της τάξης με λιγότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο ή είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, εμφανίζουν υψηλή αυτεπάρκεια στα ζητήματά αυτά και υψηλές τιμές σε δηλώσεις ότι αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διαχείριση κρίσεων, καθώς και στη γνώση τεχνικών υποστήριξης της επικοινωνίας και ενίσχυσης του δικού τους και του ρόλου των γονέων, από οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο και να προέρχονται οι τελευταίοι.

Ο παράγοντας *Ανεπαρκής Επικοινωνία* συνδέεται με: α) πρωτίστως *εξωγενή χαρακτηριστικά*, όπως οι διάφορες μορφές εμποδίων κατά την επικοινωνία, με αιτίες κυρίως διάφορους παράγοντες, όπως οι υπερβολικά απαιτητικοί, ελεγκτικοί και παρεμβατικοί γονείς, η αμφισβήτηση του ρόλου του δασκάλου από τον γονέα, η μη παραδοχή από τους γονείς των προβλημάτων των παιδιών τους, οι αδιάφοροι και απόντες γονείς, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή /και η διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα των γονέων, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και η νοοτροπία του διευθυντή και η κουλτούρα του σχολείου, β) *ενδογενή χαρακτηριστικά*, όπως οι μειωμένες αντοχές, η κόπωση και το άγχος του εκπαιδευτικού, η ανικανότητά του να θέσει όρια και η μειωμένη αυτεπάρκεια και η δυσφορία του εκπαιδευτικού να διαχειρισθεί κρίσεις.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που, ίσως, μπορεί αρχικά να ξενίζει, είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (πάνω των πενήντα ετών) και βεβαίως οι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (άνω των είκοσι ετών) βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και *κουράζονται περισσότερο* συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (με μικρότερη των είκοσι ετών προϋπηρεσία) κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις με όλους τους γονείς και, όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν πολύ απαιτητικούς γονείς, που επιδιώκουν να κάνουν παρεμβάσεις και υποδείξεις στο έργο τους. Επίσης, σε στατιστικά σημαντικό μικρότερο βαθμό από τους νεότερους συναδέλφους τους δεν φροντίζουν τα όρια των ρόλων του δασκάλου και του γονέα να είναι απόλυτως διακριτά.

Πιθανές ερμηνείες σε αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να είναι ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί:

α) αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο τους στη σχολική κοινότητα και έχουν υψηλότερο βαθμό 'εκπαιδευτικής συνειδητότητας' από τους νεότερους,

- β) έχουν κόπωση λόγω της μακράς εκπαιδευτικής ζωής, μειωμένες αντοχές (ίσως προερχόμενες και από άλλα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν) και απροθυμία να εμπλακούν στη διαχείριση κρίσεων και δύσκολων καταστάσεων με πολλές απαιτήσεις και αρνητικές συμπεριφορές,
- γ) δεν ανέχονται μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας την αμφισβήτηση του ρόλου τους, ειδικά όταν αυτή εκφράζεται με επιθετικό τρόπο,
- δ) ως προς τα όρια, επειδή -κατά κανόνα- βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχουν αναπτύξει μακροχρόνιες σχέσεις με τους γονείς και αυτό έχει επιφέρει τη δυσκολία στην τήρηση των ορίων,
- ε) δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα συνεργασίας σχολείου οικογένειας και κοινότητας, την οποία αντιμετωπίζουν διαισθητικά και με την επερχόμενη με τα χρόνια εμπειρία. Δηλαδή, η επαγγελματική πείρα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανεπάρκεια της ειδικής εκπαίδευσης -ειδικά στη σύγχρονη πραγματικότητα που οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες αλλάζουν συνεχώς- εφόσον δεν δύναται να φέρει τη γνώση μοντέλων, μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες μεταβαλλόμενες συνθήκες και να προσεγγίσουν με ειδικό τρόπο τους -από διαφορετικά περιβάλλοντα προερχόμενους- γονείς και στη συνέχεια, εντάσσοντάς τους στη σχολική κοινότητα, να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους ή ακόμη και να τους εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά.

Το τελευταίο (ε) επιχείρημα συνενπικουρείται από το ερευνητικό εύρημα ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικά ισχυρότερη επιθυμία από τους νεότερους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ακόμη και απαιτητικά, όπως τα συνεκπαιδευτικά προγράμματα.

Η κατηγορία αυτή των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών έχει υψηλότερες τιμές στον παράγοντα *Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες* (που ανέδειξε η παραγοντική ανάλυση). Γενικά, οι -με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας- εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι είναι αυστηροί στην αυτοαξιολόγησή τους περισσότερο από τους νεότερους και έχουν έντονη διάθεση αυτοβελτίωσης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι υψηλές τιμές στις απαντήσεις τους στη δήλωση: *Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου αισθάνομαι ότι αυξάνει τις απαιτήσεις που έχω από τον εαυτό μου και ότι με βελτιώνει ως εκπαιδευτικό.*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται ότι νιώθουν απαξιωμένοι από τους γονείς των μαθητών του δημοτικού σχολείου, βιώνουν μεγάλο άγχος κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς (αλλά και μέσα στην τάξη), καθώς και απαξίωση του ρόλου τους και αποδίδουν τα πολλά εμπόδια που συναντούν κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς μόνο σε εξωγενείς παράγοντες.

Βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας συναντούν τους γονείς πιο σπάνια από τους υπολοίπους δασκάλους. Όπως φάνηκε από την έρευνα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, δε γνωρίζουν τι να συζητήσουν -πέραν από τις επιδόσεις των μαθητών και το πώς εργάζονται στην τάξη- με τους γονείς. Επίσης, δεν έχουν προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία, διάθεση αυτοβελτίωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι περισσότεροι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν το σχολείο τους να είναι 'ανοιχτό στην οικογένεια' και να ενισχύει τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί (όπως προέκυψε και από την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων/ποιοτικών δεδομένων της έρευνας) συνδέουν αυτήν τη σχέση, κυρίως με την παροχή οικονομικών πόρων και διευκολύνσεων από την κοινότητα προς το σχολείο. Αυτή όμως η αντίληψη είναι εξ αρχής δεσμευτική για τις δυνατότητες μίας ουσιαστικής επικοινωνίας που μπορούν να αναδειχθούν με πρωτοβουλία του σχολείου, περιορίζοντάς τες σε περιστασιακές σχέσεις, κυρίως υπό μορφή αιτημάτων του σχολείου προς την κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν γνωρίζουν το είδος και το εύρος των δυνατοτήτων της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο τους, ούτε τρόπους με τους οποίους: α) θα αναζητήσουν αυτές τις δυνατότητες, β) θα ενεργοποιήσουν την υποστήριξη της κοινότητας και τη διασύνδεσή της με το σχολείο και την οικογένεια σε πολλούς τομείς, γ) θα αναδείξουν τα οφέλη για όλες τις πλευρές από αυτές τις σχέσεις και δ) θα διατηρήσουν και θα τροφοδοτήσουν την επικοινωνία με την κοινότητα, ώστε αυτή να μετεξελίσσεται σε μία συστηματική, βελτιούμενη και παραγωγική για όλους συνεργασία.

Πέραν, όμως, από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο (το οποίο δόθηκε ιδιοχειρώς και συμπληρώθηκε αυτοστιγμεί), επιπροσθέτως, επιδίωκε:

- α) Να βοηθήσει στον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες που έχει, τις ευκαιρίες που το ίδιο και το σχολείο του δημιουργούν για επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, καθώς και τις ενέργειες που μπορούν να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν, ώστε να υποστηρίξουν τη μεταξύ τους συνεργασία.
- β) Να πυροδοτήσει έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα αποδώσει -μέσα από συνεχείς συνεργατικές προσπάθειες- βελτιώσεις σε πολλά επίπεδα, εκκινώντας από το όραμα του σχολείου για την επικοινωνία του και τη συνεργασία του με τις οικογένειες των μαθητών του και την κοινότητα και συνεχίζοντας με τον συνακόλουθο σχεδιασμό – προγραμματισμό, που θα προσδιορίζει τους στόχους, τις στρατηγικές, τις πολιτικές, τις διαδικασίες, τους κανόνες και τελικά θα υλοποιεί με τα προγράμματα.

- γ) Να αναδείξει συμπεράσματα που θα οδηγούν τεκμηριωμένες προτάσεις προς τους φορείς, οι οποίες θα επισημαίνουν τα προβλήματα και θα συζητούν πιθανές στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

## 8. Καταληκτικές σκέψεις

Με δεδομένη τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις καταγιστικές αλλαγές που επισυμβαίνουν στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το σημερινό σχολείο, για να μπορέσει να επιβιώσει και να εξελιχθεί μέσα σε αυτές τις συνθήκες, θα πρέπει να έχει μία συνειδητοποιημένη κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση. Θα πρέπει να μπορεί -μεταξύ των άλλων- να προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του πολλαπλές ευκαιρίες και συστηματική στήριξη, που θα τους βοηθούν να μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους. Ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών είναι αυτός που θα καθορίσει την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος.

Όπως έδειξε αυτή η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινούν με τις καλύτερες των προθέσεων για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους και, κάπου στον δρόμο σε κάποιους αυτή η τάση αλλοιώνεται, ίσως και τραυματίζεται και μεταμορφώνεται σε άγχος, αμφισβήτηση, απαξίωση αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις -ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας- και ματαίωση.

Σε μία γενικότερη θεώρηση, η παρούσα έρευνα κατέδειξε:

- Την αναγκαιότητα μίας καλά σχεδιασμένης, οργανωμένης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε ζητήματα που θα στοχεύουν στο να ενισχύσουν αποτελεσματικά τις δυνατότητές τους και τον ρόλο τους στην επικοινωνία με την οικογένεια και στους τρόπους αξιοποίησης της κοινότητας.
- Την ένταξη -στα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που φοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί- μαθημάτων σχετικών με τη Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας.
- Την αναγκαιότητα της συμμετοχής σε προγράμματα παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και της πρόσθετης επιμόρφωσής τους σε ζητήματα επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.
- Την ανάπτυξη συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων (μεταξύ μαθητών, γονέων εκπαιδευτικών κ.ά.) και την υποστήριξη της συμμετοχής όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων από τη σχολική κοινότητα. Αυτό θα φέρει μία διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα 'κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος' που θα ισχυροποιεί κάθε πρόσωπο – συμμετέχοντα στη σχολική κοινότητα και, πολλαπλασιαστικά, τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Προσεγγίζοντας κανείς τα ζητήματα επικοινωνίας των τριών συστημάτων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, συνειδητοποιεί μέσα στο πλήθος την πολυπαρα-

μετρικότητα και την πολυπλοκότητα των παραμέτρων των σχέσεων μεταξύ αυτών των συστημάτων, τη σημαντικότητα της ενίσχυσης του κάθε εκπαιδευτικού. Ταυτοχρόνως, συνειδητοποιεί την αλληλεπιδραστική δυναμική που δημιουργείται μεταξύ της (καλά σχεδιασμένης και οργανωμένης) συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αυτή η δυναμική, τελικά, εμπνέεται και ζωοποιείται από την κοινή στόχευση και το κοινό όραμα για συνεχή βελτίωση και αλλαγή του κάθε ενός και όλων μαζί των προσώπων της σχολικής κοινότητας.

### Σημειώσεις

1. Babalis et al., 2015· Bryk et al., 2010· Γεωργίου, 2011· Γιώτσα & Ζεργιώτης, 2007· Epstein & Sheldon, 2002· Henderson & Mapp, 2002· Hepworth Berger & Riojas-Cortez, 2015· Hoover-Dempsey et al., 2001· McCaleb, 1997· Mylonakou & Kekes, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ 2009, 2015· Pati, 2001· Patrikakou & Weissberg, 2000· Phtiaka, 1999· Σακελλαρίου, 2008· Weiss et al. 2005· Yap & Enoki 1995.
2. Γεωργίου, 2011· Constantino, 2003· Coulombe, 1995· Davies, 1993· Driessen et al., 2005· Liontos, 1992· Moore 1991, Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009· Swap 1990.
3. Ως *Συνεκπαίδευση [Syneducation (synergy+education)]* έχει ορισθεί η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και/ή κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2005, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α· Mylonakou – Keke, 2015a).

Το Μοντέλο της Συνεκπαίδευσης [Syneducation Model], το οποίο δημιουργήθηκε (2005) σε συνεργασία με το Harvard Family Research Project και μορφοποιήθηκε μετά από πολυετείς έρευνες, προωθεί μία συστηματική και συνεργατική διαδικασία μάθησης μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών, που συλλειτουργούν μέσα σε ένα οργανωμένο αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου αναπτύσσουν ουσιαστική και ενεργητική συνεργατική δράση, στηριζόμενοι στη συστημική μεθοδολογία. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον μάθησης καταργούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι διδασκαλίας και μαθητείας και αναπτύσσεται μία συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μάθησης, όπου όλοι «διδάσκουν» και «διδάσκονται».

Η δημιουργία νέας γνώσης προέρχεται από τη συνεργατική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και κατά τη δημιουργία της υπάρχει υψηλό επίπεδο προσωπικού και ομαδικού αναστοχασμού και αυξανόμενης προσωπικής εμπλοκής, με στόχο κάθε φορά τον σχεδιασμό επόμενων βελτιωτικών δράσεων. Ο επαναλαμβανόμενος τρόπος σκέψης και δράσης, εξελίσσεται διαρκώς, μέσα από τη δημιουργία και την ανάπτυξη ιδεών και γνώσεων. Αυτό συνεπικερύει την ταυτόχρονη βελτίωση των προσωπικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και την προτυποποίηση νέων συμπεριφορών, που οδηγούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, σε βελτιωμένες συμπεριφορές, σε σχέσεις αμοιβαιότητας, οικειότητας, εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και πραγματικού ενδιαφέροντος για τον άλλο, στην ανάδυση και ενίσχυση αξιών και -όπως η ερευνητική εμπειρία έχει δείξει- και στη διαμόρφωση μίας νέας κουλτούρας της σχολικής κοινότητας.

Το Μοντέλο της Συνεκπαίδευσης [Syneducation] για μαθητές, μέλη της οικογένειας, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους της κοινότητας θεωρείται ως η πλέον ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μορφή συνέργειας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου & Κεκές, 2011· Mylonakou – Keke, 2015b).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης, Α. (2007) Ομάδες Σχολών Γονέων. Προσδοκίες γονέων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. Στο: Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. 276-295. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπρούζος, Α. (2002) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 2002
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006) Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας για την ανάπτυξή του. Στο: Τριλιανός, Α. κ.ά. (Επιμ.): *Αναγνώριση, Τιμητικό Αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*. Αθήνα, Διάδραση, 779 - 814.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013α) *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013β) *Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα*. *Ηώς*, (3), 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2015) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Ζητήματα εφαρμογής*. Προσκεκλημένη Ομιλία, Πρακτικά (Τόμος Α') 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 25 – 38.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. & Κεκές, Ι. (2011) *Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση*. Κεφάλαιο στο: Σπανός, Γ., Δελλασούδας, Λ. & Φρυδάκη, Ε. (επιμ.): *Η χάρη θέλει αντίχαρη. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δαναοσσή – Αφεντάκη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., 367 - 413.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Συμεού, Λ. (2002) *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Τομ. 1)*, 263-273.

**Ξενογόλωση**

- Angelides, P., Theophanous, L. & Leigh, J. (2006) Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Babalıs, T., Kirkigianni, F. & Tsoli, K. (2015) School and Student Families' Communication Techniques and Relevant Practices in a Social Pedagogical Context: Primary School Principals' Views in Greece During the Economic Crisis. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 117-136.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. IL.: University of Chicago Press.
- Cohen, D. & Prusak, L. (2001) *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Harvard Business School Press.
- Constantino, S.M. (2003) *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Coulombe, G. (1995) Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin*, 79(567), 71-75.
- Davies, D. (1991) Schools reaching out: Family, school and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-382.
- Davies, D. (1993) Benefits and Barriers to Parents Involvement. In: N. Chavkin (Ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany: State University of New York Press.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P., (2005) Parental Involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Epstein, J. (2011) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002) Present and accounted for: Im-proving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R.C. & Strahan E. J. (1999) Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods* 4 (3), 272-299.



- Henderson, A.T. & Mapp, K. L. (Eds.) (2002) *A Wave of New Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Washington, D.C.: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hepworth Berger, E. & Riojas-Cortez, M. (2015) *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together*. (8<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P, DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001) «Parental Involvement in Homework», *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. E. (2005) Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2) 105-130.
- Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006) Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14 (1), 35-54.
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1976) *Management: A Systems and Contingency Analysis of the Managerial Functions*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Kyriacou, C. (2015) Social Pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43 (4), 429-437.
- Liontos, L. B. (1992) *At-risk families and schools: Becoming partners*. La Vergne, TN: Lightning Source Inc.
- McCaleb, S.P. (1997) *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, E.K. (1991) Improving schools through parental involvement. *Principal*, 71(1), 17-20.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a) Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of "Syn-epistemic Wholeness" from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005) Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and

- Schools. *Harvard Family Research Project*, March, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Available online:  
<http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007) School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 73-82.
- Pati, L. (2001) «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», *La Famiglia*, 205, 15-26.
- Patrikakou, E. & Weissberg, R. P. (2000) Parents Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Phtiaka, H. (1999) Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), (95-107)
- Putnam, R.D. (2002) *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995) The family-school relationships model. In: B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (Eds.), *The family school connection*, 3-28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schroeder R. (1992) *Max Weber and the Sociology of Culture*. London: Sage Publications.
- Senge, P. M. (2006) *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.
- Stephens, P. (2013) *Social Pedagogy: Heart and head*. Bremen: EHV.
- Swap, S. M. (1990) Comparing three philosophies of home-school collaboration. *Equity and Choice*, 6(3), 9-19.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E. & Chatman C. M. (2014) (Eds.) *Preparing Educators to Involve Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Woolcock, M. (2001) The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *Isuma* 2, (1), 11-17.
- Yap, K.O. & Enoki, D.Y. (1995) In search of the elusive magic bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*, 5(2), 97-106.

# ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΕΞΙ ΚΑΠΕΛΩΝ ΣΚΕΨΗΣ

## A TEACHING SCENARIO FOR PROBLEM SOLVING WITH THE METHOD OF SIX THINKING HATS

Ευάγγελος Θεολογής  
Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας

Ξανθίππη Φουλίδη  
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της  
Διεύθ. Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Δ. Αττικής,  
Επιστημονική συνεργάτης της Εθνικής  
Σχολής Δημ. Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Κωνσταντίνος Καρακιοζής  
Υπεύθυνος του Συμβουλευτικού  
Σταθμού Νέων Δυτικής Αττικής

Μιχαήλ Λουλάκης  
Εκπαιδευτικός Ηλεκτρονικός ΑΣΠΑΙΤΕ,  
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αθηνών

Κωνσταντίνα Φώτου  
Φιλολόγος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος  
Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας,  
Επιστημονικός συνεργάτης του ΠΕΣΥΠ  
Αθήνας/ΑΣΠΑΙΤΕ  
papakitsev@sch.gr

### Abstract

This teaching scenario utilizes the Edward De Bono's technique of the six thinking hats, which by using visual constructions, painting, theatre, poetry and singing, orientate the students in resolving problems with discovery learning, originally, experientially and interdisciplinary. The teaching module has been implemented at the interdisciplinary research-work course (project) in the 1st grade of General Lyceum (upper secondary education) and at the vocational guidance course in the 1st grade of Vocational Lyceum. A similar application is implemented at the classes of lower secondary education (Gymnasium), in combination with the activities of cultural education. Briefly, students are divided into six teams that are given a practical problem. Then, an activity relevant to resolving it follows. In the next phase, the teams construct a dashboard with paintings-drawings-words-poems, related to the colour of their hat, which is presented in the entire class. At the end, the teams are invited to consider the application of this method regarding other problems of their concern.

### Key words

*Six thinking hats, problem resolving.*

### Λέξεις κλειδιά

*Έξι καπέλα σκέψης, επίλυση προβλημάτων.*

## 0. Εισαγωγή

Η τεχνική των *Έξι Καπέλων Σκέψης* επινοήθηκε από τον Edward de Bono, ψυχολόγο, φυσιολόγο και καθηγητή πανεπιστημίου στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (De Bono, 1986). Πρόκειται για μια πρωτότυπη και ιδιαίτερη κατηγοριοποίηση των γνωστικών τρόπων σκέψης, που έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων όπως μεταξύ άλλων: η ιατρική (Liu *et al.*, 2014), η συστημική προσέγγιση (Zenko *et al.*, 2013), η ανάπτυξη της κοινότητας (Batchelor, 1996), η συμβουλευτική ζευγαριών (Li *et al.*, 2008), οι σπουδές φύλου (Hittner & Daniels, 2002) και η εκπαίδευση (Κίνυνια, 2015. Childs, 2012. Rizvi *et al.*, 2011. Goebel & Seabert, 2006. Κουλιάδης κ.ά., 2007. Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015. Τζωρτζάκης & Βλαχοκυριάκου, 2015). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η τεχνική των *έξι καπέλων* συμβάλλει όχι μόνο στην αναγνώριση των διαφορετικών προσεγγίσεων σε ένα πρόβλημα αλλά και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που προάγει τη δημιουργική σκέψη (Schellens *et al.*, 2009) και την καλύτερη κατανόηση του προβλήματος, με αποτέλεσμα μεγαλύτερη πρωτοτυπία και δημιουργικότητα στις προτεινόμενες λύσεις (Vernon & Hocking, 2014). Στην παρούσα εργασία, παράλληλα με την τεχνική των *έξι καπέλων σκέψης* αξιοποιούνται και μορφές τέχνης, ώστε οι μαθητές/τριες ανακαλυπτικά να επιλύσουν πρακτικά ζητήματα και να προβούν σε ορθές επιλογές.

