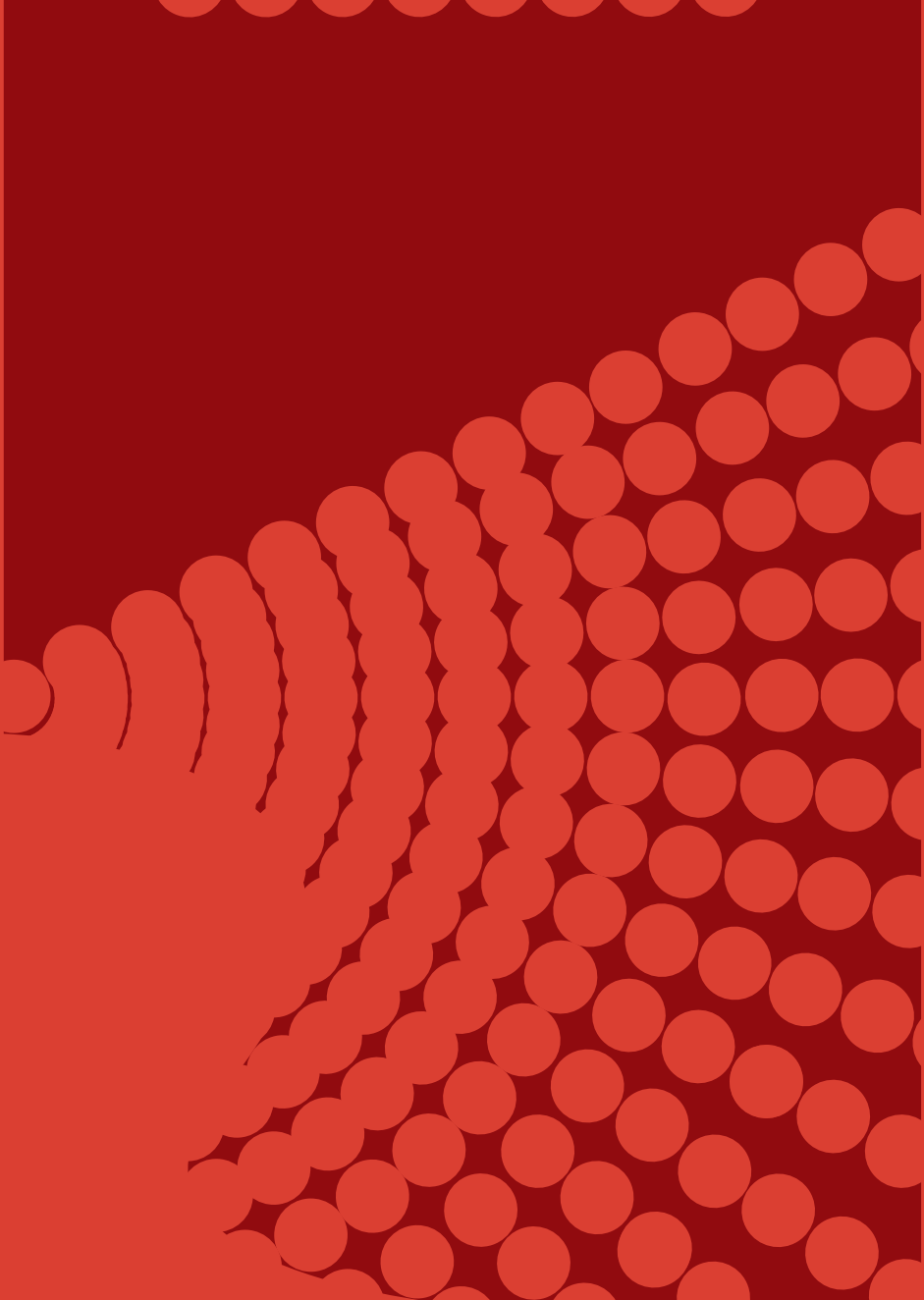




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2017

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2017**



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

ISSN 1109-8740

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

Εκδότης: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

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

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University
of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison,
Cochrane, Ray, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University
of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**,
University of Tainan, 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, www.ediamme.edc.uoc.gr

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Η Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Αποδοχή Μαθητών Τμημάτων Ένταξης**
Αικατερίνη Σουσαμίδου, Μαρία Αναγνωστοπούλου 6
 2. **Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας**
Όλγα Παλαιοχωρινού, Αθηνά Α. Σιπητάνου, Αναστασία Α. Παμπούρη 21
 3. **Πηγές Αναζήτησης Πληροφοριών Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Παράγοντες Επιλογής τους**
Ελένη Ντρενογιάννη, Μάγδα Βασιλειάδου, Ευαγγελία Δαούλα,
Ιωάννα-Νικολέττα Δημουλά, Σταυρούλα Λίλια, Ευαγγελία Μπουγατζέλη .. 41
 4. **Κατανοώντας την Ιστορία μέσα από την Κατανόηση της Γλώσσας της Ιστορίας: Πειραματική Εφαρμογή Ιστορικού Γραμματισμού στην Ε΄ Δημοτικού**
Ερμιόνη Παπαγγελή, Ευγενία Βασιλάκη, Αντώνιος Σμυρναίος 58
 5. **Αναπτυξιακές Προκλήσεις για τους Νέους Ενήλικες: Δεσμοί και Ταυτότητα**
Φωτεινή Σπαντιδάκη-Κυριαζή, Ευστάθιος Γράψας 77
 6. **Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αναγκαιότητα Αξιολόγησής τους**
Δήμητρα Κρανά, Μάριος Βρυωνίδης 93
 7. **Διερεύνηση των Επιπέδων Γεωμετρικής Σκέψης των Τελειόφοιτων Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου κατά Van Hiele**
Παναγιώτης Καλαϊτζίδης, Αθηνά Παππά, Χαράλαμπος Σακονίδης 114
 8. **Οπτικές Εκπαιδευτικών και Μαθητών για Ζητήματα Πολυγλωσσίας στην Κύπρο**
Ελένη Γρίβα, Παναγιώτης Παντελή, Αναστασία Γ. Στάμου 136
 9. **Διδασκαλία Προγραμματισμού σε Μαθητές Δημοτικού Χρησιμοποιώντας Ταμπλέτες. Αποτελέσματα από Πιλοτική Εφαρμογή**
Εμμανουήλ Φωκίδης, Ιωάννης Τανανάκης 153
 10. **Δημιουργική Σκέψη και Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Περίπτωσης των Εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας Στ΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου**
Θωμάς Μπαμπάλης, Έλλη Σαμαρτζή 173
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα 192**

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αικατερίνη Σουσαμίδου
Σχολικός σύμβουλος
Π.Ε.Ν. Θεσσαλονίκης

Μαρία Αναγνωστοπούλου
Σχολικός σύμβουλος
Π.Ε.Ν. Θεσσαλονίκης

Abstract

Attending integration class is a factor that makes pupils facing learning and behavioral problems differ from their peers who attend courses only in the normal class. The main purpose of this study was to investigate self-esteem and social acceptance by peers of the pupils of the Integration class. The survey involved 110 students (55 of integration class and 55 of normal class) of the last three grades of primary school. As a research tool the questionnaire “How I see myself II” for the last three grades of elementary school was used counting only scales “Relations with peers” and “Self-esteem”. The results were analyzed with the statistical package SPSS, defining as independent variables age and sex of the participating pupils. It was found that self-esteem and social acceptance of pupils of the integration class did not differ from their peers who attend courses only in the normal class.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνική αποδοχή, αυτοεκτίμηση, τμήμα ένταξης, δημοτικό σχολείο.

0. Εισαγωγή

Στη φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του Δημοτικού Σχολείου προβάλλεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία σημαίνει την ανεύρεση τρόπων συμμετοχής του κάθε μαθητή στις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης, με διαφορετικές μεθόδους και προσδοκίες (ΥΠΔΒΜΘ, ΟΕΠΕΚ. 2011). Στο πλαίσιο αυτό ανταποκρίνεται η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) και η φροντίδα των παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε αυτά.

Τα Τ.Ε. είναι ειδικά οργανωμένα τμήματα και κατάλληλα στελεχωμένα με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εντάσσονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και παρέχουν εξειδικευμένο ομαδικό ή ατομικό πρόγραμμα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ας σημειωθεί ότι τα τμήματα ένταξης έως το 2007 ονομάζονταν ειδικές τάξεις. Οι εν λόγω μαθητές παρακολουθούν το Τ.Ε. για ορισμένες ώρες την ημέρα (έως

10 ώρες εβδομαδιαίως), ενώ τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους. Βασικός στόχος του Τ.Ε. σύμφωνα με το ΥΠΠΕΘ είναι να βελτιωθεί το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους στην κανονική τάξη, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή που φοιτά στο Τ.Ε. έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. και ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης φοίτησης του μαθητή. Οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την παρακολούθηση του προγράμματος ΕΕΠ (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) του μαθητή, για τις σχετικές προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του.

Το ΕΕΠ σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ πρώην ΚΔΑΥ), σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του Τ.Ε., τον/τους εκπαιδευτικούς της τάξης και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

Η φοίτηση ενός παιδιού στο Τ.Ε. προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ. Για την προώθηση αυτής της διαδικασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συναίνεση των γονέων των μαθητών, οι οποίοι διατυπώνουν το σχετικό αίτημα προς το ΚΕΔΔΥ. Δίνεται επίσης η δυνατότητα φοίτησης στο Τ.Ε. σε μαθητή χωρίς γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ αλλά μόνο με ειδική έκθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής (Ν 2817/2000. Ν.3699/2008, Υ.Α.102357/Γ6/2002).

Δεδομένου ότι οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο στη διαδικασία φοίτησης του παιδιού τους στο Τ.Ε. είναι πιθανόν να συναντήσει κανείς σε μία σχολική τάξη παιδιά με ανάλογες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορισμένα από τα οποία φοιτούν στο Τ.Ε. (αν οι γονείς του συμφώνησαν ως προς τη φοίτησή του) και ορισμένα που δεν φοιτούν στο Τ.Ε. (επειδή οι γονείς τους δεν συμφώνησαν).

Όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση, τη μια από τις δύο βασικές έννοιες που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα, υπάρχει πληθώρα διαφορετικών ορισμών όπως αυτοσεβασμός, αποδοχή του εαυτού, αυταξία, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση κ.ά. Ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι η έννοια του εαυτού είναι, γενικά, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και αφορά στις γνωστικές, συναισθηματικές, αλλά και συμπεριφορικές πτυχές και υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας αυτής είναι η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυταξία (global self-worth). Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2000α). Αφορά έναν απεριόριστο αριθμό τρόπων με τους οποίους κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον

εαυτό του, ανεξάρτητα από το αν οι τρόποι αυτοί είναι σωστοί ή λανθασμένοι και αν στηρίζονται σε αντικειμενικά ή υποκειμενικά κριτήρια. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομου, επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες (επιδιώξεις) και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται μέσα από τις εκτιμήσεις που κάνουν οι σημαντικοί άλλοι (significant others) για το άτομο και σχετίζεται θετικά τόσο με τον αριθμό των αντιλήψεων όσο και με την πολυπλοκότητά τους. Μάλιστα υπάρχει η παρακάτω μαθηματική σχέση: Αυτοεκτίμηση = Επιτυχίες / Επιδιώξεις (Mussen et al. 1990, Λεονταρή, 1996, Μακρή-Μπότσαρη, 2000β).

Η ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με αυτή των μαθητών χωρίς ΜΔ. Τα παιδιά με ΜΔ καθώς αντιμετωπίζουν ελλείψεις στους ακαδημαϊκούς τομείς, καθώς βιώνουν συχνά αποτυχίες και αναπτύσσουν εξαιτίας αυτών συναισθήματα μειονεξίας, ηττοπάθειας και ανασφάλειας, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Prout & Prout, 1996).

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως τα ειδικά ταλέντα που μπορεί να έχει ο μαθητής, η φυσική εμφάνιση, η σχολική επίδοση, η κοινωνική υποστήριξη από γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και φίλους, η ομάδα σύγκρισης με βάση την οποία γίνεται η αυτοαξιολόγηση, η εθνική καταγωγή (Ruble & Dweck, 1995, Αναγνωστοπούλου, 2005, Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2010, Μπαμπάλης & Τσώλη, 2015). Σε μετα-αναλύσεις ερευνών σχετικών με το θέμα της αυτοεκτίμησης των δύο ομάδων μαθητών, με και χωρίς ΜΔ, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Bear, et al., 2002). Επίσης η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΜΔ ήταν πάνω από τον μεσαίο σημείο της κλίμακας μέτρησης (Zelege, 2004). Σε έρευνα σε ελληνικό δείγμα με όργανο μέτρησης το ΠΑΤΕΜ-II (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β) βρέθηκε ότι η αυτοαντίληψη σε επιμέρους τομείς και η αυτοεκτίμηση κυμαίνονταν σε κανονικά επίπεδα. Ως προς την αυτοεκτίμηση, τα παιδιά με ΜΔ είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ, ενώ υπήρχαν ατομικές διαφορές εντός της ομάδας των παιδιών με ΜΔ. Δεν βρέθηκε να παίζει ρόλο το φύλο, ενώ σε σχέση με την ηλικία αυξάνει μόνο η αυτοαντίληψη στις σχέσεις με τους συνομήλικους (Ξυπτερά, 2006). Ωστόσο, σε άλλη έρευνα με Έλληνες μαθητές βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με ΜΔ που παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης και σε αυτά χωρίς ΜΔ, με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στην πρώτη ομάδα (Leondari, 1993).

Την αυτοεκτίμηση σε σημαντικό ποσοστό προβλέπουν οι αυτοαντιλήψεις στην κοινωνική αποδοχή που αναλύεται παρακάτω (Klootok & Cosden, 1994). Σημαντικό θεωρείται και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς φαίνεται ότι παιδιά με ΜΔ που το-

ποθετούνται σε τμήματα ένταξης αναφέρουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ότι αυτά σε τάξεις ειδικής αγωγής (Bear et al., 2002).

Ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι και αυτός του φύλου. Σύμφωνα με έρευνες τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τα αγόρια, επειδή τα δεύτερα καταφεύγουν συχνότερα σε μηχανισμούς αυτοπροστασίας και έτσι διατηρούν υψηλή την αυτοεκτίμησή τους (Foon, 1988). Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι γενικά περισσότερο μετριοπαθή όταν απαντούν σε κλίμακες αυτοαναφοράς (Wigfield et al., 1991). Τα κορίτσια ενδιαφέρονται να διατηρήσουν τις προσωπικές τους σχέσεις, αποφεύγουν τις διαμάχες και διαπραγματεύονται τα προβλήματα έμμεσα, ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται για τα ατομικά δικαιώματα και τις αφηρημένες έννοιες της δικαιοσύνης. Οι διακρίσεις, ως προς το φύλο στις σχέσεις των συνομηλίκων ξεκινούν στα πέντε με έξι χρόνια και φτάνουν σε σημείο αιχμής στα τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται από το φύλο (Marsh, 1993, Crain, 1996).

Τέλος, ο παράγοντας της ηλικίας διαφοροποιεί το βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών και εφήβων. Όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο η σπουδαιότητα που αποδίδουν τα παιδιά στα διάφορα σωματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους αλλάζει. Τα παιδιά των 8-11 ετών δίνουν έμφαση στα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και περιγράφουν τον εαυτό τους καταφεύγοντας στην κοινωνική σύγκριση, δηλαδή στη σύγκριση με τα άλλα συνομήλικα παιδιά (Ferguson et al., 1986, Ruble & Frey, 1991). Αξιολογούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τις κρίσεις των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών τους, ενώ η επίδραση των γονέων εξασθενεί (Ruble & Dweck, 1995, Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η δεύτερη βασική έννοια που μελετάται στην εργασία αυτή είναι η κοινωνική αποδοχή. Η έννοια της κοινωνικής αποδοχής αναφέρεται στην ανάγκη να έχει κανείς φίλους, να είναι αποδεκτός από τους άλλους, να έχει κοινωνικές συναναστροφές. Η ανάγκη αυτή αποτελεί μια από τις βασικές κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow, όπως και η ανάγκη της αυτοεκτίμησης (Σχήμα 1). Όταν το άτομο ικανοποιήσει την ανάγκη ένταξης σε μια ομάδα, μετά αισθάνεται την ανάγκη της εκτίμησης από τον εαυτό του και από τους σημαντικούς Άλλους.

Σχήμα 1



Η σειρά σπουδαιότητας των Άλλων έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. ηλικία, φύλο). Αυτοί που θεωρούνται σημαντικοί Άλλοι σε μια ορισμένη περίοδο γίνονται λιγότερο σημαντικοί καθώς το παιδί μεγαλώνει. Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, όπου τα κορίτσια θεωρούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους τα μέλη της οικογένειάς τους συχνότερα από ότι τα αγόρια, αλλά και ως προς την ηλικία. Οι συνομήλικοι, για παράδειγμα, αποκτούν σημαντική θέση στην καθημερινότητα του παιδιού όταν ξεκινά η σχολική ζωή. Οι σχέσεις με τους συνομήλικους είναι πολύ σημαντικές, γιατί είναι ισότιμες αφού σε αυτές απουσιάζει η αυθεντία και η εξουσία του ενήλικα. Στην επαφή του με τα άλλα παιδιά, στην τάξη και στο παιχνίδι, ο μαθητής βάζει τον εαυτό του απέναντι στους συνομήλικούς του και αυτοαξιολογείται μέσα από τη σύγκριση μαζί τους. Γι αυτό υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και στήριξης από τους συμμαθητές. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της συνάφειας είναι ότι η αυτοεκτίμηση ουσιαστικά αντανακλά την επιτυχία των ατόμων να είναι μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Markus & Kitayama, 1994). Όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο τόσο θετικότερες είναι οι εκτιμήσεις για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Τα παιδιά με ΜΔ όταν αξιολογούνται από συνομήλικους είναι λιγότερο αποδεκτά, δεν επιλέγονται τόσο συχνά ως φίλοι και θεωρούνται λιγότερο ικανά στην επικοινωνία και λιγότερο συνεργάσιμα (Kavale & Forness, 1996). Συνέπεια της απόρριψης από τους συνομήλικους είναι η κοινωνική απομόνωση των παιδιών με ΜΔ. Αν και σε συνεντεύξεις παιδιά με ΜΔ αναφέρουν ότι έχουν φίλους και τουλάχιστον έναν καλό φίλο, με τον οποίο παίζουν και μοιράζονται παιχνίδια, ωστόσο οι φιλικές τους σχέσεις

είναι λιγότερο σταθερές, συνήθως με μικρότερα παιδιά και συχνά με παιδιά με ακαδημαϊκές δυσκολίες (Wiener, 2004). Σε αυτό συμβάλλει η κοινωνική ανωριμότητα των παιδιών με ΜΔ, καθώς και η τάση να επιλέγουν φίλους που τους μοιάζουν (Meadan & Halle, 2004). Γι' αυτό, όπως αναφέρεται πιο πάνω, η αυτοεκτίμησή τους δεν διαφέρει από τους μαθητές χωρίς ΜΔ, διότι συγκρίνονται με μαθητές που τους μοιάζουν.

1. Η έρευνα

Με βάση τον προβληματισμό που τέθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στόχευσε στην ανίχνευση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών που φοιτούν στα Τ.Ε. και στην κανονική τάξη.

Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι ήταν:

- α) Η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ΜΔ που παρακολουθούν Τ.Ε. και της αυτοεκτίμησης των μαθητών που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά δεν έχουν διαγνωστεί με ΜΔ και παρακολουθούν μόνο την κανονική τάξη,
- β) Η διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών των δύο παραπάνω ομάδων,
- γ) Η ανίχνευση τυχόν διαφοροποιήσεων/αποκλίσεων ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αποδοχής μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων,
- δ) Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής με το φύλο και την ηλικία των μαθητών.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Α) Οι μαθητές με ΜΔ του παρακολουθούν το Τ.Ε. λόγω του ότι υποστηρίζονται με εξατομικευμένες μαθησιακές διαδικασίες αναμένεται να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους και πιθανόν, για αυτόν το λόγο, να αποκτούν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές με χαμηλή επίδοση που δεν φοιτούν στο Τ.Ε.
- Β) Όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή, οι μαθητές με ΜΔ του παρακολουθούν το Τ.Ε. αναμένεται να έχουν χαμηλότερο βαθμό κοινωνικής αποδοχής από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν φοιτούν στο Τ.Ε. Οι μαθητές που παρακολουθούν το Τ.Ε. απομακρύνονται αρκετές ώρες από τη σχολική τους τάξη και επομένως από τα δρώμενα και τις όποιες θετικές αλληλεπιδράσεις συντελούνται σε αυτή. Επιπλέον, ορισμένοι συμμαθητές τους της κανονικής τάξης, γνωρίζοντας ότι ο λόγος της φοίτησής τους στο Τ.Ε είναι οι χαμηλές επιδόσεις, πιθανόν να τους υποτιμούν και να τους στιγματίζουν.
- Γ) Ως προς τη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής με το φύλο, δεν αναμένεται ότι υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις. μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Δ) Η ηλικία των μαθητών, που αντιστοιχεί στην τάξη φοίτησής τους, είναι μια μεταβλητή που αναμένεται να επηρεάσει τα δεδομένα αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή. Όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο περισσότερο τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να αναπτύξουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και συνεπώς, τόσο περισσότερο θα επηρεάζονται, θετικά ή αρνητικά, αντίστοιχα, από την αποδοχή ή την απόρριψη τους από αυτούς (Fontana, 1994. Αναγνωστοπούλου, 2005).

1.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (Πίνακας 1). Υπήρξε φροντίδα, ώστε για κάθε μαθητή του δείγματος με ΜΔ που παρακολουθούσε τμήμα ένταξης να επιλέγεται από το δάσκαλο ένας αντίστοιχος μαθητής από το ίδιο τμήμα της κανονικής τάξης που είχε αντίστοιχα χαμηλή επίδοση στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά αλλά δεν παρακολουθούσε Τ.Ε., ήταν του ίδιου φύλου, ήταν ίδιας εθνικότητας και αντίστοιχης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Αυτός ο τρόπος επιλογής περιόρισε έτσι την επίδραση άλλων σχετικών μεταβλητών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1: Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

	Φύλο		Τάξη		
	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Δ'</i>	<i>Ε'</i>	<i>ΣΤ'</i>
Μαθητές/τριες τμήματος ένταξης	33	22	28	17	10
Μαθητές/τριες κανονικής τάξης	33	22	29	16	10

1.2. Μέσα μέτρησης

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» για τους μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β), που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου "Self-Perception Profile for Children" της Harter (1985). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, και μία που αξιολογεί την αυτοεκτίμηση με την έννοια της σφαιρικής

αυτοαξίας. Οι επιμέρους κλίμακες είναι: η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομήλικους, η διαγωγή, η αυτοεκτίμηση, η αθλητική ικανότητα και η φυσική εμφάνιση.

Από τις παραπάνω κλίμακες επιλέχθηκαν δύο, η αυτοεκτίμηση και οι σχέσεις με συνομηλικούς. Στην έρευνά μας η έννοια «σχέσεις με συνομηλικούς» ταυτίστηκε με την έννοια «κοινωνική αποδοχή», δεδομένου ότι στην ηλικία των 8-11 ετών βασικός τρόπος αναγνώρισης του μεγέθους αποδοχής του παιδιού από τους άλλους είναι η αποδοχή από τους συμμαθητές με τους οποίους βρίσκεται καθημερινά μαζί στο χώρο του σχολείου.

Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach είναι $\alpha = .67$ (σχέσεις με συνομήλικους) και $\alpha = .71$ (αυτοεκτίμηση). Το ερωτηματολόγιο για τις δύο κλίμακες περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις (5 για κάθε επιμέρους κλίμακα) και ο μαθητής καλείται να δηλώσει ποια από τις δύο περιγραφές ατόμου σε κάθε ερώτηση του ταιριάζει περισσότερο και στη συνέχεια να απαντήσει με χ σε ποιο βαθμό του ταιριάζει (απόλυτα ή μάλλον). Η βαθμολογία σε κάθε ερώτηση αντιστοιχεί από 0 έως 4.

1.3. Διαδικασία

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές διαρκούσε μισή ώρα. Πρώτα διαβάζονταν οι 10 δηλώσεις από τον εκπαιδευτικό της τάξης και δίνονταν επεξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσής του και στη συνέχεια ο κάθε μαθητής σημείωνε τις δικές του απαντήσεις.

1.4. Αποτελέσματα

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου έγινε με βάση το δείκτη εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach στο δείγμα των 110 μαθητών και η τιμή για την αυτοεκτίμηση ήταν $\alpha = .68$ ενώ για τις σχέσεις με συνομηλικούς $\alpha = .64$. Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτηθέντων, όπου παρατηρούμε πως οι παρούσες τιμές είναι κοντά στο μέσο (2.50) της τετράβαθμης κλίμακας βαθμολόγησης.

Όπως διαπιστώθηκε, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό βαθμό κοινωνικής αποδοχής τόσο οι μαθητές με ΜΔ των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου που παρακολούθουσαν Τ.Ε. όσο και οι αντίστοιχοι συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ (κάτω από το 3.00 το οποίο σημείωσε το δείγμα στην έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη, 2001β). Ο μέσος όρος συνολικά στην αυτοεκτίμηση ήταν 2.69 με τυπική απόκλιση ίση με .59 και στις σχέσεις με συνομηλικούς ήταν 2.37 με τυπική απόκλιση .50. Τα ευρήματα αυτά δεν επαληθεύουν τις ερευνητικές μας υποθέσεις Α και Β.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) αυτοεκτίμησης και σχέσεις με συνομήλικους μαθητών/τριών τμήματος ένταξης και κανονικής τάξης

	Αυτοεκτίμηση		Σχέσεις με συνομήλικους	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μαθητές/τριες τμήματος ένταξης	2.63	.59	2.74	.58
Μαθητές/τριες κανονικής τάξης	2.29	.45	2.44	.54

Οι συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών όλων των συμμετεχόντων στις δύο κλίμακες ήταν στατιστικά σημαντικές μετρώντας τις με το συντελεστή συσχέτισης r του Pearson ($r = .547$, $p = .000$). Φαίνεται πως η κοινωνική αποδοχή επηρεάζει το βαθμό αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή στο χώρο του σχολείου.

Προκειμένου να ελεγχθεί σε ποιες κλίμακες η διαφοροποίηση της βαθμολογίας ήταν στατιστικά σημαντική και σε ποιες όχι εφαρμόστηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στις δύο κλίμακες και ανεξάρτητες μεταβλητές την παρακολούθηση σε Τ.Ε. ή μη, το φύλο και την τάξη φοίτησης (2X2X3). Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .05. Από την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης προέκυψε ότι δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της παρακολούθησης Τ.Ε., όπως αναφέρεται και παραπάνω.

Ωστόσο το φύλο διαφοροποίησε τα αποτελέσματα. Τα κορίτσια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη μέτρηση της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα αγόρια, με $F(1,108) = 4.42$, $p = .038$ (Πίνακας 3), εύρημα το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην ερευνητική υπόθεση Γ. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα που διαπίστωσαν το αντίθετο (Foon, 1988) ή και το ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση φύλου ως προς την αυτοεκτίμηση (Marsh, 1993. Crain, 1996).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) του φύλου ως προς την αυτοεκτίμηση

	Φύλο			
	Αγόρι		Κορίτσι	
Αυτοεκτίμηση	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
	2.59	.61	2.83	.53

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και ως προς την τάξη φοίτησης όσον αφορά τις σχέσεις με συνομήλικους (Πίνακας 4), όπως και αναμέναμε, με βάση την υπόθεση Δ. Από την εφαρμογή του τεστ του Sheffe για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στην παραπάνω μεταβλητή προέκυψε ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης σημείωσαν χαμηλότερο βαθμό στις σχέσεις με συνομήλικους από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, με $F(2,107) = 4.57$, $p = .012$. Παρατηρήθηκε λοιπόν μια βελτίωση αυτών των σχέσεων με την αύξηση της ηλικίας, καθώς δηλαδή ο μαθητής και η μαθήτρια μεταβαίνει από την Δ΄ τάξη στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Μία εξήγηση για αυτό είναι ότι τα παιδιά, από την ηλικία των 10 ετών και μετά, καθώς αποβάλλουν τον εγωκεντρισμό και αρχίζουν να αποκτούν συνείδηση του «εσείς», επιδιώκουν πλέον όλο και περισσότερο να ενταχθούν στην ομάδα των συμμαθητών τους και να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους. (Meyer, 1987, Αναγνωστοπούλου, 2001).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της ηλικίας ως προς τις σχέσεις με συνομήλικους

	Τάξη					
	Δ΄		Ε΄		ΣΤ΄	
Σχέσεις με συνομήλικους	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
	2.34	.60	2.24	.58	2.66	.57

2. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι: α) Τα παιδιά με ΜΔ που φοιτούν στο Τ.Ε. έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το ίδιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν και τα παιδιά που δεν φοιτούν στο Τ.Ε, με αντίστοιχα χαρακτηριστικά (φύλο, χαμηλή επίδοση στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, εθνικότητα και κοινωνικοοικονομική

κατάσταση). Φαίνεται δηλαδή ότι η φοίτηση στο Τ.Ε δεν βελτιώνει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΜΔ, αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. β). Αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή και εδώ δεν επαληθεύτηκαν οι προσδοκίες της έρευνας. Οι μαθητές με ΜΔ του Τ.Ε. σημείωσαν μεν χαμηλή κοινωνική αποδοχή αλλά το ίδιο χαμηλή ήταν και των αντίστοιχων μαθητών που παρακολουθούσαν κανονική τάξη. γ). Η κοινωνική αποδοχή επηρεάζει το βαθμό αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή στο χώρο του σχολείου. δ). Όσον αφορά στο φύλο των παιδιών προέκυψε ότι τα αγόρια σημείωσαν χαμηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης από τα συνομήλικά τους κορίτσια. ε). Σχετικά με την ηλικία των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Ε' τάξης είχαν χαμηλότερο βαθμό κοινωνικής αποδοχής από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης,

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αποδοχή συνδέονται με τη σχολική επίδοση. Σε συμφωνία με τα ευρήματα έρευνας της Μπότσαρη (2001β), η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αποδοχή και των δύο ομάδων μαθητών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα γενικά παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση η οποία είναι κάτω από το μέσο όρο των Ελλήνων μαθητών της κανονικής τάξης. Επίσης, δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση (Γιαννέλος, 2003, Μπαμπάλης & Τσώλη, 2015). Επιπλέον, οι συσχετίσεις στη δική μας έρευνα έδειξαν ότι η κοινωνική αποδοχή επηρεάζει το βαθμό αυτοεκτίμησης.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αποδοχή και την επίδοση των μαθητών υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση. Θεωρούμε ότι η ενίσχυση και των τριών παραγόντων, τόσο στους μαθητές του Τ.Ε. όσο και στους αντίστοιχους μαθητές της κανονικής τάξης, θα μπορούσε να συμβάλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με Μ.Δ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνουμε:

A. Για τη βελτίωση της επίδοσης:

- 1) Εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις στο Τ.Ε., προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή.
- 2). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην κανονική τάξη (βλ. σχετικά Τζουριάδου, 2015)

B. Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής:

1. Δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής στην κανονική τάξη, όπου θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, όπως: εργασίες σε ομάδες, εφαρμογές στους Η/Υ, εικαστικές δημιουργίες στη διδασκαλία, δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, έτσι ώστε το μάθημα να είναι ελκυστικό για κάθε μαθητή και κανένας να μη μένει στο περιθώριο.
2. Ασκήσεις ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, εξάσκηση σε δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, οικοδόμησης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, διαχείρισης των διαφωνιών και των συγκρούσεων. Οι δραστηριότητες ανάπτυξης

κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να αφορούν στο σύνολο των μαθητών της σχολικής τάξης και όχι μόνο στα παιδιά των Τ.Ε. Θεωρούμε ότι αν τα παιδιά της σχολικής τάξης ασκηθούν σε κοινωνικές δεξιότητες, θα είναι σε θέση να αποδέχονται, ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν τα παιδιά του Τ.Ε., πράγμα που θα συμβάλει τόσο στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών του Τ.Ε. όσο και στη συνοχή της ομάδας της τάξης (Veenman et al, 2000. Χρηστάκης, 2000. Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2015). Ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των σχέσεων με τους συνομηλίκους να δοθεί στους μαθητές με Μ.Δ. της Ε' τάξης, καθώς στην έρευνά μας αυτοί σημείωσαν χαμηλότερο βαθμό στις σχέσεις με συνομηλίκους από ότι οι μαθητές της ΣΤ' τάξης. Επίσης, έμφαση σε δραστηριότητες αυτοεκτίμησης να δοθεί ιδιαίτερα στα αγόρια με Μ.Δ., τα οποία, όπως προέκυψε στην έρευνα, έχουν χαμηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης από τα αντίστοιχα κορίτσια.

Τέλος, θεωρούμε σημαντικό να συνεργάζονται ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. και ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης, να θέτουν από κοινού στόχους και να προτείνουν από κοινού δραστηριότητες που αφορούν στη βελτίωση της επίδοσης, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών των Τ.Ε.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών, μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Bear, G.G., K.M. Minke & M.A. Manning (2002) Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3): 405-427.
- Γιαννέλος, Αχ. (2003) Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8: 128-143.
- Crain, R.M. (1996) The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. N. York: J. Wiley & Sons, 395-420.
- Ferguson, T.J., J. Roozandaal & B.G. Rule (1986) Information basis for children's impressions of others. *Developmental Psychology*, 22: 235-341.
- Fontana, D. (1994) *Managing classroom behavior*. Great Britain: The British Psychological Society.

- Foon, A. (1988) The relationship between school type and adolescent self-esteem, attribution styles and affiliation needs: Implications for educational outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 58: 44-54.
- Kavale, K.A. & S.R. Forness (1996) Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 226-237.
- Kloomok, S. & M. Cosden (1994) Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting", non-academic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2):140-153.
- Leondari, A. (1993) Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3): 357-371.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000α) Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7(1): 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000β) Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 7(2): 223-239.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α) *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2η έκδοση).
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β) *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maslow, A.H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50:370-396.
- Markus, H. R. & S. Kitayama (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98: 224-253.
- Marsh, H.W. (1993) The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational research Journal*, 30: 841-860.
- Meadan, H. & J.W. Halle (2004) Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2): 71-82.
- Meyer, E. (μτφρ. Λ. Κουτσούκη) (1987) *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα* Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπάλης, Θ. & Κ. Τσώλη (2015) Διερεύνηση της αυτοεκτίμησης μαθητών του δημοτικού σχολείου: η σχέση με τη σχολική επίδοση. *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 423-439.
- Mussen, P. H., J. Cognier, J. Kagan & A.C. Huston (1990) *Child development and Personality* New York: Harper Collins Publishers (7th ed.).

- NΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2817/14-3-2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*
- NΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 /2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*
- Ξυπτερά, Ε. (2006) *Η έννοια του εαυτού σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Διπλωματική εργασία ΜΠΣ Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Prout, H.T. & S.M. Prout (1996) Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations.* New York: Wiley, 259-286.
- Ruble, D.N. & C.S. Dweck, (1995) Self-conceptions, person conceptions, and their development. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, V. 15, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruble, Δ.N. & K. Frey (1991) Changing patterns of comparative behavior skills as acquired. A functional model of self-evaluation. In J.Suls & T.A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*, 79-113.
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Αικ. (2010) Η έννοια του εαυτού Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μέσης παιδικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 4: 151-160.
- Τζουριάδου, Μ. (2015) Ανταπόκριση στην παρέμβαση-διδασκαλία και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μια δυναμική σχέση. *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.* Θεσσαλονίκη: Αφ/οι Κυριακίδη, 715-730.
- Υ.Α. 102357/Γ6/30-9-2002, *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης.*
- ΥΠΔΒΜΘ, ΟΕΠΕΚ, 2011, *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, οδηγός επιμορφωτή.*
- Χατζηδήμου, Δ. & Μ. Αναγνωστοπούλου (2015) *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη (β'έκδ).
- Χρηστάκης, Κ. (2000) *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Ατραπός.
- Veenman, S. & B. Kenter & K.Post (2000) Cooperative learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies.* 26 (3): 281-303.
- Wiener, J. (2004) Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1): 21-30.
- Wigfield, A., J.S. Eccles, D. Maclver, D.A. Reuman & C. Midgley (1991) Transitions during early adolescence: Changes across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2):107-138.

Zelege, S. (2004) Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2):145-170.

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Όλγα Παλαιοχωρινού
Φιλολόγος
Β/βάθμιας εκπαίδευσης

Αθηνά Α. Σιπητάνου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αναστασία Α. Παμπούρη
Ε.Δι.Π.
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Abstract

This study is an attempt to present the educational conditions of pupils from the muslim minority of and the measures taken from time to time in for the integration of minority students in school and society. The greater part is focused on training programs aiming at offering a specialized training to the teachers who work in schools in with muslim student population. In parallel it is investigated the contribution of this educative training in maximizing the school attendance of the children from this minority. In order to come to as better conclusions as possible, for the amount of help that such a training can offer for the manipulation of cultural diversity, we addressed to a group of teachers working in schools of the muslim minority and attended this program, to answer questions asked in the terms of a semistructured interview.

Λέξεις κλειδιά

Μουσουλμανική μειονότητα, εκπαιδευτικοί, επιμορφωτικά προγράμματα, διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

0. Εισαγωγή

Προκειμένου να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να μετακινηθεί από τον παραδοσιακό του ρόλο και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών που ζουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να ακολουθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικοί (Horenzyk & Tatar, 2002):

- να ενημερωθούν για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτιστική καταγωγή,
- να άρουν τις τυχόν δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές κάθε κατηγορίας,
- να εξοικειωθούν με παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για στήριξη των διαφορετικών μαθητών.

Η αφομοίωση τέτοιων αντιλήψεων και στάσεων αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που χρειάζεται να κινητοποιήσει μαζί με τις γνώσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Rios, McDaniel & Stowel, 1998:161, Γκόβαρης, 2011).

Πιο αναλυτικά, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πριν από τη διδασκαλία της θεωρίας, οφείλει να προκαλέσει μέσω βιωματικών ασκήσεων μια εσωτερική συναισθηματική σύγκρουση, εστιασμένη στα στερεότυπα των επιμορφούμενων. Μόνον έτσι, ύστερα από την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να καταλήξουν στη δική τους θεωρία και την ενσυναίσθηση. Να αποδέχονται τους μαθητές ανεπηρέαστοι από την καταγωγή τους ή οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητά τους, εφοδιασμένοι με αυτό που αποκαλείται «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (Μάρκου, 1997, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Σφυρόρα, 2004).

Μια εξίσου βασική προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση να στηριχθεί στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προκειμένου να ξεπεραστούν κάποιες επιφυλάξεις για τη μάθηση που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες προκύπτουν τόσο από εξωτερικά κωλύματα, όπως είναι οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων, όσο και από εσωτερικά, όπως είναι οι ήδη αποκτημένες γνώσεις και οι διαμορφωμένες αξίες ή η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση. Για να άρουν οι εκπαιδευτικοί τα όποια εμπόδια για τη μάθηση, θα πρέπει οι μέθοδοι της επιμόρφωσης να διαμορφώνονται με τη συνεργασία των ενηλίκων και τη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α:12).

Κομβικός, επίσης, κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων που θα πρέπει να εξασφαλίζει την αλληλεπίδρασή του με τους επιμορφούμενους αλλά και τη μεταξύ τους συνεργασία, προκειμένου το όποιο πρόγραμμα κατάρτισής τους να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Smith, 1993, Knowles, 1998).

1. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων της δυτικής Θράκης

Ανάμεσα στα πολλά επιμορφωτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο πρόγραμμα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές στη δυτική Θράκη, που αποτελεί εξάλλου και το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας.

Γενικότερα, η επιμόρφωση που οργάνωσε το πρόγραμμα απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο να τους υποστηρίξει στο καθημερινό διδακτικό τους έργο και να τους εξοικειώσει:

- με τα εκπαιδευτικά υλικά που παρήχθησαν στα πλαίσια του προγράμματος,

- με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και
- με την επιτυχή διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των μαθητών¹.

Η επιμόρφωση υλοποιήθηκε σε τρεις διαδοχικές φάσεις από το 2002 έως το 2013 και ήταν είτε εθελοντική, οργανωμένη σε κύκλους με συγκεκριμένες θεματικές για τους εκπαιδευτικούς κυρίως που δίδασκαν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές, είτε υποχρεωτική, οργανωμένη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στις ενισχυτικές δράσεις που οργάνωσε το πρόγραμμα στα σχολεία.

Σε κάθε περίπτωση η διπλή επιδίωξη του προγράμματος επιμόρφωσης ήταν να συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και συμμετοχής σε κοινές εκπαιδευτικές δράσεις με τους συναδέλφους τους, και να ενισχύσει τις επιστημονικές γνώσεις των συμμετεχόντων.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι για τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την τρίτη φάση του προγράμματος, οργανώθηκαν μαθήματα και σεμινάρια τουρκικής γλώσσας με στόχο να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους τουρκόφωνους μαθητές τους που δεν καταλάβαιναν ελληνικά.

2. Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της δυτικής Θράκης

Η μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσε από τη θεσμοθέτησή της ακόμη το κατεξοχήν πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, αφού και οι δύο πλευρές, με βάση τα άρθρα 40 και 41 της Συνθήκης της Λωζάννης του 1923, είχαν δικαίωμα να λάβουν αποφάσεις για το μεικτό αναλυτικό πρόγραμμα στα ελληνόφωνα και τουρκόφωνα σχολεία (Ονσούνγλου, 1997). Επιδίωξή τους ήταν να εξασφαλίσει η κάθε χώρα το μεγαλύτερο ποσοστό ελέγχου ώστε να δρομολογήσει μια αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική για τους μουσουλμάνους μαθητές. Με λίγα λόγια, ανάλογα με το κλίμα στις σχέσεις των δύο κρατών στο πολιτικό πεδίο διαμορφωνόταν και το κλίμα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπαλτσιώτης, 1997).

Η πόλωση, όπως είναι φυσικό, επεκτεινόταν και στους συλλόγους των εκπαιδευτικών που αποτελούνται έως και σήμερα τόσο από πλειονοτικούς όσο και από μειονοτικούς δασκάλους. Πόλωση μπορεί να ανιχνεύσει κανείς και στους κόλπους των ίδιων των μειονοτικών δασκάλων οι οποίοι ποτέ δεν αποτέλεσαν μια ομοιογενή ομάδα, αφού η διαφορετική εκπαιδευτική τους πορεία και καταγωγή διαμόρφωσε και τις ιδεολογικές αντιλήψεις και στάσεις τους (Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999, Rogers, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου σκέλους των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είχαν καταρχήν αποφοιτήσει:

α. *από τα τουρκικά διδασκαλεία*: Πρόκειται για παιδαγωγικές σχολές της Τουρκίας που δημιουργήθηκαν έπειτα από συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, με σκοπό να εκπαιδεύσουν τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων. Η φοίτηση σε αυτά ήταν εξαετής ή επταετής και προϋπόθεση για την παρακολούθησή τους ήταν μόνο η κατοχή απολυτηρίου Δημοτικού. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών καλούνται και «προσοντούχοι», καθώς στη συνείδηση της μειονότητας θεωρούνται ότι εκφράζουν καλύτερα την εν λόγω πληθυσμιακή ομάδα και ότι είναι επαρκέστεροι στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (Μαρούδα, 2011:32). Πάντως η στάση τους κρίνεται πιο προοδευτική από αυτή των συναδέλφων τους αποφοίτων των Ιεροσπουδαστηρίων.

β. *από τα Ιεροσπουδαστήρια*: Πρόκειται για τα δύο μειονοτικά σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης, που το ένα λειτουργεί στην Κομοτηνή και το άλλο στον Εχίνο της Ξάνθης, τα οποία είναι πενταετούς φοίτησης με θρησκευτική κατεύθυνση². Οι δάσκαλοι αυτής της κατηγορίας είναι οι πιο συντηρητικοί στις απόψεις τους, με περιορισμένη παιδαγωγική κατάρτιση και περιορίζονται τις περισσότερες φορές να διδάσκουν μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών. Οι απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων στράφηκαν, από το 1968 και μετά, στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) (Μήτσιου, 2010:190).

γ. *από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ)*³: Πρόκειται για μια τρίτη κατηγορία δασκάλων, οι οποίοι έπειτα από παρακολούθηση του Ιεροσπουδαστηρίου ή του μειονοτικού Λυκείου, παρακολουθούν και αποφοιτούν από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης⁴. Αυτοί συχνά κατηγορούνται από τα μέλη της τουρκόφωνης κοινότητας για ελλιπή γνώση της τουρκικής γλώσσας, αφού στην πλειοψηφία τους έχουν πομακική καταγωγή και οι σπουδές που έλαβαν ήταν στην ελληνική γλώσσα.

δ. *από παιδαγωγικές σχολές της Τουρκίας*: Πρόκειται για ένα πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων, οι οποίοι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας και έρχονται να διδάξουν στην Ελλάδα ύστερα από αμοιβαία απόσπαση, σε αναλογία με τον αριθμό των Ελλήνων δασκάλων που μεταβαίνει για να διδάξει στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης⁵.

Επιπρόσθετα η ίδια η σύνθεση του πληθυσμού της μειονότητας αποτελεί ένα εσωτερικό εμπόδιο στη δόμηση ενός ενιαίου και σύγχρονου, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναλυτικού προγράμματος. Τον πληθυσμό αυτό απαρτίζουν κυρίως Τούρκοι αλλά και Πομάκοι και Τσιγγάνοι, επίσης λιγότερο ή περισσότερο θρησκόληπτοι μουσουλμάνοι, ο καθένας με τις δικές του προσδοκίες και επιδιώξεις από την εκπαίδευσή του. Για παράδειγμα, τόσο οι Πομάκοι όσο και οι Τσιγγάνοι διατυπώνουν τη δυσaréσκειά τους διότι αγνοείται από το αναλυτικό πρόγραμμα η δική τους μητρική γλώσσα, πομακική και ρωμανί αντίστοιχα.

Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν στις δύο βαθμίδες της μειονοτικής εκπαίδευσης εντοπίζονται ακόμη και στην προσχολική αγωγή, που ήταν μέχρι πρότινος ανύπαρκτη για τη μειονότητα. Με πρωτοβουλία των ίδιων των επιστημόνων της μειονότητας έχουν ιδρυθεί κάποια νηπιαγωγεία στις περιοχές όπου κατοικεί αμιγώς μειονοτικός πληθυσμός, από τα οποία εντούτοις απουσιάζει η δυνατότητα διδασκαλίας και στις δύο γλώσσες, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων (Μαυρομματίης, 2005).

Παράλληλα, ο τόπος διαμονής της πλειοψηφίας των μουσουλμάνων στις ορεινές και πιο απομονωμένες περιοχές οδήγησε στη δημιουργία ενός δικτύου δημοτικών σχολείων όπου φοιτούν αποκλειστικά μαθητές που προέρχονται από τη μειονότητα. Έτσι, η δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς είναι ανύπαρκτη (Τρέσσου, 1997, Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Τα πράγματα ακολουθούσαν ανάλογη πορεία και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού οι λίγοι μουσουλμάνοι που συνέχιζαν στο Γυμνάσιο επέλεγαν είτε τα μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια είτε τα Ιεροσπουδαστήρια⁶. Η μαθητική διαρροή μετά το δημοτικό ήταν πολύ μεγάλη, ενώ τη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ακολουθούσαν κυρίως τα αγόρια. Από τη στιγμή που οι γονείς άρχισαν να κατανοούν την ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών και η εφαρμογή, από το 1995, του μέτρου της ποσόστωσης για την εισαγωγή των συγκεκριμένων παιδιών στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁷, ξεκίνησε και μια μαζική προσέλευση των μειονοτικών μαθητών προς τα Γυμνάσια και τα Λύκεια των αστικών κέντρων.

Ένα ακόμη στοιχείο που συνέτεινε στην προσφορά χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης στη μειονότητα είναι και η διττή μορφή του αναλυτικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων, όπου διατίθεται ισόποσος χρόνος για τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στα ελληνικά και άλλων στα τουρκικά (Τσιτσελίκης, 2003, Σιπητάνου, 2011). Αυτή, όμως, η κατάσταση οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ανάμιξη γνωστικών αντικειμένων αδυνατεί τελικά να οδηγήσει σε ένα συμπαγές σύνολο με σαφώς διατυπωμένους στόχους και αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους (Κανακίδου, 1994, Βακαλιός, 1997).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει επίσης προβλήματα. Το οξύμωρο είναι ότι, μολονότι αυτή είναι δεύτερη και γι' αυτό σ' ένα βαθμό άγνωστη στους μαθητές, διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκεται και στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας, όπου για τους μαθητές αποτελεί την πρώτη-μητρική τους γλώσσα. Έτσι, οι μαθητές αυτοί είναι εκ προοιμίου προορισμένοι να τη μάθουν πλημμελώς, καθώς η ελληνική αποτελεί παράλληλα και αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και μέσο (Μοσχονάς, 2003).

Στη σωρεία όλων των παραπάνω τρωτών σημείων της μειονοτικής εκπαίδευσης μια από τις φωτεινές ίσως εξαιρέσεις αποτελεί το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαιδών (ΠΕΜ) (Σιπητάνου, 2014), που περιελάμβανε επιμορφώσεις, εκμάθηση

της τουρκικής για εκπαιδευτικούς, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές και προετοιμασία καινούριου εκπαιδευτικού υλικού.

3. Η περιγραφή και η ανάλυση της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό συνέβαλε η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Θράκης, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών.

Με αφετηρία την παραδοχή ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα, αν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε τάξεις με μουσουλμάνους μαθητές και στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των τελευταίων, διατυπώθηκε και το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, δηλαδή κατά πόσο είναι δυνατόν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών να τους επηρεάσει στον τρόπο που προσεγγίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα στις τάξεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που πλαισίωσε την έρευνά μας είναι αυτό που εφαρμόστηκε κατά τα έτη 2010 -2013 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που διδάζαν τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στα Γυμνάσια και τα Λύκεια του νομού Ροδόπης. Η επιμόρφωση περιστράφηκε γύρω από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών τόσο με τη διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όσο και με τα νέα εκπαιδευτικά υλικά που είχαν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, για να είναι επιτεύξιμοι οι στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή, η όλη επιμόρφωση στηρίχθηκε στις επιταγές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο μια ποιοτική μέθοδος, η ημιδομημένη συνέντευξη, που έχει τα χαρακτηριστικά της ευελικτης δομής, της διαμόρφωσης του θέματος κατά την εξέλιξη της έρευνας, της μελέτης μικρού αριθμού περιπτώσεων και της κατασκευής αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας με την ανάλυση ενός προβλήματος από την οπτική γωνία του υποκειμένου (Smith, 1990, Κυριαζή, 1999, Trochim, 2002, Πασχαλιώρη & Μήλεση, 2005, Δημακόπουλος, 2008).

Για τη διασφάλιση, μάλιστα, των αναγκαίων προϋποθέσεων πραγματοποίησης της συνέντευξης ακολουθήσαμε την τακτική που περιγράφεται παρακάτω:

- φροντίσαμε ώστε οι ερωτώμενες να μην έχουν καμία κοινωνική σχέση με το άτομο που τους απηύθυνε τα ερωτήματα,
- προσπαθήσαμε να μην υποβάλουμε τα ερωτήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίσουμε απαντήσεις σύμφωνες με τη δική μας οπτική,

- επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε με σαφήνεια τον σκοπό της έρευνας και το περιεχόμενο των ερωτήσεών μας,
- προσεγγίσαμε τις ερωτώμενες με ευγένεια, για την εξασφάλιση κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας και τις διαβεβαίωσαμε για την τήρηση της ανωνυμίας της έρευνας,
- υπογραμμίσαμε από την αρχή στις ερωτώμενες τη σημασία που έχει για τα αποτελέσματά της να εκφραστούν οι απόψεις που πραγματικά πρεσβεύουν,
- επαναλάβαμε συχνά κάποιες ερωτήσεις σε διάφορα σημεία της συνέντευξης για να διασφαλίσουμε την όσο το δυνατό μεγαλύτερη γνησιότητα των απαντήσεων και
- προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε και το λανθάνον περιεχόμενο των απαντήσεων που λάβαμε κατά την ανάλυση των δεδομένων και γι' αυτό δεν αγνοήσαμε και κάποια παραγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από τις ερωτώμενες.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά με τρεις εκπαιδευτικούς, φιλολόγους, συνεργάτες του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, που παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές δράσεις του και εργάστηκαν στο σκέλος της ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τα έτη 2010 – 2013. Η μία καθηγήτρια του δείγματος ήταν διορισμένη και, επομένως, δίδασκε και στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά προσέφερε τις υπηρεσίες της και στο πλαίσιο της δράσης της ενισχυτικής διδασκαλίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ενώ οι άλλες δύο δούλεψαν μόνο ως ωρομίσθιες στο σκέλος της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στηρίχτηκαν σ' έναν οδηγό συνέντευξης που περιστράφηκε γύρω από θέματα που αφορούσαν τη διατύπωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των απόψεών τους σχετικά με το επίπεδο των μαθητών, τους συναδέλφους τους, τους γονείς, το κλίμα του σχολείου όπου εργάστηκαν και σχετίζονταν με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος, καθώς και με τη δική τους επαγγελματική πορεία μέχρι τώρα. Ο οδηγός συνέντευξης που αξιοποιήσαμε για την έρευνά μας δομήθηκε πάνω σε αντίστοιχο οδηγό συνέντευξης παρόμοιας αλλά σαφώς μεγαλύτερης κλίμακας, έρευνας που αφορούσε επίσης το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, για εκπαιδευτικούς όμως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μάγος, 2004).

Οι απαντήσεις που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τις τρεις εκπαιδευτικούς κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Με τη συγκεκριμένη τεχνική:

- το κείμενο εξετάζεται στο σύνολό του και όχι επιλεκτικά,
- τα δεδομένα ταξινομούνται σε σαφείς κατηγορίες, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και

- τα διάφορα θέματα που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που αποκτούν στο ίδιο κείμενο (Kolb, 1984, Κυριαζή, 1999).

Έτσι από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

3.1. Οι συνθήκες εργασίας σε σχολεία με μειονοτικό πληθυσμό

Οι συνθήκες εργασίας σε σχολεία με μειονοτικό πληθυσμό διαμορφώνονται αφενός από το χαμηλό επίπεδο των μαθητών στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου από το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα ή τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα:

Στο διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής από τους μαθητές της αποδίδεται από την πρώτη καθηγήτρια η ιδιαιτερότητα των συνθηκών της δουλειάς της, το οποίο, ενώ παρουσιάζεται διογκωμένο στην Α' Γυμνασίου, δείχνει να εξισορροπεί προς τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου. Επισημαίνει, επίσης, ότι ο μεγάλος πληθυσμός μαθητών σε κάθε τμήμα παρεμποδίζει το έργο της:

«[...] έχει και μαθητές που είναι πολύ καλοί γνώστες της ελληνικής, έχει και μαθητές μέτριους, έχει και μαθητές, ειδικά αυτά τα παιδιά που έρχονται στην Α' Γυμνασίου που στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά[...] Στο δικό μας σχολείο το μεγάλο πρόβλημα είναι το μεγάλο πλήθος των μαθητών. Έχουμε και σαρανταπεντάρια τμήματα.»
(1^η Καθηγήτρια)

Πιο σύνθετα προβλήματα δείχνουν να αντιμετωπίζουν οι δύο επόμενες καθηγήτριες στο έργο τους. Την έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά για τα μαθήματά τους, ειδικά κατά τα πρώτα έτη της συνεργασίας τους με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαιδων, την αποδίδουν είτε στη δική τους λανθασμένη μεθοδολογική προσέγγιση, εξαιτίας των ασταθέστερων συνθηκών που προέκυπταν από τη μη μονιμότητά τους, είτε στη σύγχυση που επικράτησε σχετικά με τους στόχους της δράσης της ενισχυτικής διδασκαλίας:

«Εμείς που δεν ήμασταν διορισμένοι, δουλεύαμε σε πιο ασταθείς συνθήκες, ενώ όσοι είχαν αυτά τα παιδιά και στο πρωινό πρόγραμμα, τα παιδιά σε μια προσπάθεια ίσως να δείξουν περισσότερο ζήλο, μια καλύτερη εικόνα (εν. στον καθηγητή του πρωινού προγράμματος), είχαν πιο έντονη παρουσία. [...] Τα παιδιά ελάχιστα τους ενδιαφέρει να μάθουν τη γλώσσα (εν. στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας). Περισσότερο τους ενδιαφέρει να βοηθηθούν για το βαθμό του σχολείου τους, τη σχολική επίδοση. Σ' αυτή την περίπτωση προσπαθούσες να κάνεις

ένα συνδυασμό, τις ασκήσεις του υλικού με αυτές του πρωινού προγράμματος, για να έχει κάποιο κίνητρο το παιδί. Τα παιδιά στο μυαλό τους θεωρούσαν ότι γράφονταν σε μια ενισχυτική διδασκαλία, κι αυτό προσδοκούσαν από εμάς. [...] Την πρώτη χρονιά που δούλεψα προσπάθησα να ακολουθήσω το υλικό (εν. του ΠΕΜ) κατά γράμμα. Ήταν πολύ δύσκολο. Είχα τρελή αποτυχία να τα κρατήσω, γιατί ζητούσαν να τα βοηθήσω στις ασκήσεις ή στα τεστ (εν. του σχολείου). Νόμιζα ότι όλοι οι άλλοι τα είχαν καταφέρει μ' ένα μαγικό ραβδί κι ότι μόνο εγώ ήμουν η άχρηστη. Αυτοί οι προβληματισμοί μου ευτυχώς συζητιόταν στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις με τους υπεύθυνους. Αυτός ίσως είναι και ο πιο ουσιαστικός λόγος που υπάρχουν αυτές οι επιμορφώσεις.» (2η Καθηγήτρια)

«Καλά είναι τα βιβλία και οι θεωρίες αλλά στην πρακτική, πρέπει να έχεις την ικανότητα να τα προσαρμόζεις όλα αυτά και δε φτάνει κι ο χρόνος πολλές φορές. Είναι και αυτό που τους λέγαμε κι εμείς (εν. τους υπεύθυνους του προγράμματος) ότι τα παιδιά έχουν απορίες για σχολικά μαθήματα. Για να τους τραβήξεις το ενδιαφέρον δεν μπορείς να μην ασχοληθείς (εν. με τα σχολικά μαθήματα), γιατί πώς θα τα κρατήσεις; [...] Το ίδιο το σχολείο τα παρουσιάζει ως φροντιστηριακά μαθήματα. Τα παιδιά έρχονταν με την προοπτική να λύσουν τις ασκήσεις του σχολείου, εννοείται ότι το κάναμε.» (3^η Καθηγήτρια)

3.2. Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών

Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, σύμφωνα με τις ερωτώμενες, επηρεάζεται από την εθνική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα των μαθητών αλλά και το φύλο τους. Σημαντικό μέρος στις απαντήσεις καταλαμβάνουν και οι αναφορές στον τρόπο με τον οποίο ο τόπος κατοικίας των παιδιών και οι ασχολίες των γονιών τους διαμορφώνει τη σχολική τους διαδρομή.

Πιο συγκεκριμένα, και οι τρεις καθηγήτριες εστιάζουν στις συνθήκες ζωής των μαθητών και στο πώς αυτές, σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργούν ανασταλτικά στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους και, κατά συνέπεια, στη σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, η κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά αυτά δείχνει τη διάθεσή τους να εξασφαλίσουν για εκείνα καλύτερες προοπτικές για μια ισότιμη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η διδακτική τους προσπάθεια φαίνεται να αποσκοπεί στην ένταξη κι όχι στην αφομοίωση ή στην ενσωμάτωσή τους, γεγονός που αποδεικνύεται και από το σεβασμό που επιδεικνύουν στα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους. Επιτρέπουν, δηλαδή, τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στην τάξη, γιατί κατά τη γνώμη τους έργο δικό τους είναι, μεταξύ

άλλων, η βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμανοπαίδων στο βαθμό που θα τους βοηθήσει στην αυριανή τους δραστηριοποίηση ως πολιτών και σε καμία περίπτωση η ακύρωση της γλώσσας και της κουλτούρας τους:

«Στο διάλειμμα μεταξύ τους οι μαθητές θα επικοινωνήσουν στα τουρκικά. Μέσα στην τάξη στα τουρκικά και στα ελληνικά αλλά φυσικά η μητρική τους είναι η γλώσσα που βγαίνει πρώτα.»

[...]

«Είναι θέμα δουλειάς, μπορεί να είναι αγρότες, πολλοί μαθητές έχουν γονείς, οι οποίοι ζουν στο εξωτερικό για δουλειά, άλλοι έχουν τους γονείς τους σε χωριά πολύ απομακρυσμένα και δεν τους είναι εύκολο να κατεβαίνουν.» (1η Καθηγήτρια)

«Στο γνωστικό επίπεδο είχαμε και παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής και παιδιά που ήταν πολύ καλά. Μεταξύ τους βέβαια μιλούσαν πάντα στα τουρκικά, μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας.»

[...]

