

Παιδαγωγική Επιθεώρηση

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Τόμος 37, Τεύχος 69/2020

Educational Review

The Journal of the Hellenic Educational Society
Volume 37, Issue 69/2020

ιδιάδραση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Οι εργασίες προς κρίση και δημοσίευση στο περιοδικό υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση: info@pee.gr
Εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών. Η κρίση είναι τυφλή.

Υπεύθυνος Εκδόσεως:

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2020-2022)

Πρόεδρος:	Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αντιπρόεδρος:	Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Γεν. Γραμματέας:	Γεώργιος Δ. Γρόλλιος
Ειδ. Γραμματέας:	Γεώργιος Α. Νικολάου
Ταμίας:	Γεώργιος Αραβανής
Μέλη:	Λέλα Γώγου Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των εργασιών που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των εργασιών.

Copyright 2020: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr)
Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Το περιοδικό αυτό εκδίδεται για λογαριασμό της ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (www.pee.gr) από τις εκδόσεις Διάδραση.

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι. Τηλ. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, <http://www.diadrassi.gr>
ISSN 1106-2177

EDUCATIONAL REVIEW
THE JOURNAL OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY

Manuscripts for review and publication are submitted
to the journal through e-mail: info@pee.gr.
Manuscripts are peer reviewed. The review process is blind.

Editor/Legally responsible:

Konstantinos D. Malafantis
Faculty of Primary Education,
School of Education
National and Kapodistrian University of Athens
Navarinou 13A, 10680 Athens, Greece

BOARD OF DIRECTORS
OF THE HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (2020-2022)

President:	Konstantinos D. Malafantis
Vice President:	Charalampos I. Konstantinou
General Secretary:	George D. Grollios
Deputy Secretary:	George A. Nikolaou
Treasurer:	George Aravanis
Members:	Lela Gogou George F. Alexandratos

The Editorial Board is not responsible for the content and linguistic form of works published. This responsibility belongs exclusively to the authors of the work.

Copyright 2020: HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr)
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise for commercial purposes, without the written permission of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY. Manuscripts submitted to the journal in no case are returned back.

This journal is published on behalf of the HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY (www.pee.gr) by Diadrassis publications.

Publisher: DIADRASSIS PUBLICATIONS
Souliou 73, 13461 Zefiri. Tel. 210 2474950, fax 210 2474902.
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr, info@diadrassi.gr, <http://www.diadrassi.gr>
ISSN 1106-2177

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθυντής

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αναπληρωτές Διευθυντές

Γεώργιος Δ. Γρόλλιος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Λέλα Γώγου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεώργιος Α. Νικολάου

Πανεπιστήμιο Πατρών

Μέλη Συντακτικής Επιτροπής

Παναγιώτης Αγγελίδης

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χρήστος Αντωνίου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Έλενα Θεοδοροπούλου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πέλλα Καλογιαννάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναστάσιος Κοντάκος

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κωνσταντίνος Μπίκος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ

Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Έλση Ντολιοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Νίκος Ε. Παπαδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βασιλική Παπαδοπούλου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ηρακλής Μ. Ρεράκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ευφημία Τάφα

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αμαλία Υφαντή

Πανεπιστήμιο Πατρών

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ιωάννης Χατζηγεωργίου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αντώνης Χουρδάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

EDITORIAL BOARD

Editor

Konstantinos D. Malafantis National and Kapodistrian University
of Athens

Associate Editors

George D. Grollios Aristotle University of Thessaloniki
Lela Gogou Democritus University of Thrace
Charalampos I. Konstantinou University of Ioannina
George A. Nikolaou University of Patras

Members of the Editorial Board

Panayiotis Angelides University of Nicosia
Christos Antoniou Aristotle University of Thessaloniki
Helena Theodoropoulou University of the Aegean
Pella Kalogiannaki University of Crete
Anastasios Kodakos University of the Aegean
Dimitrios K. Mavroskoufis Aristotle University of Thessaloniki
Thomas K. Bampalis National and Kapodistrian University
of Athens

Konstantinos Bikos Aristotle University of Thessaloniki
Iro Mylonakou-Keke National and Kapodistrian University
of Athens

Elsie Doliopoulou Aristotle University of Thessaloniki
Nikos E. Papadakis University of Crete
Vassiliki Papadopoulou University of Western Macedonia
Iraklis M. Rerakis Aristotle University of Thessaloniki
Eufimia Tafa University of Crete
Amalia Ifanti University of Patras
Dimitrios F. Charalambous Aristotle University of Thessaloniki
Ioannis Hadzigeorgiou University of the Aegean
Antonis Hourdakis University of Crete



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

<i>Β. Αδαμόπουλος</i> Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα	11
<i>Γ. Αλεξανδράτος, Δ. Κουλουμπής, Β. Αλεξανδράτου, Ε. Κουρέλη</i> Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους	26
<i>Β. Ζαγκότας, Ι. Κατερίνη, Μ. Μπίμπα, Ι. Φύκαρης</i> Τα διδακτικά όρια και οι δυνατότητες της «Παιδαγωγικής του Αιτίου» του Gaston Mialaret: Επιστημολογική τεκμηρίωση	48
<i>Α. Καραγιώργου</i> Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων λαϊκού πολιτισμού στο πολυπολιτισμικό σχολείο	65
<i>Χ. Κτίστη, Α. Φελλά</i> Ορθογραφική επεξεργασία: από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη	81
<i>Δ. Παπαδημητρίου</i> Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες	97
<i>Β. Παπαδοπούλου, Ε. Κηπουροπούλου</i> Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών: η περίπτωση των τελειόφοιτων φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας	120

Β. Σχωρτσανίτης, Γ. Αλεξανδρόπουλος
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης 137

Θ. Τσικαλάς, Γ. Αγγελακόπουλος, Κ. Μπίκος, Δ. Παπαδοπούλου
Φιλικές σχέσεις παιδιών δημοτικού σχολείου
με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 160

Χ. Χατζηνικόλα
Συμβουλευτική διατροφής και αγωγή υγείας 174

B. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Οδηγίες προς τους συγγραφείς 187
Αίτηση μέλους στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 189

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ



Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

Βασίλειος Αδαμόπουλος

Στην επιχειρηματολογία δίνεται διαχρονικά μεγάλη βαρύτητα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου (σσ. 70-71) επιχειρείται μία πρώτη επαφή των μαθητών με τη βασική δομή ενός επιχειρήματος και τη βασική παράμετρο της αιτιολόγησης-τεκμηρίωσης των θέσεων μέσω μιας αλληλουχίας δεδομένων και ισχυρισμών, ενώ μεγαλύτερη εμβάθυνση στο πεδίο της επιχειρηματολογίας συντελείται στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου (σσ. 13-21). Εκεί παρατίθενται διεξοδικότερα τα μέρη ενός συλλογισμού και, κυρίως, ο τρόπος αξιολόγησης ενός επιχειρήματος με διάκριση των παραμέτρων της εγκυρότητας, της λογικής δηλαδή σύνδεσης προκείμενων και συμπεράσματος, και της αλήθειας, δηλαδή της αποδεκτότητας των δεδομένων σε σχέση με την πραγματικότητα.