## 1. Τα Έξι Καπέλα Σκέψης

Σύμφωνα με τον De Bono (1986), κρίνεται ως αποτελεσματικότερος ο διαχωρισμός των διαφορετικών πτυχών της σκέψης αντί της υλοποίησης πολλών ταυτόχρονων σκέψεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα έξι διαφορετικά καπέλα σκέψης με διαφορετικά χρώματα (De Bono, 1986. De Bono, 2006. Κουλιάδης κ.ά., 2007. Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015. Τζωρτζάκης & Βλαχοκυριάκου, 2015) αντιπροσωπεύουν έξι διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Ειδικότερα:

*Λευκό Καπέλο*: Είναι ουδέτερο. Δίνει έμφαση στις πληροφορίες και χρησιμοποιείται συνήθως στην αρχή του διδακτικού σεναρίου, ως υπόβαθρο για τις σκέψεις που πρόκειται να ακολουθήσουν. Ενδεικτικά οι ερωτήσεις που διατυπώνει όποιος/α το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Ποιο είναι το σενάριο/ιστορία;
- Είναι πραγματικότητα ή όχι;
- Γιατί συνέβηκε;
- Ποιες πληροφορίες υπάρχουν για το θέμα που απασχολεί;
- Ποια είναι η συχνότητα του;
- Πότε έγινε;
- Πόσοι έλαβαν μέρος σ' αυτό;

*Μαύρο Καπέλο:* Το Μαύρο Καπέλο είναι το καπέλο που συνήθως χρησιμοποιείται πιο συχνά. Με αυτό όσοι/ες το φορούν καλούνται να είναι όσο το δυνατόν πιο επιφυλακτικοί, πιο προσεκτικοί και να ασκούν όσο το δυνατόν περισσότερη κριτική σχετική με το θέμα που τους απασχολεί, η οποία να είναι λογικά τεκμηριωμένη. Έτσι προσεγγίζουν τους κινδύνους, τα εμπόδια, τα ενδεχόμενα προβλήματα και τα μειονεκτήματα που υπάρχουν. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που διατυπώνει όποιος/α το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Ποια είναι τα μειονεκτήματα του γεγονότος που μας απασχολεί;
- Ποιοι κίνδυνοι θα προκύψουν;
- Θα πετύχει;
- Ποια προβλήματα θα ανακύψουν;
- Υπάρχει περίπτωση να επηρεάσει αρνητικά κάποιον ή κάτι;
- Ποια είναι τα λάθη των ηρώων της ιστορίας;

*Κίτρινο Καπέλο:* Η σκέψη τού Κίτρινου Καπέλου χαρακτηρίζεται θετική και εποικοδομητική, ενώ εστιάζει στη θετική αξιολόγηση. Διερευνά την αξία και τα οφέλη που προκύπτουν από το θέμα που απασχολεί. Προϋποθέτει τη λογική τεκμηρίωση των απόψεων. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που διατυπώνει όποιος/α το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα του γεγονότος που μας απασχολεί;
- Ποιος θα ωφεληθεί από αυτό;
- Σε ποιους τομείς εντοπίζονται τα θετικά αποτελέσματα;
- Πώς θα γίνει η επίτευξη της επιθυμίας;

*Κόκκινο Καπέλο:* Το Κόκκινο Καπέλο αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως απαραίτητο στοιχείο της σκέψης. Η χρήση του εστιάζει στην έκφραση των απόψεων, συναισθημάτων και τη διαίσθησή τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η τεκμηρίωσή τους. Μέσω του Κόκκινου Καπέλου οι μαθητές/τριες εκφράζουν τα παροδικά και στιγμιαία συναισθήματά τους. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που τίθενται από το άτομο που το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Τι σου αρέσει;
- Τι δεν σου αρέσει;
- Πώς νιώθεις;
- Πώς θα νιώθεις, αν εμπλακείς σε αυτό;
- Όταν σκέφτεσαι το γεγονός που σε απασχολεί, πώς αισθάνεσαι;
- Ποια είναι τα συναισθήματά σου για τους/τις πρωταγωνιστές/στριες των γεγονότων;

Στην ομάδα αυτή προτείνεται να δοθεί φύλλο με τις βασικές κατηγορίες των συναισθημάτων.

*Πράσινο Καπέλο:* Με το Πράσινο Καπέλο παρουσιάζονται οι καινοτόμες ιδέες σε ένα θέμα. Παρουσιάζονται εναλλακτικές επιλογές και διαφορετικές πορείες δράσης. Το Πράσινο Καπέλο περιλαμβάνει τόσο την αυθόρμητη, όσο και τη συνειδητή δημιουργικότητα. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που τίθενται από το άτομο που το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Πώς μπορεί να λυθεί το πρόβλημα;
- Πόσοι διαφορετικοί τρόποι υπάρχουν για την επίτευξη του στόχου;
- Ποια νέα στοιχεία και καινούριες ιδέες προτείνετε;
- Υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις;

*Μπλε Καπέλο:* Το Μπλε Καπέλο αναλαμβάνει τον έλεγχο της διαδικασίας. Είναι αυτό που διαχειρίζεται και οργανώνει τη σκέψη. Χρησιμοποιείται στην αρχή του βιωματικού εργαστηρίου για να παρουσιάσει το θέμα για συζήτηση και τη σειρά χρήσης των υπόλοιπων καπέλων. Επιβάλλει την πειθαρχία, ανακοινώνει την αλλαγή καπέλων, σταματά τις αντιπαραθέσεις και τις σποραδικές παρεμβολές. Στο τέλος του βιωματικού εργαστηρίου ζητά να διατυπωθεί το αποτέλεσμα και παρουσιάζει τα απαραίτητα συμπεράσματα. Είναι χρήσιμο να ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να το φορέσουν στο τέλος του μαθήματος, προκειμένου να σχολιάσουν με ακρίβεια και αντικειμενικότητα τα βήματα που έχουν γίνει και να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που τίθενται από το άτομο που το φοράει και στις οποίες καλείται να απαντήσει είναι:

- Ποιο θέμα συζητάμε;
- Ποιο είναι το ζήτημα που μας προβληματίζει;
- Ποιες είναι οι εκφάνσεις του θέματος;
- Υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης του θέματος;
- Τι προσδοκούμε να πετύχουμε;
- Τι επιδιώκουμε να επιτευχθεί;
- Ποια είναι η ακολουθία των καπέλων που θα χρησιμοποιηθεί;

Στο τέλος, το Μπλε Καπέλο ανακεφαλαιώνει:

- Τι επιτεύχθηκε;
- Ποια είναι τα συμπεράσματα;
- Ποιες είναι οι μελλοντικές ενέργειες;
- Ποιες είναι οι επόμενες ενέργειες;

Εάν οι μαθητές/τριες φορέσουν ένα από τα καπέλα, σημαίνει ότι επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, που συμβολίζει το χρώμα τού καπέλου. Με την αλλαγή καπέλου υιοθετούν και τον αντίστοιχο τρόπο σκέψης. Φορώντας διαδοχικά τα καπέλα, αλλάζουν τη μέθοδο της σκέψης ή την οπτική τους στο εκάστοτε θέμα. Με την εφαρμογή αυτής της τεχνικής μαθαίνουν να εντοπίζουν ευκαιρίες, να απομακρύνουν τον εγωισμό τους, να αντιμετωπίζουν τη μονόπλευρη προσέγγιση των θεμάτων και να οδηγούνται σε δυναμικά αποτελέσματα. Με αυτή τη μέθοδο δεν υπερασπίζονται αλλά ούτε και απορρίπτουν ανοιχτά μία ιδέα.

## 2. Σειρά των Καπέλων - Στρατηγική Σκέψη

Με τον όρο *Στρατηγική Σκέψη* (Τζωρτζάκης & Βλαχοκυριάκου, 2015) περιγράφεται η επιλογή της κατάλληλης/ενδεικνυόμενης ακολουθίας στη χρήση των καπέλων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Δεν υπάρχει μόνο μια σωστή ακολουθία χρήσης των καπέλων. Οποιαδήποτε αλληλουχία μπορεί να φέρει ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Έχουν προταθεί διάφορες σειρές διαδοχής των *έξι καπέλων*. Υπάρχουν βέβαια ακολουθίες κατάλληλες για διερεύνηση, άλλες για την επίλυση προβλημάτων, άλλες για τη διευθέτηση μιας διαφωνίας ή για τη λήψη μιας απόφασης. Εδώ προτείνεται η παρακάτω στρατηγική σκέψης που έχει αποδειχθεί τις περισσότερες φορές αποτελεσματική χωρίς να είναι δεσμευτική, όπως προαναφέρθηκε. Δηλαδή πρώτα παρουσιάζεται το θέμα για συζήτηση, οργάνωση και έλεγχο της διαδικασίας (Μπλε Καπέλο). Έπειτα:

- αναλύονται τα δεδομένα τού θέματος (Άσπρο Καπέλο),
- εκφράζονται οι συναισθηματικές καταστάσεις που είναι σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα και τη διαδικασία (Κόκκινο Καπέλο),
- πραγματοποιείται η αρνητική κριτική και αναδεικνύονται τα μειονεκτήματα (Μαύρο Καπέλο),
- πραγματοποιείται η θετική κριτική και αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα (Κίτρινο Καπέλο),
- ακολουθούν οι δημιουργικές ιδέες και προτείνονται οι εναλλακτικές λύσεις (Πράσινο Καπέλο).

Στο τέλος συνοψίζονται οι τελικές αποφάσεις (Μπλε Καπέλο).

## 3. Διδακτικοί στόχοι

Σύμφωνα με τις Γενικές Αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 304 Β'/13-03-2003) του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το συγκεκριμένο μάθημα υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές

τους. Ειδικότερα, στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις διαφορετικές μεθόδους σκέψης που χρησιμοποιούνται και συνεπώς να συνειδητοποιήσουν τη δική τους προσέγγιση, σε περίπτωση πολλών επιλογών επίλυσης θεμάτων που τους απασχολούν. Η διδασκαλία προσδοκά να ενεργοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε καίρια θέματα που τους/τις απασχολούν, όπως είναι η επιλογή της σπουδαστικής αλλά και της επαγγελματικής τους πορείας, να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους, να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης ποικίλων πρακτικών προβλημάτων. Η εφαρμογή της όμως επεκτείνεται σε κάθε είδους πρόβλημα, γι' αυτό και η υλοποίηση της μεθόδου στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει τη διαθεματική συνεργασία. Για παράδειγμα, είναι εφικτός ο συνδυασμός πολιτιστικών δραστηριοτήτων, αφού η πρακτική της εφαρμογής μπορεί να περιλαμβάνει εικαστικές κατασκευές, ζωγραφική, θεατρικά δρώμενα, ποίηση και τραγούδι, με τον προβληματισμό σε επίκαιρα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κοινωνικών συνθηκών, κ.λ.π.

Η στρατηγική της επίλυσης προβλημάτων που εμπεριέχει τη λήψη απόφασης αποτελείται από μεθόδους, οι οποίες ταξινομούνται σε *τυπικές* και *δομημένες*. Μια τυπική μέθοδος λήψης απόφασης είναι ο *Πίνακας Απόφασης* που χρησιμοποιείται από μηχανικούς κάθε ειδικότητας αλλά και στη Συμβουλευτική Ψυχολογία (Amundson et al., 2009: 131). Η προϋπόθεση της χρήσης δομημένης μεθόδου είναι η πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα του προσώπου που αποφασίζει (Δημητρόπουλος, 1999: 247). Είναι προφανές από τους παραπάνω ορισμούς ότι στο σχολικό περιβάλλον είναι καταλληλότερη η εφαρμογή μιας διαφορετικής προσέγγισης, με περισσότερες παιδαγωγικές δυνατότητες. Ως τέτοια δοκιμάστηκε η τεχνική των *Έξι Καπέλων Σκέψης* του de Bono, μέσω της μεθοδολογίας του *διδακτικού σεναρίου* σε διαθεματική εφαρμογή με μορφές τέχνης, όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος του διδακτικού σεναρίου, καθώς και η αποτύπωση των εντυπώσεών τους από την εφαρμογή της μεθόδου καθορίζει και το βαθμό επιτυχίας της ποιοτικής έρευνας.

#### 4. Συνθήκες και πορεία υλοποίησης

Το εισαγωγικό διδακτικό σενάριο αναμένεται να υλοποιηθεί σε έξι (6) διδακτικές ώρες. Για την επιτυχή υλοποίησή του χρειάζονται δύο θρανία, τα οποία αποτελούν τους πάγκους εργασίας της κάθε ομάδας. Εκεί τοποθετούνται χαρτόνια άσπρων, μαύρων, κίτρινων, κόκκινων, πράσινων και μπλε χρωμάτων διαστάσεως Α3, ψαλίδια, μαρκαδόροι διάφορων χρωμάτων, κολλητικές ταινίες, χρωματιστά λάστιχα και συρραπτικά. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετείται επιτραπέζιος ή φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής με ηχεία, προβολική συσκευή, και πίνακα ανάρτησης. Η πορεία υλοποίησης αποτελείται από τέσσερις φάσεις.



#### **4.1. Α' Φάση: Προετοιμασία**

Η Α' Φάση της προετοιμασίας περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες:

- Άσκηση γνωριμίας ομάδας: Περιλαμβάνει γνωριμία των μελών της ομάδας, διαδικασία αποβολής τού άγχους και εκπαίδευση στην έκθεση του εαυτού τους. Η πληροφορία παίζει σημαντικό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων. Το καθαρό μήνυμα είναι σημαντικό στοιχείο της επίλυσης.
- Εικαστικές δημιουργίες από χαρτί: Χωρίζονται οι μαθητές/τριες σε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων και καταλαμβάνουν τους πάγκους εργασίας. Η κάθε ομάδα αρχίζει να κατασκευάζει καπέλα με χαρτόνι ενός χρώματος, σε όποια μορφή και σχήμα επιθυμούν τα μέλη της. Κατά τη διάρκεια κατασκευής τους, ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί με την απαγγελία στίχων τι συμβολίζει το χρώμα τού κάθε καπέλου. Στη συνέχεια παρουσιάζει αρχικούς προβληματισμούς για την κατανόηση της μεθόδου.

#### **4.2. Β' Φάση: Εισαγωγική εφαρμογή της μεθόδου (1<sup>ο</sup> θεατρικό δρώμενο)**

Ο/η εκπαιδευτικός φοράει καπέλα εναλλάξ και με τη μέθοδο κάνει τα πρώτα βήματα επίλυσης στο πρόβλημα που τον απασχολεί. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν κύκλο φορώντας τα καπέλα που έχουν κατασκευάσει. Κάθε καπέλο παίρνει το λόγο και το Μπλε προτείνεται να διευθύνει τη συζήτηση, επιλέγοντας και την κατάλληλη διαδοχή. Το πρώτο αυτό δρώμενο κρίνεται απαραίτητο για να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες με τις σκέψεις που εκπροσωπούν τα καπέλα:

- Μπλε Καπέλο: «Το πρόβλημα που αντιμετωπίζω είναι να βρω τον τρόπο παρουσίασης της σημερινής μας συνάντησης».
- Άσπρο Καπέλο: «Βρίσκομαι ανάμεσά σας, σε ωραία τοποθεσία, την κατάλληλη στιγμή».
- Κόκκινο Καπέλο: «Νοιώθω ενθουσιασμό, συγκίνηση, ανησυχία, αγωνία».
- Κίτρινο Καπέλο: «Θα τα καταφέρω να κάνω μια παρουσίαση με βιωματικό τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθανθούν όμορφα και δημιουργικά. Θα εμπλακούν σε μια διαδικασία που θα τους χρησιμεύσει στις αποφάσεις που θα κληθούν να πάρουν και σε πρακτικά προβλήματα που θα χρειαστεί να επιλύσουν».
- Μαύρο Καπέλο: «Η κατάσταση κρίνεται εξαιρετικά δύσκολη και είναι λογικό να μην πετύχει η συγκεκριμένη διαδικασία γιατί οι μαθητές/τριες έχουν συνηθίσει διαφορετικά την παρουσίαση ενός θέματος από τον/την καθηγητή/τρια τους. Οι βιωματικές ασκήσεις είναι δύσκολες και θα προκύψει φασαρία μέσα στην τάξη».

- Κίτρινο Καπέλο: «Οι μαθητές/τριες θα εντυπωσιαστούν με αυτόν το νέο τρόπο παρουσίασης και θα βοηθήσουν να πραγματοποιηθεί με την συμμετοχή τους μια αξιόλογη βιωματική παρουσίαση. Θα δώσω το λόγο σε αυτούς/ες».
- Κόκκινο Καπέλο: «Νοιώθω ασφάλεια και αυτοπεποίθηση».
- Πράσινο Καπέλο: «Θεωρώ ότι στη σημερινή συνάντηση θα βοηθήσει πολύ η συμμετοχή της χαρτοκοπτικής, της μουσικής και των θεατρικών δρώμενων στην παρουσίαση».

Το Μπλε Καπέλο δίνει το λόγο στα Κίτρινα/Πράσινα Καπέλα για την παρουσίαση στίχων. Στις τάξεις του Γυμνασίου μπορεί να απαγγελθεί και το τραγούδι περιγραφής των καπέλων. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε συνεργασία με πολιτιστικές δράσεις και εμφανίζει έντονο το δραματοποιημένο στοιχείο (θεατρικά δρώμενα, ποίηση και τραγούδι). Προφανώς, και ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, αυτό δεν είναι απαραίτητο.

Ακολουθεί η παρουσίαση των πλευρών της σκέψης που παρουσιάζει κάθε καπέλο στην ολομέλεια, με στίχους από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς όλες οι ομάδες βρίσκονται στον κύκλο προκαλώντας ενδιαφέρον και προβληματισμό:

«Όταν κάποτε κληθείς να αποφασίσεις για κάτι που σε απασχολεί τη μέθοδο αυτή που θα σου πω να θυμηθείς, γιατί θεωρώ με αυτή θα βρεις τη λύση που επιθυμείς.

Άκου λοιπόν αυτό... μεσ' στο μυαλό σου σβούρα στριφογυρνούν κομμάτια σκέψης οριοθετημένα και συγκεκριμένα.

Καπέλα με χρώματα πολλά είναι τα τμήματα αυτά με βλέμματα διαφορετικά.

Όλα είναι χρήσιμο και συνετό να τα ακούσεις πριν την απόφασή σου εκστομίσεις.

Η παράσταση αρχίζει με μπλε άσπρο κόκκινο κίτρινο μαύρο και πράσινο και πάλι άσπρο μαύρο το ένα μες' το άλλο αλλά... όπως σου πρωτοείπα όλα να τα χρησιμοποιήσεις πριν αποφασίσεις.

Πρόσεχε αν σε κάποιο πιο πολύ κολλήσεις, ο τύπος της απόφασης θα σε χαρακτηρίζει και ίσως το συνηθίσεις και την ρετσινιά τότε δεν θα αποφύγεις όταν απόλυτος θα καταλήγεις.»

Ο/η καθηγητής/τρια πλησιάζει τις ομάδες και στην καθεμιά δίνει στον/στην αντιπρόσωπό της να απαγγείλει τους παρακάτω στίχους που χαρακτηρίζουν το καπέλο της:

«Μπλε και πάλι μπλε, θάλασσα και ουρανός.

Αρχή και τέλος αλλά...

και διεύθυνση, τροχονόμος, οδηγός.

Με Άσπρο ... υπολογιστή άποψη στέρεη αντικειμενική,  
κατάθεσε τα δεδομένα απ' την αρχή  
και πάλι ξαναψάξε γι' αυτά που ρωτώ  
με το google και το μυαλό.

Κόκκινο... για πες μας το αίσθημα που αναδύεται,  
το βαρύ, το ελαφρύ το βασικό,  
το αέρινο, το ανθρώπινο, το μη λογικό,  
αλλά με λόγο μεστό και λιγιστό.

Κίτρινε ήλιε αρχηγέ ρίξε τις ακτίνες σου  
τις ζεστές τις λαμπερές  
ενέργεια να πάρουμε περισσή  
για απογείωση τρελή  
αλλά και πραγματική.

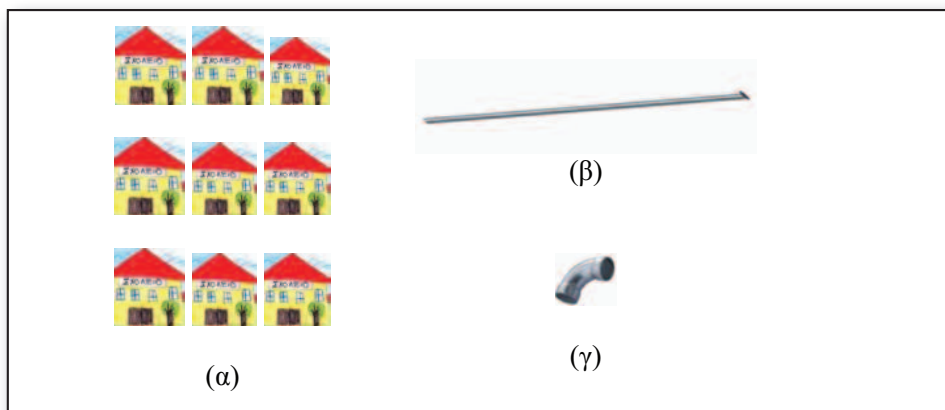
Μαύρο... κρυμμένο κάπου εκεί  
στα βάθη τα γονεϊκά,  
με μέτρο συνέβαλε και εσύ  
στην ισορροπία την ποθητή.

Πράσινο... λιβάδι ήρεμο και σιωπηλό,  
ξάπλωσε και σκέψου και αναστοχάσου από τα ειπωμένα  
και βγάλε μας ιδέα προωθητική,  
καινοτόμα και δυναμική  
και πες την με του μπλε την προσταγή  
έτσι ώστε η απόφαση να παρθεί (Απομηχανής Θεός).»

Τέλος ο/η καθηγητής/τρια εκφράζει με ενθουσιασμό, φορώντας ένα Μπλε Καπέλο, την απόφαση: «Αποφασίζω ότι με αυτόν τον τρόπο θα αξιοποιώ τη σκέψη μου».

#### **4.3. Γ' Φάση: Παράδειγμα επίλυσης προβλήματος (2<sup>ο</sup> θεατρικό δράμενο)**

Ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει στον πίνακα της αίθουσας την Εικόνα 1. Κατόπιν παραδίδει στη μαθητική ομάδα με το Μπλε Καπέλο το ζήτημα προς επίλυση, η οποία με τη σειρά της το θέτει στην ολομέλεια: «Πως θα γίνει η υδροδότηση και των εννέα σχολείων με τα διαθέσιμα υλικά;»

**Εικόνα 1:** Σχέδιο των εννέα σχολείων (α) και διαθέσιμα υλικά (β, γ)

Η παρακάτω σειρά ενεργειών προς επίλυση του προβλήματος είναι απλά ένα ενδεικτικό σενάριο για την καλύτερη κατανόηση της στρατηγικής που ακολουθεί η μέθοδος των *έξι καπέλων σκέψης*, αφού οι αντιδράσεις των μαθητών δεν γίνεται να προδιαγραφούν:

- Άσπρο Καπέλο: «Διαθέτουμε τέσσερις άκαμπτους ατσάλινους σωλήνες μεγάλου μήκους (Εικόνα 1β), τρεις συνδέσεις μονές που συνδέουν το τέλος της μιας σωλήνωσης με την αρχή της άλλης (Εικόνα 1γ), καθώς και εννέα βρύσες».