«Οι περισσότεροι μαθητές μας ήταν από χωριά, που σημαίνει ότι φεύγουν από το σπίτι τους στις 7.00 η ώρα και γυρνούν στις 5.00 – 6.00 η ώρα το απόγευμα, εξαιρετικά κουρασμένα, πολύ ταλαιπωρημένα κι εκεί τους περίμεναν κι άλλες εργασίες. Σκέψου τι κίνητρο μπορεί να έχει ένα παιδί με αυτές τις συνθήκες» (2η Καθηγήτρια)

«Όταν δούλευα στο Τζελάλ Μπαγιάρ, τα παιδιά ήταν κι από χωριά. Μεταξύ τους μιλούσαν τουρκικά, μ' εμένα ελληνικά. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που μιλούσαν καλά ελληνικά. Προέρχονταν από κλειστές κοινωνίες, μόνο με μουσουλμάνους. Δεν έχουν την ανάγκη να μιλήσουν ελληνικά, γιατί στο χωριό όλες οι συναλλαγές γίνονται εκεί μέσα. Αλλά και μέσα στην πόλη υπάρχουν αντίστοιχα καταστήματα (εν. με μουσουλμάνους ιδιοκτήτες και υπαλλήλους) που εξυπηρετούνται [...] Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν και οικονομικά προβλήματα τα περισσότερα.» (3η Καθηγήτρια)

3.3. Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου

Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, υπήρξε καθοριστικός στη χαμηλή επίδοση των μαθητών κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα:

Σε μια προσπάθεια να ανιχνεύσουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών τους στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και έχοντας αποκλείσει τους παράγοντες εκεί-

νους που δεν μπορεί να ευθύνονται, όπως είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής τους ή οι γονείς, αποδίδουν υπαιτιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και εμμέσως στην ακαταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν από συναδέλφους τους στην προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Με άλλα λόγια, προβληματίζονται σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η εξέλιξη αυτών των παιδιών δεν είναι ανάλογη με εκείνη των μαθητών που προέρχονται από την πλειονότητα και με διακριτικότητα διαπιστώνουν ότι η προηγούμενη εκπαιδευτική πορεία των μουσουλμανοπαίδων μάλλον δεν βασίστηκε σε πρακτικές ικανές να τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες ανέλιξης:

«[...].Ιειδικά αυτοί που έρχονται στην Α' Γυμνασίου, στην πλειοψηφία τους δε γνωρίζουν καλά ελληνικά. Παίζει πολύ ρόλο ο δάσκαλος που έχουν στο Δημοτικό. Πόση δηλαδή φροντίδα έδειξε για την ελληνομάθεια των παιδιών, ο χριστιανός δάσκαλος, έτσι;» (1η Καθηγήτρια)

«Υπήρχαν παιδιά που διδάσκονταν κάποια φαινόμενα πρώτη φορά, δεν τα είχαν διδαχτεί στο Δημοτικό, οπότε τώρα να εφαρμόζεις ήδη υπάρχουσα γνώση.» (2η Καθηγήτρια)

«Στο Δημοτικό, επειδή δεν είναι τόσο στενή η διασύνδεση με το βαθμό, με το τεστ, με το τρίμηνο, θα μπορούσε να γίνει πιο ουσιαστική δουλειά.» (3η Καθηγήτρια)

3.4. Η στάση των γονέων

Η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, επηρεάζει καθοριστικά τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα:

Παρ' όλο που και οι τρεις ερωτηθείσες καθηγήτριες εκφράζουν την επιθυμία για πιο στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, σε καμία περίπτωση δεν αποδίδουν την αραιή επικοινωνία τους με το σχολείο σε πιθανή αδιαφορία. Η μεγάλη απόσταση του τόπου κατοικίας των γονέων από το σχολείο, η απουσία τους στο εξωτερικό όπου εργάζονται, το χαμηλό μορφωτικό ή οικονομικό τους επίπεδο, οι απαιτητικές και χρονοβόρες ενασχολήσεις τους με τη γεωργία επανέρχονται πάλι ως αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών. Επομένως, είναι σαν να δηλώνουν εμμέσως οι εκπαιδευτικοί ότι οι ίδιοι οφείλουν να καταβάλουν μια προσπάθεια ώστε να καταφέρουν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους:

«Οι γονείς, δυστυχώς, όχι στο βαθμό που θα 'θελα, δε δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους, ελάχιστοι. Το σχολείο κάνει τις κλασικές ενημερώσεις των γονιών, μάλλον των καθηγητών προς τους γονείς, τουλάχιστον δυο φορές το χρόνο θα τους δούμε σίγουρα. Στην πρώτη (εν. ενημέρωση) έρχονται σχεδόν όλοι, απλώς δεν είναι

αυτό το τακτικό, που κακά τα ψέματα δε γίνεται και στα υπόλοιπα σχολεία; Είναι θέμα δουλειάς, μπορεί να είναι αγρότες, πολλοί μαθητές έχουν γονείς, οι οποίοι ζουν στο εξωτερικό για δουλειά, άλλοι έχουν τους γονείς τους σε χωριά πολύ απομακρυσμένα και δεν τους είναι εύκολο να κατεβαίνουν.» (1η Καθηγήτρια)

«Σε μας πολύ λίγο ενδιαφέρον έδειχναν οι γονείς. Παλιότερα που δούλευα σε άλλου τύπου τέτοιο πρόγραμμα του Υπουργείου Εξωτερικών οι γονείς είχαν επαφή με σένα αλλά τότε δούλευα σε χωριό. Σ' έβλεπαν και τους έβλεπες κάθε μέρα.» (2η Καθηγήτρια)

«Κάποιες φορές κάποιοι γονείς ερχόντουσαν και ρωτούσαν για τα παιδιά αλλά σποραδικά, μη φανταστείτε συστηματικά. Κάποιοι νοιάζονταν και περνούσαν οι άνθρωποι.» (3η Καθηγήτρια)

3.5. Το αποτέλεσμα των επιμορφώσεων

Στο λόγο και των τριών καθηγητριών, παρόλη την αμφίθυμη κάποιες στιγμές στάση απέναντι στις διαδικασίες της επιμόρφωσης, εντοπίζεται μία διάθεση να αξιολογήσουν τις νέες μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας (εργασία σε ομάδες, θεατρικό παιχνίδι, ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου) ώστε να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα. Μολονότι αυτή τη διάθεση δηλώνουν ότι την είχαν και πριν από την επιμόρφωση, βοηθήθηκαν, όπως μας είπαν, να τη μορφοποιήσουν και τελικά να την κάνουν πράξη. Κεντρική θέση στις επιδιώξεις τους φαίνεται να έχει, εξάλλου, όχι μόνον η απόκτηση γνώσεων εκ μέρους των μαθητών τους αλλά και η κοινωνικοποίησή τους και η δόμηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ικανής να δραστηριοποιηθεί σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς και να αποφυγεί την περιθωριοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, από τη συμμετοχή τους στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, και οι τρεις ερωτώμενες αναφέρονται στα οφέλη που αποκόμισαν ως εξής:

«Πώς να σας πω, όλα αυτά που πήρα από τις επιμορφώσεις έχουν κατασταλάξει, αν και κάθε φορά πάντα κάτι προστίθεται, με αποτέλεσμα να βγαίνει φυσικά πλέον όλο αυτό... Βοηθήθηκα στον τρόπο που αντιμετωπίζω, ας πούμε, τα κείμενα, ξέφυγα για παράδειγμα... Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι σχεδόν όλα τα παιδιά σ' ένα οποιοδήποτε κείμενο, ακόμα κι αν είναι Ιστορία, κι αν είναι ένα κειμενάκι στο βιβλίο της Γλώσσας, τα κείμενα της Λογοτεχνίας, από πολύ νωρίς έφυγα από την αντίληψη του να λέμε την κάθε άγνωστη λέξη ... μπορεί να φύγει η ώρα

και να μην κάνεις τίποτα, οπότε πολύ νωρίς πέρασα στο ποια είναι η εικόνα, η ιδέα που αποκομίζει από ένα κείμενο και πώς το αντιμετωπίζει συνολικά. Και σταδιακά αυτό δούλεψε και είχε πάρα πολύ μεγάλη ανταπόκριση και από τους μαθητές ότι δεν κάνουμε κατά λέξη, ας πούμε, προσέγγιση. Όταν ένα παιδί νιώθει ότι συμμετέχει σε μια μαθησιακή διαδικασία, ανεβάζει αυτόματα και την αυτοπεποίθησή του και αυτό μέρα με τη μέρα, γιατί οι στόχοι δεν εκπληρώνονται το επόμενο πρωί. Αλλά σταδιακά του δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα να αντεπεξέρχεται σε ερωτήσεις. Δε φοβάται, εκφράζεται και, σας λέω, κάθε μέρα κι από λίγο αλλά τελικά φτάνοντας στο τέλος, για παράδειγμα, της κάθε σχολικής χρονιάς, έχει διανύσει πολύ δρόμο, κάποια πολύ περισσότερο κάποια λιγότερο ίσως από τον επιδιωκόμενο, αλλά σίγουρα είναι πολύ καλύτερη η εικόνα. Δεν είναι αμέτοχο το παιδί. Μετά ας πούμε, έχουμε ερωτήσεις, δουλειά σε ομάδες στην ίδια τάξη την ίδια ώρα, ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, αυτά ήταν άγνωστα πράγματα, τα οποία εγώ τα είχα σε μια άκρη του μυαλού μου κάπως, πήραν σάρκα και οστά μέσα από τις επιμορφώσεις, και, επειδή τα δούλεψα όλα αυτά τα χρόνια πραγματικά πήγαν πολύ καλά.» (1^η Καθηγήτρια)

«Όσον αφορά αυτές τις επιμορφώσεις δεν είμαι πολύ σίγουρη ότι όλες έχουν στην πράξη κάποια εφαρμογή, γιατί πολλές φορές ένα θέμα..., δηλαδή ήταν αποκλειστικά και μόνο θεωρητικά, το πώς έπρεπε να το διδάξεις, που στην πρακτική εφαρμογή με τις συγκεκριμένες ώρες που εσύ είχες δεν έβγαине πάντα. Αυτό που άλλαξε στην πορεία είναι ότι σε κάποια μαθήματα αυτό που μας λέγανε τελείως θεωρητικά, τον τελευταίο χρόνο στις επιμορφώσεις είχαμε πιο πρακτικές προτάσεις, στην ουσία κάναμε υπόδειγμα διδασκαλίας, εμείς ήμασταν τύπου μαθητές κι αυτοί οι καθηγητές, οπότε αυτό είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εμένα τον τελευταίο χρόνο μου φάνηκε πολύ πιο ενδιαφέρον στην πράξη που δεν τις είχα σκεφτεί (θεατρικό παιχνίδι, δημιουργικότητα κλπ.) [...]. Αν και δεν είχα εικόνα της εξέλιξης των παιδιών, γιατί δεν ξέραμε αν θα συνεχίσουμε την επόμενη χρονιά, κάποια παιδιά που τυχαία βλέπω, λένε ότι βοηθήθηκαν. Ό,τι δίνεις, σίγουρα και το παιδί, αν προσπαθήσει, αλλά το τι δίνεις είναι πιο σημαντικό. Είναι μια αλλαγή νοοτροπίας, συνειδητοποίηση της αξίας της μόρφωσης[...]. Τα παιδιά όμως σίγουρα βγήκανε κερδισμένα σε επίπεδο γλωσσομάθειας. Μόνο που μιλούσαν μ' εμάς, παιδιά που στο πρωινό πρόγραμμα δε μιλούσαν, που ντρέπονταν, παιδιά που χάνονταν μέσα στο πλήθος, γιατί εμείς είχαμε μάξιμουμ δέκα παιδιά.» (2^η Καθηγήτρια)

«Η επιμόρφωση με βοήθησε όχι μόνο γι' αυτά τα παιδιά, γενικότερα με βοήθησε να αναπροσαρμόσω λίγο τον τρόπο, να γίνει λίγο πιο επικοινωνιακό το μάθημα, με καλύτερη συμμετοχή των παιδιών [...]. Αλλά, ξέρετε, είναι κάποια πράγματα που γίνονται στο σχολείο και κάποια άλλα που δεν μπορούν να γίνουν. Αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα, δηλαδή εντάξει το να είσαι επικοινωνιακός, το να μπορείς να προσεγγίσεις τα παιδιά. Μέσα σε μια αίθουσα του κανονικού ωραρίου με πολλά παιδιά, που τα παιδάκια μπορεί να είναι πιο κλειστά, πιο μαζεμένα, εκεί είναι πάρα πολύ δύσκολο. Ήταν πιο εύκολο στην ενισχυτική που το τμήμα ήταν ολιγομελές, μη φανταστείτε, θαύματα δε γίνονται, αλλά κι αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό. Μόνο που τα παιδιά έρχονται στην ενισχυτική παίρνουν κι άλλα πράγματα, μη με ρωτήσετε πώς, δεν είναι μόνο το μάθημα μάθημα. Είναι ένας τρόπος κοινωνικοποίησης των παιδιών, κι επειδή εγώ γεννήθηκα στην Κομοτηνή, ζω εδώ, θεωρώ ότι κι αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, όταν τα παιδιά αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να είναι ενταγμένα στη δομή της ελληνικής κοινωνίας. [...] Υπάρχουν κάποιοι επιστήμονες που σπούδασαν στην Ελλάδα έχουν ανοίξει ιατρεία, φυσικοθεραπευτήρια και δουλεύουν πολύ καλά και με χριστιανούς και με μουσουλμάνους.» (3^η Καθηγήτρια)

Οι ίδιες ερωτώμενες αναφέρονται επίσης και στη βοήθεια που δέχτηκαν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη και από την παρακολούθηση και κάποιων άλλων σχετικών επιμορφώσεων:

«[...]Είχα κάνει κι ένα διαδικτυακό σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, κι από εκεί πήρα άπειρα πράγματα [...]» (2^η Καθηγήτρια)

«[...] Σε αυτό με βοήθησαν και κάποια άλλα σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρακολούθησα [...]» (3^η Καθηγήτρια)

Μάλιστα η αξία της επιμόρφωσης διαφαίνεται και από τη συμμετοχή της δεύτερης εκπαιδευτικού σε αντίστοιχο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας κατά το παρελθόν. Σε εκείνη όμως την περίπτωση εργάστηκε χωρίς να έχει προηγηθεί μια ενημέρωσή της στους κατάλληλους μεθοδολογικούς χειρισμούς που θα ήταν καλό να ακολουθήσει:

«Σε παλιότερο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για μουσουλμανόπαιδες, του Υπουργείου Εξωτερικών, επειδή δεν υπήρχε επιμόρφωση, δεν το συζητάω, εγώ δεν είχα καμιά μεθοδολογία. Απλά είχα πιο ξεκάθαρο στόχο. Ο στόχος σου ήταν να βοηθήσεις το παιδί να περάσει [...]» (2^η Καθηγήτρια)

4. Οι διαπιστώσεις της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να διαφανεί κατά πόσο η επιμόρφωσή τους στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων βοήθησε τις ερωτώμενες να αποκτήσουν εξοικείωση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από τις ίδιες.

Αν και θα ήταν υπερβολικό να οδηγηθούμε στη διαπίστωση ότι το πρόγραμμα λειτούργησε καταλυτικά στην αλλαγή νοοτροπίας εκ μέρους των καθηγητριών, κάποιες δηλώσεις στο λόγο τους καταδεικνύουν ότι συνεισέφερε σημαντικά ώστε να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις τάξεων με αλλόγλωσσους ή αλλόδοξους μαθητές. Εκείνο πάντως που σίγουρα μπορεί να εξαχθεί είναι ότι τόσο η επιμόρφωση όσο και η προδιάθεση και η ετοιμότητα αυτών των τριών γυναικών να την δεχθούν ήταν που διαμόρφωσε και το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Η διάθεσή τους, επίσης, να νιώσουν ικανές να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μαθητών με ετερόκλητες πολιτισμικές, και όχι μόνο, ταυτότητες αποδεικνύεται και από τη συμμετοχή τους και σε άλλες ανάλογες επιμορφωτικές προσπάθειες.

Ανεξάρτητα, πάντως, από το βαθμό που η επιμόρφωση επηρέασε την καθεμιά από τις φιλολόγους της έρευνας, αξίζει να αναφερθούμε στις διδακτικές εκείνες προσεγγίσεις που οι ίδιες δηλώνουν ότι υιοθέτησαν, προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερους όρους εκπαίδευσης στους μουσουλμανόπαιδες για μια ευνοϊκότερη προοπτική στην κοινωνική ή την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι, οι ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου ήταν κάποιες από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, προκειμένου να παρέχονται στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη, έκδηλη ήταν η προσπάθεια που καταβλήθηκε κι από τις τρεις, προκειμένου οι μαθητές τους να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Παραδέχθηκαν, βέβαια, ότι αυτό δεν θα το κατάφερναν εύκολα σε μια πολυπληθή τάξη του πρωινού προγράμματος, ενώ αντίθετα τα ολιγομελή τμήματα στην ενισχυτική διδασκαλία έδιναν τη δυνατότητα ακόμη και στον πιο ντροπαλό μαθητή να εκφραστεί, χωρίς κανείς να ενοχλείται, αν κάποιες φορές χρειαζόταν να χρησιμοποιήσει και τη μητρική του γλώσσα.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για το υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος και προοριζόταν αποκλειστικά για τα παιδιά της μειονότητας. Μολονότι τα παιδιά ζητούσαν κυρίως να βοηθηθούν στις σχολικές ασκήσεις που είχαν να ετοιμάσουν για την επόμενη μέρα, έγιναν φιλότιμες προσπάθειες το υλικό αυτό να χρησιμοποιείται παράλληλα με το υλικό του πρωινού προγράμματος.

Ακόμη, πλάι στις δικές τους γνωστικές αδυναμίες να ανταποκριθούν σε ανάγκες

μαθητών διαφορετικής καταγωγής τοποθετούσαν και τις ανάλογες ελλείψεις των συναδελφών τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που δεν το κατόρθωσαν να στείλουν τους μαθητές του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισόρροπα εφοδιασμένους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους από την πλειονότητα. Η υπογράμμιση από τις τρεις καθηγήτριες εντούτοις των ελλείψεων στην προετοιμασία των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπέκρυπτε καμία διάθεση μετάθεσης των δικών τους ευθυνών. Η συγκεκριμένη αναφορά αποσκοπούσε μάλλον σ' ένα συνολικό απολογισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και της ποιότητας της μόρφωσης που προσφέρεται στους αλλοεθνείς. Επιδίωξή τους, συνεπώς, ήταν να καταθέσουν τους δικούς τους προβληματισμούς για τις πραγματικές αιτίες του φαινομένου της σχολικής διαρροής και αποτυχίας για τα παιδιά της μειονότητας.

Εξάλλου δεν ανιχνεύθηκε καμία διάθεση μετάθεσης ευθυνών είτε στους ίδιους τους μαθητές είτε στους γονείς τους στις αναφορές των συμμετεχόντων στη συνέντευξη. Η παρουσίαση των βασικών στοιχείων που συνθέτουν τη ζωή των συγκεκριμένων μαθητών αποτελούσε μάλλον έκφραση ενσυναίσθησης. Οι δυσκολίες που τα παιδιά αυτά βιώνουν στην καθημερινότητά τους ήταν αρκετές ώστε να αναστείλουν την πρόοδο τους, να συντελέσουν στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο και να εμποδίσουν τους γονείς να επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Επομένως, ακόμη κι αν η επιμόρφωση συνετέλεσε, λίγο ή περισσότερο στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με γνώσεις και δεξιότητες βοηθητικές στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους, αυτό που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ήταν η ευαισθητοποίησή τους στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η διαπίστωση είναι από μόνη της σημαντική, κυρίως για τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς αποκαλύπτει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές τεχνικές σε μια προσπάθεια προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Απομένει, λοιπόν, η επίσημη πολιτεία να ευαισθητοποιηθεί εξίσου και να οργανώσει τόσο επιμορφωτικές δράσεις, αλλά κυρίως να φροντίσει για την αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης, δίνοντας προτεραιότητα στο σκέλος που αφορά τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο στις μέρες μας που οι κοινωνίες μετασχηματίζονται με ταχύτατους ρυθμούς και όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου και τάξης δικαιούνται πρόσβαση σε μια εκπαίδευση που θα τους παρέχει τον απαραίτητο γνωστικό εξοπλισμό για μια αξιοπρεπή και ισότιμη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

5. Επιλογικά

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται καταρχήν να διαφανεί πώς με μια ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί να καταστεί στην πράξη διαχειρίσιμη

η πολιτισμική ετερότητα. Με αυτή τη λογική, σε αδρές γραμμές περιγράφονται τόσο οι γνώσεις που καλούνται οι δάσκαλοι να φέρουν προκειμένου να λειτουργήσουν στο σχολείο με διαπολιτισμική συνείδηση, απαλλαγμένοι από διάθεση διαχωρισμού και διακρίσεων, όσο και οι δεξιότητες και οι στάσεις που αναμένεται να αποκτήσουν.

Παράλληλα, παρακολουθώντας κανείς την πορεία που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικές επιλογές της πολιτείας από τη Συνθήκη της Λοζάνης μέχρι σήμερα, μπορεί να εντοπίσει τις αιτίες που οδήγησαν σε ένα μη ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων λειτούργησε ανέκαθεν ως ένα πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων οδήγησε στην υποβάθμιση της ποιότητάς της, σε διογκωμένους δείκτες σχολικής διαρροής καθώς και στη χαμηλή αυτοεικόνα εκ μέρους των μαθητών, και τελικά στην κοινωνική τους περιθωριοποίηση.

Στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, έπειτα από τη διατύπωση του στόχου, την παρουσίαση της μεθόδου, του πλαισίου και την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τις ερωτώμενες οδηγεί σε συμπεράσματα που καταδεικνύουν κατά πόσο το επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία της Θράκης με μειονοτικό πληθυσμό συνετέλεσε στην αλλαγή της στάσης εκ μέρους των επιμορφούμενων στον τρόπο που διαχειρίζονται τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους.

Από όλα τα παραπάνω, καταδεικνύεται, επομένως, ότι η επιμόρφωση που διέπεται από τις αρχές της Εκπαιδευτικής Ενηλίκων και στηρίζεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προωθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την αρχή ότι για την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και για την καλή τους επίδοση βασική προϋπόθεση είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας τους.

Σημειώσεις

1. Προσπελάστηκε στις 2-7-2015 από www.museduc.gr
2. Μέχρι το 1998 η φοίτηση στα Ιεροσπουδαστήρια ήταν πενταετής. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2621/1998 τα ιεροσπουδαστήρια αναβαθμίστηκαν σε εξαετούς φοίτησης εκπαιδευτήρια ισότιμα προς τα εκκλησιαστικά γυμνάσια/λύκεια. Ωστόσο και τα δύο ιεροσπουδαστήρια λειτουργούν σε νομικό κενό (Τσιτσελίκης, 2003).
3. ΕΠΑΘ: Η σχολή ιδρύθηκε με το Β.Δ. 31/1969 «Περί ιδρύσεως Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας ενός τμήματος εν τη πόλει της Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 8/ Α'/22-01-69), κατά το πρότυπο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης και με Υπουργική Απόφαση καταργήθηκε το 2013. Στο εξής οι δάσκαλοι του τουρκόφωνου σκέλους της μειονοτικής εκπαίδευσης αποφοιτούν από το Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης του ΑΠΘ.

4. Υ.Α. 76102/Ζ2, 17-7-2002 με την οποία τροποποιείται η υπουργική απόφαση Ζ2/373/22-9-1987 ως εξής: η κατάταξη στην Προκαταρκτική τάξη της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης πραγματοποιείται μετά από κατατακτικές εξετάσεις. Η εξεταστική επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της ΕΠΑΘ και αποτελείται από τον Διευθυντή της ΕΠΑΘ ως προέδρου ή του αναπληρωτή του και από καθηγητές αντίστοιχων ειδικοτήτων ως μελών. Δικαίωμα υποβολής δήλωσης συμμετοχής στις εξετάσεις έχουν απόφοιτοι των μειονοτικών Ιεροσπουδαστηρίων της Δυτικής Θράκης εξαετούς φοίτησης, απόφοιτοι των μειονοτικών Ενιαίων Λυκείων και των Ενιαίων Λυκείων της ημεδαπής ή απόφοιτοι του Γενικού ή Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου της ημεδαπής με διαγωγή «κοσμιωτάτη».
5. Οι δάσκαλοι αυτοί διορίζονται για προσδιορισμένο χρόνο σύμφωνα με την Ελληνοτουρκική Συμφωνία του 2000 για την Πολιτιστική Συνεργασία (άρθρα 1.ε και 10) και τις Υπουργικές Αποφάσεις 55368/1978 και Ζ2/219/24-5-1993, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού χαρακτήρα ανταλλαγών στελέχωσης των μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης και της Θράκης (Τσιτσελίκης, 2003).
6. Σήμερα, στη Θράκη λειτουργούν έξι μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1 μειονοτικό Γυμνάσιο και 1 μειονοτικό Λύκειο στην Ξάνθη, 1 μειονοτικό Γυμνάσιο και 1 μειονοτικό Λύκειο στην Κομοτηνή, 1 Ιεροσπουδαστήριο στον Εχίνο της Ξάνθης και 1 Ιεροσπουδαστήριο στην Κομοτηνή (Μήτσιου, 2010).
7. Νόμος 2341/1995 «Περί του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 208, τ. Α', άρθ. 2.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Rogers, A. (2002) *Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης*. Στο Α. Κόκκος (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασκούνη, Ν. & Α. Ανδρούσου (2001) *Οι 'άλλοι' μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη 'διαπολιτισμική' αναζήτηση*. Στο *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευσης*, Β' τόμος, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βακαλιός, Θ. (1997) *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α) *Εισαγωγή*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανακίδου, Ε. (1994) Το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα και η παράλληλη διδασκαλία στα Μουσουλμανικά Σχολεία της Δυτικής Θράκης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 47-55.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2004) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Μαρούδα, Μ. (2011) *Διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού έργου στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτά*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Μελέτη, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2005) *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μήτσιου, Η. (2010) *Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη: κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και προοπτικές για την πρόσβαση στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Τουρκόφωνων και των Αθήγιανων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μοσχονάς, Σ. (2003) Γλωσσική Ιδεολογία και πολιτική. Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 23, 277-288.
- Μπαλτσιώτης, Λ. (1997) Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος 2341/1995 «Περί του εκπαιδευτικού προσωπικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης και της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 208, τ. Α', άρθ. 2.
- Νόμος 3518/2006 «Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.», ΦΕΚ 272, τ.Α', άρθ. 73, παρ.1.
- Νοσούνγλου, Ι. (1997) Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση. Η ματιά του μειονοτικού. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 62.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πασχαλιώρη, Β. & Χ. Μήλεση (2005) Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιπητάνου, Α. (2011) *Πάολο Φρέιρε 1921-1997. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σιπητάνου, Α. (2014) *Το ζήτημα του εγγραμματισμού στη σύγχρονη εποχή (1990-2015)*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σφυρόρα, Μ. (2004) Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τρέσσου, Ε. (1997) Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 49-53.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2003) Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. & Ν. Ασκούνη (1999) *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων*. Ανέκδοτη έκθεση, Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997 – 2000.

Ξενόγλωσση:

- Horenzyk, G. & M. Tatar (2002) Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perception of the school organizational culture. *Teaching and Teachers Education*, 18, 7, 435-445.
- Knowles, M. (1998) *The adult learner*,: Gulf.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, N. Jersey: Prentice Hall PTR.
- Rios, F., J. McDaniel & L. Stowel (1998) Pursuing the Possibilities of Passion: The Affective Domain of Multicultural Education. In M. Dilworth (eds), *Being Responsive to Cultural Differences. How Teachers Learn*,: Corwin Press.
- Smith, J.K. (1990) *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus Interpretation*,: NJ, Ablex.
- Smith, R.M. (1993) *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*, London: Open University Press.
- Trochim, W. (2002) The Qualitative- Quantitative Debate. In www.trochim.human.cornel.edu/kb/qual.deb.htm. Προσπελάστηκε στις 5-5-2015.

ΠΗΓΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥΣ

Ελένη Ντρενογιάννη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Μάγδα Βασιλειάδου
Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Δαούλα
ΠΜΣ – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Α.Π.Θ.

Ιωάννα-Νικολέττα Δημουλά
ΠΜΣ – Π.Τ.Δ.Ε.
Α.Π.Θ.

Σταυρούλα Λίλια
ΠΜΣ – Π.Τ.Δ.Ε.
Α.Π.Θ.

Ευαγγελία Μπουγατζέλη
ΕΔΙΠ – Π.Τ.Δ.Ε.
Α.Π.Θ.

Abstract

Information behavior constitutes a very complex and multifaceted process that has attracted the interest of many and different researchers and has been investigated through a multidisciplinary perspective. Within this context, this study aims at exploring the information-seeking sources that postgraduate students use for academic purposes, as well as the factors that influence such a selection. Data were collected through semi-structured interviews with eight postgraduate students. The findings reveal that both master and doctoral students begin their research on the internet. They prefer to access information sources remotely through their personal computer, on a weekly basis and in their personal space. Even though students at different levels of study and from different disciplines access different types of resources, Google and Google Scholar are reported as either the primary or the secondary information – seeking sources. Convenience, users' prior knowledge, awareness and unique disciplinary needs appear to be important factors, influencing students' demonstrated information-seeking behavior.

Λέξεις κλειδιά

Πληροφοριακή συμπεριφορά, πηγές πληροφόρησης, μηχανές αναζήτησης πληροφοριών, μεταπτυχιακοί φοιτητές.

0. Εισαγωγή

Η ανθρώπινη συμπεριφορά κατά την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών είναι σύνθετη και η διερεύνησή της συνιστά ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο με πολλαπλές διεπιστημονικές διαστάσεις. Η αλματώδης ανάπτυξη νέων

συστημάτων διαχείρισης πληροφοριών, οι εξελίξεις στον χώρο της εξόρυξης δεδομένων, η δημιουργία πιο αξιόπιστων και ευφυέστερων μηχανών αναζήτησης αποτελούν μερικές μόνο από τις τεχνολογικές προεκτάσεις στις οποίες τα πορίσματα μελετών για την συμπεριφορά αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών βρίσκουν πεδίο εφαρμογής. Κατ' αναλογία και ως αποτέλεσμα της διαμεσολάβησης ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος, σημαντικοί τομείς της οικονομίας, της υγείας, της εκπαίδευσης, της έρευνας και της κοινωνικής ζωής από την μια συνεισφέρουν στο πεδίο διερεύνησης της πληροφοριακής συμπεριφοράς (πχ. ερευνώντας τη συμπεριφορά συγκεκριμένων κοινωνικών και επαγγελματικών ομάδων του πληθυσμού) και από την άλλη αξιοποιούν τα πορίσματά του (πχ. χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα ερευνών για να αναπτύξουν εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες πληροφοριακού γραμματισμού για μαθητές δημοτικού σχολείου). Στο πλαίσιο αυτό, και με γνώμονα τη σημαντικότητα και επικαιρότητα της διερεύνησης της πληροφοριακής συμπεριφοράς, η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει στη μελέτη των πρακτικών αναζήτησης μεταπτυχιακών φοιτητών και υποψήφιων διδασκτόρων, αποδίδοντας έμφαση στις επιλογές πηγών αναζήτησης πληροφοριών και στους παράγοντες εκείνους που ενδέχεται να επηρεάζουν αυτές τις επιλογές.

1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η βιβλιογραφία και η ερευνητική παραγωγή που σχετίζεται με τη μελέτη της πληροφοριακής συμπεριφοράς είναι πλούσια, αλλά ταυτόχρονα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και αποσπασματική, χαστική ή κατακερματισμένη, καθώς καταγράφονται δυσκολίες στη συγκρότηση μιας ενιαίας, συνεκτικής και συγκροτημένης γνωσιακής βάσης (Rowley and Urquhart, 2007, Brindesi *et al*, 2013). Πολλά και διαφορετικά είναι τα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί και τα οποία επιχειρούν να θεωρητικοποιήσουν και να αναλύσουν τα στάδια, το πλαίσιο και τους παράγοντες που συμμετέχουν, συµμεταβάλλουν και αλληλο-διαμορφώνουν τις σύνθετες διαδικασίες αναζήτησης, επεξεργασίας και επικοινωνίας πληροφοριών (Wilson and Walsh, 1996, Wilson, 1997; 1999, Robson and Robinson, 2013). Παρ' όλα αυτά, το πλαίσιο και οι ιδιαίτερες ερευνητικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύχθηκαν πολλά από τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, καθιστώντας εξαιρετικά δύσκολη την εφαρμογή ή την αξιοποίησή τους σε νέα πλαίσια, άλλους πληθυσμούς, ή/και σε άλλες συνθήκες. Τα προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των καταγεγραμμένων μοντέλων για την πληροφοριακή συμπεριφορά εμφανίζονται και από το γεγονός ότι σπάνια αξιοποιούνται από τους ερευνητές στο πεδίο, ως αφετηρίες για τη θεωρητική θεμελίωση και τη μεθοδολογική συγκρότηση των εμπειρικών τους μελετών (Rowley and Urquhart, 2007, Catalano, 2013). Ως συνέπεια, η κύρια ερευνητική παραγωγή περί πληροφοριακής συμπεριφοράς προέρχεται από πολλούς μεμονωμένους ερευνητές, διαφοροποιημένης επιστημονικής προέλευσης, οι οποίοι εκκινώντας από

-άλλοτε συγγενείς και άλλοτε ετερόκλητες- αφετηρίες σκέψης και δράσης μελετούν ποικίλα στοιχεία ή διαστάσεις της πληροφοριακής συμπεριφοράς εστιάζοντας σε διαφορετικούς κάθε φορά πληθυσμούς ή ομάδες πολιτών και σπουδαστών. Τα δε αποτελέσματα των περισσότερων θεωρητικών και ερευνητικών επισκοπήσεων φαίνεται να σχηματοποιούν ένα ποικιλόχρωμο και πολύ-επίπεδο μωσαϊκό συμπεριφορών (Weiler, 2005, Rowley and Urquhart, 2007) και να αναδεικνύουν τόσο τη μοναδικότητα ή την ιδιαιτερότητα των πληροφοριακών στρατηγικών που αξιοποιούν κοινωνικές και επαγγελματικές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όσο και την ποικιλία των παραγόντων που επιδρούν στις αποφάσεις, τις προτιμήσεις και τις επιλογές τους.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα και τον πληθυσμό της παρούσας εργασίας οι μεταπτυχιακοί και οι διδακτορικοί φοιτητές δεν θεωρούνται ενιαία ομάδα χρηστών. Αντιμετωπίζονται ως ομάδα, η οποία συνίσταται από επιμέρους υπο-ομάδες εντασσόμενες σε διαφορετικό στάδιο η καθεμία (Barrett, 2005). Κατά συνέπεια, φοιτητές σε διαφορετικό επίπεδο ή στάδιο σπουδών φαίνεται να έχουν διαφορετικά μοτίβα αναζήτησης πληροφοριών. Έτσι οι στρατηγικές πολλών νέων μεταπτυχιακών φοιτητών μπορεί να μοιάζουν με αυτές των προπτυχιακών και να περιορίζονται στην αξιοποίηση της πιο εύκολης και βολικής λύσης, η οποία συνήθως συνίσταται στη χρήση μιας γενικού ενδιαφέροντος μηχανής αναζήτησης και στην απλή αναζήτηση με μία λέξη-κλειδί (Valentine, 1993, Divelko and Gottlieb, 2002, Becker, 2003, Drabenstott, 2003, Prabha *et al*, 2006). Αντίθετα, τα μοτίβα αναζήτησης ωριμότερων μεταπτυχιακών φοιτητών μπορεί να εστιάζουν στην αξιοποίηση ιδιουσυγκρασιακών πρακτικών, όπως η αλυσιδωτή διασύνδεση παραπομπών (citation chaining or citation chasing), ενώ οι επιλογές των υποψήφιων διδακτόρων να επικεντρώνονται στην χρήση εξειδικευμένων ερευνητικών βάσεων δεδομένων (Barrett, 2005, Earp, 2008, Vezzosi, 2009, Catalano, 2013). Σε κάθε περίπτωση, οι συμπεριφορές των εκάστοτε υπο-ομάδων παρουσιάζουν διαφορές, οι οποίες συσχετίζονται μεν με το στάδιο σπουδών που διανύουν και το οποίο ως ένα βαθμό ανακλά τις διαφοροποιημένες πληροφοριακές τους ανάγκες αλλά όχι μόνο με αυτό. Επιπρόσθετες διαμεσολαβητικές παράμετροι επισημαίνονται στην ερευνητική βιβλιογραφία, οι οποίες επιδρούν και επηρεάζουν τις τελικές επιλογές και πρακτικές αναζήτησης των σπουδαστών.

Ο τομέας σπουδών, για παράδειγμα, έχει επανειλημμένα θεωρηθεί ένας σημαντικός και αποφασιστικός παράγοντας (Whitmire, 2002, Barrett, 2005, Sadler and Given, 2007, Catalano, 2013). Αν και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών εμπεριέχουν αντιφάσεις (Saiti and Prokopiadou, 2008, Korobili *et al*, 2011a) και δεν βοηθούν στη διάμρφωση μιας ενιαίας αντίληψης για τον τρόπο και τη φύση της επίδρασης του τομέα σπουδών στα μοτίβα αναζήτησης των φοιτητών, από την άλλη εντοπίζονται συστηματικά διαφορές. Οι πρακτικές αναζήτησης φοιτητών που προέρχονται από κοινωνικές, ανθρωπιστικές, θετικές και τεχνολογικές επιστήμες διαφέρουν μεταξύ

τους. Οι διαφορές που συχνά επισημαίνονται δεν έχουν σαφή και συνεπή προσανατολισμό και αυτό πιθανόν οφείλεται στην ειδική θεματολογία του μεταπτυχιακού ή του διδακτορικού προγράμματος των φοιτητών (Vezzosi, 2009), σε μεθοδολογικά ζητήματα των διενεργούμενων ερευνών ή στην επιρροή άλλων ενδιάμεσων μεταβλητών που ενδέχεται να αλληλεπιδρούν με τον τομέα σπουδών. Ένας τέτοιος παράγοντας, που θεωρείται εν γένει σημαντικός και αποφασιστικός στην επιλογή πρακτικών αναζήτησης, σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία και την προγενέστερη γνώση και εξοικείωση των φοιτητών με τη διαδικασία και τις τεχνικές αναζήτησης έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών πληροφόρησης. Η έρευνα των Korobili *et al* (2011b) κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βιβλιοθήκης και των πρακτικών αναζήτησης πληροφοριών μεταπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σε παρόμοια κατεύθυνση προσανατολίζονται και τα αποτελέσματα άλλων μελετών (Saiti and Prokopiadou, 2008, Hoffmann *et al*, 2008, Williamson *et al*, 2008, Chen, 2009, Korobili *et al*, 2011a, Khosrowjerdi and Iranshahi, 2011), που επισημαίνουν πως η γνωριμία με το εύρος και την ποικιλία των διαθέσιμων έντυπων και ψηφιακών πηγών πληροφόρησης, η εξοικείωση με τα συστήματα αναζήτησης διαφόρων ερευνητικών και πληροφοριακών βάσεων δεδομένων και το επίπεδο ικανοτήτων αναζήτησης, διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών του εκάστοτε χρήστη αποτελούν κρίσιμες μεταβλητές που επηρεάζουν τις στρατηγικές αναζήτησης που θα αξιοποιήσει. Επιπρόσθετα, η εξοικείωση των χρηστών με συγκεκριμένες πηγές σε συνδυασμό με την ευχρηστία και την φυσική εγγύτητα στην πρόσβαση, κατανοούνται ως οι τρεις κεντρικές συνιστώσες της 'βολικότητας' ή 'εξυπηρετικότητας' (convenience), μίας παραμέτρου που φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στις επιλογές των φοιτητών (Connaway *et al*, 2011). Η 'εξυπηρετικότητα' μαζί με τον χρόνο (Savolainen, 2006) φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να οδηγούν τους χρήστες στην αξιοποίηση πηγών που θεωρούν εύκολες στην πρόσβαση και τη χρήση, ανεξαρτήτως της ποιότητας ή της πληρότητάς τους (Young & Seggern, 2001, Prabha *et al*, 2007). Ως συνέπεια, οι χρήστες τις περισσότερες φορές θεωρούν ότι η αναζήτηση στον Παγκόσμιο Ιστό είναι γρήγορη και εύκολη, παρέχει άμεση πρόσβαση στην πληροφορία και τους προσφέρει αυτό που αναζητούν (Bawden and Vilar, 2006, Griffiths and King, 2008, Connaway *et al*, 2011). Έτσι οι πηγές του διαδικτύου επιλέγονται συχνότερα από οποιοσδήποτε άλλες, όχι επειδή κατανοούνται ως καλύτερες ή ποιοτικότερες (Griffiths and King, 2008, Saiti and Prokopiadou, 2008), αλλά επειδή εξυπηρετούν από κάθε άποψη (χρόνου, ευκολίας, πρόσβασης). Παράλληλα, η μεγάλη πλειοψηφία των σπουδαστών φαίνεται να αναζητά πληροφορίες online μέσω μιας μόνο μηχανής αναζήτησης γενικής χρήσης, κυρίως αυτή της εταιρίας Google επειδή είναι «εύκολη, γρήγορη και δίνει πάντα κάποια αποτελέσματα» (Bougatzeli *et al*, 2015; Brindesi *et al*, 2013).

2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Οι διαπιστώσεις της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αποτέλεσαν το θεμέλιο πάνω στο οποίο βασίσθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που περιγράφεται εδώ. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι πρακτικές αναζήτησης και οι πηγές αναζήτησης πληροφοριών που επιλέγουν μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί φοιτητές για να ικανοποιήσουν τις ακαδημαϊκές πληροφοριακές τους ανάγκες;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πρακτικών και των επιλογών που υιοθετούν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και οι υποψήφιοι διδάκτορες;
- Ποια είναι η επίδραση παραγόντων όπως ο τομέας σπουδών, η προηγούμενη γνώση και εμπειρία, η 'εξυπηρετικότητα' και ο χρόνος στις υιοθετούμενες πρακτικές και επιλογές των φοιτητών;

Η μελέτη που εκπονήθηκε είχε διερευνητικά χαρακτηριστικά και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της πραγματοποίησης ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε στοχευμένο και σκόπιμο δείγμα μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 8 φοιτητές. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να επιλεγούν φοιτητές και φοιτήτριες από διαφορετικούς τομείς σπουδών, οι οποίοι βρίσκονταν ταυτόχρονα και σε διαφορετικό κύκλο ή/και στάδιο σπουδών. Η σύνθεση των συμμετεχόντων είχε ως εξής:

- Τέσσερις (4) από τους συμμετέχοντες ήταν μεταπτυχιακοί και τέσσερις (4) ήταν υποψήφιοι διδάκτορες.
- Πέντε φοιτητές (5) προέρχονταν από τον χώρο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Επιστήμες της Αγωγής, Θεολογία) και τρεις (3) από τις 'Θετικές' και Τεχνολογικές Επιστήμες (Βιολογία, Χημεία-Ιατρική, Μηχανική).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2015 στη βάση συγκεκριμένης και προαποφασισμένης θεματολογίας με φυσική παρουσία των συμμετεχόντων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30 λεπτά και οι συζητήσεις με τους φοιτητές καταγράφηκαν ηχητικά. Η θεματολογία των συζητήσεων περιστράφηκε γύρω από τους άξονες στους οποίους παρέπεμπαν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Κατά συνέπεια και πέρα από την συλλογή πληροφοριών για το γενικότερο προφίλ των σπουδαστών, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων εστίασε στις πηγές αναζήτησης πληροφοριών που αξιοποιούνται συχνότερα, στις ευρύτερες πρακτικές αναζήτησης που υιοθετούνται και σε μία σειρά από καίριους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις πρακτικές και να διαμορφώνουν τις επιλογές τους, όπως η ευκολία και η ταχύτητα πρόσβασης, η ευχρηστία, ο διαθέσιμος χρόνος, η αξιοπιστία, η προηγούμενη γνώση

του υπό διερεύνηση θέματος, η πρότερη κατάρτιση, εμπειρία και εξοικείωση με πηγές πληροφόρησης.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Πλαίσιο και πρακτικές αναζήτησης

Τα αποτελέσματα που αφορούσαν στις πρακτικές και επιλογές αναζήτησης των σπουδαστών ανέδειξαν μια σειρά από ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τόσο οι μεταπτυχιακοί όσο και οι διδακτορικοί φοιτητές ανέφεραν το διαδίκτυο με τις υπηρεσίες του ως το κυριότερο και σημαντικότερο μέσο πρόσβασης και αναζήτησης πληροφοριών. Με εξαίρεση μία μόνο μεταπτυχιακή φοιτήτρια, η οποία λόγω του αντικειμένου των σπουδών της εργαζόταν κυρίως με έντυπες πηγές και συγγράμματα, όλοι οι υπόλοιποι φοιτητές χρησιμοποιούσαν συστηματικά και σχεδόν αποκλειστικά το διαδίκτυο για να πραγματοποιούν αναζητήσεις σχετικές με τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα και τις υποχρεώσεις.

«Όχι, όχι δεν πηγαίνω στη βιβλιοθήκη. Η αλήθεια είναι ότι δεν χρησιμοποιούμε σχεδόν καθόλου έντυπο υλικό, δε θα ανατρέξουμε σε κάποια βιβλιογραφική πηγή συνήθως... Ναι, χρησιμοποιώ πολύ το διαδίκτυο στην καθημερινότητά μου. Θεωρώ πλέον όλοι μας. Χρειάζεται, δεν το συζητώ. Οι πληροφορίες που παρέχει το διαδίκτυο δεν μπορούν να βρεθούν πουθενά αλλού, σε καμία βιβλιοθήκη στον κόσμο, θεωρώ»

Η συχνότητα των διαδικτυακών αναζητήσεων διέφερε κατά περίπτωση και κυμαινόταν αναλόγως των εκάστοτε συνθηκών και των ειδικών πληροφοριακών αναγκών των φοιτητών. Ωστόσο όλοι δήλωσαν ότι πραγματοποιούσαν διαδικτυακή αναζήτηση για ακαδημαϊκούς σκοπούς τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, με την πλειοψηφία να αναφέρει 2-3 φορές την εβδομάδα. Επιπρόσθετα και σε ότι αφορά στις συνθήκες αναζήτησης, όλοι οι συμμετέχοντες προτιμούν να αναζητούν πληροφορίες στον προσωπικό τους χώρο (στο σπίτι ή στο γραφείο) με τον προσωπικό τους υπολογιστή. Για τις ανάγκες της 'κατ' οίκον' αναζήτησης οι φοιτητές συχνά διαθέτουν σύνδεση απομακρυσμένης επιφάνειας ή σύνδεση μέσω εικονικού ιδιωτικού δικτύου (VPN- Virtual Private Network) ή ειδικούς κωδικούς για πρόσβαση σε βιβλιοθήκες. Μονάχα η μεταπτυχιακή φοιτήτρια, της οποίας η έρευνα βασίζεται σε έντυπα συγγράμματα, προτιμά το φυσικό χώρο της βιβλιοθήκης για να πραγματοποιεί αναζητήσεις και δεν διαθέτει ειδική σύνδεση. Σε κάθε περίπτωση πάντως, και ανεξαρτήτως των τεχνολογικών λύσεων που οι σπουδαστές αξιοποιούν, η αναζήτηση σε προσωπικό χώρο με προσωπικά εργαλεία και με προσωπικό ρυθμό, παρέχει ευελιξία ως προς τον χρόνο και τη διάρκεια αναζήτησης και τους προσφέρει ευκολία, άνεση και εξοικονόμηση χρημάτων σε επίπεδο πρόσβασης.

«Λόγω του ότι εργάζομαι αρκετές ώρες μπορώ και ψάχνω όταν είμαι στο σπίτι [...] και πολλές φορές όταν έχω χρόνο ψάχνω και από το γραφείο γιατί έχω και VPN στο γραφείο»

«Ναι, ναι με βολεύει εδώ πέρα πάρα πολύ και όταν έκανα στην Ξάνθη το μεταπτυχιακό έμπαινα από εδώ μέσω VPN στο Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο [...]. Για να βρω επιστημονικά άρθρα μπαίνω μέσω vrn στο scopus, γιατί τα πανεπιστήμια πληρώνουν γι αυτό, δεν μπορείς να μπεις από τον προσωπικό σου λογαριασμό. Μπορείς βασικά, αλλά πρέπει να πληρώσεις κάποια συνδρομή, αλλά επειδή είναι ακριβά δεν το κάνω, μπαίνω μέσω VPN».

Αναφορικά με τις προτιμώμενες πηγές αναζήτησης πληροφοριών, όλοι οι συμμετέχοντες με εξαίρεση έναν διδακτορικό φοιτητή, κατέδειξαν το Google ή το Google Scholar ως μία από τις μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς, είτε ως πρωταρχική είτε ως δευτερεύουσα. Αυτή ήταν και η μόνη γενική μηχανή αναζήτησης που αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις. Επιπλέον, οι φοιτητές αναφέρθηκαν στους ιστοχώρους και τους συνιστώμενους υπερσυνδέσμους των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, στην αξιοποίηση εξειδικευμένων πληροφοριακών βάσεων δεδομένων όπως, το Pubmed ή το Scopus και διαδικτυακών πυλών, όπως το HEAL – Link (Σύνδεσμος Κοινοπραξίας Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών). Πιο συγκεκριμένα, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν κυρίως το Google ή το Google Scholar ως την πρωταρχική πηγή αναζήτησης πληροφοριών και ως δευτερεύουσα τον ιστότοπο της βιβλιοθήκης του πανεπιστημίου. Μόνο ένας μεταπτυχιακός φοιτητής προερχόμενος από τον χώρο των θετικών επιστημών ανέφερε το Pubmed, μία εξειδικευμένη βάση δεδομένων πάνω σε θέματα βιοεπιστημών, που αποτελεί και το αντικείμενο ενασχόλησης του συγκεκριμένου σπουδαστή.

«η μηχανή αναζήτησης που χρησιμοποιούσα ήταν το Google, καθαρά το Google»

«Νομίζω της Pubmed κυρίως. Περισσότερο από αυτήν τη βάση δεδομένων που έχει άρθρα. Αν και, αν και πολλές φορές ξεκινάμε με Google scholar να πω την αλήθεια που βγάζει έτσι κι αλλιώς κάποια άρθρα»

«βάζω στο google κάποιες λέξεις – κλειδιά συνήθως, ότι χρειάζομαι δηλαδή, και μου βγάζει κάποια άρθρα και κάποια σχετικά βιβλία»

Αντίθετα, οι διδακτορικοί φοιτητές κατέδειξαν ως πρωταρχικές πηγές αναζήτησης συγκεκριμένες και εξειδικευμένες πληροφοριακές βάσεις δεδομένων. Οι υποψήφιοι διδάκτορες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κυρίως το HEAL-Link, ενώ αυτοί των θετικών επιστημών τις Pubmed, Scopus και Elsevier. Ως συμπληρωματική πηγή ανεύρεσης πληροφοριών, οι διδακτορικοί φοιτητές

ανέφεραν τα Google Scholar και Google. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι υποψήφιοι διδάκτορες έκαναν χρήση των Google και Google Scholar σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το θέμα της αναζήτησης θεωρούνταν λιγότερο σημαντικό ή όταν η αναζήτηση ήταν στοχευμένη και συγκεκριμενοποιημένη.

«Η κυριότερη βάση δεδομένων που χρησιμοποιούμε είναι η Pubmed η οποία βρίσκεται στη σελίδα NCBI, οπότε η κύρια κύρια πηγή είναι η Pubmed. Άλλες πηγές που χρησιμοποιούμε, βάσεις δεδομένων δηλαδή, είναι το SCOPUS, το Elsevier και το ChooseWise το οποίο τώρα πρέπει να έχει κλείσει πια».

«Τις περισσότερες φορές καταφεύγω στο HEAL-Link... πολλές φορές για να μην μπω στη διαδικασία του HEAL-Link, χρησιμοποιώ το Google Scholar. Αυτό βέβαια .. με την προϋπόθεση ότι θα ξέρω τον τίτλο του περιοδικού και το όνομα του άρθρου.»

«Ένα 80 με 90 % από αυτά που ψάχνω είναι μέσα στο SCOPUS, είναι μέσω VPN.. ένα άλλο 10 με 20 % μπορεί να είναι μέσω Google, τα οποία μπορείς να τα βρεις και δωρεάν τα άρθρα αυτά.»

Σε σχέση με τις υιοθετούμενες στρατηγικές αναζήτησης, φαίνεται πως αυτές έχουν ιδιосуγκρασιακά χαρακτηριστικά, και διαφοροποιούνται με γνώμονα το θέμα, το πλαίσιο, τις εκάστοτε απαιτήσεις και άλλους κρίσιμους παράγοντες. Παρ' όλα αυτά η συνηθέστερη πορεία αναζήτησης έχει ως σημείο εκκίνησης την διατύπωση ενός ή περισσότερων λέξεων-κλειδιών και την αναζήτηση με βάση αυτά καταρχήν στις επιλεγμένες πρωταρχικές πηγές ανεύρεσης πληροφοριών. Αναλόγως της ποσότητας και της συνάφειας των αποτελεσμάτων ακολουθεί διερεύνηση πιθανόν και σε δευτερεύουσες πηγές. Η αρχική αυτή διαδικασία καταλήγει συνήθως στη συλλογή μιας ποσότητας λημμάτων τα οποία θα πρέπει να μελετηθούν ώστε να διαπιστωθεί αν περιέχουν αρκετές, πρόσφατες και συναφείς με το υπό επεξεργασία θέμα πληροφορίες. Ο δεύτερος κύκλος αναζήτησης, ξεκινά σε αυτή περίπτωση τη φάση και περιλαμβάνει την πραγματοποίηση συμπληρωματικών αναζητήσεων. Όλοι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι πραγματοποιούν συμπληρωματικές αναζητήσεις, οι οποίες όμως δεν συνίστανται στην επανάληψη των ενεργειών του πρώτου κύκλου με διαφοροποιημένες τεχνικές.

«απ' την άλλη θα συνεχίσω να ψάχνω από τις αναφορές που υπάρχουν στο κάθε άρθρο. Δηλαδή, κάθε άρθρο ερευνητικό έχει από κάτω πολλές αναφορές, μπορεί να έχει και 100 και 150 αναφορές. Επομένως, ανάλογα με το κομμάτι το οποίο με ενδιαφέρει περισσότερο θα ανατρέξω στην αντίστοιχη πηγή και θα ψάξω εκείνο το άρθρο κατευθείαν, μέσω της Pubmed»

Όπως επισήμαναν οι περισσότεροι σπουδαστές, οι συμπληρωματικές τους αναζητήσεις επικεντρώνονται στην αλυσιδωτή διασύνδεση παραπομπών (citation chaining or citation chasing). Με άλλα λόγια χρησιμοποιούν ως βάση ένα άρθρο ή μία μελέτη και εστιάζουν στην ανεύρεση των δευτερογενών πηγών και των βιβλιογραφικών παραπομπών που αυτό περιλαμβάνει.

3.2. Σημαντικοί και αποφασιστικοί παράγοντες επιρροής

Στην θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία περί πληροφοριακής συμπεριφοράς, αρκετοί είναι οι παράγοντες που έχουν επισημανθεί ως κρίσιμοι και αποφασιστικοί για τη διαμόρφωση των πρακτικών και επιλογών αναζήτησης επιμέρους ομάδων των πολιτών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη συμβολή τουλάχιστον ορισμένων από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, η ταχύτητα ανταπόκρισης μιας πηγής αναζήτησης πληροφοριών σε ένα δεδομένο αίτημα αναζήτησης, η ευκολία πρόσβασης του χρήστη στην εν λόγω πηγή και στα αποτελέσματά της, η ποσότητα, η ποικιλία, το φιλτράρισμα και η επιλογή παρουσίασης των αποτελεσμάτων αναζήτησης που μπορεί να επιστρέψει μία πηγή αποτελούν συνδυαστικά ένα σύμπλεγμα παραγόντων που θα μπορούσαν να συσχετισθούν με την παράμετρο της «βολικότητας» ή «εξυπηρετητικότητας». Έτσι οι περισσότεροι σπουδαστές, και κυρίως οι μεταπτυχιακοί, προέταξαν την ευκολία, την ταχύτητα απόδοσης αποτελεσμάτων, την εξοικονόμηση χρόνου και τις αυξημένες δυνατότητες προχωρημένης αναζήτησης ως βασικούς λόγους των επιλογών τους σε επίπεδο πηγών αναζήτησης πληροφοριών.

«(με το Google Scholar) μπορείς να επιλέξεις κιόλας αν θες να σου βγάλει πρώτα τα πιο πρόσφατα, τα πιο παλιά, και σε οδηγεί και σε άλλες βάσεις δεδομένων, σε οδηγεί σε άλλες βιβλιοθήκες με άρθρα που δημοσιεύονται ... η αλήθεια είναι ότι το Google Scholar είναι μεγάλο, πολύ βοηθητικό, γιατί σε παραπέμπει το ίδιο σε διαφορετικές πηγές. Οπότε, καλύπτει σε μεγάλο βαθμό»

«και γλυτώνω ε... πολύ χρόνο στο ε... να αναζητήσω τα άρθρα μ... με λέξεις κλειδιά. Ενώ... εννοώ ότι δηλαδή στο Google scholar ε... πατώντας κατευθείαν τον τίτλο που θέλω ε... μου βγάζει τα άρθρα ε... τα σχετικά άρθρα»

«...μπορείς να έχεις λογαριασμό στο Pubmed και όταν περιμένεις να δεις όλες τις νέες εξελίξεις γύρω από ένα θέμα, αντί να μπαίνεις κάθε μέρα και να κοιτάς μήπως έχει βγει κάτι καινούριο, μπορείς να το ρυθμίσεις ώστε αυτό να σε ειδοποιήσει ότι έχει βγει κάτι καινούριο»

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των επιλογών τους, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έδιναν προτεραιότητα στην ποσότητα, τη συνάφεια και την επικαιρότητα

των αποτελεσμάτων αναζήτησης. Κανείς δεν αναφέρθηκε στην αξιοπιστία της μηχανής αναζήτησης ως βασικού λόγου επιλογής της. Από την άλλη μεριά, οι υποψήφιοι διδάκτορες δεν είχαν μία ενιαία στάση απέναντι στο ίδιο κριτήριο επιλογής. Ωστόσο στις αναφορές τους περί αξιοπιστίας είναι εμφανές ότι αξιολογούν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αναζήτησης, ακόμα και όταν δεν βασίζονται σε αυτήν την επιλογή της μηχανής αναζήτησης που χρησιμοποιούν.

«σε βιβλιοθήκες και σε ηλεκτρονικά περιοδικά βγαίνουν αυτά τα οποία δεν είναι πάντα άξια λόγου άρα πρέπει να βλέπουμε τον συγγραφέα, ημερομηνία ή μπορεί να είναι άξια λόγου αλλά να είναι παλιά εεε... άρα και στη μηχανή αναζήτησης που θα ψάξω πάλι υπάρχουν κάποια π.χ 10 παράγοντες τους οποίους πρέπει να λάβω υπόψη ότι πληροί το άρθρο που βρίσκω.»

«γιατί είναι αξιόπιστη πηγή πληροφοριών και έχει αξιόπιστα άρθρα μέσα»

Κατά συνέπεια, οι υποψήφιοι διδάκτορες δεν φαίνεται να επιλέγουν πηγές πληροφόρησης μόνο με βάση τη συνάφεια, αλλά αξιολογούν το περιεχόμενό τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιοπιστίας.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας επιρροής φαίνεται πως είναι η προηγούμενη ενημέρωση, κατάρτιση και εμπειρία των σπουδαστών σε σχέση με τη διαδικασία της ακαδημαϊκής αναζήτησης πληροφοριών. Οι περισσότεροι σπουδαστές ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή ειδικά μαθήματα στη σχολή τους σχετικά με τη λειτουργία και τη χρήση διαφόρων μηχανών αναζήτησης, αλλά και του ιστοχώρου της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης.

«Είχε έρθει ένα παιδί από τη βιβλιοθήκη και μας είχε δείξει πώς να χρησιμοποιούμε τον ιστοχώρο της βιβλιοθήκης και όσες μηχανές υπήρχαν μέσα, το HEAL-Link και δεν ξέρω εγώ πόσες άλλες.»

«γενικά είχαμε κάνει κάποια μαθήματα για αναζήτηση βιβλιογραφίας, τα οποία με βοήθησαν αρκετά στο να κατατοπιστώ σε ποιες βάσεις θα απευθυνθώ»

Η επίδραση αυτών των σεμιναρίων στις πρακτικές και τις επιλογές των φοιτητών ήταν εμφανής, καθώς οι δευτερογενείς πηγές αναζήτησης που αναφέρθηκαν από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές συσχετιζόνταν με το περιεχόμενο των μαθημάτων που είχαν παρακολουθήσει. Με παρόμοιο τρόπο, οι διδακτορικοί φοιτητές ανέφεραν σαφώς ότι τα σεμινάρια που είχαν παρακολουθήσει, τους βοήθησαν με την επιλογή των μηχανών αναζήτησης και των βάσεων δεδομένων στις οποίες απευθύνονταν για την ανεύρεση πληροφοριών. Παράλληλα, αξιοσημείωτη ήταν και η επισήμανση

αρκετών φοιτητών για την επιρροή των ‘σημαντικών άλλων’ στη διαμόρφωση των πρακτικών και των επιλογών τους.

«Εμάς αυτός που μας μίλησε για το scorpus και μας είπε ότι είναι η καλύτερη μηχανή και λοιπά είναι ο (όνομα καθηγητή)»

Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, πιο έμπειροι φοιτητές, φίλοι και συνεργάτες ενδέχεται να προτείνουν, να κατευθύνουν και να προσφέρουν σχετική, αξιόπιστη και αποφασιστική πληροφόρηση που να ανακατευθύνει τις πρακτικές αναζήτησης των σπουδαστών.

Αναφορικά με την πρότερη γνώση του υπό επεξεργασία θέματος και της επίδρασής της στην διαδικασία αναζήτησης των σπουδαστών, όλοι οι συμμετέχοντες αποδέχθηκαν τη σημαντικότητά της σε σχέση με τον φόρτο εργασίας και την ποιότητα της αναζήτησης.

«Σίγουρα έχει σημασία αν γνωρίζω το θέμα ... Θα ακολουθήσω θεωρώ την ίδια στρατηγική (αναζήτησης πληροφοριών)»

«Στην περίπτωση που δεν το ξέρω μπορεί να αρχίσω διαφορετικά. Δηλαδή να διαβάσω πρώτα σε βιβλία, να διαβάσω πρώτα.. εεε...μέχρι και στη Wikipedia ας πούμε, που τα λένε εκλαϊκευμένα και απλά, να πάρω τα βασικά, να αρχίσω να καταλαβαίνω και μπορεί μετά να κάνω τις αναζητήσεις. Για να μην την κάνω λάθος την αναζήτηση.»