Το σημαντικότερο θεωρητικό μοντέλο το οποίο και αξιοποιήθηκε όσο κατένενα τόσο σε ερευνητικό πεδίο για τον έλεγχο της αξιολόγησης των επιχειρημάτων σε μαθητικά κείμενα, όσο και στη διδασκαλία της σωστής επιχειρηματολογίας είναι αυτό του Toulmin (Fulkerson, 1996: 46), ο οποίος προχώρησε τη μελέτη της επιχειρηματολογίας πέρα από το πλαίσιο της τυπικής λογικής.

Τα συστατικά ενός επιχειρήματος σύμφωνα με το μοντέλο του Toulmin είναι τα εξής. Πρωταρχικό στοιχείο είναι η θέση που υποστηρίζεται (claim). Η θέση αυτή στηρίζεται από επιχειρήματα (subclaims). Το κάθε επιχείρημα τεκμηριώνεται με δεδομένα-στοιχεία που δίνονται (data-evidence), η σχέση των οποίων με το ίδιο επιχείρημα/συμπέρασμα εξασφαλίζεται με τις επικυρωτικές αρχές (warrants), δηλαδή τις αιτιολογήσεις, τις λογικές αρχές, τις γενικεύσεις, τις αιτιοκρατικές σχέσεις που λειτουργώντας συμπληρωματικά στα τεκμήρια πιστοποιούν για την καταλληλότητα των δεδομένων αυτών και αποτελούν το συνδετικό ιστό μέσω του οποίου θα προκύψει το συμπέρασμα και θα συντελεστεί η πειθώ. Στην ουσία πρόκειται για εκείνες τις γέφυρες που εκπροσωπούν παγιωμένες αντιλήψεις με ισχύ αξιώματος, ώστε να είναι αποδεκτές. Οι επικυρωτικές αρχές ενδέχεται να έχουν τα δικά τους αντίστοιχα δεδομένα που τις ισχυροποιούν και στηρίζουν το συμπέρασμα, τις βάσεις (backing), με τη μορφή θεωρητικών σχημάτων ή εμπειρικών στοιχείων. Συμπληρωματικά συ-

στατικά του επιχειρήματος είναι ο υπολογισμός των αντεπιχειρημάτων που αντίστοιχα παραπέμπει στην άσκηση ενστάσεων στους εγγυητές (rebuttal), οι περιορισμοί (qualifiers) που τίθενται στο σκεπτικό και προέρχονται από τον υπολογισμό των αντεπιχειρημάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα και κατ' επέκταση η πειστικότητα, όπως και για να αξιοποιηθούν οι αναμενόμενες ενστάσεις και με αυτόν τον τρόπο να εξουδετερωθούν. Μάλιστα, ο υπολογισμός της άλλης άποψης και η διαλλακτικότητα δεν αποτυπώνονται μόνο σε επίπεδο ιδεών (αναίρεση των αντεπιχειρημάτων) αλλά και σε επίπεδο ύφους. Οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις ενστάσεις συνήθως αποτυπώνονται με δείκτες τροπικότητας, όπως με τις λέξεις «ενδεχομένως, οπωσδήποτε» κ.λπ. (Toulmin et al., 2002: 51-51, 85).

Σημαντική προσθήκη στο μοντέλο του Toulmin από τους Johnson & Blair, το 1987 αποτελεί η παράμετρος της αποδεκτότητας (acceptability). Με τη διέγερση αυτή ενισχύεται η ποιοτική προσέγγιση των επιχειρημάτων ως αντίβαρο στον έντονα δομικό προσανατολισμό του μοντέλου, όπως αρχικά διαμορφώθηκε από τον Toulmin. Αυτή η παράμετρος σχετίζεται με την ευκολία που γίνεται αποδεκτή μία τοποθέτηση ως αληθής. Το γεγονός αυτό, όμως, εγείρει έντονα και το ζήτημα της υποκειμενικότητας. Στο πεδίο της αξιολόγησης των μαθητικών επιχειρημάτων, ακόμη κι αν ζητείται επιτακτικά η αντικειμενική θεώρηση της επιχειρηματολογίας, η ανάμειξη του προσωπικού παράγοντα δεν μπορεί να εξακριβωθεί και να εξοβελιστεί (Knoch, 2011: 91· Stapleton & Wu, 2015: 14-22). Κι αυτό διότι, παρόλο που διατυπώνεται το αίτημα για διατύπωση προσωπικών απόψεων από την πλευρά του/της μαθητή/τριας και αποδοχής τους από την πλευρά του/της διορθωτή/τριας, στην πράξη πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός αποτινάσσοντας τον ρόλο του/της βαθμολογητή/τριας και μετατρέπόμενος/η σε αναγνώστη/στρια, τοποθετείται απέναντι στις θέσεις του κειμένου, τις οποίες είτε αποδέχεται, όταν ταυτίζονται με τις δικές του, είτε απορρίπτει, όταν δεν ανταποκρίνονται στα δικά του πιστεύω, με το πρόσχημα ότι είναι ελλιπείς, αδύναμες ή ακραίες ή με έντονο το στοιχείο της «πολιτικολογίας» (Αθανασίου, 1996: 200).

Το μοντέλο του Toulmin αξιοποιήθηκε ως εργαλείο κωδικοποίησης και ανάλυσης των πορισμάτων σε έρευνα που διεξήχθη τα έτη 2017 και 2018 στην οποία μελετήθηκε μεταξύ άλλων ο βαθμός εμπάθυνσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της επιχειρηματολογίας κατά την αξιολόγηση ενός μαθητικού κειμένου στο Λύκειο. Σε αυτήν συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (15 της δημόσιας εκπαίδευσης και 3 της ιδιωτικής) από 4 περιφέρειες της Ελλάδας με εμπειρία στη βαθμολόγηση μαθητικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Επιδιώχθηκε να υπάρξει μία ικανοποιητική διασπορά στα έτη εμπειρίας στη διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, επιλέχθηκε

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

13

η προφορική εξωτερίκευση ή «φωναχτή» βαθμολόγηση (think-aloud protocols) τεσσάρων πλαστών κειμένων που διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να προσομοιάζουν σε παραγωγές λόγου μαθητών της Γ΄ Λυκείου σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα. Οι αναφορές των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ποιοτικά.

Τα «μαθητικά» κείμενα ήταν άρθρα που πραγματεύονταν τα αίτια της ενδοσχολικής βίας. Έτσι, η ιδιαιτερότητα στην περίπτωση του θέματος που αξιολογήθηκε στην έρευνα έγκειται στον ίδιο τον κειμενικό τύπο της εξήγησης (Martin, 1996: 13-14). Το θέμα προς ανάπτυξη δεν οδηγεί σε παραγωγή κειμένου καθαρής επιχειρηματολογίας, αφού το ζητούμενο ήταν να καταγραφούν τα αίτια που οδηγούν στην ενδοσχολική βία και όχι να στηριχτεί μία θέση. Ακόμη και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η παράμετρος της τεκμηρίωσης και της επιχειρηματολογίας είναι παρούσα, καθώς κάθε αίτιο που παρατίθεται πρέπει να αποδειχτεί. Μέσω της επιλογής αυτού του κειμενικού τύπου, λοιπόν, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο θα εμβαθύνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στην επιχειρηματολογία, ακόμη και αν αυτή δεν τίθεται σε πρώτο πλάνο.