Τη χάραξη επί χάρτου αναλαμβάνει με ενθουσιασμό το Κίτρινο Καπέλο:

- Κίτρινο Καπέλο: «Εμπρός! Με τα υλικά μας μπορούμε να κάνουμε την υδροδότηση. Θα τα καταφέρουμε! Ας σχεδιάσουμε στο χαρτί».

Σχεδιάζει μια μαύρη γραμμή που παραπέμπει σε κομμάτι σωλήνας και που ενώνει τα τρία σχολεία. Το μήκος του σωλήνα καλύπτει την απόσταση που έχουν μεταξύ τους τα δύο ακριανά σχολεία (Εικόνα 2):

**Εικόνα 2:** Πρόταση υδροδότησης τριών σχολείων



- Κόκκινο Καπέλο: «Νοιώθω περιέργεια / εγρήγορη».
- Μαύρο Καπέλο: «Λίγα τα υλικά, δεν θα τα καταφέρουμε, να μην αναλάβουμε το έργο της υδροδότησης».
- Κίτρινο Καπέλο: «Κοιτάζτε την εξέλιξη της εργασίας (ενθαρρύνει ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε και συνεχίζει την προσπάθεια σχεδιάζοντας την Εικόνα 3)».

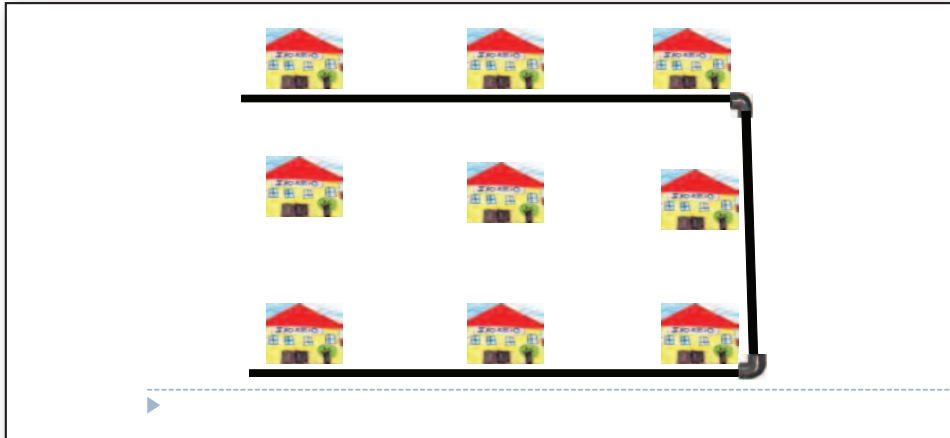
**Εικόνα 3:** Υδροδότηση πέντε σχολείων



- Άσπρο Καπέλο: «Έγινε χρήση του μεγαλύτερου τμήματος σωλήνωσης από το δεύτερο σωλήνα καθώς και μίας σύνδεσης για την ένωση των σωλήνων, όπως και πέντε βρυσών. Απέμειναν στην αποθήκη δυο μεγάλοι σωλήνες και δυο συνδέσεις».

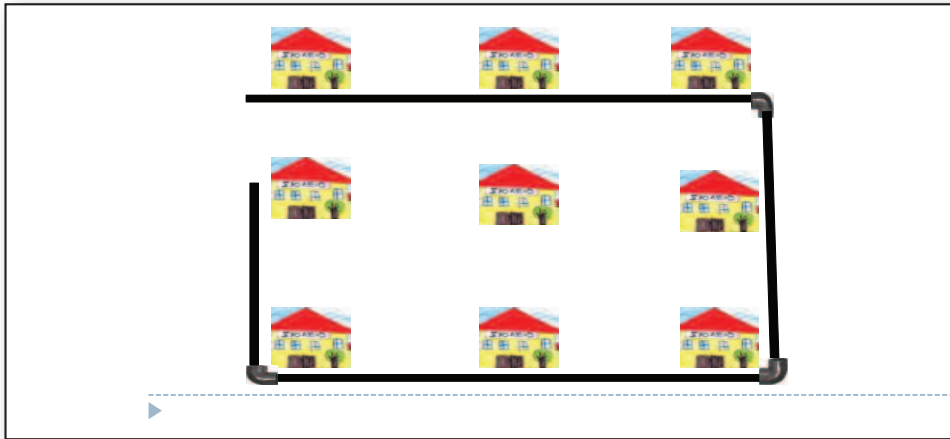
- Μαύρο Καπέλο: «Μειώθηκαν τα υλικά και δεν θα φτάσουν για την εκτέλεση του έργου να μην αναλάβουμε θα εκτεθούμε».
- Κίτρινο Καπέλο: «Θα τα καταφέρουμε. Θα ενώσουμε και την τρίτη σωλήνα με τη χρήση της σύνδεσης και την τοποθέτηση των βρυσών (Εικόνα 4)».

**Εικόνα 4:** Υδροδότηση επτά σχολείων



- Άσπρο Καπέλο: «Έγινε χρήση τμήματος σωλήνωσης από τον τρίτο σωλήνα καθώς και δεύτερης σύνδεσης για την ένωση των σωλήνων, όπως και επτά βρυσών. Απέμειναν στην αποθήκη ένας μεγάλος σωλήνας και μία σύνδεση».
- Μαύρο Καπέλο: «Δεν θα τα καταφέρουμε τα υλικά δεν επαρκούν».
- Κόκκινο Καπέλο: «Νοιώθω εκνευρισμό, μπέρδεμα, ένταση».
- Μπλε Καπέλο: «Τι κάνουμε τώρα; (Ζητά από το Κίτρινο Καπέλο να δώσει λύση)».
- Κίτρινο Καπέλο: «Έχουμε την δυνατότητα με ένα ευθύγραμμο τμήμα να λύσουμε το πρόβλημα περιλαμβάνοντας και τα εννέα σχολεία (Εικόνα 5)».

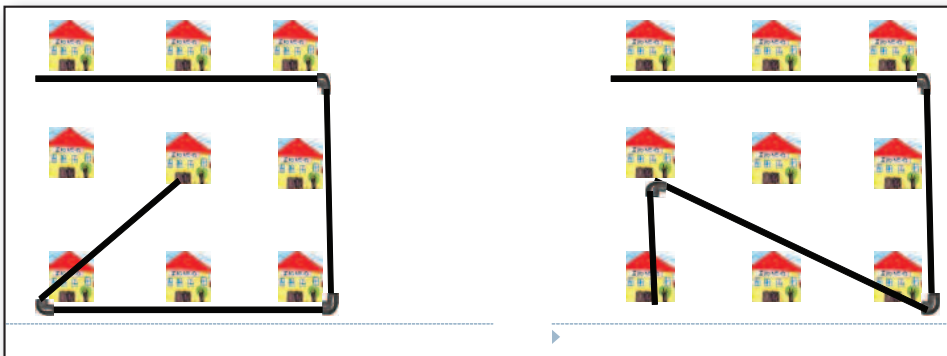
**Εικόνα 5:** Υδροδότηση οκτώ σχολείων



- Μαύρο Καπέλο: «Αποτύχαμε, καλύτερα να μην αναλάβουμε το έργο γιατί θα εκτεθούμε».
- Κόκκινο Καπέλο: «Νοιώθω αμηχανία και λύπη».

Το Μπλε Καπέλο ζητά από το Κίτρινο να συνεχίσει την προσπάθεια και απευθύνεται στο Πράσινο Καπέλο για να δώσει λύση. Όση προσπάθεια και να καταβάλουν πάντα μένει ένα σχολείο χωρίς υδροδότηση (Εικόνα 6):

**Εικόνα 6:** Εναλλακτικοί τρόποι υδροδότησης οκτώ σχολείων



Το Μπλε Καπέλο συνεχίζει την προσπάθεια εξεύρεσης λύσης και δίνει οδηγίες στα άλλα καπέλα, ώστε να συνεισφέρουν στη λήψη απόφασης, δηλαδή αν είναι σε θέση να αναλάβουν και να περιγράψουν με ποιο τρόπο θα πραγματοποιηθεί το έργο της υδροδότησης και των εννέα σχολείων με τη χρήση των διαθέσιμων υλικών:

- Κόκκινο Καπέλο: «Αισθάνομαι δυσφορία, δυσαρέσκεια, απελπισία».
- Μαύρο Καπέλο: «Σας το έλεγα από την αρχή να μην αναλάβουμε. Δεν γίνεται».
- Κίτρινο Καπέλο: «Αφήστε με να συνεχίσω την προσπάθεια και θα τα καταφέρω».
- Πράσινο Καπέλο: συλλογίζεται.

Το Μπλε Καπέλο προτείνει στα μέλη των ομάδων: «Πιστεύω ότι εδώ πρέπει να σκεφτούμε φωνώντας το πράσινο καπέλο». Τους ζητά να κάνουν χωριστή χρήση των καπέλων, επειδή πιστεύει ότι ο τρόπος σκέψης του Πράσινου, αφού έχει προκύψει η ανάγκη να παρουσιαστούν καινούργιες επιλογές σχετικές με το θέμα, θα φέρει το ποθητό αποτέλεσμα. Οι μελοποιημένοι στίχοι-τραγούδι, που ακολουθούν, αποδίδουν την πράσινη σκέψη και συμβάλλουν ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα την αποτελεσματική οπτική του Πράσινου Καπέλου:

«Πράσινη σκέψη, τρελή ιδέα.  
Τρελός ο φίλος κι αυτή η παρέα.  
Σαν βγεις απ' έξω απ' τα κουτάκια  
βλέπεις τον κόσμο με άλλα μάτια.»

Η συνεδρία ολοκληρώνεται όταν το Μπλε Καπέλο αναφέρει την τελική απόφαση: Θα πραγματοποιηθεί η υδροδότηση και των εννέα σχολείων με τα υλικά που υπήρχαν στην αποθήκη, εάν γίνει κατάλληλος τρόπος τοποθέτησής τους (Εικόνα 7). Τότε όλοι/ες τραγουδούν τους παρακάτω στίχους με συνοδεία μουσικής:

«Είμαστε εδώ μέσα στο χρόνο  
με ένα τραγούδι να σας πούμε  
(για) τη μέθοδο Ντε Μπόνο.

Έχω το πρόβλημα για να το λύσω  
(τα) έξι καπέλα (του) Ντε Μπόνο  
θα χρησιμοποιήσω.

Το μπλε καπέλο θα συντονίζει,  
σαν τροχονόμος θα διευθύνει.  
Τ' άσπρο καπέλο που 'χει κρυμμένα  
μεσ' στο δισάκι του τα δεδομένα.

Στο άλλο τρέχει κόκκινο αίμα,  
νιώθει το πρόβλημα, τα δεδομένα.

Κίτρινος ήλιος, χαρά παιχνιδι,  
όλα θα γίνουνε, θα βρούμε λύση.

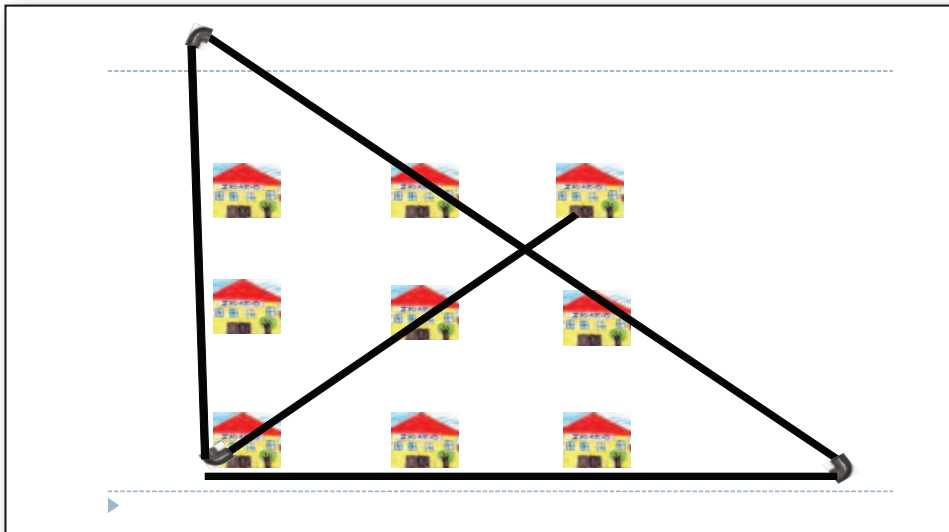


Ξάφνου σκοτεινίασε, έπεσε μαύρο.  
 Το μπλε προστάζει νάρθει το άσπρο.  
 Να ξαναφέρει τα δεδομένα  
 απ' το δισάκι του πουχει κρυμμένα.

Κόκκινο μαύρο κίτρινο,  
 πες μας τι σκέφτεσαι και συ βρε πράσινο.

Πράσινη σκέψη, τρελή ιδέα.  
 Τρελός ο φίλος κι αυτή η παρέα.  
 Σαν βγεις απ' έξω απ' τα κουτάκια  
 βλέπεις τον κόσμο με άλλα μάτια.»

**Εικόνα 7:** Υδροδότηση και των εννέα σχολείων



#### 4.4. Δ' Φάση: Ολοκλήρωση

Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από την ολομέλεια, όποιος/α μαθητής/τρια επιθυμεί, να καταθέσει μια λήψη απόφασης που έχει πάρει σε μια προβληματική του κατάσταση στο παρελθόν και να την παρουσιάσει (να την προσαρμόσει) με την οπτική των *έξι καπέλων*. Ενδεικτικά:

- Μαθητής κατέθεσε μια κατάσταση που τον προβλημάτισε πρόσφατα και την απόφασή του προσπάθησε να την προσαρμόσει και να την παρουσιάσει με τη μεθοδολογία των *έξι καπέλων σκέψης*.

- Φορώντας το Μπλε Καπέλο ανέφερε: «Μου έγινε πρόταση μετεγγραφής από τον Αθλητικό Όμιλο Άνω Λιοσίων. Ανήκω στον Αθλητικό Όμιλο Ζεφυρίου. Πρέπει να πάρω μία απόφαση».
- Έκανε την εναλλαγή καπέλων διευθύνοντας τη συζήτηση μέχρι που πήρε την απόφαση. Παρατήρησε ότι αυτό που παρουσίασε δεν απείχε από αυτό που είχε διαδραματιστεί μέσα στο μυαλό του εκείνη τη χρονική περίοδο που τον απασχολούσε. Μας ανέφερε ότι κάπως έτσι στριφογύριζαν οι σκέψεις του μέχρι να πάρει την απόφαση.

*Καλλιτεχνικό φινάλε με τραγούδια:* Με τη χρήση του ηλεκτρονικού εξοπλισμού γίνεται προβολή επιλεγμένων τραγουδιών με κομμάτια σκέψης των *έξι καπέλων* του de Bono, όπου οι μαθητές/τριες αποφασίζουν το χρώμα ή τα χρώματα που τους αντιστοιχούν ενδεικτικά, φορώντας τα αντίστοιχα καπέλα. Καλούνται οι μαθητές/τριες να προτείνουν τραγούδια. Αν υπάρχει η δυνατότητα, μαθητές/τριες με μουσικά όργανα κάνουν ζωντανή παρουσίαση τραγουδιών.

Παρά τον αρχικό τους δισταγμό, οι μαθητές /τριες ενθουσιάζονται, αφού με ευχάριστο τρόπο, που είναι η μουσική, το τραγούδι και η δραματοποίηση, βοηθούνται στη λήψη αποφάσεων καθοριστικής σημασίας για τη μελλοντική ζωή τους. Εκφράζουν θετικά σχόλια για τη μέθοδο, καθώς θεωρούν ότι πραγματικά συμβάλλει στο να οδηγηθούν στην καλύτερη επιλογή.

*Εργασία-παιχνίδι στο σπίτι:* Κατασκευή παιχνιδιού για τα *έξι καπέλα* του de Bono, με σκοπό την επιπλέον εμπέδωση της τεχνικής σε σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τους/τις εφήβους αλλά και για ψυχαγωγία.

## **5. Πλεονεκτήματα της μεθόδου και απολογισμός του διδακτικού σεναρίου**

**Η** μέθοδος του de Bono συνεισφέρει ικανοποιητικά σε επίλυση προβλημάτων, ειδικά στο σημερινό κόσμο των ταχύτατων και περίπλοκων αλλαγών, όπου απαιτείται ταχύτατη και ορθή λήψη απόφασης. Αποβάλλονται οι εγωισμοί, καθώς κατά τη διαδικασία αυτή δεν τίθεται ζήτημα προσωπικής επιβολής σκέψης, αλλά ποιες είναι οι καταλληλότερες σκέψεις που είναι αντιπροσωπευτικές του χρωματισμού του καπέλου, οι οποίες είναι συλλογικά αποδεκτές ως τέτοιες από τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι την καθιστά μια ουδέτερη διαδικασία, γεγονός που επιτρέπει την εύκολη αλλαγή των μεθόδων σκέψης ή την εύκολη εφαρμογή τους, καθώς δεν θίγονται τα μέλη όπως θα γινόταν σε κάθε άλλη περίπτωση. Ο εμπλεκόμενος δεν υπερασπίζεται ούτε απορρίπτει ανοιχτά μια ιδέα, αλλά ανάλογα με το χρώμα τού καπέλου που φορά σκέφτεται και παραθέτει επιχειρήματα ή στοιχεία. Η ουδετερότητα των χρωμάτων επιτρέπει τη χρήση των καπέλων χωρίς να έρχονται σε δύσκολη θέση ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες.

Η εφαρμογή μορφών τέχνης, όπως είναι οι εικαστικές δημιουργίες, το θέατρο, η ποίηση, το τραγούδι, την κάνει προσιτή στους/στις μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας. Τα μέλη συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, εστιάζοντας σε μία συγκεκριμένη προσέγγιση τη φορά. Ξεπερνούνται οι διαφορές των μελών επειδή παραμερίζονται οι εγωισμοί, αφού διαχωρίζονται τα γεγονότα από τους συναισθηματισμούς και επιτυγχάνεται εξοικονόμηση χρόνου με παραγωγή επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η δραματικότητα, το παίξιμο ρόλου, είναι το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου. Τα μέλη συμμετέχουν παράλληλα, πιο ενεργά, εύστοχα και αποδοτικά στις συζητήσεις. Αντιλαμβάνονται όλες τις πλευρές μίας κατάστασης και επικοινωνούν με τρόπο κατανοητό και περιεκτικό, καθώς επεξεργάζονται αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών. Είναι αποδοτική μέθοδος που μαθαίνεται γρήγορα και εφαρμόζεται άμεσα.

## 6. Συμπεράσματα

Πρόκειται για μια ομαδική μαθητοκεντρική δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν με τη βοήθεια μορφών τέχνης τη μέθοδο de Bono και αναλαμβάνουν την ευθύνη να αξιοποιήσουν την κριτική σκέψη τους, με τη χρήση σαφών αξιολογικών κριτηρίων κατά την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων (De Bono, 2006. Ματσαγγούρας, 1995). Αποκτούν τη δεξιότητα της αυτοδιόρθωσης, αλλά και της εφαρμογής των νόμων της λογικής και της ευαίσθητης προσέγγισης των καταστάσεων. Παρουσιάζονται συλλογισμοί που ενεργοποιούνται συνδυαστικά. Προτάσσονται διάφορες σχέσεις με πλεονέκτημα την θεώρηση και εξέταση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Περιγράφουν τα θέματα που τους απασχολούν, προσδιορίζουν τα ουσιαστά χαρακτηριστικά, επισημαίνουν ελλείψεις, συγκρίνουν και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, διαφοροποιούν και ταξινομούν την οπτική των θεμάτων σε κατηγορίες. Αναδεικνύεται η δημιουργική σκέψη επειδή παράγονται πρωτότυπες, καινοτόμες αλλά και ταιριαστές κατά περίπτωση προσεγγίσεις - αποφάσεις για την επίλυση των προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες όχι μόνο για τη ζωή τους στο σχολείο αλλά και για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Kivunja, 2015. Tapscott, 2009. Trilling & Fadel, 2009).

Συμπερασματικά, η ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική αυτή μέθοδος που αξιοποιεί μορφές έκφρασης και τέχνης, επιτυγχάνει τη διεξοδική διερεύνηση των υποθέσεων μέσα από διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Η μέθοδος δεν μειώνει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αντίθετα αναδεικνύει το ρόλο του ως καθοδηγητή/τριας στην επιτυχή επίλυση ποικίλων προβλημάτων.

## Βιβλιογραφία

- Amundson, N.E., J. Harris-Bowlsbey & S.G. Niles (2009) *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ (για την Ελληνική έκδοση) και Pearson Education Inc. (για την Αγγλική έκδοση).
- Batchelor, S. (1996) The six thinking hat model - a tool for participation in community development, the experience of an NGO in Cambodia. *European Journal of Agricultural Education and Extension*, 3(3): 183-192.
- Childs, P. (2012) Use of six hats in STEM subjects. *The Higher Education Academy*, 2012: 1-7.
- De Bono, E. (1986) *Six thinking hats*. Middlesex, UK: Viking.
- Goebel, G. & D. Seabert (2006) Put on Your Thinking Hats. *Journal of School Health*, 76(7): 393-395.
- Hittner, J. & J. Danniels (2002) Gender-role orientation, creative accomplishments and cognitive styles. *Journal of Creative Behavior*, 36(1).
- Kivunja, C. (2015) Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy. *Creative Education*, 2015(6): 380-391.
- Li, C., Y. Lin, J. Nelson & D. Eckstein (2008) Hats Off to Problem-Solving With Couples. *The family journal counseling and therapy for couples and families*, 16(3): 254-257.
- Liu, Y., S. Zehrabchi & A. Liteplo (2014) Ultrasound and the Six Thinking Hats. *Academic Emergency Medicine*, 21(8).
- Rizvi, A.A., M. Bilal, A. Ghaffar & M. Asdaque (2011) Application of six thinking hats in education. *International Journal of Academic Research*, 3: 775-779.
- Schellens, T., H. Van Keer, B. De Wever & M. Valcke (2009) Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, 17: 77-94.
- Tapscott, D. (2009) *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- Trilling, B. & C. Fadel (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vernon, D. & I. Hocking (2014) Thinking hats and good men: Structured techniques in a problem construction task. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 41-46.
- Zenko, Z., B. Rosi, M. Mulej, T. Mlakar & N. Mulej (2013) General Systems Theory Completed Up by Dialectical Systems Theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 30: 637-645.
- De Bono, E. (2006) *Τα έξι καπέλα της σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.

- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999) *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (Τόμος Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουλιάδης, Β., Δ. Τσακίρη, Μ. Καπετανίδου, Α. Τσατσαρώνη, Μ. Κούρου, Γ. Μαυρίκης, Κ. Δημόπουλος, Α. Τζιμογιάννης, Α. Σιόρεντα, Α. Χατζηνικήτα & Κ. Αναγνωστοπούλου (2007) *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα.
- Τζωρτζάκης, Ι. & Φ. Βλαχοκυριάκου (2015) Τα έξι καπέλα της σκέψης: Διαδραστική εφαρμογή στο μάθημα της Τεχνολογίας της Α' Γυμνασίου. Ηράκλειο [on line]. Available: <http://tzortzakis.weebly.com/6-hats-in-technology.html> [3/7/2016].
- Βλαχοκυριάκου, Φ. & Ι. Τζωρτζάκης (2015) *Από την αντιπαραθετική στην παράλληλη σκέψη - Τα έξι καπέλα της σκέψης στην εκπαίδευση: Θεωρία και Αναπαραστάσεις διαδικασίας για εφαρμογή από μαθητές και εκπαιδευτικούς*. Ηράκλειο.

ΣΥΝΘΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΦΥΣΙΚΟΥΣ ΚΑΙ  
ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΟΜΙΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ:  
‘ΔΕΙΚΤΕΣ’ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ/ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

COMPOUND FORMATION BY NATIVE AND SECOND  
LANGUAGE LEARNERS OF GREEK

Τζακώστα Μαρίνα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
martzak@edc.uoc.gr

### **Abstract**

**A**im of this paper is to investigate the characteristics which are shared during the process of compounding acquisition in first and second languages (L1 and L2, respectively). We will demonstrate that successful L1 acquisition and L2 learning are determined by various linguistic factors, like the structural/ grammatical adjacency of the mother and/ or second languages, the level of proficiency in the ambient language, therefore, the extent of L1 transfer, the influence of universally prominent morphological principles. It will be shown that L2 learners of Greek may become ‘true bilinguals’ irrespective of whether they are bilingual by birth. The discussion will be focused on the purely linguistic factors which determine compounding acquisition and learning as well as data from Greek L1 speakers, as well as Albanian, Dutch, German, Russian, Swedish and Turkish L2 learners of Greek.

### **Key words**

*Compounding, mother language (L1) acquisition, second language (L2) learning, bilingualism, proficiency level, typological adjacency, universal/ cross-linguistic dominant morphological principles.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Σύνθεση λέξεων, κατάκτηση μητρικής (Γ1), εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Γ2), διγλωσσία, επίπεδο γλωσσομάθειας, τυπολογική γειτνίαση γλωσσών, καθολικά/ διαγλωσσικά ισχυρές μορφολογικές αρχές.*

## 0. Εισαγωγή

**Η** σύνθεση μαζί με την κλίση και την παραγωγή λέξεων συνιστούν τις διαδικασίες σχηματισμού λέξεων. Η σύνθεση θεωρείται ως η συνθετότερη διαδικασία σχηματισμού λέξεων, άρα και δυσκολότερη να γίνει αντικείμενο κατάρκτησης από φυσικούς ομιλητές ή/και εκμάθησης από αλλόγλωσσους ομιλητές, παιδιά και ενήλικες, δεδομένου ότι προϋποθέτει τη γνώση της κλίσης και της παραγωγής λέξεων (βλ. ενδεικτικά Tzakosta & Hadzidaki, 2013, Tzakosta & Mamadaki, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η σύνθεση προϋποθέτει τη συνένωση λεξικών συστατικών με τρόπους ανάλογους αυτών της παραγωγής λέξεων, για παράδειγμα, την προσφυματοποίηση, αλλά και το 'κλείδωμα' της λέξης μέσω της κλίσης. Η κλίση ολοκληρώνει το σχηματισμό της λέξης υπό την έννοια ότι μπλοκάρει την *(επ)αναδρομικότητα* (recursivity), δηλαδή την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή κανόνων σχηματισμού λέξεων, και εφαρμόζεται προσδίδοντας στην κλιτή λέξη τα γραμματικά χαρακτηριστικά του γένους, του αριθμού και της πτώσης (Ράλλη, 2005).

Στην παρούσα μελέτη θα διερευνήσουμε τους μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία σχηματισμού λέξεων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής. Πιο αναλυτικά, θα εξετάσουμε τη γλωσσική συμπεριφορά φυσικών ομιλητών της Ελληνικής σε σχέση με: α) τη δομή των σύνθετων και τη σχέση μεταξύ των συστατικών της σύνθετης λέξης, β) το ρόλο της κεφαλής των σύνθετων λέξεων, γ) το ρόλο του συνδετικού φωνήεντος, δ) το βαθμό ποικιλότητας, δηλαδή το βαθμό στον οποίο η εναλλαγή της θέσης των συνθετικών μερών δεν επιφέρει αλλαγή στο νόημα μιας σύνθετης λέξης, και ε) το βαθμό ενεργοποίησης κανόνων σχηματισμού λέξεων ή απομνημονευτικών μηχανισμών. Οι μηχανισμοί σύνθεσης λέξεων θα εξεταστούν σε συνδυασμό με διάφορους άλλους γλωσσικούς παράγοντες, όπως την τυπολογική γειννίαση της Γ1 και της υπό εκμάθηση γλώσσας, καθώς και την ενεργοποίηση καθολικών και διαγλωσσικών αρχών οι οποίες διέπουν το σχηματισμό σύνθετων λέξεων.<sup>1</sup> Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατόν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν την παραγωγή σύνθετων τύπων. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, χωρίς να παραγνωρίζουμε την αξία του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος, η μελέτη του τελευταίου δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της συζήτησής μας.

Εφεξής, το κείμενο διαρθρώνεται ως εξής: στο κεφάλαιο 1 συζητούνται οι κανόνες της σύνθεσης λέξεων οι οποίοι ισχύουν διαγλωσσικά, ενώ στα κεφάλαια 2-8 παρουσιάζονται οι αρχές της σύνθεσης στις υπό πραγμάτευση γλώσσες, δηλαδή στα ελληνικά, αλβανικά, γερμανικά, ολλανδικά, ρωσικά, σουηδικά και τουρκικά, καθώς και τα πορίσματα τα οποία προέκυψαν από τις πειραματικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών. Στο κεφάλαιο 9 γίνεται εκτενής συζήτηση των αποτελεσμάτων των ερευνών που διεξάχθηκαν με φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές, ενώ το κεφάλαιο 10 συνοψίζει το άρθρο.

## 1. Διαγλωσσικοί κανόνες της διαδικασίας της σύνθεσης

Ένας διαγλωσσικά αποδεκτός ορισμός της σύνθεσης λέξεων είναι ότι μια σύνθετη λέξη είναι μια γλωσσική δομή η οποία συνίσταται σε τουλάχιστον δύο λεξικά συστατικά. Καθένα από αυτά τα συστατικά ανήκει σε μια από τις μείζονες γραμματικές κατηγορίες, δηλαδή είναι ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα ή πρόθεση (Selkirk, 1984). Ωστόσο, και τα επιρρήματα είναι δυνατόν να εμπλέκονται στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων, όπως φαίνεται στο (1) (βλ. Ράλλη, 2005, 2007, μεταξύ άλλων).

α. **εξώ-πορτα**

β. **κατω-σέντονο**

Δύο χαρακτηριστικά των μονολεκτικών σύνθετων είναι η *κεφαλή* και ο *δείκτης σύνθεσης*. Η κεφαλή είναι το ισχυρότερο συνθετικό από αυτά που απαρτίζουν μια σύνθετη δομή και προσδίδει τα σημασιολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της σύνθετης λέξης. Σύμφωνα με τον Williams (1981), η κεφαλή έχει διαγλωσσικά την τάση να εμφανίζεται στην δεξιά πλευρά του σύνθετου, συνεπώς, στην περίπτωση σύνθετων τα οποία συνίστανται από δύο συνθετικά μέρη, η κεφαλή είναι το δεύτερο συνθετικό. Στα παραδείγματα στο (1), η 'εξώπορτα' είναι 'πόρτα', ενώ το 'κατωσέντονο' είναι ένα 'σεντόνι'. Ωστόσο, οι Scalise & Fabregas (2010) υπογραμμίζουν ότι η θέση της κεφαλής δεν είναι αρκετά σαφής και απαιτεί λεπτές τυπολογικές αναλύσεις. Η κεφαλή διαχωρίζει τα μονολεκτικά λεξικά σύνθετα ως προς την εσωτερική σχέση των συνθετικών τους σε *εξωκεντρικά* και *ενδοκεντρικά* και ως προς τη σειρά των συνθετικών μερών μιας σύνθετης λέξης σε *παρατακτικά* και *υποτακτικά* (για αναλυτική συζήτηση βλ. Ράλλη, 2007).

Ο δείκτης σύνθεσης, από την άλλη μεριά, ο οποίος στα ελληνικά ταυτίζεται με το λεγόμενο *συνδετικό φωνήεν* (στο εξής ΣΦ), είναι το μέσο σύνδεσης των συνθετικών μερών. Μπορεί να έχει τη μορφή φωνήεντος ή συμφώνου ή ολόκληρου ενθήματος (βλ. Ράλλη, 2007).

Ως προς τις γραμματικές κατηγορίες των σύνθετων λέξεων, τα ονοματικά σύνθετα, ειδικά αυτά των οποίων και τα δύο συνθετικά είναι ουσιαστικά (ΟΟ), θεωρούνται περισσότερο παραγωγικά, επομένως, και διαγλωσσικά τα πιο συχνά εμφανιζόμενα, συγκριτικά προς σύνθετα που συνίστανται από συνδυασμούς επιρρημάτων με ουσιαστικά (Επιρ.Ο), ουσιαστικών με επίθετα (ΟΕ), επιθέτων με ουσιαστικά (ΕΟ), επιθέτων με επίθετα (ΕΕ), ρημάτων με ρήματα (ΡΡ), επιθέτων με ρήματα (ΕΡ), ουσιαστικών με ρήματα (ΟΡ), επιρρημάτων με ρήματα (Επιρ. Ρ) (βλ. Becker, 1992, για τα γερμανικά, Booij, 1992, για τα ολλανδικά, Kiefer, 1992, για τα ουγγρικά, Anastasiadi-Simeonidi, 1983, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986, 1996α, 1996β, Ράλλη, 1995, 2005, Ralli, 1992, 2002, Ralli, 2003a, b, 2005, για τα ελληνικά).



## 2. Η σύνθεση στα ελληνικά

Η σύνθεση στα ελληνικά έχει γίνει αντικείμενο ανάλυσης κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο (βλ. ενδεικτικά Anastasiadi-Simeonidi, 1983, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986, 1996α, 1996β, Drachman & Malikouti-Drachman, 1994, Ράλλη, 1989, 1991, 1995, Nespor & Ralli, 1994, 1996, Ralli, 2005, Ράλλη, 2005, 2007, Revithiadou, 1996). Ωστόσο, πληθαίνουν οι μελέτες οι οποίες διερευνούν την αντιληπτικότητα και τη νοητική επεξεργασία της σύνθεσης στην Ελληνική από φυσικούς ομιλητές (βλ. Jarema et al., 1999, Kehayia et al., 1999, Tsiamas et al., 2015), την παραγωγή σύνθετων από φυσικούς ομιλητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (βλ. Kostantzou et al., 2015, Τζακώστα & Μανωλά, 2012), την εκμάθηση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε διάφορες ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών, παιδιών και ενηλίκων (βλ. Tzakosta, 2009, 2010, 2011a, 2011b, Tzakosta & Mamadaki, 2013), τις προεκτάσεις και προβλέψεις των ερευνητικών μελετών για τη διδασκαλία της σύνθεσης της Ελληνικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Γαβριηλίδου, 2004, Γαβριηλίδου & Ευθυμίου, 2001, Κουφού & Τζακώστα, 2015, υπό δημ., Τζακώστα & Μανωλά, 2012).

Η μείζων μορφολογική διάκριση στα είδη σύνθετων λέξεων που έχει προταθεί αφορά το διαχωρισμό σε λεξικά και μορφοσυντακτικά σύνθετα (βλ. Drachman & Malikouti-Drachman, 1994). Υπό αυτήν την προσέγγιση, υπάρχουν τρεις τύποι σύνθετων λέξεων, τα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγ. κτλς.] (2α), [θέμα+λέξη] (2β) και [λέξη+λέξη] (2γ).<sup>2</sup>

- (2) α. παλι-ό-φιλος  
 β. παλι-ο-φιλος  
 γ. παιδί – θαύμα
- (3) α. σπιρτ-ό-κουτο  
 β. σπιρτ-ο-κούτι  
 γ. σπιρτ-ο-κουτί

Τα σύνθετα της δομής [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλς.] και [θέμα+λέξη] είναι λεξικά και συνιστούν μονολεκτικούς σχηματισμούς, διότι είναι προϊόντα μορφολογικών διαδικασιών σχηματισμού λέξεων, ενώ τα σύνθετα του τύπου [λέξη+λέξη] είναι μορφοσυντακτικά, διότι προκύπτουν από την εφαρμογή διαδικασιών σε φραστικό επίπεδο και αποτελούν σχηματισμούς δύο λέξεων (βλ. επίσης Malikouti-Drachman, 1995, Nespor & Ralli, 1994, 1996). Όσον αφορά τα μονολεκτικά λεξικά σύνθετα, το μοναδικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό των δεδομένων (2α) και (2β) είναι η θέση του τόνου. Ωστόσο, τα παραδείγματα στο (3) υπογραμμίζουν ότι οι διαφορές είναι βαθύτερες. Πιο συγκεκριμένα, στο (3α) η κεφαλή χάνει το λεξικό της τόνο αλλά και

τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της κλίσης (κλιτική κατάληξη). Στο (3β) παρατηρείται μόνο μετακίνηση του τόνου. Αυτή η παρατήρηση όμως είναι μόνο φαινομενική, γιατί η κλιτική κατάληξη –ι στην πραγματικότητα είναι αυτή που τίθεται στο σύνθετο ως αμαρκάριστη (βλ. Ράλλη, 2005) μετά την αποβολή της αρχικής κλιτικής κατάληξης -ι του ουσιαστικού ‘σπίτι’. Αντιθέτως, στο (3γ) η κεφαλή διατηρεί όλα τα μορφοφωνολογικά της χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, τα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγ. κτλξ.] λαμβάνουν αμαρκάριστες μορφοφωνολογικές τιμές (βλ. Ράλλη, 2005, 2007).

Η κεφαλή στα ελληνικά τοποθετείται στα δεξιά του σύνθετου, επομένως, συνιστά το δεύτερο συνθετικό της σύνθετης λέξης. Ακολουθώντας την διάκριση των σύνθετων, αυτά διακρίνονται, αφενός ως προς τη σειρά των συνθετικών, σε παρατακτικά και υποτακτικά και, αφετέρου ως προς τη σχέση των συνθετικών μερών, σε εξωκεντρικά και ενδοκεντρικά (βλ. ενδεικτικά Aronoff & Miller, 2001, Ράλλη, 2007). Η μείζων διαφορά τους έγκειται στο ότι στα μεν παρατακτικά και εξωκεντρικά σύνθετα δεν υφίσταται ξεκάθαρα κεφαλή, γι’ αυτό και η θέση των συνθετικών μπορεί να ποικίλλει χωρίς να διαφοροποιείται το νόημα της σύνθετης λέξης (4α, 4β). Στα δε υποτακτικά και ενδοκεντρικά σύνθετα, η κεφαλή καθορίζει τη σημασιολογία της σύνθετης λέξης (4γ, 4δ) και η θέση των συνθετικών δεν μπορεί να ποικίλλει (για το λόγο αυτό το (4δ) είναι αντιγραμματική/ μη αποδεκτή λέξη).

- |     |                     |     |                                |
|-----|---------------------|-----|--------------------------------|
| (4) | α. μαχαιρ-ο-πήρουνα | vs. | β. πηρουν-ο-μάχαιρα            |
|     | γ. σπανακ-ό-ρυζο    | vs. | δ. *ρυζ-ο-σπανάκο <sup>3</sup> |

Τέλος, το συνδετικό συστατικό, το οποίο στα ελληνικά κατά κόρον παίρνει τη μορφή του φωνήεντος -ο-, θεωρείται ότι συνιστά απολίθωμα από τα αρχαία ελληνικά (Anastasiadi-Simeonidi, 1983, Ralli & Raftoroulou, 1999, Ράλλη, 2005, 2007). Εμφανίζεται χωρίς εξαίρεση όταν το δεύτερο συνθετικό λέξης ξεκινά με σύμφωνο (βλ. 5α), απουσιάζει όταν το δεύτερο συνθετικό αρχίζει με φωνήεν (5β), αλλά είναι παρόν όταν τονίζεται (5γ).<sup>4</sup>

- |     |                             |
|-----|-----------------------------|
| (5) | α. χιον- <b>ο</b> -νερο     |
|     | β. χιον <b>Ο</b> άνθρωπος   |
|     | γ. κοκκιν- <b>ο</b> -ασπρος |

## **2.1. Πειραματικά δεδομένα από την κατάκτηση της σύνθεσης από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής**

Προκειμένου να αποτιμήσουμε τη γλωσσική συμπεριφορά των αλλόγλωσσων ομιλητών της Ελληνικής αναφορικά με την αντίληψη, κατανόηση κατάκτηση των κανόνων

της διαδικασίας της σύνθεσης λέξεων αλλά και την παραγωγή σύνθετων τύπων, είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τους μηχανισμούς με τους οποίους οι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής κατακτούν τους κανόνες της σύνθεσης. Για το λόγο αυτό σχεδιάσαμε μια off-line πειραματική δραστηριότητα η οποία πήρε τη μορφή δύο ερωτηματολογίων στα οποία ζητούσαμε το σχηματισμό υπαρκτών (στο εξής E1) και μη υπαρκτών (μορφολογικά πιθανών, αλλά σημασιολογικά μη αποδεκτών) σύνθετων λέξεων (στο εξής E2) (βλ. παραδείγματα υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων τύπων στα (6α) και (6β), αντιστοίχως).

- (6) α. σπανακ-**ό**-πιτα (E1)  
β. \*μολυβ-**ό**-πιτα (E2)

Το E1 συνίστατο από 215 ερωτήσεις και το E2 από 175 ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 40 ενήλικες φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής (ηλικιακό εύρος 18-58 έτη), οι οποίοι ήταν όλοι απόφοιτοι ή σπουδαστές πανεπιστημιακών σχολών (βλ. Tzakosta, 2009, για αναλυτική συζήτηση της μεθοδολογίας της πειραματικής διαδικασίας). Από τους συμμετέχοντες ζητήσαμε να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις βάσει των συνθετικών συστατικών που τους παρείχαμε με όποια σειρά αυτοί επέλεξαν να τα τοποθετήσουν στη νεοσχηματιζόμενη σύνθετη λέξη. Τα δύο τεστ συμπληρώθηκαν δια ζώσης με την εποπτεία ενός γλωσσολόγου ή του δασκάλου δεύτερης/ ξένης γλώσσας των συμμετεχόντων.

Οι πρώτες παρατηρήσεις οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων είναι ότι οι επιδόσεις των φυσικών ομιλητών είναι καλύτερες, αφενός, στα ονοματικά συγκριτικά προς τα ρηματικά σύνθετα και, αφετέρου, στο E1 συγκριτικά προς το E2. Πιο συγκεκριμένα, τόσο ονοματικά όσο και ρηματικά σύνθετα παράγονται σε ποσοστό 100% των πραγματώσεων των συμμετεχόντων στο E1. Ωστόσο, στο E1 τα ονοματικά σύνθετα εμφανίζουν επίδοση που φτάνει το 97%, ενώ τα ρηματικά σύνθετα εμφανίζουν επίδοση 88%. Μια τέτοια συμπεριφορά είναι μάλλον αναμενόμενη, δεδομένου ότι, από τη μια μεριά, τα υπαρκτά σύνθετα αποδίδουν ήδη γνωστές σημασίες και, από την άλλη, κατά την κατανόηση, την επεξεργασία και την παραγωγή πιθανότατα ενεργοποιούνται απομνημονευτικοί μηχανισμοί οι οποίοι διευκολύνουν την παραγωγή τους (για εκτενή συζήτηση βλ. Tzakosta, 2009).

Στους πίνακες που ακολουθούν συνοψίζονται οι επιδόσεις των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής ως προς τις βασικές μεταβλητές διερεύνησης της κατάκτησης της σύνθεσης στη Γ1, δηλαδή τη δομή των σύνθετων, τη θέση της κεφαλής, το ρόλο του ΣΦ και την εμφάνιση ποικίλων τύπων.

Ο Πίνακας 1 αναδεικνύει το γεγονός ότι οι σύνθετες λέξεις του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλ.] φαίνονται να προτιμώνται, καθαρά όμως μόνο στο E2. Στο E1 η εμφάνιση σύνθετων του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλ.] είναι

απολύτως ισόρροπη με την εμφάνιση σύνθετων του τύπου [θέμα+λέξη]. Η ασάφεια αυτή στα δεδομένα των φυσικών ομιλητών αποτυπώνεται και στα δεδομένα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι Kalligiannaki & Tzakosta (2011), οι οποίες εξετάζουν 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας, συζητούν μια προτίμηση των παιδιών σε δομές του τύπου [θέμα+λέξη], ενώ οι Τζακώστα & Μανωλά (2012), οι οποίες συζητούν τα δεδομένα τριών παιδιών προσχολικής και τριών παιδιών σχολικής ηλικίας, σημειώνουν μια τάση υπέρ των σύνθετων της δομής [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.]. Θεωρούμε ότι μια τέτοια συμπεριφορά είναι αναμενόμενη, διότι η παραγωγή σύνθετων της δομής [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.] προϋποθέτει τον (σχεδόν) πλήρη χειρισμό πολλαπλών κανόνων της σύνθεσης και κυρίως της μετακίνησης του τόνου, κάτι που αναμένεται να παγιωθεί κατά τη σχολική ηλικία και μέσω της συστηματικής διδασκαλίας της σύνθεσης.