Ενώ, όμως, όλοι αναγνώρισαν ότι προκύπτουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναζήτηση πηγών όταν ερευνούν ένα καινούριο θέμα, η στρατηγική αναζήτησης πληροφοριών που θα αξιοποιούσαν δεν θα διαφοροποιούνταν σημαντικά. Μονάχα μία διδακτορική φοιτήτρια δήλωσε ότι θα διαφοροποιήσει τη στρατηγική της για να αποκτήσει πρώτα μια γενική εποπτεία/ιδέα του θέματός και στη συνέχεια να διαμορφώσει τη στρατηγική της.

Τέλος, και σε ότι αφορά στο διαθέσιμο χρόνο, τόσο οι μεταπτυχιακοί όσο και οι διδακτορικοί φοιτητές υποστήριξαν ότι επιλέγουν την κύρια πηγή αναζήτησης ανεξάρτητα από το εάν έχουν λιγότερο ή περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να ολοκληρώσουν μια εργασία. Ωστόσο, διαφοροποιείται μερικώς ο τρόπος με τον οποίο διενεργούν τις αναζητήσεις.

«Την ίδια κατά βάση, απλώς θα μεγαλώσω σίγουρα το εύρος της πληροφορίας που θα χρησιμοποιήσω στην εργασία και περισσότερος χρόνος για να την αξιοποιήσω. Δηλαδή ορισμένα κομμάτια τα οποία ίσως θα τα απέρριπτα, ή τέλος πάντων θα θεωρούσα ότι ξεφεύγουν, θα μπορούσα να τα συμπεριλάβω για να γίνει πιο μεγάλη η εργασία.»

«Σε αυτή την περίπτωση επειδή έχω μεγαλύτερο εύρος χρόνου μπορεί να έψαχνα και στο scholar, μπορεί να έψαχνα όπως έκανα κιόλας, εε... στο site του Υπουργείου Παιδείας όπου έβρισκα τις αναφορές του ... ανά πολιτεία ας πουμε... άρα θα διεύρυνα το.. ανάλογα με το τι έχω να μελετήσω.»

Η βασική μεθοδολογία δεν επηρεάζεται από τους χρονικούς περιορισμούς, αλλά όλοι οι φοιτητές φαίνεται να αλλάζουν το εύρος της αναζήτησης που πραγματοποιούν και συνεπώς το εύρος των πληροφοριών που θα συμπεριλάβουν στην εργασία τους.

4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των πρακτικών αναζήτησης μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών, ιδιαίτερα η διερεύνηση των πηγών αναζήτησης πληροφοριών που επιλέγουν και των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν αυτές τις επιλογές. Η εμπειρική μελέτη που εκπονήθηκε για την ικανοποίηση του σκοπού αυτού, αν και ήταν μικρής έκτασης, με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και έντονα ποιοτικά χαρακτηριστικά, εντούτοις φαίνεται να καταλήγει σε συμπεράσματα που επιβεβαιώνονται από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία. Όπως σε άλλες έρευνες (Saiti and Prokopiadou, 2008, Earp, 2008, Vezzosi, 2009, Korobili et al, 2011a, Catalano, 2013, Brindesi et al, 2013), έτσι και σε αυτή, η διαδικασία αναζήτησης πηγών πληροφόρησης ξεκινά από το διαδίκτυο. Παράλληλα η πρόσβαση και η διερεύνηση των διαδικτυακών πηγών πληροφόρησης και ανεύρεσης πληροφοριών πραγματοποιείται σχεδόν πάντα από απόσταση, σε εβδομαδιαία κυρίως βάση, σε προσωπικό χώρο και με έναν προσωπικό υπολογιστή, (Research Information Network, 2011, Connaway et al, 2011, Catalano, 2013). Σε σχέση με τις προτιμώμενες πηγές αναζήτησης πληροφοριών, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αναφέρθηκαν στους ιστοχώρους των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, ενώ οι υποψήφιοι διδάκτορες σε εξειδικευμένες βάσεις δεδομένων, όπως το Pubmed και το Scopus και σε διαδικτυακές πύλες, όπως το HEAL – Link . Ωστόσο όλοι και όλες επισήμαναν την αξιοποίηση των μηχανών αναζήτησης γενικής χρήσης Google και Google Scholar, είτε ως πρωταρχικών (μεταπτυχιακοί φοιτητές) είτε ως δευτερευουσών (διδακτορικοί φοιτητές) επιλογών αναζήτησης. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν συνάφεια με τα συμπεράσματα άλλων μελετών σύμφωνα με τα οποία οι μεταπτυχιακοί φοιτητές υιοθετούν πιο γενικές και λιγότερο επεξεργασμένες πρακτικές αναζήτησης, ενώ οι διδακτορικοί αξιοποιούν περισσότερο εξειδικευμένες πηγές αναζήτησης, πολύ συχνά εστιασμένες και στοχευμένες στα ιδιαίτερα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα (Earp, 2008, Vezzosi, 2009, Catalano, 2013). Από την άλλη μεριά, η επικράτηση της γενικής μηχανής αναζήτησης Google ως κύριας επιλογής στις πρακτικές αναζήτησης των φοιτητών, η οποία εμφανίζεται και στα συμπεράσματα άλλων πρόσφατων ερευνών (Barrett, 2005, Rowley

and Urquhart, 2007, Connaway *et al*, 2011, Brindesi *et al*, 2013), αποτελεί γεγονός που πιθανότατα συσχετίζεται με την παράμετρο της «βολικότητας» ή «εξυπηρετικότητας». Το αξίωμα της 'λιγότερης δυνατής προσπάθειας' φαίνεται να διαπερνά τις επικρατούσες πρακτικές αναζήτησης (Liu and Ye Yang, 2004). Οι άνθρωποι συχνά δεν έχουν ούτε την υπομονή, ούτε και τον χρόνο να πλοηγηθούν σε διαφορετικές κάθε φορά λίστες και ομαδοποιήσεις του περιεχομένου των βιβλιοθηκών, να εξοικειωθούν με διαφορετικά συστήματα αναζήτησης και να επεξεργαστούν τις διαφορετικές ευρετηριάσεις και παρουσιάσεις περιλήψεων ποικίλων εξειδικευμένων βάσεων δεδομένων (Connaway and Dickey, 2010). Αντίθετα, προτιμούν εκείνες τις μηχανές αναζήτησης που τους προσφέρουν αδιάλειπτη, εύκολη και από απόσταση, ολοκληρωτική και ταυτόχρονη πρόσβαση σε πολλαπλές και δωρεάν πηγές πληροφόρησης, που διαθέτουν ένα μόνο, εύχρηστο και εύληπτο σύστημα αναζήτησης και στις οποίες τα αποτελέσματα μιας αναζήτησης αποδίδονται ταχύτατα, είναι 'ικανοποιητικά' και χρήσιμα και μπορούν να παραμετροποιηθούν. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως κύκλου σπουδών και κατεύθυνσης ανέδειξαν την ευκολία πρόσβασης, την ευκολία χειρισμού, την εξοικονόμηση χρόνου, την ποικιλία των αποτελεσμάτων αναζήτησης και τη δυνατότητα πραγματοποίησης μιας απλής αναζήτησης που δεν απαιτεί ειδικές δεξιότητες ως αποφασιστικούς λόγους για τις επιλογές τους σε επίπεδο πηγών αναζήτησης. Τα κριτήρια αυτά ωθούν πολλές φορές τους φοιτητές στη χρήση «εύκολων» μηχανών αναζήτησης γενικού ενδιαφέροντος, και συνεπώς στην 'θυσία' της ποιότητας, της αξιοπιστίας και της συνάφειας του περιεχομένου έναντι της 'βολικότητας' και της 'εξυπηρετικότητας' (Connaway *et al*, 2011). Τα ζητήματα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων αναζήτησης μιας μηχανής σχολιάστηκαν από τους διδακτορικούς φοιτητές της παρούσας έρευνας. Σε αντίθεση με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι θεωρούσαν σχετικώς αξιόπιστα όλα όσα βρίσκουν, οι υποψήφιοι διδάκτορες ανέφεραν ότι δίνουν προτεραιότητα στο ζήτημα της αξιοπιστίας των πηγών πληροφόρησης και ότι αξιολογούν οι ίδιοι τις πηγές που ανακαλούν από το διαδίκτυο πριν τις χρησιμοποιήσουν. Ωστόσο κανείς δεν φαίνεται να αποδίδει προτεραιότητα στην αξιοπιστία της ίδιας της μηχανής αναζήτησης που κάθε φορά επιλέγεται προς χρήση. Η δεύτερη πιο σημαντική παράμετρος επιλογής μιας πηγής αναζήτησης μετά τη 'βολικότητά' της, φαίνεται πως σχετίζεται με την πρότερη ενημέρωση, κατάρτιση και εμπειρία του χρήστη. Στην έρευνα που περιγράφεται εδώ, τόσο οι μεταπτυχιακοί όσο και οι διδακτορικοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν τις μηχανές και τις βάσεις δεδομένων που τους είχαν προταθεί από κάποιον «σημαντικό άλλο» (πανεπιστημιακό δάσκαλο ή έμπειρο συμφοιτητή) ή είχαν εξοικειωθεί με αυτές μέσω κάποιου σεμιναρίου ή σχετικού μαθήματος ή τις γνώριζαν ήδη από διαρκή προσωπική ενασχόληση. Η πρακτική αυτή προφανώς συνδέεται με την εξοικείωση και την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας που αναπτύσσει κανείς με μια μηχανή αναζήτησης μέσω της χρήσης της, με την σημαντική συμβολή των σεμιναρίων περί αναζήτησης

ακαδημαϊκών πηγών πληροφόρησης, καθώς και με το γεγονός ότι η μηχανή αναζήτησης που συστήνεται από άτομα κύρους αποπνέει αξιοπιστία. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η προγενέστερη εμπειρία στη χρήση μιας πηγής αναζήτησης (Khosrowjerdi and Iranshahi, 2011), όπως και η κατάρτιση και ενημέρωση των φοιτητών γύρω από ζητήματα πληροφοριακού γραμματισμού επιδρούν σημαντικά στις επιλογές και διαμορφώνουν τις πρακτικές τους (Long and Shrikhand, 2007). Αντίστοιχα, οι προτροπές και οι συμβουλές προσώπων ισχύος στο επιστημονικό πεδίο στο οποίο εργάζεται ο φοιτητής συνήθως λαμβάνονται υπόψη και επηρεάζουν τις στρατηγικές αναζήτησής του (Catalano, 2013). Ο τρίτος σημαντικός παράγοντας επιρροής που αναδείχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, και ο οποίος επίσης αναφέρεται ευρύτατα σε σχετικές έρευνες (Saiti and Prokopiadou, 2008, Catalano, 2013), είναι η κατεύθυνση ή ο τομέας σπουδών των φοιτητών. Το επιστημονικό πεδίο των συμμετεχόντων φάνηκε να επιδρά στις προτιμώμενες επιλογές αναζήτησής τους. Οι φοιτητές θετικών/τεχνολογικών επιστημών χρησιμοποιούν εξειδικευμένες στις επιστήμες τους βάσεις δεδομένων. Αντίθετα, οι φοιτητές ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημών προτιμούν την πύλη HEAL-link, που αποτελεί κοινοπραξία των ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, καθώς και τους ιστόχους των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών. Σύμφωνα με τα πορίσματα των σχετικών με το θέμα μελετών, οι φοιτητές θετικών, φυσικών ή/και τεχνολογικών επιστημών δείχνουν προδιάθεση να αξιοποιούν εξειδικευμένα περιοδικά και συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων, εστιασμένες στο πεδίο μελέτης τους (Vezzosi, 2009). Αντίστροφα, οι φοιτητές κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών αποδίδουν έμφαση στη χρήση πιο γενικών πηγών αναζήτησης και βάσεων δεδομένων με διεπιστημονικά χαρακτηριστικά (Penner, 2009). Παράλληλα, είναι περισσότερο πιθανό οι τελευταίοι να εργάζονται λιγότερο από άλλους με διαδικτυακές ή ηλεκτρονικές πηγές αναζήτησης και πληροφόρησης, ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι διερευνούν αρχαιακό υλικό ή ειδικές μορφές πληροφόρησης (Ge, 2010; Catalano, 2013).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σε συνάφεια και με τα πορίσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών, αναδεικνύουν ταυτόχρονα την πολυπλοκότητα αλλά και την απλότητα της ανθρώπινης πληροφοριακής συμπεριφοράς. Αν και στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες φοιτητές ήταν μόλις οκτώ, εντούτοις διέφεραν μεταξύ τους. Φοιτητές από διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών ή ειδικά επιστημονικά πεδία, σε διαφορετική φάση ή κύκλο ή έτος σπουδών, με διαφορετικές εμπειρίες, δεξιότητες και ενημέρωση αναμένεται να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές αναζήτησης και να πραγματοποιήσουν ετερόκλητες επιλογές ως προς τις προτιμώμενες πηγές αναζήτησης πληροφοριών. Ωστόσο, και παρά τις μεγάλες ή μικρές διαφοροποιήσεις και αντιθέσεις, σε ένα σημείο φαίνεται όλοι, λίγο έως πολύ, να συναντώνται. Και αυτό το σημείο δεν είναι άλλο από τη χρήση μιας συγκεκριμένης, διαδικτυακής και γενικής μηχανής αναζήτησης, αυτής του Google. Οι λόγοι που

φαίνεται να γεννούν αυτό το κοινό σημείο συνάντησης δεν είναι άλλοι από την ευκολία, την ευχρηστικότητα, την προσβασιμότητα, την εξυπηρέτηση, την εξοικονόμηση χρόνου και εν γένει την ανάγκη για απλότητα σε έναν κόσμο ολοένα και πιο περίπλοκο.

Βιβλιογραφία

- Barrett, A. (2005) The Information-Seeking Habits of Graduate Student Researchers in the Humanities. *Journal of Academic Librarianship*, 31 (2): 324-331.
- Bawden, D. & Vilar, P. (2006) Digital libraries: To meet or manage user expectations. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 58: 346-354.
- Becker, N. J. (2003). Google in perspective: understanding and enhancing student search skills. *New Review of Academic Librarianship*, 9(1), 84-99.
- Bougatzeli, E., F. Papadimitriou & M. Douka (2015) Critical search and evaluation practices of Web information resources applied by senior students in the Department of Primary Education of AUTH for the design of alternative projects in teaching language. In Grollios, G., Liambas, A. & Pavlidis, P. (Eds.), *Critical Education in the Era of Crisis*, Proceedings of the IV International Conference on Critical Education pp. 85-113, <http://www.eled.auth.gr/>, accessed mm/dd/yy
- Brindesi, H., M. Monopoli & S. Kapidakis, (2013) Information seeking and searching habits of Greek physicists and astronomers: a case study of undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 73, 785-793.
- Catalano, A. (2013) Patterns of graduate students' information seeking behavior: A meta-synthesis of the literature. *Journal of Documentation*, 69(2): 243-274.
- Chen H.L. (2009) An analysis of undergraduate students' search behaviors in an information literacy class. *Journal of Web Librarianship*, 3 (4): 333-347.
- Connaway, L. S. & T. J. Dickey (2010) The digital information seeker: report of the findings from selected OCLC, RIN and JISC user behaviour projects. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf> (accessed 15 February 2016).
- Connaway, L.S., T. J. Dickey & L. R. Radford (2011) If it is too inconvenient I'm not going after it: Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 33(3): 179-90.
- Dilevko, J. & L. Gottlieb (2002) Print Sources in an Electronic Age: A Vital Part of the Research Process for Undergraduate Students. *Journal of Academic Librarianship* 28(6): 381-392.
- Drabenstott, K.M. (2003) Do non domain experts enlist the strategies of domain experts?

- Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(9): 836-854.
- Earp, V. (2008) Information source preferences of education graduate students. *Behavioral and Social Sciences Librarian*, 27(2): 73-91.
- Ge, X. (2010) Information-seeking behavior in the digital age: a multidisciplinary study of academic researchers. *College and Research Libraries*, 71 (5): 435-455.
- Griffiths, J. M. & D. W. King (2008) *Interconnections: the IMLS National Study on the Use of Libraries, Museums and the Internet*. University of North Carolina at Chapel Hill, Institute of Museum and Library Services. Available at: <http://interconnectionsreport.org> (Accessed at 5 March 2016).
- Hoffmann, K., F. Antwi-Nsiah, V. Feng & M. Stanley (2008) Library research skills: a needs assessment for graduate student workshops. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 53(Winter-Spring 2008).
- Khosrowjerdi, M. & M. Iranshahi (2011) Prior knowledge and information-seeking behavior of PhD and MA students. *Library and Information Science Research*, 33(4): 331-335.
- Korobili S., A. Malliari & S. Zapounidou (2011a) Factors that Influence Information-Seeking Behavior: The Case of Greek Graduate Students. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(2): 155-165.
- Korobili S., A. Malliari & S. Zapounidou (2011b) Exploring the information seeking behavior of Greek graduate students: A case study set in the University of Macedonia. *The International Information & Library Review*, 43 (2): 79-91.
- Liu, Z. & Z. Ye Yang (2004) Factors influencing Distance Education graduate students' use of information sources: a user study. *The Journal of Academic Librarianship*, 30 (1): 24-35.
- Long, C. & M. M. Shrikhand (2007) Improving information-seeking behavior among business majors. *Research Strategies*, 20: 357-369.
- Penner, K. (2009) Information needs and behaviors of theology students at the International Baptist Theological Seminary. *Theological Librarianship*, 2 (2): 51-80.
- Prabha C., L. S. Connaway, L. Olszewski & L. Jenkins (2007) What is enough? Satisficing information needs. *Journal of Documentation*, 63(1): 74-89.
- Research Information Network (2011) The role of research supervisors in information literacy. Available at: www.rin.ac.uk/our-work/researcher-development-and-skills/informationhandling-training-researchers/research-superv (Accessed 16 March 2016)
- Robson, A. & L. Robinson (2013) Building on models of information behaviour: linking information seeking and communication. *Journal of documentation*, 69(2), 169-193.

- Rowley, J. & C. Urquhart (2007) Understanding student information behavior in relation to electronic information services: lessons from longitudinal monitoring and evaluation, part 1. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (8): 1188-1197.
- Sadler, E. and L.M. Given (2007) Affordance theory: a framework for graduate students' information behavior. *Journal of Documentation*, 63(1): 115-141.
- Saiti A. & G. Prokopiadou (2008) Post-graduate students and learning environments: users' perceptions regarding the choice of information sources. *The International Information and Library Review*, 40: 94-103.
- Savolainen R. (2006) Time as a context of information seeking. *Library & Information Science Research*, 28: 110-127.
- Valentine, B. (1993) Undergraduate research behaviour: Using focus groups to generate theory. *Journal of Academic Librarianship*, 19(5): 300-304.
- Vezzosi, M. (2009) Doctoral Students' Information Behavior - an Exploratory Study at the University of Parma (Italy). *New Library World*, 110(1-2): 65-80.
- Weiler A. (2005) Information-seeking behavior in Generation Y students: motivation, critical thinking, and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 3 (1): 46-53.
- Whitmire, E. (2002) Disciplinary differences and undergraduates' information seeking behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(8): 631-638.
- Williamson K., V. Bernath, S. Wright & J. Sullivan (2008) Research students in the Electronic Age: Impacts of changing information behavior on information literacy needs. *Communications in Information Literacy*, 1(2): 47-63.
- Wilson, T.D. (1997) Information Behavior: An Interdisciplinary Perspective. *Information Processing and Management* 33: 551-572.
- Wilson, T.D. (1999) Exploring Models of Information Behavior: The 'Uncertainty' Project Q. *Information Processing and Management* 35: 839-849.
- Wilson, T.D. & C. Walsh (1996) *Information behaviour: An inter-disciplinary perspective: A report to the British Library R&D department on a review of the literature* (British Library R&D Report). Boston Spa, Wetherby, United Kingdom: British Library Document Supply Centre.
- Young, N. J. & M. Von Seggern (2001) General Information Seeking in Changing Times: A Focus Group Study. *Reference & User Services Quarterly*, 41(2): 159-169.

ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Παπαγγελή Ερμιόνη
εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Βασιλάκη Ευγενία
Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σμυρναίος Αντώνιος
Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

This study presents a preliminary implementation on developing historical literacy in a year 5 elementary classroom. The aim of the study is to explore the applicability and the effectiveness of history decoding strategies as they were developed within the framework of Systemic Functional Linguistics in California History-Social Science Project actions. The results of the study show that pupils' engagement with activities that focus on the ways language constructs historical meaning can contribute to improving all pupils' reading and writing skills in regard to history texts and can effectively prepare them for the transition to secondary education.

Λέξεις κλειδιά

Ιστορικός γραμματισμός, ονοματοποίηση, στρατηγικές, συστημική λειτουργική γραμματική.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003:184), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συνδέεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης συνδέεται με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με στόχο τη διαμορφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διττή αυτή κατανόηση γεγονότων και συμπεριφορών διαμεσολαβείται αφενός, από την τεχνολογία των γραπτών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, και αφετέρου, από την ίδια

τη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή πραγματώνεται από τον κάθε εκπαιδευτικό στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διαμεσολαβούμενη από την τεχνολογία του γραπτού λόγου κατανόηση και η συνακόλουθη παραγωγή ιστορικού λόγου εισάγει στα ερευνητικά και εκπαιδευτικά εργαλεία της διδακτικής της Ιστορίας την έννοια του γραμματισμού στις επιστήμες/στα επιμέρους γνωστικά πεδία (“disciplinary literacy” Shanahan & Shanahan, 2008). Δεν θεωρείται πλέον αυτονόητο ότι από τη στιγμή που οι μαθητές αποκτούν βασικές δεξιότητες γραμματισμού και διαθέτουν την κατάλληλη προϋπάρχουσα γνώση, θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διαχείριση οποιασδήποτε μορφής εξειδικευμένου και επεξεργασμένου γραπτού λόγου, όπως αυτών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Αντιθέτως, όπως υπογραμμίζουν οι Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου (2001: χ.σ.),

“[η] επαρκεία ενός μαθητη στο πεδιο των επιστημων -φυσικων και ανθρωπιστικων/κοινωνικων- και η συνακολουθη σχολικη επιτυχια εξαρτωνται σημαντικα απο τον βαθμο που ο μαθητης εχει κατακτησει τον επιστημονικο λογο τοσο σε επιπεδο κατανοησης οσο και παραγωγης.”

Επομένως, η καλλιέργεια γραμματισμού στα επιμέρους γνωστικά πεδία που συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι ο λόγος των επιστημών δεν συνιστά απλώς ένα διαφορετικό σύνολο επιλογών οργάνωσης και λεξιλογίου αλλά ανασχηματίζει και αναπλασιάζει την άποψή μας για τον κόσμο (Halliday & Martin, 2004).

Στο ευρύτερο αυτό θεωρητικό πλαίσιο η καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού είναι συνυφασμένη με την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται και να παράγουν ιστορικά κείμενα (Nokes, 2011). Ένας τέτοιος στόχος προϋποθέτει αφενός τη συστηματική ανάλυση των ειδικότερων χαρακτηριστικών που δομούν σε επίπεδο συγκρότησης των εννοιών και σε επίπεδο λεξικογραμματικής οργάνωσης τα κείμενα που ορίζονται ως ιστορικά (de Oliveira, 2010: 193, με περαιτέρω αναφορές), και αφετέρου τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων/τεχνικών τα οποία μπορεί να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη ώστε οι μαθητές να εστιάσουν στη γλώσσα ως πόρο κατασκευής του ιστορικού νοήματος. Με αφορμή τις ανάλογες μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία (Schleppegrell, Achugar & Ote za, 2004, Schleppegrell & De Oliveira, 2006, Schleppegrell, Greer & Taylor, 2008, de Oliveira, 2010), σκοπός της παρούσας μελέτης -στο περιορισμένο εύρος της- είναι να διερευνήσει τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα τέτοιων εργαλείων ως προς τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού λόγου από μαθητές στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Ο λόγος των ιστορικών κειμένων

1.1. Τεχνικότητα και αφαίρεση στις θετικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες

Η αναπλαισίωση της εμπειρίας μέσα από τη δόμηση του λόγου των επιστημών στα διαφορετικά πεδία συγκρότησής τους οριοθετείται από δύο βασικές διαφοροποιήσεις των επιστημονικών λόγων από τους λόγους της καθημερινής επικοινωνίας: την *τεχνικότητα* και την *αφαίρεση* (Halliday & Martin, 2004, Αραποπούλου και Γιαννουλοπούλου, 2001). Κι ενώ η τεχνικότητα αναγνωρίζεται κυρίως στους λόγους των φυσικών επιστημών, οι ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η Ιστορία χαρακτηρίζονται από την αφαίρεση. Τόσο όμως η τεχνικότητα όσο και η αφαίρεση “εξαρτώνται από τον ίδιο γλωσσικό πόρο, την ονοματοποίηση” (Martin, 2004b: 303) ως κεντρικό μηχανισμό αυτού που στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία ορίζεται ως “γραμματική μεταφορά”: η δυνατότητα δηλαδή της γραμματικής των φυσικών γλωσσών να μετατρέπει μια γραμματική κατηγορία σε μια άλλη, και συγκεκριμένα να μετατρέπει γεγονότα του υλικού κόσμου σε *οντότητες*. Οι οντότητες, όπως κατασκευάζονται από τη γραμματική, μπορούν πλέον να περιγραφούν, να ταξινομηθούν και να λειτουργήσουν ως αφηρημένες γενικές κατηγορίες αναμόρφωσης της εμπειρίας του υλικού κόσμου στον κόσμο των εννοιών (Halliday, 1999). Έτσι, “για τον ιστορικό [...] τα κείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από μια ονοματική ματιά, ενώ για τον φυσικό επιστήμονα τον ανακατασκευάζουν ως ένα χώρο όπου τα αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους” (Αραποπούλου και Γιαννουλοπούλου, 2001).

Η γραμματική μεταφορά, αυτό το διευρυμένο σημασιολογικό δυναμικό της γλώσσας, βρίσκεται στον πυρήνα του εγγράμματος δυτικού πολιτισμού μας καθώς, όπως εύστοχα σημειώνει ο Martin (2002:115), είναι αυτή που η νεωτερικότητα χρησιμοποίησε για να οικοδομήσει τους λόγους (discourses) των επιστημών και των θεσμών της, αντι-κείμενους προς τους λόγους της κοινής λογικής, και αυτή που η μετανεωτερικότητα με τη σειρά της προβάλλει στην επανερμηνεία των επιστημών και των θεσμών αυτών ως λόγων που συν-αρθρώνουν (μαζί με τις συνοδές τροπικότητες, την εικόνα, τον ήχο, την κίνηση) την κοινωνική σημειωτική ζωή μας.

1.2. Ο λόγος των ανθρωπιστικών επιστημών: χαρακτηριστικά των ιστορικών κειμένων

Μολονότι φαίνεται ότι ο λόγος των φυσικών επιστημών έχει μελετηθεί εκτενέστερα από ό,τι ο λόγος των ανθρωπιστικών επιστημών (Martin, 2002: 87), στο θεωρητικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας καταγράφονται σημαντικές μελέτες για τον λόγο της Ιστορίας, τα τυπικά χαρακτηριστικά του και τα αντιπροσωπευτικά κειμενικά είδη (Coffin, 1997, Eggins, Wignell & Martin, 1993, Martin, 2002, Unsworth, 1999, 2000; Veel & Coffin, 1996, όπ. αναφ. στο Schleppegrell

& de Oliveira, 2006: 256). Οι Schleppegrell & de Oliveira (2006) συνοψίζουν τα τυπικά αυτά χαρακτηριστικά ή μοτίβα στα εξής:

- α. την αλληλεπίδραση χρόνου και αιτίας στη δόμηση της χρονολογικής αλληλουχίας των γεγονότων
- β. την *αφαίρεση* μέσω της γενίκευσης από τα επιμέρους ιστορικά γεγονότα
- γ. τη φανερή ή κεκαλυμμένη *ερμηνεία* καθώς ο ιστορικός υιοθετεί μια ρητή ή υπόρρητη ερμηνευτική σκοπιά απέναντι σε όσα δομούνται στο κείμενο (Schleppegrell & de Oliveira, 2006: 256, έμφαση στο πρωτότυπο).

Στην Ιστορία τα γεγονότα οργανώνονται χρονικά και αιτιακά, γενικεύονται και ερμηνεύονται, με αποτέλεσμα ο λόγος των ιστορικών κειμένων να αποσυνδέει τους μετέχοντες (τους δράστες) από τα γεγονότα (τις δράσεις τους), τρέποντας τις δράσεις σε οντότητες (“πράγματα”) μέσω του μηχανισμού της *ονοματοποίησης* (Eggin, Wignell & Martin, 1993). Η τροπή δράσεων σε “πράγματα”, δηλαδή αφηρημένες οντότητες -οι οποίες πραγματώνονται γλωσσικά με ονοματικές φράσεις που μπορεί να συμπυκνώνουν περισσότερες από μία πληροφορίες- επιτρέπει να αναδειχθούν οι μεταξύ τους λογικές συσχετίσεις, οι οποίες αντίστοιχα αποδίδονται πλέον με ρηματικές σχέσεις (Martin, 2004b). Αυτό έχει ως συνέπεια η κατανόηση του ιστορικού κειμένου να προϋποθέτει πολλαπλές αναγνώσεις των σημασιών του καθώς ο συλλογισμός (η επιχειρηματολογία) βρίσκεται “θαμμένος” μέσα στις εσωτερικές συνδέσεις που πραγματώνονται εντός της πρότασης (Martin, 2004b).

Στο παράδειγμα (1) που προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού (Γλεντής και συν., 2011α), η σύνθετη ονοματική φράση “[οι] ταπεινωτικές συνθήκες παραχώρησης προνομίων σε ξένους” συμπυκνώνει ένα σύνολο γεγονότων, τα οποία ως *ονοματοποιημένοι δράστες* επιδρούν αιτιακά σε άλλα *ονοματοποιημένα σύνολα* (“εξάρτηση...”, “αδυναμία...”). Παράλληλα, στο εσωτερικό της πρώτης φράσης υποκρύπτεται η αιτιακή σχέση δύο γεγονότων: οι (θεσμικοί) μετέχοντες, π.χ. ο αυτοκράτορας, παραχωρούν προνόμια σε ξένους, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ταπεινωτικές συνθήκες για τους Βυζαντινούς. Ταυτόχρονα, η φράση αυτή λειτουργεί καθοριστικά σε επίπεδο οργάνωσης της πληροφοριακής δομής του κειμένου, καθώς, συμπυκνώνοντας τα προηγούμενα νοήματα ως “θέμα”, εισάγει στο δεύτερο μισό της πρότασης τη νέα πληροφορία (“ρήμα”).

Παράδειγμα (1)

“Οι ταπεινωτικές συνθήκες παραχώρησης προνομίων σε ξένους οδήγησαν το Βυζάντιο σε εξάρτηση από τις ναυτικές πόλεις της Ιταλίας και σε αδυναμία να αντιμετωπίσει τους νέους εχθρούς που απειλούσαν και παραβίαζαν τα σύνορά του.” (Γλεντής και συν. 2011α: 86)

Αυτά τα κρίσιμα για την κατανόηση χαρακτηριστικά στη δόμηση και στις λεξικογραμματικές επιλογές του ιστορικού λόγου αντανακλώνται επομένως στα σχολικά εγχειρίδια του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας, τα οποία παραμένουν ο βασικός πόρος της διδασκαλίας (de Oliveira, 2010: 192). Ο βαθμός και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται διαφοροποιείται στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αποτελεί το διακριτό κατώφλι μετάβασης στον αφηρημένο και τεχνικό επιστημονικό λόγο (Halliday, 1999).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο λόγος των εγχειριδίων στα πεδία των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών, και συγκεκριμένα της Βιολογίας και της Ιστορίας του Γυμνασίου, έχει μελετηθεί με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας από τον Παπαγιαννόπουλο (2012) (βλ. επίσης Παπαγιαννόπουλος και Κονδύλη, 2014). Τα συμπεράσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σταδιακή μετάβαση του λόγου των κειμένων σε περισσότερο σύνθετες και αφαιρετικές μορφές οργάνωσης από τάξη σε τάξη και με την ανάλογη διαφοροποίηση στα γνωστικά πεδία. Στο πεδίο της Ιστορίας ειδικότερα καταγράφονται ονοματοποιήσεις στην ακολουθία των γεγονότων, υπόρρητη δήλωση των χρονικών και αιτιακών σχέσεων και αυξανόμενη χρήση της εσωτερικής συνδετικότητας, η οποία “φέρνει μαλλον στο προσκήνιο τον καθοριστικό ρολο του κειμένου στη διαμορφωση της γνώσης, παρα την ανάλυση της γνώσης ως «φυσικής» ακολουθίας συμβαντων” (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1286). Με άλλα λόγια, ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων της πρώτης φάσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγει τους μαθητές στην αποπλαισιωμένη επιστημονική γνώση, μια μορφή γνώσης που όλο και περισσότερο αποστασιοποιείται από το εδώ-και-τώρα της καθημερινής εμπειρίας. Ζητούμενο παραμένει το πώς η διδακτική αναπλαισίωση με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού θα λειτουργήσει ως το “κλειδί” (Martin, 2004b:363) για να ξεκλειδώσουν οι μαθητές “τη διαλεκτική αυτή σχέση ανάμεσα σε γραπτό και προφορικό, σε συμπυκνωμένη και αποσυμπυκνωμένη γλώσσα, σε φανερές και κρυφές όψεις των επιστημονικών λόγων” (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1287).

Η μετάβαση, ωστόσο, από την προφορικότητα στην γραπτότητα και η συνακόλουθη αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εμπειρία έχει ήδη ξεκινήσει με την εισαγωγή των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με ανάλογο τρόπο, αν και σε μικρότερο βαθμό -ως η πρώτη “μύηση” θα μπορούσε κανείς να πει-, τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου αναδιαμορφώνουν την εμπειρία εισάγοντας τους μικρούς μαθητές στην αποπλαισιωμένη γνώση των επιστημών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι Μανιού και Κονδύλη (2011) εξετάζουν τους τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού σχολείου μέσω της διερεύνησης των λεξικογραμματικών μορφών οργάνωσης του λόγου των σχολικών εγχειριδίων τόσο στο πεδίο των φυσικών όσο και

στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών (Μελέτη Περιβάλλοντος Α' & Δ' τάξης, Φυσική Ε' & ΣΤ', Ιστορία Δ' & ΣΤ'). Όπως είναι αναμενόμενο, καθώς οι τάξεις προχωρούν, η λεξική πυκνότητα των κειμένων και οι ονοματοποιήσεις αυξάνονται στον λόγο των εγχειριδίων, με τα κείμενα των φυσικών επιστημών να παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό τεχνικότητας και αφαίρεσης. Από την άλλη πλευρά, τα ιστορικά κείμενα χαρακτηρίζονται από σταδιακή μετατόπιση στη δήλωση των μετεχόντων: από τη δήλωση των προσώπων/πρωταγωνιστών (π.χ. ο Υψηλάντης) στη δήλωση των θεσμικών μετεχόντων (θεσμών ή ευρύτερων ομάδων, π.χ. η Φιλική Εταιρεία), “επιτυγχάνοντας έτσι την αφαιρεση: απο το γεγονός σε ευρύτερες κατηγορίες” (Μανιού & Κονδύλη, 2011: 314). Ωστόσο, οι ερευνήτριες δηλώνουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του βαθμού εξοικείωσης των μαθητών με τέτοιες συντακτικές και σημασιολογικές επιλογές μέσω της ρητής διδασκαλίας τους.

1.3. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας της Ιστορίας

Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου και τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάζει ως προς την αποκωδικοποίησή του, στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο καταγράφονται ερευνητικά προγράμματα εκτεταμένου εύρους ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα ιστορικά κείμενα με τρόπο αποτελεσματικό στη διδασκαλία. Ένα τέτοιο ερευνητικό πρόγραμμα είναι το “California History-Social Science Project”¹ (Schleppegrell et al., 2004, Schleppegrell & de Oliveira, 2006, Schleppegrell et al., 2008, Achugar & Stainton, 2010, de Oliveira 2010, Schleppegrell, 2011). Οι στόχοι του προγράμματος και των δράσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτό ήταν η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις του ιστορικού λόγου και η εκπαίδευσή τους στον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών μέσων και τεχνικών ώστε να καταστεί προσβάσιμος ο ιστορικός λόγος από όλους τους μαθητές. Τα εργαλεία για τον διδακτικό σχεδιασμό αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, εντός του οποίου τα όρια μεταξύ μορφής και περιεχομένου ή μορφής και λειτουργίας αντιμετωπίζονται σε μια διαλεκτική σχέση όπου το περιεχόμενο (νόημα) ενεργοποιεί τη μορφή (τη λεξικογραμματική) ενώ η μορφή συλλαμβάνει/ερμηνεύει το νόημα (Christie & Unsworth, 2005). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική προσφέρει την απαιτούμενη μεταγλώσσα μέσω της οποίας εκπαιδευτικός και μαθητές αποδομούν το κείμενο, αναγνωρίζουν τα πολλαπλά επίπεδα εντός των οποίων καταγράφεται το νόημα και εμπλέκονται σε ένα δημιουργικό διάλογο πάνω στα νοήματα αυτά. Ταυτόχρονα αποφεύγεται η υπεραπλούστευση, η οποία μάλλον αποδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται ιστορικά, να κατανοούν δηλαδή και να αναλύουν κριτικά τα κείμενα που διαβάζουν.

Στα σεμινάρια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί επικέντρωσαν την προσοχή τους στην ανάλυση ειδικών γλωσσικών δομών και χαρακτηριστικών του ιστορικού λόγου, και συγκεκριμένα (Schleppegrell & de Oliveira, 2006):

- α. στα συστατικά μιας πρότασης και στις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους
- β. στα σύνθετα ονοματικά σύνολα και στα πολλαπλά νοήματα που αυτά παρέχουν
- γ. στους χρονικούς δείκτες και συνδέσμους που δομούν το κείμενο
- δ. στη χρήση μηχανισμών αναφοράς για την οικοδόμηση της κειμενικής συνοχής

Η εστίαση στις δομές αυτές επιτρέπει τον καθορισμό των κεντρικών διαδικασιών/δράσεων σε κάθε πρόταση, των γραμματικών μετεχόντων και των γραμματικών συνθηκών όπως αποτυπώνονται στις επιρρηματικές φράσεις του κειμένου. Μέσα από την αναγνώριση των γραμματικών στοιχείων που μεταφέρουν νοήματα, οι μαθητές είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα, τους ιστορικούς μετέχοντες και τις χωροχρονικές συνθήκες υπό τις οποίες τα γεγονότα έλαβαν χώρα.

Οι διδακτικές τεχνικές που αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο αποτελούν στην ουσία μια σειρά *στρατηγικών αποκωδικοποίησης* των ιστορικών κειμένων. Οι στρατηγικές αυτές είναι αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από μια προσέγγιση φθίνουσας καθοδήγησης (Achugar & Stainton, 2010), ώστε οι μαθητές να καταστούν τελικά αυτόνομοι χρήστες τους και να μπορούν να τις εφαρμόζουν σε όποιο ιστορικό κείμενο καλούνται να διαχειριστούν. Η διαφοροποίηση των στρατηγικών αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων από τις γενικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού λόγου έγκειται στο ότι προσδιορίζονται και λειτουργούν εντός του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου της Ιστορίας και συντελούν στην καλλιέργεια του γραμματισμού σε αυτό (Shanahan & Shanahan, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια και στις δράσεις του προγράμματος “California History-Social Science Project” επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών στις τάξεις τους τόσο ως προς την ουσιαστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων όσο και ως προς τη δεξιότητα της παραγωγής ιστορικού λόγου, ο οποίος απαιτεί την ανάπτυξη συλλογισμών και την τεκμηρίωσή τους. Η εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος (Schleppegrell et al., 2008) κατέδειξε επίσης ότι οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει στα σεμινάρια του προγράμματος και είχαν εφαρμόσει στις τάξεις τους ανάλογες προσεγγίσεις πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες αξιολόγησης τόσο της ιστορικής γνώσης όσο και της παραγωγής ιστορικών δοκιμίων (κειμένων που απαιτούν διατύπωση θέσης, ισχυρισμούς που την υποστηρίζουν και ιστορική τεκμηρίωση).

Η εφαρμοσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών κατανόησης του ιστορικού λόγου, όπως διατυπώθηκαν στις σχετικές διεθνείς μελέτες, συνιστά και το πλαίσιο της παρούσας εφαρμογής. Οι μελέτες του λόγου των εγχειριδίων στην ελληνική πλέον πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μανιού και Κονδύλη, 2011, Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014) υπογραμμίζουν την ανάγκη εστίασης της διδασκαλίας στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των λόγων των γνωστικών αντικειμένων, θέτοντας παράλληλα το ερώτημα κατά πόσον είναι εφικτή “η διδακτική αποσυμπύκνωση” του ιστορικού λόγου (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014: 1287). Συνεπώς, η ερευνητική εφαρμογή της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθεί η λειτουργικότητα των στρατηγικών αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων ως προς τη συνεισφορά τους στη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού λόγου από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν:

- α) τη λειτουργικότητα των στρατηγικών της ανάλυσης της πρότασης σε συστατικά και της οπτικοποίησης των μηχανισμών αναφοράς ως προς την κατανόηση του ιστορικού κειμένου
- β) την επίδραση της διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών στην επίδοση των μαθητών ως προς την κατανόηση αλλά και την παραγωγή ιστορικού λόγου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται σε μία διδακτική εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, η οποία αξιολογήθηκε μέσα από φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωσαν γραπτά οι μαθητές πριν, μετά αλλά και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Η εφαρμογή διήρκεσε έξι διδακτικές ώρες, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων από την πρώτη ερευνητρια σε ένα Δημοτικό σχολείο του Βόλου κατά το εαρινό εξάμηνο του 2014.

2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν οι 25 μαθητές ενός εκ των δύο τμημάτων της Ε' τάξης ενός Δημοτικού σχολείου του Βόλου. Η επιλογή της Ε' τάξης για τη διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε:

- α. στους διδακτικούς στόχους του αντικειμένου της Ιστορίας για τη συγκεκριμένη τάξη, και ειδικότερα στην απόκτηση της δεξιότητας οι μαθητές “να πορεύονται από την απλή, περιγραφική γνώση των γεγονότων στην αιτιολόγηση, την αξιολόγηση και τη διαχρονική αξιοποίησή τους” (Γλεντής και συν., 2011β: 18).
- β. στην ηλικία των μαθητών, η οποία εμπίπτει σε μια κρίσιμη φάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Όπως διατυπώνεται από τις Christie &

Macken-Horarik (2011: 185), η περίοδος από τα 9 έως τα 13 ή 14 έτη της ηλικίας είναι καθοριστική, καθώς συμπίπτει με τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία και από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος: η έμφαση μετατίθεται από τις βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στην ικανότητα της διαχείρισης διαφορετικών κειμενικών ειδών και επιπέδων λόγου αλλά και του μηχανισμού της γραμματικής μεταφοράς (και του συνακόλουθου ρόλου της στη συμπύκνωση της πληροφορίας και στην αναδιαμόρφωση του καθημερινού λόγου σε επεξεργασμένο αφαιρετικό και τεχνικό λόγο). Η δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτή τη μετάβαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.2. Σχεδιασμός υλικού

Τα ιστορικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν δομήθηκαν ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας κι αποτελούσαν μια σύνθεση γεγονότων και πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης (Γλεντής και συν., 2011α) κι από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τομ. Θ' της Εκδοτικής Αθηνών. Με αυτόν τον τρόπο δομήθηκαν κείμενα που αφορούσαν διδαγμένα ήδη ιστορικά γεγονότα, χρησιμοποιώντας ωστόσο έναν πιο απαιτητικό ιστορικό λόγο με πρόσθετες, καινούργιες πληροφορίες.

Τα έξι ιστορικά κείμενα που δημιουργήθηκαν ακολουθούσαν τη ροή των γεγονότων από την πρώτη Άλωση της Πόλης από τους Φράγκους (1204 μ.Χ) έως την οριστική Άλωσή της από τους Τούρκους (1453 μ.Χ). Βασικό λόγο επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας αποτέλεσε το γεγονός ότι η ιστορική γλώσσα της ήταν πλούσια σε γεγονότα και νοήματα μέσα από τα οποία οι μαθητές καλούνταν να συνδέσουν αιτίες, δράστες και αποτελέσματα σε μια κρίσιμη καμπή της ύστερης βυζαντινής περιόδου. Τα κείμενα αυτά διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να παρουσιάζουν ανάλογο βαθμό δυσκολίας. Για την επεξεργασία του κάθε κειμένου και τη διδασκαλία των στρατηγικών που επιλέχθηκαν δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες που καθοδηγούσαν τους μαθητές στην αποδόμηση των σημαντικών προτάσεων του κειμένου στα συστατικά τους καθώς και στον εντοπισμό των μηχανισμών αναφοράς. Ειδικότερα, ως προς τη στρατηγική της ανάλυσης της πρότασης (sentence chunking, Schleppegrell et al., 2008: 178), τα φύλλα εργασίας περιείχαν ερωτήσεις, τις απαντήσεις των οποίων αρχικά οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν στο κείμενο (παράδειγμα 2).

Παράδειγμα (2): Τι ήταν αυτό που εμπόδιζε τους κατοίκους της Κων/πολης να βγούνε προς την ύπαιθρο; Υπογραμμίστε την απάντηση μέσα στο κείμενο.

“Η συγκέντρωση πολυάριθμων τουρκικών στρατευμάτων γύρω από τα τείχη της [Πόλης] εμπόδιζε την έξοδο των κατοίκων προς την ύπαιθρο.” (κείμενο 4, διδασκαλία 3)

Στη συνέχεια έπρεπε να “σπάσουν” τις συγκεκριμένες φράσεις του κειμένου σε μικρότερα μέρη (λειτουργικές κατηγορίες) ώστε να προσδιορίσουν τον/τους Δράστη/ες, τη Δράση και τον/τους Αποδέκτη/ες ή τον Στόχο με στόχο να αποσυμπυκνώσουν τις πληροφορίες μιας ονοματοποιημένης δομής.

Ως προς τους μηχανισμούς αναφοράς του κειμένου (Schlepppegrell et al., 2008: 178), στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν αντίστοιχα προτάσεις του κειμένου για τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν τα αντικείμενα αναφοράς των αντωνυμιών μέσα από το ευρύτερο συγκείμενο, όπως στο παράδειγμα (3):

Παράδειγμα (3): Σε ποιους αναφέρονται οι υπογραμμισμένες αντωνυμίες “τους”;

“Στα μέσα του 14^{ου} αιώνα, έκανε την εμφάνισή του ένας νέος εχθρός στα ανατολικά σύνορα της αυτοκρατορίας, οι Οθωμανοί Τούρκοι. Ήταν σκληροί πολεμιστές και φανατικοί Μουσουλμάνοι. Τους πληθυσμούς που αντιστέκονταν στο πέρασμά τους, τους ανάγκαζαν ν’ αλλάξουν πίστη και να εξισλαμιστούν.” (κείμενο 3, διδασκαλία 2).

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα ακολούθησε προ-πειραματικό σχεδιασμό (pre-experimental design) με βασικό εργαλείο τα φύλλα αξιολόγησης (tests) που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διδακτικής εφαρμογής. Ανάλογα με το ιστορικό κείμενο που επεξεργάζονταν οι μαθητές κάθε φορά, λάμβαναν λίγο πριν το τέλος της διδακτικής ώρας και το αντίστοιχο ως προς το περιεχόμενο φύλλο αξιολόγησης. Αυτό περιλάμβανε τρεις τύπους κριτηρίων, ανάλογων με αυτούς που προτείνονται στο Τετράδιο Εργασιών του σχολικού εγχειριδίου:

- α. τέσσερις προτάσεις επιλογής Σωστού/Λάθους που αφορούσαν την κατανόηση του κειμένου (π.χ. “Οι Βυζαντινοί ζήτησαν βοήθεια από τη δυτική εκκλησία για την απελευθέρωση των Αγίων Τόπων.” Σ /Λ)
- β. μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με πληροφορίες του κειμένου (π.χ. “Πώς αντιμετώπισαν οι χριστιανοί σταυροφόροι την Κωνσταντινούπολη;”) και
- γ. μία ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία απαιτούσε συλλογισμό (π.χ. “Τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που η Δύση δεν έστελνε βοήθεια στους υπερασπιστές της Πόλης;”).

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα φύλλα αξιολόγησης δημιουργήθηκε μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10, στην οποία

ο κάθε τύπος δραστηριότητας καταλάμβανε ένα συγκεκριμένο μερίδιο. Για την πρώτη δραστηριότητα του εκάστοτε φύλλου αξιολόγησης, κάθε σωστή απάντηση στην επιλογή Σωστού/Λάθους βαθμολογούνταν με μία (1) μονάδα. Στη δεύτερη δραστηριότητα, της οποίας η απάντηση αφορούσε πληροφορίες του κειμένου, η μέγιστη βαθμολογία ήταν δύο (2) μονάδες, εκτός και αν η απάντηση ήταν ημιτελής/εν μέρει σωστή, οπότε βαθμολογούνταν με μία (1) μονάδα. Για την τελευταία δραστηριότητα των φύλλων αξιολόγησης, η οποία απαιτούσε την ανάπτυξη συλλογισμού εκ μέρους των μαθητών, ορίστηκαν δύο κριτήρια: Το πρώτο κριτήριο αφορούσε την τοποθέτηση των μαθητών επί του θέματος, ενώ το δεύτερο σχετιζόταν με τους ισχυρισμούς με τους οποίους όφειλαν να τεκμηριώσουν την τοποθέτησή τους. Οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έπρεπε κατά συνέπεια να χαρακτηρίζονται από κριτική ματιά. Σε περίπτωση που οι μαθητές κάλυπταν το περιεχόμενο και των δύο κριτηρίων, ο βαθμός που αναλογούσε ήταν τέσσερις (4) μονάδες. Εάν η απάντησή τους ήταν ελλιπής/εν μέρει σωστή, τότε η βαθμολογία κυμαινόταν ανάλογα.

Περαιτέρω, προκειμένου να καταγραφεί η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή κατά τις διδασκαλίες χρησιμοποιήθηκε φύλλο δομημένης παρατήρησης που συμπληρωνόταν σε κάθε διδασκαλία από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Ως ποσοτικός δείκτης συμμετοχής των μαθητών επιλέχθηκε η καταμέτρηση του αριθμού ανασκευασμένων χεριών ανά δραστηριότητα.

Τέλος, παράλληλα με τα ποσοτικά στοιχεία από τις δοκιμασίες, αξιοποιήθηκαν και ποιοτικά δεδομένα από τις σύντομες γραπτές παραγωγές των μαθητών κατά την τελευταία δραστηριότητα του φύλλου αξιολόγησης για την ανάπτυξη ιστορικού συλλογισμού.

2.4. Πορεία υλοποίησης της έρευνας

Η πορεία υλοποίησης της ερευνητικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση της έρευνας κατά την πρώτη διδακτική ώρα είχε τη μορφή αναγνωριστικής δοκιμασίας πάνω στον χειρισμό ενός ιστορικού κειμένου. Οι μαθητές καλούνταν να ακολουθήσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης, κάνοντας χρήση των προσωπικών τους και πιθανότατα μη συνειδητοποιημένων στρατηγικών κατανόησης ώστε να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες του φύλλου αξιολόγησης το οποίο συνόδευε το ιστορικό κείμενο που τους δόθηκε.

Κατά την επόμενη φάση (4 ωριαίες διδασκαλίες εφαρμογής), ακολούθησε η εισαγωγή και η εφαρμογή των δύο νέων στρατηγικών κατανόησης ιστορικών κειμένων, της ανάλυσης της πρότασης και της οπτικοποίησης των μηχανισμών αναφοράς αντίστοιχα. Μαθητές και εκπαιδευτικός επεξεργάζονταν το εκάστοτε ιστορικό κείμενο με βάση τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Η διαφοροποίηση στην πορεία διεξαγωγής των τεσσάρων διδασκαλιών εφαρμογής των στρατηγικών σχετιζόταν με τον βαθμό καθοδήγησης και παρεχόμενης βοήθειας από την εκπαιδευτικό όσον αφορά την επεξεργασία

των φύλλων εργασίας. Η εκπαιδευτικός αρχικά μοντελοποίησε τις στρατηγικές, καθιστώντας σαφή και ορατή τη λειτουργία τους στους μαθητές, και στη συνέχεια μείωσε σταδιακά την παρεχόμενη υποστήριξη ώστε οι μαθητές να μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα στην εφαρμογή τους.

Κατά την έκτη ώρα διδασκαλίας (τελική φάση), οι μαθητές όφειλαν να επεξεργαστούν και να εφαρμόσουν μόνοι τους πλέον αυτές τις στρατηγικές σε ένα ιστορικό κείμενο ώστε να αξιολογηθεί τελικά η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές είχαν εμπεδώσει τη χρήση τους.

3. Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας φάνηκαν ενθαρρυντικά ως προς την εφαρμοσιμότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών και ως προς την επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον σε όλα τα στάδια της διαδικασίας και εργάστηκαν με συνέπεια στην πραγματοποίηση των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Η επίδραση των διδασκαλιών στις επιδόσεις των μαθητών καταγράφηκε μέσα από τη σύγκριση των βαθμολογιών των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εφαρμογής, τόσο στο σύνολο της τάξης όσο και σε ατομικό επίπεδο ανά μαθητή.

Για την αποτύπωση των επιδόσεων στο σύνολο της τάξης, ορίστηκαν τρεις ομάδες επίδοσης με βάση τους τελικούς βαθμούς των μαθητών σε κάθε φύλλο αξιολόγησης (ΦΑ): χαμηλή επίδοση (από 1 έως 4/10), μέτρια επίδοση (από 5 έως 7/10) και υψηλή επίδοση (από 8 έως 10/10). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το ποσοστό των μαθητών στην ομάδα υψηλής επίδοσης παρουσίασε αύξηση στην πορεία των διδασκαλιών (ΦΑ1-ΦΑ4), αλλά και στη σύγκριση μεταξύ αρχικής αξιολόγησης (33%) και τελικής αξιολόγησης (52%). Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των στρατηγικών όσο και σε σχέση με το σημείο στο οποίο βρίσκονταν πριν από τις διδασκαλίες. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των μαθητών στην ομάδα χαμηλής επίδοσης παρουσιάστηκε αρχικά αυξημένο μετά την πρώτη διδασκαλία (ΦΑ1: 37%), με την πάροδο των διδασκαλιών όμως μειώθηκε σημαντικά σε πολύ χαμηλές τιμές (ΦΑ4: 8%). Εξάλλου μείωση εμφανίζεται στο ποσοστό μαθητών που ανήκουν στην ομάδα χαμηλής επίδοσης και μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης.

Πίνακας 1: Κατανομή των μαθητών σε βαθμολογικές κατηγορίες ανάλογα με την επίδοσή τους στην Αρχική Αξιολόγηση, στα ΦΑ1, ΦΑ2, ΦΑ3, ΦΑ4 και στην Τελική Αξιολόγηση

ομάδα επίδοσης	Αρχική Αξιολόγηση	ΦΑ1	ΦΑ2	ΦΑ3	ΦΑ4	Τελική Αξιολόγηση
1 - 4	13%	37%	41%	18%	8%	4%
5 - 7	54%	38%	23%	46%	32%	44%
8 - 10	33%	25%	36%	36%	60%	52%

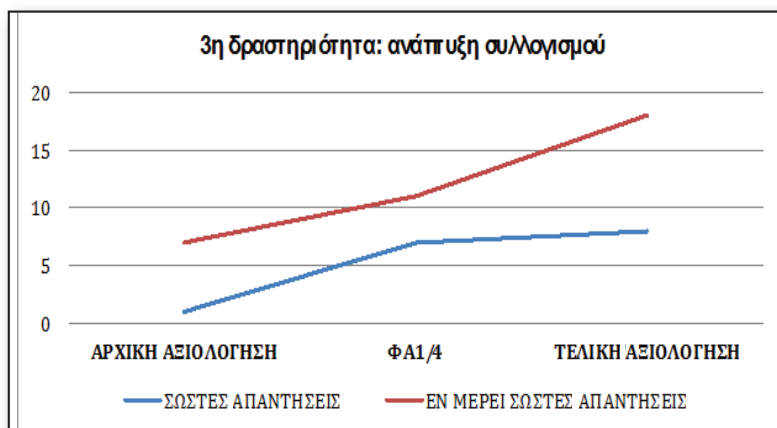
Η εξελιξιμότητα της επίδοσης που σημειώθηκε στο σύνολο των μαθητών της τάξης προκύπτει αντίστοιχα και από τον υπολογισμό της αύξησης της επίδοσης ατομικά ανά μαθητή (Γράφημα 1). Το συντριπτικό ποσοστό του 84% των μαθητών σημείωσε αύξηση της επίδοσής του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ μόνο το 12% (τρεις μαθητές) σημείωσε μείωση και το 4% (ένας μαθητής) παρουσίασε στασιμότητα ως προς την πρόδοό του.

Γράφημα 1: Τα ποσοστά των μαθητών που παρουσίασαν αύξηση, σταθερότητα ή μείωση στην ατομική επίδοσή τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών



Αναλύοντας τις επιμέρους απαντήσεις που δόθηκαν στα ΦΑ, προκύπτει ότι η βασική παράμετρος για τη βελτίωση των επιδόσεων ήταν η τρίτη δραστηριότητα, η ανάπτυξη δηλαδή ενός σύντομου συλλογισμού, όπου οι μαθητές καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν και να σκεφτούν περισσότερο κριτικά. Τόσο στην αρχική δοκιμασία αξιολόγησης όσο και στα πρώτα ΦΑ το κριτήριο των ισχυρισμών δυσκόλεψε σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές. Με την πάροδο των διδασκαλιών, ωστόσο, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καθώς ο αριθμός των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Ο αριθμός των σωστών και εν μέρει σωστών απαντήσεων στη δραστηριότητα ανάπτυξης συλλογισμού κατά την Αρχική Αξιολόγηση, τα ΦΑ1-4 και την Τελική Αξιολόγηση



Εξετάζοντας ειδικότερα τις παραγωγές των μαθητών στη δραστηριότητα αυτή, παρατηρείται ότι στις πρώτες διδασκαλίες οι μαθητές είχαν την τάση να αναπαράγουν τις διατυπώσεις του κειμένου και μάλιστα με τρόπο ελλιπή γλωσσικά, μεταφέροντας τον προφορικό λόγο στον γραπτό λόγο (παράδειγμα 4α). Αντίθετα, στο ΦΑ4, ακόμη και πιο αδύναμοι μαθητές κατορθώνουν να διατυπώσουν έναν απλό βασικό συλλογισμό πάνω στα ιστορικά γεγονότα (παράδειγμα 4β):

Παράδειγμα 4

4α. Ερώτηση: “Τι ρόλο μπορεί να έπαιξαν τα προβλήματα που άφησε πίσω της η πολυετής κυριαρχία των Φράγκων στην Πόλη όσον αφορά την τελική της πτώση;”

Απάντηση: “Οι Φράγκοι έγιναν ανεπιθύμητοι για τους Βυζαντινούς γιατί τους έκαναν τα παραπάνω προβλήματα”. (ΦΑ1)

4β. Ερώτηση: “Τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που η Δύση δεν έστελνε στις 20 Απριλίου του 1453 βοήθεια στους υπερασπιστές της Πόλης;”

Απάντηση: “Πιστεύω ότι εάν δεν ερχόταν βοήθεια απ’ τη Δύση οι Βυζαντινοί δεν θα είχαν ούτε αντοχές ούτε τρόφιμα, με αποτέλεσμα να μην μπορούσαν να πολεμήσουν για την Κωνσταντινούπολη”. (ΦΑ4)

Τέλος, η ανταπόκριση των μαθητών κατά τις διδασκαλίες των στρατηγικών παρουσίασε επίσης αυξητική πορεία από την 1^η διδασκαλία, στην οποία μόνο το 1/3 των μαθητών της τάξης δήλωνε προθυμία να απαντήσει στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας που συνόδευαν το κείμενο, έως την 4^η διδασκαλία, κατά την οποία περισσότερο από τα 2/3 της τάξης προθυμοποιούνταν με το σήκωμα του χεριού να απαντήσουν στις δραστηριότητες. Ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης και επεξεργασίας του κειμένου φάνηκε ότι αρχικά ξένισε και δυσκόλεψε τους μαθητές, στη συνέχεια όμως, ήδη από τη 2^η διδασκαλία, η διάθεσή τους ανέκαμψε καθώς ήταν πια σε θέση να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές με μεγαλύτερη ευκολία.

4. Συμπεράσματα - Διδακτικές προεκτάσεις

Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε αποτελεί μια περιορισμένη τόσο ως προς τη διάρκεια της όσο και ως προς το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού ερευνητική απόπειρα, κατά συνέπεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προκαταρκτική, πιλοτική μάλλον εφαρμογή σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών κατανόησης των ιστορικών κειμένων. Ωστόσο, μπορούν να επισημανθούν κάποιες τάσεις οι οποίες αντιστοίχως καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η βελτίωση της ατομικής επίδοσης του κάθε μαθητή και η συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των μαθητών με υψηλή επίδοση -με αντίστοιχη μείωση αυτών με χαμηλή επίδοση- αναδεικνύει έναν βασικό στόχο της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας: η διδασκαλία των στρατηγικών αποσκοπεί στο να καταστήσει προσβάσιμο το νόημα για όλους τους μαθητές, κυρίως αυτούς που δυσκολεύονται ή ανήκουν σε ομάδες χαμηλής επίδοσης. Τα ερευνητικά προγράμματα του “California History-Social Science Project” εκκινούν από την ανάγκη να ενισχυθούν όλοι οι μαθητές με έμφαση σε αυτούς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών εντοπίζεται κυρίως στη βελτίωση της ικανότητάς τους να παράγουν μικρής έκτασης έστω ιστορικό λόγο, να είναι σε θέση δηλαδή να διατυπώνουν τις δικές τους κρίσεις πάνω στα ιστορικά γεγονότα και να

επιχειρούν συσχετισμούς και επεκτάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η Ιστορία στο Δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι εξασφαλίζει μια καταρχήν πρόσβαση στο περιεχόμενο, καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες σχετικές με την αναπαραγωγή των πληροφοριών του κειμένου (κριτήρια Σωστού/Λάθους, για παράδειγμα). Δυσκολεύονται όμως να περάσουν σε ένα επόμενο επίπεδο προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, το οποίο αφορά την κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μετεχόντων, των γεγονότων και των αιτιών που τα προκαλούν. Δυσκολεύονται επίσης να αξιολογήσουν και να διατυπώσουν γενικεύσεις από τα μεμονωμένα ιστορικά γεγονότα, παρόλο που η ικανότητα αυτή αποτελεί ένα από τα διδακτικά ζητούμενα.