Τα συστατικά του επιχειρήματος, όπως αποδόθηκαν από τον Toulmin και τους συνεχιστές του, κρίθηκε απαραίτητο στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω της προαναφερθείσας ιδιαιτερότητας, να προσαρμοστούν στα δεδομένα του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου. Ο τρόπος που συσχετίστηκαν με τον συγκεκριμένο τύπο της εξήγησης παρατίθεται στον Πίνακα.

Πίνακας: Ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόστηκε το μοντέλο του Toulmin στο προς ανάπτυξη θέμα

Μοντέλο Toulmin	Κειμενικός τύπος εξήγησης (παράθεση αιτιών)	Παράδειγμα
συμπέρασμα (claim)	το αίτιο	Η ενδοσχολική βία οφείλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα
δεδομένα (data)	το δεδομένο της πραγματικότητας	Με δεδομένο ότι: κυριαρχεί ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας-απουσιάζει η ομαδοσυνεργατική μάθηση
εγγυητές (warrants)	πώς το δεδομένο οδηγεί στο αποτέλεσμα	Και αφού: δίχως την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών δεν προωθούνται οι αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης παρά ο ατομικισμός
Περιορισμοί (qualifiers) και βάσεις (backings)	υπολογισμός ενστάσεων-αντίλογου που οδηγούν είτε α) σε ενίσχυση των συστατικών είτε β) σε αποφυγή δογματισμού	α) δασκαλοκεντρικό μοντέλο (ενίσχυση δεδομένου που προήλθε από τον υπολογισμό της ένστασης σε σχέση με το προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα) β) έτσι είναι πιθανό κάποιοι μαθητές ευκολότερα να τραπούν σε βίαιη συμπεριφορά (αποφυγή δογματισμού)

Από τα συστατικά αφαιρέθηκε η παράθεση των αντεπιχειρημάτων (rebuttals) με το σκεπτικό ότι δεν επρόκειτο για κείμενο στήριξης θέσης. Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα συσχετίστηκαν με τις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών κι έτσι διαμορφώθηκαν οι εξής υποκατηγορίες: α. δεδομένα, β. εγγυητές και γ. περιορισμοί. Από τις κατηγορίες απουσιάζει εκείνη στην οποία η βαρύτητα βρίσκεται στο συμπέρασμα, καθώς κρίθηκε αυτονόητο πως οι βαθμολογητές/τριες πρωτίστως θα επικεντρώνονταν στην καταγραφή του ίδιου του αιτίου. Η παράμετρος αυτή θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ότι επί της ουσίας δεν ανήκει στο πεδίο της τεκμηρίωσης αλλά στην ποσοτική διάσταση κατά την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, σχετίζεται με το εύρος των αναγραφόμενων αιτιών.

Σε γενικές γραμμές, η τεκμηρίωση, παρόλο που ως παράμετρος θίγεται σχεδόν από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν προσεγγίζεται το ίδιο διεξοδικά σε κάθε περίπτωση. Με κριτήριο το εύρος των επισημάνσεων του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με το πεδίο της τεκμηρίωσης, 5 εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 18) εμφανίζουν χαμηλό ενδιαφέρον για την τεκμηρίωση προβαίνοντας σε λιγότες και γενικόλογες επισημάνσεις, 6 εκπαιδευτικοί μέτριο ενδιαφέρον, ενώ υψηλό ενδιαφέρον και συστηματική εμβάθυνση εμφανίζουν 7 εκπαιδευτικοί. Μεγαλύτερη επικέντρωση διαπιστώνεται στους εγγυητές και λιγότερο στα δεδομένα. Πάντως, ο κειμενικός τύπος της εξήγησης θα οδηγήσει κάποιους/ες από του/τις συμμετέχοντες/ουσες σε αξιοσημείωτη εμβάθυνση στο πεδίο της συγκρότησης των συλλογισμών.

Η εστίαση στα δεδομένα και τις βάσεις (στα συγκεκριμένα στοιχεία)

Γενικά, από σημαντικό αριθμό (8 εκπαιδευτικοί) κρίνεται σημαντική η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων εν είδει δεδομένων στα οποία θεμελιώνονται ο συλλογισμοί και αντίστοιχα επισημαίνεται συχνά ως πρόβλημα η αοριστία και η γενικολογία στα κείμενα. Η παράμετρος των εξειδικευμένων στοιχείων που τίθενται ως δεδομένα, σχετίζεται με την εξοικείωση του/της μαθητή/τριας με το θέμα και η απουσία συγκεκριμένων στοιχείων μαρτυρούν ελλιπή γνώση για τον κόσμο. Η πτυχή αυτή που αφορά τους γνωστικούς ορίζοντες του/της γράφοντα/ουσας θεωρείται θεμελιώδης, δεδομένου ότι η γνώση επάνω σε ένα πεδίο οδηγεί στη συγγραφή καλύτερων κειμένων (Bachman, 1990: 113· Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 58· Lambert & Lines, 2000: 64· Shaw & Weir, 2007: 127-8). Ωστόσο, οι βαθμολογητές/τριες στην έρευνα αυτή δεν διατυπώνουν ξεκάθαρα τη σημασία που έχει για αυτούς η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων. Ωστόσο εκείνο το κείμενο εκ των τεσσάρων που εμφανίζει αυτό το χαρακτηριστικό επικροτείται. Ακόμη και σε άλλο κείμενο, αν και αυτό γενικά υστερεί ως προς τη συνολική του εικόνα, κυρίως όσον αφορά το εκφραστικό επίπεδο και το βάθος της σκέψης, το γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια προβαίνει σε παρατηρήσεις

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

15

συγκεκριμένες, ακόμη και χωρίς να είναι εύστοχος/η και ακριβής σχολιάζεται θετικά. Τέλος, παρά το γεγονός ότι δεν σκιαγραφείται με σαφήνεια η βαρύτητα που δίνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων, υπάρχουν ενδείξεις, βάσει των επισημάνσεων κάποιων εκπαιδευτικών ότι η γνώση για τον κόσμο και η ακρίβεια των δεδομένων διαχωρίζονται από την αρτιότητα της επιχειρηματολογίας και την ικανότητα δόμησης συλλογισμών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, αν και δεν το συνειδητοποιούν –όντας μη εξοικειωμένοι με το μοντέλο του Toulmin–, φαίνεται να έχουν διαχωρισμένες στο μυαλό τους την παράμετρο των εγγυητών από αυτή των δεδομένων. Δίνεται ενδεικτικά μία τέτοια επισήμανση:

Εκπαιδευτικός Α: Πρόκειται για ένα παιδάκι το οποίο νομίζω έχει έξυπνες σκέψεις, εισπράττει ερεθίσματα από τριγύρω αλλά είναι άπειρο στο να τα διατυπώσει όχι μόνο όσον αφορά στην έκφραση.