**Πίνακας 1:** Εσωτερική δομή σύνθετων λέξεων (ποσοστό %)

	<b>[[θέμα + θέμα] + παραγωγ. κτλξ]]</b>	<b>[θέμα + λέξη]</b>
<b>E1</b>	50	50
<b>E2</b>	64	36
<b>M.O.</b>	57	43

Σύμφωνα με την Tzakosta (2009), η προτίμηση αυτή οφείλεται, αφενός, στο ότι ο τόνος στην προπαραλήγουσα είναι ο αμαρκάριστος τόνος στα ελληνικά και, αφετέρου, στο ότι η δομή του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.] δίνει τη δυνατότητα ελευθερίας και πειραματισμού στο σχηματισμό των σύνθετων τύπων με τοποθέτηση του τόνου σε όλες τις πιθανές θέσεις (λήγουσα, παραλήγουσα και προπαραλήγουσα) και με την προσάρτηση διάφορων κλιτικών καταλήξεων, όπως φαίνεται στο (7).

- (7) α. παλι-**ό**-παιδο  
β. παλι-**ο**-παίδι  
γ. παλι-**ο**-παιδί

Ο Πίνακας 2 αποδεικνύει τη σωστή πραγμάτωση των κεφαλών των σύνθετων λέξεων ως δεύτερων συστατικών. Οι κεφαλές παράγονται σωστά χωρίς εξαίρεση (100%) στο E1 και σε συντριπτικό ποσοστό (90%) στο E2. Το γεγονός αυτό υπογραμ-

μίξει τη σημασία των κεφαλών ως σημαντικότερων αντιληπτικών δεικτών (perceptual cues) της σύνθεσης.

**Πίνακας 2:** Εμφάνιση της κεφαλής (ποσοστό %)

	<b>Κεφαλή - δεξιά</b>	<b>Κεφαλή – αριστερά</b>
<b>E1</b>	100	0
<b>E2</b>	90	10
<b>M.O.</b>	95	5

Ένας δεύτερος σημαντικότερος αντιληπτικός δείκτης καταδεικνύεται το ΣΦ. Από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι φυσικοί ομιλητές γνωρίζουν την χρήση του ΣΦ, πότε η εμφάνισή του είναι απαραίτητη, προαιρετική ή μη απαραίτητη, τόσο στο E1 όσο και στο E2. Η σημαντικότητα του δείκτη σύνθεσης στο επίπεδο της αντίληψης αλλά και της παραγωγής σύνθετων τύπων φαίνεται από το γεγονός ότι οι φυσικοί ομιλητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στο E2 (85%) συγκριτικά προς το E1 (84%). Η στατιστική διαφορά πιθανόν να φαίνεται αμελητέα, ωστόσο υπογραμμίζει τον ουσιαστικό ρόλο του δείκτη σύνθεσης ως δείκτη για την ορθή εφαρμογή των κανόνων σχηματισμού σύνθετων λέξεων.

**Πίνακας 3:** Εμφάνιση συνδετικού φωνήεντος (ποσοστό %)

	<b>Παρόν- απαραίτητο</b>	<b>Παρόν – μη απαραίτητο</b>	<b>Απόν – απαραίτητο</b>	<b>Απόν – μη απαραίτητο</b>
<b>E1</b>	84	4	0	12
<b>E2</b>	85	0	0	15
<b>M.O.</b>	84,5	2	0	13,5

Τέλος, ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την ποικιλία που εμφανίζεται σε υποτακτικά και ενδοκεντρικά σύνθετα. Η στήλη 'μονής κατεύθυνσης' (το συνθετικό που δίνεται πρώτο τίθεται ως πρώτο στο σχηματιζόμενο σύνθετο) αφορά τον συχνότερα εμφανιζόμενο τρόπο σχηματισμού μιας σύνθετης λέξης ο οποίος ακολουθεί τη σειρά

με την οποία δίνονται τα συνθετικά στα E1 και E2. Για παράδειγμα, η λέξη ‘πονοκέφαλος’ είναι συχνότερα εμφανιζόμενη έναντι της ‘κεφαλόπονος’. Η στήλη ‘διπλής κατεύθυνσης’ (το συνθετικό που δίνεται πρώτο τίθεται ως δεύτερο στον σχηματιζόμενο τύπο) δείχνει το ποσοστό ‘απόκλισης’ από τους συνήθεις τύπους.

**Πίνακας 4:** Ποικίλοι τύποι (ποσοστό %)

	<b>Μονής κατεύθυνσης</b>	<b>Διπλής κατεύθυνσης</b>
<b>E1</b>	75	25
<b>E2</b>	40	60
<b>M.O.</b>	57,5	42,5

Παραδείγματα ποικίλων τύπων, και μάλιστα σε υποτακτικά σύνθετα, δίνονται στα (8) και (9). Για παράδειγμα, το (8α) εμφανίζεται συχνότερα από τα (8β) και (8γ). Τα υποτακτικά σύνθετα ανέδειξαν ένα μεγάλο ποσοστό παραγωγής ποικίλων τύπων χωρίς να γίνονται λάθη μορφολογικού σχηματισμού.

- (8) α. χτυπ-ο-**κάρδι**  
β. καρδι-ό-**χτυπος**  
γ. καρδι-ο-**χτύπι** } (E1)

Στο (9) απεικονίζονται περιπτώσεις ποικίλων τύπων που προκύπτουν από το E2.

- (9) α. κρεατ-ό-**ρυζο**  
β. \* ρυζ-ό-**κρεας**  
γ. ζω-ό-**δρομος**  
δ. \* δρομ-ό-**ζωος** } (E2)

### 3. Η σύνθεση στα αλβανικά

Στα αλβανικά, οι σύνθετες λέξεις μπορούν να είναι υπερ-πολυσύλλαβες και γράφονται ως δύο χωριστές λέξεις με ή χωρίς παύλες. Χρησιμοποιούνται τα ΣΦ /a/ και /o/ (Orel, 2000, Elsie, 2006), αν και δεν είναι σαφείς οι συνθήκες οι οποίες καθορίζουν την εμφάνιση του ενός ή του άλλου συνδετικού στοιχείου. Στο (10) δίνονται

μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα σύνθετων της Αλβανικής (προσαρμοσμένα από τους Newmark et al. (1982: 175).

(10)	α. gusht, vjeshtë	→	gusht- <b>o</b> -vjeshtë
	‘Αύγουστος’, ‘φθινόπωρο’		‘τέλος Αυγούστου -αρχές Σεπτεμβρη’
	β. dash, mirë	→	dash- <b>a</b> -mir
	‘αγάπη’, ‘καλός’		‘αγαπημένος’

Το γεγονός ότι τα σύνθετα της αλβανικής γράφονται ως δύο χωριστές λέξεις επάγεται ότι ο τόνος δεν υπόκειται σε αναπροσαρμογή, τα σύνθετα δεν διαθέτουν συγκεκριμένη εσωτερική δομή και η κεφαλή δεν είναι ξεκάθαρα το δεύτερο συνθετικό, αντίθετα προς τα ελληνικά (βλ. και Orel, 2000, Elsie, 2006).

#### 4. Η σύνθεση στα γερμανικά

Όπως και στα αλβανικά, έτσι και στα γερμανικά η σύνθεση λέξεων δεν διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, όπως συμβαίνει στα ελληνικά ή σε άλλες γλώσσες. Παρόλ' αυτά, διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, τα γερμανικά σύνθετα συνίστανται από θέματα και όχι από λέξεις, πράγμα που σημαίνει ότι η Γερμανική δείχνει κάποια προτίμηση στα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλ.]]. Όπως και σε άλλες γλώσσες, τα ονοματικά σύνθετα είναι οι πλέον παραγωγικοί τύποι, και η κεφαλή εμφανίζεται στη δεξιά πλευρά του σύνθετου, άρα ως δεύτερο συνθετικό. Τα παρατακτικά σύνθετα είναι σπάνια. Τέλος, η σύνθεση είναι (επ)αναδρομική (recursive), δηλαδή τα σύνθετα μπορούν να συνίστανται από δύο έως τέσσερα ή και πέντε συνθετικά. Το (11) συνιστά αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτών των μακρών σύνθετων (βλ. Becker, 1992).

(11) Donau + dampf + schiff + ahrtsesell + schaft → ‘ατμόπλοιο’

Τα συνδετικά στοιχεία εμφανίζονται εκτεταμένα. Για τα γερμανικά, όπως και για τα αλβανικά και τα σουηδικά που θα συζητήσουμε παρακάτω, προτιμούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο *συνδετικά στοιχεία*, διότι τα τελευταία δεν απαρτίζονται από φωνήεντα μόνο. Η χρήση του συνδετικού στοιχείου δεν είναι προβλέψιμη, εξαρτάται από την κλιτική ομάδα στην οποία ανήκει το σύνθετο και τη γραμματική του κατηγορία (Becker, 1992). Παραδείγματα σύνθετων λέξεων με τα συνδετικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στα γερμανικά δίνονται στο (12).

(12)	α. -s- : Wirt + Haus	→	Wirtshaus	‘ξενοδοχείο’
	β. -es- : Jahr + Zeit	→	Jahreszeit	‘εποχή’

γ. <b>-(e)n-</b> : Affe + Haus	→ Affenhaus	‘το σπίτι της μαϊμούς’
δ. <b>-e-</b> : Tag + Buch	→ Tagebuch	‘ημερολόγιο’
ε. <b>¨</b> (umlaut): Mutter + Heim	→ Mütterheim	‘μητρικό σπίτι’
στ. <b>¨</b> (umlaut) + <b>er</b> : Haus + Bau	→ Häuserbau	‘πολυκατοικία, κτίριο σπιτιών’
ζ. Αποβολή <b>-e-</b> : Auge + Apfel	→ Augapfel	‘οφθαλμός, κόρη του ματιού’
η. Αποβολή <b>-e-</b> , ανάπτυξη <b>-s-</b> Geschichte + Buch	→ Geschichtsbuch	‘βιβλίο ιστορίας’

Τα γερμανικά δεν δείχνουν προτίμηση για κάποιο συγκεκριμένο τονικό σχήμα (Becker, 1992).

## 5. Η σύνθεση στα ολλανδικά

Όπως και στις γλώσσες που παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα, τα ονοματικά σύνθετα είναι συχνότερα εμφανιζόμενα στα ολλανδικά συγκριτικά προς τα ρηματικά σύνθετα. Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της ολλανδικής σύνθεσης είναι ότι η κλίση και η παραγωγή μπορούν τόσο να προηγηθούν όσο και να ακολουθήσουν τη σύνθεση. Με άλλα λόγια, η εσωτερική κλίση δεν μπλοκάρει την ενεργοποίηση των μηχανισμών σχηματισμού λέξεων, ούτε σηματοδοτεί την ολοκλήρωση του σχηματισμού λέξεων, όπως συμβαίνει στα ελληνικά (βλ. παραδείγματα στο (13)) (Booij, 1992).

- (13) α. παιδ-**ικ**-ός  
β. \* παιδ-ός-**ικ**

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα για τα ολλανδικά παρέχονται στο (14). Στα (14β), (14γ) και (14δ), το πρόσφυμα *-ing* αναδεικνύει την ιδιότητα της αναδρομικότητας η οποία εφαρμόζεται στα ολλανδικά (όπως και στα γερμανικά παραπάνω) (Booij, 1992, 2005, Guevara & Scalise, 2004).

- (14) α. land-bouw-er            ‘αγρότης’  
β. open-ing-s-zitt-ing      ‘εναρκτήρια συνεδρία’  
γ. boek-handel              ‘βιβλιοπωλείο’  
δ. boek-handel-korting    ‘έκπτωση που παρέχει το βιβλιοπωλείο’

Δεδομένου ότι η κλίση ενεργοποιείται και εσωτερικά και περιφερειακά της σύνθεσης στα ολλανδικά, είναι αξιοσημείωτο ότι η πρώτη δεν χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα κλιτικά στοιχεία. Κατά συνέπεια, τα *-s-* (15α, ε),  $\emptyset$  (15β-δ) και *-e-* (15στ) εμφανίζονται είτε σε συμφωνικά είτε σε φωνηεντικά περιβάλλοντα. Τα *-s-* και *-e-* λειτουργούν ως



συνδεδεμένα στοιχεία (όπως και παραπάνω στα γερμανικά) και η εμφάνισή τους είναι προαιρετική (Booij, 1992, 1997).

(15) α. eten- <b>s</b> -tijd	‘ώρα φαγητού’
β. school <b>Ø</b> zwemen	‘κολύμβηση εντός σχολείου’
γ. hard <b>Ø</b> lopen	‘τρέξιμο’
δ. schaar <b>Ø</b> herder	‘βοσκός’
ε. schaar- <b>s</b> -kop	‘κεφάλι προβάτου’
στ. schap- <b>e</b> -vlees	‘κρέας προβάτου, αρνί’

Η ολλανδική σύνθεση δείχνει μια προτίμηση στα σύνθετα με εσωτερική δομή του τύπου [λέξη + λέξη]. Οι κεφαλές βρίσκονται δεξιά της σύνθετης λέξης, συνεπώς είναι το δεύτερο συνθετικό (Booij, 1992) (βλ. δεδομένα στο (16)).

(16) α. groot-vader	‘παππούς’
β. lang-slaper	‘κάποιος που κοιμάται μέχρι αργά’
γ. leerling-verpleegster	‘φοιτητής/ -τρια νοσηλευτικής’
δ. oude mannen-huis	‘γηροκομείο’

Τέλος, στα ολλανδικά σύνθετα αναπτύσσεται δευτερεύων τόνος (Booij, 2002). Όπως φαίνεται από το παράδειγμα στο (17), ο κύριος τόνος μπορεί να αναπτυχθεί στο πρώτο συνθετικό το οποίο δεν συνιστά την κεφαλή του σύνθετου, ενώ δευτερεύων αναπτύσσεται στην κεφαλή.

(17) gróot-vader vs *groot-váder	‘παππούς’
----------------------------------	-----------

## 6. Η σύνθεση στα ρωσικά

Η σύνθεση στα ρωσικά έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με την ελληνική σύνθεση. Πιο αναλυτικά, τα ρωσικά διαθέτουν και μονολεκτικά σύνθετα αλλά και χαλαρούς σχηματισμούς δύο λέξεων. Στα μονολεκτικά σύνθετα παρατηρείται η χρήση των ΣΦ /e/ και /o/. Σχετικά παραδείγματα δίνονται στο (18). Τον κύριο τόνο της σύνθετης λέξης φέρει η κεφαλή η οποία βρίσκεται στην δεξιά πλευρά του σύνθετου ως δεύτερο συνθετικό (βλ. Gouskova & Roop, 2009).

(18) ùg(o)lì-Ø, do-bit -a	→	ùglì- <b>e</b> -do-bit -a
‘άνθρακας’, ‘ορυχείο’		ανθρακωρυχείο’

(δεδομένα από τον Cubberley, 2002: 270)

## 7. Η σύνθεση στα σουηδικά

Στα σουηδικά, η σύνθεση είναι εξαιρετικά παραγωγική διαδικασία σχηματισμού λέξεων. Χαρακτηρίζεται επίσης από την ιδιότητα της (επ)αναδρομικότητας, δηλαδή της επαναλαμβανόμενης προσθήκης περισσότερων των δύο θεμάτων προκειμένου να σχηματιστούν νέες σύνθετες λέξεις (Friberg, 2008). Η κεφαλή τοποθετείται στα δεξιά της σύνθετης λέξης. Σε μονολεκτικά σύνθετα υπάρχει ο πρωτεύων τόνος, αλλά αναπτύσσεται και ένας δευτερεύων. Τέλος, τα σουηδικά διαθέτουν ποικιλία συνδετικών στοιχείων, τα /s/, /e/, /a/, /u/, /o/ και /Ø/ (Hedlund, 2002). Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα δίνονται στο (19).

- (19) α. jarn + industri → järnindustri 'βιομηχανία σιδήρου'  
β. skol+bok-s+hylla 'ράφι για σχολικά βιβλία'

## 8. Η σύνθεση στα τουρκικά

Το μείζον χαρακτηριστικό της σύνθεσης στα τουρκικά είναι ότι οι σύνθετες λέξεις εμφανίζονται ως σχηματισμοί δύο λέξεων (Ζεγκίνης & Χιδίρογλου, 1995, Kornfilt, 1977) (20). Αυτό σημαίνει ότι η μορφή των τουρκικών σύνθετων είναι εγγύτερη προς αυτή των χαλαρών μορφοσυντακτικών σύνθετων της ελληνικής. Τα ΣΦ /e/ και /a/ εμφανίζονται μόνο σε ρηματικά σύνθετα (Ζεγκίνης & Χιδίρογλου, 1995, Kornfilt, 1997).

- (20) α. kara 'μαύρος' + deniz 'θάλασσα' → karadeniz 'Μαύρη Θάλασσα'  
β. avukat 'δικηγόρος' + kadin 'γυναίκα' → avukatkadın 'γυναίκα δικηγόρος'  
γ. ana 'μητέρα' + dil 'γλώσσα' → anadili 'μητρική γλώσσα'

Δεδομένης της χαλαρής εσωτερικής σύνθεσης των τουρκικών σύνθετων, τα τελευταία υπόκεινται σε εσωτερική κλίση. Τον κύριο τόνο φέρει το πρώτο συνθετικό, ενώ η κεφαλή βρίσκεται στα δεξιά του σύνθετου σχηματισμού (βλ. Kornfilt, 1997), όπως φαίνεται στο (21).

- (21) buz 'κρύος' + dolabi 'ντουλάπι' buzdolabi 'ψυγείο'

## 9. Αποτελέσματα - συζήτηση

Από την παράθεση των χαρακτηριστικών που διέπουν τη διαδικασία της σύνθεσης στις υπό συζήτηση γλώσσες προκύπτουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές. Αυτές συνοψίζονται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5:** Σύνοψη των χαρακτηριστικών της σύνθεσης διαγλωσσικά

	σύνθετη εσωτερική δομή	αναβιβασμός τόνου	κεφαλή	συνδετικό φωνήεν	ποικιλία
ελληνικά	√	√	√	√	√
αλβανικά	×	×	√	√	×
γερμανικά	√	×	√	√	×
ολλανδικά	√	√	√	√	×
ρωσικά	×	×	√	√	×
σουηδικά	×	×	√	√	×
τουρκικά	√	×	√	√	×

Πιο αναλυτικά, κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις γλώσσες είναι η τοποθέτηση της κεφαλής στα δεξιά του σύνθετου και η ύπαρξη ΣΦ και συνδετικών στοιχείων. Αυτό μας επιτρέπει να εικάσουμε ότι η δεξιόστροφη κεφαλή και τα συνδετικά φωνήεντα/στοιχεία συνιστούν ισχυρούς αντιληπτικούς δείκτες της σύνθεσης, άρα και ισχυρούς κανόνες τόσο στο επίπεδο της κατάκτησης όσο και στο επίπεδο εκμάθησης και διδασκαλίας της σύνθεσης.

Από την άλλη μεριά, η εσωτερική δομή, η θέση του τόνου και η εναλλαγή της θέσης των συνθετικών χωρίς αλλαγή στη σημασία (ποικιλία) δεν αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά στις υπό εξέταση γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, σε τρεις από τις υπό πραγματέυση γλώσσες, τα αλβανικά, τα ρωσικά και τα τουρκικά, τα σύνθετα σχηματίζονται ως συνδυασμοί δύο λέξεων ή οι σχηματισμοί δύο λέξεων είναι ένας από τους τρόπους σχηματισμού λεξικών σύνθετων. Επομένως, σε σύνθετα χωρίς εσωτερική δομή είναι δύσκολο να ενεργοποιείται η μετακίνηση, η εναλλαγή ή ο αναβιβασμός του τόνου. Τέλος, η τελευταία παράμετρος, της «ποικιλίας», αποτελεί ιδιότητα μόνο της Ελληνικής. Με δεδομένα τα παραπάνω, υποθέτουμε ότι οι τρεις παράμετροι της εσωτερικής δομής, της θέσης του τόνου και της εναλλαγής της θέσης των συνθετικών μερών αποτελούν αδύναμους αντιληπτικούς δείκτες, συνεπώς, και κανόνες οι οποίοι δύσκολα μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκμάθησης και διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας μέχρι εδώ, δεδομένων των θεωρητικών και τυπολογικών συσχετισμών μεταξύ των γλωσσών, μπορούμε να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες προ-

βλέψεις σχετικά με τους μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία εκμάθησης της διαδικασίας της ελληνικής σύνθεσης από αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής:

1. Ιδιότητες και χαρακτηριστικά της σύνθεσης λέξεων κοινές μεταξύ των γλωσσών λειτουργούν ως ισχυροί αντιληπτικοί δείκτες για την κατάκτηση και εκμάθηση της σύνθεσης επομένως και ως οδηγό οργάνωσης της διδασκαλίας.
2. Τόσο η αντίληψη όσο και η παραγωγή λέξεων στη Γ2 επηρεάζονται από τους κανόνες της σύνθεσης λέξεων στη Γ1 (ή τις Γ1). Ωστόσο, εικάζουμε ότι ο βαθμός επίδρασης της ή των Γ1 μειώνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο γλωσσομάθειας και η τυπολογική γεινίαση (σε επίπεδο σύνθεσης) Γ1 και Γ2. Κατά συνέπεια και βάσει του Πίνακα 5, οι Ολλανδοί ομιλητές της Ελληνικής αναμένονται να έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά προς άλλους αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής, καθώς η ολλανδική σύνθεση διαθέτει 4/5 των χαρακτηριστικών της ελληνικής σύνθεσης. Αναμένονται να ακολουθούν σε επιδόσεις οι τουρκόφωνοι ομιλητές της Ελληνικής και, τέλος, οι Ρώσοι, Σουηδοί και Αλβανοί.
3. Όσο μεγαλύτερη είναι η τυπολογική γεινίαση μεταξύ των γλωσσών Γ1 και Γ2 και η κοινότητα των χαρακτηριστικών της σύνθεσης, τόσο πιθανότερο είναι να είναι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας.
4. Όσο ευκολότερα γίνονται αντικείμενο εκμάθησης οι αντιληπτικοί δείκτες, ιδιαιτέρως όσοι δεν είναι διαγλωσσικά ισχυροί, τόσο πιθανότερο είναι να χαρακτηριστούν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές ως δυνάμει δίγλωσσοι.