Από την άλλη πλευρά, η διακύμανση της επίδοσης στις πρώτες διδασκαλίες, με ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών να παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις, υποδηλώνει ίσως τη δυσκολία των μαθητών να εργαστούν με τρόπο διαφορετικό από αυτόν στον οποίο έχουν συνηθίσει και, ταυτόχρονα, πιο απαιτητικό γνωστικά. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών προσέγγισης των ιστορικών κειμένων είναι μια διαδικασία στην οποία χρειάζεται να αφιερωθεί διδακτικός χρόνος ώστε μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτή για να μπορέσουν να την αξιοποιήσουν. Ανάλογες διαπιστώσεις αναφέρονται και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα προγράμματα του “California History-Social Science Project” (Schlepppegrell & de Oliveira, 2006, Schlepppegrell et al., 2008). Οι ίδιοι ωστόσο δηλώνουν πως πέρα από τα γνωστικά οφέλη στη βαθύτερη κατανόηση και την καλύτερη παραγωγή λόγου στο αντικείμενο της Ιστορίας, οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά και με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που συνδέουν τη χρήση της γλώσσας με τα νοήματα των ιστορικών κειμένων. Ενθαρρυντικό αντίστοιχα στην παρούσα εφαρμογή θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι στο τέλος των διδασκαλιών οι μαθητές δήλωσαν πρόθυμοι να κάνουν χρήση τέτοιων στρατηγικών σε ιστορικά κείμενα και στο μέλλον, παρόλο που, όπως ανέφεραν, οι στρατηγικές αποτελούν μια σχετικά “απαιτητική” διαδικασία σκέψης.

Η διδασκαλία της Ιστορίας θα μπορούσε, επομένως, να ενισχυθεί και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική με την ενσωμάτωση τέτοιων στρατηγικών κατά τη διδακτική προσέγγιση. Η προτεινόμενη προσέγγιση εξάλλου είναι απολύτως συμβατή με τις σύγχρονες εποικοδομιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις που προωθούν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Christie & Unsworth, 2005) και συγχρόνως στοχεύουν στη συν-οικοδόμηση της γνώσης και όχι στη στείρα αναπαραγωγή της. Άλλωστε, ο κεντρικός διδακτικός στόχος του αντικείμενου της Ιστορίας δεν αφορά μόνο τη γνώση των γεγονότων μέσα από την αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών αλλά -συγχρόνως και κυρίως- την καλλιέργεια τρόπων σκέψης μέσα από την αναγνώριση των ερμηνειών που προβάλλονται σε κάθε αναδίγχηση των γεγονότων αυτών (Schlepppegrell, 2011: 210).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι η σχετικά μικρή ηλικία των μαθητών μπορεί να κάνει τη διαδικασία να φαίνεται πιο απαιτητική, η κατάλληλη προετοιμασία και ο εξοπλισμός τους στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου με στρατηγικές πρόσβασης στο νόημα των γνωστικών αντικειμένων είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία τους.

Ζητούμενο, επομένως, παραμένει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης η τάξη να δημιουργεί τις ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιούν πώς η γλώσσα συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης στα διαφορετικά γνωστικά πεδία. Και μολονότι πολυτροπικοί λόγοι και νέοι τρόποι σημείωσης εισβάλλουν καθημερινά και δυναμικά και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως εύστοχα σημειώνει πάνω από δύο δεκαετίες πριν ο ίδιος ο Halliday:

“οποιαδήποτε μορφή κι αν πάρει η «κοινωνία της πληροφορίας» στις επόμενες δύο ή τρεις γενιές για ένα πράγμα είμαι σίγουρος: ότι οι νέες μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας, όσο κι αν διαφέρουν από αυτές που αναγνωρίζουμε σήμερα (που είναι ήδη πολύ διαφορετικές από αυτές με τις οποίες μεγάλωσα εγώ), θα κατασκευάζονται, θα ανταλλάσσονται, θα αμφισβητούνται και θα μεταδίδονται μέσω γλωσσικών μορφών”. (Halliday, 1999: χ.σ.).

Σημείωση

1. <http://chssp.ucdavis.edu>

Βιβλιογραφία

- Achugar, M. & C. Stainton (2010) Learning History and Learning Language: Focusing on Language in Historical Explanations to Support English Language Learners. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York: Springer. 145-169.
- Αραποπούλου, Μ. & Γ. Γιαννουλοπούλου (2001) Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών [Ε7]. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την γλώσσα*. <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/authors.html>.
- Christie, F. & L. Unsworth (2005) Developing dimensions of an educational linguistics. In R. Hasan, C. Matthiessen, and J. J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. London: Equinox. Vol. 1, 217-250.

- Christie, F. & M. Macken-Horarik (2011) *Disciplinary and School Subject English*. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum. 175-196.
- Γλεντής Στ., Ε. Μαραγκουδάκης, Ν. Νικολόπουλος, Ν. Νικολοπούλου (2011α) *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έκδοση Στ'.
- Γλεντής Στ., Ε. Μαραγκουδάκης, Ν. Νικολόπουλος, Μ. Νικολοπούλου (2011β) *Ιστορία Ε' Δημοτικού: Στα Βυζαντινά Χρόνια*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- de Oliveira, L. C. (2010) Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher* 43, 2: 191-203.
- Eggs, S., P. Wignell, and J. R. Martin (1993) The discourse of history: Distancing the recoverable past. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinter. 75-109.
- Halliday, M. A. K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Προσαρμογή στα ελληνικά Χ. Λύκου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.
- Halliday, M.A.K. & J.R. Martin (2004) *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος Θ'. Βυζαντινός Ελληνισμός- Μεσοβυζαντινοί και Υστεροβυζαντινοί χρόνοι*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μανιού, Ε. & Μ. Κονδύλη (2011) Γραμματική μεταφορά, τεχνικότητα και αφαίρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: τα παραδείγματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 303-316.
- Martin, J. R. (2002) Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. In M. G. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 87-118.
- Martin, J. R. (2004a) Ο γραμματισμός στην επιστήμη: μαθαίνοντας να χειριζόμαστε το κείμενο ως τεχνολογία. Στο Halliday, M. A. K. & J. R. Martin, *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 213-266
- Martin, J.R. (2004b) Η ζωή ως ουσιαστικό: η σύλληψη του σύμπαντος στις θετικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Halliday, M. A. K. & J. R. Martin, *Η γλώσσα της επιστημής*. Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 293-363.
- Nokes, J. D. (2011) Historical Literacy. <http://www.slcschools.org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf>.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Α.Π.Σ.)*. Αθήνα. www.pi-schools.gr/programs/depps/.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Παπαγιαννόπουλος, Ι. (2012) *Ο λόγος της Ιστορίας και της Βιολογίας στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου: κειμενικά είδη και συστημική λειτουργική ανάλυση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγιαννόπουλος, Ι. & Μ. Κονδύλη (2014) Συμπύκνωση και σύνδεση της εμπειρίας: Γλωσσική ανάλυση των σχολικών κειμενικών ειδών της Ιστορίας και της Βιολογίας στη Β' βαθμια εκπαίδευση. Στο G. Kotzoglou et al. (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1275-1288
- Schleppegrell, M. J., M. Achugar, and T. Ote za (2004) The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL* 38, 1: 67-93.
- Schleppegrell, M. J. & L. C. de Oliveira (2006) An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5: 254-268.
- Schleppegrell, M. J., S. Greer, and S. Taylor (2008) Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy* 3 (2): 174-187.
- Schleppegrell, M. J. (2011) Supporting Disciplinary Learning through Language Analysis: Developing Historical Literacy. In F. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum. 197-216.
- Shanahan, T. & C. Shanahan (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* 78, 1: 40-59.

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ: ΔΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Φωτεινή Σπαντιδάκη-Κυριαζή
Κλινική Ψυχολόγος, MSc
Διδακτορική Φοιτήτρια
Τμήμα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Tilburg

Ευστάθιος Γράψας
Κλινικός Ψυχολόγος, MSc
Διδακτορικός Φοιτητής
Τμήμα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Tilburg

Abstract

The current study examined the relationships among the dimensions of romantic attachment and identity formation. The sample consisted of 237 undergraduate and postgraduate university students from five Greek universities, aged 18-25. The following measures were administered: Close Experiences in Relationships – Revised (ECR-R), Dimensions of Identity Development Scale (DIDS), a demographics questionnaire. Attachment anxiety and avoidance were positively associated with ruminative identity exploration and negatively with the identity commitment dimensions. However, the attachment dimensions were not related with the adaptive dimensions of identity exploration as hypothesized. Gender effect was insignificant.

Λέξεις κλειδιά

Ενήλικη Προσκόλληση, Διαμόρφωση Ταυτότητας, Νέοι Ενήλικες.

1. Η δυτική ακαδημαϊκή και κοινωνική πραγματικότητα: αναπτυξιακές προκλήσεις για τους νέους ενήλικες

Στις σύγχρονη δύση, η παρατεταμένη σε σχέση με προηγούμενες δεκαετίες εμπλοκή των νέων σε ακαδημαϊκές σπουδές, φαίνεται να εγκαθιδρύεται ως νέα τάξη πραγμάτων, με όλο και περισσότερους νεαρούς ενήλικες να παρατείνουν το φοιτητικό τους status χωρίς να εισέρχονται στην αγορά εργασίας (Arnett, 2004). Είτε το φαινόμενο αυτό συνιστά συνειδητή επιλογή είτε συνθήκη που τροφοδοτείται από την οικονομική κρίση, ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, αξίζει να διερευνηθεί. Καλύπτει μία περίοδο ζωής που από τον Jeffrey Arnett (2000) περιγράφεται ως «αναδυόμενη ενηλικίωση» (emerging adulthood) και αναφέρεται σε νεαρούς ενήλικες των ηλικιών 18 έως 25 (“early to mid twenties”), οι οποίοι εμπλεκόμενοι σε προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές παραμένουν οικονομικά εξαρτώμενοι σε μεγάλο βαθμό από τις οικογένειες καταγωγής, συνήθως δεν έχουν σταθερό πλαίσιο κατοικίας, δεν είναι

παντρεμένοι και δεν έχουν παιδιά. Πρόκειται, εντούτοις, για μία ομάδα γενικά ετερογενή ως προς τα δημογραφικά της χαρακτηριστικά και μεγάλη ετερογένεια ως προς τους αναπτυξιακούς ρυθμούς και το περιθώριο που κάθε άτομο έχει για δέσμευση σε αποφάσεις και οριοθέτηση της φάσης της εξερεύνησης (exploration) σε πολλαπλά επίπεδα (Arnett, 2004). Πολλοί νέοι φαίνεται να μην κατακτούν τις αναπτυξιακές προϋποθέσεις της ενηλικίωσης μέχρι τη δεκαετία των 30. Η αποδοχή της ευθύνης του εαυτού, η ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων, καθώς και την οικονομική ανεξαρτησία είναι κάποιοι βασικοί αναπτυξιακοί στόχοι που καλείται να εκπληρώσει ένας ενήλικας (Greene, Wheatley & Aldava, 1992 Scheer, Unger & Brown, 1994 Arnett, 2000). Η εστίαση της παρούσας μελέτης εντοπίζεται σε αυτή την περίοδο μετάβασης, αλλαγής και αναζήτησης, σε σχέση με τις πολλές ενδεχόμενες επιλογές ζωής, σε επίπεδο εργασίας, κοσμοθεωρίας και σχέσεων (Arnett, 2000).

Οι «αναδυόμενοι ενήλικες» βρίσκονται αντιμέτωποι με διαφορετικά και εναλλασσόμενα περιβάλλοντα εργασίας-εκπαίδευσης και διαβίωσης, καθώς και με ενδοψυχικές και διαπροσωπικές προκλήσεις, όπως η διαμόρφωση προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, η σεξουαλικότητα και οι ερωτικές σχέσεις (Arnett, 2004). Η ιδιαιτερότητα αυτού του σταδίου, ως μεταβατικού, αντικατοπτρίζεται και στην υποκειμενική αίσθηση των νεαρών ενηλίκων αυτών των ηλικιών. Σε έρευνες στις οποίες έχουν κληθεί να περιγράψουν το πώς αισθάνονται ως προς την αναπτυξιακή τους κατάσταση, τείνουν να αναφέρουν πως δε νιώθουν έφηβοι αλλά ούτε και ενήλικες, αποφεύγοντας να απαντήσουν κατηγορικά (ναι/όχι) σε ερωτήσεις σχετικά με το εάν πιστεύουν πως έχουν κατακτήσει στόχους της ενηλικίωσης (Arnett, 2004 2000).

Τα τελευταία έτη, η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί στη μελέτη αυτής της περιόδου ζωής, μεταξύ άλλων διότι η κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα στη Δύση φέρει στο προσκήνιο ζητήματα ταυτότητας (Luycx et al., 2008) και τροφοδοτεί μία παρατεταμένη περίοδος αναζήτησης σε σχέση με αυτή. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται οι νέοι οι οποίοι, λόγω σπουδών, έχουν το περιθώριο να επεκτείνουν το διάστημα για δέσμευση σε στόχους και αποφάσεις, με αποτέλεσμα τη συνακόλουθη παράταση του σταδίου της διερεύνησης ταυτότητας (identity exploration) (Côté & Schwartz, 2002).

Η περί ης ο λόγος περίοδος μπορεί, ωστόσο, να λειτουργήσει και εν ειδει «καθήλωσης» και εγκλωβισμού σε μία ατέρμονη διαπραγμάτευση των πολυάριθμων εναλλακτικών, με συνακόλουθη την καθυστέρηση στη διαμόρφωση μίας λειτουργικής ταυτότητας (Schwartz, Côté & Arnett, 2005). Υπό αυτές τις συνθήκες, ενός «συνεχιζόμενου moratorium» (αναστολή ταυτότητας), ευνοείται η βίωση μιας αίσθησης διάχυσης ταυτότητας (identity diffusion) παρά επίτευξης (identity achievement), ως επακόλουθο της διεργασίας λήψης αποφάσεων (Berzonsky, 2003 Marcia, 2002 Côté & Schwartz, 2002). Η εσωτερικευμένη αίσθηση εαυτού, άλλωστε, συνιστά το υπόβαθρο για τη στοχοθεσία και τη λήψη αποφάσεων (Kasser & Ryan, 1996 Vansteenkiste,

2005). Οι φαινομενικά άπειρες διαθέσιμες επιλογές δημιουργούν ένα χαοτικό πεδίο λήψης αποφάσεων για το νεαρό ενήλικα, το οποίο καταλήγει να λειτουργεί απειλητικά και αποσταθεροποιητικά (Schulenberg, Bryant & O'Malley, 2004 Schwartz et al., 2005), ακόμα και με την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Luyckx et al., 2008). Παράλληλα, ενώ οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ασκούν ισχυρές πιέσεις για επίτευξη ταυτότητας και πολλαπλές κατακτήσεις, την ίδια στιγμή δεν παρέχουν αρκετές πηγές στήριξης (Berzonsky, 2003 Côté, 2002).

2. Οι ερωτικοί δεσμοί και η διαμόρφωση ταυτότητας κατά τα πρώτα έτη της ενηλικίωσης

Η διαμόρφωση ταυτότητας συνιστά μια δυναμική, συνεχώς εξελισσόμενη κατά τη διάρκεια της ζωής, διεργασία (Erikson, 1968; Marcia, 1993). Η σχέση με τους γονείς και συγκεκριμένα η ποιότητα της προσκόλλησης έχει διαχρονικά, διερευνηθεί σε συνδυασμό με την αναπτυξιακή της σημασία για τη δόμηση ταυτότητας, με τις ασφαλείς προσκολλήσεις να θεωρούνται εν γένει πιο υποστηρικτικά και λειτουργικά πλαίσια (Meeus, Oosterwegel & Vollebergh, 2002 Samuolis, Layburn & Schiaffino, 2001 Zimmermann, 2002). Στο πλαίσιο της θεωρίας για την προσκόλληση (Bowlby, 1988), άλλωστε, η τάση για εξερεύνηση του περιβάλλοντος θεωρείται βασικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, με την ασφαλή προσκόλληση να συνδέεται με την αντίστοιχη ικανότητα για αναζήτηση και διερεύνηση (exploration) σε κάθε ηλικιακό φάσμα. Η επίτευξη (achieved identity) και η αναστολή ταυτότητας (moratorium identity) συνδέονται κατά τον Marcia (1993) με ασφαλείς προσκολλήσεις, στο βαθμό που τα εν λόγω σχεσιακά περιβάλλοντα προωθούν τη δυνατότητα εξερεύνησης εκκινώντας από μία ασφαλή βάση δεσμού. Η διάχυση ταυτότητας (identity diffusion) έχει, αντιθέτως, συνδεθεί ερευνητικά με προσκολλήσεις πιο ανασφαλείς (Matos, Barbosa, Almeida & Costa, 1999), όπως και η κατάσχεση ταυτότητας (identity foreclosure) (Arseth, Kroger, Martinussen & Marcia, 2009). Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δύο κεντρικών αναπτυξιακών διεργασιών των πρώτων ετών ενηλικίωσης, αυτών της διαμόρφωσης ταυτότητας και της ανάπτυξης ερωτικών δεσμών.

Η ποιότητα του δεσμού με τις γονικές φιγούρες έχει επίσης διερευνηθεί σε σχέση με την προβλεπτική της ισχύ για τη μετέπειτα ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2006), με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα να επιβεβαιώνουν τη σημασία αυτής της σύνδεσης και για την ανάπτυξη συναισθηματικής ικανότητας για εγγύτητα κατά τις ερωτικές σχέσεις των πρώτων ετών της ενηλικίωσης (early adulthood) (Simpson, Collins, Tran & Haydon, 2007). Ως εκ τούτου, η σχέση αποδοχής και η ενθάρρυνση της ανεξαρτησίας βρέθηκε ότι συνδέονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ικανότητα για αναζήτηση και επίτευξη εγγύτητας στους ερωτικούς δεσμούς, με τους νεαρούς ενήλικες (young adults) που

αναφέρουν τέτοιου είδους σχέση με τους γονείς, να περιγράφουν αντιστοίχως πιο ασφαλείς δεσμούς με τους ερωτικούς τους συντρόφους (Kobak & Sceery, 1988 Engels, Finkenauer, Meeus & Dekovic, 2001). Σε πρόσφατες έρευνες και μετα-αναλύσεις έχει προταθεί ότι από την εφηβεία και ύστερα η διαμόρφωση ταυτότητας επηρεάζεται ως επί το πλείστον από σχεσιακά πλαίσια πέραν της οικογένειας και κυρίως από το σχετίζεσθαι με τους συνομηλικούς και τους ερωτικούς συντρόφους (Meeus & Minet, 2007· Ávila, Cabral & Matos, 2012).

Κατά το εν λόγω ηλικιακό και αναπτυξιακό φάσμα οι σχέσεις εγγύτητας με τους συνομηλικούς έρχονται στο προσκήνιο ως κύριες πηγές κοινωνικής και συναισθηματικής ανατροφοδότησης (Overbeek, Engels, Meeus & Volleberg, 2003 Seiffge-Krenke, 2003), αλλά και ως παρεμβαλλόμενες μεταβλητές κατά τη διαμόρφωση ταυτότητας (Furman & Shaffer, 2003· Ávila, Cabral & Matos, 2012). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η επιρροή της ερωτικού δεσμού στη διαμόρφωση ταυτότητας, λειτουργώντας είτε ως πλαίσιο παροχής προτύπων (role model) είτε ως λεκτική και μη λεκτική επιρροή σε επίπεδο κοσμοθεωρίας, φαίνεται να είναι καθοριστική αλλά και ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη (Hinde, Finkenauer & Auhagenc, 2001 Vogensen, 2003 Berman, Weems, Rodriguez & Zamora, 2006). Μιλώντας με όρους προσκόλλησης, εντοπίζεται ένα κοινός παρονομαστής κατά τον οποίο το πιο λειτουργικό και υποστηρικτικό σχεσιακό πλαίσιο απέναντι σε αναπτυξιακές προκλήσεις είναι εκείνο το οποίο διακρίνεται από ισορροπία ανάμεσα στις αναπαραστάσεις εαυτού και άλλων (Seiffge-Krenke, Shulman & Klessinger, 2001 Ávila, Cabral & Matos, 2012).

Επαναφέροντας και τους δύο όρους βάσει των οποίων προσδιορίζονται οι βασικές διαστάσεις κατά τη διαμόρφωση ταυτότητας (διερεύνηση/exploration και δέσμευση/commitment), η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σύνδεσή τους με την θεωρία της ενήλικης προσκόλλησης. Πιο συγκεκριμένα, σε ερευνητικές μελέτες προτείνεται η ύπαρξη μιας σύνδεσης μεταξύ της προσκόλλησης κατά τα πρώτα χρόνια ενηλικίωσης με τη διερεύνηση (exploration) αναφορικά με τη στοχοθεσία και τα σχέδια για το μέλλον και εν γένει με τις κοινωνικές και πνευματικές αναζητήσεις (Hazan & Shaver, 1990 Green & Campbell, 2000).

Η δέσμευση (commitment), ως κρίσιμος παράγοντας σε επίπεδο σχετίζεσθαι αλλά και σε επίπεδο διαμόρφωσης ταυτότητας, έχει πλαισιωθεί ερευνητικά ως εξής: άτομα που περιγράφουν απορριπτικές (dismissing) προσκολλήσεις τείνουν να αποφεύγουν τη δέσμευση σε σχέσεις εγγύτητας (Mikulincer & Shaver, 2005). Παράλληλα ασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης, οι οποίες υποστηρίζουν την εγγενή τάση των ατόμων για διερεύνηση του περιβάλλοντος (Bowlby, 1988), έχει βρεθεί ότι συνδέονται με δεσμεύσεις σε τύπους ταυτότητας που έπονται μίας διεργασίας αναζήτησης (επίτευξη ταυτότητας/achieved identity). Αντιθέτως, η δέσμευση άνευ διερεύνησης (κατάσχεση ταυτότητας/foreclosure) και η αδυναμία δέσμευσης (διάχυση/diffusion) συνδέονται με ανασφαλή σχεσιακά περιβάλλοντα, αποστερητικά και μη υποστηρικτικά στις προσπάθειες

ανεξαρτησίας και αυτονόμησης κατά την εφηβεία και τη μετεφηβεία (Campbell, Adams & Dobson, 1984 Arseth, Kroger, Martinussen & Marcia, 2009).

3. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των διαστάσεων της προσκόλλησης και της ταυτότητας. Βάσει της υπάρχουσας θεωρητικής και ερευνητικής θεμελίωσης, αναμένεται ότι το άγχος και η αποφυγή προσκόλλησης θα σχετίζονται θετικά με τη δυσπροσαρμοστική διερεύνηση σε ζητήματα ταυτότητας (Υπόθεση 1). Επίσης, αναμένεται ότι το άγχος και η αποφυγή προσκόλλησης θα σχετίζονται αρνητικά με την πραγματοποίηση δεσμεύσεων και την ταύτιση με τις δεσμεύσεις αλλά και με τις προσαρμοστικές διαστάσεις της διερεύνησης, δηλαδή τη διερεύνηση σε βάθος και σε εύρος (Υπόθεση 2).

4. Μέθοδος

4.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 237 φοιτητές, εκ των οποίων οι 107 (45,1%) άνδρες και οι 130 (54,9%) γυναίκες. Από αυτούς, οι 166 (70%) ήταν προπτυχιακοί και οι 71 (30%) μεταπτυχιακοί φοιτητές.

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

4.2.1. Κλίμακα Ανάπτυξης Ταυτότητας Dimensions of Identity Development Scale / DIDS)

Η διερεύνηση της ταυτότητας έγινε μέσω της Κλίμακας Ανάπτυξης Ταυτότητας (*Dimensions of Identity Development Scale / DIDS*), η οποία κατασκευάστηκε από τους Luyckx et al. (2008). Χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη στα ελληνικά εκδοχή της DIDS (Τάνταρος, 2011). Σκοπός των δημιουργιών ήταν να καλυφθεί το κενό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε σχέση με την αναστοχαστική διερεύνηση (*ruminative exploration*). Οι διαστάσεις που εξετάζει είναι οι ακόλουθες: α) Δέσμευση (*commitment making*), β) Ταύτιση με τη Δέσμευση (*identification with commitment*), γ) Διερεύνηση σε Εύρος (*exploration in breadth*), δ) Διερεύνηση σε Βάθος (*exploration in depth*), στ) Αναστοχαστική Διερεύνηση (*ruminative exploration*). Πρόκειται για εργαλείο αυτοαναφοράς, 25 ερωτημάτων που απαντώνται μέσω μίας πενταβάθμιας, τύπου Likert κλίμακας: από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα) και περιγράφουν τον τομέα των σχεδίων για το μέλλον.

4.2.2. Αναθεωρημένη Κλίμακα Βιωμάτων στις Κοντινές Σχέσεις (Experiences in Close Relationships – Revised / ECR-R)

Η Αναθεωρημένη Κλίμακα Βιωμάτων στις Κοντινές Σχέσεις (ECR-R) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τη μελέτη της ενήλικης προσκόλλησης μέσα από δύο διαστάσεις: την αποφυγή προσκόλλησης (attachment avoidance) και το άγχος προσκόλλησης (attachment anxiety).

Συγκεκριμένα, η αποφυγή προσκόλλησης εξετάζει τη δυσφορία αναφορικά με την εγγύτητα και την εξάρτηση από τους άλλους, ενώ το άγχος προσκόλλησης το φόβο της απόρριψης και της εγκατάλειψης (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012). Η κλίμακα κατασκευάστηκε από τους Brennan, Clark και Shaver (1998) και αναθεωρήθηκε από τους Fraley, Waller και Brennan (2000).

Η κλίμακα αποτελείται από 36 διαπιστώσεις που εκπροσωπούν ισάριθμα τις δύο υπό μέτρηση διαστάσεις – υποκλίμακες. Οι ερωτώμενοι καλούνται να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο κάθε διαπίστωση ανακλά συνολικά την εμπειρία τους στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων, σε μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 7 («συμφωνώ απόλυτα»). Η βαθμολογία σε κάθε διάσταση εξάγεται από τον υπολογισμό του μέσου όρου στα ερωτήματα που την απαρτίζουν, με αντιστροφή των τιμών όπου απαιτείται. Κατ' αντιστοιχία με τη θεωρία, από το συνδυασμό των βαθμολογιών στις δύο διαστάσεις μπορούν να προκύψουν τέσσερις τύποι προσκόλλησης: α) ασφαλής (secure): χαμηλή αποφευκτικότητα, χαμηλό άγχος β) υπερενασχολούμενος (preoccupied): χαμηλή αποφευκτικότητα, υψηλό άγχος γ) απορριπτικός (dismissing): υψηλή αποφευκτικότητα, χαμηλό άγχος δ) φοβισμένος (fearful): υψηλή αποφευκτικότητα, υψηλό άγχος.

Ωστόσο η σύγχρονη τάση στην έρευνα επί της ενήλικης προσκόλλησης συνηγορεί στη χρήση των διαστάσεων, έναντι των τυπολογιών, ως ακριβέστερων δεικτών της (Tsagarakis, Kafetsios & Stalikas, 2007). Σε αντίστοιχο συμπέρασμα οδηγούνται και οι Fraley και Waller (1998), ύστερα από μετά-ανάλυση δεδομένων μελετών μεγάλης κλίμακας στην ενήλικη προσκόλληση.

Για την διαμόρφωση της ελληνικής εκδοχής του εργαλείου πραγματοποιήθηκε αρχικώς μετάφραση, εν συνεχεία αντίστροφη μετάφραση, σύγκριση με την αγγλόφωνη εκδοχή της κλίμακας και διόρθωση των σφαλμάτων που ανέκυψαν. Πρόκειται για την πιο πρόσφατη και πιο αξιόπιστη κλίμακα για τη μελέτη της ενήλικης προσκόλλησης βάσει διαστάσεων (Tsagarakis, Kafetsios & Stalikas, 2007).

4.2.3. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Κατά την παρούσα έρευνα κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.

4.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το δείγμα προέρχεται από φοιτητές διαφόρων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Τα δεδομένα προέκυψαν από συμπλήρωση των εργαλείων μέσω του διαδικτύου, ύστερα από παροχή του σχετικού συνδέσμου, καθώς και ενός κωδικού πρόσβασης. Κατόπιν συνεργασίας με καθηγητές πανεπιστημιακών τμημάτων, στο τέλος των διαλέξεων διανέμονταν έντυπα οι εν λόγω πληροφορίες. Επιπροσθέτως, προς διασφάλιση της διαδικασίας, υπήρξε ειδική ρύθμιση στο διαδικτυακό σύστημα, προκειμένου να επιτρέπεται μία συμμετοχή ανά υπολογιστή, βάσει της διεύθυνσης του παρόχου. Προς αποφυγή απώλειας δεδομένων, υπήρξε η πρόβλεψη να μην είναι δυνατή η ολοκλήρωση της συμμετοχής εάν είχε παραληφθεί έστω και μία εκ των ερωτήσεων.

Σε κάθε περίπτωση διευκρινιζόταν εγγράφως στους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και ότι τα στοιχεία που παρέχουν αξιοποιούνται μόνο για το σκοπό της μελέτης. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική και η διαδικασία σύμφωνη με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης κυμαινόταν μεταξύ 15 και 30 λεπτών.

5. Αποτελέσματα

Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν επέδειξαν αξιόπιστα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (βλ. Πίν.1).

Πίνακας 1: Δείκτες εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων (N=237)

Κλίμακα	Αριθμός ερωτημάτων	Cronbachs alpha
G-ECR-R Αποφυγή	18	0,919
G-ECR-R Άγχος	18	0,915
DIDS Δέσμευση	5	0,857
DIDS Ταύτ/Δεσμ	5	0,833
DIDS Διερ.Εύρος	5	0,729
DIDS Δυσπ.Διερ.	5	0,855
DIDS Διερ.Βάθος	5	0,633

Ακολούθως διερευνήθηκαν οι σχέσεις της ταυτότητας και της προσκόλλησης με τις δημογραφικές μεταβλητές. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ούτε σημαντική συνάφεια των μεταβλητών με την ηλικία. Ωστόσο, εντοπίστη-

καν διαφορές ως προς τα επίπεδα του άγχους προσκόλλησης, σε σχέση με το επίπεδο σπουδών (βλ. Πίν.2). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο *t* εντόπισε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους προσκόλλησης στους μεταπτυχιακούς φοιτητές σε σύγκριση με τους προπτυχιακούς.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων άγχους προσκόλλησης ως προς το επίπεδο σπουδών (N=237)

	Επίπεδο σπουδών				<i>t</i>	<i>df</i>
	Προπτυχιακό N=166		Μεταπτυχιακό N=71			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Άγχος Προσκόλλησης	3,74	1,12	3,39	1,04	2,24*	235

Σημείωση. * $p < 0,05$. Υψηλότερη τιμή δηλώνει υψηλότερα επίπεδα άγχους προσκόλλησης

Επιπροσθέτως, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και αποφυγής προσκόλλησης παρουσίασαν τα άτομα που έχουν σταθερό ερωτικό δεσμό, σε σύγκριση με εκείνα που δεν έχουν (βλ. Πίν.3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων άγχους και αποφυγής προσκόλλησης ως προς την προσωπική κατάσταση (N=237)

	Προσωπική κατάσταση					
	Με ερωτικό δεσμό N=122		Χωρίς ερωτικό δεσμό N=115		<i>t</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Άγχος Προσκ.	3,42	1,02	3,87	1,15	3,18**	235
Αποφυγή Προσκ.	3,06	0,98	3,06	0,99	4,06***	235

Σημείωση. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$. Υψηλότερη τιμή δηλώνει υψηλότερα επίπεδα άγχους και αποφυγής προσκόλλησης

Καθώς οι ανωτέρω δημογραφικές μεταβλητές εικάστηκε ότι ενδέχεται να αλληλεπιδρούν ως προς τα επίπεδα προσκόλλησης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με το επίπεδο σπουδών και την ύπαρξη ερωτικού δεσμού ως ανεξάρτητες μεταβλητές και το άγχος προσκόλλησης ως εξαρτημένη. Ο έλεγχος με το κριτήριο F έδειξε μη στατιστικά σημαντικά ευρήματα για $F(3,233) = 1,87$.

Προκειμένου να εξετασθούν οι σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της προσκόλλησης και της ταυτότητας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων της προσκόλλησης και των διαστάσεων της ταυτότητας (N=237)

	Δέσμευση	Ταύτιση με Δεσμεύσεις	Διερεύνηση σε Εύρος	Δυσπροσαρμοστική Διερεύνηση	Διερεύνηση σε Βάθος
Άγχος Προσκ.	-0,217**	-0,261**	0,065	0,257**	0,225**
Αποφυγή Προσκ.	-0,169**	-0,195**	0,011	0,225**	-0,054

Σημείωση. ** $p < 0,01$

Από τον έλεγχο της συνάφειας με τον δείκτη Pearson's r , προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες για το άγχος προσκόλλησης και όλες τις διαστάσεις της ταυτότητας, πλην της διερεύνησης σε εύρος.

Η αποφυγή προσκόλλησης συνδέθηκε σημαντικά με τις διαστάσεις της δέσμευσης και τη δυσπροσαρμοστική διερεύνηση. Η συνάφεια της αποφυγής προσκόλλησης ήταν χαμηλή και αρνητική σε σχέση με τις δεσμεύσεις και την ταύτιση με αυτές. Αντιθέτως, η συνάφεια της αποφυγής προσκόλλησης με τη δυσπροσαρμοστική διερεύνηση βρέθηκε θετική.

Φαίνεται λοιπόν ότι η σχέση των διαστάσεων της προσκόλλησης με τις προσαρμοστικές διαστάσεις της διερεύνησης, δηλαδή τη διερεύνηση σε εύρος και τη διερεύνηση σε βάθος, ήταν μη αναμενόμενη.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι μη αναμενόμενες συνάφειες του Πίνακα 4 πραγματοποιήθηκε περαιτέρω έλεγχος της συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων της προσκόλλησης και των ερωτημάτων που σχετίζονται με τη διερεύνηση σε βάθος.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το άγχος προσκόλλησης συνδέεται θετικά με την αναζήτηση της άποψης τρίτων για την κατεύθυνση ζωής και με την τάση για αναθεώρηση των στόχων ζωής που έχουν τεθεί. Αντιθέτως, η αποφυγή προσκόλλησης συνδέεται αρνητικά με την επεξεργασία των μελλοντικών σχεδίων με τρίτα πρόσωπα.

Πίνακας 5: Συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων της προσκόλλησης και των ερωτημάτων της διερεύνησης σε βάθος (N=237)

	Σκέφτομαι μελλοντικά σχέδια	Συζητώ μελλοντικά σχέδια	Αναθεώρηση στόχων ζωής	Μαθαίνω σκέψεις άλλων για την κατεύθυνση ζωής μου	Ταιριάζουν τα σχέδιά μου στις επιθυμίες μου;
Άγχος Προσκ.	0,08	0,05	0,22**	0,18**	0,11
Αποφυγή Προσκ.	-0,03	-0,21**	0,07	-0,04	-0,05

Σημείωση ** $p < 0,01$

Η διερεύνηση της συνάφειας των διαστάσεων της προσκόλλησης με τα ερωτήματα της διερεύνησης σε εύρος έδειξε ότι η αποφυγή προσκόλλησης συνδέεται αρνητικά με ονειροπολήσεις για μελλοντικούς στόχους ($r = 0,13, p < 0,05$).

6. Συζήτηση

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται ότι η Υπόθεση 1 επιβεβαιώθηκε, υποδεικνύοντας τη σύνδεση μεταξύ των δυσλειτουργικών διαστάσεων του σχετίζεσθαι με τη δυσπροσαρμοστική διάσταση της διερεύνησης ως προς τα ζητήματα ταυτότητας.

Η Υπόθεση 2 επιβεβαιώθηκε μόνο μερικώς, δεδομένου ότι μόνο η σχέση των διαστάσεων της προσκόλλησης με τις διαστάσεις της δέσμευσης ήταν η αναμενόμενη. Πράγματι, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η ασφάλεια στο πλαίσιο των σχέσεων αντικατοπτρίζεται στη λήψη δεσμεύσεων και την υποκειμενική αίσθηση ότι αυτές εκφράζουν το άτομο. Ωστόσο, η σχέση των διαστάσεων της προσκόλλησης με τις λειτουργικές διεργασίες διερεύνησης παρουσιάζεται πιο περίπλοκη.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη διερεύνηση σε βάθος, εντοπίστηκε θετική, σημαντική σύνδεση με το άγχος προσκόλλησης αλλά όχι με την αποφυγή, η σύνδεση με την οποία ήταν ελαφρώς αρνητική. Καθώς η εν λόγω διάσταση συνιστά μια διεργασία που στοχεύει στην επανεξέταση των ήδη ειλημμένων αποφάσεων, ενδέχεται να συνδέεται σε κάποιο βαθμό με τον ευρύτερο τρόπο συμπεριφοράς ατόμων που έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους προσκόλλησης. Η διερεύνηση εις βάθος, καθώς

εκφράζεται μέσα από την επανεξέταση των προσωπικών σχεδίων και από την διαπραγματεύσή τους με τρίτα πρόσωπα (Luycck et al., 2008), θα μπορούσε να είναι το απότοκο δυσλειτουργικών τρόπων επεξεργασίας των πληροφοριών: ένα άτομο αγχώδες ως προς την ασφάλεια των σχέσεων, εμφανίζει αρνητικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό (Bartholomew & Horowitz, 1991, Griffin & Bartholomew, 1994) και ενδεχομένως, κατ' επέκταση, για τις δεσμεύσεις που έχει πραγματοποιήσει.

Είναι πιθανό λοιπόν η σύνδεση μεταξύ άγχους προσκόλλησης και διερεύνησης σε βάθος να αναπαριστά ένα εσωτερικευμένο μοντέλο λειτουργίας για τον εαυτό, το οποίο εκφράζεται από τη μια πλευρά ως αναστοχασμός και ανασφάλεια σχετικά με την ποιότητα των επιλογών και από την άλλη ως προσφυγή σε σημαντικές φιγούρες προσκόλλησης, συμπεριλαμβανόμενου και του ερωτικού συντρόφου, προς αξιολόγηση των σχεδίων και ανατροφοδότηση για την πραγματοποίησή τους (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2006). Ίσως άτομα ανασφαλή στο πεδίο των σχέσεων να αναζητούν μια έξωθεν αποδοθείσα ασφάλεια ούτως ώστε αυτή να εσωτερικευθεί σε δεύτερο χρόνο.

Ως προς τη σχέση της διερεύνησης σε βάθος με την αποφυγή προσκόλλησης, η οποία προέκυψε στατιστικώς ασήμαντη, μπορεί να υποθεθεί μια, σε γενικές γραμμές, ανάλογη λειτουργία. Καθώς άτομα με περισσότερο αποφευκτικά στοιχεία τείνουν να μην εκφράζουν την ανάγκη για εγγύτητα και να μη διαχειρίζονται λειτουργικά αγχογόνες συνθήκες (Mikulincer & Shaver, 2007) όπως η ενδεχόμενη αμφιθυμία σχετικά με ειλημμένες αποφάσεις, θα ήταν πιθανό να μην εμπλακούν σε διεργασίες εις βάθος διερεύνησης των ζητημάτων της ταυτότητας. Ωστόσο, από τα παρόντα ευρήματα φαίνεται ότι τα άτομα αυτά αναστοχάζονται μεν σε σχέση με τις επιλογές τους (εσωτερικές διεργασίες διερεύνησης εις βάθος) αλλά δεν επικοινωνούν τις επιλογές αυτές σε άλλους (εξωτερικές διεργασίες της διερεύνησης εις βάθος).

Όσον αφορά στη συνάφεια των μεταβλητών της προσκόλλησης με τη διερεύνηση σε εύρος, φαίνεται ότι η δεύτερη δεν χαρακτηρίζει ένα συγκεκριμένο τύπο προσκόλλησης. Πιθανώς η εστίαση στους ποικίλους στόχους του μέλλοντος να αποτελεί τον τόπο σύγκλισης μεταξύ ασφαλώς και ανασφαλώς προσκολλημένων ατόμων, ως λειτουργία που μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή της διαχείρισης των ζητημάτων που σχετίζονται με το πλαίσιο ζωής στο παρόν, όπως ο τρόπος του ερωτικού σχετίζεσθαι (Arseth et al., 2009). Ίσως η ονειροπόληση σχετικά με την ποικιλία των σχεδίων για το μέλλον να συνιστά μια προσωρινά ανακουφιστική λειτουργία, στο βαθμό που μπορεί να εκφράζει ταυτόχρονα τις ποικίλες προσωπικές επιδιώξεις για την κατεύθυνση ζωής και την επιθυμία για «μαγική» επίλυση των προβλημάτων του παρόντος.

Συνολικά, φαίνεται ότι οι λειτουργικότερες εκδηλώσεις του σχετίζεσθαι στα πλαίσια των δεσμών προσκόλλησης μπορούν να προάγουν την ικανότητα δέσμευσης, σε επίπεδο ταυτότητας (Arseth et al., 2009) αλλά και στο πλαίσιο των σχέσεων. Παράλληλα, το βίωμα ανασφάλειας και σαθρότητας αναφορικά με τις σχέσεις και τις αναπαραστάσεις του εαυτού και των άλλων φαίνεται να εκφράζεται ως σύγχυση

για τις προσωπικές επιθυμίες και για τον αυτοπροσδιορισμό (Matos, Barbosa, Almeida & Costa, 1999). Μηρυκαστικές, δυσλειτουργικές σκέψεις αναφορικά με τα σχέδια για το μέλλον, όπως αυτά αποτυπώνονται ως μέρος της ταυτότητας, φαίνεται να έχουν ανάλογες εκφάνσεις στα πλαίσια των ερωτικών δεσμών. Συνεπώς, ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια σχέσεων προσκόλλησης, μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες που προάγουν την εσωτερική συνοχή, την οριοθέτηση του εαυτού και του περιβάλλοντος και την ασφαλή εξερεύνηση, προς την κατεύθυνση μιας αυτόνομης, κραταιής ταυτότητας (Meeus, Oosterwegel & Vollebergh, 2002).

Κατά την υπό μελέτη ηλικιακή περίοδο, οι διεργασίες υπό εξέταση επαναφέρουν προηγούμενες προβληματικές, στα πλαίσια μιας αναπτυξιακής μετάβασης που μπορεί να έχει ωφέλιμα ή και επιβλαβή αποτελέσματα (Schwartz, Côté & Arnett, 2005). Όπως φαίνεται και από την παρούσα μελέτη, ζητήματα ταυτότητας και προσκόλλησης με τους ερωτικούς συντρόφους διαπλέκονται, καθώς η επιλογή του ερωτικού συντρόφου και της σχέσης μαζί του εντάσσεται στο πλαίσιο των αναπαραστάσεων για την ταυτότητα και την εικόνα του εαυτού του ατόμου (Arnett, 2000).

Παράλληλα, δεν φαίνεται να είναι η ηλικία αλλά οι αλλαγές σε επίπεδο ζωής και ευθυνών (Greene, Wheatley & Aldava, 1992), επί παραδείγματι η μετάβαση σε επόμενο στάδιο σπουδών, που αμβλύνουν τα προβληματικά μοτίβα του σχετιζομαι. Μεταγενέστερες έρευνες μπορούν να φωτίσουν τις διεργασίες που συντελούν στην ωρίμαση των σχεσιακών αναπαραστάσεων.

Άλλωστε η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη χαρτογράφηση των σχέσεων ταυτότητας και προσκόλλησης στον ελληνικό χώρο, ο οποίος φέρει τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικοοικονομικής ύφεσης. Κατά την περίοδο αυτή οι αναζητήσεις σε επίπεδο ταυτότητας ενδέχεται εν συνόλω να παραμένουν ανενεργές ή να αντιμετωπίζονται ως δυσλειτουργικές, δεδομένου ότι οι λύσεις που οι νέοι ενήλικες καλούνται να βρουν υποδεικνύονται όλο και λιγότερο από την προσωπική επιθυμία και περισσότερο από την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, η αναζήτηση εναλλακτικών σχεδίων ίσως αναστέλλεται, ενώ ο αναστοχασμός σε σχέση με τα σχέδια ζωής ίσως εκφράζεται από άτομα που ήδη αισθάνονται ανασφάλεια για τον εαυτό, τις σχέσεις και τις επιλογές ζωής.

Περαιτέρω ερευνητικά εγχειρήματα μπορούν να διαφωτίσουν τις πλευρές εκείνες της κοινωνικής πραγματικότητας και των ενδοατομικών και διαπροσωπικών παραγόντων που διαφοροποιούν τους Έλληνες νέους ενήλικες ως προς την διαμόρφωση ταυτότητας. Τέλος, διαχρονικές έρευνες μεταξύ των προσκόλλησης και ταυτότητας μπορούν να οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών που συντελούν στην ωρίμαση των αναπαραστάσεων για τον εαυτό και τις σχέσεις και στην εξελικτική πορεία του τύπου ταυτότητας μέσα στο πεδίο της ερωτικής σχέσης.

Βιβλιογραφία

- Arnett, J. J. (2004) *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. NY: Press.
- Arnett, J.J. (2000) *Emerging Adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 98-106.
- Arseth, A.K., Kroger, J., Martinussen, M. & Marcia, J.E. (2009). *Meta-Analytic Studies of Identity Status and the Relational Issues of Attachment and Intimacy*. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 1-32.
- Ávila, M., Cabral, J. & Matos, P.M. (2012) *Identity in university students: the role of parental and romantic attachment*. *Journal of Adolescence*, 35 (1), 133-142.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991) *Attachment styles among young adults: A test of the four-category model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Berman, S., Weems, C., Rodriguez, E. (2006) *The relation between identity status and romantic attachment style in middle and late adolescence*. *Journal of Adolescence*, 29, 737-748.
- Berzonsky, M. D. (2003) *Identity style and well-being: Does commitment matter?* *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Bowlby, J. (1988) *A secure base: Clinical applications of attachment theory*.: Routledge.
- Brennan, K.A., C.L. & Shaver, P. (1998) *Self-report measures of adult romantic attachment*. In J.A Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76).
- Campbell, E., Adams, G. R. & Dobson, W. R. (1984) *Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations*. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 509-525.
- Côté, J.E. & Schwartz, S.J. (2002) *Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process*. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Côté, J. E. (2002) *The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined*. *Journal of Youth Studies*, 5, 117-134.
- Engels, E., Finkenauer, C., Meeus, W. & Dekovic, M. (2001) *Effects of parental attachment on adolescents' emotional adjustment: the effects of social skills and relational competence*. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428-439.
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis*.: Norton.
- Fraley, R. C. & Waller, N. G. (1998) *Adult attachment patterns: A test of the typological model*. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 77-114).: Press.

- Fraley, R.C., Waller, N.G. & Brennan, K.A. (2000) An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Furman, W. & Shaffer, L. (2003) The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behaviour: Theory, research and practical implications* (pp. 3–22). Mahwah: Erlbaum Associates, Publishers.
- Green, J. D. & Campbell, W. K. (2000) Attachment and exploration in adults: Chronic and contextual accessibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 452-461.
- Greene, A. L., Wheatley, S. M. & Aldava, J. F. (1992) Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research*, 7, 364-381.
- , D. & Bartholomew, K. (1994) Models of self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1990) Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hinde, R., Finkenauer, C. & Auhagenc, A. (2001) Relationships and the self-concept. *Personal Relationships*, 8, 187-204.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996) Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kobak, R. & Sceery, A. (1988) Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, & Goossens, L (2008) Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of research in personality*, 42, 58-82.
- Marcia, J. E. (1993) The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 101–120).: Erlbaum.
- Marcia, J. E. (2002) Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 7-28.
- Matos, M. P., Barbosa, S., Almeida, H. & Costa, E. M. (1999) Parental attachment and identity in Portuguese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.
- Meeus, W. & Minet, W. (2007) Relationships with parents and identity in adolescence: a review of 25 years of research. In M. Watzlawick & A. Born (Eds.), *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods* (pp. 131–144). University Press of.

- Meeus, W., Oosterwegel, A. & Vollebergh, W. (2002) Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2005) Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149-168.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2007) *Attachment in Adulthood. Structure, Dynamics, and Change.*: The Press.
- Overbeek, G., Engels, R., Meeus, W. & Volleberg, W. (2003) Parental attachment and romantic relationships: associations with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 28-39.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2006) *Ο δεσμός της αγάπης. Στοιχεία της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού μέσα από τη νεοψυχαναλυτική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Samuolis, J., Layburn, K. & Schiaffino, K. (2001) Identity development and attachment to parents in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 373-384.
- Scheer, S. D., Unger, D. G. & Brown, M. (1994) *Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence.
- Schulenberg, J. E., Bryant, A. L. & O'Malley, P. M. (2004) Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16, 1119-1140.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E. & Arnett, J. J. (2005) Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37, 201-229.
- Seiffge-Krenke, (2003) Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 519-531.
- Seiffge-Krenke,, Shulman, S. & Klessinger, N. (2001) Adolescent precursors of romantic relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 327-346.
- Simpson, J. A., Collins, W. A., Tran, S. & Haydon, K. C. (2007) Attachment and the experience and expression of emotions in adult romantic relationships: a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 355-367.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2012) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tsagarakis, M., Kafetsios, K., & Stalikas, A. (2007). Reliability and Validity of the Greek

Version of the Revised Experiences in Close Relationships Measure of Adult Attachment. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (1), 47-55.

Τάνταρος, Σ. (2011) *Identity style and its relations to parenting*. Paper presented in EARA Toulouse Days, Université Toulouse II, April 11-12.

Vansteenkiste, M. (2005) *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning, and well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University Leuven, Belgium.

Vogensen, A. C. (2003) Finding themselves: Identity formation and romantic attachment styles in late adolescence. *Dissertation Abstracts International*, 64 (01), 1529B. (UMI No. 3084481)

Zimmermann, P. (2002) Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25, 107-124.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

Κρανά Δήμητρα
Φυσικός
ΕΠΑΛ Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης
Μεταπτυχιακό Master of Arts

Δρ. Μάριος Βρυωνίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

The present paper offers insights into the views of teachers working in secondary education regarding necessity of teacher assessment through research study. The paper is divided in two parts. The first part includes the theoretical background, where assessment is defined together with the different forms it can take, information is provided about the international and European trends and a historical overview of the institution in Greece is attempted. Next, the necessity of the institution is confirmed and the fields, objectives and criteria of its application as well as the bodies that realize it are presented. The second part includes the research study, where theory is linked to research and the methodology followed is described in detail. Finally, the findings are discussed and conclusions are drawn.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, αναβάθμιση, ανατροφοδότηση, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτογνωσία.

0. Εισαγωγή

Ο ταχύτατος μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας λόγω της εξέλιξης της επιστήμης και των νέων τεχνολογιών, της πολυπολιτισμικότητας, του τεράστιου και μη αφομοιώσιμου όγκου της διοχετευόμενης πληροφορίας αλλά κυρίως λόγω της παγκοσμιοποίησης, αναγκάζει τους λαούς να προσπαθούν να προάγουν και να αναβαθμίσουν το ποιοτικό τους επίπεδο. Για να επιτευχθεί η πρόοδος και η εξέλιξή τους, καθίσταται αναγκαία η αξιολόγηση σε οποιοδήποτε πεδίο της καθημερινότητας και της οργάνωσης της κοινωνίας, συνεπώς και στην εκπαίδευση εφόσον μέσω αυτής επιτυγχάνεται κάθε είδους ανάπτυξη αλλά και η θετική πορεία μιας χώρας. Όταν ζητείται μεγιστοποίηση της απόδοσης, βελτίωση της ποιότητας, αναβάθμιση των παρεχόμενων προϊόντων ή των υπηρεσιών τότε η αξιολόγηση είναι όχι απλώς απαραίτητη αλλά και επιβεβλημένη.

Η αξιολόγηση είναι μία από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης και χωρίς την ύπαρξη και την εφαρμογή της υπάρχει ένα λειτουργικό κενό στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επειδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως θεμελιωτών της διδακτικής προσπάθειας είναι καίριος, στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να γίνει διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων τους σε σχέση με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Το έναυσμα προήλθε εξαιτίας της ιδιαίτερης αξίας που δίδεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επειδή είναι ζήτημα περίπλοκο και πολυπαραγοντικό, αλλά και λόγω των διαρκών αντιπαραθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας για αρκετές δεκαετίες. Η αξιολόγηση συγκεντρώνει την προσοχή και το αμείωτο ενδιαφέρον όχι μόνο από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και γενικότερα από την κοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πέραν του εκπαιδευτικού σώματος εμπλέκονται οι μαθητές, οι γονείς, το τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και σίγουρα η πολιτική ηγεσία. Η κοινωνία προσδοκά από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο την αναπλήρωση του κενού που δεν μπορεί πλέον να καλύψει η σύγχρονη οικογένεια.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν βιβλιογραφικά και εμπειρικά οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της αξιολόγησής τους, έναν από τους βασικούς συντελεστές που τη συνθέτουν. Να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα είναι μέρος μιας εκτεταμένης έρευνας που είχε στόχο την ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Παρότι έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί το συγκεκριμένο θέμα με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και αίσθηση ευθύνης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με παρελθόντα έτη. Ένας λόγος που δικαιολογεί τούτο είναι αφενός η εφαρμογή του προεδρικού διατάγματος 152/2013 και η επιβολή του στους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, το γεγονός ότι μια έρευνα σε καιρό κρίσης αναμένεται να αναδείξει πλευρές του προβλήματος που σε εποχές ευημερίας υποκρύπτονταν είτε για λόγους σκοπιμότητας είτε για λόγους αμέλειας. Πιθανολογείται ότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν διαφορετικά υπό καθεστώς ανασφάλειας και αβεβαιότητας από ότι θα απαντούσαν υπό συνθήκες σιγουριάς και απουσίας κινδύνου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παραπάνω διάταγμα θα ήταν και το πρώτο νομοθέτημα μετά την παύση του θεσμού του επιθεωρητή που επρόκειτο να τεθεί σε ισχύ, αν δεν το προλάβαινε η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού της χώρας και δεν είχε την ίδια μοίρα με τα προηγούμενα νομοθετήματα τα οποία έμειναν ανεφάρμοστα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ορισμός

Ο Κασσωτάκης, 2005, αναφέρει την αξιολόγηση σαν μια μεθοδική σειρά ενεργειών ώστε να αποσαφηνιστεί το κατά πόσο επιτυχείς είναι οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο (Κασσωτάκης, 2005), ενώ ο Πασιαρδής, 1996, συνδέει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με την πληροφόρηση της επίσημης ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των υφισταμένων, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για περαιτέρω αλλαγές που σχετίζονται με την μισθολογική ή τη βαθμολογική εξέλιξή τους και γενικότερα με το επαγγελματικό τους μέλλον (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2005).

1.2. Μορφές αξιολόγησης

Τα είδη στα οποία κατατάσσεται η αξιολόγηση είναι διαφορετικά για κάθε συγγραφέα και διακρίνονται ανάλογα με τον τρόπο μελέτης και τα σημεία στα οποία δίνει έμφαση ο καθένας. Στα πλαίσια όμως της παρούσας έρευνας γίνεται διάκριση σε τρεις κατηγορίες: α) με βάση το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ανάπτυξης της αξιολόγησης σε σχέση με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, και αναπτύσσεται σε δύο μορφές, στο γραφειοκρατικό και στο διερευνητικό - μετασχηματιστικό μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1993), β) με βάση τον τρόπο εφαρμογής της και τους στόχους που επιδιώκει, και ταξινομείται στην προκαταρκτική, στην ενδιάμεση ή διαμορφωτική και στην τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999) και γ) με βάση τη θέση του αξιολογητή που τη διενεργεί, και κατηγοριοποιείται στην εξωτερική και στην εσωτερική (Σολομών, 1999).

1.3. Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις

Κάθε Ευρωπαϊκό κράτος υιοθετεί διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης από τα υπόλοιπα. Τούτο διότι το αξιολογικό σύστημα κάθε χώρας επηρεάζεται και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η ιστορία, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τα οποία διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Πέραν της επίδρασης του κοινωνικού συγκείμενου, η διαφοροποίηση έγκειται και στη φιλοσοφία του αξιολογικού συστήματος, δηλαδή ποια θεωρία αξιολόγησης αποδέχονται και εφαρμόζουν οι αξιολογητές (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής προσανατολίστηκαν τα τελευταία χρόνια σε εναλλακτικά αξιολογικά συστήματα παρώθησης, όπως οι κλίμακες ανέλιξης που είναι συστήματα αμοιβών και στηρίζονται σε θεωρίες κινήτρων. Με το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα να επιλέξουν ανάμεσα στο δι-οικητικό και διδακτικό έργο (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

1.4. Ελλαδικός χώρος

Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ρίζες της πολύ πίσω, ξεκινώντας από τη ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους από τον Καποδίστρια το 1830 και εν συνεχεία επί Όθωνα, όπου η διοίκηση της εκπαίδευσης τέθηκε στην αρμοδιότητα του υπουργείου παιδείας και θεσμοθετήθηκε ο ρόλος του Γενικού Επιθεωρητή. Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης για ενάμιση αιώνα περίπου, υπέστη μεταβολές και διαφοροποιήσεις, αμφισβητήθηκε και δημιούργησε αντιπαλότητες μεταξύ του εκπαιδευτικού και πολιτικού κόσμου μέχρι το 1982, που έπαψε να υφίσταται οριστικά (Ιορδανίδης, 2004. Ιορδανίδης, 2005).

Έκτοτε καμία κυβέρνηση δεν ριψοκινδύνεψε να εισαγάγει κάποιο αξιολογικό σύστημα επειδή φοβόταν τις αντιδράσεις των συνδικάτων των εκπαιδευτικών που δε δεχόταν συμβιβασμούς (Kelpanides, Poimenidou, Malivitsi, 2016). Έτσι ψηφίστηκε ένα πλήθος από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις χωρίς να εφαρμοστούν, μέσα σε ένα κλίμα παλινδρόμησης και αμφισβήτησης αλλά και αντιπαραθέσεων μεταξύ υπουργείου παιδείας και σωματείων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Όμως αυτοί οι νόμοι ψηφίστηκαν χωρίς διάλογο και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, μολοντί για τη λήψη μιας απόφασης είναι αναγκαίο να συμμετέχουν όσοι επηρεάζονται περισσότερο από αυτή (Mac Beath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2005).

Μετά την οριστική παύση των επιθεωρητών, θεσπίστηκαν οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης που ήταν επιφορτισμένοι με το διοικητικό έργο της εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που ανέλαβαν την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2002), δηλαδή δύο θεσμοί που παραπέμπουν εκ νέου στον επιθεωρητισμό και στην επιτήρηση.

1.5. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προέκυψε λόγω της αύξησης της παραγωγικότητας η οποία εξαναγκάζει στη μέγιστη βελτιστοποίηση της απόδοσης (Δημητρόπουλος, 2002). Συνεπώς η εκπαίδευση μοιραίως συμπαρασύρεται και πιέζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς εμπλέκεται έμμεσα στην παραγωγική διαδικασία και η “οικονομική σύγκλιση” των χωρών μελών παραπέμπει στην “εκπαιδευτική εναρμόνιση” (Μαυρογιώργος, 1993:131).

Τα πολυδάπανα εκπαιδευτικά συστήματα προκάλεσαν την έντονη κριτική και τη δυσανασχέτηση των φορολογούμενων (Δημητρόπουλος, 2002). Στη βάση αυτή επιτάσσεται να επινοηθούν μέθοδοι ορθής οικονομικής διαχείρισης και να βρεθούν οι τρόποι και τα μέσα που θα ελαχιστοποιήσουν τις δαπάνες. Έτσι εισήχθη η αξιολόγηση στην εκπαίδευση για απόδοση ευθυνών και λογοδοσίας των σχολείων στην κοινωνία. Η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και η απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολιτεία που το ενισχύει και το στηρίζει είναι δύο λόγοι για τους οποίους η αξιολόγηση είναι απαραίτητη (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Ο Κωνσταντίνου (2007) ισχυρίζεται ότι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να ενισχύσει το ποιοτικό επίπεδο του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη κάθε χώρας αφού ο ρόλος τους είναι η ανανέωση της γνώσης και η “ενστάλαξη” αξιών που συμβάλλουν στη διάπλαση της συμπεριφοράς των παιδιών, άρα και του κοινωνικού συνόλου. Φέρουν ευθύνη για τη μετάδοση δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες συνδράμουν στην επιβίωση των ατόμων στην κοινωνία και καθορίζουν το οικονομικό και εργασιακό μέλλον τους. Τους έχει ανατεθεί η ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών μέσα στο κοινωνικό σύνολο και η διαμόρφωση αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τον κόσμο καθώς επίσης και πολλά άλλα (Neave, 1998:33).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εκπαίδευση είναι κομμάτι με μεγάλη κοινωφελή αξία, επένδυση βασικής προτεραιότητας από κάθε κράτος. Για να παράγει έργο υψηλής ποιότητας στηρίζεται στο έμπυχο δυναμικό της και πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς. Ο πολύπλευρος ρόλος των εκπαιδευτικών οδηγεί σε υποχρεωτική αξιολόγησή τους για την αποτίμηση, τη βελτίωση, την αναβάθμιση του διδακτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού τους έργου, καθώς επίσης και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1.6. Αντικείμενα, σκοποί και κριτήρια αξιολόγησης

Για να περιγραφεί μια αξιολογική κατάσταση και να διαφυλαχθεί το έργο των αξιολογητών θα πρέπει πρωταρχικά να έχουν οριστεί τρία αναγκαία στοιχεία. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης, ο σκοπός για τον οποίο γίνεται και τα κριτήρια πάνω στα οποία θα στηριχθεί. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται στο τι ακριβώς θα αξιολογηθεί, ανεξάρτητα αν είναι πρόσωπο ή πράγμα. Μπορεί δηλαδή το αντικείμενο να είναι έμπυχο ή και άψυχο, μεμονωμένο άτομο ή ομάδα, απλό ή σύνθετο (Δημητρόπουλος, 2002).