Η εστίαση στους εγγυητές

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί) προσεγγίζει το πεδίο του ελέγχου των εγγυητών και εμβαθύνει σημαντικά. Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της σύνδεσης αιτίου- αποτελέσματος, με εστίαση στην αρτιότητα και την αποτελεσματικότητα των εγγυητών και β) στο επίπεδο της εμβάθυνσης με εστίαση στο πλήθος, την πολυπλοκότητα και τη σφαιρικότητα των εγγυητών.

Από τη μία πλευρά, διαπιστώνεται η εστίαση στην ομαλή μετάβαση από τα δεδομένα στο συμπέρασμα και, συγκεκριμένα, στην επιτυχημένη σύνδεση του αιτίου με το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, ελέγχεται η ισχύς των εγγυητών (Beardsley, 1975: 90-91· Weston, 2005: 40-43). Στη περίπτωση που το πρόβλημα εντείνεται, τότε γίνεται λόγος για λογικό χάσμα στο επιχείρημα. Η διαπίστωση αυτή αφορά, πρωτίστως, μία παράγραφο ενός από τα τέσσερα κείμενα:

Παράγραφος 2 του κειμένου 3:

Σε γενικές γραμμές, το πρόβλημα ανάγεται στα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο βιομηχανοποιημένος τρόπος ζωής έχοντας θεοποιήσει την αξία της ύλης και του έχει οδηγήσει όλο και περισσότερους νέους στον άκρατο μιμητισμό των εκάστοτε κελευσμάτων που επιτάσσουν τα καταναλωτικά πρότυπα και η κοινωνία της αφθονίας, την οποία βιώνουμε στο έπακρο στις μέρες μας. Το άτομο αδυνατώντας να ακολουθήσει τις επιταγές της μόδας και τα προστάγματά της τίθεται πολλές φορές έξω από τα πλαίσια που προδιαγράφει η καταναλωτική κοινωνία και απομονώνεται. Ταυτόχρονα, η αδυναμία του πολιτικού στερεώματος να ικανοποιήσει τα ζωτικά λαϊκά αιτήματα, η

εμπλοκή των πολιτικών σε σκάνδαλα φοροδιαφυγής, κατάχρησης του δημοσίου συμφέροντος αλλά και η ανάλωση των πολιτικών στον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου επιφέρουν την αγανάκτηση των νέων και το αίσθημα δυσφορίας έναντι της πολιτικής κατάστασης. Έτσι, οι μαθητές ψυχικά αλλοτριωμένοι, απομονωμένοι και κυκλωμένοι από την αδικία και τον φανατισμό βρίσκουν διέξοδο στη βίαιη αντίδραση κατά τη σχολική τους καθημερινότητα και στην ένταξή τους σε συμμορίες, εγκληματικές οργανώσεις που απειλούν ακόμη και τη σωματική ακεραιότητα των συμμαθητών τους.

Στην παράγραφο αυτή τίθεται ένα σημαντικό πλήθος δεδομένων της πραγματικότητας από τα οποία εκπηγάξει η ενδοσχολική βία, βάσει των ισχυρισμών του γράφοντος, ωστόσο το μεγάλο τους εύρος καθιστά δυσεπίτευκτη έως και αδύνατη την τεκμηρίωση της σχέσης τους με το φαινόμενο της βίας. Συνεπώς, η απουσία εύστοχων και επαρκών εγγυητών οδήγησε στη διάσπαση του συλλογισμού παρά το πλήθος των δεδομένων. Πάντως, ακόμη και τόσο σοβαρά ατοπήματα δεν επέφεραν την πλήρη απόρριψη του συλλογισμού.

Οι βαθμολογητές/τριες που ακολουθούν αυτήν την τάση κατά κανόνα ανάγονται στον τρόπο που οργανώνεται το επιχείρημα, τη δομή του συλλογισμού και συγκεκριμένα, στο σχήμα του αιτίου-αποτελέσματος και του κειμενικού τύπου της εξήγησης. Γι' αυτό και διατυπώνουν την ανάγκη καλύτερης σύνδεσης των δύο πόλων με την προσθήκη διευκρινίσεων. Ωστόσο, η αξιοποίηση του σχήματος αιτίου-αποτελέσματος σε ένα κείμενο στο οποίο παρατίθενται αίτια ενός φαινομένου δεν προκρίνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, βρίσκει κάποιους/ες εκ διαμέτρου αντίθετους, οι οποίοι/ες θεωρούν άστοχη αυτήν την αναγωγή. Αυτή η αξιοσημείωτη αντίφαση στις επισημάνσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά σαφέστατα και μία πηγή βαθμολογικών αποκλίσεων, αποτυπώνεται στις δύο ενδεικτικές περιπτώσεις που ακολουθούν:

Εκπαιδευτικός Β: Σε μία έκθεση που ζητάει αίτια θα περίμενα για να τεκμηριώσει το αίτιο, να δώσει το αποτέλεσμα. Τη στιγμή που ελάχιστα δίνει το αποτέλεσμα θεωρώ ότι δεν είναι επαρκές το περιεχόμενο.

Εκπαιδευτικός Γ: Εδώ μου δίνει συνέπειες, άρα οι συνέπειες εφόσον υπάρχει περιορισμένος αριθμός λέξεων, δεν υπάρχει λόγος να ενταχθούν στο περιεχόμενο του κειμένου, στα αίτια που ήταν το ερώτημα.

Από την άλλη πλευρά, διακρίνεται η επικέντρωση στην επέκταση των εγγυητών με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου και σπονδυλωτού συλλογισμού. Η παράμετρος αυτή έχει μία υπόγεια σχέση με τη σφαιρικότητα της επιχειρηματολογίας, καθώς η διεύρυνση των εγγυητών εξασφαλίζει την κάλυψη περισσότε-

ρων παραμέτρων και υποπαραμέτρων του ζητούμενου. Ο έλεγχος της ποιότητας της επιχειρηματολογίας γειώνεται κατά την πρακτική της βαθμολόγησης, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, στην ανάγκη περαιτέρω διευκρινίσεων και κατά βάση αιτιολογήσεων. Η τεχνική αυτή έχει διατυπωθεί και στη σχετική βιβλιογραφία (Sandoval & Millwood 2005: 28-29· Watson-Todd et al., 2007: 18· Lancaster, 2014: 28). Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών να επιζητούν περαιτέρω αιτιολογήσεις τούς οδηγεί εν τέλει στην αναζήτηση βαθύτερων αιτιών με στόχο όχι μόνο τη διεύρυνση των συλλογισμών αλλά και την αποφυγή του κινδύνου να παρεκτραπεί το παραγόμενο κείμενο από τον κειμενικό τύπο της εξήγησης σε αυτόν της απλής περιγραφικής αποτύπωσης ενός φαινομένου. Με άλλα λόγια, οι επισημάνσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών συγκλίνουν στη θέση πως ζητούμενο σε ένα άρτιο επίχειρημα είναι η αλληλουχία των επιμέρους τοποθετήσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο συλλογιστικό σχήμα χωρίς κενά. Η έλλειψη ενός τέτοιου σχήματος κατά κανόνα οδηγεί σε μονοδιάστατα επίχειρήματα, τα οποία συνιστούν περισσότερο περιγραφική απεικόνιση μιας κατάστασης παρά έκθεση ενός συλλογισμού.