Ακολουθώς, θα παρουσιάσουμε κάποιες στατιστικές τάσεις των δεδομένων αναφορικά με τις μεταβλητές που εξετάζουμε, δηλαδή, την εσωτερική δομή των σύνθετων λέξεων, τη θέση της κεφαλής, το ρόλο του συνδετικού φωνήεντος/ στοιχείου, τις περιπτώσεις ποικίλων τύπων, θα τις προσεγγίσουμε θεωρητικά και θα κάνουμε κάποιες προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της διαδικασίας της σύνθεσης. Τα ίδια ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής (E1, E2) διανεμήθηκαν σε όλες τις ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών. Η σύσταση των ομάδων των αλλόγλωσσων ομιλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.

**Πίνακας 6:** Σύσταση ομάδων αλλόγλωσσων ομιλητών

	αλβανό- φωνοι	γερμανό- φωνοι	ολλανδό- φωνοι	ρωσό- φωνοι	σουηδό- φωνοι	τουρκό- φωνοι
<i>Ομάδα 1</i>	4	3	24	7	1	10
<i>Ηλικία</i>	20-30 ετών	24-41 ετών	18-60 ετών	~30 ετών	45 ετών	10-11 ετών
<i>Ομάδα 2</i>						10
<i>Ηλικία</i>						11-12 ετών

Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 6, οι ομάδες των αλλόγλωσσων ομιλητών δεν είναι ομοιογενείς όσον αφορά τον αριθμό των μελών τους. Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους: πρώτον, διότι βρισκόμαστε ακόμη σε διαδικασία εμπλουτισμού των δεξαμενών δεδομένων των αλλόγλωσσων ομιλητών, δεύτερον, είναι συγκεκριμένες ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών στις οποίες έχουμε ευκολότερα πρόσβαση, τρίτον, λαμβάνουμε υπόψη και εξετάζουμε τους καθαρώς γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση και εκμάθηση της διαδικασίας της σύνθεσης. Η μελέτη των εξωγλωσσικών παραγόντων δεν εμπίπτει στους στόχους του παρόντος άρθρου.

Επιπλέον, δεν εντάξαμε στις ήδη υπάρχουσες ομάδες ομιλητές οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν εκπαιδευτεί στο ελληνικό σχολείο πλην των δύο ομάδων τουρκόφωνων μαθητών, θεωρώντας ως δεδομένο ότι τέτοιες ομάδες θα επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις (για σχετική συζήτηση βλ. Tzakosta & Koufou, 2016). Οι υπόλοιποι αλλόγλωσσοι συμμετέχοντες πλην των τουρκόφωνων παιδιών έχουν λάβει μέση ή ανώτερη/ανώτατη εκπαίδευση. Τέλος, η ομάδα των Ολλανδών ομιλητών είναι η μόνη που μαθαίνει ελληνικά εκτός Ελλάδας. Ωστόσο, οι Ολλανδοί ομιλητές έχουν στενούς δεσμούς με την Ελλάδα την οποία επισκέπτονται τουλάχιστον μία φορά ετησίως.

Προχωρώντας στις τάξεις που εμφανίζουν τα δεδομένα των αλλόγλωσσων ομιλητών, η εικόνα είναι αρκετά ασαφής όσον αφορά τον προτιμητέο τύπο σύνθετων λέξεων (Εσωτερική δομή, ΕΔ) (πίνακας 7). Πιο συγκεκριμένα, όπως συζητήσαμε στο κεφάλαιο 2, οι ενήλικες φυσικοί ομιλητές δείχνουν μια προτίμηση στα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.], καταρχάς για το Ε2, η οποία είναι εξίσου ασαφής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.<sup>5</sup> Οι επιδόσεις των αλλόγλωσσων ομιλητών ποικίλλουν. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο οι τουρκόφωνοι συμμετέχοντες, σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά της δ' δημοτικού (ομάδα ηλικίας 10-11 ετών), δείχνουν μια σαφή προτίμηση στα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.] στο Ε1, η οποία, ωστόσο, παύει να είναι το ίδιο σαφής στο Ε2. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι οι Γερμανοί αλλόγλωσσοι ομιλητές της Ελληνικής εμφανίζουν

ένα μεγάλο ποσοστό (13,9% και 12,8% για E1 και E2, αντιστοίχως, και εμφανίζονται σε παρένθεση) σύνθετων οι οποίοι δεν εμπίπτουν σε κάποια από τις κατηγορίες [[θέμα+θέμα]+ παραγωγ. κτλς.] ή [θέμα+λέξη], αλλά μάλλον παίρνουν την μορφή χαλαρών σύνθετων δύο λέξεων (παράδειγμα στο 21) (βλ. Tzakosta, 2010, για σχετική συζήτηση).<sup>6</sup>

(21) μερ-ό-νυχτο vs. μέρα-νύχτα (E1)

Οι Γερμανοί αλλόγλωσσοι δείχνουν μια προτίμηση για τα σύνθετα του τύπου [[θέμα + θέμα] + παραγωγ. κτλς.] αντίθετα με τη Γ1 τους, ενώ οι Ολλανδοί αλλόγλωσσοι δείχνουν προτίμηση στα σύνθετα του τύπου [θέμα + λέξη], όπως και στη Γ1.

**Πίνακας 7:** Εσωτερική δομή σύνθετων λέξεων (%)

EA	[s+ s]	[s+ w]	[s + s]	[s + w]	[s + s]	[s + w]	[s + s]	[s + w]	[s + s]	[s + w]	[s + s]	[s + w]	[s + s]	[s + w]
	Φυσ. ομιλητές		αλβανό- φωνοι		γερμανό- φωνοι		ολλανδό- φωνοι		ρωσό- φωνοι		σουηδό- φωνοι		τουρκό- φωνοι	
E1	50	50	59	41	30,1	55,9 (13,9)	45,6	54,4	60	40	23,6	76,4	80 (4)	20 (4)
E2	64	36	63	37	35,3	51,9 (12,8)	44,2	55,8	40	60	38	52	60 (4)	40 (4)
M.O.	57	43	61	39	32,7	53,9 (13,35)	44,9	55,1	50	50	30,8	64,2	70 (4)	30 (4)
													66 (6)	44 (6)

Ο Πίνακας 8 δείχνει ότι όλες οι ομάδες φυσικών και αλλόγλωσσων ομιλητών παράγουν τύπους με την κεφαλή να εμφανίζεται ως το δεύτερο συνθετικό (Δ) στο E1.<sup>7</sup>

**Πίνακας 8:** Θέση της κεφαλής (ποσοστό %)

	Δ	Α	Δ	Α	Δ	Α	Δ	Α	Δ	Α	Δ	Α	Δ	Α
	Φυσικοί ομιλητές		αλβανό- φωνοι		γερμανό- φωνοι		ολλανδό- φωνοι		ρωσό- φωνοι		σουηδό- φωνοι		τουρκό- φωνοι	
E1	100	0	75	25	97	3	98	2	81	19	84	16	97 (4)	3 (4)
													98 (6)	2 (6)
E2	90%	10	40	60	93	5	96,5	3,5	44	66	45	65	93 (4)	7 (4)
													98 (6)	2 (6)
M.O.	95%	5	57,5	42,55	95	4	97,25	2,75	62,5	42,5	64,5	40,5	95 (4)	5 (4)
													98 (6)	2 (6)

Αμφιλεγόμενα είναι τα αποτελέσματα των Αλβανών, Ρώσων και του Σουηδού συμμετέχοντα στο Ε2. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο τουλάχιστον για τους Αλβανούς αλλόγλωσσους, δεδομένου ότι, όπως συζητήσαμε στο κεφάλαιο 3, η θέση της κεφαλής δεν είναι ξεκάθαρα δεξιόστροφη στα αλβανικά. Ενδεικτικό παράδειγμα δίνεται στο (22).

(22) οδοντ-ό-βουρτσα vs. βούρτσα – δόντια

Το ΣΦ αποδεικνύεται ως ισχυρός αντιληπτικός δείκτης για φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής (Πίνακας 9). Όλες οι ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών χρησιμοποιούν το ΣΦ στο Ε1 συγκριτικά προς το Ε2. Εξαιρέση αποτελεί ο Σουηδός συμμετέχων ο οποίος επιδεικνύει εξαιρετικά υψηλή επίδοση στο Ε2 (95,3%) έναντι του Ε1 (82,3%). Από την άλλη, το γεγονός ότι το ΣΦ δεν είναι ξεκάθαρο συστατικό στην αλβανική σύνθεση, συνιστά μια ερμηνεία αναφορικά με το γιατί οι Αλβανοί αλλόγλωσσοι δεν το χρησιμοποιούν πολύ συχνά στο Ε2 (69%). Αντιθέτως, το χρησιμοποιούν στο Ε1 (84%), πιθανότατα απομνημονευτικά (βλ. Tzakosta, 2009, για ανάλογα δεδομένα των φυσικών ομιλητών).

**Πίνακας 9:** Χρήση του συνδετικού φωνήεντος/ στοιχείου (ποσοστό %)

ΣΦ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	φυσικοί ομιλητές		αλβανόφωνοι		γερμανόφωνοι		ολλανδόφωνοι		ρωσόφωνοι		σουηδόφωνοι		τουρκόφωνοι	
<i>T1</i>	88	12	84	16	88,5	11,5	82,4	17,6	86	14	82,3	17,7	95 (4)	5 (4)
													97 (6)	3 (6)
<i>T2</i>	85	15	69	31	82,9	17,1	53	47	95	5	95,3	4,7	93 (4)	7 (4)
<i>M.O.</i>	86,5	13,5	76,5	23,5	85,7	14,3	67,7	32,3	90,5	9,5	88,8	11,2	60 (4)	49 (6)

Όπως παρατηρήσαμε στον Πίνακα 5, ποικίλοι τύποι, δηλαδή σύνθετοι σχηματισμοί των οποίων τα συνθετικά μπορούν να εναλλαχθούν και να τοποθετηθούν ως πρώτα ή δεύτερα συνθετικά χωρίς να υπάρξει σημασιολογική ή μορφοσυντακτική διαφοροποίηση, απαντώνται μόνο στα ελληνικά. Ωστόσο, πρωτίστως οι Ολλανδοί, ακολουθούμενοι από τους Γερμανούς και τουρκόφωνους αλλόγλωσσους ομιλητές, προσπαθούν να παράγουν ποικίλους τύπους. Μάλιστα, η ομάδα των Γερμανών εμφανίζει εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ποικίλων τύπων στο Ε2 έναντι του Ε1 (βλ. πίνακας 10). Μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της ομάδας των Ολλανδών δίνονται στο (23).

Πίνακας 10: Ποικιλία (ποσοστό %)

ΣΦ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ	ΜΚ	ΔΚ
	φυσικοί ομιλητές		αλβανόφωνοι		γερμανόφωνοι		ολλανδόφωνοι		ρωσόφωνοι		σουηδόφωνοι		τουρκόφωνοι	
<i>T1</i>	75	25	---	---	84,9	15,1	57,8	42,2	---	---	---	---	82 (4)	18 (4)
													75,4 (6)	24,6 (6)
<i>T2</i>	40	60	---	---	26,6	73,4	22,9	77,1	---	---	---	---	41,2 (4)	58,8 (4)
													82,1 (6)	17,9 (6)
<i>M.O.</i>	57,5	32,5	---	---	55,75	44,25	40,35	59,65	---	---	---	---	61,5 (4)	38,5 (4)
													78,8 (6)	21,2 (6)

- (23) α. γαλαν-ό-λευκος vs. λευκό-γαλαζιος  
 β. μερ-ό-νυχτο vs. νυχτ-ά-μερα  
 γ. ψωμ-ο-τύρι vs. τυρί-ψωμι

Ολοκληρώνοντας την συζήτηση των δεδομένων, κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε μερικές περιπτώσεις *συμφυρμάτων* (blends), είδους σύνθετων λεκτικών κατασκευών οι οποίες υπόκεινται σε απαλοιφή άτονων ή/ και ενδιάμεσων συλλαβών, τα οποία εντοπίζονται στα δεδομένα των Ολλανδών αλλόγλωσσων ομιλητών (δεδομένα στο (24)).

- (24) α. βροχ-ο-βροντή vs. βροχ-ο-ντή  
 β. αγορ-ο-κόριτσο vs. αγόρτσι (E1)  
 γ. χιον-ο-χάλαζο vs. χιολάζι (E2)

Η ομάδα των Ολλανδών αλλόγλωσσων εμφανίζει επίσης έντονη εσωτερική κλίση στις σύνθετες δομές. Η εσωτερική κλίση, η οποία δεν απαντάται συχνά σε σύνθετες δομές δεδομένου ότι η κλίση συνιστά περιφερειακή μορφολογική διαδικασία (βλ. Ράλλη 2005), είναι χαρακτηριστική της ολλανδικής σύνθεσης, συνεπώς, η επίδραση της Γ1 παραμένει ισχυρή (βλ. δεδομένα στο (25)).

- (25) α. ελαφ-ο-κυνηγός vs. ελαφ-ι-κυνηγός  
 β. αλατ-ο-πίπερο vs. αλατ-ι-πίπερο  
 γ. λουλουδ-ό-βαζο vs. λουλουδ-ί-βαζο  
 δ. αυλ-ό-πορτα vs. αυλ-ί-πορτα



ε. γαλατ-ό-πιτα	vs.	γαλ-ά-πιτα	(E1)
στ. βελον-ό-δασος	vs.	βελον-ιά-δασος	
δ. φωτ-ιο-καμμένος	vs.	φωτ-ια-καμμένος	(E2)

Τέλος, σε μικρά ποσοστά (~ 3,7% για τους Γερμανούς και 5% για τους τουρκόφωνους επί του συνόλου των πραγματώσεων τους) οι αλλόγλωσσοι ομιλητές προτιμούν να παράγουν απλές λέξεις παρά σύνθετες, οι οποίες, ωστόσο, είναι απολύτως ή μερικώς συνώνυμες με τις σύνθετες. Μερικά παραδείγματα δίνονται στο (26).

(26) α. οργαν-ο-παίκτης	vs.	μουσικός
β. σκληρ-ό-καρδος	vs.	άκαρδος
γ. υπερδύναμος	vs.	δυναμούχος

## 10. Σύνοψη

Το παρόν άρθρο είναι μια συγκριτική μελέτη δεδομένων φυσικών και αλλόγλωσσων ομιλητών της Ελληνικής όσον αφορά την κατάκτηση και εκμάθηση της μορφολογικής διαδικασίας σύνθεσης λέξεων στα ελληνικά, προκειμένου να διερευνησουμε, αφενός, τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την κατάκτηση και εκμάθηση της σύνθεσης και, αφετέρου, τους αμιγώς γλωσσικώς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας ή διγλωσσίας των αλλόγλωσσων ομιλητών. Οι ενδογλωσσικοί παράγοντες σχετίζονται με α) την τυπολογική σχέση μεταξύ της Γ1 και της Γ2, β) το επίπεδο γλωσσομάθειας, γ) την ηλικία, και δ) την ενεργοποίηση αρχών οι οποίες είναι καθολικά, διαγλωσσικά ισχυρές.

Τα δεδομένα των φυσικών ομιλητών δείχνουν ότι οι δεύτεροι δεν κάνουν λάθη στο σχηματισμό υπαρκτών σύνθετων σχεδόν σε καμία από τις εξετασθείσες μεταβλητές (εσωτερική δομή, μετακίνηση και αναβιβασμός του τόνου, ΣΦ, κεφαλή, ποικιλία), ενώ έντονη ποικιλία παρατηρείται στο ερωτηματολόγιο των μη υπαρκτών σύνθετων (E2). Στο E2 αναδεικνύεται η πραγματική ικανότητα των φυσικών ομιλητών να χειρίζονται παραγωγικά τους κανόνες σχηματισμού λέξεων της Γ1 τους. Από την άλλη πλευρά, οι επιδόσεις των αλλόγλωσσων ομιλητών είναι σε αρκετές περιπτώσεις εφάμιλλες των φυσικών ομιλητών. Δεδομένων των παραπάνω, εικάζουμε ότι υψηλές επιδόσεις επιτυγχάνουν οι ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών που έχουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, όπως φάνηκε από τα δεδομένα των τουρκόφωνων αλλόγλωσσων ομιλητών ανεξάρτητα από το βαθμό τυπολογικής γειννίας της Ελληνικής και των Γ1 των αλλόγλωσσων ομιλητών.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι Γ1 σε όλες τις περιπτώσεις επηρεάζουν τον τρόπο της σύνθεσης λέξεων, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά της ελληνικής σύνθεσης που λειτουρ-

γούν ως αντιληπτικοί δείκτες για τους φυσικούς επηρεάζουν και τους αλλόγλωσσους ομιλητές και τους καθοδηγούν στην ανίχνευση των κανόνων που διέπουν την ελληνική σύνθεση. Οι υψηλές επιδόσεις των αλλόγλωσσων ομιλητών μας επιτρέπουν να τους 'δούμε' ως δυνάμει δίγλωσσους ομιλητές.

Η συζήτηση των υποθέσεων εργασίας μας οι οποίες διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 9 επιβεβαιώνονται στην πλειοψηφία τους από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα απέδειξαν ότι οι ιδιότητες της σύνθεσης λέξεων που είναι κοινές μεταξύ των γλωσσών λειτουργούν ως ισχυροί αντιληπτικούς δείκτες για την κατάκτηση και εκμάθηση της σύνθεσης. Όλες οι ομάδες αλλόγλωσσων ομιλητών έχουν υψηλές επιδόσεις όσον αφορά τη σωστή πραγμάτωση της κεφαλής και του ΣΦ. Τα δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι Ολλανδοί θα είχαν την 'καλύτερη' γλωσσική συμπεριφορά, επιβεβαιώνονται, ωστόσο, από την ομάδα των Αλβανών οι οποίοι έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις, σε αντίθεση προς τους τουρκόφωνους μαθητές που έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις. Η ηλικία φαίνεται να παίζει θετικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 και την ανάπτυξη διγλωσσίας (Αλεξίου & Τζακώστα, 2014, Τζακώστα, 2015), καθώς και το γλωσσικό περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της ελληνικής.

Τόσο η αντιληψη όσο και η παραγωγή λέξεων στη Γ2 γλώσσα επηρεάζονται από τους κανόνες της σύνθεσης λέξεων στην ή στις Γ1. Ωστόσο, ο βαθμός επίδρασης της Γ1 μειώνεται όσο αυξάνεται η τυπολογική γειννίαση Γ1 και Γ2. Τέλος, θεωρούμε ότι, ανεξαρτήτως πλαισίου εντός του οποίου πραγματοποιείται η εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και της ηλικίας των ομιλητών, όσο ευκολότερα γίνονται αντικείμενο εκμάθησης οι αντιληπτικοί δείκτες, ιδιαιτέρως όσοι δεν είναι διαγλωσσικά ισχυροί, τόσο πιθανότερο είναι να χαρακτηριστούν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές ως δίγλωσσοι. Τέλος, τα δεδομένα όλων των ομάδων αλλόγλωσσων ομιλητών καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι δυνάμει δίγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ή διγλωσσίας.

Η συζήτηση που προηγήθηκε έχει σαφείς προεκτάσεις και κάνει συγκεκριμένες προβλέψεις σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας τόσο της Γ1 όσο και της Γ2. Τα πορίσματά μας κατέδειξαν ότι η διδασκαλία της γλώσσας καταρχάς απαιτεί γλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες δεν έχουν ως άξονά τους απομνημονευτικούς μηχανισμούς αλλά ενεργοποιούν την εφαρμογή κανόνων και αρχών. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικότερη η αξιοποίηση ψευδολέξεων στη γλωσσική διδασκαλία και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Είναι, επίσης, σημαντικό η διδασκαλία να έχει ως άξονές της τους αντιληπτικούς δείκτες, δηλαδή την προτιμητέα δομή των σύνθετων λέξεων, τη θέση της κεφαλής, τη χρήση του ΣΦ, την εμφάνιση ποικίλων τύπων. Μάλιστα, η σειρά διδασκαλίας των αντιληπτικών δεικτών ενδείκνυται να βασιζέται στο εύρος εμφάνισής των τελευταίων.

Η τυπολογική συγκριτική μεθοδολογία που υιοθετήσαμε θα εμπλουτιστεί με δεδομένα ακόμη περισσότερων ομιλητών και θα προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα από γλώσσες που δεν έχουν ακόμη εξετασθεί ή γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης.

### Σημειώσεις

1. Για εκτενή συζήτηση σχετικά με τους εξωγλωσσικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκμάθηση των Γ2 βλ. Baker (2001), όπου και περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές.
2. Βλ. Revithiadou (1996) για μια φωνολογική ανάλυση της διαδικασίας της σύνθεσης.
3. Ο αστερίσκος σηματοδοτεί αντιγραμματικές/ μη αποδεκτές δομές.
4. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μορφή του συνδετικού φωνήεντος ενδέχεται να ποικίλλει δεδομένου ότι τα επιρρήματα συχνά λήγουν σε φωνήεν.
5. Τα 20 τουρκόφωνα παιδιά είναι μουσουλμάνοι της Θράκης και κατά δήλωσή τους (βλ. απαντήσεις των γενικών ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο E1 και E2) είναι μονόγλωσσοι φυσικοί ομιλητές της Τουρκικής.
6. Στους πίνακες 7-10 και συγκεκριμένα στη στήλη των τουρκόφωνων συμμετεχόντων οι παρένθετοι αριθμοί (4) και (6) συμβολίζουν την δ' και στ' δημοτικού, αντιστοίχως, τις οποίες ακολουθούν οι συμμετέχοντες.
7. Δ = Κεφαλή δεξιά, Α = Κεφαλή αριστερά
8. Στον πίνακα 7, η συντομογραφία [s+w] αντιστοιχεί στα σύνθετα του τύπου [θέμα+λέξη], ενώ η συντομογραφία [s+s] αντιστοιχεί στα σύνθετα του τύπου [[θέμα+θέμα]+παραγωγ. κτλξ.].
9. Θεωρούμε ότι η συμπεριφορά του Σουηδού αλλόγλωσσου ομιλητή είναι μεν αποσπασματική αλλά ενδεικτική της γλωσσικής συμπεριφοράς.

### Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. & Μ. Τζακώστα (2014) Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Στο *Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Anastasiadi- Simeonidi, A. (1983) La composition en Grec Moderne d'un point de vue Diachronique. *Lalies* 2: 77- 90.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986) *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996α) Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-120.