Το δεύτερο αναγκαίο συστατικό της αξιολόγησης είναι ο σκοπός της, δηλαδή η αιτία για την εφαρμογή της. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται να διευκρινιστεί για ποιο λόγο αξιολογείται ένα αντικείμενο, εφόσον όμως έχει προηγηθεί ο σαφής προσδιορισμός του (Δημητρόπουλος, 2002).

Η τρίτη πτυχή για την περιγραφή μιας αξιολόγησης είναι τα κριτήρια τα οποία έχουν μεγάλη σημασία διότι σε αυτά στηρίζεται η κρίση που θα προκύψει από την αξιολόγηση. Ο τρόπος επιλογής των κριτηρίων δείχνει το επίπεδο “επιστημονικότητας της αξιολόγησης” (Δημητρόπουλος, 2002:130-131).

1.7. Φορείς αξιολόγησης

Ο φορέας είναι εκείνος ο οποίος εκτελεί την αξιολόγηση ως εντεταλμένο όργανο. Φορέας μπορεί να είναι ο ίδιος ο παραγγελιοδότης, - “φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας” - δηλαδή εκείνος που δίνει εντολή, φροντίζει και εποπτεύει για τη διενέργεια της αξιολόγησης και που μπορεί να αξιοποιήσει τα αποτελέσματά της κατά οιονδήποτε τρόπο. Φορέας επίσης, νοείται και εκείνος ο οποίος την πραγματοποιεί, - “φορέας εκτέλεσης” - και μπορεί να είναι μεμονωμένο άτομο, ομάδα ή μια υπηρεσία (Δημητρόπουλος, 2002:148).

1.8. Αξιοποίηση των αξιολογικών ευρημάτων

Επειδή, η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, η χρήση των αποτελεσμάτων της είναι το πιο ουσιώδες κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας. Από τους σκοπούς της εκπαιδευτικής προσπάθειας και τις επιδιώξεις της αξιολόγησης εξαρτάται ο τρόπος χρήσης των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 2002).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί κομμάτι μιας γενικότερης έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε. Στα πλαίσια της ευρύτερης έρευνας επιλέχθηκε ποσοτική μέθοδος επειδή παρέχει δυνατότητα σύνδεσης πολλών μεταβλητών και για μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού. Ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων δείχνει καλύτερα τις γενικές τάσεις και ομοιομορφίες που επικρατούν (Κυριαζή, 2005). Επίσης η ποσοτική έρευνα στοχεύει στη συσχέτιση μεταβλητών και δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι ερευνητές μέσω της ποσοτικής έρευνας ανακαλύπτουν αντικειμενικά όσα παρουσιάζονται γύρω τους χωρίς να επηρεάζονται από προσωπικές ιδέες, αντιλήψεις και αξίες (Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2014). Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν η επισκόπηση, η πιο διαδεδομένη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, Manion, 1994).

2.1. Ερευνητικό ερώτημα

Με γνώμονα το σκοπό της έρευνας αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης προέκυψε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης αναφορικά με τα δημογραφικά - ατομικά τους στοιχεία;

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 359 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάφορων νομών της χώρας. Η επιλογή των νομών έγινε με τυχαίο

τρόπο, εκτός από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα υποχρεωτικά ώστε να μην αποκλειστούν, διότι σχεδόν ο μισός πληθυσμός της Ελλάδας κατοικεί σε αυτές τις περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να λάβει μέρος στην έρευνα τουλάχιστον το ένα τρίτο των 51 νομών στους οποίους διαιρείται η χώρα. Η τυχαία επιλογή έδειξε τους παρακάτω νομούς: Έβρου, Ροδόπης, Σερρών, Κιλκίς, Χαλκιδικής, Κοζάνης, Φλώρινας, Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Λάρισας, Μαγνησίας, Λακωνίας, Μεσσηνίας, Χίου, Λασιθίου, Ηρακλείου.

Η έρευνα διεξήχθη από τις 29 Μαρτίου έως τις 24 Απριλίου 2014 και συλλέχθηκαν συνολικά 359 έγκυρα ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 41 απαντήθηκαν σε ηλεκτρονική πλατφόρμα ενώ ελήφθησαν 15 μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, 18 τηλεφωνικές απαντήσεις και τα υπόλοιπα επεστράφησαν σε έντυπη μορφή.

Το δείγμα αποτελούνταν από 149 άνδρες και 210 γυναίκες, εκ των οποίων ποσοστό 46,2% διαμένει σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, το 30,9% διαμένει σε άλλα αστικά κέντρα και το 22,8% σε μη αστικές περιοχές κάτω των 15000 κατοίκων. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας ποσοστό 9,2% υπηρετεί στην εκπαίδευση λιγότερο από 5 χρόνια, το 30,6% υπηρετεί από 6-12 χρόνια, το 28,4% υπηρετεί από 13-20 χρόνια και το 31,8% πάνω από 20 χρόνια. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχουν 88 εκπαιδευτικοί, διδακτορικό μόλις 16, δεύτερο πτυχίο 27 και μόνο το πτυχίο τους 220 εκπαιδευτικοί. Οι διευθυντές συμμετείχαν με ποσοστό 7,2%, οι υποδιευθυντές 6,1% και το 85,2% εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν κάποια διοικητική θέση. Οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα θεωρητικών επιστημών που συμμετείχαν ήταν 166, όσοι ανήκαν στις θετικές επιστήμες ήταν 132 και οι άλλες ειδικότητες εκπροσωπήθηκαν από 56 άτομα.

2.3. Εργαλεία

Η ποσοτική έρευνα μετράει θεωρητικές έννοιες μέσω εργαλείων όπως το δομημένο ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2005). Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν ένα ερωτηματολόγιο ενδέχεται να είναι κλειστές ή ανοικτές. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν ταξινομηθεί εκ των προτέρων και τα υποκείμενα απαντούν επιλέγοντας από προκαθορισμένες απαντήσεις. Στις ανοικτές ερωτήσεις υπάρχει ελεύθερη επιλογή έκφρασης αλλά δύσκολα απαντώνται και κατηγοριοποιούνται (Ψαρρού, Ζαφειρόπουλος, 2004).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου στηρίζεται στη θεωρητική μελέτη του θέματος που ερευνάται. Καθορίζεται το είδος των στοιχείων και πληροφοριών που θα συλλεχθούν και οι ερωτήσεις κατατάσσονται σε εκείνες που αφορούν γεγονότα και σε εκείνες που αφορούν απόψεις ή πεποιθήσεις (Ψαρρού κ.ά., 2004). Η τεχνική συγκέντρωσης των δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο και περιελάμβανε κλειστές ερωτήσεις, τον πιο απλό τύπο, ώστε να διευκολυνθούν οι ερωτώμενοι επιλέγοντας από καθορισμένες απαντήσεις (Javeau, 1996). Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των αποκρινόμενων όπως το φύλο, τα χρόνια

υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την ιδιότητα, την ειδικότητα και την περιοχή, ενώ το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήσεις μέσω των οποίων καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, απαρτίζουν το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν σε θέματα σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ζητήθηκαν να απαντηθούν οι εξής ερωτήσεις - προτάσεις:

1. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης».
2. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου».
3. «Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ)».
4. «Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα».
5. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων».
6. «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών».
7. «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών».

Η κλίμακα στην οποία στηρίχθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου είναι η κλίμακα Likert. Οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν πέντε και είχαν σταθερή μορφή σε όλες τις ερωτήσεις: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα για την επιλογή της κλίμακας Likert ήταν η ευκολία στην κατασκευή και εφαρμογή της σε σχέση με άλλες κλίμακες και ένα ακόμα, ότι μέσω της ανάλυσης ενδέχεται "μεγαλύτερη συσχέτιση απαντήσεων σε ερωτήσεις που αφορούν την ίδια θεματική ενότητα" (Κυριαζή, 2005:75).

Για μεγαλύτερη ακρίβεια και την αποφυγή αμφιλεγόμενων εννοιών ώστε όλα τα υποκείμενα να αντιλαμβάνονται ακριβώς το ίδιο πράγμα έτσι όπως το ρωτά ο ερευνητής, απαιτείται προσεκτική διατύπωση και συνεχής βελτίωση των ερωτήσεων (Bell, 2001). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι ωφέλιμη η δοκιμαστική έρευνα. Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία κατασκευάστηκε πιλοτικό ερωτηματολόγιο με

σκοπό την αναβάθμιση και τελειοποίησή του, η οποία βοήθησε στη βασική έρευνα. Δηλαδή, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο δοκιμαστικά σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών χωρίς απαραίτητα αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, αλλά να εμφανίζει τα χαρακτηριστικά του (Κυριαζή, 2005), με σκοπό τη διαπίστωση τυχόν ασαφειών ή ελλείψεων στις ερωτήσεις ή τον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων στη συμπλήρωση, ώστε να διορθωθούν στην βασική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, Carty, 1999).

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τον τρόπο που απάντησε η καθεμιά από τις υποομάδες των εκπαιδευτικών στις οποίες είναι κατηγοριοποιημένα τα δημογραφικά στοιχεία σχετικά με την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης. Στους πίνακες περιέχονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων για κάθε μια από τις ερωτήσεις, τα αποτελέσματα από το t -test και Ανονα και το επίπεδο σημαντικότητας.

Αναφορικά με το φύλο, οι άνδρες απαντούν λίγο πιο θετικά σε σχέση με τις γυναίκες για τις περισσότερες ερωτήσεις, αλλά η στάση και των δύο φύλων τείνει στην ουδετερότητα, πέραν των αρνητικών ερωτήσεων - θέσεων που παρουσιάζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία ελέγχου και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών όπου διαφαίνεται συμφωνία. Δηλαδή και τα δύο φύλα απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Εξάιρεση αποτελεί η ερώτηση που αναφέρεται στη συνεισφορά της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κατά την οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των δύο φύλων. Για την ακρίβεια οι γυναίκες είναι ελαφρώς θετικότερες απέναντι σε αυτή τη θέση σε σχέση με τους άνδρες όπως προκύπτει από τον πίνακα 1. Τούτο ενδεχομένως φανερώνει ότι οι γυναίκες εκ φύσεως ζητάνε την εξέλιξη και την βελτίωσή τους περισσότερο.

Πίνακας 1: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Άνδρας	148	2,99	1,248	-0,290	ns
	Γυναίκα	208	3,03	1,063		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Άνδρας	146	3,09	1,242	-1,514	ns
	Γυναίκα	207	3,28	1,060		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Άνδρας	147	3,03	1,222	-2,074	0,039
	Γυναίκα	208	3,28	1,054		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Άνδρας	147	3,18	1,165	1,761	ns
	Γυναίκα	209	2,97	1,132		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Άνδρας	147	2,42	1,170	0,124	ns
	Γυναίκα	209	2,41	1,102		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Άνδρας	148	3,83	1,192	-0,580	ns
	Γυναίκα	210	3,90	1,042		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Άνδρας	148	3,74	1,278	-0,399	ns
	Γυναίκα	210	3,80	1,166		

Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας, παρατηρείται ότι οι αρχαιότεροι έχουν μια σταθερά διαμορφωμένη τάση και τοποθετούνται πιο θετικά έναντι των νεοεισερχόμενων στον κλάδο, αν και οι περισσότερες απαντήσεις τείνουν στην ουδετερότητα. Επίσης παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για όλες τις ερωτήσεις πλην της ερώτησης - θέσης η οποία αναφέρει ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό, την οποία όλοι απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Τα χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, πιθανόν εξαιτίας της μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης των παλαιότερων, τόσο για τις γνώσεις στο αντικείμενό τους, όσο και για την εμπειρία και ευελιξία τους στο χειρισμό παιδαγωγικών θεμάτων έναντι των νεότερων, αλλά και ενδεχομένως λόγω του ότι οι

παλαιότεροι βρίσκονται κοντά στην αφυπηρέτηση οπότε απαντούν εκ του ασφαλούς. Τα παραπάνω φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	0-5 χρόνια	33	2,73	1,008	3,497	0,016
	6-12 χρόνια	110	2,83	1,188		
	13-20 χρόνια	102	3,04	1,062		
	20+ χρόνια	111	3,26	1,166		
	Σύνολο	356	3,01	1,142		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	0-5 χρόνια	33	2,88	0,960	4,217	0,006
	6-12 χρόνια	110	3,00	1,256		
	13-20 χρόνια	100	3,22	1,088		
	20+ χρόνια	110	3,47	1,064		
	Σύνολο	353	3,20	1,141		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	0-5 χρόνια	33	3,06	1,116	2,813	0,039
	6-12 χρόνια	108	3,04	1,191		
	13-20 χρόνια	102	3,08	1,114		
	20+ χρόνια	112	3,43	1,063		
	Σύνολο	355	3,17	1,131		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	0-5 χρόνια	33	2,82	0,983	6,211	0,000
	6-12 χρόνια	110	2,77	1,224		
	13-20 χρόνια	102	3,07	1,092		
	20+ χρόνια	111	3,40	1,089		
	Σύνολο	356	3,06	1,149		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	0-5 χρόνια	33	2,12	0,992	6,148	0,000
	6-12 χρόνια	109	2,17	1,113		
	13-20 χρόνια	102	2,38	1,117		
	20+ χρόνια	112	2,76	1,117		
	Σύνολο	356	2,41	1,129		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	0-5 χρόνια	33	3,73	1,329	0,999	0,394
	6-12 χρόνια	109	4,02	1,071		
	13-20 χρόνια	102	3,83	1,195		
	20+ χρόνια	114	3,81	0,977		
	Σύνολο	358	3,87	1,105		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	0-5 χρόνια	33	3,82	1,103	3,021	0,030
	6-12 χρόνια	109	4,01	1,084		
	13-20 χρόνια	102	3,78	1,256		
	20+ χρόνια	114	3,53	1,284		
	Σύνολο	358	3,77	1,212		

Ανάλογα με την κτήση ή όχι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου, οι αντιλήψεις των κατόχων διδακτορικού τίτλου είναι θετικότερες έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών. Ενδιαφέρουσες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις ερωτήσεις - τοποθετήσεις που αφορούν τη συμβολή της αξιολόγησης στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη συνεισφορά της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπου οι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων σπουδών τείνουν στη συμφωνία ενώ οι απόψεις εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, δεύτερο πτυχίο ή μόνο τον κύριο τίτλο σπουδών είναι πιο ουδέτερες. Επίσης, όσον αφορά στην αρνητική ερώτηση που φέρει την εφαρμογή της αξιολόγησης σαν χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, οι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων είναι ουδέτεροι, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες τείνουν στη συμφωνία. Πιθανοί λόγοι για αυτές τις διαφοροποιήσεις είναι αφενός η σιγουριά που αισθάνονται οι κάτοχοι διδακτορικών λόγω της υψηλής μοριοδότησης του συγκεκριμένου τίτλου, βάσει νόμου, και αφετέρου το πλεονέκτημα που τους δίνει η πολυετής διατριβή τους στην αλλαγή της κουλτούρας τους σε σχέση με τους λοιπούς. Τα παραπάνω καταγράφονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Όχι επιπλέον σπουδές	217	2,96	1,128	3,674	0,012
	2 ^ο πτυχίο	27	2,67	1,038		
	Μεταπτυχιακό	88	3,14	1,176		
	Διδακτορικό	16	3,75	0,856		
	Σύνολο	348	3,02	1,136		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Όχι επιπλέον σπουδές	215	3,14	1,135	2,088	ns
	2 ^ο πτυχίο	26	2,92	1,164		
	Μεταπτυχιακό	88	3,27	1,142		
	Διδακτορικό	16	3,75	0,931		
	Σύνολο	345	3,19	1,136		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Όχι επιπλέον σπουδές	218	3,21	1,137	2,820	0,039
	2 ^ο πτυχίο	27	2,63	1,149		
	Μεταπτυχιακό	86	3,15	1,122		
	Διδακτορικό	16	3,56	0,964		
	Σύνολο	347	3,17	1,136		

4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Όχι επιπλέον σπουδές	218	3,05	1,141	0,988	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	2,81	1,302		
	Μεταπτυχιακό	88	3,07	1,112		
	Διδακτορικό	16	3,44	1,209		
	Σύνολο	349	3,05	1,150		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Όχι επιπλέον σπουδές	217	2,35	1,104	1,834	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	2,33	1,109		
	Μεταπτυχιακό	88	2,47	1,154		
	Διδακτορικό	16	3,00	1,155		
	Σύνολο	348	2,41	1,123		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Όχι επιπλέον σπουδές	220	3,85	1,099	1,300	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	4,15	1,099		
	Μεταπτυχιακό	87	3,93	1,087		
	Διδακτορικό	16	3,50	1,211		
	Σύνολο	350	3,87	1,103		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Όχι επιπλέον σπουδές	219	3,84	1,155	2,900	0,035
	2 ^ο πτυχίο	27	4,11	1,188		
	Μεταπτυχιακό	88	3,64	1,306		
	Διδακτορικό	16	3,13	1,258		
	Σύνολο	350	3,78	1,211		

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ιδιότητα - θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι διευθυντές έχουν θετικότερη άποψη έναντι υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών που είναι ουδέτεροι απέναντι στην αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης, πλην της αρνητικής ερώτησης που χρεώνει στην αξιολόγηση ελεγκτικό ρόλο, την οποία απαντούν όλες οι υποομάδες με τον ίδιο τρόπο. Η θετικότερη στάση των διευθυντών απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης πιθανώς έγκειται στο γεγονός ότι οι διευθυντές παρότι προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών εξαιτίας της διοικητικής τους θέσης έχουν ρόλο αξιολογητή, συνεπώς απαντούν ως φορείς της αξιολόγησης και όχι ως εκπαιδευτικοί. Τούτα διαφαίνονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με την ιδιότητα - θέση

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Διευθυντής	26	3,88	1,033	8,601	0,000
	Υποδιευθυντής	22	3,05	1,174		
	Εκπαιδευτικός	303	2,93	1,126		
	Σύνολο	351	3,01	1,146		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Διευθυντής	26	3,96	0,774	6,679	0,001
	Υποδιευθυντής	22	3,27	1,077		
	Εκπαιδευτικός	300	3,12	1,154		
	Σύνολο	348	3,20	1,145		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Διευθυντής	26	3,96	0,871	6,990	0,001
	Υποδιευθυντής	22	3,18	1,140		
	Εκπαιδευτικός	302	3,11	1,132		
	Σύνολο	350	3,18	1,134		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Διευθυντής	26	3,65	1,093	6,549	0,002
	Υποδιευθυντής	22	3,55	1,101		
	Εκπαιδευτικός	303	2,97	1,137		
	Σύνολο	351	3,06	1,150		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Διευθυντής	25	3,40	1,118	11,924	0,000
	Υποδιευθυντής	22	2,68	1,086		
	Εκπαιδευτικός	304	2,32	1,099		
	Σύνολο	351	2,42	1,133		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής	26	3,62	1,098	1,809	ns
	Υποδιευθυντής	22	3,55	1,299		
	Εκπαιδευτικός	305	3,91	1,093		
	Σύνολο	353	3,86	1,110		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής	26	2,85	1,287	10,488	0,000
	Υποδιευθυντής	22	3,36	1,364		
	Εκπαιδευτικός	305	3,88	1,162		
	Σύνολο	353	3,77	1,216		

4. Ερμηνεία - Συζήτηση των ευρημάτων

Επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του θεωρητικού πλαισίου και προγενέστερων ερευνών και καταβάλλεται προσπάθεια ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω παράθεσης υποκειμενικών θέσεων.

Τα ευρήματα ανάλογα με το φύλο δείχνουν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις περισσότερες ερωτήσεις. Πράγμα αναμενόμενο διότι σε κανένα νόμο περί αξιολόγησης δεν γίνονται σεξιστικές διακρίσεις εις βάρος κάποιου από τα δύο φύλα και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης δεν διαφέρει. Άλλωστε το σώμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα την εκπαίδευση δεν έτυχε να αξιολογηθεί με το θεσμό του επιθεωρητή που εφαρμόστηκε σε παλαιότερες εποχές κατά τον οποίο παρατηρήθηκαν φαινόμενα αυθαιρεσιών ή ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Παρέκλιση αποτελεί η ερώτηση για τη συνεισφορά της αξιολόγησης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όπως προαναφέρθηκε, κατά τη οποία οι γυναίκες διαφοροποιούνται και απαντούν θετικότερα σε σχέση με τους άνδρες. Οι γυναίκες απαντούν έτσι πιθανόν διότι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση υπό διαφορετική οπτική, σαν μια ευκαιρία και όχι ως εμπόδιο, αφού είναι πιο μελετηρές και οργανωτικές από τη φύση τους σε σχέση με τους άνδρες. Πιθανόν βλέπουν την αξιολόγηση σαν έναυσμα για την αυτοβελτίωσή τους. Από την άλλη πλευρά, επειδή οι άνδρες φέρουν μεγαλύτερη ευθύνη λόγω του ρόλου που τους έχει προσδώσει η κοινωνία, κουβαλούν δηλαδή το βάρος των κοινωνικών στερεοτύπων όπου πρέπει να εργάζονται και να είναι αποδοτικότεροι συγκριτικά με τις γυναίκες, δεν δέχονται εύκολα την αρνητική κριτική που μπορεί να οδηγήσει και σε δυσμενή αξιολογικά αποτελέσματα. Επειδή είναι πιο σίγουροι για την επάρκεια των γνώσεών τους δε μπορούν να αποδεχθούν πώς ένας θεσμός θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά και ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν εγωιστικά το γεγονός της ανάπτυξής τους μέσω αυτού.

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις ανδρών και γυναικών για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης είναι ουδέτερες, πράγμα το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για τη συνεισφορά της αξιολόγησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχουν πειστεί για τους στόχους που τίθενται μέσω αυτής. Παρόλο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί την αναβάθμιση των σχολείων, την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με σκοπό την αυτογνωσία και βελτίωσή τους κυρίως λόγω του κεντρικού τους ρόλου στη μάθηση, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε δεν καλλιέργησε στους εκπαιδευτικούς κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου έχουν την αντίληψη πως η αξιολόγηση εφαρμόζεται με στόχο τον έλεγχο και τη χειραγώγησή

τους. Τούτο ήταν αναμενόμενο διότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των συλλογικών τους οργάνων, έχουν εκφράσει πολλάκις την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση δεν προωθείται από την εκπαιδευτική ηγεσία για λόγους βελτίωσης και αναβάθμισης μέσω της ανατροφοδότησης, που είναι και ο πραγματικός σκοπός που αυτή επιτελεί με βάση το θεωρητικό πλαίσιο. Αντιθέτως πιστεύουν ότι μέσω της επιβολής ενός πανοπτικού συστήματος αξιολόγησης καθίσταται δυνατός ο έλεγχος και η χειραγώγησή τους με στόχο τον πειθαναγκασμό, τη λογοδοσία, την παθητική αποδοχή και εφαρμογή των εξ άνωθεν εντολών, του ανταγωνισμού και των απεχθών εργασιακών συνθηκών που εφαρμόζονται στη χώρα τα τελευταία έτη.

Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας προκύπτει ότι οι αρχαιότεροι είναι πιο θετικοί σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Τούτη η αναλογία μεταξύ χρόνων υπηρεσίας και συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι παλαιότεροι αισθάνονται ασφάλεια εξαιτίας της πολυετούς εμπειρίας τους έναντι των νέων, τόσο σε διδακτικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, όχι μόνο λόγω της κατάρτισης και πιστοποίησης των γνώσεών τους αλλά και λόγω της αυτοβελτίωσης και εξέλιξής τους μέσω του στοχασμού επί σειρά ετών. Συνεπώς έχοντας περισσότερα πλεονεκτήματα είναι πιο σίγουροι για την θετική έκβαση της αξιολόγησής τους. Επιπλέον, υπό διαφορετική σκοπιά, οι αρχαιότεροι ενδεχομένως να απαντούν και με μια αδιαφορία διότι από τη μία πλευρά έχουν κουραστεί, έχουν μεγαλύτερη σωματική και ψυχική ένταση και από την άλλη, δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα η εφαρμογή της αξιολόγησης διότι θα συνταξιοδοτηθούν στο κοντινό μέλλον. Εκείνοι που επηρεάζονται περισσότερο από τις αλλαγές και για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είναι οι νεότεροι. Τούτοι λοιπόν έχουν όνειρα, μεγαλύτερη διάθεση για προσφορά στους μαθητές και στο σχολείο γενικότερα και φοβούνται πιθανόν τη ματαιώση όλων αυτών μέσω της αξιολόγησης. Επίσης έχουν ένα ακόμα λόγο διαφορετικών απαντήσεων σε σχέση με τους αρχαιότερους: την προσαρμογή και την εναρμόνισή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν ότι η αξιολόγηση εισάγεται με σκοπό τον έλεγχο και τη χειραγώγησή τους, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές παρατηρείται αισθητή διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου να έχουν θετικότερη στάση συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες για τις περισσότερες ερωτήσεις. Αυτή η στάση ήταν αναμενόμενη εξαιτίας της ασφάλειας και σιγουριάς που αισθάνονται διότι το διδακτορικό δίπλωμα σύμφωνα με τα πρόσφατα νομοθετήματα, προσμετρείται ως τυπικό προσόν λαμβάνοντας τα περισσότερα μόρια. Επιπλέον μέσω αυτού του τίτλου πιθανόν έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες στην παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, έχουν αποκτήσει ευχέρεια στο να ενσωματώνουν και να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν αναπτύξει

διευρυμένους ορίζοντες σε καινοτόμα και πρωτότυπα προγράμματα με αποτέλεσμα να πλεονεκτούν και να υπερισχύουν σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εντοπίζεται δηλαδή διαφορετική κουλτούρα ανάμεσα στις υποομάδες των εκπαιδευτικών. Για τις αρνητικές ερωτήσεις που αφορούν στον έλεγχο και στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης όλοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση με τους διδάκτορες να είναι πιο αρνητικοί αλλά με μικρή διαφοροποίηση.

Ακολούθως αναλύονται τα ευρήματα ανάλογα με την ιδιότητα - θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και παρατηρείται ότι οι διευθυντές είναι θετικότεροι στις απόψεις τους συγκριτικά με τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τις περισσότερες ερωτήσεις. Τούτο ήταν αναμενόμενο διότι οι διευθυντές δεν απαντούν ως εκπαιδευτικοί - αξιολογούμενοι αλλά ως αξιολογητές. Η οπτική γωνία που βλέπουν το ρόλο τον οποίο επιτελεί η αξιολόγηση είναι σαφώς διαφορετική από κείνη των εκπαιδευτικών και των υποδιευθυντών. Οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν ουδετερότητα, με τους διευθυντές να τοποθετούνται πιο θετικά. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανιχνεύεται στην άποψη που αναφέρεται στην καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, στην οποία οι διευθυντές δείχνουν τάση προς συμφωνία ενώ αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν. Οι διευθυντές ως εξωτερικοί παρατηρητές πιθανόν αντιλαμβάνονται διαφορετικά το στόχο της αξιολόγησης και προσδοκούν στη συνεκτικότητα του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βλέπουν την αξιολόγηση περισσότερο ως αντιμαχία παρά ως σύναψη στενότερων δεσμών μεταξύ τους. Επίσης, παρόλο που το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης δείχνει σαφώς πως η αξιολόγηση βοηθάει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο από την παρούσα ερευνητική εργασία προκύπτει πως οι διευθυντές συμφωνούν αφενός ότι μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται η εκπαίδευση και αφετέρου ότι βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, όμως οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι. Αποκαλύπτεται δηλαδή πως οι εκπαιδευτικοί μέσω της μη τοποθέτησης δείχνουν μια απαξία συγκριτικά με περασμένα έτη, που πιθανόν αποδίδεται στην πεποίθησή τους ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για αρνητικό σκοπό εφόσον δεν προβλέπεται αξιολόγηση και για τους λοιπούς παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, στην αρνητική ερώτηση ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για να χειραγωγεί τους εκπαιδευτικούς ανιχνεύεται διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η στάση των διευθυντών τείνει στην ουδετερότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση και οι υποδιευθυντές δείχνουν κάποια τάση για συμφωνία. Η διαφοροποίηση των διευθυντών έγκειται στο γεγονός ότι οι ίδιοι διαχωρίζουν τη θέση τους διότι έχουν ρόλο αξιολογητή και αποποιούνται κατά κάποιο τρόπο την εκπαιδευτική τους ταυτότητα είτε θεωρούν πως οι ίδιοι δεν πρόκειται να καθορίσουν την πορεία των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης είτε προσπαθούν να αποκρύψουν την αλήθεια, επειδή όντως ασκούν αυταρχική εξουσία.

5. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να προβάλλει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία και με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων σε σύγκριση με το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί για τις περισσότερες ερωτήσεις που αφορούν την αναγκαιότητα και τους στόχους που επιτελεί η αξιολόγηση αρνούνται να πάρουν σαφή και απερίφραστη θέση. Έτσι επικρατεί μια ασάφεια, μία τήρηση ίσων αποστάσεων μεταξύ συμφωνίας και διαφωνίας. Τούτο συμβαδίζει με την έρευνα της Καπαχτσή (2008) όπου ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αρνείται να πάρει θέση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ουδετερότητά τους απέναντι στις απόψεις ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και ότι βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, ενώ στην έρευνα των Κασσιμάτη&Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση και την αυτογνωσία. Επίσης στη διδακτορική διατριβή του Θεοχάρη (2011) συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση δεν είναι “πανάκεια για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας” (Θεοχάρης, 2011:320). Επιπρόσθετα, τα παραπάνω ευρήματα αντιτίθενται στην έρευνα του Τσαντάκη (2007) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την εφαρμογή της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μολονότι ένα από τα αίτια εισαγωγής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η λογοδοσία στην πολιτεία που στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής κ.ά., 2005), τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν εμφανή θέση για τη συγκεκριμένη άποψη. Επίσης, παρότι από την έρευνα των Kyriakides&Demetriou, (2007) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν μετατροπή των υπάρχουσών ιεραρχικών σχέσεων σε συνεργατικές μέσω ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης, και ενώ μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ όλων των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία (Σολομών, 1999), οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διαφωνούν ότι μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, είναι πεπεισμένοι πως εισάγεται με σκοπό τον έλεγχο και τη χειραγώγησή τους, πράγμα το οποίο συνάδει με τη θεωρία κατά την οποία όταν εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό οδηγεί στην αυταρχικότητα και τη συμμόρφωση (Πασιαρδής, κ.ά., 2005).

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για την ‘αθώα’ εισαγωγή της αξιολόγησης και τη θετική της πλευρά. Προφανώς οι θέσεις και τα επιχειρήματα που προέβαλλε το υπουργείο μέσω των νομοθετικών

ρυθμίσεων δεν ήταν ικανά ώστε να μεταβάλλουν την άποψή τους. Έτσι είναι βέβαιο ότι εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό και παρακολούθηση και όχι με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την ενίσχυση του ρόλου τους που επάγεται την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ισχυροποίηση των σχέσεων μεταξύ όσων εμπλέκονται στη σχολική ζωή.

Έως σήμερα δεν κατέστη δυνατό να ευρεθεί και να εφαρμοστεί το τέλειο αξιολογικό σύστημα, γεγονός καθόλου τυχαίο. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εργάζονται σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον και να αισθάνονται ελεύθεροι, διότι είναι οι πρωταγωνιστές της αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Συνεπώς η αξιολόγηση με τη συγκεκριμένη μορφή που προτάσσει το τελευταίο νομοθέτημα 152/2013 δεν ωφελεί. Η άνοδος του ποιοτικού επιπέδου της εκπαίδευσης δεν πρόκειται να καρποφορήσει με πανοπτικές και αυταρχικές μεθόδους αξιολόγησης. Ούτε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από τη συγκέντρωση πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων παρακολούθησης μοριοδοτούμενων σεμιναρίων και ημερίδων, αλλά προάγεται μέσα από εσωτερικά κίνητρα και αλλαγή στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Δεν κρύβεται πίσω από το φόβο, αλλά γίνεται με ενθουσιασμό.

Κλείνοντας, κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια μονο-μεθοδικής προσέγγισης και δεν κατέστη δυνατό να αντιπαραβληθούν τα δεδομένα συνδυαστικά με άλλες μεθόδους ώστε να υπάρχει μια αντικειμενικότερη εικόνα των ευρημάτων, εξαιτίας χρονικών περιορισμών. Επίσης ένας περιορισμός στην έρευνα προέκυψε εξαιτίας της έννοιας της αξιολόγησης η οποία δύσκολα αναλύεται σε επιμέρους παραμέτρους αντικειμενικά μετρήσιμες μέσω στατιστικών προγραμμάτων. Επιπλέον επειδή η ποσοτική μέθοδος εστιάζει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα ελλοχεύει ο κίνδυνος να δοθεί μια αποσπασματική εικόνα της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα περιορισμός στην έρευνα ήταν ότι στηρίχθηκε στην εντιμότητα των υποκειμένων ώστε να δώσουν αληθινές απαντήσεις. Για την αποφυγή στρεβλών απαντήσεων διενεργήθηκε η πιλοτική έρευνα. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών τριγωνισμού ώστε να εξαλειφθούν οι παραπάνω περιορισμοί και προσκόμματα.

Τέλος η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε εποχή ανασφάλειας και φόβου των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάτι καινοτόμο όπως η αξιολόγησή τους. Όταν θα εφαρμοστεί στην πράξη ο θεσμός αυτός είτε σε περίπτωση εισαγωγής ενός νέου αξιολογικού συστήματος ή εφαρμογής του ήδη υπάρχοντος αδρανοποιημένου προεδρικού διατάγματος 152/2013, αναμένεται να έχουν μεγάλο ενδιαφέρον μελλούμενες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ενδέχεται από τη μια πλευρά να αποδειχθούν αληθινοί οι φόβοι εάν τελικά η εφαρμογή της γίνει με ελεγκτικό και εποπτικό σκοπό ή να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα εφόσον υπηρετήσει στόχους ανάπτυξης, βελτίωσης και προόδου των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, στο Πασιαρδής, κ.ά., (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοχάρης, Δ. (2011) *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα. ΕΚΠΑ. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27371#page/7/mode/1up>. [13/10/2016].
- Ιορδανίδης, Γ. (2002) *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο (CD-Rom): Ιστορία Εκπαίδευσης. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 1-3/10/2004.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην εκπαίδευση από την οθωμανοκρατία μέχρι την κατάργησή του*, στο: Αφιερωματικός Τόμος: *Η καθ' ημάς Ανατολή*. Θεσσαλονίκη. Κεσσόπουλος.
- Καπαχτσή Β. (2008) *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Κασιμάτη, Α., Γιαλαμάς, Β. (2003) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. 2^ο Συνέδριο: Τα μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΕΚΠΑ-Πανεπιστήμιο Κύπρου, 11-13/4/2003. <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>. [13/10/2016].
- Κασσωτάκης, Μ. (2005) *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, στο Κοσμίδου - Hardy, Χ., (επιμ.) (2005) *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτούζης, Ε., Ι. Χατζηευστρατίου, (1999) *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007) *Θεωρητικοί προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Δελτίο. Αρ. τεύχους 38.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Παπαναστασίου, Ε., Κ. Παπαναστασίου (2014) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία. Παπαναστασίου, Μυράλη.
- Πασιαρδής, Π., Ι. Σαββίδης, Α. Τσιακκίρος, (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Έλλην.
- Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαντάκης, Γ. (2007) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Γιαχουδής.
- Ψαρρού, Μ., Κ. Ζαφειρόπουλος (2004) *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις επιστήμες*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα. Gutenberg.
- Cohen, L., L. Manion (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., L. Manion, K. Morrison (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Faulkner, D., J. Swann, S. Baker, M. Bird, J. Carty (1999) *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα.ΕΑΠ.
- Javeau, C. (1996) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Kelpanides, M., D. Poimenidou, Z. Malivitsi (2016) *Greek Education. Explaining Two Centuries of Static Reproduction*. Südosteuropa 64(2):226-255.
- Kyriakides, L., D. Demetriou (2007) *Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions*. J Pers Eval Educ 20:43-64.
- Mac Beath J., M. Schratz, D. Meuret, L. Jacobsen (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Neave, G. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ VAN HIELE

Παναγιώτης Καλαϊτζίδης
Εκπαιδευτικός, M.Ed.

Αθηνά Παππά
Εκπαιδευτικός

Χαράλαμπος Σακονίδης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Abstract

Van Hiele suggested a developmental model of student's geometrical thinking consisted of five levels. Based on this model, the aim of this study is to examine the geometrical thinking characteristics of primary and high school graduates and the van Hiele level at which they are classified. The sample consisted of 220 students graduating from elementary and high schools in the urban area of Thrace. The results showed that the majority of the subjects were classified at the first two van Hiele levels, with the high school students performing slightly better than the primary school graduates.

Λέξεις κλειδιά

Γεωμετρική σκέψη, επίπεδα ανάπτυξης, μαθητές Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, θεωρία Van Hiele.

0. Εισαγωγή

Η Γεωμετρία χρησιμοποιείται καθημερινά από πολλούς ανθρώπους, καθώς αποτελεί ένα εργαλείο ανάλυσης και ερμηνείας του κόσμου που μας περιβάλλει (Τριανταφυλλίδης, 2005). Στο σχολείο η διδασκαλία της γεωμετρίας στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης του χώρου και της νοερής σύλληψης των αντικειμένων, οδηγώντας τους μαθητές στην άμεση σύνδεση των μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο (Τουμάσης, 2002).

Ειδικότερα, αντικείμενο της διδασκαλίας της Γεωμετρίας στο Δημοτικό Σχολείο είναι η *μη τυπική Γεωμετρία*, δηλαδή, η αντίληψη των γεωμετρικών σχημάτων με βάση τις αισθήσεις και την εμπειρία. Μεταγενέστερα στο Γυμνάσιο οι μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν τις γεωμετρικές έννοιες σε πιο αφηρημένο επίπεδο. Οδηγούνται μεν σε θεωρήματα αλλά μέσω της γενίκευσης συγκεκριμένων παραδειγμάτων και όχι ως απόρροια μιας συγκεκριμένης αποδεικτικής διαδικασίας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση

<i>Δημοτικό Σχολείο</i>	<i>Γυμνάσιο</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων • Κατασκευή και σχεδιασμός γεωμετρικών σχημάτων • Ανάλυση γεωμετρικών σχημάτων σε στοιχεία και ιδιότητες • Μετατόπιση στροφή και ανάκλιση • Αξονική και κεντρική συμμετρία 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτήρια ισότητας των τριγώνων • Αναγνώριση ομοιοθέτων & όμοιων σχημάτων και σύνδεση της ομοιοθεσίας με την αναλογία • Κατασκευή ομοιοθέτων και όμοιων σχημάτων • Θεώρημα του Θαλή: Σύνδεση αναλογιών, παραλληλίας και όμοιων τριγώνων. • Επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας την ομοιότητα και κλίμακες

Παρά την αναγνωρισμένη αξία της καλλιέργειας της γεωμετρικής σκέψης και την κεντρική της θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών, οι μαθητές θεωρούν τη Γεωμετρία ως ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα μάθησης (Τουμάσης, 2002). Οι δυσκολίες τους εντοπίζονται σε ένα ευρύ φάσμα: από την ορολογία και την ικανότητα αντίληψης του χώρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι την ανάπτυξη συλλογισμών και την κατασκευή αποδείξεων για γεωμετρικές προτάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν να συγχέουν ουσιώδη χαρακτηριστικά μιας έννοιας με ασήμαντα, όπως ο προσανατολισμός ενός σχήματος (Vinner & Hershkowitz, 1980, Κολέζα, 2000). Ακόμη, αδυνατούν να εφαρμόσουν μαθηματικούς ορισμούς, παρ' ότι τους γνωρίζουν, όπως, για παράδειγμα, γνωρίζουν τον ορισμό του ύψους αλλά δυσκολεύονται να το χαράξουν σε ένα αμβλυγώνιο τρίγωνο. Τέλος, σημαντικές δυσκολίες καταγράφονται στην κατανόηση της σημασίας της απόδειξης (Τουμάσης, 2002).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει βασικά χαρακτηριστικά της γεωμετρικής σκέψης τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου αναφορικά με τα επίπεδα σχήματα. Συγκεκριμένα, μελετά τον βαθμό κατάκτησης των απαιτούμενων και αναπτυξιακά αναμενόμενων γνώσεων που αφορούν τα επίπεδα σχήματα από μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας. Για τους σκοπούς της μελέτης αξιοποιήθηκε η θεωρία των Van Hiele, η οποία προσφέρει ένα λειτουργικό και αναγνωρισμένο τρόπο μελέτης της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών.

1. Βιβλιογραφική πλαισίωση

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η σκιαγράφηση των βασικών στοιχείων της θεωρητικής οπτικής των Van Hiele, η οποία αποτέλεσε τη βάση σχεδιασμού και υλοποίησης της εμπειρικής μελέτης που συνιστά αντικείμενο της παρούσας εργασίας, καθώς και μια αποτίμηση της αξιοποίησής τους σε ερευνητικό και διδακτικό επίπεδο.

1.1. Επίπεδα ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele

Οι Dina και Pierre Marie Van Hiele δημιούργησαν ένα μοντέλο για την κατανόηση των γεωμετρικών εννοιών, το οποίο αποτελείται από πέντε επίπεδα ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο μαθητής, βοηθούμενος από κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, περνά από αυτά τα επίπεδα, ξεκινώντας με την αναγνώριση των σχημάτων ως ολοτήτων (επίπεδο 1)¹, προχωρώντας στην ανακάλυψη των ιδιοτήτων των σχημάτων και του άτυπου λογικού συλλογισμού για αυτά τα σχήματα και τις ιδιότητές τους (επίπεδα 2 και 3), με αποκορύφωμα την αυστηρή μελέτη της αξιωματικής Γεωμετρίας (επίπεδα 4 και 5) (Fuys, Geddes & Tischler, 1988). Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο 1 οι μαθητές αναγνωρίζουν και ονομάζουν τα σχήματα με βάση τα συνολικά οπτικά χαρακτηριστικά τους (αναγνώριση της μορφής Gestalt). Στο δεύτερο επίπεδο αρχίζουν να κατανοούν ότι διάφορα σχήματα κατατάσσονται στην ίδια ομάδα λόγω των κοινών ιδιοτήτων τους. Στο τρίτο επίπεδο αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που υπάρχουν μέσα στο ίδιο το σχήμα, και τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των σχημάτων. Στο τέταρτο επίπεδο κατανοούν την ανάγκη της παραγωγικής σκέψης, εντάσσοντας την γεωμετρική θεωρία σε ένα αξιωματικό σύστημα και, τέλος, στο πέμπτο συγκρίνουν διαφορετικά αξιωματικά συστήματα (Κοντογιάννης & Ντζιαχρήστος 1999, Κολέζα, 2000).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των πέντε επιπέδων ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης έχουν ως εξής (Van de Walle, 2005):

1. Τα επίπεδα είναι διαδοχικά. Οι μαθητές, για να φτάσουν σε ένα οποιοδήποτε επίπεδο πάνω από το πρώτο, πρέπει να περάσουν από όλα τα προηγούμενα επίπεδα.
2. Τα επίπεδα δεν εξαρτώνται από την ηλικία, όπως τα στάδια του Piaget. Στο επίπεδο 1 θα μπορούσε να βρίσκεται κάποιος μαθητής της Γ' Δημοτικού, όπως και κάποιος του Γυμνασίου.
3. Ο πλέον κρίσιμος παράγοντας για τη μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι η γεωμετρική εμπειρία, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση και τη διερεύνηση του περιεχομένου του επόμενου επιπέδου.
4. Κάθε επίπεδο περιέχει δικά του γλωσσικά σύμβολα και δικό του δίκτυο σχέσεων που συνδέουν τα σύμβολα αυτά (Van Hiele, 1986). Όταν η διδασκαλία ή η γλώσσα βρίσκονται σε ένα επίπεδο υψηλότερο από εκείνο του μαθητή, το αποτέλεσμα είναι η έλλειψη επικοινωνίας και η απλή αποστήθιση κανόνων που δεν έχουν δομηθεί και κατανοηθεί ορθά, προσφέροντας στον μαθητή προσωρινή και επιφανειακή επιτυχία.

1.2. Προσδιορισμός του επιπέδου των μαθητών: ερευνητικά δεδομένα

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες δοκιμασίες για τον προσδιορισμό του επιπέδου σκέψης των μαθητών (Gutierrez, Jaime, Burger & Shaughnessy, 1991). Από τις πιο γνωστές είναι το *Van Hiele geometry test* του Usiskin (1982), με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, το τεστ των Gutierrez και Jaime (1998), με ανοιχτές ερωτήσεις (open-ended questions) και κλινικές συνεντεύξεις με ανοιχτές ερωτήσεις από τους Burger και Shaughnessy (1986).

Πιο συγκεκριμένα, ο Usiskin (1982) χρησιμοποίησε ένα τεστ για την εξακρίβωση των επιπέδων Van Hiele, το οποίο αποτελείτο από 25 ερωτήματα (5 ερωτήματα X 5 επίπεδα). Συμπέρανε, μεταξύ άλλων, ότι το επίπεδο 5 δεν υπάρχει ή δεν είναι ελέγξιμο, ενώ όλα τα άλλα επίπεδα είναι ελέγξιμα. Πάνω από τα δύο τρίτα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνά του (2.700 μαθητές γυμνασίων των ΗΠΑ) απάντησαν στα θέματα του τεστ με τρόπους που διευκόλυναν την αντιστοίχιση κάποιου επιπέδου Van Hiele σε αυτούς (Usiskin, 1982).

Οι Gutierrez, Jaime και Fortuny (1991) παρουσίασαν έναν εναλλακτικό τρόπο προσδιορισμού των επιπέδων Van Hiele, ειδικά για μαθητές που βρίσκονται *ανάμεσα σε δύο επίπεδα*. Η μέθοδος αξιολόγησης που υιοθέτησαν επιδίωκε να μετρήσει την απόκτηση (acquisition) των επιπέδων (ποσοτικά και ποιοτικά). Εάν ένας μαθητής δεν είχε καμία επίγνωση ή αποτύγχανε να ενταχθεί σε κάποιο επίπεδο, κατατασσόταν στη βαθμίδα «καμία απόκτηση» (βαθμός κατάκτησης 0% - 15%). Μαθητές με «χαμηλή απόκτηση» (βαθμός κατάκτησης 15% - 40%) θεωρήθηκε ότι άρχιζαν να προσπαθούν να λειτουργούν στο συγκεκριμένο επίπεδο, όμως αποτύγχαναν και προσέφευγαν σε ένα χαμηλότερο επίπεδο. Στην «ενδιάμεση απόκτηση» ενός επιπέδου (βαθμός κατάκτησης 40% - 60%) εντάχθηκαν μαθητές που εργάζονταν με άνεση στο επίπεδό τους αλλά, όταν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία, παλινδρομούσαν στο χαμηλότερο επίπεδο. Η «υψηλή απόκτηση» ενός επιπέδου (βαθμός κατάκτησης 60% - 85%) αφορούσε έναν μαθητή, του οποίου η σκέψη ταίριαζε με τις περιγραφές και τα χαρακτηριστικά του επιπέδου, αλλά ήταν επιρρεπής σε λάθη. Τέλος, στην κατηγορία «πλήρης απόκτηση» ενός επιπέδου (βαθμός κατάκτησης 85% - 100%) κατατάχθηκαν μαθητές που κατανοούσαν πλήρως όσα απαιτούσε το επίπεδο και λειτουργούσαν με άνεση σε αυτό.

Σε μεταγενέστερη έρευνα των Gutierrez και Jaime (1998), όπου χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση των Gutierrez, Jaime και Fortuny (1991), προέκυψε πως οι περισσότεροι από τους 309 συμμετέχοντες μαθητές, ηλικίας 11 – 18 χρονών, είχαν υψηλή ή πλήρη απόκτηση του πρώτου επιπέδου και προόδευαν προς την απόκτηση του δεύτερου επιπέδου γεωμετρικής σκέψης. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Usiskin (1982), Wirszup (1976) και Hoffer (1986), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι «η πλειονότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στο

πρώτο και δεύτερο επίπεδο Van Hiele». Επιπλέον, οι Fuys, et al. (1988) διεξήγαγαν μια έρευνα με συνεντεύξεις μαθητών 6^{ης} (Στ' Δημοτικού) και 9^{ης} (Γ' Γυμνασίου) τάξης, από την οποία προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές ανήκαν στα επίπεδα 1 και 2 και σχεδόν οι μισοί μαθητές του δείγματος της 9^{ης} τάξης ανήκαν κυρίως στο επίπεδο 2.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα από ανάλογες έρευνες στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, από την έρευνα του Τζίφα (2005), όπου χρησιμοποιήθηκε το *Van Hiele geometry test* του Usiskin (1982), προέκυψε ότι το 60,6% των 1838 μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων της Ελλάδας που συμμετείχαν βρίσκονταν στα επίπεδα 1 και 2 με το αυστηρό κριτήριο και το 48,6% με το ελαστικό κριτήριο (με το αυστηρό κριτήριο να δηλώνει δυσκολότερη κατάσταση σε ανώτερα επίπεδα, ενώ το ελαστικό ευκολότερη). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Δημάκου και Νικολουδάκη (2009). Πιο συγκεκριμένα, το 21,6% του δείγματος (μαθητές Α' Λυκείου) ανήκαν στο πρώτο επίπεδο, το 46,8% στο δεύτερο και το 16,8% στο τρίτο. Από την έρευνα του Σαλονικίου (2008), όσον αφορά το βαθμό απόκτησης του επιπέδου 2 κατά Van Hiele, με βάση το μοντέλο των Gutierrez, Jaime και Fortuny (1991), βρέθηκε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (περίπου το 95% από 110 μαθητές της Δ' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου) κατατάσσονταν τουλάχιστον στην «ενδιάμεση απόκτηση» του επιπέδου 2. Τέλος, ο Ζάχος (2000), στην προσπάθειά του να εξηγήσει για ποιο λόγο οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στο Λύκειο, η οποία απαιτεί από αυτούς να έχουν αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες 4^{ου} επιπέδου, βρήκε ότι το 75% των μαθητών του δείγματός του (458 μαθητές Β' Λυκείου) βρίσκονταν κάτω από το επίπεδο 4 Van Hiele, οπότε αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν με ευκολία τη διδασκαλία της Γεωμετρίας.

2. Η Μελέτη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της γεωμετρικής σκέψης τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Περιγραφική (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς η εργασία επιχειρεί μια αποτύπωση των χαρακτηριστικών της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών και του επιπέδου στο οποίο κατατάσσονται.

Το δείγμα αποτέλεσαν 220 μαθητές από 6 σχολεία αστικής περιοχής της Θράκης, οι οποίοι επιλέχτηκαν με τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας. Από αυτούς, οι 104 (49 αγόρια και 55 κορίτσια) ήταν τελειόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου (ΣΤ') και οι υπόλοιποι 116 (55 αγόρια και 61 κορίτσια) ήταν τελειόφοιτοι Γυμνασίου (Γ').

Ερευνητικό πρόβλημα: Διερεύνηση των επιπέδων γεωμετρικής σκέψης των τελειόφοιτων του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου κατά Van Hiele.

Ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια χαρακτηριστικά διέπουν τη γεωμετρική σκέψη των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου; β) Πώς κατανέμονται οι μαθητές του δείγματος του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου στα επίπεδα Van Hiele;

Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο – τεστ που αποτελείται από 15 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Έξι από αυτές (ερ. 1, 3, 7, 8, 9, 13) είναι κλειστού τύπου, πέντε (2, 6, 12, 14, 15), ζητούν επιπλέον αιτιολόγηση, τρεις ερωτήσεις (4, 5, 10) είναι σχεδίασης και, τέλος, η ερώτηση 11 είναι ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 8, 9 και 12 αποτελούν παραλλαγές του *Van Hiele Geometry Test* του Usiskin (1982), ενώ οι υπόλοιπες διαμορφώθηκαν με βάση σχετικές δραστηριότητες που προτείνονται από τον van de Walle (2005).

Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου αντιστοιχούν στα τρία πρώτα επίπεδα γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele και κατανέμονται ως εξής: Οι ερωτήσεις 1 έως 5 ανήκουν στο πρώτο επίπεδο, αυτό της αναγνώρισης, με την ερώτηση 1 να εξετάζει επιπλέον και γνώσεις του τρίτου επιπέδου (εφεξής ερώτηση 1₃^ο). Οι ερωτήσεις 6 έως 10 ανήκουν στο δεύτερο επίπεδο, δηλαδή της ανάλυσης. Οι ερωτήσεις 11 έως 15 ανήκουν στο τρίτο επίπεδο, δηλαδή της διάταξης – άτυπης αφαίρεσης. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους μαθητές προς το τέλος της σχολικής χρονιάς (Απρίλιο) και η χρονική διάρκεια συμπλήρωσής τους ήταν περίπου 35'.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου με σκοπό να εντοπιστούν ερωτήσεις με προβλήματα στο περιεχόμενο ή τη διατύπωση. Στη συνέχεια κατασκευάστηκαν πίνακες διπλής εισόδου 2x2 και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του ελέγχου ανεξαρτησίας του Fisher. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 17.0). Επιπρόσθετα, για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, με βασικό στόχο την ανάδειξη χαρακτηριστικών που υποδεικνύουν όψεις της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών.

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των ερωτήσεων του τεστ θεωρήθηκε απαραίτητη η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σύμφωνα με την Κλασική Ψυχομετρική Θεωρία (Classical Test Theory) (Crocker & Algina, 1986). Αυτή προϋποθέτει τον έλεγχο του βαθμού δυσκολίας (Item Difficulty, ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά) και του βαθμού διακριτότητας (Item Discrimination) της κάθε ερώτησης. Ο βαθμός διακριτότητας κάθε ερώτησης αναφέρεται στο βαθμό συσχέτισης της αντίστοιχης μεταβλητής με τη συνολική βαθμολογία του τεστ και για τον υπολογισμό του χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης r_{pbis} (point biserial correlation) (Πίνακας 2). Η τιμή του δείκτη φανερώνει το βαθμό στον οποίο μία ερώτηση μπορεί να διακρίνει τους μαθητές με υψηλές από αυτούς με χαμηλές επιδόσεις. Δηλαδή, μετράει το βαθμό στον οποίο οι σωστές (ή οι λανθασμένες) απαντήσεις στην ερώτηση αντιστοιχούν σε

υψηλές (ή χαμηλές) συνολικές επιδόσεις στο εργαλείο μέτρησης. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται η σημασία της ερώτησης στην πρόβλεψη της συνολικής επίδοσης. Το εύρος των τιμών του δείκτη r_{pbis} κυμαίνεται από -1 (τέλεια αρνητική) έως +1 (τέλεια θετική συσχέτιση). Τιμές του δείκτη μικρότερες του +0,3 αντιστοιχούν σε ερωτήσεις με χαμηλή διακριτικότητα, οι οποίες είναι καλύτερο να αφαιρεθούν από το ερευνητικό εργαλείο.

Για να θεωρηθεί ότι ένας μαθητής ανήκει σε κάποιο επίπεδο Van Hiele, θα έπρεπε να είχε απαντήσει σωστά σε 3 από τις 5 ερωτήσεις του αντίστοιχου επιπέδου (Πίνακας 3). Ο έλεγχος αυτού του κριτηρίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογιστικού προγράμματος EXCEL (Microsoft Office 12).

Σύμφωνα με τη θεωρία Van Hiele, τα επίπεδα είναι διαδοχικά, δηλαδή για να μπορέσει ένας μαθητής να καταταχθεί σε ένα οποιοδήποτε επίπεδο θα πρέπει να έχει αποκτήσει όλα τα προηγούμενα. Με βάση αυτό, θεωρήσαμε ότι στο επίπεδο 1 κατατάσσονται οι μαθητές που έχουν αποκτήσει μόνο το επίπεδο 1 και κανένα άλλο. Στο επίπεδο 2 κατατάσσονται οι μαθητές που έχουν αποκτήσει μόνο τα επίπεδα 1 και 2. Στο επίπεδο 3 κατατάσσονται αυτοί που έχουν αποκτήσει τα επίπεδα 1, 2 και 3. Επιπλέον, οι μαθητές που δεν έχουν αποκτήσει κανένα από τα τρία επίπεδα κατατάσσονται στο επίπεδο 0. Τέλος, σε ξεχωριστές κατηγορίες κατατάσσονται οι μαθητές που έχουν αποκτήσει ένα επίπεδο όχι όμως τα προηγούμενά του σύμφωνα με το πρότυπο Van Hiele (Πίνακας 4).

3. Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας στην κατεύθυνση που αποτυπώθηκε παραπάνω οδήγησε σε μια σειρά από απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αρχικώς, ο Πίνακας 2 παρουσιάζει συνοπτικά για κάθε ερώτηση τις συχνότητες και τα ποσοστά επιτυχίας του δείγματος, τα αποτελέσματα από τον έλεγχο του βαθμού δυσκολίας (Item Difficulty) και του βαθμού διακριτικότητας (Item Discrimination) καθώς και τις τιμές της παρατηρούμενης στάθμης σημαντικότητας του ελέγχου ανεξαρτησίας του Fisher.

Πίνακας 2: Ποσοστό επιτυχίας μαθητών ανά ερώτηση και βαθμός δυσκολίας και διακριτότητας ερωτήσεων.

Ερωτήσεις	Δημοτικό			Γυμνάσιο			Σύγκριση *Σημαντικότητα p
	f	(%)	point biserial (rpbis)	f	(%)	point biserial (rpbis)	
Ερώτηση 1	45	43,27%	0,37	29	25%	0,26	0,001
Ερώτηση 2	82	78,85%	0,34	97	83,62%	0,32	>0,05
Ερώτηση 3	101	97,12%	0,02	107	92,24%	0,36	>0,05
Ερώτηση 4	34	32,69%	0,47	90	77,59%	0,41	>0,05
Ερώτηση 5	29	27,88%	0,49	41	35,34%	0,42	>0,05
Ερώτηση 6	5	4,81%	0,23	23	19,83%	0,45	0,001
Ερώτηση 7	37	35,58%	0,51	62	53,45%	0,51	0,01
Ερώτηση 8	9	8,65%	0,17	29	25%	0,42	0,001
Ερώτηση 9	63	60,58%	0,35	75	64,66%	0,58	>0,05
Ερώτηση 10	12	11,54%	0,32	57	49,14%	0,56	<0,001
Ερώτηση 1_3 ^ο	14	13,46%	0,31	5	4,31%	0,16	0,028
Ερώτηση 12	3	2,88%	0,07	10	8,62%	0,20	>0,05
Ερώτηση 13	38	36,54%	0,26	53	45,69%	0,43	>0,05
Ερώτηση 14	40	38,46%	0,37	59	50,86%	0,35	>0,05
Ερώτηση 15	36	34,62%	0,27	45	38,79%	0,21	>0,05

*Αντιστοιχεί στην παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας του ελέγχου ανεξαρτησίας του Fisher

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η ερώτηση 3 (διερεύνηση ικανότητας αναγνώρισης ορθογωνίων παραλληλογράμμων) αναδεικνύεται η ευκολότερη για τους μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς απαντήθηκε από 101 και 107 μαθητές αντίστοιχα. Για τους μαθητές του Δημοτικού μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζουν οι ερωτήσεις 12, 6 και 8 (διερεύνηση ικανότητας αναγνώρισης ιδιοτήτων και σχέσεων μεταξύ σχημάτων) και μικρότερη δυσκολία οι ερωτήσεις 3, 2 και 9 (αναγνώριση σχήματος και ιδιοτήτων του τριγώνου). Οι μαθητές του Γυμνασίου απαντούν πιο εύκολα τις ερωτήσεις 3, 2, 4 και 9 ενώ πιο δύσκολα τις ερωτήσεις 1 (τρίτου επιπέδου), 12 και 6. Σημαντικά υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση με του Δημοτικού εμφανίζονται στις ερωτήσεις 4 και 10 (μελέτη σχεδιαστικών και λεκτικών ικανοτήτων). Ακόμη, τα ποσοστά της ερώτησης 1 είναι υψηλότερα στους μαθητές του Δημοτικού εν συγκρίσει με αυτούς του Γυμνασίου (43,27% και 25% αντιστοίχως).

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών του Γυμνασίου στην ερώτηση 1 θα μπορούσε να αποδοθεί στη σύγχυση που προκαλείται από αυτούς κατά την αναγνώριση του σχήματος του χαρταετού ως ρόμβου, ενδεχομένως εξαιτίας του ότι έχουν έρθει σε επαφή με περισσότερη ύλη και περισσότερες σχετικές εμπειρίες από τους μαθητές του Δημοτικού. Οπότε, θεωρούν ότι το σχήμα του χαρταετού (ή διαμαντιού) είναι ρόμβος, αμελώντας να το συσχετίσουν με τις ιδιότητες που έχει ο ρόμβος.

Σύμφωνα με το δείκτη r_{pbis} , οι ερωτήσεις με μεγαλύτερο βαθμό διακριτότητας για τα δεδομένα του Δημοτικού είναι οι 4, 5 και 7 (τιμές $> 0,45$), οι δυο πρώτες από τις οποίες μελετούν σχεδιαστικές ικανότητες και η 7 την ικανότητα διάκρισης σχημάτων με βάση τις ιδιότητες τους. Επομένως, οι ερωτήσεις αυτές συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις υπολοίπες, με τη συνολική επίδοση ενός μαθητή. Αντίθετα, οι τιμές του δείκτη διακριτότητας για τις ερωτήσεις 3, 8 και 12 είναι αρκετά μικρότερες του 0,30 και, κατά συνέπεια, έχουν χαμηλό βαθμό διακριτότητας. Στο Γυμνάσιο προέκυψαν συνολικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με το Δημοτικό, κάτι που υποδεικνύει ότι το τεστ είναι καταλληλότερο για την καταγραφή των γνώσεων των μαθητών του Γυμνασίου. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν ερωτήσεις με χαμηλό βαθμό διακριτότητας, όπως οι ερωτήσεις, 12, 15 (διερεύνηση αντίληψης σχέσεων εγκλεισμού μεταξύ σχημάτων) και η 1 (μελέτη ικανότητας αναγνώρισης του σχήματος του ρόμβου), με τιμές μικρότερες του 0,30.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας του Fisher, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι σημαντικές μόνο για τις ερωτήσεις 1, 6, 7, 8, 10 και 1_3°, όπου οι τιμές p της παρατηρούμενης στάθμης σημαντικότητας είναι μικρότερες από 0,05.