Τα προαναφερθέντα ζητήματα σχετίζονται με το ευρύτερο αίτημα της οργάνωσης των ιδεών βάσει ενός πλέγματος, στο οποίο γενικότερες γενεσιουργές αιτίες τίθενται στην κεφαλή και πλαισιώνονται από δευτερεύοντα αίτια, που συνάμα λειτουργούν και ως μεταβατικά στάδια κατά τη συγκρότηση ενός σπονδυλωτού συλλογισμού (Κατσιμάνης, 1983: 28-29· Walton, 1987: 157-183· Ασπρουλάκης 1987: 71-72· Grabe & Kaplan, 1996: 61· Weston, 2005: 55· Osborne & Walker, 2014: 37). Ωστόσο, η επιδίωξη ενός πλέγματος στην παρουσίαση των γενεσιουργών και επιμέρους αιτιών με στόχο να διαφαίνεται η ιεράρχηση δεν αφορά όλους τους βαθμολογητές (από το σύνολο όσων ασχολούνται περισσότερο με την τεκμηρίωση). Δίνονται τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις- επισημάνσεις, στις οποίες διαφαίνονται οι διαφορετικές φιλοσοφίες στον τρόπο ελέγχου της επιχειρηματολογίας:

Εκπαιδευτικός Δ: [διαβάζει:] «Πολύ απλά δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς και θα τραβήξουν τα βλέμματα όλων». Είναι μια καλή προσέγγιση του πρώτου αίτιου, θεωρώ πιάνει αρκετά τη φύση του εφήβου, θα του έλεγα να γράψει κάτι για τον προσδιορισμό της ταυτότητας για να δικαιολογηθεί ακόμη περισσότερο το αίτιο και να μη φαίνονται τόσο κακοί αυτοί οι νέοι που δεν μπορούν να κοντρολάρουν τα συναισθήματά τους ή που γίνονται επιθετικοί και θέλουν να γίνουν δημοφιλείς. Γιατί όμως όλα αυτά; Αυτό έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους.
Εκπαιδευτικός Ε: Σαν αιτίες μου τις αναφέρει μπερδεμένες. Λέει το κάνουν γιατί δεν έχουν μάθει να κοντρολάρουν τα συναισθήματα ένα, δεν

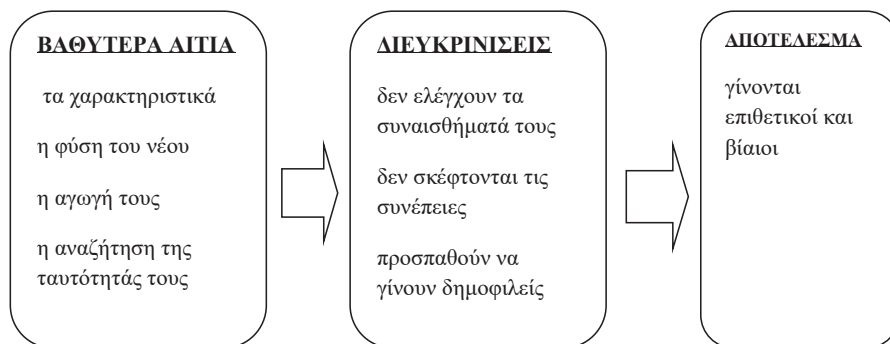
σκέφτονται τις συνέπειες δύο, (...), δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς.

Εκπαιδευτικός Ε: [σε άλλο σημείο] Ξεκινά με την παράγραφο λέγοντας ότι μάχνη να βρει την ταυτότητά του μέσα από τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενώ στο τέλος μιλά για ψυχικό κενό το οποίο δεν έχει αναφερθεί πριν. Δίνει ουσιαστικά δύο διαφορετικές αιτίες. Ξεκινά από μία και καταλήγει σε μία άλλη.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνεται η διαφορετική οπτική των δύο εκπαιδευτικών. Η πρώτη ανάγεται μέσω της αναζήτησης βαθύτερων γενεσιουργών αιτιών σε έναν σπονδυλωτό συλλογισμό, ενώ η δεύτερη επιζητά το αντίθετο και τείνει να διαχωρίζει τις επιμέρους συλλογιστικές σε ξεχωριστά αίτια. Αν τοποθετούσαμε σε ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η συμπλοκή επιμέρους και γενεσιουργών αιτιών σε μία αλυσίδα και στο άλλο η διάσπαση των παραγόντων που λειτουργούν ως αίτια, με βάση τα στοιχεία της έρευνας αυτής, κάποιιοι/ες εκπαιδευτικοί τείνουν προς το ένα άκρο και άλλοι/ες προς το δεύτερο. Το άκρο της διάσπασης παραπέμπει σε μία πιο γραμμική-σχεδιαγραμματική παράθεση των στοιχείων. Η τεχνική αυτή, ωστόσο, συσχετίζεται με την απειρία στη συγγραφή κειμένων (Σπαντιδάκης, 2004: 31· Becker & Broetcher, 2006: 31· Weir, 2004: 109-110).

Οι δύο διαφορετικές οπτικές στους συλλογισμούς θα μπορούσαν να αποτυπωθούν μέσα από το σχήμα 2, στο οποίο παρουσιάζεται σχηματικά ένας ενδεικτικός συλλογισμός στο θέμα των αιτιών της ενδοσχολικής βίας.

Σχήμα: Παρουσίαση ενός ενδεικτικού συλλογισμού, όπως σκιαγραφήθηκε από τα σχόλια των βαθμολογητών/τριών



Με βάση το παραπάνω σχήμα, σύμφωνα με την οπτική της εστίασης στην αρτιότητα των εγγυητών, ελέγχεται η παρουσία της μεσαίας στήλης εντός ενός

συλλογισμού, η απουσία της οποίας συνιστά προβληματική σύνδεση ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα, ακόμη και λογικό άλμα. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη δεύτερη οπτική της εστίασης στο πλήθος και την πολυπλοκότητα, ελέγχεται η παρουσία της αριστερής στήλης εντός ενός συλλογισμού. Συγκεκριμένα, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί προσθέτοντας μέσω της αναζήτησης περαιτέρω αιτιολογήσεων τα βαθύτερα-γενεσιουργά αίτια στους συλλογισμούς στους οποίους εμφανίζονταν μόνο οι διευκρινίσεις και το αποτέλεσμα καταλήγουν σε ένα αλυσιδωτό σχήμα με αρχή τα βαθύτερα αίτια, στη συνέχεια διευκρινίσεις που συνιστούν ένα ενδιάμεσο στάδιο και, τέλος, σύνδεση με το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, αν λείπει η στήλη των βαθύτερων αιτιών επισημαίνεται ο κίνδυνος να θεωρηθεί το επιχείρημα επιφανειακό και περιγραφικό, καθώς η απουσία των βαθύτερων αιτιών που θα αποτελούσαν τη βάση του συλλογισμού οδήγησε στη διάσπαση και των διευκρινιστικών στοιχείων, με αποτέλεσμα ο συλλογισμός να εμφανίζεται διασπασμένος και να προσιδιάζει σε περιγραφή της κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες δεν προσεγγίζουν με αυτόν τον τρόπο την επιχειρηματολογία τείνουν να διασπών τα δεδομένα των δύο στηλών και να εξετάζουν γραμμικά τα επιχειρήματα. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, θα θεωρούνταν άλλο αίτιο η ταυτότητα του νέου, άλλο ο ελλιπής έλεγχος των συναισθημάτων τους και άλλο η επιθυμία για δημοφιλία.