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996β) Η διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 129-149.
- Aronoff, M. & J. Rees-Miller (eds.) (2001) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (εισ.-επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Becker, T. (1992) Compounding in German. *Rivista di Linguistica*, 4 (1): 5-36.
- Booij, G. (1992) Compounding in Dutch. *Rivista di Linguistica*, 4 (1): 37-61.
- Booij, G. (1997) Autonomous morphology and paradigmatic relations. *Yearbook of Morphology 1996*: 35-54.
- Booij, G. (2005) *The Grammar of Words*. New York: Oxford University Press.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2004) Επίδραση προγράμματος παραγωγής και κατανόησης συνθέτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 25: 112-122.
- Γαβριηλίδου, Ζ. & Α. Ευθυμίου (2001) Διδακτική των συνθέτων στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τόμος Α'. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 17-29.
- Cubberley, P. (2002) *Russian: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drachman, G. & A. Malikouti-Drachman (1994) Stress and Greek compounding. *Phonologica 1992*: 55-64.
- Elsie, R. (2006) *Albanian Literature: A Short History*. London: I. B. Taurus.
- Ζεγκίνης, Ε. & Π. Χιδίρογλου. *Τουρκική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Friberg, K. (2008) Decomposing Swedish compounds using memory-based learning. *NODALIDA 2007 Conference Proceedings*. 224-230.
- Gouskova, M. & K. Roon (2008) Interface Constraints and Frequency in Russian Compound Stress. In J. Reich, M. Babyonyshev & D. Kavitskaya (eds.), *Proceedings of the 17th Meeting of Formal Approaches to Slavic Linguistics*. Ann Arbor: Michigan Slavic Publishers. 49-63.
- Guevara, E. & S. Scalise (2004) V-compounding in Dutch and Italian. In *Cuadernos de Linguistics den Instituto Universitario Ortega y Gasset Madrid X*: 1-29.
- Jarema, G., C. Busson, R. Nikolova, K. Tsapkini & G. Libben (1999) Processing compounds: A cross-linguistic study. *Brain and Language* 68: 362-369.
- Kalligiannaki, S. & M. Tzakosta (2013) Common characteristics in compound formation: evidence from bilingual acquisition and L2 language learning. Στο Ν. Lavidas, Th. Alexiou & Α.-Μ. Sougari (eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*:

*Selected Papers from the 20<sup>th</sup> International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. London: Versita, 219-232.

- Kehayia, E., G. Jarema, K. Tsapkini, D. Perlak, A. Ralli & D. Kadzielawa (1999) The role of morphological structure in the processing of compounds: The interface between linguistics and psycholinguistics. *Brain and Language*, 68 (1-2): 370-377.
- Kiefer, F. (1992) Compounding in Hungarian. *Rivista di Linguistica*, 4 (1): 61-78.
- Κουφού, Κ.-Ει. & Μ. Τζακώστα (2015) Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης υπό το πρίσμα των ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση. Στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα: Παν/μιο Πατρών.  
<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/>  
<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/xenesglosses.pdf>
- Κουφού, Κ.-Ε. & Μ. Τζακώστα (Υπό δημ.) Τα ρηματικά σύνθετα στη γλωσσική διδασκαλία: 'αδύναμοι κρίκοι' και προτάσεις διδακτικής. Στο *Proceedings of the 22<sup>nd</sup> International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. School of English, Aristotle University of Thessaloniki (April 2015)
- Kornfilt, J. (1997) *Turkish Descriptive Grammar*. London: Routledge.
- Konstantzou, K., S. Varlokosta & M. Vlassopoulos (2015) Compounding in Greek child language: evidence from typical development and specific language impairment. Paper presented at the 12<sup>th</sup> International Conference of Greek Linguistics (ICGL12). Berlin Free University (September 2015).
- Malikouti-Drachman, A. (1995) Prosodic Domains in Greek Compounding. Handout of Paper presented at the 2<sup>nd</sup> International Conference of Greek Linguistics (ICGL2). Salzburg: University of Salzburg.
- Nespor, M. & A. Ralli (1994) Stress domains in Greek compounds: a case of Morphology phonology interaction. In *Themes of Greek Linguistics I*. Amsterdam & New York: John Benjamins, 201-208.
- Nespor, M. and A. Ralli (1996) Morphology-phonology interface: phonological domains in Greek compounds. *The Linguistic Review*, 13: 357-382.
- Newmark, L. P. Hubbard & P. Prifti (1982) *Standard Albanian: A Reference Grammar for Students*. Stanford: Stanford University Press.
- Orel, V. (2000) *A Concise Historical Grammar of the Albanian Language: Reconstruction of Proto-Albanian*. Boston: Brill Academic Publishers.
- Ράλλη, Α. (1989) Τα ρηματικά σύνθετα της Νέας Ελληνικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 10: 205-223.

- Ράλλη, Α. (1991) Λεξική φράση: αντικείμενο μορφολογικού ενδιαφέροντος. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 12: 139-158.
- Ράλλη, Α. (1995) Σχέσεις σύνθεσης και προσφωματοποίησης: Η περίπτωση των θεματικών ρόλων στα ρηματικά σύνθετα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 16: 136-147.
- Ράλλη, Α. (2005) *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007) *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ralli, A. (1992) Compounds in Modern Greek. *Rivista di Linguistica* 4 (1): 143-174.
- Ralli, A. (2002) Prefixation vs. compounding. Στο Α. Μ. Di Sciullo (ed.), *Asymmetry in Grammar: phonology, morphology and language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 37- 64.
- Ralli, A. (2003a) Morphology in Greek linguistics: the state-of-the-Art. *J. of Greek Linguistics*, 4: 77-129.
- Ralli, A. (2003b) Preverbs in Greek: the case of ksana-, kse-, para-. In E. Mela-Athanasopoulou (ed.), *Proceedings of the 15<sup>th</sup> Symposium of Theoretical and Applied Linguistics. Selected Papers*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 107-132.
- Ralli, A. & M. Raftopoulou (1999) Η σύνθεση ως διαχρονικό φαινόμενο σχηματισμού λέξεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 19: 389-403.
- Revithiadou, A. (1996) Stress patterns and morphological structures in Greek nominal prefixation. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 16: 104-114.
- Scalise, S. & A. Fabregas (2010) The head in compounding. In S. Scalise & I. Vogel (eds.), *Cross-disciplinary issues in compounding*. Amsterdam: John Benjamins, 109-126.
- Selkirk, E. (1984) *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press.
- Tsiamas, A., G. Jarema, E. Kehayia & G. Chilingaryan (2015) Stress properties of Greek compounds. *The Canadian Journal of Linguistics*, 60 (1):-25-50.
- Tzakosta, M. (2009) Perceptual ambiguities in the formation of Greek compounds by native speakers. Στο Γ.Κ. Γιαννάκης, Μ. Μπαλταζάνη, Γ.Ι. Ξυδόπουλος & Τ. Τσαγγαλίδης (επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (BICGL)*. Ιωάννινα, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Παν/μιο Ιωαννίνων, 545-557. [http://www.linguist-uoi.gr/cd\\_web/arxiki\\_en.htm](http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/arxiki_en.htm)
- Tzakosta, M. (2010) External and internal factors affecting compound formation in L2: the case of Dutch learners of Greek. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30: 589-601.

- Tzakosta, M. (2011a) L1 transfer in L2 Learning: compound forms in the speech of Turkish learners of Greek. Στο E. Kitis, E., N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (eds.), *Selected Papers from the 19<sup>th</sup> International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Θεσσαλονίκη: Μονοχρωμία, 459-468.
- Tzakosta, M. (2011b) L1 transfer in L2 word formation. Ηλεκτρονικά πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. CGL). Σικάγο, Παν/μιο Σικάγου. 416-427.  
<http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/>
- Τζακώστα, Μ. (2015) Πως η ηλικία λειτουργεί ως παράγοντας ρύθμισης της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης: μερικά ερευνητικά πορίσματα. Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, 113-134.
- Tzakosta, M. & M. Hadzidaki (2013) Word formation in child speech: evidence from preschoolers. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Κομοτηνή, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, 571-577.
- Tzakosta, M. & K.-I. Koufou (2016) 'Looking for an identity': compound formation in the speech of Albanian learners of Greek. Paper presented at the *Pacific Second Language Research Forum 2016*. Chuo University: Tokyo.
- Tzakosta, M. & M. Mamadaki (2013) Compound formation in L2 learning: the case of Bulgarian, Romanian and Russian learners of Greek. Στο Z. Gavriilidou, A. Efthimiou, E. Thomadakis & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected Papers of the 10th ICGL*, Komotini: Democritus University of Thrace, 78-583.
- Τζακώστα, Μ. & Δ. Μανωλά (2012) Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 7<sup>ου</sup> συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδας – ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, 1119-1130.
- Williams, E. (1981) On the Notions «Lexically Related» and «Head of a Word». *Linguistic Inquiry*, 12 (2): 245-274.

# ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΦΙΛΑΝΔΙΚΟ – ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## THE SCHOOL OF FUTURE AND THE FINNISH – GERMAN ALTERNATIVE EDUCATIONAL SYSTEM – A COMPARATIVE APPROACH

Παναγιώτης Γιαγκουνίδης  
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε – Δ.Π.Θ.  
pgiankou@eled.duth.gr

### **Abstract**

This project presented and compared how much the Finnish and the German alternative pedagogy contributes to the upgrade and remodeling of the learning environments that respond to the multiformity and chromatic printing that are displayed from the various biographies of the students and to the upgrade of teachers' training.

### *Key words*

*Educational system, Germany, Finland, comparison, alternative school.*

### *Λέξεις κλειδιά*

*Εκπαιδευτικό σύστημα, Γερμανία, Φινλανδία, σύγκριση, εναλλακτικό σχολείο.*

### **0. Εισαγωγή**

Όπως ήδη είναι γνωστό σ' όλους, το δημόσιο σχολείο έχει σχεδόν αποτύχει να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν σ' ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του θα λάβει υπόψη τη βιογραφία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να σταδιοδρομήσουν στη ζωή χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Εδώ έγκειται και η διαφορά με τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, η οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον παράγοντα παιδί, γιατί η αγωγή ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αι. ευθυγραμμίστηκε με το αίτημα για επίδοση του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία και μ' αυτόν τον τρόπο ζημιώθηκε η ζωντανή ψυχή του παιδιού (Reble, 2005: 448).



Αν ανατρέξουμε στις δημοσιεύσεις της Ellen Key θα διαπιστώσουμε ότι ασκεί δριμεία κριτική στο μέχρι τώρα σχολείο και το κατηγορεί ότι καταστρέφει την προσωπικότητα, νεκρώνει το πνεύμα και κακοποιεί τον άνθρωπο (Reble, 2005: 450).

Αργότερα ο Berthold Otto εκπροσωπεί την άποψη ότι μοναδική αποστολή του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει το σωστό εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού, να του διευκρινίζει με τον κατάλληλο τρόπο ότι το συγκινεί και να το βοηθά έτσι να προσανατολισθεί μέσα στον κόσμο. Κατά τον Otto η ενιαία διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη το παιδί ως ολότητα αλλά και ο κόσμος με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί παρατηρείται επίσης ως ολότητα (Reble, 2005: 453).

Στη συνέχεια μπορούμε να αναφέρουμε ονόματα μεγάλων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγών, όπως τη Maria Montessori, τον Rudolf Steiner, τον Alexander Neill κ.ά. Όλοι αυτοί έχουν επηρεάσει με τη σειρά τους την εναλλακτική Παιδαγωγική, η οποία με τη σειρά της διαμόρφωσε ένα παιδαγωγικό και μαθησιακό περιβάλλον αλλά και ολόκληρη τη σχολική ζωή. Χαρακτηριστικό αυτών των προσπαθειών ήταν ότι τα παιδιά σφείλουν να εγκαταλείψουν το μαζικό σχολείο και αντί αυτού να οικοδομηθεί ένα γνήσιο επίπεδο ζωής για τη νεότητα, μια πραγματική κοινότητα ζωής, που να απευθύνεται σ' ολόκληρο τον άνθρωπο και να μπορεί να τον διαμορφώσει. Οι εκπρόσωποι της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής ενδιαφέρονται για το σχολείο σαν να μην είναι ένα απρόσωπο ίδρυμα, αλλά να γίνει ένα πραγματικό «σπίτι» για τα παιδιά, όπου αυτά να αισθάνονται άνετα (Reble, 2005: 476), ενώ οι ανθρωποσοφικές ιδέες του Rudolf Steiner αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο με emphaticό τρόπο ως ψυχοσωματική ολότητα. Η Montessori και ο Froebel υποστήριξαν την αρχή της αυτενέργειας και ήθελαν να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία, αυτοπεποίθηση, εσωτερική ισορροπία και τη δυνατότητα για μια πιο ελεύθερη διαμόρφωση της ζωής του (Reble, 2005: 456).

Από τις ήδη προαναφερθέντες παιδαγωγικές ιδέες, καθώς και άλλων παιδαγωγών, διαμορφώθηκαν εναλλακτικά σχολικά συστήματα, τα οποία είναι παιδοκεντρικά. Μ' αυτές τις απόψεις το πεδίο εργασίας του σχολείου διευρύνεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες, τα χαρίσματα και τις ικανότητες του κάθε παιδιού.

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών προσπαθειών βρίσκονται και οι προοδευτικές τάσεις εκδημοκρατισμού του σχολείου που έχουν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση και το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες όλων των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να μορφωθούν και να εκπαιδευτούν και έτσι μπορούν να λειτουργούν ως κίνητρο για ατομική μόρφωση και κοινωνικοποίηση. Μ' αυτό τον τρόπο προβάλλεται το προφίλ μιας δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης και επιδόσεων, ακριβώς εδώ μπορούμε να ξαναφανταστούμε ένα άλλο σχολείο.

Μ' αυτό το υπόβαθρο παιδαγωγικών αντιλήψεων ανέπτυξε η Φινλανδία και η Γερμανία μια «άλλη» εκπαιδευτική πολιτική, έτσι ώστε όσο το δυνατόν περισσότερα

παιδιά, και ιδιαίτερα από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, να έχουν πρόσβαση στην επαγγελματική ή την ανώτατη Εκπαίδευση.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε πώς η Φινλανδία και η Γερμανία μέσω της εναλλακτικής παιδαγωγικής προσπαθούν εδώ και χρόνια να ξαναφανταστούν ένα διαφορετικό σχολείο, το οποίο να είναι το σχολείο της «Χαράς» για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

## 1. Η φιλανδική εκπαιδευτική πολιτική

Η Φινλανδία έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν επηρεάστηκε από ένα ανταγωνισμό παρόμοιο με αυτόν της αγοράς και των πολιτικών εξελίξεων στις οποίες διακυβεύεται το μέλλον των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τα σχολεία να δημιουργήσουν βελτιστα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικό περιεχόμενο που βοηθάει με τον καλύτερο τρόπο τους μαθητές να επιτύχουν τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Στη Φινλανδία η διδασκαλία αποτελεί το βασικό στοιχείο που κάνει τη διαφορά αναφορικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο και όχι τα κριτήρια, η αξιολόγηση ή τα εναλλακτικά προγράμματα διδασκαλίας. Η νέα ευελιξία έδωσε στα σχολεία να μάθουν το ένα από το άλλο, και επομένως να καταστήσουν τις καλύτερες πρακτικές καθολικές με την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Το φιλανδικό Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει ακόμη τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των διδακτικών μεθόδων και να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών (Boehm, 2015: 193).

Μια άλλη καινοτομία του εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο ότι τα σχολεία ενθαρρύνονται να διατηρήσουν ισχυρά συστήματα υποστήριξης για τη διδασκαλία, για την καλύτερη μάθηση εκ μέρους των μαθητών- υγιεινή διατροφή, δωρεάν σχολικά γεύματα για όλους τους μαθητές, υπηρεσίες υγείας, ψυχολογική υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών αποτελούν πάγιες πρακτικές σε κάθε σχολείο.

Το φιλανδικό σχολείο ζει μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια καινούρια πραγματικότητα. Δεν υπάρχουν ομοιογενείς τάξεις, αλλά η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι χαρακτηριστική. Το 2010 το 4,7% του πληθυσμού ήταν αλλοδαποί πολίτες. Με αυτά τα νέα δεδομένα το φιλανδικό σχολείο ακολουθεί την αρχή της συμπερίληψης αναφορικά με τη μεταχείριση των μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και εθνότητες, συχνά με τη βοήθεια βοηθών εκπαιδευτικών. Η πολιτιστική ετερογένεια στη φιλανδική κοινωνία θα υποδήλωνε ότι η διαφορά στη μάθηση μεταξύ των σχολείων μπορεί να διευρυνθεί. Το αντίθετο

συμβαίνει, οι πολύ υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις θετικές επιστήμες, στα μαθηματικά και στην ανάγνωση κατανέμονται ισοδύναμα σ' όλα τα σχολεία.

Μια άλλη παράμετρος της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι ότι γίνονται συστηματικές προσπάθειες για κοινωνική δικαιοσύνη και έγκαιρη παρέμβαση για να βοηθηθούν εκείνοι οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες και υπάρχει μια στενή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδείας και άλλων υπηρεσιών, όπως της υγείας και της κοινωνικής πρόνοιας, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπιστεί και να καταπολεμηθεί η φτώχεια που με τη σειρά της είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Πάντως χαρακτηριστικό είναι ότι το επίπεδο των επιδόσεων των «φτωχών» μαθητών συνεχώς αυξάνεται και η διαφορά τους μειώνεται. Με άλλα λόγια, η Φινλανδία πέτυχε την οικοδόμηση αυξανόμενης δικαιοσύνης μέσα από την αυξανόμενη εθνοτική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην κοινωνία της (Boehm, 2015: 201).

Στο σχεδιασμό ενός νέου σχολείου πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη ότι οι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος και πίεση στο φιλικό σχολείο απ' άλλους συνομήλικούς τους σε άλλες χώρες (OECD, 2004 & 2007). Σύμφωνα με την έρευνα της PISA μόνο το 7% των Φινλανδών μαθητών είπε ότι αισθάνεται άγχος όταν κάνει ασκήσεις μαθηματικών στο σπίτι σε σύγκριση με το 52% και το 53% στην Ιαπωνία και τη Γαλλία αντίστοιχα (Kurari & Välijärvi, 2005). Η έλλειψη άγχους ή το μηδαμινό άγχος που χαρακτηρίζει τους Φινλανδούς μαθητές οφείλεται στη χαλαρή κουλτούρα της μάθησης και την έλλειψη πίεσης και άγχους τα οποία παίζουν σίγουρα ρόλο στην επίτευξη καλών γενικών επιδόσεων στα σχολεία (Sahlberg, 2013: 42).

Όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες, οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι οι περισσότερες κατ' οίκον εργασίες απαραίτητα οδηγούν σε καλύτερη μάθηση, ιδιαίτερα αν οι μαθητές κάνουν ασκήσεις ρουτίνας που δεν παρουσιάζουν κανενός είδους πνευματικές προκλήσεις, όπως αυτές που δυστυχώς σχεδόν καθημερινώς αναθέτονται από το σχολείο (Sahlberg, 2013: 144-145).

Μια άλλη ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα ενσωματωμένα δίκτυα σχολείων και κοινοτήτων των εκπαιδευτικών στην τοπική αυτοδιοίκηση και στις πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης. Γι' αυτό και ο Andreas Schleicher, που ηγείται της ομάδας της PISA, καταλήγει στην ανάλυση για τις επιτυχίες των Φινλανδών μαθητών ότι η δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων που υποκινούν και διασπείρουν καινοτομίες βοηθάει στην εξήγηση της επιτυχίας των μαθητών και κάνει τις «δυνατές επιδόσεις στο σχολείο ένα σταθερό και αναμενόμενο αποτέλεσμα σε όλο εκπαιδευτικό σύστημα» (Sahlberg, 2013: 103-104).

Στη συνέχεια θέλουμε να αναφερθούμε και σε κάτι άλλο που μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς μπορούμε να ξαναφантаστούμε ένα σχολείο με καινούριες προοπτικές. Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα στο κράτος πρόνοιας στη Φινλανδία και στοχεύει στην εγγύηση για εκπαίδευση υψη-

λής ποιότητας για όλους σε διαφορετικές θέσεις και συνθήκες. Η δικαιοσύνη αφορά σε ένα κοινωνικό δίκαιο και περιεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες με την καλή ποιότητα μάθησης κατανέμονται αρκετά ισότιμα σε όλα τα σχολεία. Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι μαθησιακές προσδοκίες έγιναν παρόμοιες για όλους τους μαθητές, το χάσμα των επιδόσεων άρχισε να κλείνει. Πρακτικά αυτό σήμαινε ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τα ενδιαφέροντά τους, μελετούσαν μαθηματικά και ξένες γλώσσες στις ίδιες τάξεις. Προηγουμένως αυτά τα μαθήματα είχαν τρία επίπεδα αναλυτικών προγραμμάτων και οι μαθητές ομαδοποιούνταν με βάση τις προηγούμενες επιδόσεις τους σ' αυτά τα μαθήματα, αλλά συχνά επίσης με βάση την επιρροή των γονέων και των συνομήλικων (Sahlberg, 2013: 111-112).

Το φιλανθικό Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει τις τοπικές και ατομικές λύσεις σε εθνικούς στόχους προκειμένου να βρει τους καλύτερους τρόπους για να δημιουργήσει βέλτιστες ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας για όλους. Προσφέρει προσωπικά μαθησιακά σχέδια για εκείνους τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη μια άλλη παράμετρος μιας προοδευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι η διδασκαλία και η μάθηση εστιάζουν στη βαθιά ευρεία μάθηση, δίνοντας ίση αξία σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης της προσωπικότητας, τον ηθικό χαρακτήρα, τη δημιουργικότητα, τη γνώση και των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή (Sahlberg, 2013: 211).

Στο φιλανθικό σχολείο καταργήθηκαν τα γκρουπ μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα Μαθηματικά και Πρώτη Ξένη Γλώσσα, έτσι οι μαθησιακές προσδοκίες είναι σχεδόν οι ίδιες για όλους τους μαθητές και το χάσμα μεταξύ μαθητών χαμηλών και υψηλών επιδόσεων άρχισε να κλείνει. Πρακτικά, όλοι οι μαθητές μελετούν μαθηματικά και την πρώτη ξένη γλώσσα στην ίδια τάξη (Sahlberg, 2013: 112).

Στις ιδιαιτερότητες του φιλανθικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να καταχθεί η σχολική επιτυχία και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

Το φιλανθικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξατομικευμένη μάθηση και τη δημιουργική διδασκαλία. Επομένως η πρόοδος των μαθητών στο σχολείο κρίνεται πρωταρχικά από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, παρά με βάση ενιαία κριτήρια και στατιστικούς δείκτες (Sahlberg, 2013: 185).