Εν συνεχεία, για τη διερεύνηση των επιπέδων Van Hiele στα οποία εντάσσονται οι μαθητές, υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια επίδοσης για κάθε μαθητή, ώστε να αποτυπωθεί ο βαθμός 'απόκτησης' κάποιου επιπέδου από αυτόν (Πίνακας 3):

- πολύ ελαστικό 2/5: 2 στις 5 ερωτήσεις του επιπέδου απαντώνται ορθά,
- ελαστικό 3/5: 3 στις 5 ερωτήσεις απαντώνται ορθά,
- αυστηρό 4/5: 4 στις 5 ερωτήσεις απαντώνται ορθά και
- απόλυτο 5/5: 5 στις 5 ερωτήσεις απαντώνται ορθά.

Πίνακας 3: Ποσοστά απόκτησης των επιπέδων σε σχέση με κριτήρια αξιολόγησης

Επίπεδο / κριτήρια		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
		f	%	f	%
Επίπεδο 1	5/5	7	7	6	5
	4/5	27	26	44	38
	3/5	59	57	89	77
	2/5	94	90	111	96
Επίπεδο 2	5/5	0	0	9	8
	4/5	2	2	18	16
	3/5	15	14	46	40
	2/5	30	29	75	65
Επίπεδο 3	5/5	0	0	0	0
	4/5	1	1	1	1
	3/5	8	8	21	18
	2/5	38	37	55	47

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι, υιοθετώντας το απόλυτο κριτήριο 5/5, δεν ήταν δυνατό να καταταχθούν οι μαθητές και των δύο δειγμάτων σε κάποιο επίπεδο. Αντιθέτως, με το πολύ ελαστικό 2/5 οι μαθητές παρουσιάζονται να έχουν αποκτήσει και τα τρία επίπεδα σε υψηλά ποσοστά και με μεγάλη ευκολία. Με την εφαρμογή του αυστηρού κριτηρίου 4/5 τα ποσοστά πρόσκτησης των επιπέδων 2 και 3 εμφανίζονται σημαντικά χαμηλά, 2% και 1% για το Δημοτικό και 16% και 1% για το Γυμνάσιο αντιστοίχως. Συνεπώς, το ελαστικό κριτήριο 3/5, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Τζίφας, 2005), αποδίδει πιο αποδεκτά και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα, καθώς θέτει τον 'πήχη' επίδοσης στις δοκιμασίες που αφορούν το εκάστοτε επίπεδο σε επαρκές αλλά όχι ιδιαίτερα απαιτητικό ύψος.

Πιο συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του Δημοτικού Σχολείου (57%) και περισσότεροι από τα 2/3 των μαθητών του Γυμνασίου (77%) εμφανίζονται να έχουν αποκτήσει το πρώτο επίπεδο γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele. Το επίπεδο 2 έχει αποκτηθεί από το 14% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και το 40% των μαθητών του Γυμνασίου. Τέλος, 8% και 18% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου αντιστοίχως έχει 'κατακτήσει' το τρίτο επίπεδο.

Με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το ελαστικό κριτήριο (3/5) και λαμβάνοντας υπόψη τη διαδοχικότητα των επιπέδων, δηλαδή για να μπορεί ένας

μαθητής να καταταχθεί σε ένα οποιοδήποτε επίπεδο θα πρέπει να έχει 'κατακτήσει' όλα τα προηγούμενα από αυτό επίπεδα, προκύπτει η τελική κατάταξη των μαθητών σε Επίπεδα Van Hiele όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 4: Κατάταξη των μαθητών ανά επίπεδο, με αναπτυξιακή συνέχεια

	Δημοτικό		Γυμνάσιο	
	f	%	f	%
Επίπεδο 0	38	36	20	18
Επίπεδο 1 μόνο	43	41	42	36
Επίπεδο 1 και 2	10	10	28	24
Επίπεδο 1, 2 και 3	0	0	13	11
Καμία Κατάταξη	13	13	13	11
Σύνολο	104	100	116	100

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, 36% των μαθητών του Δημοτικού και 18% του Γυμνασίου δεν έχει αποκτήσει κανένα επίπεδο και επομένως κατατάσσεται στο επίπεδο 0. Στο επίπεδο 1 κατατάσσεται το 41% και το 36% των μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου αντίστοιχα. Στο επίπεδο 2 κατατάσσονται το 10% των μαθητών του Δημοτικού και το 24% αυτών του Γυμνασίου. Ακόμη, κανένας μαθητής του Δημοτικού και 11% των μαθητών του Γυμνασίου εντάσσονται στο επίπεδο 3. Τέλος, 13% των μαθητών του Δημοτικού και 11% του Γυμνασίου δεν έγινε δυνατό να ενταχθούν σε κάποιο επίπεδο.

Σε ορισμένες ερωτήσεις ζητήθηκε από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, με σκοπό να αποτυπωθούν ενδεικτικά ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της γεωμετρικής σκέψης τους. Παρακάτω παρουσιάζονται χαρακτηριστικές απόψεις των μαθητών που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων.

Στην ερώτηση 10 σχεδόν όλοι οι μαθητές του Δημοτικού και οι μισοί του Γυμνασίου που απάντησαν αντί της λέξης «κορυφή» χρησιμοποίησαν τη λέξη «γωνία» και αντί της λέξης «πλευρά» τη λέξη «γραμμή». Στην ερώτηση 11 σχεδόν οι μισοί μαθητές του δείγματος, συγκρίνοντας το τετράγωνο και το ορθογώνιο, ανέφεραν ως ομοιότητες το γεγονός ότι έχουν 4 πλευρές, 4 ορθές γωνίες, απέναντι πλευρές ίσες και ίσες διαγώνιες και ως διαφορές ότι το τετράγωνο έχει και τις 4 πλευρές ίσες, ενώ το ορθογώνιο μόνο τις απέναντι. Ακόμη, ότι έχουν διαφορετικούς άξονες συμμετρίας και

διαγωνίες. Επιπλέον, κάποιοι ανέφεραν ως διαφορά ότι το ορθογώνιο είναι μεγαλύτερο από το τετράγωνο. Στην έκτη ερώτηση φάνηκε ότι υπήρχε σύγχυση μεταξύ καθετότητας και κατακόρυφου. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση ενός μαθητή ότι «το ΚΝ και το ΛΜ (πλευρές τετραγώνου) είναι κάθετα επειδή δεν είναι ούτε οριζόντια ούτε διαγώνια». Τέλος, στην ερώτηση 4 σχεδόν οι μισοί μαθητές του Δημοτικού δεν κατάφεραν να σχεδιάσουν σωστά τα σχήματα. Το χαρακτηριστικότερο λάθος ήταν ότι 'γέμιζαν' όλο το σχήμα.

4. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά της γεωμετρικής σκέψης των τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου, καθώς και το επίπεδο γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele στο οποίο αυτοί κατατάσσονται. Στην παρούσα ενότητα συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας κατά Ερευνητικό Ερώτημα σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της γεωμετρικής σκέψης, από τις απαντήσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου προκύπτει ότι σχεδόν όλοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα σχήματα από τη φυσική τους εμφάνιση, ως ολότητες. Δυσκολία παρατηρήθηκε όταν το σχήμα δεν παρουσιάζεται στη «συνηθισμένη» θέση. Οι μισοί μαθητές του Δημοτικού Σχολείου δεν κατάφεραν να σχεδιάσουν σωστά τα σχήματα, με χαρακτηριστικότερο λάθος το 'γέμισμα' όλου του σχήματος. Ακόμη, στο σχεδιασμό του τετραγώνου και του ρόμβου αρκετοί μαθητές δεν έλαβαν υπόψη τις ιδιότητές τους, συγκεκριμένα ότι οι πλευρές τους είναι ίσες.

Σχετικά με τις ιδιότητες των σχημάτων, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του Δημοτικού Σχολείου δυσκολεύτηκαν να τις αναγνωρίσουν. Η μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρήθηκε στη διάκριση των ιδιοτήτων του ρόμβου. Επίσης εμφανίστηκε αδυναμία στην αναγνώριση της ιδιότητας «δύο διαδοχικές πλευρές ίσες», πιθανόν λόγω της μη κατανόησης του όρου «διαδοχικές». Όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Vinner & Hershkowitz, 1980), παρατηρήθηκε και εδώ σύγχυση μεταξύ καθετότητας και κατακόρυφου. Παρά ταύτα, δεν καταγράφηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αναγνώριση των ιδιοτήτων του τριγώνου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυσκολία των μαθητών με τη μαθηματική ορολογία. Αντί της λέξης «κορυφή» έτειναν να χρησιμοποιούν τη λέξη «γωνία» και αντί της λέξης «πλευρά», τη λέξη «γραμμή». Αυτό ίσως να οφείλεται στην περιορισμένη έμφαση που δίνεται στο σχολείο στην ακριβή χρήση των μαθηματικών όρων σε συνδυασμό με τη χαμηλού έως μέτριου επιπέδου κατανόηση των αντίστοιχων ιδιοτήτων των σχημάτων. Συχνά στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η 'ρηχή' διδασκαλία της Γεωμετρίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (π.χ., Κολέζα και Ντζιαχρήστος, 1990). Ο

Van de Walle (2005) αναφέρει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί δεν αισθάνονται οι ίδιοι άνετα με αυτήν είτε γιατί αδυνατούν να αναγνωρίσουν την αξία της για την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των μαθητών.

Τόσο τα αποτελέσματα της έρευνας όσο και η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν τη δυσκολία των μαθητών να εντοπίσουν κοινές ιδιότητες των σχημάτων. Ειδικότερα, οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν σχέσεις εγκλεισμού και, κατά τη σύγκριση δύο σχημάτων, χρησιμοποιούν συνήθως μία ιδιότητα. Ακόμη, πολλοί θεωρούν ότι «το τετράγωνο δεν είναι ορθογώνιο, επειδή το ορθογώνιο είναι μεγαλύτερο». Η αδυναμία κατανόησης των σχέσεων μεταξύ σχημάτων αποτυπώνεται και στην άποψη αρκετών μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος ότι κανένα σχήμα δεν έχει ίδιες ιδιότητες με κάποιο άλλο. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό των μαθητών ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν κάποιες σχέσεις μεταξύ των σχημάτων, συγκεκριμένα, ότι τα ορθογώνια και τα παραλληλόγραμμα έχουν τις ίδιες ιδιότητες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη γεωμετρική σκέψη των μαθητών του Γυμνασίου είναι παρόμοια με αυτά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, οι οποίες συζητούνται στη συνέχεια.

Αναφορικά με την ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων, περισσότεροι από τα 2/3 των μαθητών του Γυμνασίου διέκριναν τα σχήματα όχι απλώς από τη μορφή τους αλλά παραθέτοντας συγχρόνως και τα χαρακτηριστικά τους. Κι εδώ ένα μικρό ποσοστό δυσκολεύτηκε στην αναγνώριση ενός σχήματος σε θέση διαφορετική από τη «συνηθισμένη». Ακόμη, ικανοποιητικός αριθμός των μαθητών του Γυμνασίου ήταν σε θέση να σχεδιάσουν σωστά τα σχήματα. Επιπρόσθετα, το 1/3 του συγκεκριμένου δείγματος παρουσίασε δυσκολία στο να εκφράσει λεκτικά τα χαρακτηριστικά των σχημάτων. Τέλος, οι μαθητές αυτής της ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση σχέσεων εγκλεισμού από τους μαθητές του Δημοτικού. Χαρακτηριστική σε αυτήν την κατεύθυνση είναι η άποψη ενός μαθητή ότι «το τετράγωνο και το ορθογώνιο έχουν τις ίδιες ιδιότητες, επειδή το τετράγωνο είναι από μόνο του ορθογώνιο».

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, με βάση τη θεωρία Van Hiele, τα επίπεδα είναι διαδοχικά. Δηλαδή, για να μπορεί ένας μαθητής να καταταχθεί σε ένα οποιοδήποτε επίπεδο θα πρέπει να έχει αποκτήσει όλα τα προηγούμενα. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι:

- Το ένα τρίτο των τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου δεν είχαν κατακτήσει κανένα από τα επίπεδα 1, 2, και 3.
- Στο επίπεδο 1 κατατάσσεται το 37% και το 36% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου αντιστοίχως.

- Στο επίπεδο 2 κατατάσσεται μόνο το 9% των μαθητών του Δημοτικού και το 24% του Γυμνασίου.
- Στο επίπεδο 3 δεν εντάσσεται κανένας μαθητής του Δημοτικού και 11% των μαθητών του Γυμνασίου.
- Τέλος, 13% των μαθητών του Δημοτικού και 11% του Γυμνασίου δεν ήταν δυνατό να καταταχθεί σε κανένα επίπεδο.

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, γιατί ήδη από την Δ' τάξη οι μαθητές αναμένεται να έχουν κατακτήσει το επίπεδο 1, ενώ οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων της ΣΤ' τάξης προσμένουν από τους μαθητές να έχουν αποκτήσει χαρακτηριστικά γεωμετρικής σκέψης 2^{ου} και 3^{ου} επιπέδου. Επιπλέον, το ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου που έχει κατακτήσει το 3^ο επίπεδο δεν είναι το αναμενόμενο, παρά το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια αυτής της τάξης επεξεργάζονται ήδη έννοιες και χαρακτηριστικά 3^{ου} επιπέδου γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele (ΦΕΚ Β'2281 03-10-2011). Τέλος, η αδυναμία ένταξης ορισμένων μαθητών σε κάποιο επίπεδο μπορεί να αποδοθεί σε χαρακτηριστικά του μοντέλου van Hiele, και ειδικότερα στην απαίτηση, για να καταταχθεί ένας μαθητής σε κάποιο επίπεδο, να πρέπει να έχει κατακτήσει όλα τα προηγούμενα. Επιπροσθέτως, σε ανεπάρκειες του ερευνητικού εργαλείου καθώς και σε άλλους παράγοντες, όπως στην απροσεξία του μαθητή κατά τη συμπλήρωση κάποιων ερωτήσεων κτλ.

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τα παραπάνω ευρήματα θα λέγαμε ότι η αδυναμία των μαθητών να βρίσκονται στο κατάλληλο επίπεδο ίσως να οφείλεται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, η οποία δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναστοχάζονται τις γεωμετρικές ιδέες σε ένα περιβάλλον που επιμένει στην απλή απομνημόνευση κανόνων και ορισμών, χωρίς την απαίτηση για ουσιαστική κατανόηση των εννοιών. Επιπλέον, τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και η διδασκαλία στην τάξη υιοθετούν πρακτικές που συμβάλλουν στις δυσκολίες των μαθητών που κατέγραψε η παρούσα έρευνα. Τέτοιες πρακτικές είναι η τάση ταύτισης κατακορύφου και καθέτου, η απουσία σαφούς λεκτικής περιγραφής βασικών γεωμετρικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο και η ελλιπής επεξεργασία των σχέσεων εγκλεισμού στο σύνολο των τετράπλευρων, οι οποίες ερμηνεύουν σε τουλάχιστον κάποιο βαθμό τις αντίστοιχες δυσκολίες των μαθητών του δείγματος.

Εν κατακλείδι, αν και το δείγμα μας είναι σχετικά μικρό, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με αυτά προηγούμενων σχετικών ερευνών (Usiskin, 1982, Τζίφας, 2005, Σαλονικιάς, 2008, Δημάκος & Νικολουδάκης, 2009), τα οποία, επομένως, ισχυροποιούν.

Συνοψίζοντας όλα τα προηγούμενα, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα:

1° Ερευνητικό Ερώτημα: Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη γεωμετρική σκέψη των τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου είναι ότι οι μαθητές:

- αναγνωρίζουν με ευχέρεια τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα,
- διακρίνουν τα σχήματα με βάση τις ιδιότητες τους (κυρίως οι μαθητές του Γυμνασίου),
- παρουσιάζουν αδυναμίες στις λεκτικές και σχεδιαστικές ικανότητες και
- εκδηλώνουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των σχημάτων.

2° Ερευνητικό Ερώτημα: Η πλειονότητα των τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου κατατάσσονται στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο Van Hiele. Ωστόσο, οι επιδόσεις των μαθητών του Γυμνασίου είναι ελαφρώς υψηλότερες. Ειδικότερα, μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου, σε σχέση με αυτό του Δημοτικού Σχολείου, κατατάσσονται στο δεύτερο επίπεδο γεωμετρικής σκέψης κατά Van Hiele. Επίσης, κανένας μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν κατατάσσεται στο τρίτο επίπεδο, ενώ αυτό συμβαίνει για ένα μικρό ποσοστό των μαθητών του Γυμνασίου.

Το ενδιαφέρον των ευρημάτων της παρούσας έρευνας συνηγορεί στην επέκτασή της σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα που θα μπορούσε να προσφέρει πιο έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, ενδεχομένως γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα ήταν σημαντική η προσεκτική εξέταση ορισμένων ερωτήσεων - δοκιμασιών. Για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις του συγκεκριμένου τεστ εμφανίζονται να έχουν σχετικά μικρές τιμές του δείκτη r_{pbis} (Πίνακας 2) και ενδεχομένως να μην μπορούν να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην πρόβλεψη της συνολικής επίδοσης (επηρεάζοντας την αξιοπιστία), αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν στο ερευνητικό εργαλείο, καθώς αναδεικνύουν σημαντικές δυσκολίες στον τρόπο γεωμετρικής σκέψης των μαθητών. Όπως για παράδειγμα η ερώτηση 1 που φανερώνει σημαντική σύγχυση των μαθητών του Γυμνασίου στην αναγνώριση του σχήματος του ρόμβου. Ωστόσο, παρόμοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να βελτιωθούν σε μελλοντική έρευνα ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερου βαθμού αξιοπιστία. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρουσα η μελέτη της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών και υπό το πρίσμα άλλων προσεγγίσεων, πέραν αυτής των Van Hiele, ώστε να ελεγχθεί η εμβελειά της.

Σημειώσεις































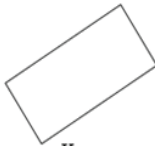



1. Στην παρούσα εργασία έχει υιοθετηθεί η αρίθμηση των επιπέδων από το επίπεδο 1 μέχρι 5. Η αρχική αρίθμηση από τους Van Hiele, δηλαδή από το επίπεδο 0 μέχρι 4, έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές.

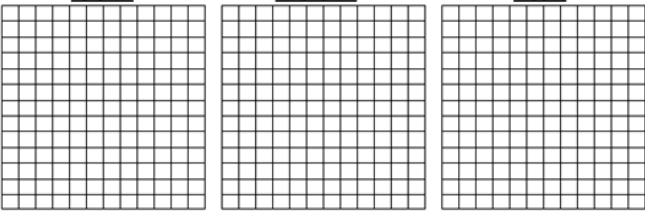
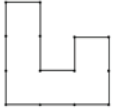
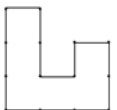
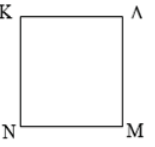
Βιβλιογραφία


















- Burger, W. & Shaughnessy, M. (1986) Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17 (1): 31-48.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fuys, D., Geddes, D. & Tischler, R. (1988) The van Hiele Model of Thinking in Geometry among Adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*, 3: 1-196. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gutierrez, A. & Jaime, A. (1998) On the assessment of the van Hiele levels of reasoning. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 20 (2-3): 27-46.
- Gutierrez, A., Jaime, A. & Fortuny, J.M. (1991) An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the van Hiele levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (3): 237-251.
- Gutierrez, A., Jaime, A., Burger, W.F. & Shaughnessy, J.M. (1991) A Comparative Analysis of Two Ways of Assessing the van Hiele Levels of Thinking. In F. Furingetti (Ed.), *Proceedings of the fifteenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, 109-116. Assisi, Italy: PME.
- Hoffer, A. (1986) Geometry and visual thinking. In T.R. Post (Ed.), *Teaching mathematics in grades K-8: Research based methods*, 233-261. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Usiskin, Z. (1982) *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry (Final report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project)*. Chicago: University of Chicago, Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220 288)
- Van de Walle, J.A. (2005) *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική Διδασκαλία* Αθήνα: τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 423-484.
- Van Hiele, P.M. (1986) *Structure and insight: A theory of mathematics education*. New York: Academic Press.



- Vinner, S. & Hershkowitz, R. (1980) Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometric concepts. In R. Karplus (Ed.), *Proceeding of the fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, 177-184. Berkley, CA: University of California.
- Wirszup, I. (1976) Breakthroughs in the psychology of learning and teaching geometry. In J.L. Martin & D.A. Bradbard (Eds.), *Space and geometry: Papers from a research workshop*, 75-97. Columbus, OH: ERIC Center for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Δημάκος, Γ. & Νικολουδάκης, Ε. (2009) Η διδασκαλία της γεωμετρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χρήση της θεωρίας των επιπέδων γεωμετρικής σκέψης του Van Hiele και την βοήθεια των Τ.Π.Ε. στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Στο *Πρακτικά 5ης Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών*, τόμ. 1, 179-194. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζάχος, Ι. (2000) *Αξιολόγηση του επιπέδου Γεωμετρικής σκέψης van Hiele των μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολέζα, Ε. (2000) *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Leader Books.
- Κολέζα, Ε. & Ντζιαχρήστος, Β. (1990) Η διδασκαλία της Γεωμετρίας στα σχολεία: Επίπεδα P. M. van Hiele. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 37: 11-23.
- Κοντογιάννης, Δ. & Ντζιαχρήστος, Β. (1999) *Βασικές έννοιες της Γεωμετρίας*. Αθήνα: (εκδ. συγγρ.) (3^η έκδοση).
- Σαλονικιός, Δ. (2008) *Τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και οι ιδιότητές τους στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Ανάλυση με βάση τη θεωρία van Hiele για τη γεωμετρική σκέψη*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζίφας, Ν. (2005) *Η αξιολόγηση της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Επίπεδα van Hiele και διδακτικές προσεγγίσεις με χρήση λογισμικού*. Διπλωματική εργασία Διαπανεπιστημιακού – Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών». Αθήνα: Πανεπιστήμια Αθηνών και Κύπρου.
- Τουμάσης, Χ. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδης, Τ. (2005) *Βασικές μαθηματικές έννοιες για τον εκπ/κό της Α/θμιας εκπ/σης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.







ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Παρουσίαση και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

		Ερωτήσεις	Περιγραφή																	
1^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	<p>Ερώτηση 1 Ποια από τα παρακάτω σχήματα είναι ρόμβοι; (βάλε ✓ στο σωστό κελί - κουτάκι)</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Είναι ρόμβος</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Δεν είναι ρόμβος</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει ο μαθητής τουλάχιστον 1 από τα 3 σχήματα που είναι ρόμβος και να μην έχει επιλέξει κανένα από αυτά που δεν είναι ρόμβοι.</p> <p>Ορθή απάντηση για 3^ο επίπεδο: Να έχει επιλέξει και τα 3 σχήματα που είναι ρόμβοι και συγχρόνως να μην έχει επιλέξει κανένα από αυτά που δεν είναι.</p>							Είναι ρόμβος						Δεν είναι ρόμβος						<p>Εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το σχήμα του ρόμβου. Επιπλέον, αν έχουν αναπτύξει την έννοια του εγκλεισμού, δηλαδή αν μπορούν να διακρίνουν σχέσεις μεταξύ σχημάτων, στη συγκεκριμένη περίπτωση του τετραγώνου και του ρόμβου.</p>
																				
	Είναι ρόμβος																			
Δεν είναι ρόμβος																				
<p>Ερώτηση 2 Ποια από τα παρακάτω σχήματα είναι τρίγωνα; (βάλε ✓ στο σωστό κελί - κουτάκι)</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Είναι τρίγωνο</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Δεν είναι τρίγωνο</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Για όσα σχήματα επέλεξες ότι δεν είναι τρίγωνα, μπορείς να εξηγήσεις με συντομία γιατί;</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει τουλάχιστον 1 από τα 2 σχήματα που είναι τρίγωνα και να μην έχει επιλέξει κανένα από αυτά που δεν είναι.</p>							Είναι τρίγωνο						Δεν είναι τρίγωνο						<p>Εξετάζεται αν οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν το σχήμα του τριγώνου από όμοιά του.</p>	
																				
Είναι τρίγωνο																				
Δεν είναι τρίγωνο																				
<p>Ερώτηση 3 Ποια από τα παρακάτω σχήματα είναι ορθογώνια παραλληλόγραμμα; (κύκλωσε τα σωστά γράμματα)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> K</div> <div style="text-align: center;"> A</div> <div style="text-align: center;"> M</div> <div style="text-align: center;"> N</div> </div> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει τουλάχιστον 1 από τα 3 σχήματα που είναι ορθογώνια παραλληλόγραμμα και να μην έχει επιλέξει το σχήμα που δεν είναι.</p>	<p>Διερευνάται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα.</p>																			

		Ερωτήσεις	Περιγραφή
1 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ		<p>Ερώτηση 4</p> <p>Να σχεδιάσεις ένα τρίγωνο, ένα τετράγωνο, και έναν ρόμβο στο αντίστοιχο πλαίσιο</p> <p style="text-align: center;">Τρίγωνο Τετράγωνο Ρόμβος</p>  <p>Ορθή απάντηση: Να έχει σχεδιάσει ορθά τουλάχιστον τα 2 από τα 3 σχήματα.</p>	Διερευνώνται οι σχεδιαστικές ικανότητες των μαθητών.
		<p>Ερώτηση 5</p> <p>a. Ποιος είναι ο μικρότερος αριθμός από ίσα ορθογώνια παραλ/μα που μπορεί να χωριστεί το παρακάτω σχήμα; Ποιος είναι ο μεγαλύτερος;</p>  <p>Ο μικρότερος αριθμός από ορθογώνια Ο μικρότερος αριθμός από τρίγωνα</p> <p>Ο μικρότερος αριθμός είναι: _____ Ο μικρότερος αριθμός είναι: _____</p>  <p>Ο μεγαλύτερος αριθμός από ορθογώνια Ο μεγαλύτερος αριθμός από τρίγωνα</p> <p>Ο μεγαλύτερος αριθμός είναι: _____ Ο μεγαλύτερος αριθμός είναι: _____</p> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει χωρίσει με σωστό τρόπο τουλάχιστον 2 από τα 4 σχήματα.</p>	Διερευνάται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν απλά επίπεδα σχήματα ως συνδυασμό άλλων επίπεδων σχημάτων.
2 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ		<p>Ερώτηση 6</p> <p>Το ΚΛΜΝ είναι τετράγωνο. Ποια σχέση είναι αληθής για όλα τα τετράγωνα; (κύκλωσε το σωστό γράμμα)</p> <p>a. Το ΚΜ και το ΜΝ έχουν το ίδιο μήκος. b. Το ΚΜ και το ΛΝ είναι κάθετα. c. Το ΚΝ και το ΛΜ είναι κάθετα. d. Το ΚΝ και το ΚΜ έχουν το ίδιο μήκος. e. Η γωνία Λ είναι μεγαλύτερη από τη γωνία Μ.</p>  <p>Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει μόνο τη σωστή απάντηση (το b).</p>	Εξετάζονται οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τις ιδιότητες των σχημάτων και, συγκεκριμένα, του τετραγώνου.

		Ερωτήσεις						Περιγραφή																																				
2 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	<p>Ερώτηση 7</p> <p>Στον παρακάτω πίνακα βάλε ένα \checkmark κάθε φορά που το σχήμα έχει την αντίστοιχη ιδιότητα:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ιδιότητα</th> <th>Τετράπλευρα</th> <th>Παράλληλα</th> <th>Ορθογώνια</th> <th>Τετράγωνα</th> <th>Ρόμβοι</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Τέσσερις (4) πλευρές</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Απέναντι πλευρές παράλληλες</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Απέναντι γωνίες ίσες</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Όλες οι πλευρές ίσες</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Όλες οι γωνίες ορθές</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Δύο (2) διαδοχικές πλευρές ίσες</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει τις ιδιότητες που ισχύουν για κάθε σχήμα και να μην έχει επιλέξει αυτές που δεν ισχύουν. Σε αυτήν την κατεύθυνση, ο μαθητής θα πρέπει να έχει επιλέξει τις σωστές ιδιότητες για τουλάχιστον 2 από τα 5 σχήματα.</p>	Ιδιότητα	Τετράπλευρα	Παράλληλα	Ορθογώνια	Τετράγωνα	Ρόμβοι	Τέσσερις (4) πλευρές						Απέναντι πλευρές παράλληλες						Απέναντι γωνίες ίσες						Όλες οι πλευρές ίσες						Όλες οι γωνίες ορθές						Δύο (2) διαδοχικές πλευρές ίσες						<p>Εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τα τετράπλευρα με βάση τις ιδιότητές τους.</p>
	Ιδιότητα	Τετράπλευρα	Παράλληλα	Ορθογώνια	Τετράγωνα	Ρόμβοι																																						
	Τέσσερις (4) πλευρές																																											
Απέναντι πλευρές παράλληλες																																												
Απέναντι γωνίες ίσες																																												
Όλες οι πλευρές ίσες																																												
Όλες οι γωνίες ορθές																																												
Δύο (2) διαδοχικές πλευρές ίσες																																												
<p>Ερώτηση 8</p> <p>Τα παρακάτω σχήματα είναι ρόμβοι. Ποιες από τις προτάσεις που ακολουθούν είναι αληθείς και ποιες λανθασμένες γι' αυτού του είδους τα σχήματα;</p> <div style="text-align: center;">  </div> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Σωστό</th> <th>Λάθος</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Οι διαγώνιες έχουν το ίδιο μήκος.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Οι απέναντι πλευρές του είναι ίσες.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Οι διαγώνιες του είναι κάθετες.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Όλες οι γωνίες είναι ίσες.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει χαρακτηρίσει ορθά (Σωστό ή Λάθος) και τις 4 προτάσεις.</p>		Σωστό	Λάθος	1. Οι διαγώνιες έχουν το ίδιο μήκος.			2. Οι απέναντι πλευρές του είναι ίσες.			3. Οι διαγώνιες του είναι κάθετες.			4. Όλες οι γωνίες είναι ίσες.			<p>Διερευνώνται οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τις ιδιότητες των σχημάτων και συγκεκριμένα του ρόμβου.</p>																												
	Σωστό	Λάθος																																										
1. Οι διαγώνιες έχουν το ίδιο μήκος.																																												
2. Οι απέναντι πλευρές του είναι ίσες.																																												
3. Οι διαγώνιες του είναι κάθετες.																																												
4. Όλες οι γωνίες είναι ίσες.																																												
<p>Ερώτηση 9</p> <p>Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι αληθείς σε κάθε ισοσκελές τρίγωνο; (κύκλωσε το σωστό γράμμα)</p> <ol style="list-style-type: none"> Οι τρεις πλευρές έχουν το ίδιο μήκος. Μια πλευρά είναι διπλάσια σε μήκος από κάποια άλλη. Υπάρχουν τουλάχιστον δύο γωνίες με το ίδιο μέτρο. Οι τρεις γωνίες έχουν το ίδιο μέτρο. <div style="text-align: right;">  </div> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει μόνο τη σωστή απάντηση (το c).</p>	<p>Εξετάζονται οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τις ιδιότητες των σχημάτων και, συγκεκριμένα, του ισοσκελούς τριγώνου.</p>																																											

	Ερωτήσεις	Περιγραφή
2 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	<p>Ερώτηση 10</p> <p>Στο διπλανό τετραγωνισμένο χαρτί:</p> <p>a. Σχεδίασε ένα τετράγωνο.</p> <p>b. Βάλε στις «μύτες» του τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ, ακολουθώντας τη φορά των δεικτών του ρολογιού.</p> <p>c. Χάραξε τα ευθύγραμμα τμήματα ΑΓ και ΒΔ</p> <p>d. Πώς λέγονται τα σημεία Α, Β, Γ, Δ του τετραγώνου που σχεδίασες;.....</p> <p>e. Πώς λέγονται τα ευθύγραμμα τμήματα ΑΒ, ΒΓ, ΓΔ, ΔΑ του τετραγώνου;.....</p> <p>f. Πώς λέγονται τα ευθύγραμμα τμήματα ΑΓ, ΒΔ του τετραγώνου;.....</p> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει απάντηση σωστά σε τουλάχιστον 4 από τα 6 υπο-ερωτήματα.</p>	<p>Διερευνάται η σχεδιαστική και λεκτική ικανότητα των μαθητών σχετικά με τις ιδιότητες των σχημάτων. Πιο συγκεκριμένα ζητείται να σχεδιάσουν ένα τετράγωνο και να ονομάσουν τις κορυφές, τις πλευρές και τις διαγώνιους.</p>
3 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	<p>Ερώτηση 11</p> <p>Να συγκρίνεις τα παρακάτω γεωμετρικά σχήματα. Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές τους; Για τις συγκρίσεις σου χρησιμοποίησε χαρακτηριστικά, όπως πλευρές, γωνίες, διαγώνιοι και άξονες συμμετρίας.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Τετράγωνο</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Ορθογώνιο παραλληλόγραμμο</p> </div> </div> <p>Ομοιότητες: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Διαφορές: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Η ερώτηση 11 διερευνά την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν σχέσεις μεταξύ δύο σχημάτων (αξιοποιήθηκε αποκλειστικά για την παροχή ποιοτικών δεδομένων).</p>
3 ^ο ΕΠΙΠΕΔΟ	<p>Ερώτηση 12</p> <p>Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι αληθής; (κύκλωσε το σωστό γράμμα)</p> <p>a. Όλες οι ιδιότητες των ορθογώνιων είναι ιδιότητες των τετραγώνων.</p> <p>b. Όλες οι ιδιότητες των τετραγώνων είναι ιδιότητες των ορθογώνιων.</p> <p>c. Όλες οι ιδιότητες των ορθογώνιων είναι ιδιότητες των παραλληλογράμμων.</p> <p>d. Όλες οι ιδιότητες των τετραγώνων είναι ιδιότητες των παραλληλογράμμων.</p> <p>e. Καμία από τις παραπάνω δεν είναι σωστή.</p> <p>Πώς το ξέρεις; _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει μόνο τη σωστή απάντηση (το α).</p>	<p>Εξετάζονται οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με την έννοια του εγκλεισμού και των σχέσεων μεταξύ σχημάτων.</p>

Ερωτήσεις	Περιγραφή																					
<p>Ερώτηση 13 Να σημειώσεις δίπλα από τις παρακάτω προτάσεις αν αυτό που λένε είναι «Σωστό» ή «Λάθος».</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Σωστό</td> <td style="text-align: center;">Λάθος</td> </tr> <tr> <td>a. Όλα τα τετράγωνα είναι και ορθογώνια παραλληλόγραμμα.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b. Όλα τα ισοσκελή τρίγωνα είναι και ισόπλευρα.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c. Όλα τα τραπέζια είναι παραλληλόγραμμα.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d. Ο ρόμβος είναι παραλληλόγραμμα.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>e. Όλα τα τετράπλευρα είναι παραλληλόγραμμα.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>f. Όλα τα τετράγωνα έχουν τις ιδιότητες του ρόμβου.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει χαρακτηρίσει ορθά (Σωστό ή Λάθος) τουλάχιστον τις 4 από τις 6 προτάσεις.</p>		Σωστό	Λάθος	a. Όλα τα τετράγωνα είναι και ορθογώνια παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Όλα τα ισοσκελή τρίγωνα είναι και ισόπλευρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Όλα τα τραπέζια είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Ο ρόμβος είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. Όλα τα τετράπλευρα είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. Όλα τα τετράγωνα έχουν τις ιδιότητες του ρόμβου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Εξετάζονται οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με την έννοια του εγκλεισμού και των σχέσεων μεταξύ σχημάτων.</p>
	Σωστό	Λάθος																				
a. Όλα τα τετράγωνα είναι και ορθογώνια παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
b. Όλα τα ισοσκελή τρίγωνα είναι και ισόπλευρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
c. Όλα τα τραπέζια είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
d. Ο ρόμβος είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
e. Όλα τα τετράπλευρα είναι παραλληλόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
f. Όλα τα τετράγωνα έχουν τις ιδιότητες του ρόμβου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
<p>Ερώτηση 14 Ποια από τα παρακάτω σχήματα είναι παραλληλόγραμμα; (κύκλωσε τα σωστά γράμματα)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> Κ</div> <div style="text-align: center;"> Λ</div> <div style="text-align: center;"> Μ</div> <div style="text-align: center;"> Ν</div> <div style="text-align: center;"> Ξ</div> <div style="text-align: center;"> Ο</div> </div> <p>Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.</p> <hr/> <hr/> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει τουλάχιστον τα 2 από τα 4 σχήματα που είναι παραλληλόγραμμα και να μην έχει επιλέξει αυτά που δεν είναι.</p>	<p>Εξετάζονται σχέσεις εγκλεισμού. Συγκεκριμένα, ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών να κατατάξουν κάποιο σχήμα σε μία κατηγορία ανώτερης τάξης.</p>																					
<p>Ερώτηση 15 Να σημειώσεις με ✓ δίπλα από την πρόταση που είναι αληθής τόσο για τα ορθογώνια όσο και για τα παραλληλόγραμμα</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Ορθογώνιο & παραλλ/μμο</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Οι απέναντι πλευρές είναι ίσες.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Οι διαγώνιες είναι ίσες.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Οι απέναντι πλευρές είναι παράλληλες.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Οι απέναντι γωνίες είναι ίσες.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Κανένα από τα παραπάνω.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>Πώς αποφάσισες ποιες από τις προτάσεις ισχύουν ταυτόχρονα για τα ορθογώνια και τα παραλληλόγραμμα;</p> <hr/> <hr/> <p>Ορθή απάντηση: Να έχει επιλέξει τουλάχιστον τις 2 από τις 3 προτάσεις που ισχύουν ταυτόχρονα για τα ορθογώνια & τα παραλληλόγραμμα και να μην έχει επιλέξει αυτές που δεν ισχύουν.</p>		Ορθογώνιο & παραλλ/μμο	Οι απέναντι πλευρές είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>	Οι διαγώνιες είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>	Οι απέναντι πλευρές είναι παράλληλες.	<input type="checkbox"/>	Οι απέναντι γωνίες είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>	Κανένα από τα παραπάνω.	<input type="checkbox"/>	<p>Διερευνώνται σχέσεις μεταξύ σχημάτων, ειδικότερα μεταξύ του ορθογωνίου και του παραλληλογράμμου.</p>									
	Ορθογώνιο & παραλλ/μμο																					
Οι απέναντι πλευρές είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>																					
Οι διαγώνιες είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>																					
Οι απέναντι πλευρές είναι παράλληλες.	<input type="checkbox"/>																					
Οι απέναντι γωνίες είναι ίσες.	<input type="checkbox"/>																					
Κανένα από τα παραπάνω.	<input type="checkbox"/>																					

ΟΠΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Ελένη Γρίβα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Παναγιώτης Παντελή
Εκπαιδευτικός,
Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε
Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Αναστασία Γ. Στάμου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Ν.
Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας

Abstract

The purpose of the present study was twofold: a) to provide an account of primary school teachers' beliefs regarding plurilingualism and foreign language learning/ teaching in the Cypriot educational context; b) to record primary school students' attitudes to learning English and other languages. Semi-structured interviews were used as the basic instrument to collect data from 100 teachers, while a self-report questionnaire was used as the instrument of collecting information from 1265 students. The findings indicated both primary school teachers' and students' positive attitudes towards plurilingualism. Despite teachers' acknowledgement of English language as a strong communicative tool, the need for students to acquire multilingual communicative competence was also recorded. Moreover, the benefits from early language learning were highlighted. Concerning the students, despite the fact that they regarded English as the basic means of international communication, they expressed willingness either to acquire or improve their skills in other European languages.

Λέξεις κλειδιά

Πολυγλωσσία, εκμάθηση γλωσσών, οπτικές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κυπριακή πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, αναγνωρίζεται η αξία εκμάθησης δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών, πέραν της μητρικής (Council of Europe, 1998), αλλά και η σημασία της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών (European Commission, 2004) με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας ανάμεσα στους ευρωπαίους πολίτες, την ελεύθερη κινητικότητα και την αμεσότερη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών (Γρίβα, 2011). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, υποστηρίζεται η ανάγκη ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας του κάθε ατόμου σε τουλάχιστον δύο άλλες γλώσσες εκτός από τη μητρική του γλώσσα, καθώς η πολυγλωσσική ικανότητα δίνει τις απαραίτητες δεξιότητες στους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να

επωφεληθούν από τις δυνατότητες που τους προσφέρονται «σε μια ενιαία και χωρίς σύνορα αγορά» (Commission of the European Communities, 1995).

Ως εκ τούτου τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέτουν ως στόχο την παροχή ευκαιριών στους πολίτες να αναπτύξουν δεξιότητες και σε άλλες γλώσσες, ακόμη και από πολύ μικρή ηλικία (European Council, 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση την τελευταία δεκαετία χαράσσονται πολύγλωσσες πολιτικές στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, υλοποιούνται δράσεις για την προώθηση της πολυγλωσσίας και σχεδιάζονται αντίστοιχα προγράμματα σπουδών και διδακτικά υλικά για την πρώιμη εκμάθηση των γλωσσών (Eurydice, 2005).

Κεντρικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση τέτοιων πολύγλωσσων εκπαιδευτικών πολιτικών παίζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για θέματα πολυγλωσσίας και γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν άμεση επίδραση στην εφαρμογή οποιασδήποτε γλωσσικής πολιτικής χαράσσεται σε μακρο-επίπεδο, καθώς και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Επίσης, μέσα από τη διερεύνηση των οπτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών, γίνονται φανερές οι προκαταλήψεις που έχουν εδραιωθεί βάσει των προηγούμενων εμπειριών τους. Πολλές φορές, μάλιστα, οι γλωσσικές τους στάσεις πηγάζουν κυρίως από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αυτοί έχουν για τις κοινωνικές ομάδες οι οποίες χρησιμοποιούν τις διάφορες γλώσσες παρά από τις γλώσσες καθαυτές (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Από την άλλη οι απόψεις των μαθητών μπορούν να επιδράσουν στα συναισθηματά τους και να διαμορφώσουν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και την πολυγλωσσία. Οι θετικές απόψεις για την εκμάθηση γλωσσών βοηθούν ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα και να διατηρηθούν τα κίνητρα για να συνεχιστεί η μάθηση, ενώ οι αρνητικές απόψεις μπορεί να μειώσουν τα κίνητρα και ταυτόχρονα να ενισχύσουν το άγχος (Kern, 1995). Στο πλαίσιο αυτό σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων μαθητών και των επιδόσεών τους στη δεύτερη γλώσσα (Kuhlemeir, Bergh & Melse, 1996). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μια γλώσσα ή την εκμάθησή της είναι το πολιτισμικό πλαίσιο (βλ. Brohy, 2001). Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται να έχουν μια πολύ πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών, λόγω της αυξημένης πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής συνείδησης και ευαισθησίας που διαθέτουν (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Άλλες έρευνες, πάλι, έχουν αναδείξει τον 'παράγοντα φύλο' σε σχέση με τις απόψεις και προτιμήσεις των μαθητών για την πολυγλωσσία, με τα κορίτσια να φαίνεται πως έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Csizer & Dornyei, 2005).

1. Η έρευνα

Τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο, ειδικότερα με την ένταξη της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, τη ραγδαία αύξηση των οικονομικών μεταναστών και την καθιέρωση της ως ενός σημαντικού τουριστικού θέρετρου (EACEA, 2009), η προώθηση της γλωσσομάθειας αποτελεί άμεση αναγκαιότητα. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο έπαιζε και εξακολουθεί να παίζει η αγγλική γλώσσα, η οποία, ήδη από το 1992, άρχισε να διδάσκεται από τη Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου (Περσιάνης, 2006) και αποτελεί την κυρίαρχη ξένη γλώσσα, καθώς, ακόμη και σήμερα, δεν διδάσκονται άλλες γλώσσες στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Μάλιστα, ενώ στα αναθεωρημένα Αναλυτικά Προγράμματα της προδημοτικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προωθείται η πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αλλά και η εκμάθηση διάφορων ευρωπαϊκών γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Κοιλιάρη, 2011), οι κυρίαρχες ξένες γλώσσες διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι η αγγλική και η γαλλική.

2. Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη χαρτογράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για ζητήματα γλωσσομάθειας στην κυπριακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε:

- α) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για βασικά ζητήματα γλωσσομάθειας και πολύγλωσσης πολιτικής, τον ρόλο της αγγλικής και άλλων γλωσσών, την πρώιμη εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς και τη θέση της τουρκικής γλώσσας στην κυπριακή κοινωνία και την εκπαίδευση.
- β) η καταγραφή των απόψεων και προτιμήσεων των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με την αγγλική γλώσσα, άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες και την τουρκική γλώσσα. Επιπλέον, διερευνήθηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους σε σχέση με το φύλο, την εθνοτική προέλευση και τη μόρφωση των γονέων.

3. Συμμετέχοντες

3.1. Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην έρευνα, έλαβαν μέρος 100 συνολικά εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 30,0% άντρες και 70,0% γυναίκες που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Λευκωσίας, της Λεμεσού και της Πάφου. Το 50,0% των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ το 8,0% των εκπαιδευτικών είχαν αποκτήσει και δεύτερο πτυχίο.

3.2. Μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1265 μαθητές/τριες (49,0% αγόρια και 51,0% κορίτσια) της Ε' (56,8%) και ΣΤ'

(43,2%) τάξης δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας, της Λεμεσού και της Πάφου συμμετείχαν στην έρευνά μας. Το 74,1% των μαθητών ήταν Ελληνοκύπριοι, ενώ το 25,9% προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης (Βουλγαρία, Ρουμανία), αραβικές χώρες, καθώς και αφρικανικές και ασιατικές χώρες (Φιλιππίνες, Βιετνάμ).

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών επιλέχτηκαν δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς και β) ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που δόθηκαν στους μαθητές.

4. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων (Miles & Humberman, 1994), προέκυψαν οι τέσσερις παρακάτω θεματικοί άξονες:

- Πολυγλωσσία και ο ρόλος των άλλων γλωσσών στην Κύπρο
- Η αγγλική και οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες στη δημόσια εκπαίδευση
- Η θέση της τουρκικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση
- Προβληματισμοί για ζητήματα εκμάθησης/ διδασκαλίας άλλων γλωσσών

4.1. Πολυγλωσσία και ο ρόλος των άλλων γλωσσών στην Κύπρο

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει τη σημαντικότητα εκμάθησης γλωσσών υποστηρίζοντας τη «μητρική + δύο άλλες γλώσσες» και τη συνδέει με την επικοινωνία και τη διευκόλυνση στην κινητικότητα: «... να μπορείς να συνεννοείσαι με ανθρώπους διάφορων πολιτισμών, να έρχεσαι σε επαφή, να αλληλεπιδράς, μαθαίνεις και την κουλτούρα τους», καθώς και με την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και την καλλιέργεια πολυπολιτισμικής συνείδησης: «...η ικανότητα του να μπορείς να αντιλαμβάνεσαι κουλτούρες από διαφορετικές χώρες» (Πίνακας 1).

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε την υπεροχή της αγγλικής έναντι των άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών στην Κύπρο, ενώ μια μερίδα εκπαιδευτικών αναγνώρισε την προώθηση 'ισχυρών' ευρωπαϊκών γλωσσών πέραν της αγγλικής, κυρίως τα τελευταία χρόνια με την είσοδο στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο σύγχρονο τουριστικό ρεύμα προς την Κύπρο, κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, κάτι που επηρεάζει την αξιολογική ιεράρχηση των ευρωπαϊκών γλωσσών και καθιστά γλώσσες όπως τη ρωσική να αποκτούν μια νέα 'δυναμική': «το τουριστικό μας προϊόν καθορίζει ποια γλώσσα κάθε φορά πρέπει να χρησιμοποιούμε περισσότερο», «για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια έχουμε άμεση ανάγκη ... από τη ρωσική λόγω της αύξησης των τουριστών».

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, όλοι οι συμμετέχοντες την προσδιόρισαν ως την ευρωπαϊκή lingua franca αλλά και τη γλώσσα ευρείας επικοινωνίας μεταξύ μεταναστών και Ελληνοκυπρίων: «ζουν τόσο άνθρωποι στον τόπο σου που μιλούν άλλες γλώσσες, άρα πρέπει να έχεις κάποια γλώσσα για να επικοινωνείς, να μαθαίνουν όλοι μια κοινή τουλάχιστον», «ως προς το να ενσωματωθούν στην κουλτούρα και κατ' επέκταση ή με αφορμή το να μάθουν ελληνικά, άρα η αγγλική νομίζω είναι πιο ουδέτερη γλώσσα ώστε να μπορούν να βρουν κάτι το κοινό, παρά το να μάθει ο ένας τη γλώσσα του άλλου». Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών τονίζει τη χρησιμότητα της αγγλικής για τουριστικούς σκοπούς: «επειδή στηρίζεται η οικονομία στον τουρισμό φτάσαμε στο σημείο η δική μας η γλώσσα να μπαίνει σε δεύτερη μοίρα μετά από τα αγγλικά», «ακόμα και αν θέλει να παραγγείλει κανείς κάτι σε μια καφετέρια, αν δεν ξέρει αγγλικά κάποιος μπορεί να μη μπορέσει να συνεννοηθεί με κάποιον στην ίδια του τη χώρα». Επίσης, από κάποιους εκπαιδευτικούς, τονίστηκε η χρήση της αγγλικής γλώσσας στην καθημερινότητα των Ελληνοκυπρίων ως κατάλοιπου της αποικιοκρατίας: «από μικρά τα παιδιά χρησιμοποιούν πολλές αγγλικές λέξεις, έχουν μια επαφή με τη γλώσσα από πολύ μικρά», «ακόμη χρησιμοποιούμε το «αλόου» (hello) όταν κάποιος απαντάει σε ένα τηλεφώνημα». Εξάλλου η στενή σύνδεση των Ελληνοκυπρίων με την αγγλική γλώσσα διαφαίνεται και από το γεγονός ότι από κάποιους θεωρείται προαπαιτούμενο η γνώση της για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση: «για τις σπουδές τους όλοι προορίζουν τα παιδιά τους σε αγγλικά ή αμερικανικά πανεπιστήμια, τώρα τελευταία άρχισε να αλλάζει αυτό, αλλά λίγο, πολύ μικρό ποσοστό».

Σχετικά με την τουρκική γλώσσα, υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που δεν θεωρεί ότι η συγκεκριμένη γλώσσα έχει σημαίνοντα ρόλο στην Κύπρο, λόγω του κυπριακού ζητήματος: «βλέπουμε ότι θεωρείται λίγο υποτιμημένη γλώσσα τα τουρκικά ... διότι είναι τα βιώματα και οι εμπειρίες των Κυπρίων, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, οι κουλτούρες των λαών είναι πολύ βασικές για τη γλώσσα», «στην ουσία είναι ελάχιστοι εκείνοι που θέλουν να μαθαίνουν τα τουρκικά. Δηλαδή που ρωτούμε και από ενήλικες και από παιδιά, δεν θέλουν, δεν υπάρχει επιθυμία να τη μάθουν». Από την άλλη κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι παρατηρούν μια προσπάθεια προώθησης της τουρκικής γλώσσας τα τελευταία χρόνια: «ξέρω εκπαιδευτικούς οι οποίοι όταν ξεκίνησαν οι πολιτικές συζητήσεις για λύση του Κυπριακού...αρκετός κόσμος ξεκίνησε να πηγαίνει μαθήματα τουρκικά», «[τα] τελευταία χρόνια στα τουρκικά δόθηκε έμφαση και μάλιστα με δωρεάν παροχή μαθημάτων στους Κυπρίους». Στο πλαίσιο αυτό ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η εκμάθησή της μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του 'άλλου' πολιτισμού: «η τούρκικη γλώσσα [σε βοηθά] να γνωρίσεις την κουλτούρα του λαού, οπότε θα κατανοήσεις καλύτερα και τον τρόπο που σκέφτονται οι απέναντι».

Πίνακας 1: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Πολυγλωσσία και ο ρόλος των άλλων γλωσσών στην Κύπρο»

Πολυγλωσσία και ο ρόλος των άλλων γλωσσών στην Κύπρο		
Κατηγορίες	Κωδικοί = Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών πέραν της μητρικής	ΣΗΕΚΔΥΟΓΛ = Σημαντικότητα της εκμάθησης δύο ευρωπαϊκών γλωσσών	90
	ΠΙΘΔΥΣΕΓΛ = Πιθανές δυσκολίες εκμάθησης δύο ευρωπαϊκών γλωσσών	18
	ΘΕΤΕΚΜΓΛ = Θετική στάση στην εκμάθηση μίας ευρωπαϊκής γλώσσας	12
Η θέση των ευρωπαϊκών γλωσσών	ΠΡΙΣΕΥΡΓΛ = Προώθηση 'ισχυρών' ευρωπαϊκών γλωσσών πέραν της αγγλικής	46
	ΥΠΕΡΑΓΓΛ = Υπεροχή της αγγλικής έναντι των άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών	92
	ΜΕΤΚΕΥΡΓΛ = Το σύγχρονο μεταναστευτικό ρεύμα προς την Κύπρο που επηρεάζει το κύρος των ευρωπαϊκών γλωσσών	18
	ΠΩΣΑΝΕΓΛ = Η ρωσική ως ανερχόμενη γλώσσα	18
	ΤΟΥΡΕΥΡΓΛ = Ο ρόλος του τουρισμού στην προώθηση των ευρωπαϊκών γλωσσών	10
	ΠΡΠΟΛΕΚΠ = Σύγχρονη τάση για προώθηση της πολυγλωσσίας μέσα από την εκπαίδευση	4
Παράγοντες ισχυροποίησης της αγγλικής γλώσσας	ΡΟΛΑΓΓΛ = Ο ρόλος της αγγλοκρατίας	60
	ΗΒΑΗΠΑΣΠ = Η επιλογή του Ηνωμένου Βασιλείου και των Η.Π.Α. από ελληνοκύπριους γονείς ως προορισμού σπουδών για τα παιδιά τους	12
	ΑΓΓΛΩΣΣΕΠΑ = Προαπαιτούμενο η γνώση της αγγλικής γλώσσας για επαγγελματική αποκατάσταση	8
	ΓΑΠΟΛΚΥΒ = Ο ρόλος της γλωσσικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης	8
	ΡΟΛΤΟΥΡ = Σημαντικός ορόλος του τουρισμού	26
	ΑΓΓΔΙΕΘΓΛ = Η χρήση της αγγλικής <i>afingua franca</i>	92
Η θέση της τουρκικής γλώσσας	ΣΕΠΙΤΟΥΡ = Σημαντικότητα της επικοινωνίας με την τουρκοκυπριακή κοινότητα και της επαφής με τον πολιτισμό της μέσω της γλώσσας	28
	ΜΣΗΡΤΟΥΡ = Μη σημαίων ρόλος της τουρκικής γλώσσας	23
	ΠΡΤΟΥΕΚ = Προσπάθεια προώθησης της τουρκικής γλώσσας στην εκπαίδευση	8
	ΤΟΥΡΓΛΚΟΙ = Η εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας στην εκπαίδευση ως ένδειξη αποδοχής της τουρκοκυπριακής κοινότητας	8
	ΕΚΜΤΟΥΓΛ = Σύγχρονη τάση για εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από Ελληνοκυπρίους	6

4.2. Η αγγλική και οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες στη δημόσια εκπαίδευση

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες (Πίνακας 2). Στις δύο πρώτες κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν τη θετική ή αρνητική τους στάση ως προς την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής, ενώ στις δύο επόμενες αιτιολόγησαν την εισαγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 2: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Η αγγλική και οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες στη δημόσια εκπαίδευση»

Η αγγλική και οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες στη δημόσια εκπαίδευση		
Κατηγορίες	Κωδικοί= Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Πρώιμη επαφή με την αγγλική γλώσσα	ΘΕΠΠΡΕΚΜ = Θετική στάση στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας	66
	ΑΡΝΠΠΡΕΚΜ = Αρνητική στάση στην πρώιμη εκμάθηση αγγλικής γλώσσας	20
	ΘΕΤΥΠΡΟΥ = Θετική στάση στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας υπό προϋποθέσεις	14
Λόγοι εισαγωγής πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας	ΑΓΤΕΠΠΡΩ = Η επιτυχία της εφαρμογής πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής σε άλλα σχολεία ή/και εκπαιδευτικά συστήματα	33
	ΙΔΗΛΙΕΚΞΓ = Η ιδανική ηλικία για την εκμάθηση μιας γλώσσας	39
	ΕΠΑΑΓΓΛΩ = Η προϋπάρχουσα επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα	15
	ΑΝΤΠΡΠΑΡ = Αντιμετώπιση του προβλήματος της παραπαιδείας	13
Εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	ΘΕΤΔΕΥΤΓΛ = Θετική στάση στην εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας	18
	ΑΡΝΔΕΥΤΓΛ = Αρνητική στάση στην εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας	6
	ΘΕΤΔΕΓΛΠΡ = Θετική στάση στην εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας υπό προϋποθέσεις	23
	ΘΕΤΕΠΙΜΑ = Θετική στάση στην εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας ως επιλεγόμενου μαθήματος	24
Λόγοι εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας	ΙΔΑΝΗΛΚ = Η ιδανική ηλικία στην πρωτοβάθμια για την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας	18
	ΕΙΣΔΕΥΞΓ = Εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας για να υπάρχει δικαίωμα επιλογής από τους μαθητές	6
	ΔΕΥΞΓΛΩΠΟ = Εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας για εναρμόνιση με την ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική	23

Όσον αφορά την εισαγωγή της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, αιτιολογώντας τη θετική τους στάση, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι επικαλέστηκαν τη διεθνή εμπειρία από σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών: «όταν πήγαμε στη Σουηδία και είδα ότι τα παιδιά από την Α' τάξη μάθαιναν αγγλικά και έφταναν στην Στ' τάξη, το επίπεδο ήταν πολύ καλύτερο από το δικό μας», ή την προσωπική τους εμπειρία: «Έχω δουλέψει σε ενιαίο ολοήμερο που έχει δοκιμαστεί και είδα εξαιρετικά αποτελέσματα». Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής, αφού θεώρησαν ότι η εκμάθηση σε αυτή την ηλικία γίνεται αβίαστα και αυθόρμητα: «Τα παιδιά είναι σε ηλικία που με παιγνιώδη τρόπο μπορούν, αν όχι να μάθουν να μιλούν, τουλάχιστον να μπουν στη νοοτροπία της γλώσσας για να τη μαθαίνουν σιγά-σιγά πιο εύκολα μετά».

Από την άλλη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνουν θετική στάση στην εισαγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με κάποιους εκπαιδευτικούς να είναι θετικοί υπό προϋποθέσεις και κάποιους άλλους να προτείνουν τη δεύτερη ξένη γλώσσα ως επιλεγόμενο μάθημα (Πίνακας 2). Αξίζει να επισημανθεί πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνουν τη γαλλική γλώσσα ως πρώτη σε επιλογή με διαφορά από τη δεύτερη προτεινόμενη γλώσσα για την εισαγωγή της ως δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Προτεινόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας	Αναφορές
Γαλλική γλώσσα	41
Γερμανική γλώσσα	18
Ισπανική γλώσσα	20
Ιταλική γλώσσα	12
Ρωσική γλώσσα	7
Τουρκική γλώσσα	2

4.3. Η θέση της τουρκικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση

Όσον αφορά την εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες, με τους περισσότερους να δείχνουν μια μάλλον αρνητική ή καχύποπτη στάση και να εκφράζουν κάποιους προβληματισμούς. Οι λόγοι που επικαλούνται είναι: α) συναισθηματικοί: «Προσωπικά δεν θα μου άρεσε να σου πω την αλήθεια... Στην Κύπρο όμως πιστεύω ότι ίσως να ήταν καλό ...Αλλά προσωπικά δεν ... συναισθηματικά δεν θα ήθελα», β) εθνικιστικοί: «έχω σοβαρό πρόβλημα με την Τουρκία, και ενόσω υπάρχουν κατοχικά στρατεύματα στην Κύπρο...νιώθω ότι μας αποπροσανατολίζουν, ότι ένα πολιτικό πρόβλημα μας το προβάλλουν ως κοινωνικό», «δεν θα ήθελα ποτέ να μάθω τουρκικά, θεωρώ ότι είναι ένας λαός ο οποίος δεν τον αποδεχόμαστε», γ) πολιτικής στρατηγικής: «είναι σαν να τους αποδεχόμαστε [τους Τουρκοκύπριους]. Δεν πρέπει να τους αποδεχτούμε», «θα υπήρχαν έντονες αντιδράσεις από πλευράς των Ελληνοκυπρίων...και οι ίδιοι οι μαθητές θα είχαν αρνητική στάση απέναντι στη γλώσσα».

Πίνακας 4: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Η θέση της τουρκικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση»

Η θέση της τουρκικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση		
Κατηγορίες	Κωδικοί= Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Στάση για την εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας	ΘΕΤΟΥΡΓΛ = Θετική στάση στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια	32
	ΑΡΝΤΟΥΡΓΛ = Αρνητική στάση στην εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας είτε στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια	30
	ΤΟΥΡΚΓΛΕΠ = Θετική στάση στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια ως επιλεγόμενο μάθημα	22
	ΘΕΤΣΤΕΠΛ = Θετική στάση στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια σε περίπτωση επίλυσης	16
Αιτιολόγηση της στάσης τους για την εισαγωγή τουρκικής γλώσσας	ΕΘΝΛΟΑΡΝ = Εθνικιστικοί λόγοι αρνητικής στάσης στην εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας	16
	ΤΟΥΠΟΛΥΠΟ = Η εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας ως πολιτική υποχώρηση	10
	ΑΝΤΕΛΕΙΣΤΟ = Αντιδράσεις από Ελληνοκυπρίους σε ενδεχόμενη εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας	12

4.4. Προβληματισμοί για ζητήματα εκμάθησης/ διδασκαλίας άλλων γλωσσών

Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προώθηση της πολυγλωσσίας και τη διδασκαλία άλλων γλωσσών στην κυπριακή εκπαίδευση, εκφράστηκαν κάποιοι προβληματισμοί σε σχέση τόσο με την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας όσο και με την εισαγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και με τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (Πίνακας 5).

Αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής στην προσχολική ή πρωτοσχολική εκπαίδευση, αρκετοί εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές λόγω ηλικίας ή για την πιθανότητα σύγχυσης των δύο γλωσσών (αγγλικής-ελληνικής). Αξίζει να επισημανθεί ότι ορισμένοι συνεντευξιζόμενοι τονίζουν τον κίνδυνο για τυχόν περιθωριοποίηση της ελληνικής γλώσσας από την πρώιμη επαφή των μαθητών με την αγγλική. Επιπλέον λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον αποσπασματικό σχεδιασμό των Α.Π., εκφράζοντας τις ανησυχίες τους ότι με παρόμοιο τρόπο θα εισαχθεί και η αγγλική στην Α' τάξη.

Όσον αφορά τους προβληματισμούς που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα διδασκαλίας άλλων γλωσσών, αυτοί εστιάστηκαν κυρίως: α) στις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές από την ταυτόχρονη εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών στην ηλικία των 11-12 χρόνων: «Δεν ξέρω τελικά πόσο θα μπερδεύουν τις δύο ξένες γλώσσες μεταξύ τους, όχι με τη μητρική τους γλώσσα», β) στην

περιθωριοποίηση της ελληνικής ή την αποδυνάμωση της αγγλικής γλώσσας: «στο τέλος για να μάθεις τη δεύτερη ευρωπαϊκή γλώσσα στον χρόνο που είσαι στα σχολεία, ίσως τελικά θα πρέπει να παραγνωρίσεις...την ίδια τη δική σου, τη μητρική γλώσσα», γ) την έλλειψη διδακτικού χρόνου: «όπως βλέπω το Α.Π. που έχουμε σήμερα, πιστεύω είναι δύσκολο να μπει ακόμα μία γλώσσα. Ήδη ο χρόνος που έχουμε για να καλύψουμε τα ελληνικά, τα μαθηματικά δεν είναι αρκετός. Πόσο μάλλον να μπει ακόμα μια γλώσσα στο Αναλυτικό [Πρόγραμμα]».

Πίνακας 5: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Προβληματισμοί για ζητήματα εκμάθησης/διδασκαλίας άλλων γλωσσών»

Προβληματισμοί για ζητήματα εκμάθησης/διδασκαλίας άλλων γλωσσών		
Κατηγορίες	Κωδικοί= Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Προβληματισμοί για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση	ΔΥΣΜΙΜΑΘ = Πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές σε τόσο μικρή ηλικία	26
	ΣΥΓΜΗΤΓΛ = Σύγχυση με τη μητρική γλώσσα από πλευράς μαθητών	20
	ΠΕΡΕΛΛΓΛ = Περιθωριοποίηση της ελληνικής γλώσσας	15
	ΕΛΚΑΤΠΡΕΚ = Έλλιπής ενημέρωση/κατάρτιση για την πρόιμη εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας	25
Προβληματισμοί για εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας	ΔΥΣΚΜΑΘ = Πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές	14
	ΕΛΔΙΔΧΡΟ = Έλλειψη διδακτικού χρόνου	14
	ΠΕΡΑΓΓΛΩΣ = Περιθωριοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής με την εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας	8
	ΕΛΚΑΤΕΚΠ = Πιθανής έλλειψη καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού	28
	ΠΕΡΕΛΓΛΩΣ = Περιθωριοποίηση της ελληνικής γλώσσας	4

5. Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών

5.1. Στάσεις των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές έδειξαν την προτίμησή τους για την αγγλική γλώσσα, καθώς το 45,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τους αρέσει πολύ και το 33,9% αρκετά. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και στάσης των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε ότι περισσότερα κορίτσια (84,0%) είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα από τα αγόρια (75,2%) ($z = -3.870$, $p < .005$). Επιπλέον, ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις στάσεις ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου (65,4%) και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου (81,9%) ($z = -3.926$, $p < .005$).

5.2. Απόψεις των μαθητών για τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας

Οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, απάντησαν καταφατικά για τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας (85,3%). Ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου (68,2%) και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου (79,5%) ($z = -3.455, p < .005$).

Επιπλέον, ο έλεγχος Spearman's rho κατέδειξε στατιστικά ασθενή συσχέτιση μεταξύ της προτίμησης για την αγγλική γλώσσα και της στάσης απέναντι στη χρησιμότητά της ($r_s = 0.212, N = 1260, p < .005$). Διαπιστώνεται πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αρεσκείας της αγγλικής γλώσσας σε ένα μαθητή τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εκτιμήσει τη χρησιμότητά της σε ισχυρότερο βαθμό.

5.3. Αιτιολόγηση των στάσεων και των απόψεών τους

Οι μαθητές που είχαν θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα αιτιολόγησαν την προτίμησή τους γύρω από δύο άξονες:

- α) Λόγοι επικοινωνίας. Σημαντικός αριθμός μαθητών ανέφεραν ότι τους αρέσει η αγγλική γλώσσα επειδή είναι η διεθνής γλώσσα επικοινωνίας: «είναι η γλώσσα που ψηφίστηκε να τη μιλάνε όλες οι άλλες χώρες», «μου αρέσει επειδή πρέπει να ξέρουμε τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα για να επικοινωνούμε», «όταν κάποιος είναι από άλλη χώρα και δεν μιλάς τη γλώσσα του, του μιλάς αγγλικά και σίγουρα θα καταλάβει...», «μόνο αγγλικά μιλάνε όλοι οι ξένοι... στο νησί», «όλοι οι λαοί ξέρουν αναγκαστικά την αγγλική γλώσσα, έτσι είναι ένας τρόπος επικοινωνίας με τους άλλους λαούς».
- β) Λόγοι επαγγελματικής αποκατάστασης. Αρκετοί μαθητές έκαναν αναφορά στη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση για να αιτιολογήσουν τη θετική τους στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα: «...όλος ο κόσμος πρέπει να ξέρει αγγλικά για να βρει καλή δουλειά», με άλλους να σημειώνουν χαρακτηριστικά: «αν δεν τη μάθω δεν μπορώ να κάνω τίποτα στη ζωή μου», «τη σημερινή εποχή οι περισσότερες δουλειές χρειάζονται αγγλικά», «πρέπει να ξέρεις αγγλικά για να σπουδάσεις».

Σχετικά με τους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει η αγγλική γλώσσα, αυτοί αναφέρθηκαν είτε στο γεγονός ότι τη θεωρούν γενικά δύσκολη γλώσσα: «δεν μου αρέσει σαν γλώσσα και έχει δύσκολα γραμματικά φαινόμενα», ή ότι δείχνουν προτίμηση στη μητρική τους γλώσσα: «[δεν μου αρέσει η αγγλική] επειδή δεν είναι η γλώσσα μου», «... είμαι συνηθισμένος να μιλώ ελληνικά».

5.4. Προτιμήσεις των μαθητών για την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο

Αναφορικά με την προτίμηση των μαθητών στο ενδεχόμενο εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, η γαλλική γλώσσα (50,3%) συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Προτίμηση εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

Προτίμηση γλώσσας	Ποσοστά
Γαλλικά	50,3%
Ισπανικά	24,0%
Ιταλικά	15,7%
Γερμανικά	7,4%
Τουρκικά	0,8%

Η ισπανική γλώσσα ήταν η δεύτερη δημοφιλέστερη (24,0%), ενώ τρίτη επιλογή των μαθητών ήταν η ιταλική γλώσσα (15,7%) και τέταρτη επιλογή τα γερμανικά (7,4%). Ελάχιστοι μαθητές δήλωσαν ότι θα επέλεγαν την τουρκική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα (0,8%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές (64,0%) δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να ξεκινήσουν την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιλογής μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο και του φύλου ($\chi^2 = 48.771$, $df = 4$, $p < .000$), καθώς τα κορίτσια επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε μεγαλύτερο ποσοστό (44,5%) σε σχέση με τα αγόρια (37,0%). Επίσης ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην προτίμηση των δύο φύλων απέναντι στην ιταλική γλώσσα ($\chi^2 = 19.760$, $df = 1$, $p < .005$), με τα κορίτσια (49,5%) να δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για την ιταλική γλώσσα σε σχέση με τα αγόρια (22,9%).

5.5. Αιτιολόγηση των προτιμήσεων των μαθητών για τις άλλες γλώσσες

Σχετικά με όσους μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους για τη γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, το 79,6% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι τα γαλλικά είναι μια χρήσιμη γλώσσα και το 87,1% των μαθητών διατύπωσαν την άποψη ότι η γνώση της γαλλικής γλώσσας θα τους βοηθούσε μελλοντικά στη δουλειά τους.

Αναφορικά με τη χρησιμότητα της γερμανικής γλώσσας, σχεδόν οι μισοί μαθητές από αυτούς που την επέλεξαν (48,8%) κρίνουν πως είναι μια χρήσιμη γλώσσα στη

σύγχρονη εποχή. Από την άλλη πλευρά, η ιταλική γλώσσα φάνηκε να είναι πιο ελκυστική στους μαθητές του δείγματος από ό,τι η γερμανική, με την πλειοψηφία των μαθητών να τη θεωρεί «ωραία ως γλώσσα». Επίσης το 60,2% των μαθητών δήλωσαν ότι τη θεωρούν χρήσιμη για τη δουλειά τους στο μέλλον ή για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (78,5%).

Σε σχέση με την προτίμηση των μαθητών για την ισπανική γλώσσα, η πλειοψηφία φαίνεται να τη θεωρεί ελκυστική (67,0%). Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των μαθητών που τη θεωρούν χρήσιμη (56,7%), ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η ισπανική γλώσσα θα ήταν χρήσιμη σε ταξίδια αναψυχής (75,3%) και για γνωριμία άλλων πολιτισμών (77,1%).

5.6. Στάσεις των μαθητών απέναντι στην τουρκική γλώσσα

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται η αρνητική τους στάση απέναντι στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, μόλις το 6,5% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τους αρέσει η τουρκική γλώσσα και μόνο το 12,8% τη θεωρούν χρήσιμη. Αντίθετα, είναι αξιοσημείωτο ότι το 30,4% των μαθητών πιστεύουν ότι η εκμάθηση της τουρκικής θα τους βοηθήσει να 'γνωρίσουν' τον 'άλλο' πολιτισμό. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη στάση των ελληνοκυπρίων μαθητών και των μαθητών που προέρχονταν από μεταναστευτικά πλαίσια ($\chi^2 = 22.102$, $df = 1$, $p < .005$), καθώς αυτοί οι μαθητές κατέδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στην τουρκική γλώσσα (12,9%) σε σχέση με τους ελληνοκύπριους μαθητές (4,7%).

6. Συζήτηση

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα καταδείχθηκαν σημαντικά δεδομένα σε σχέση με τις απόψεις των ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών για ζητήματα πολυγλωσσίας και εκμάθησης γλωσσών και τις προτιμήσεις και στάσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, τόσο ως προς την αγγλική όσο και προς άλλες γλώσσες.

Οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν θετική στάση ως προς μια πολύγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, αντιμετωπίζοντας τη γνώση γλωσσών ως 'διαβατήριο'. Οι προτιμήσεις τους ως προς την επιλογή γλωσσών, εκτός από την αγγλική γλώσσα, στρέφονται γύρω από τις 'κυρίαρχες' ευρωπαϊκές γλώσσες, δηλαδή τα γαλλικά, τα ισπανικά, τα ιταλικά και τα γερμανικά. Όμως τονίζεται από πολλούς και η ανερχόμενη 'δυναμική' της ρωσικής γλώσσας στην Κύπρο, κυρίως για τουριστικούς λόγους. Ωστόσο εκφράστηκαν και ορισμένοι προβληματισμοί από μία μερίδα εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές εξαιτίας του ήδη 'φορτωμένου' σχολικού προγράμματος. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως η ποιότητα

της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας θα υποβαθμιστεί με την προσθήκη μιας δεύτερης, κάτι που δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από προϋπάρχουσες έρευνες (Cenoz, 1998, Lasagabaster, 1998).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν τον κυρίαρχο ρόλο της αγγλικής γλώσσας στην Κύπρο, την αξιοποίησή της ως μιας εσωτερικής 'lingua franca' μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μεταναστών στο νησί, και τόνισαν την ευρεία χρήση της στην καθημερινότητα των Ελληνοκυπρίων, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε παλαιότερες έρευνες (Paparaniou, 2005). Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους συμφώνησαν στην αναγκαιότητα έναρξης εκμάθησής της αγγλικής από την πρωτοσχολική ηλικία επισημαίνοντας την 'ιδανική' ηλικία έναρξης, εύρημα το οποίο συμπίπτει με αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα (Griva & Iliadou, 2011, Griva & Chostelidou, 2011). Παρ' όλα αυτά υπάρχει ένα ποσοστό που εκφράζει τους προβληματισμούς του για την πιθανή περιθωριοποίηση της μητρικής από την αγγλική γλώσσα και την σύγχυση των δύο γλωσσών. Ένας αντίστοιχος προβληματισμός για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής έχει διατυπωθεί και από ορισμένους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Δενδρινού & Σταθοπούλου, 2013).

Η ίδια θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας 'ως διαβατήριου' καταγράφηκε και στους μαθητές, οι οποίοι τόνισαν τη χρησιμότητά της τόσο για την παγκόσμια επικοινωνία αλλά και για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σπουδές, εύρημα που συνάδει με αντίστοιχα δεδομένα προγενέστερων ερευνών στην Ελλάδα (βλ. Ανδρουλάκης, 2008, Griva & Iliadou, 2011).

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η γαλλική γλώσσα έχει το μεγαλύτερο κύρος στη συνείδηση των μαθητών στην Κύπρο ως δεύτερη ξένη γλώσσα, με διαφορά από τις υπόλοιπες 'κυρίαρχες' ευρωπαϊκές γλώσσες (γερμανικά, ιταλικά και ισπανικά). Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, οι μαθητές αυτής της ηλικίας έδειξαν την προτίμησή τους στη γερμανική γλώσσα, καθώς την επέλεξαν ως πρώτη σε προτεραιότητα δεύτερη ξένη γλώσσα (βλ. Griva & Iliadou, 2011). Αλλά και στην έρευνα του Ανδρουλάκη (2008) σε έλληνες μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, διαπιστώθηκε ένα μειωμένο ενδιαφέρον των παιδιών για τη γαλλική γλώσσα, καθώς προτιμούν την ιταλική και ισπανική για συναισθηματικούς λόγους και τη γερμανική για χρηστικούς λόγους. Η ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στα γαλλικά από τους μαθητές στην Κύπρο μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι για χρόνια η γαλλική γλώσσα ήταν η υποχρεωτική δεύτερη ξένη γλώσσα στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, είναι η γλώσσα –πέραν της αγγλικής– με την οποία έχουν έρθει σε άμεση επαφή πολλοί από τους γονείς των μαθητών του δείγματος, ενισχύοντας το κύρος της, οι οποίοι με τη σειρά τους πιθανόν να μετέδωσαν τη θετική αυτή στάση στα παιδιά τους.

Ο παράγοντας 'φύλο' φαίνεται να καθορίζει σε κάποιο βαθμό τις προτιμήσεις των μαθητών στην Κύπρο απέναντι σε συγκεκριμένες γλώσσες αλλά και τις απόψεις τους σε θέματα γλωσσικής πολιτικής, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε προγενέστερες έρευνες στην Ελλάδα (Ανδρουλάκης, 2008, Griva & Iliadou, 2011). Ακόμη, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην πολυγλωσσία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα (Ανδρουλάκης, 2008).

Αναφορικά με την τουρκική γλώσσα, αξίζει να τονιστεί ότι καταγράφηκαν διστάμενες απόψεις ως προς τον ρόλο της, με ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών να εκφράζει αρνητική στάση για την εκμάθησή της, κυρίως για συναισθηματικούς και εθνικιστικούς λόγους, και με ένα άλλο ποσοστό να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα εκμάθησής της για να έρθουν σε επαφή με τον 'άλλο' πολιτισμό. Την ίδια στάση κατέδειξαν και οι περισσότεροι μαθητές του δείγματός μας. Παρά το γεγονός πως ελάχιστοι μαθητές έδειξαν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της τουρκικής, όσοι το έκαναν, τόνισαν τη χρησιμότητά της. Αυτό ερμηνεύεται πιθανότατα από την αναγνώριση της σημασίας της τουρκικής γλώσσας στο νησί λόγω της παρουσίας της τουρκοκυπριακής κοινότητας και της χρήσης της ως μέσου γνωριμίας του 'άλλου' πολιτισμού. Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι τόσο οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών απέναντι στην τουρκική γλώσσα δεν αντιστοιχούν απέναντι στην ίδια τη γλώσσα αλλά απέναντι στους ομιλητές της τουρκικής γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι πιο θετικοί απέναντι στην τουρκική γλώσσα σε σχέση με τους ελληνοκύπριους μαθητές, καθώς προφανώς δεν έχουν τις ίδιες αρνητικές συνδηλώσεις με εκείνους για την τουρκική γλώσσα. Επιπλέον, η ευνοϊκότερη στάση τους προς την τουρκική θα μπορούσε να αποδοθεί και στη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους, η οποία συνδέεται με θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών γενικότερα (βλ. Nikolov & Curtain, 2000).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών, η πολυγλωσσία θα πρέπει να ενισχυθεί στην κυπριακή εκπαίδευση. Ένα σημαντικό βήμα προς την καθιέρωση πολύγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσε να αποτελέσει η εισαγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια 'ιδανική' ηλικία για την εκμάθηση γλωσσών (βλ. Figel, 2005, στο Griva & Sivropoulou, 2009, Singleton, 2001).

Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008) *Οι γλώσσες και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδ Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. (2011) Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και πολύγλωσση πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Πλατσίδου & Δαγδιλέλης (Επιμ), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το Πλαίσιο της*. (Αφιερωματικός τόμος για τον καθηγητή Αχ, Καψάλη). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 57-75.
- Δενδρινού Β. & Σταθοπούλου Μ. (2013) Στάσεις και απόψεις εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ. Ηλεκτρονικό Περιοδικό *ΠΕ@Π*, σελ. 36-45. Διαθέσιμο στο <http://rcel.enl.uoa.gr/pear/node/41>
- Κοιλιάρη, Α. (2011) Πολιτισμική ετερότητα και γλωσσική εκπαίδευση στην Κυπριακή Δημοκρατία. Νέα περιβάλλοντα – νέες προκλήσεις. *Πρακτικά του Εκπαιδευτικού Συνέδριου*, Απρίλιος 2011, Λεμεσός- Κύπρος.
- Περσιάνης, Π. (2006) *Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brohy, C. (2001) Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 38-49.
- Cenoz, J. (1998) Multilingual education in the Basque country. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (σσ. 175-191). Clevedon: Multilingual matters.
- Csizer, K. & Dornyei, Z. (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Commission of the European Communities. (1995) White paper on education and training: Teaching and learning, towards the learning society. Luxembourg: Office des publications officielles des communaute s europe ennes, COM (95) 590.
- Council of Europe. (1998) Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers of Member States concerning modern languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EACEA (2009) *Study on the impact of information and communications technology (ICT) and New Media on Language Learning*. Ιστοσελίδα Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EACEA):

http://eacea.ec.europa.eu/lfp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf

- Edelenbos, P., Johnstone, J. & Kubanek, A. (2006) *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children of Europe*. European Commission.
- European Council. (2002) *Conclusions of the European Council Meeting, Barcelona*. Retrieved from:
http://www.cilt.org.uk/home/policy/policy_articles_listing/conclusions,_european_council.aspx.
- European Commission (2004) *Many tongues, one family*. Languages in the European Union. Directorate General Press and Communication.
- Eurydice. (2005) *Key data on teaching languages at School in Europe*. Brussels: The European Unit.
- Griva, E. & Sivropoulou E. (2009) Implementation and evaluation of an early foreign language project in kindergarten, *The Early Childhood Journal*, 37(1), 79-87.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2011). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism*. Multilingual matters, 1-15.
- Griva, E. & Iliadou, S. (2011) Teachers' viewpoints and students attitudes towards plurilingualism. *European Journal of Language Policy*, 15-36.
- Kern, R. G. (1995) Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kuhlemeir, H., Bergh, H. & Melse, L. (1996). Attitudes and achievements in the first year German language instruction in Dutch secondary education. *The Modern Language Journal*, 80, 494-508.
- Lasagabaster, D. (1998) The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 119-33.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994) *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Nikolov, M. & Curtain H. (2000) *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Papapavlou, A. (2005). The influence of English and its dominance in Cyprus. Στο A. Papapavlou (Επιμ.), *Contemporary sociolinguistic issues in Cyprus*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Singleton, D. (2001) Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΑΜΠΛΕΤΕΣ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Εμμανουήλ Φωκίδης
Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωάννης Τανανάκης
M.Ed., εκπαιδευτικός

Abstract

Tablets and their various applications are widespread and they are increasingly used for educational purposes. The study presents the results from a pilot program which examined their use in teaching programming fundamentals in third-grade primary school students. A total of 75 students participated in the study, attending primary schools in Kos island, separated into three groups. The first group was taught conventionally, the second was taught using a board game, while the third was taught using tablets and the application Kodable. All groups were taught the same subjects and their performance was assessed using evaluation sheets. Data analysis revealed that students who used the application outperformed students in the other two groups. Also, students' views regarding the application and the pilot program in general, were highly positive. The good results that were obtained point to the need to further investigate the matter. It is also suggested that educators, as well as policy makers, can consider the use of tablets and mobile apps for teaching basic programming concepts to primary school students.

Λέξεις κλειδιά

Kodable, εφαρμογές, ταμπλέτες, επιτραπέζιο παιχνίδι, προγραμματισμός.

0. Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή όλων και φυσικά δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Η πραγματικότητα ωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αλλαγές προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες μόρφωσης και κατάρτισης. Έτσι, στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, κάθε μαθητής οφείλει να λάβει όλες τις αναγκαίες και απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί στις τεχνολογικές απαιτήσεις της εποχής μας. Τονίζεται όμως η αναγκαιότητα οι μαθητές να

μην είναι απλά χρήστες συσκευών και εφαρμογών, αλλά να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να δημιουργούν με αυτές (OECD, 2015) και κάτι τέτοιο σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση ευχέρειας στον προγραμματισμό (Resnick et al., 2009).

Η ενασχόληση με τον προγραμματισμό έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές (Pappert, 1980). Αναπτύσσει την αναλυτική και συνθετική σκέψη, καλλιεργεί δεξιότητες σχεδίασης και επίλυσης αλγορίθμων, επιδρά θετικά στη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Δογούλη, 2012). Παρότι ο προγραμματισμός είναι ενταγμένος στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου στις δύο τελευταίες τάξεις (ΥΠΔΒΜΘ, 2003), το περιεχόμενο είναι φτωχό σε σχέση με τα σύγχρονα δεδομένα. Επίσης, οι μαθητές συναντούν προβλήματα στην εκμάθησή του. Γενικά, τον θεωρούν ως μία διαδικασία επίπονη και ιδιαίτερα τεχνική (Παπαδάκης, Ορφανάκης, Καλογιαννάκης & Ζαράνης, 2014).

Τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, όχι απαραίτητα στο χώρο του σχολείου. Μεταξύ αυτών είναι οι ταμπλέτες και οι διάφορες εφαρμογές τους, που τα τελευταία χρόνια εξαπλώνονται με ταχείς ρυθμούς. Οι ταμπλέτες, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (μικρό κόστος, φορητότητα και συνδεσιμότητα), μπορούν να αποτελέσουν ένα αξιόλογο εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί αντικείμενο ερευνών και η σχετική βιβλιογραφία γίνεται ολοένα και εκτενέστερη (ενδεικτικά, Meeks, 2011, Goodwin, 2012, Henderson & Yeow, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γεννήθηκε ο προβληματισμός κατά πόσο οι ταμπλέτες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία εννοιών του προγραμματισμού σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, θωρήθηκε ότι θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί εάν και κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όχι σε μαθητές μεγάλων τάξεων, όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά σε αρκετά μικρότερης ηλικίας μαθητές. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας εννοιών του προγραμματισμού με παιγνιώδη τρόπο και με τη χρήση ταμπλετών, σε μαθητές της Γ' τάξης. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν εάν με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά/γνωστικά αποτελέσματα σε σχέση με πιο συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας με το ίδιο όμως περιεχόμενο. Η μεθοδολογία οργάνωσης και τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης παρουσιάζονται και αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

1. Η διδασκαλία του προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία συγγραφής μίας σειράς εντολών τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ένας υπολογιστής για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι εντολές είναι γραμμένες σε μία γλώσσα την οποία πρέπει να καταλαβαίνει ο υπολογιστής, δηλαδή σε μία γλώσσα προγραμματισμού (Σταματόπουλος,

2015). Η διδασκαλία του στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων που αφορούν τις έννοιες του προγραμματισμού και των αλγοριθμικών δομών, την καλλιέργεια της ικανότητας σχεδίασης και εφαρμογής προγραμμάτων και την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση διάφορων εργαλείων (Γρηγοριάδου, Γόγουλου, Γούλη, 2002). Έτσι, για παράδειγμα στη ΣΤ' τάξη, οι μαθητές μαθαίνουν να συντάσσουν απλές διαδικασίες σε ένα Logo like προγραμματιστικό περιβάλλον, να κατανοούν την έννοια της μεταβλητής και να χρησιμοποιούν διαδικασίες με συνθήκη.

Οι μαθητές μικρών ηλικιών κινητοποιούνται για την υλοποίηση μίας δημιουργικής εργασίας, έχουν την ευκαιρία για διερευνητική μάθηση και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Κοσμοπούλου, Φλώρου, Μπαγιάτη & Χούστης, 2010). Αποκτούν επίσης γνώσεις που σχετίζονται με την κατανόηση ενός προβλήματος, τα περιβάλλοντα προγραμματισμού, τη δημιουργία και το σχεδιασμό αλγορίθμων, τις δομές δεδομένων και αλγορίθμων, αλλά και τις δεξιότητες για την εφαρμογή, τον έλεγχο και την αξιολόγηση του προγράμματος (Harms et al., 2012). Συνεπώς η εκμάθηση του προγραμματισμού συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δομών και λειτουργιών του ατόμου.

Παρά τη σπουδαιότητά του ο προγραμματισμός δεν αποτελεί εύκολο γνωστικό πεδίο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγγραφή προγραμμάτων και στην κατανόηση του τρόπου εκτέλεσής τους. Σε πολλές περιπτώσεις δε γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος και αδυνατούν να εξηγήσουν γιατί τα αποτελέσματα εκτέλεσης ενός προγράμματος δε συμπίπτουν με τα αναμενόμενα (Γρηγοριάδου, Γόγουλου & Γούλη, 2002). Σύμφωνα με τον Ξυνόγαλο (2002), οι αρχάριοι προγραμματιστές δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του προγράμματος και του μηχανισμού εκτέλεσής του και δεν μπορούν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της αναλυτικής περιγραφής των βημάτων που είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός προγράμματος. Συχνά ένας αρχάριος προγραμματιστής αντιμετωπίζει δυσκολίες οι οποίες οφείλονται στις βασικές έννοιες του προγραμματισμού και των αλγοριθμικών δομών. Παράλληλα δυσκολίες υπάρχουν στην κατανόηση της έννοιας της συνθήκης, ειδικά όταν αυτή περιλαμβάνει σύνθετες λογικές εκφράσεις (AND, OR και NOT) (Εφόπουλος, Ευαγγελίδης, Δαγιδιέλης & Κλεφτόδημος, 2005).

Σε μία προσπάθεια να ξεπεραστούν τα παραπάνω προβλήματα έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγραμματιστικά περιβάλλοντα που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους, με πιο γνωστό το Scratch. Η λογική του στηρίζεται στη δημιουργία σεναρίων, με την τεχνική “σέρνω και αφήνω”, για καθέναν από τους χαρακτήρες που βρίσκονται πάνω σε μια “σκηνή”. Οι εντολές είναι σε στυλ “μπλοκ-πλακιδίων”. Ο μαθητής καλείται να συναρμολογήσει πλακίδια μεταξύ τους για να δει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του. Υπάρχει εκτενέστατη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Οι Armoni, Meerbaum-Salant και Ben-Ari (2015) βρήκαν ότι το Scratch βοήθησε τους μαθητές να βελτιωθούν στην κατανόηση σύνθετων προγραμματιστικών εννοιών, στο

σχεδιασμό αλγορίθμων για την επίλυση προβλημάτων και στην κατανόηση των προγραμματιστικών αρχών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης αύξησε το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο του προγραμματισμού και τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, οι Wilson, Hainey και Connolly (2012), διαπιστώνουν ότι η αποτελεσματικότητα αυτού του περιβάλλοντος οφείλεται στον παιγνιώδη χαρακτήρα του, στοιχείο στο οποίο συμφωνούν και οι προηγούμενοι ερευνητές.

2. Οι ταμπλέτες στην εκπαίδευση

Μία από τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις είναι οι κινητές ηλεκτρονικές συσκευές. Βασικά τους χαρακτηριστικά είναι το σχετικά μικρό κόστος, η φορητότητα και η ασύρματη συνδεσιμότητα στο Διαδίκτυο, χωρίς να υπάρχουν οι χωρικοί και χρονικοί περιορισμοί των κλασικών υπολογιστικών συσκευών (Chen & Kotz, 2000). Οι ταμπλέτες καταλαμβάνουν ένα σημαντικό ποσοστό στο μερίδιο αγοράς αυτών των συσκευών και μέρος της επιτυχίας τους οφείλεται στην πληθώρα των διαθέσιμων εφαρμογών που διατίθενται δωρεάν.

Μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και για την επικοινωνία και τη συνεργασία στο πλαίσιο ποικίλων διδακτικών και μαθησιακών καταστάσεων (Goodwin, 2012, Smith, Kukulska-Hulme & Page, 2012). Επειδή οι ταμπλέτες εντάσσονται ευκολότερα στην καθημερινή διδακτική πρακτική, σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυξάνουν την ανεξαρτησία και την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών (Goodwin, 2012). Ανάμεσα στα θετικά χαρακτηριστικά των συσκευών αυτών είναι η ανάπτυξη του ψηφιακού αλφαριθμητισμού, αλλά και η διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Vavoula & Karagiannidis, 2005, Savill-Smith, 2005). Οι Klopfer, Squire και Jenkins (2002) αναφέρονται σε πλεονεκτήματα που αφορούν την κοινωνική διαδραστικότητα των μέσων αυτών, αλλά και στη δυνατότητά τους να συγκεντρώνουν και να απαντούν σε διάφορα δεδομένα που είναι μοναδικά για την εκάστοτε θέση, περιβάλλον και χρόνο. Επίσης, οι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με την χρήση των ταμπλετών, καθώς τις θεωρούν εύκολες στο χειρισμό τους (Heinrich, 2012).

Τα παιδιά συναντούν κάποιες δυσκολίες στον χειρισμό των ταμπλετών κυρίως στην εισαγωγή μεγάλων κειμένων, αλλά και στη χρήση εφαρμογών που αφορούν τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Παράλληλα παρατηρήθηκε πως όταν πραγματοποιείται εργασία σε ομάδες με τη χρήση ταμπλετών, δεν είναι εφικτός ο ταυτόχρονος χειρισμός της ταμπλέτας από όλα τα μέλη. Ως λύση προτείνεται να χειρίζεται ο κάθε μαθητής μόνος του τη συσκευή μέσα στην ομάδα και στη συνέχεια να την παραχωρεί στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας (Henderson & Yeow, 2012). Ακόμη, υπάρχει έλλειψη ανοιχτού εκπαιδευτικού λογισμικού, καθώς το διαθέσιμο λογισμικό είναι κυρίως κλειστού τύπου. Εν τούτοις, υπάρχουν και κάποιες εφαρμογές

ανοιχτού τύπου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα, εννοιολογική χαρτογράφηση, οπτικοποιήσεις).

3. Μεθοδολογία και υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος

Έχοντας ως βάση όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του προγραμματισμού με παιγνιώδη τρόπο σε μαθητές του δημοτικού. Αποφασίστηκε ομάδα-στόχο να αποτελούν οι μαθητές της Γ' τάξης, σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί η δυνατότητα διδασκαλίας του προγραμματισμού σε τάξεις μικρότερες από αυτές που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, διατηρώντας όμως τη στόχευσή του. Προέκυψε έτσι η ανάγκη να οριστεί ποιες προγραμματιστικές έννοιες θα διδαχθούν, να βρεθεί ή να διαμορφωθεί διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στην ηλικία των παιδιών και κυρίως να αναζητηθεί το κατάλληλο λογισμικό.

Αποφασίστηκε να διδαχθούν οι ακολουθίες (sequences), οι συνθήκες (conditions, if/then) και οι βρόχοι (loops), που αποτελούν στοιχειώδεις και ταυτόχρονα πολύ σημαντικές προγραμματιστικές έννοιες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση για διαθέσιμες εφαρμογές διδασκαλίας προγραμματισμού σε μικρά παιδιά, σε ταμπλέτες. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετές αξιόλογες εφαρμογές, όμως καμία διαθέσιμη στα ελληνικά. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες είτε δεν ήταν διαθέσιμες δωρεάν είτε διέθεταν ελεύθερα ένα μικρό μέρος τους και το υπόλοιπο ήταν διαθέσιμο ύστερα από πληρωμή, εμποδίζοντας έτσι τη χωρίς κόστος ολοκληρωμένη διδασκαλία κάποιας έννοιας. Επίσης αρκετές εφαρμογές είχαν πλήρη, αναλυτικά και πολύ αξιόλογα σχέδια μαθημάτων, με δραστηριότητες τόσο με τις ταμπλέτες όσο και χωρίς αυτές (στην τάξη), πράγμα που θα διευκόλυνε σημαντικά την υλοποίηση του προγράμματος. Τελικά επιλέχθηκε το Kodable, της εταιρείας Surf-Score (<https://www.kodable.com/>), που κρίθηκε ότι ικανοποιεί τις εξής προϋποθέσεις: απλότητα διεπαφής, παιγνιώδης χαρακτήρας, πλήρη σχέδια μαθημάτων και πολλές πίστες για εξάσκηση σε κάποια έννοια. Παρότι απαιτεί αγορά από ένα σημείο και μετά, οι έννοιες που επιλέχθηκαν για το πιλοτικό πρόγραμμα δεν είχαν αυτόν τον περιορισμό. Επίσης παρότι είναι στα αγγλικά, η διεπαφή και γενικότερα η όλη φιλοσοφία του προγράμματος είναι τέτοια που γίνεται εύκολα κατανοητό το τι ζητείται να υλοποιηθεί κάθε φορά, χωρίς να είναι αναγκαία η γνώση αγγλικών.

Στο Kodable ο χρήστης καθοδηγεί τον ήρωά του σε δαιδαλώδεις πίστες, συλλέγοντας όσο το δυνατόν περισσότερα νομίσματα. Η κάθε πίστα ολοκληρώνεται όταν ο ήρωας φτάσει στην έξοδό της (Εικόνα 1). Η καθοδήγηση γίνεται χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες εντολές (πάνω δεξί μέρος της οθόνης) που χρησιμοποιούνται όσες φορές θέλει ο χρήστης. Οι εντολές τοποθετούνται σέρνοντας και αφήνοντας στο

πάνω αριστερό μέρος, όπου υπάρχει περιορισμένος αριθμός θέσεων, που υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα πρέπει να ολοκληρωθεί -το πολύ- με έναν ορισμένο αριθμό γραμμών-θέσεων. Αφού ολοκληρωθεί η σύνταξη των εντολών, ο χρήστης εκτελεί το πρόγραμμα και βλέπει το αποτέλεσμα. Σε περίπτωση λάθους μπορεί να επανασυντάξει τις εντολές, ενώ αν ολοκληρωθεί με επιτυχία η πίστα, οδηγείται στην επόμενη. Οι πίστες είναι κλιμακούμενης δυσκολίας (πιο σύνθετες διαδρομές, λιγότερες διαθέσιμες γραμμές εντολών). Μετά από ορισμένο αριθμό από πίστες, παρουσιάζεται στο χρήστη μία καινούρια έννοια (για παράδειγμα, συνθήκες), η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καθοδήγηση του ήρωα. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική σωστή λύση σε κάθε πίστα και το μόνο κίνητρο είναι η συλλογή νομισμάτων που “ξεκλειδώνει” νέους χαρακτήρες.

Εικόνα 1: Ενδεικτική πίστα της εφαρμογής Kodable



Σημείωση: Τα βελάκια υποδηλώνουν ακολουθία βημάτων και τα χρωματιστά τετράγωνα συνθήκη if/then

Τα σχέδια μαθημάτων και οι δραστηριότητες εντός τάξης (διαθέσιμα στη διεύθυνση <https://www.kodable.com/curriculum>) μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά. Στην αρχή του κάθε μαθήματος ο εκπαιδευτικός έκανε μία εισαγωγή για την

προγραμματιστική έννοια που επρόκειτο να διδαχθούν τα παιδιά, αντλώντας παραδείγματα από την καθημερινότητά τους, συζητώντας μαζί τους και φροντίζοντας να εισαγάγει το ανάλογο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, οι μαθητές δούλευαν με τις ταμπλέτες χωρισμένοι σε ζευγάρια (λόγω του περιορισμένου αριθμού των διαθέσιμων συσκευών), επιλύοντας τις πίστες που προβλέπονταν για την αντίστοιχη ενότητα (Εικόνα 2). Ακολουθούσαν δραστηριότητες στην τάξη που σε κάποιες περιπτώσεις ήταν ατομικές, αλλά κυρίως ομαδικές και περιλάμβαναν φύλλα εργασίας, και παιχνίδια. Κάθε διδασκαλία διαρκούσε 2 διδακτικές ώρες.

Εικόνα 2: Τρόπος εργασίας της ομάδας των μαθητών που χρησιμοποίησαν την εφαρμογή



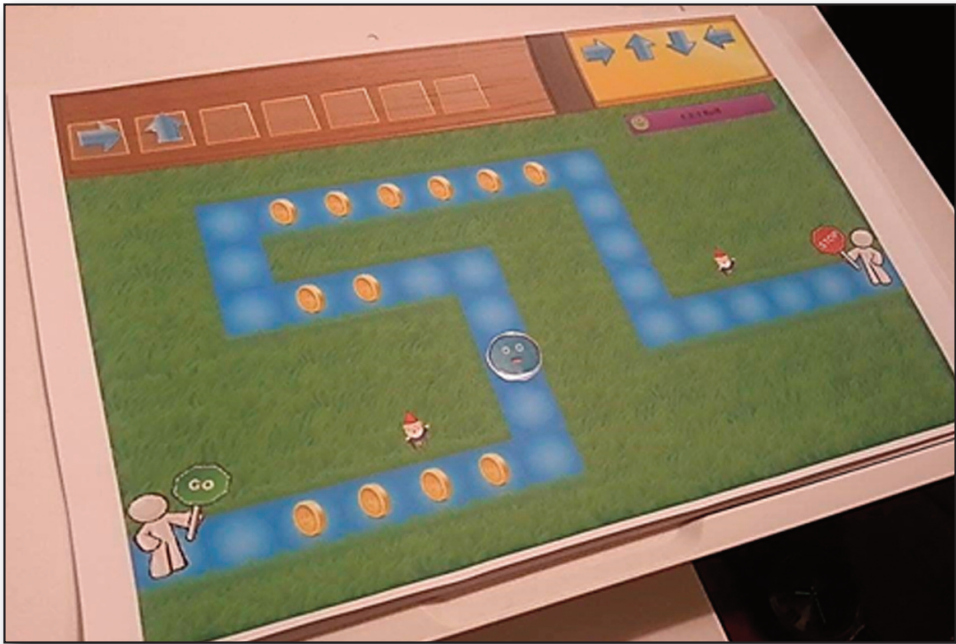
Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιας έννοιας οι μαθητές συμπλήρωναν - ατομικά- φύλλα αξιολόγησης (τρία συνολικά). Κάθε φύλλο αξιολόγησης αποτελούταν από τρία διακριτά μέρη. Το πρώτο περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους και συμπλήρωσης κενών, που αφορούσαν την εκάστοτε προγραμματιστική έννοια. Σε κάθε φύλλο αξιολόγησης υπήρχαν τουλάχιστο έξι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος. Στο δεύτερο σκέλος, οι μαθητές καλούνταν να μεταγράψουν, με όρους και έννοιες του προγραμματισμού, καταστάσεις και ενέργειες της καθημερινότητας. Για

παράδειγμα, τους δίνονταν η συνταγή για την παρασκευή πίτσας και έπρεπε να τη μεταγράψουν ως ακολουθία βημάτων. Αντίστοιχα, στις συνθήκες (if/then) υπήρχε η άσκηση: “Ο διευθυντής του σχολείου είπε πως αν ο καιρός είναι καλός, θα πάτε εκδρομή. Θα επισκεφτείτε ένα μουσείο παιχνιδιού, θα παίξετε πολλά παιχνίδια, θα κοιτασίσετε εκεί και μετά θα γυρίσετε στο σχολείο. Αν ο καιρός δεν θα είναι καλός θα μείνετε στο σχολείο και θα κάνετε μάθημα. Αν μάλιστα βρέχει, δεν θα βγείτε καθόλου στην αυλή. Περιγράψτε τα παραπάνω χρησιμοποιώντας έννοιες του προγραμματισμού που μάθατε”. Σε κάθε φύλλο αξιολόγησης υπήρχαν έως και πέντε τέτοιες ερωτήσεις/ασκήσεις. Το τρίτο μέρος των φύλλων αξιολόγησης ακολουθούσε τη φιλοσοφία και τον τρόπο παρουσίασης της εφαρμογής. Παρουσιάζονταν πίστες και οι μαθητές έπρεπε είτε να συμπληρώσουν τις εντολές που έλειπαν είτε να ελέγξουν αν η παρουσιαζόμενη λύση ήταν σωστή (εντοπίζοντας τα τυχόν λάθη). Τουλάχιστο οι μισές ερωτήσεις των φύλλων αξιολόγησης ήταν αυτού του είδους.

Επίσης, μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο οι μαθητές κατέγραψαν τις εντυπώσεις, εμπειρίες και απόψεις τους για το όλο πρόγραμμα. Το πρώτο σκέλος του περιείχε ερωτήσεις τύπου Likert σε 5βάθμια κλίμακα, από “πολύ λίγο” έως “πάρα πολύ” και στο δεύτερο σκέλος οι μαθητές διατύπωναν τη σχετική με την ερώτηση άποψή τους. Τέλος, περίπου ένα μήνα μετά το πέρας των διδασκαλιών, χορηγήθηκε στους μαθητές ένα φύλλο αξιολόγησης με ερωτήσεις για το σύνολο των εννοιών που διδάχθηκαν, με σκοπό να διερευνηθεί η διατήρηση των γνώσεών τους (post-test).

Με βάση το παραπάνω μεθοδολογικό/διδακτικό σχήμα, πραγματοποιήθηκαν 9 δίωρες διδασκαλίες (3 για κάθε προγραμματιστική έννοια). Να σημειωθεί ότι πριν από την έναρξη των μαθημάτων διατέθηκε ένα διδακτικό δίωρο για την εξοικείωση των μαθητών στη χρήση των ταμπλετών.

Για να υπάρξει η δυνατότητα ερμηνείας της σημασίας των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, αποφασίστηκε η σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα αποτελέσματα διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία συνολικά τριών ομάδων μαθητών. Η μία ομάδα διδάχθηκε με τη μέθοδο που περιγράφηκε πιο πάνω. Μία δεύτερη ομάδα διδάχθηκε τα ίδια αντικείμενα για τον προγραμματισμό, αλλά με τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού. Η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές με καλά αποτελέσματα (Μαυρίδης, Σιριβιάνου & Αλεξογιαννοπούλου, 2015). Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην υλοποίηση του επιτραπέζιου ώστε να αποτυπωθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι πίστες της εφαρμογής (Εικόνα 3). Οι πίστες εκτυπώθηκαν, μεγεθύνθηκαν και πλαστικοποιήθηκαν. Το ίδιο έγινε για τον ήρωα, τα βελάκια κίνησης και όλα τα υπόλοιπα στοιχεία της εφαρμογής.

Εικόνα 3: Το επιτραπέζιο παιχνίδι

Ο τρόπος διδασκαλίας και εργασίας των παιδιών ήταν ο ίδιος με την πρώτη ομάδα. Επιπρόσθετα, πριν από την κάθε δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός έδινε σε έντυπο το τι έπρεπε να υλοποιήσουν τα παιδιά με το επιτραπέζιο. Στην ουσία, τα έντυπα αυτά περιλάμβαναν τις ίδιες οδηγίες που λάμβαναν οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή. Η τοποθέτηση των διαφόρων στοιχείων του επιτραπέζιου γίνονταν από τους μαθητές, οι οποίοι εργάζονταν κατά ζεύγη, όπως και στην προηγούμενη μέθοδο (Εικόνα 4). Ο εκπαιδευτικός αναλάμβανε την “εκτέλεση” του “προγράμματος” ώστε να διαπιστωθεί αν “λειτουργούσε”. Ακολουθούσαν δραστηριότητες στην τάξη (ατομικές ή ομαδικές με φύλλα εργασίας και παιχνίδια), ίδιες με την προηγούμενη ομάδα.

Εικόνα 4: Τρόπος εργασίας της ομάδας μαθητών που χρησιμοποίησαν το επιτραπέζιο παιχνίδι



Μία τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα αυτή διδάχθηκε συμβατικά χωρίς να χρησιμοποιηθούν τεχνολογικά μέσα (ταμπλέτες ή ηλεκτρονικοί υπολογιστές) ή άλλο εποπτικό υλικό (επιτραπέζιο παιχνίδι). Αντί αυτών, έγινε συγγραφή σημειώσεων που αφορούσαν τις προγραμματιστικές έννοιες που αποφασίστηκε να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για λόγους όμως συμβατότητας με τις προηγούμενες μεθόδους, οι σημειώσεις ακολουθούσαν τη φιλοσοφία και τον τρόπο παρουσίασης που ακολουθούσε η εφαρμογή Kodable και το επιτραπέζιο παιχνίδι (πίστες, χώρος συμπλήρωσης των εντολών, χρήση συμβόλων για την αναπαράσταση των εντολών, κτλ.). Το ίδιο έγινε για τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις. Να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές ομάδες αξιολογήθηκαν με τα ίδια φύλλα αξιολόγησης και post-test όπως η πρώτη, αλλά δεν τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων. Συνοπτικά η μέθοδος εργασίας των τριών ομάδων μαθητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση του τρόπου εργασίας των τριών ερευνητικών ομάδων

	Ομάδα μαθητών		
	Ομάδα 0 Συμβατική διδασκαλία	Ομάδα 1 Επιτραπέζιο παιχνίδι	Ομάδα 2 Ταμπλέτες
Εισαγωγή στην προγραμματιστική έννοια από τον εκπαιδευτικό	Ναι	Ναι	Ναι
Εξάσκηση στην έννοια με κάποιο μέσο	Όχι	Ναι	Ναι
Εργασία σε ζεύγη	Όχι	Ναι	Ναι
Ασκήσεις εφαρμογής της έννοιας	Ναι	Ναι	Ναι
Δραστηριότητες σχετικές με την έννοια	Ναι	Ναι	Ναι

Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, οι οποίοι ενημερώθηκαν αναλυτικά για τις επιδιώξεις του προγράμματος, το διδακτικό σχήμα και γενικά για κάθε πτυχή του. Η συνολική διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος ήταν κοινή για όλες τις ομάδες (5 εβδομάδες, από τις 5/10 μέχρι 6/11/2015). Έτσι, οι τρεις ομάδες, που αποτελούνταν από συνολικά 75 μαθητές της Γ' τάξης τριών γειτονικών σχολείων της Κω, διδάχθηκαν τα ίδια αντικείμενα και αξιολογήθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Η μόνη διαφορά ήταν ο τρόπος προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου.

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, συνολικά 75 μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη, χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 25 παιδιών (ομάδα 0-συμβατική διδασκαλία, ομάδα 1-διδασκαλία με επιτραπέζιο, ομάδα 2-διδασκαλία με το Kodable). Η κατανομή αγοριών-κοριτσιών και στις 3 ομάδες ήταν περίπου ίση. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων βαθμολογήθηκαν τα φύλλα αξιολόγησης και το post-test με βάση τις σωστές απαντήσεις. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων αξιολόγησης

Ομάδα μαθητών						
	Ομάδα 0 (<i>N</i> = 25)		Ομάδα 1 (<i>N</i> = 25)		Ομάδα 2 (<i>N</i> = 25)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Φύλο αξιολόγησης 1 Ακολουθίες	11.12	1.45	14.16	1.78	14.86	2.32
Φύλο αξιολόγησης 2 Συνθήκες	8.87	1.51	11.06	1.85	13.65	2.05
Φύλο αξιολόγησης 3 Βρόγχοι	11.96	2.30	14.80	1.85	17.88	2.13
Post-test	10.24	2.85	12.33	2.19	16.59	2.22

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα 3 φύλλα αξιολόγησης και στο post-test και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι:

- Όλες οι ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων (*N* = 25).
- Στη βαθμολογία όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers).
- Τα δεδομένα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > .05$), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.
- Η ομοιογένεια της διακύμανσης δεν παραβιάστηκε σε καμία περίπτωση, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p > .05$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας της κατανομής

Shapiro - Wilk				
	Ομάδα	Statistic	df	Sig.
Φύλο αξιολόγησης 1 Ακολουθίες	0	.930	25	.232
	1	.962	25	.640
	2	.955	25	.482
Φύλο αξιολόγησης 2 Συνθήκες	0	.947	25	.402
	1	.941	25	.321
	2	.951	25	.258
Φύλο αξιολόγησης 3 Βρόγχοι	0	.969	25	.796
	1	.932	25	.698
	2	.944	25	.424
Post-test	0	.968	25	.799
	1	.954	25	.678
	2	.965	25	.542

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου ομοιογένειας διακύμανσης (testLevene)

	LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Φύλο αξιολόγησης 1 Ακολουθίες	1.565	2	72	.341
Φύλο αξιολόγησης 2 Συνθήκες	.422	2	72	.596
Φύλο αξιολόγησης 3 Βρόγχοι	.795	2	72	.357
Post-test	.881	2	72	.495

Εφόσον πληρούνταν όλες οι προϋποθέσεις, διεξήχθη κανονικά η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης. Οι αναλύσεις είχαν τα εξής αποτελέσματα:

- Στο Φύλλο αξιολόγησης 1-Ακολουθίες, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 72) = 31.46, p < .001$].
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 2-Συνθήκες, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε

είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 72) = 29.51, p < .001$].

- Στο Φύλλο αξιολόγησης 3-Βρόγχοι, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 72) = 38.02, p = .006$].
- Στο Post-test, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε είχε επίδραση στις συνολικές βαθμολογίες των 3 ομάδων των μαθητών [$F(2, 72) = 33.55, p < .001$].

Post hoc συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το Tukey HSD test διεξήχθησαν σε όλα τα πιθανά ζεύγη του κάθε φύλλου αξιολόγησης, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι:

- Φύλλο αξιολόγησης 1-Ακολουθίες. Η ομάδα 2 ($M = 14.86, SD = 2.32$) δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 1 ($M = 14.16, SD = 1.78, p = .067$), αλλά είχε από την ομάδα 0 ($M = 11.12, SD = 1.45, p < .001$). Επίσης, η ομάδα 1 είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 0 ($p < .001$).
- Φύλλο αξιολόγησης 2-Συνθήκες. Η ομάδα 2 ($M = 13.65, SD = 2.05$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 ($M = 11.06, SD = 1.85, p = .011$) όσο και από την ομάδα 0 ($M = 8.87, SD = 1.51, p < .001$). Επίσης, η ομάδα 1 είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 0 ($p < .001$).
- Φύλλο αξιολόγησης 3-Βρόγχοι. Η ομάδα 2 ($M = 17.88, SD = 2.13$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 ($M = 14.80, SD = 1.85, p < .001$) όσο και από την ομάδα 0 ($M = 11.96, SD = 2.30, p < .001$). Επίσης, η ομάδα 1 είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 0 ($p < .001$).
- Post-test. Η ομάδα 2 ($M = 16.59, SD = 2.22$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την ομάδα 1 ($M = 12.33, SD = 2.19, p < .001$) όσο και από την ομάδα 0 ($M = 10.24, SD = 2.85, p < .001$). Επίσης, η ομάδα 1 είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα 0 ($p = .028$).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η διδασκαλία με εργαλείο μάθησης τις ταμπλέτες και την εφαρμογή Kodable, είχε στατιστικώς σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από τις άλλες ομάδες σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις. Εξαίρεση αποτελεί το 1^ο φύλλο αξιολόγησης-Ακολουθίες, όπου σε αυτό τα αποτελέσματα της ομάδας 2 ήταν τα ίδια με αυτά της ομάδας 1. Έτσι επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας, δηλαδή ότι οι φορητές υπολογιστικές συσκευές, σε συνδυασμό με τις κατάλληλες εφαρμογές, μπορούν να καταστούν ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο που προάγει τη διδασκαλία βασικών στοιχείων προγραμματισμού και κατασκευής αλγορίθμων σε μαθητές της Γ' τάξης.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων, οι μαθητές δήλωσαν ότι το πιλοτικό πρόγραμμα -ως σύνολο- τους άρεσε πάρα πολύ ($N = 18$), λόγω του παιγνιώδους

χαρακτήρα του ($N = 19$), της ενασχόλησης με τα tablet ($N = 17$) και της εργασίας σε ομάδες ($N = 15$). Επίσης άρεσε πάρα πολύ ο ήρωας ($N = 14$) και οι περιπέτειές του ($N = 14$) και σε μικρότερο βαθμό οι πληροφορίες που πήραν ($N = 11$), ότι μπορούσαν να ξεκλειδώσουν κι άλλα επίπεδα ανάλογα με τα νομίσματα που συλλέγαν ($N = 10$) και τα ζωηρά χρώματα και τα ηχητικά εφέ ($N = 10$). Επίσης η πλειοψηφία των μαθητών ($N = 20$), απάντησε πως στην εφαρμογή τους άρεσε η τρίτη και δυσκολότερη - όπως χαρακτηρίστηκε από μερικούς- παρέμβαση (βρόγχοι).

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές χαρακτηρίζουν πάρα πολύ εύκολη την κατανόηση του περιβάλλοντος της εφαρμογής ($N = 19$) και της πλοήγησης σε αυτό ($N = 17$). Μολονότι, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου από την εφαρμογή ($N = 14$), διατύπωσαν την άποψη πως η εφαρμογή χρειάζεται εξάσκηση από τους ίδιους και τη βοήθεια κάποιου πιο έμπειρου. Επίσης τα περισσότερα παιδιά επιθυμούν πάρα πολύ επιπλέον μαθήματα με τη χρήση των tablet και ανάλογων εφαρμογών ($N = 16$). Μόνο 2 μαθητές εξέφρασαν αρνητικές απόψεις τόσο σχετικά με την ευκολία χρήσης της εφαρμογής όσο και για τις εντυπώσεις τους από τα μαθήματα.

5. Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση ταμπλετών και εφαρμογής ήταν πιο αποτελεσματική από τις άλλες μεθόδους. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι σε 3 από τα 4 φύλλα αξιολόγησης (περιλαμβανομένου και του post-test) η ομάδα 2 ξεπέρασε τις άλλες ομάδες. Φαίνεται λοιπόν ότι το Kodable, που είναι μία σχετικά νέα εφαρμογή, επιτυγχάνει αποτελέσματα συγκρίσιμα με άλλες εφαρμογές, όπως το Scratch και το ScratchJR (για παράδειγμα, Flannery, Silverman, Kazakof, Bers, Bonta & Resnick, 2013, Armoni, Meerbaum-Salant & Ben-Ari, 2015) και η Logo (Serafini, 2011).

Οι μαθητές σχολίασαν πολύ θετικά τον παιγνιώδη χαρακτήρα της εφαρμογής. Επίσης αξίζει να σημειωθεί πως και τα αποτελέσματα της ομάδας 1 είναι ενδιαφέροντα. Αν και τα αποτελέσματά της υστερούν στατιστικά από αυτά της ομάδας 2, εντούτοις σε όλες τις περιπτώσεις είναι στατιστικώς καλύτερα από αυτά της ομάδας 0. Λαμβάνοντας υπόψη πως η ομάδα αυτή διδάχθηκε με επιτραπέζιο παιχνίδι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι γενικά ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας (είτε με επιτραπέζιο είτε με ταμπλέτες) υπερτερεί των συμβατικών μεθόδων, τουλάχιστο για το αντικείμενο του προγραμματισμού. Σε κάτι τέτοιο συνηγορούν και άλλοι ερευνητές (για παράδειγμα, Wilson, Hainey & Connolly, 2012).

Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα από τη χρήση των ταμπλετών και της εφαρμογής. Είναι γενικά διαπιστωμένο ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις ηλεκτρονικές συσκευές (Goodwin, 2012, Heinrich, 2012). Επίσης, παρά τα προβλήματα

που άλλοι αναφέρουν, όπως έλλειψη πληκτρολογίου για εισαγωγή κειμένου και ότι η εργασία σε ομάδες δεν καθιστά εφικτό τον ταυτόχρονο χειρισμό των ταμπλετών από όλα τα μέλη (Henderson & Yeow, 2012), κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε.

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε βασίστηκε πάνω στις αρχές του εποικοδομητισμού που υποστηρίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει την έκφραση και την προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, οι μαθητευόμενοι οικοδομούν πιο αποτελεσματικά τη γνώση όταν εμπλέκονται ενεργά (Papert, 1980). Όπως ισχυρίζονται οι Doise, Mugny, James, Emler και Mackie (2013), τα παιδιά που δουλεύουν κατά ζεύγη για την επίλυση προβλημάτων, παράγουν περισσότερο επαρκείς λύσεις παρά όταν εργάζονται μόνο τους. Φαίνεται λοιπόν ότι η εργασία σε ζευγάρια, οι ομαδικές δραστηριότητες εντός τάξης και γενικά η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην εκμάθηση του προγραμματισμού, κάτι που υποστηρίζεται και από τους Williams και Kessler (2000). Ως επιβεβαίωση των παραπάνω μπορούν να θεωρηθούν και τα καλά αποτελέσματα της ομάδας 1. Οι μαθητές στην ομάδα αυτή εργάστηκαν και συνεργάστηκαν με τον ίδιο τρόπο όπως στην περίπτωση της ομάδας 2. Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στο εργαλείο που χειρίστηκαν οι μαθητές για τις ανάγκες της έρευνας. Στο ότι απόκτησαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό γνώσεις προγραμματισμού (συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου) πιθανώς να οφείλεται στον τρόπο εργασίας.

Τα καλά αποτελέσματα ίσως να ενισχύθηκαν από τη χρήση για πρώτη φορά ενός νέου εργαλείου στη διδακτική πράξη και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος γύρω από αυτό. Οι μαθητές φαίνεται να ενθουσιάζονται με τις ταμπλέτες και να είναι πρόθυμοι να εργαστούν με αυτές στα σχολικά πλαίσια. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εφαρμογών εκμάθησης προγραμματισμού φαίνεται να ενισχύονται από τις φορητές υπολογιστικές συσκευές και βοηθούν -ως ενιαίο σύνολο- τα παιδιά στην απόκτηση γνώσεων. Η διαπίστωση αυτή είναι κοινή στις περισσότερες από τις αντίστοιχες μελέτες (ενδεικτικά, Goodwin, 2012, Heinrich, 2012).

Τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση των κινήτρων για μάθηση και στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου του προγραμματισμού, που με τη σειρά τους οδήγησαν σε καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Snell & Snell-Siddle, 2013). Επίσης η φορητότητα των ταμπλετών και το μικρό τους μέγεθος φαίνεται να ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς δεν παρεμποδίζουν τις “πρόσωπο με πρόσωπο” αλληλεπιδράσεις, όπως συμβαίνει με τους σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (van't Hoof, 2013). Επιπρόσθετα οι ταμπλέτες και η εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογούν εύκολα, συνεχώς και κατά βούληση την πρόδό τους, έχοντας έτσι μεγαλύτερο έλεγχο επάνω στη μαθησιακή διαδικασία και αυτονομία, όπως επισημαίνει ο West (2013).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο στα αποτελέσματα των φύλλων αξιολόγησης όσο και στο ερωτηματολόγιο εντυπώσεων. Φαίνεται λοιπόν ότι προκλήθηκε το ενδιαφέρον και των κοριτσιών που συνήθως δείχνουν μία απροθυμία σχετικά με τον προγραμματισμό συγκριτικά με τα αγόρια (Kelleher & Pausch, 2006),

Καταλήγοντας, οι ταμπλέτες λόγω της ποικιλίας των εφαρμογών, της ευχρηστίας, της συνδεσιμότητας και της φορητότητάς τους εμφανίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι άλλων ηλεκτρονικών συσκευών. Οι εφαρμογές εκμάθησης βασικών εννοιών προγραμματισμού και αλγορίθμων χρησιμοποιώντας παιγνιώδη, διασκεδαστικά και πολύχρωμα περιβάλλοντα, υπερτερούν έναντι άλλων μεθόδων διδασκαλίας του ίδιου αντικειμένου. Συνεπώς, οι ταμπλέτες σε συνδυασμό με μία κατάλληλη εφαρμογή, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ήταν το Kodable, μπορούν να καταστούν ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο που προάγει τη διδασκαλία βασικών στοιχείων προγραμματισμού σε παιδιά μικρών τάξεων του δημοτικού.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη προέκυψε από την ανάγκη να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της χρήσης ενός παιγνιώδους προγραμματιστικού περιβάλλοντος, όπως το Kodable, στην εκμάθηση βασικών προγραμματιστικών εννοιών σε μαθητές σχετικά μικρής ηλικίας. Παρότι τα αποτελέσματα κρίνονται θετικά, υπάρχουν ορισμένοι σοβαροί ερευνητικοί περιορισμοί. Το δείγμα της έρευνας αν και επαρκές για στατιστική ανάλυση, ήταν σχετικά μικρό. Ένα μεγαλύτερο δείγμα θα ενίσχυε την αξιοπιστία της έρευνας. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μία συγκεκριμένη περιοχή, το νησί της Κω. Η συμπερίληψη μαθητών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, θα επέτρεπε καλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η διδασκαλία των αρχών του προγραμματισμού στηρίχτηκε σε λίγες σχετικά έννοιες. Η χρήση περισσότερων εννοιών θα επέτρεπε την κατανόηση του εξεταζόμενου προβλήματος σε μεγαλύτερο βάθος. Τέλος, όπως σε κάθε έρευνα, οι συμμετέχοντες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους από τη χρήση του Kodable, συγχέοντας τη διεξαγωγή της έρευνας με κάποια μορφή αξιολόγησης.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα του Kodable στη διδασκαλία του προγραμματισμού σε μαθητές μικρότερων ή/και μεγαλύτερων τάξεων. Η αποτελεσματικότητα ενός παιγνιώδους προγραμματιστικού περιβάλλοντος θα μπορούσε να εξεταστεί χρησιμοποιώντας και άλλες εφαρμογές όπως το ScratchJR, με στόχο να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε περιβάλλοντος. Τέλος, μελλοντικές εργασίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνδυαστικά ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, όπως συνεντεύξεις και παρατήρηση.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιορισμούς και συμπερασματικά, η ερευνητική ομάδα είναι πεπεισμένη ότι το Kodable έδωσε ικανοποιητικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η επόμενη φάση είναι η συγκρότηση ενός εκτενέστερου προγράμματος παρεμβάσεων. Προσδοκούμε να έχουμε έτσι μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα των παιγνιδιών προγραμματιστικών περιβαλλόντων. Εντούτοις, τα μέχρι στιγμής στοιχεία ενισχύουν την άποψή μας ότι αυτά έχουν θετικό αντίκτυπο στην εκμάθηση προγραμματιστικών εννοιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α. & Γούλη, Ε. (2002) Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού: Προτάσεις διδασκαλίας. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σελ. 239-248).
- Δογούλη, Ε. (2012) *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία των βασικών εννοιών του Προγραμματισμού στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Εφόπουλος, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Δαγιδιέλης, Β. & Κλεφτόδημος, Α. (2005) Οι δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Κόρινθος.
- Κοσμοπούλου, Ι., Φλώρου, Χ., Μπαγιάτη, Α. & Χούστης, Η. (2010) Ανάπτυξη διαδραστικής εφαρμογής για τη διδασκαλία του προγραμματισμού στο δημοτικό με τη χρήση του προγράμματος scratch, βασισμένη σε rubrics αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης. *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα.
- Μαυρίδης, Α., Σιριβιάνου, Ε. & Αλεξογιαννοπούλου, Β. (2015) Διδασκαλία προγραμματισμού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, χωρίς τη χρήση υπολογιστή. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*.
- Ξυνόγαλος, Σ. (2002) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Ένας Διδακτικός Μικρόκοσμος για την Εισαγωγή στον Αντικειμενοστραφή Προγραμματισμό*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδάκης, Στ., Ορφανάκης, Β., Καλογιαννάκης, Μ. & Ζαράνης, Ν. (2014) Περιβάλλοντα προγραμματισμού για αρχάριους. Scratch & App Inventor: μια πρώτη σύγκριση. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Σταματόπουλος, Π. (2015) *Σημειώσεις Εισαγωγής στον Προγραμματισμό. Σημειώσεις μαθήματος*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα πληροφορικής, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-ΥΠΔΒΜΘ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ξενόγλωσση

- Armoni, M., Meerbaum-Salant, O. & Ben-Ari, M. (2015) From scratch to “real” programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), 25.
- Chen, G. & Kotz, D. (2000) *A Survey of Context-Aware Mobile Computing Research*. Technical Report TR2000-381, Dept. of Computer Science, Dartmouth College.
- Doise, W., Mugny, G., James, A. S., Emler, N. & Mackie, D. (2013) *The Social Development of the Intellect* (Vol. 10). Elsevier.
- Flannery, L. P., Silverman, B., Kazakoff, E. R., Bers, M. U., Bont, P. & Resnick, M. (2013, June) Designing ScratchJr: support for early childhood learning through computer programming. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 1-10). ACM.
- Goodwin, K. (2012) *Use of Tablet Technology in the Classroom*. NSW Department of Education and Communities.
- Harms, K. J., Kerr, J. H., Ichinco, M., Santolucito, M., Chuck, A., Kosciak, T., ... & Kelleher, C. L. (2012, June) Designing a community to support long-term interest in programming for middle school children. In *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 304-307). ACM.
- Heinrich, P. (2012) The iPad as a tool for education: A study of the introduction of iPads at Longfield Academy, Kent. *Nottingham: NAACE: The ICT Association*.
- Henderson, S. & Yeow, J. (2012, January) iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. In *System science (hicc), 2012 45th hawaii international conference on* (pp. 78-87). IEEE.
- Kelleher, C. & Pausch, R. (2006, September) Lessons learned from designing a programming system to support middle school girls creating animated stories. *Proceedings, Visual Languages and Human-Centric Computing, 2006. VL/HCC 2006. IEEE Symposium* (pp. 165-172). IEEE.
- Klopfer, E., Squire, K. & Jenkins, H. (2002) Environmental detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. *Proceedings IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2002*. (pp. 95-98). IEEE.
- Meeks, N. (2011) *SVSD iPad Pilot. Overview & Outcomes*. Retrieved from <http://svsdipad.weebly.com/>

- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2015) *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Papert, S. (1980) *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books Inc.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009) Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Savill Smith, C. (2005) The use of palmtop computers for learning: a review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 567-568.
- Serafini, G. (2011) Teaching programming at primary schools: visions, experiences, and long-term research prospects. In *Informatics in Schools. Contributing to 21st Century Education* (pp. 143-154). Springer Berlin Heidelberg.
- Smith, M., Kukulka-Hulme, A. & Page, A. (2012) Educational use cases from a shared exploration of e-books and iPads. In: G. Tiong-Thye (Ed.) *E-Books and E-Readers for E-Learning* (pp. 25-53). Wellington, New Zealand: Victoria Business School, Victoria University of Wellington.
- Snell, S. & Snell-Siddle, C. (2013) Mobile learning: The effects of gender and age on perceptions of the use of mobile tools. Proceedings of *The Second International Conference on Informatics Engineering & Information Science (ICIEIS2013)* (pp. 274-281). The Society of Digital Information and Wireless Communication.
- van't Hooft, M. (2013) The potential of mobile technologies to connect teaching and learning inside and outside of the classroom. In *Emerging Technologies for the Classroom* (pp. 175-186). Springer New York.
- Vavoula, G. & Karagiannidis, C. (2005) Designing mobile learning experiences. In *Advances in Informatics* (pp. 534-544). Springer Berlin Heidelberg.
- West, D. M. (2013) *Mobile learning: Transforming education, engaging students, and improving outcomes*. Washington, Center for Technology Innovation at Brookings.
- Williams, L. A., Kessler, R. R. (2000) All I ever needed to know about pair programming I learned in kindergarten. *Communications of the ACM*. New York: Association for Computing Machinery (ACM).
- Wilson, A., Hainey, T. & Connolly, T. (2012, October) Evaluation of computer games developed by primary school children to gauge understanding of programming concepts. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 549). Academic Conferences International Limited.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Θωμάς Μπαμπάλης
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Ε.Κ.Π.Α.

Έλλη Σαμαρτζή
Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Ε.Κ.Π.Α.

Abstract

Today teaching students to think creatively is recognized as an essential goal of modern education, since creative thinking is viewed as one of the key competencies of the global citizen and also an important tool to cope with the complexity and uncertainty of modern life. Scientific developments related to the study of this multi-dimensional phenomenon underline the necessity of a comprehensive pedagogical approach that will foster the development of all thinking abilities of students and will orient all educational practices towards the goals of a creative pedagogy. The present study focuses especially on the choices of school textbooks, seeking to explore the extent to which they improve students' creative thinking skills. As a sample we selected mother tongue textbooks of the last grade of elementary school and the first grade of junior high school. The results showed that they give unequal emphasis on convergent - analytical thinking skills and neglect the divergent - creative ones. Proposals are made for the improvement of the textbooks and future research in creative learning.

Λέξεις κλειδιά

Δημιουργική σκέψη, σχολικά εγχειρίδια, δημιουργική μάθηση.

0. Εισαγωγή

Καθώς βαδίζουμε στη νέα εποχή και το αβέβαιο γίνεται συνθήκη από το μέλλον, βαθείς κοινωνικές διεργασίες αποτυπώνουν τη διάθεση για αλλαγή και αναμοχλεύουν κριτικά τις βάσεις του ανθρώπου. Τα σχήματα της γνώσης των παλαιότερων εποχών και οι πρακτικές, οι αρχές και οι αξίες που αυτές υπαγορεύουν αναδεικνύονται ανεπαρκή για τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής και παραμένουν αδρανή όταν μεταφερθούν σε νέα περικείμενα και νοηματοδοτηθούν με νέες αναγνώσεις. Η γραμμικότητα ως αφετηρία αλλά και κίνηση συλλογισμού, η αποσπασματικότητα ως αποτέλεσμα της σκέψης αποκαλύπτουν μόνο το εύκολο και το

γνωστό και αποδυναμώνουν τη θέση του ανθρώπου απέναντι στο όλον. Οι πενιχρές τους δυνάμεις έρχονται να ισχυροποιηθούν από τα νέα γνωσιολογικά σχήματα και να επιβεβαιωθούν από την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου που -ασυμβίβαστη πλέον με τη λογική του μοναδικού και του ενός- επαναφέρει τη σύνθεση στη βάση του συλλογισμού και υποκινεί το πνεύμα στη σύλληψη της σχέσης.

Οι έννοιες της συμπληρωματικότητας, της κυκλικότητας και της πολυμορφίας που απορρέουν ως αποτέλεσμα από τις νέες αξιώσεις, επιφυλάσσουν αδιέξοδα στα επιχειρήματα του διαχωρισμού και απαιτούν τη συνεξέταση όταν σκεφτόμαστε τα πράγματα και όταν τα κάνουμε δικά μας. Η πορεία προς την ολότητα συνιστά εκ παραλλήλως πορεία προς την ολοκλήρωση - την ολοκλήρωση όμως όχι με την έννοια ενός στάσιμου τερματισμού, αλλά της δημιουργικής εκείνης αυτοεκπλήρωσης που χρειάζεται το σύνολο της ύπαρξης για να αναδυθεί και ολοκληρώνεται σε όλες τις δυνατότητες της σκέψης. Ως εκ τούτου, οι διαχωριστικές αντιλήψεις της νόησης και του συναισθήματος, της λογικής και του ενστίκτου, της ορθολογικότητας και της φαντασίας αναδεικνύονται αναποτελεσματικές ως θεωρίες κατανόησης, καθώς παράγουν αποσπασματικές εικόνες για τον άνθρωπο και εσφαλμένες αντιλήψεις για τον τρόπο που μαθαίνει.

Είναι γεγονός πώς σήμερα η νόηση συλλαμβάνεται ως μια ενιαία και αδιάσπαστη συνθετική μονάδα, όπου η δημιουργική και ευφάνταστη πλευρά της επικοινωνεί με τη λογικο-αναλυτική και αξιοποιεί την κριτική της. Και αυτό συμβαίνει διότι όπως διαπιστώνουν οι ερευνητές και παρατηρεί και ο ίδιος ο Guilford, η δημιουργική σκέψη χρειάζεται βεβαίως την εφευρετική δύναμη για να παράγει αποτελέσματα που θα είναι καινοτόμα και μοναδικά, χρειάζεται όμως και τη λογική ή την κριτική συνδρομή για να μπορέσει να τα αξιολογήσει και να τα εντάξει κάτω από μια πρόθεση, μια ανάγκη ή μια επιθυμία (αναφ. στο Taylor, 1975:5). Η αναγνώριση της ικανότητας ή της διάθεσης αυτής ως μιας έλλογης διεργασίας που μοιάζει πολύ με τη διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος, οδηγεί στην αναγνώριση της σπουδαιότητας και άλλων παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική εκπλήρωσή της, όπως είναι για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που εμφανίζουν το θάρρος, την ανοιχτότητα και τη φιλοπερίεργη διάθεση (MacKinnon, 1962) και συνάμα τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ενδυναμώνουν τις ιδιότητες αυτές και τους παρέχουν χώρο και στήριξη για να εκδηλωθούν (Rogers, 1963).

Κίνητρο, λοιπόν, ανάγκη, σκέψη, περιβάλλον και αποτέλεσμα - όλα μαζί ολοκληρώνουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας και το επαναφέρουν ανανεωμένο στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών επιδιώξεων. Εάν η σχέση δημιουργικότητας και περιβάλλοντος είναι αποδεκτή στη βάση μιας αμφίδρομης συναλλαγής και οι ανασχετικοί παράγοντες τοποθετούνται στις κατασκευές του κοινωνικού συστήματος, τότε ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτής -και ιδιαίτερα εάν αποδεχθούμε ότι η δημιουργική διαδικασία δεν αποτελεί μια διασκεδα-

στική παράκαμψη στην ακαδημαϊκή ή κατά το γνωστόν παραδοσιακή πορεία μάθησης, αλλά το βασικό δρόμο προς την εκπλήρωσή της; Σήμερα η σύζευξη των δύο εννοιών αποτελεί εννοιολογικό κεκτημένο, εφόσον γίνεται αποδεκτό ότι μάθηση χωρίς δημιουργία δεν μπορεί να υπάρξει, όπως δεν μπορεί να υπάρξει και γνώση χωρίς σκέψη (Ξανθάκου, 2011:94). Οι σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις επιβάλλουν ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το μετασχηματισμό και την επέκταση, μόνο μέσα από την προσωπική τοποθέτηση και την εφαρμογή σε άλλα περικείμενα και καταστάσεις, την αναδημιουργία δηλαδή σε νέα δεδομένα. «Κατανοώ σημαίνει αλλάζω» θα μας πει ο Renzulli (1992) και μάλιστα δημιουργικά θα προσθέσουμε εμείς, οξύνοντας ακόμη περισσότερο τους αξιολογικούς προβληματισμούς για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον τύπο των νοητικών προϊόντων που αυτή παρασκευάζει.

Η εύθραυστη και αφελής επιπόλαιη γνώση με τη φτωχή επένδυση της σκέψης (Perkins, 1999), το παραγεμισμένο κεφάλι του μαθητή με τις ανενεργές πληροφορίες που μοιάζουν με αχώνευτες τροφές, η μονομερής έμφαση στις κριτικές και λογικο-αναλυτικές του δυνάμεις και η ομοιόμορφη απόκριση στα προβλήματα με την παύση στην πρώτη ιδέα που έρχεται στο μυαλό, οπωσδήποτε αποτελούν μαθητικά σύνδρομα γνωστά στις διδακτικές συνεπαγωγές της παραδοσιακής τάξης. Τα ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνουν τις συνθλιπτικές πρακτικές του σχολείου, έρχονται να αναγνωρίσουν την κάμψη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή περί τον ένατο χρόνο ηλικίας και έκτοτε (Torrance, 1995) καθώς και την αυτοαναιρετική προσπάθειά του να καταργήσει τις έμφυτες επινοητικές του δυνάμεις και να συμμορφωθεί στη λογική του καλού ή του «ιδανικού» μαθητή, του μαθητή που απομνημονεύει εύκολα και συμμορφώνεται καλά στις σχολικές επιταγές (Παρασκευόπουλος, 2008:58).

Όμως το πρότυπο του μαθητή-πολίτη που ανταποκρίνεται με έτοιμες λύσεις στα προβλήματα και υιοθετεί αρχές που απλώς αναπαράγουν και συντηρούν τα επιτεύγματα των παλαιότερων γενεών στο μέλλον, ελάχιστα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι καιροί της ανοιχτότητας (Sarraute, 1987), της αστάθειας, των ταχύτατων μεταβολών και των πολύπλοκων προβλημάτων, απαιτούν πνεύμα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας, καινοτόμες αρωγές που θα μπορούν να κάνουν άλματα και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής στην παγκόσμια κοινωνία. Η απαίτηση αυτή βέβαια δεν εξοβελίζει από το μέλημα του σχολείου τις ανάγκες του ατομικού, αντίθετα τις αναδεικνύει και τις κατευθύνει στο πλαίσιο της συλλογικής συνύπαρξης (Craft, 2001). Η ανανέωση της κοινωνίας συμβαδίζει και πηγάζει από την ανανέωση του ατόμου, από την πραγματική του ευτυχία και ανάγκη να γίνει αυτό που έχει εκ φύσεως τη δυνατότητα να γίνει (Rogers, 1963).

Η ανοχή στο νέο, το ανοίκειο και διαφορετικό, αυτό που αναμένεται και λανθάνει μέσα μας, αποτελεί επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου και αυτό αποτυπώνεται ευκρινώς στα νομικά εκπαιδευτικά κείμενα της χώρας μας (βλ. Ν. 1566/85, ΦΕΚ 167/τ. Α',

1985). Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κάνουν ξεκάθαρα λόγο για μια δημιουργική εκπαίδευση που θα αναδεικνύει τις ικανότερες δυνάμεις των μαθητών και θα προσαρμόζει τις διαδικασίες της στη νεωτερικότητα και αφέλεια της παιδικής ματιάς (Runco, 2003; 2008). Οι αξιώσεις αυτές μιλούν με όρους διαφορετικότητας και μεθοδολογικής πολυτυπίας, ενώ προσδοκούν να φέρουν ένα νέο πνεύμα μάθησης στις κοινότητες του παραδοσιακού σχολείου. Το πνεύμα αυτό αντλεί από τις αρχές της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς και επιφέρει τα χαρακτηριστικά της σε κάθε πλευρά και πράξη της διδασκαλίας: από το περιβάλλον, τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και το δάσκαλο μέχρι τις μεθόδους, τα προϊόντα, το μαθητή και τις σχέσεις. Όλα θα πρέπει να τείνουν προς τη δημιουργική αυτοεκπλήρωση του μαθητή και να τον κινητοποιούν προς κάτι νέο: μια νέα ικανότητα, μια νέα έμπνευση, μια νέα αντίληψη (Jeffrey & Craft, 2004, Woods, 2002, αναφ. στο Jeffrey, 2006).

Για να γίνει βέβαια αυτό εφικτό ο μαθητής θα πρέπει να εργάζεται σε ένα περιβάλλον γεμάτο ασφάλεια, αγάπη και εμπιστοσύνη, στο οποίο θα μπορεί να διοχετεύει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και μέσα από την έκθεσή του σε μια ποικιλία διαφορετικών ερεθισμάτων, να συνειδητοποιεί και να ασκεί όλες τις δυνατότητες της σκέψης και του εαυτού του σε μια ισόρροπη και σφαιρική προοπτική (Fischer, 2004; Runco & Chand, 1995). Τα περιεχόμενα της γνώσης θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένα ώστε να παρέχουν κίνητρα που θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές προς τα προβλήματα, τις ατέλειες, τις δυσαρμονίες και τα κενά της γνώσης και θα τους εμπνέουν ισχυρές ανάγκες να αυτενεργήσουν, να πειραματισθούν και να διερευνήσουν (Amabile, 1996, 1998, 2012; Bailin, 1987; Bink & Marsh, 2000; Goodson, 2000; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1999). Οι δραστηριότητες και οι τεχνικές κατάκτησης των στόχων -ανταποκρινόμενες στις θεωρίες για την ισορροπία των δυνάμεων και την ενότητα της σκέψης- θα πρέπει να συμπληρώνουν όλα τα «πρόσωπα» του νου: το λογικό, το συνθετικό, το μετασχηματιστικό, το αξιολογικό, το ενορατικό και το ευλύγιστο (Cromptley, 1992; Runco, 2003) και να εδραίωνουν ιδανικές συνθήκες για τη μεταφορά της μάθησης, την ουσιαστική κατανόηση των γεγονότων και την προσωπική κατάκτηση της γνώσης. Τα προϊόντα τέλος θα πρέπει να αποτελούν καρπούς γνωστικών εκπλήξεων και πειραματισμών, αποτυπώματα της ενεργητικής προβολής του μαθητή στη γνώση και οιωμούς για την επίτευξη μοναδικών συλλογισμών, για τη συγκρότηση και εφαρμογή αυτόνομων τεχνικών της δια βίου γνώσης (Ξανθάκου, 2011:137).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πώς μια εκπαίδευση που επιθυμεί να απευθυνθεί στο άτομο στο σύνολό του, δεν μπορεί παρά να επενδύσει σφαιρικά και ολοκληρωμένα στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και σίγουρα να αποδεχθεί την άλλη όψη των πραγμάτων. Η εφαρμογή ενός δημιουργικού τρόπου διδασκαλίας με όλες τις συνεπαγωγές που περιγράψαμε προηγουμένως και κυρίως με έμφαση στη δημιουργική διάσταση της σκέψης, παρότι καίριο εκπαιδευτικό αξίωμα, προβάλλει ακόμη

και στις μέρες μας ένα ανοιχτό ζητούμενο (Westby & Dawson, 1995). Το ζητούμενο αυτό, μεταφερόμενο στα εγχώρια δεδομένα, διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και προκαλεί την εκπαίδευση να τοποθετηθεί στο δίλημμα της ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης από τη μία και της παθητικής και «εξουσιαστικής» από την άλλη (Torrance, 1963).

Προσπαθώντας να αναδείξει το σημαντικό αυτό ζήτημα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο της μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη - από την πρόβλεψη δηλαδή στη μεθοδολογική εφαρμογή- επιχειρώντας να διαφωτίσει τη στάση της εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική και άρα τη σφαιρική-πολύπλευρη σκέψη του μαθητή. Η διερεύνηση της στάσης αυτής γίνεται μέσα από τις προβλεπτικές ρυθμίσεις και επιλογές που έχουν θεσπισθεί για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου και τον τρόπο που αυτές αντικατοπτρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα βασικότερα δηλαδή μέσα διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004:1-2), τους καθρέπτες και ταυτόχρονα τους αντικαταστάτες του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη (Καψάλης & Χαράλαμπος, 2008:200).

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ως σκοπός της παρούσας μελέτης τέθηκε η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα γλωσσικά εγχειρίδια προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή και διαμορφώνουν ένα κατάλληλο κλίμα για μια δημιουργική, ολοκληρωμένη και αυτενεργό μάθηση. Έτσι, τα ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- i. Τα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια αναπτύσσουν ισότιμα όλες τις νοητικές διεργασίες των μαθητών από τις βασικές μέχρι τις πιο σύνθετες;
- ii. Τα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια αναπτύσσουν ειδικότερα τις επιμέρους εκείνες ικανότητες που συγκροτούν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και υποστηρίζουν τις πιθανότητες εκδήλωσης δημιουργικής συμπεριφοράς;
- iii. Υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε αυτά της δευτεροβάθμιας ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια και ενιαιοποίηση της γνώσης κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο;

2. Μεθοδολογία

2.1. Το δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα (μονάδες δειγματοληψίας) θεωρήθηκαν τα εν χρήσει διδακτικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης της έκτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια ανάγονται:

α. Στην εγγενή σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες (δημιουργικότητα και

γλώσσα) και τις ενώνει λειτουργικά σε μια ενιαία και αμφίδρομη πράξη, ώστε να αναγνωρίζεται και μέσα από τις επίσημες εκπαιδευτικές θέσεις η ανάγκη για μια δημιουργική, μη φορμαλιστική γλωσσική προσέγγιση (N. 1566/85, ΦΕΚ 167/τ. Α' & Β', 1985). Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αποδεκτό ότι η γλώσσα, ως καρπός της φαντασίας και της διαρκώς ανατροφοδοτούμενης εμπειρίας, δεν αποτελείται μόνο από λέξεις, κανόνες και συμβάσεις, αλλά η ίδια συνιστά τη σκέψη και την πρόθεση του ομιλητή, τις ικανότητες και δυνατότητές του, την έμφυτη τάση του να ενεργοποιείται προς κάτι νέο, να δομεί και να κατανοεί νέα περιεχόμενα και εκφράσεις (Carter & McCarthy, 2004; Chomsky, 2009; Tannen, 2007). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του ιδανικού ομιλητή-πολίτη δεν θα πρέπει να εξισώνεται με την επιφανειακή εισαγωγή των μαθητών σε έναν άκαμπτο κόσμο γλωσσικών κανόνων που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από μηχανισμούς μετάδοσης και πιστής αναπαραγωγής, αλλά να στοχεύει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών αποθεμάτων, στην πρωτότυπη χρήση και δημιουργική ανασύσταση των προκαθορισμένων σημασιών και λειτουργιών, αποκαλύπτοντας στο μαθητή έναν κόσμο απεριόριστων νοητικών δυνατοτήτων γεμάτο περιπέτεια και ανατροπές (Woods, 2001: 63-67).

- β. Στη σπουδαία θέση που το γλωσσικό μάθημα κατέχει εκ των πραγμάτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη σχολική αλλά και καθημερινή ζωή του μαθητή, καθώς η γλώσσα –ως βασικό όργανο της ανθρώπινης επικοινωνίας- αποτελεί και αντικείμενο αλλά και μέσο διδασκαλίας και μάθησης.
- γ. Στο ερευνητικό έλλειμμα που παρατηρείται στον τομέα αυτό, μιας και οι έρευνες που εξετάζουν τη διδακτική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων είναι σχετικά λίγες και επιμένουν κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμελώντας τη δευτεροβάθμια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 204). Ταυτόχρονα, μειονεκτούν οι μελέτες που επιμένουν στο ζήτημα των νοητικών διεργασιών που τα εγχειρίδια ασκούν και ειδικότερα των χαρακτηριστικών εκείνων που αφορούν στο δημιουργικό τρόπο σκέψης.
- δ. Στη μεγάλη σημασία τέλος του ζητήματος, η διερεύνηση του οποίου επιδιώκεται να διεξαχθεί σφαιρικά και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, θίγοντας επιπλέον το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης και της ομαλής μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Το ζήτημα αυτό επιβάλλεται σήμερα από καιρίους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς λόγους και προκρίνει τις αρχές για μια γνήσια διαθεματική και διεπιστημονική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2002).

2.2. Η ερευνητική μέθοδος

Στη μελέτη αυτή επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου στην ποσοτική της μορφή, καθώς συνιστά μια τεχνική αρκετά διαδεδομένη σε παρό-

μοιες έρευνες που επιδιώκουν μέσα από ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις να διερευνήσουν τη διδακτική καταλληλότητα των εγχειριδίων. Σύμφωνα με τον Berelson (1952, αναφ. στο Μπονιδής, 2004:48) σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου» ώστε να διαμορφώσει ο ερευνητής για αυτό μια σαφή και συγκροτημένη εικόνα και να μη μείνει σε μια αρχική υποκειμενική εντύπωση ή απλοϊκή ερμηνεία του.

2.3. Η πορεία της έρευνας

Η έρευνά μας ακολούθησε γραμμική πορεία μέσα από την προοπτική της δημιουργικής προσέγγισης. Εκκινώντας από τις θεωρητικές παραδοχές του αντικειμένου και σε συνάρτηση πάντοτε με τους στόχους, το πρόβλημα και τα ερωτήματα της έρευνας, διαμορφώσαμε πρώτα τις κατηγορίες στις οποίες επρόκειτο να ταξινομηθεί το περιεχόμενο των εγχειριδίων και επιχειρήσαμε τη δοκιμαστική ανάλυσή τους σε ένα μέρος του υλικού ώστε να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ταξινομικού συστήματος και να διαμορφωθεί ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών που θα λαμβάνει υπόψη του τα εγχειρίδια όπως ακριβώς είναι. Ακολούθησε η συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε εργασίας, και η καταχώριση και στατιστική επεξεργασία τους με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων του Excel 2007.

Ως μονάδα ανάλυσης (recording units) ορίστηκε η «εργασία», όπως αυτή παρατίθεται στα εγχειρίδια με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής της στην κάθε κατηγορία. Ο όρος «εργασία» χρησιμοποιείται εδώ με μια ευρεία και τρόπον τινά γενικευτική έννοια, υποδηλώνοντας οποιαδήποτε δραστηριότητα καλείται ο μαθητής να αναλάβει στη διαπραγμάτευση της μάθησης προκειμένου για την εκπλήρωση ενός στόχου (Williams & Burden, 1997, αναφ. στο Littlewood, 2000, βλ. και Littlejohn, 2011). Έτσι, η εργασία μπορούσε να λάβει διάφορες μορφές και έκταση, από μια μικρή αντιστοιχισή έως την παραγωγή εκτεταμένου γραπτού λόγου ή μια διαθεματική δραστηριότητα επικοινωνιακά προσανατολισμένη. Για το λόγο αυτό άλλωστε, προτιμήθηκε ο όρος αυτός σε σχέση με τον όρο «ερώτηση» ή τον όρο «άσκηση», που συνήθως είναι περιορισμένης έκτασης και αφορούν περισσότερο το δομικό σύστημα της γλώσσας.

Κριτήριο ένταξης στην κάθε κατηγορία αποτέλεσε η εκτίμηση σχετικά με το εάν η εργασία αντιστοιχίζεται ή ταιριάζει φανερά σε μια κατηγορία, εάν δηλώνει άμεσα το νόμά της ή εξηγεί το περιεχόμενό της. Κάθε εργασία μπορούσε να ταξινομηθεί σε μια μόνο κατηγορία, ενώ το σύνολο τους έδωσε και το σύνολο των εργασιών του κάθε εγχειριδίου. Τα όρια των εργασιών εκτείνονταν σε μία ή περισσότερες φράσεις ή προτάσεις, χωρίς να ακολουθείται υποχρεωτικά η αριθμηση που υπάρχει στα εγχειρίδια, εφόσον θεωρήθηκε δυνατό μια εργασία να παροτρύνει το μαθητή σε περισσότερες από μια διαφορετικές ενέργειες (Littlejohn, 2011). Τέλος, τα υποερωτήματα που ακολουθούσαν ξεχωριστή αριθμηση με γράμματα ή αριθμούς εκλήφθηκαν ως διαφορετικές εργασίες.

2.4. Οι κατηγορίες ανάλυσης

Τις βασικές κατηγορίες ανάλυσης του ταξινομικού μας συστήματος αποτέλεσαν οι «νοητικές ικανότητες ή διεργασίες», όπως αυτές απαντούν στην ανάλογη ταξινομία που προτείνει ο Wilen (αναφ. στο McComas & Abraham, 2005). Η ταξινομία αυτή, καθώς συνδυάζει δημιουργικά τις δύο κατηγοριοποιήσεις των Bloom (1956) και Gallagher & Ascher (1963), επιλέχθηκε ως καταλληλότερη, δεδομένου ότι από τη μία βρίσκει άμεση εκπαιδευτική εφαρμογή και από την άλλη προσανατολίζεται ειδικότερα προς το ζήτημα της σύνθετης αποκλίνουσας (δημιουργικής) σκέψης που ενδιαφέρει και την έρευνά μας. Ακολουθώντας λοιπόν την ταξινομία αυτή αναγνωρίσαμε έξι βασικές πνευματικές δραστηριότητες, τη μνήμη, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη σύνθεση, τις οποίες ιεραρχήσαμε σε μία διττή κατεύθυνση που ακολουθεί πορεία προς τα πάνω και προς τα κάτω.

Στην πορεία προς τα πάνω οι ικανότητες αυτές ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: ως κατώτερες και ανώτερες και ως συγκλίνουσες και αποκλίνουσες. Κατώτερες θεωρούνται εκείνες που μένουν στην απλή ανάκληση ενός γεγονότος και ανώτερες εκείνες που απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα γνώσεων και με κάποιον τρόπο να τα συνδέσουν, να τα αναλύσουν, να τα συνδυάσουν και να τα χρησιμοποιήσουν με ένα δικό τους τρόπο. Ταυτόχρονα, στη συγκλίνουσα νόηση ανήκουν εκείνες οι εργασίες που επιτρέπουν μια αναμενόμενη και προκαθορισμένη απάντηση, η οποία αφορά την κυριολεκτική γνώση και μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί ως σωστή ή λανθασμένη (Waters, 2006), ενώ, αντίθετα, οι αποκλίνουσες εργασίες είναι περισσότερο ελεύθερες και ανοιχτές, αφήνουν περιθώριο για πολλαπλές απαντήσεις, πρωτότυπες ερμηνείες, αναδιαπλάσεις, ανατροπές, αποκλίσεις, προσθέσεις και αφαιρέσεις. Απαιτούν γι' αυτό σύνθετες ικανότητες σκέψης, που βασίζονται στο συνδυασμό και την εξειδίκευση όλων των δυνατών νοητικών διεργασιών.

Τέλος, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επέβαλε να διακρίνουμε τις βασικές αυτές διεργασίες σε επιμέρους νοητικές ικανότητες, οι οποίες θα οριοθετούν το βάθος και το εύρος της κάθε κατηγορίας και θα στοιχειοθετούν την πορεία προς τα κάτω. Τις επιμέρους αυτές ικανότητες αντλήσαμε από την αναθεωρημένη έκδοση της ταξινομίας του Bloom από τους Anderson & Krathwohl (2001, αναφ. στο Krathwohl, 2002), την οποία, σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας και τη δοκιμαστική εφαρμογή της στο ερευνητικό υλικό, αναδιαμορφώσαμε ως εξής:

- Η υποκατηγορία «εκτέλεση» από την κατηγορία «εφαρμογή» ενσωματώθηκε στην κατηγορία της μνήμης/γνώσης, καθώς θεωρήθηκε λιγότερο απαιτητική σε σχέση με τις υπόλοιπες διεργασίες της ανώτερης συγκλίνουσας νόησης, ενώ διαπιστώθηκε ότι εφαρμοζόταν με τυπικές ασκήσεις κλειστού τύπου.

- Η κατηγορία «σύνθεση» εμπλουτίστηκε με περισσότερες υποκατηγορίες, εφόσον στόχος ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα εγχειρίδια ασκούν όλες τις ικανότητες της σύνθετης αποκλίνουσας νόησης, οι οποίες πέρα από την παραγωγή υποθέσεων (ευχέρεια ιδεών) και τη σύνθεση είναι ακόμη οι: πνευματική ευλυγισία, επεξεργασία των ιδεών, ορισμός προβλήματος, μετασχηματισμός, φαντασία, ενόραση και αναλογική σκέψη (βλ. Παρασκευόπουλος, 2008). Η υποκατηγορία «σχεδιασμός» ενσωματώθηκε με την υποκατηγορία «παραγωγή» διότι σε κάθε εργασία αυτές προωθούνταν μαζί. Έτσι, με βάση αυτά τα δεδομένα διαμορφώθηκαν τελικά οι εξής κατηγορίες:

Πίνακας 1: Κατηγορίες Ανάλυσης

	Κατώτερη νόηση	Ανώτερη νόηση
Συγκλίνουσα νόηση	<p>Συνιστά το πιο απλό και χαμηλό επίπεδο σκέψης που εξετάζει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να ανακαλούν και να εφαρμόζουν το διδαχθέν υλικό με απλό τρόπο στην ίδια περίπτωση μορφή με την οποία παρουσιάστηκε.</p> <p>1. Μνήμη 1.1. Αναγνώριση 1.2. Ανάκληση</p>	<p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης δίνεται έμφαση στην αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία των παραστάσεων, καθώς και στην ικανότητα κριτικής σκέψης και λογικής αιτιολόγησης μέσα σε δοσμένα πλαίσια και συγκεκριμένες κατευθύνσεις.</p> <p>2. Κατανόηση 2.1. Ερμηνεία 2.2 Μετάφραση 2.3. Επεξήγηση με παράδειγμα 2.4. Ταξινόμηση 2.5. Περίληψη 2.6. Συμπερασμός 2.7. Σύγκριση 2.8. Αιτιολόγηση</p> <p>3. Εφαρμογή 3.1. Χρήση</p>

Αποκλίνοσα νόηση	<p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης δίνεται έμφαση στην ανάλυση της πληροφορίας και στη διάσπασή της στα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν, ώστε να διαφανούν η δομή και οι λειτουργικές σχέσεις που τη δομούν σε ένα σύνολο.</p> <p>4. Ανάλυση</p> <p>4.1. Διάκριση</p> <p>4.2. Οργάνωση</p> <p>4.3. Αποδόμηση</p>	<p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης, που είναι και το συνθετότερο, δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, τη σύνθεση, το συνδυασμό ή την αναδιοργάνωση των στοιχείων σε νέα μοτίβα και λειτουργικά σύνολα.</p> <p>5. Αξιολόγηση</p> <p>5.1. Έλεγχος</p> <p>5.2. Κρίση</p> <p>6. Σύνθεση</p> <p>6.1. Παραγωγή υποθέσεων</p> <p>6.2. Πνευματική ευλυγισία</p> <p>6.3. Επεξεργασία ιδεών</p> <p>6.4. Ορισμός προβλήματος</p> <p>6.5. Ενόραση</p> <p>6.6. Φαντασία</p> <p>6.7. Μετασχηματισμός</p> <p>6.8. Αναλογική σκέψη</p> <p>6.9. Παραγωγή/σύνθεση</p>
-------------------------	--	---

Οι παρακάτω ερωτήσεις αντλήθηκαν από το βιβλίο του μαθητή της νεοελληνικής γλώσσας της πρώτης γυμνασίου και μπορούν να δοθούν ως παραδείγματα για την κάθε νοητική κατηγορία:

- Παραδείγματα για την κατηγορία Μνήμη:

«Περίπου στα 1930...και τους τεχνίτες του»: Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του αποσπάσματος; (αναγνώριση, σελ. 94)

Ποια είδη μουσείων μπορείτε να αναφέρετε από τον «ατελείωτο κατάλογο» που υπάρχει; (ανάκληση, σελ. 100)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Κατανόηση:

Το τέλος της «Ιστορίας μιας φώκιας» σε ποιες σκέψεις σας οδηγεί για τη συνύπαρξη ανθρώπου και ζώου; (συμπερασμός, σελ. 41)

Μπορείτε να αποδώσετε με λόγο το μήνυμα της γελοιογραφίας; (μετάφραση, σελ. 23)

Γράψτε ρήματα τα οποία δηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση στη διπλανή φωτογραφία (ερμηνεία, σελ. 93)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Εφαρμογή:

Αναζητήστε και άλλες παραγράφους στις ενότητες των βιβλίων της Ιστορίας, της Γε-

ωγραφίας και των Μαθηματικών που διδάσκεσθε αυτήν την περίοδο και εντοπίστε σε αυτές τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την κατακλείδα (σελ. 35)

Περιγράψτε τι φάγατε σήμερα στο πρωινό σας, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επίθετα που να αποδίδουν τις ιδιότητες των τροφίμων που καταναλώσατε (σελ. 65)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Ανάλυση:

Προσέξτε στην περιληψη αυτή την εισαγωγή και τους τρόπους με τους οποίους το κείμενο αποκτά συνοχή. (οργάνωση, σελ. 53)

Χωρίστε τα ρήματα του κειμένου σε δύο ομάδες. Στην πρώτη κατατάξτε όσα δηλώνουν δράση των ηρώων και στη δεύτερη όσα εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. (διάκριση, σελ. 94)

Ποιες από τις λειτουργίες της εικόνας, τις οποίες διαβάσατε παραπάνω (Οι πρώτες μου γνώσεις για την πολυτροπικότητα), επιτελεί κάθε εικόνα από αυτές που συνοδεύουν τα κείμενα 12 και 13; (αποδόμηση, σελ. 57)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Σύνθεση:

Στείλτε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα σ' ένα άλλο σχολείο και γράψτε ένα κείμενο-πρόταση για έναν πιο φιλελεύθερο κανονισμό στα σχολεία. (παραγωγή υποθέσεων, σελ. 33)

Σας δίνεται η αρχή μιας ιστορίας: «Το πλοίο ξεκίνησε, αν και ο καιρός ήταν πολύ κακός. Από την πρώτη στιγμή άρχισα να φοβάμαι. Κοιτούσα γύρω μου...». Συνεχίστε την ιστορία περιγράφοντας ένα φανταστικό επεισόδιο σε φουρτουνιασμένη θάλασσα. (επεξεργασία ιδεών, σελ. 51)

Η τάξη σας ετοιμάζει μια θεατρική παράσταση. Φτιάξτε μια πρόσκληση για όποιον ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει την παράστασή σας, δίνοντάς του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. (παραγωγή/ σύνθεση, σελ. 97)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Αξιολόγηση:

Σας φαίνεται φυσική/λογική η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου; (έλεγχος, σελ. 94)

Οργανώνεται στο σχολείο σας ένας μικρός ρητορικός διαγωνισμός-συζήτηση με θέμα: «Να εκδώσουμε έντυπη ή ηλεκτρονική εφημερίδα». Παρουσιάστε τις απόψεις σας σε ένα οργανωμένο προφορικό λόγο, με βάση το πλαίσιο που θα σας δώσει ο καθηγητής σας (κρίση, σελ. 37)

3. Αποτελέσματα

- Παρά τις προβλεπτικές κατοχυρώσεις των ΑΠΣ για ερωτήσεις πολλαπλών τύπων που θα αξιοποιούν ισότιμα κάθε πλευρά της νόησης και θα εισάγουν νέους τύπους σκέψης, εκείνο που διακρίνουμε στις εργασίες των γλωσσικών εγχειριδίων των δύο τάξεων είναι μια ανισομερής σχέση ανάμεσα στις νοητικές λειτουργίες που κλίνει υπέρ μιας χαμηλής και βασικής απαίτησης γνώσης που κρατά τους μαθητές εντός

της πληροφορίας και αποσκοπεί στην αφομοίωση της διδασκόμενης ύλης μέσα από απλούς τρόπους επεξεργασίας του υλικού (ασκήσεις αντικατάστασης, συμπλήρωσης καταλήξεων, απλού μετασχηματισμού, σωστού-λάθους, ορθογραφίας, αντιστοίχισης, αναγνώρισης γραμματικών μονάδων και συντακτικού ρόλου...). Έτσι, υπερέχουν κατά πολύ (και μάλιστα σε ένα ποσοστό της τάξης του 35% - 564 εργασίες από σύνολο 1580) οι ασκήσεις κλειστού τύπου που απαιτούν χαμηλή πνευματική εμπλοκή και εξετάζουν κατά βάση τη μνημονική ή γνωστική ικανότητα των μαθητών.

- Επίσης μεγάλη έμφαση δίνεται και στην ικανότητα της κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας των ποικίλων γλωσσικών ερεθισμάτων (24% ή 380 εργασίες) και αμέσως μετά, αν και σε αρκετά χαμηλότερο ποσοστό (15% ή 234 εργασίες), στην ανάλυση των οργανωτικών δομών των κειμένων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τα καθιστούν ενιαία σύνολα λόγου με συνοχή και συγκεκριμένη δομή και λειτουργία. Τελευταίες προωθούνται οι σύνθετες και ανώτερες κατηγορίες σκέψης, αυτές δηλαδή της σύνθεσης, της αξιολόγησης και της προσωπικής εφαρμογής της γνώσης με ποσοστά που κυμαίνονται κάτω από το 11% των συνολικών εργασιών. Συγκεκριμένα, στις τρεις αυτές κατηγορίες ταξινομήθηκαν εκατόν εβδομήντα δύο (172 ή 11%), εκατόν είκοσι οχτώ (128 ή 8%) και εκατόν δύο (102 ή 7%) εργασίες αντίστοιχα.
- Παρατηρούμε λοιπόν ότι παρά τις προβλεπτικές ρυθμίσεις των ΑΠΣ για ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της επινοητικότητας των μαθητών, οι λειτουργίες αυτές προωθούνται σε τέτοιο μόνο βαθμό, ώστε οι αρχές της δημιουργικής μάθησης, που προσλαμβάνεται ολιστικά και σφαιρικά στη βάση της «πολυλογικής» σκέψης (Ξανθάκου, 2011, 113), υλοποιούνται μόνο μερικώς. Στον αποσπασματικό αυτό χαρακτήρα μάλιστα είναι συνεπή τα εγχειρίδια και των δύο τάξεων, καθώς προωθούν με την ίδια σχεδόν έμφαση την κάθε κατηγορία της πνευματικής δραστηριότητας, οι οποίες δεν απέχουν ανά τάξη περισσότερο από μια ποσοστιαία μονάδα. Μια σημαντική απόκλιση παρουσιάζεται μόνο στην καλλιέργεια της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης, τον πυρήνα δηλαδή της δημιουργικής παραγωγής, με την αρχική διαπίστωση ότι στα εγχειρίδια της στ' δημοτικού οι δύο αυτές αποκλίνουσες πλευρές (η ανάλυση και η σύνθεση) προωθούνται με μια σχεδόν ισοδύναμη προοπτική (13% έναντι 12%), ενώ σε αυτά της μεγαλύτερης τάξης εμφανίζεται κατά πολύ η πρώτη σε βάρος της δεύτερης με διαφορά έξι ποσοστιαίων μονάδων (16% έναντι 10%).
- Παρά βέβαια τη διαφορά αυτή ανάμεσα στα εγχειρίδια των δύο τάξεων, παρατηρείται ένας μεγάλος βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τις επιλογές τους, ώστε ο τρόπος υλοποίησης των επιδιώξεων και των αρχών τους δε φαίνεται να δημιουργεί χάσματα ή χαοτικές διαφορές στη βασική φιλοσοφία και τον τρόπο προσέγγισης

της γνώσης. Έτσι λοιπόν σε μία γενικότερη διατύπωση και βάσει διαδικασιών αναγωγής, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι και στα δύο εγχειρίδια υπερτερούν οι συγκλίνουσες εργασίες που έχουν μια αναμενόμενη και προκαθορισμένη απάντηση, ενεργοποιούν τη δύναμη της λογικής και περιορίζουν τη δράση των μαθητών σε στενές οδηγίες ή κοινότυπα προϊόντα (1046 εργασίες ή το 66% του συνόλου). Αντίθετα σημαντικά λιγότερες παρουσιάζονται οι αποκλίνουσες εργασίες, εκείνες που αφήνουν περιθώριο για πολλαπλές απαντήσεις και ατομικούς στοχασμούς, για πλάγιες και πολύπτυχες διαδρομές σκέψης (34% ή 534 εργασίες).

- Από αυτές τις συγκλίνουσες εργασίες της μίας λύσης, οι περισσότερες ανήκουν στο χώρο της χαμηλής πνευματικής παραγωγής, ενώ επίσης σημαντικό μέρος τους αφιερώνεται στην προσωπική ερμηνεία ή εφαρμογή των πληροφοριών, στη διατύπωση λογικών συμπερασμάτων, στην κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος και ακόμη στη σύγκριση των γλωσσικών στοιχείων με βάση κοινά ή διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Βλέπουμε επομένως ότι κλίνουν περισσότερο στην παρατήρηση και την επαγωγική αντίληψη των κανόνων και των γλωσσικών σχέσεων και πολύ λιγότερο στην ανάπτυξη, αλλαγή ή αναδιάταξή τους, έστω και με βάση τις υποδείξεις της λογικής ή τον περιορισμό του παραδείγματος. Κατά συνέπεια, οι συγκλίνουσες ικανότητες που παραμελούνται σημαντικά είναι εκείνες της ταξινόμησης, της περίληψης, της μετατροπής των διδακτικών ερεθισμάτων σε άλλες μορφές αναπαράστασης και τέλος της προσωπικής επεξήγησης ενός κανόνα με χρήση ενός καθαρά νέου και ατομικού παραδείγματος. Οι ικανότητες δηλαδή που απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής των μαθητών και προϋποθέτουν ένα είδος μετασχηματισμού των δεδομένων.
- Στην ίδια λογική και όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, αναφέραμε ήδη ότι αυτή προωθείται σε ένα μικρότερο βαθμό, ενώ, εάν εστιάσουμε μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τύπου σκέψης, τότε θα δούμε ότι εκείνες οι επιμέρους ικανότητες που πλεονεκτούν είναι αυτές της διάκρισης σχέσεων, σκοπών και διαρθρωτικών στοιχείων, της αξιολογικής αποτίμησης ιδεών, λύσεων, επιλογών και προτάσεων και ακόμη του πρωτότυπου μετασχηματισμού γλωσσικών μερών και δημιουργικής παραγωγής νέων. Σε μικρότερο βαθμό, προωθούνται οι νοητικές λειτουργίες της φαντασίας, της πνευματικής ευχέρειας και της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ εκείνες που παραμελούνται σημαντικά είναι αυτές που αναθρέφουν την ευαισθησία αλλά και την αντιληπτική προτίμηση των μαθητών στην πολύπλοκη και ασύμμετρη γνώση. Αυτές δηλαδή που ζητούν από τους μαθητές να διακρίνουν το ουσιαστικό από το επουσιώδες, να εντοπίσουν σφάλματα, προβλήματα και ασυνέχειες σε σύνολα γνώσεων και να σκεφθούν διαισθητικά, αναλογικά και προς πολλές κατευθύνσεις. Παρατηρούμε επομένως μια άνιση εφαρμογή της δημιουργικής – «πολυδρομικής» σκέψης (Ξανθάκου, 2011:114) και μια αποσπασματική προοπτική, όπου αυτή επιχειρείται.

4. Συζήτηση-προτάσεις

Οι εργασίες λοιπόν με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να κατακτήσουν τη γνώση και μαζί με αυτή τον κόσμο, είναι κατά κύριο λόγο τυπικές και κλειστές, δημιουργούν την εντύπωση ότι όλα έχουν μια δεδομένη απάντηση που μπορεί να βρεθεί στην ήσυχη λογική μιας «τακτοποιημένης» πραγματικότητας. Στόχος τους είναι κυρίως η πρόσληψη, απομνημόνευση και απλή εφαρμογή του γνωστικού υλικού μέσα από μονόδρομες προσεγγίσεις που υπακούν σε κανόνες και μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε λύσεις εάν το παράδειγμα ή το πρότυπο του βιβλίου ακολουθηθεί με συνέπεια.

Και βέβαια από τα εγχειρίδια -και μάλιστα περισσότερο σε αυτά της έκτης δημοτικού- δε λείπουν οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι συνεργατικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια με τις λέξεις, τα προβλήματα και τα διλήμματα που απαιτούν έρευνα και δύσκολες αποφάσεις. Αυτά όμως συνολικά καλύπτουν ένα μικρότερο ποσοστό στην αντιμετώπιση της γνώσης (34%), ώστε τις περισσότερες φορές οι μαθητές ακολουθούν γραμμικά το δρόμο της βεβαιότητας, αγνοώντας πολλές φορές το λαβύρινθο της ασάφειας. Στη γραμμική αυτή πορεία δεν ενεργοποιούν ισότιμα κάθε δυνατή πλευρά της σκέψης τους, αλλά υπερτερεί ο συγκλίνων λογικοαναλυτικός τρόπος προσέγγισης που μένει στο τι και το πώς: τι υπάρχει στη γλώσσα και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η αναλυτική αυτή τάση μάλιστα εμφανίζεται όλο και περισσότερο όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα και όσο κατ' αντιστοιχία οι συνθετικές δραστηριότητες υποχωρούν, ώστε ίσως να αποτυπώνεται η ανάγκη του σχολείου να αυξάνει σταδιακά την πολυπλοκότητα της γνώσης και κατ' επέκταση να απαιτεί από τους μαθητές μεγαλύτερη εξειδίκευση, ακρίβεια, έκταση και αναλυτικότητα στον τρόπο της προσέγγισής της. Όμως είδαμε ήδη ότι η γνώση και οι μεθοδολογικές της διαδικασίες δεν θα πρέπει να αντιστρατεύονται τις αρχές της δημιουργικότητας, αντίθετα θα πρέπει να τις αξιοποιούν και μάλιστα να αναπτύσσονται βάσει των προοπτικών της.

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές εξασκούνται καλά στην πρότυπη γλώσσα, αφομοιώνουν τα σχέδια και τους κανόνες που τη συγκροτούν, διδάσκονται από παραδείγματα, συμπεραίνουν τις λειτουργικές σχέσεις, επιχειρούν προσωπικές περιγραφές και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά σχήματα και δομές λόγου. Και βεβαίως όλα αυτά είναι όχι απλώς αποδεκτά αλλά και απαραίτητα προκειμένου για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, το ερώτημα όμως είναι: Τι γίνεται με το «πώς αλλιώς» και το «τι άλλο»; Τι γίνεται με την ευφάνταστη ανάπλαση των κειμενικών στοιχείων, τον κίνδυνο της παράτολμης υπόθεσης ή του ανορθόδοξου συνδυασμού, το παιχνίδι με τις ενδείξεις και τις ελλείψεις των προτάσεων, τη συνεξέταση μέσα από ποικίλες προοπτικές και προσωπικές επιλογές; Το εφτά τοις εκατό του υλικού των εγχειριδίων, δηλαδή εκατόν δύο (102) από το σύνολο των εργασιών, ζητά από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση, να την αλλάξουν, να της προσθέσουν δεδομένα

χρησιμοποιώντας δοσμένες λέξεις ή καθοδηγούμενοι από μια πληροφορία ή ένα πρότυπο του βιβλίου. Μόνο όμως σαράντα μία (41) επιτρέπουν ελεύθερους μετασχηματισμούς που αφήνουν ανοιχτό το αποτέλεσμα και επιδέχονται πολλαπλές προσεγγίσεις.

Ταυτόχρονα, τριάντα τρεις εργασίες (33) ζητούν από τους μαθητές να ταξινομήσουν λέξεις, εκφράσεις και στοιχεία σε συγκεκριμένες κατηγορίες με βάση ένα και μόνο χαρακτηριστικό τους, ενώ μόλις δύο εμπλέκουν στη διεργασία αυτή πολλαπλά στοιχεία και διαφορετικά γνωρίσματα που αυξάνουν τον αριθμό των πιθανών λύσεων και αποκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά των δεδομένων. Στην ίδια λογική, η παραγωγή των σχέσεων (π.χ. συνώνυμα, αντίθετα κλπ.) αλλά και των συνεπειών-συμπερασμάτων απορρέουν κατά ένα μεγάλο ποσοστό από τη λογική ή τη γνώση των γεγονότων, ενώ η παραγωγή απίθανων σχέσεων, παράλογων συνεπειών, εκβάσεων και προοπτικών επιχειρείται σε μόλις οχτώ (8) εργασίες.

Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι η ανοιχτότητα στην εμπειρία, η φιλοπερίεργη και ριψοκίνδυνη διάθεση, καθώς και η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα, τα παράδοξα και τις ελλείψεις φαίνεται να αποτελούν μειονότητα στις επιδιώξεις των εγχειριδίων. Αντίθετα, τη θέση τους αυτή ανάμεσα στις δημιουργικές ικανότητες κατέχουν η ανάλυση και εξωτερική αξιολόγηση των γλωσσικών περιεχομένων, καθώς και η παραγωγή και ανασύνθεση των νέων ιδεών και προϊόντων.

Έτσι δίνεται άνιση έμφαση στις αναλυτικές, αξιολογικές και συνθετικές ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, ενώ παραμερίζονται σημαντικά οι αντιληπτικές, κάτι που ίσως να αντανακλά την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε δημιουργική και κριτική σκέψη και την απορρέουσα αντίληψη ότι η πρώτη συνεπάγεται μονοσήμαντα την πρωτοτυπία, τη σύνθεση, τη φαντασία ή την ελεύθερη παραγωγή. Όμως, δημιουργική σκέψη δεν είναι μόνο η σκέψη που μπορεί να εφευρίσκει ευφάνταστες ιδέες και αξιολογώντας τις να τις αξιοποιεί σε σπάνια προϊόντα και μοναδικά σύνολα, αλλά παράλληλα και μαζί με αυτές τις σπουδαίες λειτουργίες είναι και η σκέψη που μπορεί να αντιλαμβάνεται υψηλές και δυσδιάκριτες αποχρώσεις, που μπορεί με τη μεγαλύτερη άνεση να συνεξετάζει πλευρές της αντιφατικής πραγματικότητας και να επιλύει γνωστικές συγκρούσεις.

Προς αυτή λοιπόν την προοπτική θεωρούμε πώς θα πρέπει να ανακατευθυνθούν τα σχολικά εγχειρίδια και μάλιστα όχι μόνο αυτά που αφορούν στο αντικείμενο της γλώσσας, αλλά και αυτά που χρησιμοποιούνται σε όλα τα μαθήματα και σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το δημιουργικό πνεύμα, όπως αυτό συλλαμβάνεται μέσα από τις σύγχρονες θεωρήσεις -ως παράγοντας μάθησης και πλήρης πνευματικής δράσης- οφείλει να αποτελεί την αφορμή, την ουσία αλλά και το επιστέγασμα κάθε διδακτικής ενέργειας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι νέες διαστάσεις της γνώσης,

οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις, η αναγκαιότητα της δημιουργικής αρωγής, δεν μπορούν παρά να μιλούν ανοιχτά για το πνεύμα αυτό, αξιώνοντας από το σχολείο ολιστικές πρακτικές που εφαρμόζονται με συνέπεια σε βάθος και σε έκταση. Το αίτημα αυτό μας γεννά φιλοδοξίες όχι μόνο ως προς τη μελλοντική πορεία των διδακτικών μέσων και των άλλων επιλογών, αλλά και για τις μελλοντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, επιθυμώντας να σταθεί το παρόν αφορμή για σκέψη, προβληματισμό, βελτίωση και συνέχεια (Μπαμπάλης, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται χρήσιμη αλλά και απαραίτητη: α. η γενίκευση της ερευνητικής προσπάθειας και σε άλλα γλωσσικά εγχειρίδια ή στα σχολικά εγχειρίδια γενικά ώστε να διερευνηθεί συστηματικά το σύνολο των διδακτικών μέσων ως προς την εφαρμογή των αρχών της δημιουργικής σκέψης και μάθησης και β. ο εμπλουτισμός και η επέκταση της έρευνας σε όλες τις πτυχές της δημιουργικής μάθησης, αλλά και στον τρόπο που επί της ουσίας χρησιμοποιούνται τα εγχειρίδια στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά, *Νεοελληνική γλώσσα, Α' Γυμνασίου* [Βιβλίο Μαθητή & Τετράδιο Εργασιών]. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Amabile, T. M. (1996) Creativity and innovation in organizations. *Harvard Business School*, note 9-396-240.
- Amabile, T. M. (1998) How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76 (5): 76-87
- Amabile, T. M. (2012) Componential theory of creativity. Harvard Business School working paper to appear in: Eric H. Kessler (Ed.) (2013), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications.
- Bailin, S. (1987) Critical and creative thinking. *Informal Logic*, 9(1): 23-30.
- Bink, M.L. & R.L. Marsh (2000) Cognitive regularities in creative activity. *Review of General Psychology*, 4(1):59-78.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Carter, R. & M. McCarthy (2004) Talking, creating. Interactional language, creativity and context. *Applied Linguistics*, 25(1):62-88.
- Chomsky, N. (2009) *Cartesian Linguistics. A chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge: Cambridge University Press (3rd ed.).
- Craft, A. (2001) *An analysis of research and literature on creativity in education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

- Cropley, A.J. (1992) *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fisher, R. (2004) What is creativity? In Fisher, R. & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum* 6–20. New York: Routledge.
- Ιορδανίδου, Α., Ν. Κανελλοπούλου, Ε. Κοσμά, Β. Κουταβά, Π. Οικονόμου & Κ. Παπαϊωάννου (2006) *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα* [Βιβλίο Μαθητή], (τ. 1, 2, 3), [Τετράδιο Εργασιών] (τ. 1, 2). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Gallagher, J.J. & M.J. Ascher (1963) A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merill-Palmer Quarterly*, 9 (1):183-194.
- Goodson, L.A. (2000) Teaching and learning strategies for complex thinking skills. In *Annual proceedings of selected research and development papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 164-172.
- Jeffrey, B. (2006) Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3):399–414.
- Je rey, B. & A. Craft (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1):77–87.
- Καψάλης, Α. & Δ. Χαραλάμπους (2008) *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Krathwohl, D.R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41 (4):212-218.
- Littlejohn, A. (2011) The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
- Littlewood, W. (2000) Task-Based learning of grammar. *Teaching Update*, 1: 40-57. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: jy.hpedu.gov.cn (29/11/2013)
- MacKinnon, D. W. (1962) The nature and nurture of creative talent. *The American Psychologist*, 17:484-495.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014) *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπρονίτης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- McComas, W.F. & L. Abraham (2005) *Asking more effective questions*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/Asking_Better_Questions.pdf. (29/11/2013)
- N. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ. Α', 1985). Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ξανθάκου, Γ. (2011) *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξανθάκου, Γ., Μ. Καίλα & Β. Παπαβασιλείου (2015) «Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ξόβεργες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους», Αθήνα: Διάδραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008) *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γ. Γκέλμπεσης.
- Perkins, D. (1999) The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3): 6-11.
- Renzulli, J.S. (1992) A general theory for development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4):170-182.
- Rogers, C.R. (1963) The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy*, 1:17-26.
- Runco, M.A. (2003) Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3):317-324.
- Runco, M.A. (2008) Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1):96-104.
- Runco, M. A. & I. Chand (1995) Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7:243-267.
- Sarraute, N. (1987) *L'ère du soupçon*. Paris: Gallimard.
- Sternberg, R.J. (2006) The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1): 87-98.
- Sternberg, R.J. & T.I. Lubart (1999) The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 3-15.
- Tannen, D. (2007) *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press (2nd ed.).
- Taylor, I.A. (1975) A retrospective view of creativity investigation. In: I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Torrance, E.P. (1963) The creative potential of children in the space age. In: E.P. Torrance (Ed.), *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 3-15.
- Torrance, E.P. (1995) *Why fly. A Philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' (13/3/2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Xanthacou, Y., N. Stavrou & Th. Babalis (2013) Creativity-Innovative thinking. Tolerance in uncertainty: Views of undergraduate students in greek universities based on the faculty of their studies. *Creative Education*, 4(2):143-148.

Waters, A. (2006) Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60(4):319-327.

Westby, E.L. & V.L. Dawson (1995) Creativity: Asset or burden in the classroom?. *Creativity Research Journal*, 8 (1):1-10.

Woods, P. (2001) Creative literacy. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. London: Continuum, 62-80.

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

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