Συμπερασματικά, το πρόβλημα σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις αφορά την προβληματική χρήση ή την απουσία εγγυητών. Με άλλα λόγια, σχετίζεται με την αδύναμη επιχειρηματολογία όχι όμως εξαιτίας της απουσίας δεδομένων αλλά λογικών διεργασιών (Weston, 2005: 9). Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τον έλεγχο των εγγυητών, ασχέτως οπτικής, συνισταμένη των επισημάνσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί η θέση ότι τα μαθητικά κείμενα δεν πρέπει να διέπονται από γενικολογία και αοριστία. Δηλώνεται ως πάγιο ζήτημα η γενικόλογη παράθεση κοινωνικών φαινομένων τα οποία δεν εξειδικεύονται, δεν συμπληρώνονται από τις κατάλληλες νοηματικές γέφυρες και διευκρινίσεις, οπότε και η σύνδεσή τους με το ζητούμενο δεν είναι επιτυχής. Η τάση αυτή των μαθητών/τριών που οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων αλλά και στην απειρία ως προς την πρόβλεψη των απαραίτητων για τον αποδέκτη πληροφοριών επισημαίνεται και βιβλιογραφικά (Rottenberg, 1997: 224-225· Weston, 2005: 15). Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αυτή θεωρούν ως βασική αιτία για το φαινόμενο αυτό την τυποποίηση που έχει επέλθει στον τρόπο γραφής των εφήβων εξαιτίας της επιφανειακής και εντατικής προετοιμασίας των μαθητών/τριών λίγο πριν τις απολυτήριες εξετάσεις. Φαίνεται δηλαδή η εικόνα αυτή να καταλογίζεται σε μια παγιωμένη αντίληψη της ελληνικής μαθητικής κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία το γνωστικό υπόβαθρο για την επιτυχία στο γλωσσικό

μάθημα μπορεί να αποκτηθεί με μία ταχεία προετοιμασία το τελευταίο έτος πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις. Αυτή η βεβιασμένη όμως προσπάθεια οδηγεί μάλλον σε αμήχανη παράθεση μη αφομοιωμένων γνώσεων.

Η εστίαση στους περιορισμούς

Αναφορικά με τους περιορισμούς σε ένα επιχείρημα, αυτοί γειώνονται εντός ενός κειμένου με δύο τρόπους. Αφενός, μέσω του υπολογισμού και της αξιοποίησης της αντεπιχειρηματολογίας ως μέσου ενίσχυσης των συλλογισμών και εύρεσης των κατάλληλων επιπλέον υποστηρικτικών στοιχείων και, αφετέρου, με την αποφυγή του απόλυτου τόνου, όπως αυτός εκδηλώνεται είτε μέσω των δεικτών τροπικότητας είτε γενικά μέσω υφολογικών επιλογών.

Αναφορικά με την παράμετρο της αντεπιχειρηματολογίας, ο αντίλογος, όπως έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά, αποτελεί και ένα μέσο αξιολόγησης ενός επιχειρήματος. Με άλλα λόγια, όσο ευκολότερα προκύπτει ένα αντεπιχείρημα τόσο πιο αδύναμο είναι το επιχείρημα. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι βαθμολογητές/τριες στην προσπάθειά τους να ελέγξουν την ισχύ και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων υιοθετούν τον ρόλο του απαιτητικού ακροατή ο οποίος διατυπώνει ενστάσεις εν είδει αντίλογου στα γραφόμενα (Perelman, 1982: 140· Van Eemeren et al. 1987: 261· Toulmin et al., 2002: 252-253). Ενδεικτικά, δίνεται η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος αμφισβητεί τις κακοδαιμονίες του εκπαιδευτικού συστήματος ως γενεσιουργό αίτιο της ενδοσχολικής βίας:

Εκπαιδευτικός Στ: Όχι. Δεν οδηγούν αναπόφευκτα στη βίαιη εκτόνωση του νέου. Μπορεί να οδηγήσουν στην απομάκρυνση του νέου από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ναι, δεν οδηγούν κατ' ανάγκη στη βίαιη εκτόνωση. Η πιο κλασική, μια πολύ κλασική συμπεριφορά είναι η απάθεια για το σχολείο η απαξίωση του σχολείου. Όχι η βίαιη εκτόνωση του νέου κατ' ανάγκη. Είναι νομίζω υπερβολικό εδώ.

Βέβαια, ο σημαντικότερος τρόπος με τον οποίο αυτό το συστατικό της επιχειρηματολογίας –βάσει του μοντέλου του Toulmin– αντανακλάται στην αξιολόγηση του περιεχομένου είναι ο σχολιασμός του απόλυτου τόνου στα μαθητικά κείμενα. Στην παρούσα έρευνα ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (10 από τους 18) επικεντρώθηκε σε δείκτες επιστημικής τροπικότητας. Από τους 10 εκπαιδευτικούς οι μισοί/ές έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην παράμετρο αυτή. Οι εκπαιδευτικοί που επεκτάθηκαν στο πεδίο αυτό απέρριπταν δείκτες υψηλής επιστημικής τροπικότητας θεωρώντας ότι παραπέμπουν σε δογματισμό (Fahnestock & Secor, 1996: 116-121· Toulmin et al., 2002: 85).

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

21

Εκπαιδευτικός Ζ: Βέβαια αυτό το «είναι φυσικό» δεν έχει αποδειχθεί. Υπάρχει μια ολόκληρη συζήτηση ότι όλα αυτά επηρεάζουν και οδηγούν ενδεχομένως σε συμπεριφορά επίσης βίαιη, αλλά δεν είναι και φυσικό. Είναι λίγο απόλυτο έτσι όπως το διατυπώνει.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνυπολογίζουν υφολογικές όψεις του κειμένου με την επιχειρηματολογία, συσχετίζοντας τον λογοτεχνισμό και τον στόμφο με την υπερβολή και τον δογματισμό.

Εκπαιδευτικός Δ: «Διασαλευμένη ψυχική του ισορροπία». Ίσως αυτό να είναι αρκετά βαρύ.

Βιβλιογραφικά, η συναισθηματική γλώσσα, παρόλο που πιστοποιείται ως αρνητικό στοιχείο στην επιχειρηματολογία, συσχετίζεται περισσότερο με την αντικειμενικότητα, την υπεραπλούστευση και την απόσπαση της προσοχής του/της αναγνώστη/τριας και όχι με την τάση για υπερβολή (Beardsley, 1975: 183-184· Weston, 2005: 16).

Συμπερασματικά, η παράμετρος των περιορισμών στην επιχειρηματολογία και ο συνεπακόλουθος μετριασμός του απόλυτου τόνου ως προς το ύφος φάνηκε να απασχολεί, έστω και σε έναν περιορισμένο βαθμό, την πλειοψηφία των βαθμολογητών/τριών, όπως αναμενόταν βάσει και της σχετικής βιβλιογραφίας (Osborne & Walker, 2014: 37). Η επικέντρωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται πρωτίστως στην τροπικότητα και σε λιγότερες περιπτώσεις σε άλλες παραμετρους που αφορούν την επιχειρηματολογία, όπως την ευκολία κατάρτισης του συλλογισμού.