Εκτός από την παρουσιαζόμενη δομή και λειτουργία του φιλανθικού σχολείου που ήδη αναφέραμε, στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος με τη σειρά του συμβάλλει στην πραγματοποίηση ενός παιδοκεντρικού σχολείου, που είναι το σχολείο του μέλλοντος.

Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία συνδυάζει τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και η άριστη πρακτική άσκησή τους,

τους εξασφαλίζει μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, η οποία συνδράμει στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών (Niemi, 2012: 137).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και επιδιώκουν υψηλά κριτήρια και κοινούς στόχους και έχουν ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό όραμα σχολικής και κοινωνικής δικαιοσύνης/ισότητας, ευημερίας και δημιουργικότητας που εμπνέει σε έναν κόσμο μεγαλύτερης συμπεριληψης, ασφάλειας και ανθρωπιάς (Hargreaves & Shirley, 2009: 71). Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι αξίες και στόχος των παιδαγωγικών προσπαθειών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Boehm, 2015: 192).

Μια πρωτότυπη καινοτομία του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στο ότι η σχολική επιτυχία και η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών εξαρτάται και από την «Συμβουλευτική Παιδαγωγική». Λειτουργούν τρεις μορφές «Συμβουλευτικής»: η συμβουλευτική των μαθητών (oppilanohjaus), η συμβουλευτική της μάθησης (opintoohjaus) και η συμβουλευτική της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (uraja elämänsuunnittelun ohjaus). Ήδη από το 1970, όπου έλαβε χώρα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σπουδάζουν υποχρεωτικά το γνωστικό αντικείμενο Συμβουλευτική Παιδαγωγική.

Η Συμβουλευτική Παιδαγωγική ανήκει σαν μάθημα σε κάθε τάξη του φιλανδικού σχολείου (NCC, 2004: 256) και εφαρμόζεται είτε στην ομάδα της τάξης είτε σε μικρά γκρουπ είτε σε μεμονωμένη μορφή σε στυλ συζητήσεων.

Μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στο κλασικό δημοτικό σχολείο με τις τυπικές αίθουσες διδασκαλίας είναι το φιλανδικό σχολείο το οποίο δεν έχει αίθουσες διδασκαλίας αλλά ανοικτούς λειτουργικούς χώρους όπου προωθείται η μάθηση των μαθητών λ.χ. η σχολική βιβλιοθήκη, η αίθουσα εποπτικών μέσων (Medienzimmer) και άλλοι χώροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους σκοπούς. Όλες αυτές οι πρωτοτυπίες οφείλονται στην αρχή «ότι το σχολείο είναι σαν το σπίτι της από κοινού μάθησης» (Die Schule wird als ein Haus des gemeinsamen Lernens verstanden) (Hammerer & Renner, 2006).

Το φιλανδικό σχολείο προωθεί την ανάπτυξη της αυτοασφάλειας, της αυτοαξίας, της ικανότητας συνεργασίας, του ηθικού συναισθήματος και της αυτόνομης ικανότητας μάθησης. Αυτές οι αρχές/στόχοι εφαρμόζονται ήδη από το 1994 σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Kari & Skiera, 1996: 458). Όσον αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητές τους και στηρίζονται σε εξειδικευμένα ως προς την ομάδα ή τα άτομα προγράμματα μάθησης και σπουδών, γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα της (συν)διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή του σχολείου και της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών (Γκόβαρης & Καλδή, 2008: 26).

Η προώθηση της ικανότητας σκέψης και μάθησης και όχι η αποστήθιση χαρακτηρίζει επίσης το φιλανδικό σχολείο (Susenberger & Streb, 1997: 100), το οποίο καλείται να διαπλάσει μαθητές και προσωπικότητες που δεν μελετούν με το άγχος της βαθμολόγησης, που δεν μαθαίνουν σήμερα και ξεχνούν αύριο, που δεν περιορίζονται μόνο στην ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων αλλά και μαθαίνουν να δημιουργούν (Δαρόγλου, 2006: 37).

Σ' αυτό το μη αγχωτικό σχολικό περιβάλλον συμβάλλει και η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η αποστολή του σύγχρονου σχολείου δεν είναι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες αλλά και να εξασφαλίσει ένα ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον και να μάθει τους μαθητές να μαθαίνουν (Καρράς, 2007: 110).

Η παράθεση όλων των παραμέτρων που οδήγησαν τη Φινλανδία να ξαναφανταστεί ένα παιδοκεντρικό σχολείο μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι προσηλωμένη στο όραμα μιας κοινωνίας που βασίζεται στη γνώση, γιατί αυτή καθ' αυτή η γνώση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ανεπτυγμένης κοινωνίας (Lavonen & Krzywacki, 2010: 82).

Στη συνέχεια θέλουμε να εξετάσουμε και τις προσπάθειες της εναλλακτικής παιδαγωγικής στη Γερμανία.

## 2. Η γερμανική εναλλακτική παιδαγωγική

Τη γερμανική εκπαιδευτική πολιτική, ειδικά στα κρατίδια που κυβερνούν τα Χριστιανοδημοκρατικά/Χριστιανοσοσιαλιστικά κόμματα CDU/CSU, τη χαρακτηρίζει ένας υπέρμετρος συντηρητισμός που είναι αντίθετος σ' ένα παιδοκεντρικό σχολείο, το οποίο πρέπει να το διακρίνει:

- Ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα
- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και
- Η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου του οικογενειακού και του πολιτισμικού υποβάθρου.

Έτσι το συντηρητικό σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί δημιουργικά στις προκλήσεις των καιρών μας και δημιουργεί αναμφισβήτητα πολλά προβλήματα στα παιδιά από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα λ.χ. μειωμένες επιδόσεις στα μαθηματικά και στα μαθήματα γερμανικής γλώσσας, χαμηλό ποσοστό μαθητών στα δευτεροβάθμια σχολεία *Gymnasium* και *Realschule*.

Ήδη από τη δεκαετία του '60 άρχισαν να εμφανίζονται νέες τάσεις στην παιδαγωγική, οι οποίες ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με την αλλαγή της κοινωνίας και του κόσμου (Goehlich, 2003: 55).

Κατά την αναζήτηση μια νέας παιδαγωγικής προσέγγισης θεωρήθηκαν ως αποδεκτές τάσεις με σοσιαλιστικό ή ψυχολογικό προσανατολισμό. Κατά κύριο λόγο αναζητούνται αντιαυταρχικές απαντήσεις, όπως το μοντέλο της αντιαυταρχικής αγωγής του A.S. Neill. Το αντιαυταρχικό μοντέλο αγωγής του A.S. Neill ταυτίζεται σχεδόν με το κοινωνικό κλίμα που επικρατούσε εκείνη την εποχή στη Γερμανία, δεδομένου ότι βασίζεται σε ένα κράμα ιδεαλιστικού σοσιαλιστικού προσανατολισμού και βασικών ψυχαναλυτικών αρχών. Η ίδρυση των «Free Schools» στις Η.Π.Α. και στη Μεγάλη Βρετανία ήταν ακόμη και η αιτία για την ίδρυση των πρώτων Ελεύθερων Σχολείων ή Εναλλακτικών Σχολείων στη Γερμανία. Σκοπός αυτών των σχολείων ήταν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών που προέρχονταν από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο κ.λ.π., για να καταστήσουν δυνατή τη φοίτηση των μαθητών σε αυτό. Οι πρώτες προσπάθειες πρακτικής εφαρμογής των παραπάνω ιδεών στη Γερμανία μπορούν να θεωρηθούν τα αντι-αυταρχικά εναλλακτικά νηπιαγωγεία. Το 1967 ιδρύονται στη Φραγκφούρτη και στο Βερολίνο τα πρώτα εναλλακτικά νηπιαγωγεία. Ήδη από το 1970 άρχισε να λειτουργεί το πρώτο «παιδικό σχολείο» στο Roedelheim/Φραγκφούρτη. Το 1975 γίνονται στη Φραγκφούρτη προσπάθειες για την αλλαγή του αστικού σχολείου, δηλαδή να καταργηθούν οι τάξεις και, με την καθιέρωση των Εναλλακτικών/Ελεύθερων Σχολείων, να είναι δυνατόν οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς να μαθαίνουν όλοι μαζί κατά ένα διαφορετικό τρόπο. Το 1985 το Ελεύθερο Σχολείο του Braunschweig αποσπά την έγκριση για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το 1986 εγκρίνεται από την τοπική κυβέρνηση του κρατιδίου της Έσσης η λειτουργία τεσσάρων Ελεύθερων Σχολείων (Goehlich, 2003: 287-292). Σταδιακά άρχισαν να λειτουργούν σ' όλη τη γερμανική επικράτεια συμπεριλαμβανομένης και της πρώην Ανατολικής Γερμανίας.

Οι στόχοι που έθεσαν τα Ελεύθερα/Εναλλακτικά σχολεία είναι οι ακόλουθοι:

1. Η λύση των κοινωνικών προβλημάτων πρέπει να ακολουθήσει τη δημοκρατική οδό, έτσι ώστε οι άνθρωποι να μάθουν να ζουν πρώτα οι ίδιοι δημοκρατικά και έχοντας συναίσθηση της συνυπευθυνότητάς τους. Μέσω των εναλλακτικών σχολείων δίνεται η δυνατότητα σε γονείς, δασκάλους και παιδιά να εφαρμόζουν τις αρχές της αυτορρύθμισης και της δημοκρατίας στην καθημερινότητά τους. Αυτή είναι και η σημαντικότερη πολιτική διάσταση της λειτουργίας των Εναλλακτικών Σχολείων.
2. Η παιδική ηλικία γίνεται κατανοητή ως αυτόνομη φάση της ανθρώπινης ζωής, με δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, στη χαρά και στην ικανοποίηση, και όχι απλώς και μόνο ως φάση προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου.
3. Η ικανοποίηση της ανάγκης τους για ελευθερία κίνησης, για εκδηλώσεις αυθορμητισμού και για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.
4. Δεν υπάρχει εξαναγκασμός και πειθαρχία των μαθητών.

5. Οι εμπειρίες των παιδιών δεν περνούν απαρατήρητες, αλλά λαμβάνονται υπόψη για το περιεχόμενο μάθησης και αυτό προσδιορίζεται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης λαμβάνονται υπόψη, και για το λόγο αυτό εφαρμόζονται πολυδιάστατες και ευέλικτες μέθοδοι μάθησης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν το παιχνίδι, την καθημερινότητα του σχολείου και το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον.
6. Τρόπους μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν αργότερα στην ανακάλυψη νέων και ασυνήθιστων τρόπων πρόσληψης της γνώσης.
7. Η αυτοδιαχείριση είναι βασικό καθεστώς λειτουργίας των σχολείων. Με αυτό τον τρόπο εξοικειώνονται όλοι με τις δημοκρατικές διαδικασίες.
8. Προσφορά δυνατοτήτων έτσι ώστε να έχει ο μαθητής την εμπειρία της περιπέτειας και τη δυνατότητα να μάθει να ζει (Goehlich, 2003: 295-296).

Σ' όλους τους προαναφερόμενους στόχους υπάρχει ένα παιδαγωγικό σκεπτικό το οποίο στηρίζεται στις ακόλουθες σκέψεις:

- Η ψυχοκοινωνιολογία που εφαρμόζεται στα σχολεία τείνει να παρουσιάσει το παιδί σαν ένα άτομο που κοινωνικοποιείται μέσα από τις εμπειρίες του, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό.
- Η εκπαίδευση, αντίθετα με ότι συχνά λέγεται, είναι το αντίστροφο μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης γιατί επιτρέπει στο άτομο να διαμορφωθεί μέσα από κοινωνικό είναι. Το μικρό παιδί δεν είναι παρά ένα άθροισμα βιολογικών και κοινωνικών προσδιορισμών και η εκπαίδευση είναι η αναζήτηση της απελευθέρωσής του.
- Το παιδί οφείλει να συναποφασίζει για ό, τι αφορά αυτό μέσα στο σχολείο, δεν πρέπει οι ενήλικοι να τα χειρίζονται όλα και τα παιδιά να μην έχουν καμιά εξουσία να αποφασίζουν: αυτό που πρέπει να μάθουν, η σειρά με την οποία θα το μάθουν, το πώς κατανέμεται ο χρόνος τους, όλα αποφασίζονται έξω από αυτά. Στα παιδιά δεν δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να γνωριστούν, να συγκρουστούν, παρά μόνο στην αυλή, στο διάλειμμα. Γι' αυτό οφείλει το σχολείο να δώσει κάποια εξουσία στα παιδιά, κάποια υπευθυνότητα για τη ζωή τους, γιατί πιστεύεται ότι αυτά είναι ουσιαστικά συντελεστές απελευθέρωσης και άμεσα και στο μέλλον (Το σχολείο της οδού Βίτρουβ, 1983: 24).

Σήμερα στη Γερμανία η εναλλακτική σχολική παιδαγωγική είναι μια πραγματικότητα, η οποία στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές, οι οποίες είναι καθοδηγητικές για την εφαρμογή της προαναφερόμενης παιδαγωγικής στην πράξη:

- Η ελευθερία, η οποία στην πράξη σημαίνει:
  - > Την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από το μάθημα



- > Δεν επιδιώκεται να μεταδοθούν σ' όλα τα παιδιά ίδιας ηλικίας οι ίδιες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα
- > Οι μαθητές επιτρέπεται να κάνουν ό, τι θέλουν, ακόμη και δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και
- > Όλοι οι συμμετέχοντες στη σχολική/εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζουν τους κανόνες που θα πρέπει να διέπουν τη συνύπαρξή τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.
- Η αλληλεγγύη/κοινωνική συνείδηση, σημαίνει ότι:
  - > Οι γονείς επιλέγουν τα ελεύθερα σχολεία για παιδαγωγικούς λόγους και
  - > Οι ομάδες μάθησης και ενδιαφερόντων διαμορφώνονται με βάση τις φιλίες και τις παρέες των παιδιών.
- Η ατομικότητα, σημαίνει ότι:
  - > Το παιδί έχει το δικαίωμα για την προσωπική του μαθησιακή πορεία και
  - > Έχει το δικαίωμα της διαφορετικότητας.
- Η δημοκρατία στην καθημερινότητα, υποδηλώνει:
  - > Την κατάργηση της ιεραρχίας στα σχολεία. Η λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο πρέπει να αφορά όλο το φάσμα της σχολικής ζωής (Goehlich, 2003: 209-301).

Στην καθημερινότητα τα ελεύθερα εναλλακτικά σχολεία είναι μια απάντηση σ' ένα παρωχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όχι μόνο περιορίζει την ελευθερία των μαθητών, αλλά περιορίζει σχεδόν τη δημιουργικότητά τους, τους κάνει υπάκουους πολίτες και δεν τους διακρίνει σε καλούς ή κακούς μαθητές. Τι σημαίνει αυτός ο διαχωρισμός; Ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός των παιδιών από την ηλικία των 10 ετών σε τρία διαφορετικά δευτεροβάθμια σχολεία, όπως συμβαίνει με το συμβατικό σχολείο. Οι μαθητές αποκτούν από μόνοι τους εμπειρίες, οι οποίες τους διαμορφώνουν σε άτομα αυτοσυνείδητα, υπεύθυνα και ικανά να λειτουργήσουν και να λύσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας. Στα ελεύθερα εναλλακτικά σχολεία προωθείται η ολιστική προσωπικότητα του κάθε παιδιού και η μάθηση είναι ένα μέσο απελευθέρωσης έτσι ώστε να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει το παιδί την καθημερινότητά του. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχεδιάζουν από κοινού τη σχολική καθημερινότητα, όπου όλοι μαζί συζητούν και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του καθενός (λ.χ. των παιδιών των μεταναστών). Έτσι τα παιδιά εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους και μαθαίνουν γρηγορότερα από τη δικιά τους κινητήρια δύναμη. Τα παιδιά αλληλοσέβονται και οι εκπαιδευτικοί/γονείς μαθαίνουν πως η εκπλήρωση των ενδιαφερόντων τους εκ μέρους των παιδιών οφείλει να γίνει με ένα διακριτικό (fair) τρόπο (Lutz van Dick, 1979: 155-157).

Σ' αυτά τα σχολεία τα παιδιά ασχολούνται με τις τέχνες, μαθαίνουν να καλλιεργούν την κριτική και τη συνθετική σκέψη, δεν τα διακρίνει η ανία και οι τάσεις φυγής, δεν τα «κυνηγά» το άγχος. Τα παιδιά μαθαίνουν εκτός από τα μαθήματα του συμβατικού σχολείου και άλλα μαθήματα: ραπτική, ζωγραφική, ξυλουργική, θέατρο, μαγειρική, επισκευή οχημάτων κ.ά. τα οποία δεν χρησιμοποιούνται στο σχολείο ως επιπρόσθετες ικανότητες ή για να προσφέρουν ξεκούραση και σπάσιμο της μονοτονίας, αλλά επειδή αναπαριστούν θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας (Γρόλλιος, 2011: 89). Τα σχολεία αυτά δεν έχουν διευθυντή, αλλά ακολουθούν το σύστημα της διοικητικής αυτονομίας. Οι μαθητές δεν αισθάνονται καμία διάκριση λόγω επιδόσεων, θρησκείας, φυλής ή εθνικότητας. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες μέσα και έξω από την τάξη. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο απαντά στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Σήμερα λειτουργούν ανά την υφήλιο πολλά τέτοια σχολεία καθώς και στη Γερμανία, όπως το τεχνικό εργαστήριο σχολείο (Werkschule) στο Bielefeld, το σχολείο του δάσους (Waldorfschule) και το μοντεσσοριανό σχολείο (Montessorischule). Αυτά τα σχολεία δέχονται περιορισμένη κρατική χρηματοδότηση, η οποία διαφέρει από κρατίδιο σε κρατίδιο.

### 3. Αντί επιλόγου

Οι εκπαιδευτικές εναλλακτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στη Φινλανδία και στη Γερμανία ενθαρρύνουν τα εναλλακτικά σχολεία να δημιουργήσουν βέλτιστα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικό περιεχόμενο που βοηθά πολύπλευρα στην ελεύθερη και δημιουργική προσωπικότητα των μαθητών.

Τελειώνοντας αυτή την εργασία θέλουμε να αναφέρουμε τις σκέψεις του Rudolf Steiner, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά «ο υψηλότερός μας μόχθος είναι να αναπτύξουμε ελεύθερες ανθρώπινες υπάρξεις που να είναι αφεαυτού ικανές να δώσουν έναν προσανατολισμό, να διδάξουν ένα σκοπό στις ζωές τους».

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Γκόβαρης, Χρ. & Καλδή, Στ. (2008) Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες της PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 15-32.
- Goehlich, M. (2003) *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

- Δαρόγλου, Ε. (2006) *Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – φιλανδική και ελληνική εκπαίδευση: Μια συγκριτική προσέγγιση*, Μεταπτυχιακή εργασία, Αλεξανδρούπολη.
- Καρράς, Κ. (2007) *Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Lavonen, J. & Krzywacki, H. (2010) *Finish School Teacher Education in Mathematics, Physics and Chemistry: Assumptions behind the Programme*. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 81-103.
- Niemi, H. (2012) Φινλανδία - Δάσκαλοι, επαγγελματίες, υψηλού επιπέδου. Τι σημαίνει αυτό για την εκπαίδευση δασκάλων; Προοπτικές στη φιλανδική εκπαίδευση δασκάλων. Στο: Κ. Καρράς – C. Wolhuter (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα: Ίων.
- Reble, Al. (2005) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετάφραση Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης, Σοφία Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη, Αθήνα, Παπαδήμας
- Sahlberg, P. (2013) *Φιλανδικά μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*; Αθήνα: Επίκεντρο.
- Το σχολείο της οδού Βίτρυβ. (1983) Ρομπέρ Γκλουτόν (προλ.) – Ζαν Φουκαμπέρ (εισαγ.) (1978), *Το σχολείο της οδού Βιτρύβ «Έξω από το σχολείο»*, απόπειρα για μια άλλη παιδαγωγική, Ανδρομέδα (μτφ. Ρ. Καυταντζόγλου), 19803.

## Ξενόγλωσση

- Boehm, J. (2015) *Gemeinschaftsschule in Finnland*. In: *Bildung und Erziehung*. Koeln, Weimar, Wien: Boehlaun.
- Hammerer, F. & Renner, C. (2006) Ein pädagogisches Konzept durch architektonische Gestaltung unterstützen «Freude am Lernen in sicherer Umgebung» - die finnische Grundschule «Karonen Koulu». In: *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 150-170.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) *The Fourth way: The inspiring future of educational change*: Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kari, J. & Skiera, E. (1996) *Reformpädagogik in europäischen Ländern – Geschichte und Aktualität – Länderstudie Finnland*. In: Seyfarth – Stubenrauch, M. und Skiera, E. (Hrsg.) *Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Bd. 2, Hohengehren*: Schneider.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (2005) (eds.) *Osaaminen Kestäväl – läpohjalla. PISA 2003 Suomessa Competences on the solid ground. PISA 2003 in Finland*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- NCC (National Core Curriculum) (2004) [http://www.opi.fi/English/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education](http://www.opi.fi/English/curricula_and_qualifications/basic_education) (11.12.14).

- OECD, (2004) Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: Author.
- OECD, (2007) PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Paris: Author.
- Susenburger, P. & Streb, B. (1997) Kulturetat und Schulgarten – Schulen in Finnland. In: Kreienbaum, M.A., Meyer, K., κ.ά. (Hrsg.) *Bildungslandschaft Europa zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich*, 97-107, Biefeld: Kleine.

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

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

### **Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων**

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

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

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

### **Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό**

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

**Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό**

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

**Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο**

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

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

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

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

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



## GUIDE FOR AUTHORS

- A**uthors who wish to publish their work should take under consideration the following:
1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
  2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
  3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
  4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
  5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
  6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

### *Submission and Review Process*

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

### *Manuscript Format*

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this student is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πᾶν’ can also denote..”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

### ***Footnotes***

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

### ***Citation in text***

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..", "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

### ***Reference List***

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

**A) Book References:**

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

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

**B) Journal References**

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

**C) References to book chapters from edited books or conference proceedings**

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

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

**D) References to unpublished work**

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

**E) References to reprinted/republished work**

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

**F) Web references**

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

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

**G) References to newspaper and magazine articles**

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

**H) References to official reports and documents**

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

*Additional Language*, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk) Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.Eyru-dice.org](http://www.Eyru-dice.org).

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