Η εστίαση στην αποδεκτότητα

Η παράμετρος της αποδεκτότητας αφορά επί της ουσίας τον βαθμό που μια ιδέα είναι αποδεκτή από κάποιον/α βαθμολογητή/τρια ασχέτως του τρόπου που τεκμηριώθηκε (Sampson & Clark, 2008: 453). Η διάκριση εντοπίστηκε και στην έρευνα αυτή. Η παράμετρος της αποδεκτότητας σχετίζεται και με τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2009: 46-48).

Η παράμετρος της αποδεκτότητας εντοπίστηκε στις επισημάνσεις πολλών εκπαιδευτικών (10 στους 18) με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η αποδοχή μιας ιδέας ασχέτως του τρόπου παρουσίασης και τεκμηρίωσής της. Το γεγονός ότι ένας/μία βαθμολογητής/τρια επικροτεί μία τοποθέτηση, παρόλο που αυτή τίθεται αναπόδεικτα, σηματοδοτεί την παρεμβολή της προσωπικής στάσης απέναντι στη θέση αυτή.

Εκπαιδευτικός Η: Θίγει πτυχές με τις οποίες συμφωνώ.

Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώθηκε η διάκριση στο μυαλό του/της βαθμολογητή/τριας ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής μιας ιδέας βάσει των προσωπικών του/της πεποιθήσεων και της αποτελεσματικότητας της τεκμηρίωσής της.

Εκπαιδευτικός Θ: Παρουσιάζει τον μμητισμό, σωστό σαν αίτιο αλλά θέλει τεκμηρίωση.

Τέλος, ακόμη και η επιβράβευση κάποιων συγκεκριμένων τοποθετήσεων ασχέτως του τρόπου τεκμηρίωσης τους, η αναμονή κάποιων στοιχείων που θεωρούνται από τον/την εκπαιδευτικό προαπαιτούμενα για την επαρκή ανάπτυξη ή, αντίστροφα, η υποτίμηση άλλων στοιχείων για προσωπικούς λόγους συνιστούν αξιοσημείωτες ενδείξεις της παραμέτρου της αποδεκτότητας.

Εκπαιδευτικός Η: Αναφέρεται πολύ λίγο στο ρόλο της οικογένειας. Η κρίση να μην επηρεάζει τους μαθητές αλλά δεν αναφέρεται στην ουσία στην κρίση, την οικονομική κρίση.

Εκπαιδευτικός Στ: Ρίχνουμε το τετριμμένο περί άγχους οικονομικής κρίσης.

Επί της ουσίας, πρόκειται για την περίπτωση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του/της αναγνώστη/τριας που επηρεάζεται από τις προσωπικές του τοποθετήσεις (Stapleton & Wu, 2015: 21-22). Γενικά, η τάση του/της βαθμολογητή/τριας να τοποθετείται με προσωπικό και υποκειμενικό τρόπο στις παρατιθέμενες ιδέες χαρακτηρίζοντάς τις είτε συναρπαστικές και πρωτότυπες είτε τετριμμένες ή και ελλιπείς, απλώς και μόνο λόγω της διαφωνίας του/της με αυτές, έχει διατυπωθεί πολλαπλώς στη σχετική βιβλιογραφία (Osborne & Walker, 2014: 37· Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 54-55), έχει ενταχθεί σε σχάρες βαθμολόγησης κειμένων, και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Ανακεφαλαίωση

Όσον αφορά το πεδίο της τεκμηρίωσης, εντοπίστηκαν σε γενικές γραμμές, δύο τάσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν εκείνοι που εμβαθύνουν στην τεκμηρίωση και έτσι ανάγονται στους πυλώνες του επιχειρήματος, όπως αυτοί σκιαγραφήθηκαν από τον Τουλμίν και τους συνεχιστές του. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επικεντρώνονται στους εγγυητές αναμένοντας τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος και σπονδυλωτούς συλλογισμούς, επιζητούν συγκεκριμένες αναφορές (δεδομένα) αλλά και στέκονται σε οποιαδήποτε αστοχία ακόμη και σε επίπεδο επιστημικής τροπικότητας, εξετάζοντας εν τέλει τον συλλογισμό εξονυχιστικά (λέξη-λέξη). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν πιο επιφανειακά και εμπειρικά την επιχειρηματολογία ή αρκούνται απλώς στην παράθεση της θεματικής.

Με αυτή τη φιλοσοφία προκρίνουν απλούστερους, γραμμικούς συλλογισμούς ώστε να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμοι. Επίσης, κινούνται στην περιφέρεια του πεδίου της τεκμηρίωσης, γι' αυτό και κάνουν λόγο για «ανάπτυξη, εξήγηση, τεκμηρίωση» χωρίς να γίνονται πιο συγκεκριμένοι/ες. Εστιάζουν όσον αφορά την τεκμηρίωση είτε στην έκταση των διευκρινιστικών στοιχείων είτε στο λεξιλόγιο. Η στάση αυτή συνάδει με την τάση να επιδοκιμάζεται απλώς η οποιαδήποτε απόπειρα για τεκμηρίωση, χωρίς να ενδιαφέρει ένας εμπειριστωμένος και διεξοδικός έλεγχος σε σχέση με την ποιότητα των παρατιθέμενων διευκρινίσεων (Τομπαϊδης, 1991: 27). Η έκταση της ανάπτυξης ενός στοιχείου θα μπορούσε να θεωρηθεί δείκτης που έμμεσα παραπέμπει στο προς αξιολόγηση χαρακτηριστικό (στην προκειμένη περίπτωση την ικανότητα τεκμηρίωσης). Μάλιστα, κατά κανόνα σε αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύεται η επίδραση της παραμέτρου της αποδεκτότητας. Αυτό σε μεγάλο βαθμό είναι και εύλογο: δεδομένου ότι δεν εστιάζουν στον τρόπο τεκμηρίωσης, ελέγχουν τη θεματική που θίγεται (το αίτιο της ενδοσχολικής βίας) και βάσει της δικής τους οπτικής το αξιολογούν ως σημαντικό, δευτερεύον ή άστοχο.

Η επιχειρηματολογία, λοιπόν, παρότι κατά κοινή ομολογία αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο στη διδασκαλία και αξιολόγηση της γλώσσας, εντούτοις φαίνεται να προκαλεί αμηχανία στους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ως προς τον τρόπο διαχείρισής της στην πράξη. Αυτή η αμηχανία επιφέρει αντίστοιχα αξιοσημείωτες βαθμολογικές αποκλίσεις. Προς τη σωστή κατεύθυνση θα λειτουργούσε η μεγαλύτερη εμπάθωση στην τεκμηρίωση και η ένταξη μοντέλων όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Δεν είναι δυνατόν να καλούνται οι μαθητές/τριες να συντάξουν ένα άρτιο επιχειρηματολογικό κείμενο, τη στιγμή που το μόνο που γνωρίζουν από την επιχειρηματολογία είναι τα σχηματοποιημένα αριστοτελικά επιχειρήματα της Τυπικής Λογικής από το σχολικό εγχειρίδιο και στην καλύτερη περίπτωση έχουν αποστηθίσει τους ορισμούς της αλήθειας, της εγκυρότητας και της ορθότητας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1996). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Γ. Δούβαλης-Ε. Αποστόλου.
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (1991). Ο ρόλος της έκθεσης στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 60, 52-60 και 61, 39-48.
- Ασπρουλάκης, Κ. (1987). Η θεματική και διόρθωση της έκθεσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. *Νεοελληνική Παιδεία*, 12, 60-76.

- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τομπαΐδης, Δ. (1991). Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Το γλωσσικό μάθημα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αίθουσα Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών* (σσ. 24-31). Αθήνα: Πατάκης.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beardsley, M. (1975⁴). *Thinking Straight*. New Jersey: Prentice Hall.
- Becker-Mrotzek, M., & Bötcher, I. (2006). *Schreibkompetenz Entwickeln und Beurteilen*. Koeln: Cornelsen.
- Fahnestock, J., & Secor, M. (1996). Classical Rhetoric: The Art of Argumentation. In B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney (Eds.), *Argument Revisited, Argument Redefined* (pp. 97-125). London: Sage.
- Fulkerson, R. (1996). The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition. In B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney (Eds.), *Argument Revisited, Argument Redefined* (pp. 45-72). London: Sage.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?. *Assessing Writing, 16*, 81-96.
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London: Routledge Falmer.
- Lancaster, Z. (2014). Exploring Valued Patterns of Stance in Upper-Level Student Writing in the Disciplines. *Written Communication, 31*(1), 27-57.
- Martin, J. (1996²). *Factual Writing: exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University.
- Osborne, J., & Walker, P. (2014). Just Ask Teachers: Building expertise, trusting subjectivity, and valuing difference in writing assessment. *Assessing Writing, 22*, 33-47.
- Perelman, C. (1982). *The Realm of Rhetoric*. London: University of Notre Dame Press.
- Rottenberg, A. (1997). *Elements of Argument*. Boston: Bedford Books.
- Sampson, V., & Douglas, C. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Science Education, 92*(3), 447-472.
- Sandoval, W., & Millwood, K. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence

Η παράμετρος της επιχειρηματολογίας κατά την παραγωγή λόγου
στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: μια δοκιμή «γείωσης»
του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

25

in Written Scientific Explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55,
Shaw, S., & Weir, C. (2007). *Examining Writing: Research and Practise in
Assessing Second Language Writing*, *Studies in Language Testing*, No 26.
Cambridge: Cambridge University Press.

Stapleton, P., & Wu, Y. (2015). Assessing the quality of arguments in students'
persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface
structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17,
12-23.

Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (2002²). *An Introduction to Reasoning*. New
York: Macmillan Pub. Company.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1987). *Handbook of
Argumentation Theory*. Dordrecht: Foris Pub.

Walton, D. (1987). *Informal Fallacies*. Amsterdam: John Bengamin's Pub.
Company

Weir, C. (2004). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*.
New York: Palgrave Macmillan

Weston, A. (2005³). *Ένα βιβλίο κανόνων για τα επιχειρήματα*. Αθήνα: Γενική
Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Abstract

This paper aims at exploring the way argumentative writing at secondary school
level in Greece is evaluated and assessed by teachers- raters. For this purpose,
Toulmin's argumentation model is adjusted to assignments given to the Greek
students and implemented to analyze verbal protocols produced by raters.

Key-words: writing assessment, Toulmin, argumentation at secondary school
level

Βασίλειος Αδαμόπουλος

Δρ. Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Κολχικό, Λαγκαδάς 572 00

Τηλ.: 2394041455, 6932062535

E-mail: mymail_gr@hotmail.com

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους

*Γεώργιος Αλεξανδράτος, Δημοσθένης Κουλουμπής,
Βαρβάρα Αλεξανδράτου, Ελπίδα Κουρέλη*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια με την εκπληκτική διάχυση του διαδικτύου, τη διείσδυση του κυβερνοχώρου σε άπειρες εφαρμογές που χρησιμοποιούν οι χρήστες των υπολογιστικών συστημάτων και τη γενικότερη ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών η αλληλεπίδραση των ανθρώπων διαμέσου των νέων μορφών επικοινωνίας έχει εξελιχθεί σε καθημερινό φαινόμενο. Με την αξιοποίηση του διαδικτύου από τους μαθητές το τοπίο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων έχει αλλάξει συγκριτικά με τις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας. Αυτή η «καθολική» επικοινωνία κρίνεται αναγκαίο να γίνει αντικείμενο έρευνας προκειμένου να εξετασθεί η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μαθητών στις ονομαζόμενες «δυνητικές κοινότητες μάθησης» και να εκτιμηθεί εάν συμβάλλει η διαδικτυακή επικοινωνία συνομηλίκων μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους.

Η παρούσα συγκριτική έρευνα, βασισμένη σε ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν μέσω δύο ερωτηματολογίων, μελέτησε την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου και την αλληλεπίδραση συμμαθητών που δεν παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης του Σχολείου τους των Τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (ομάδα ελέγχου) συγκριτικά με συνομηλικούς συμμαθητές (ίδιων τάξεων) που παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης του Σχολείου τους (πειραματική ομάδα). Με τρίτο ερωτηματολόγιο αποτυπώθηκε και ερευνήθηκε, εάν οι μαθητές που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μέσω Διαδικτύου ενδυναμώνουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους συγκριτικά με μαθητές που δεν επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μέσω Διαδικτύου με τη χρήση των μέσων, όπως είναι τα διάφορα forum και το facebook, το chatting και τα ειδικά blogs. Επιπρόσθετα, μέσω των ερωτηματολογίων ερευνήθηκε, εάν οι μαθητές των δύο ομάδων (φοιτούντων σε Τμήμα Ένταξης και μη φοιτούντων σε Τμήμα Ένταξης) που κάνουν χρήση Διαδικτύου διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά στην αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμησή τους.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους 27

Ως βασικό συμπέρασμα της μελέτης προέκυψε ότι οι ομάδες συνομηλίκων ατόμων με Ειδικές Ανάγκες επιτελούν μια σημαντική κοινωνικοπολιτική λειτουργία εφόσον βοηθούν το παιδί να δει την εικόνα του εαυτού του μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των ομοίων του.

Μέσα από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι οι σημερινές συνθήκες ζωής και οι διαδικασίες/πρακτικές με τις οποίες η σύγχρονη οικογένεια κοινωνικοποιεί τα μέλη της καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο διαπαιδαγωγεί τους μαθητές ενισχύουν το ρόλο των ΜΜΕ και των ομάδων συνομηλίκων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και ιδιαίτερα των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών. Η έννοια της «δνητικής κοινότητας»

Η ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία εκφράζεται με διάφορα μέσα, όπως είναι η ζωγραφική, τα κείμενα, τα ποιήματα κ.ά. Ως επακόλουθο όμως της ταχείας ανάπτυξης και εξέλιξης των ηλεκτρονικών υπολογιστών η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης γίνεται με περισσότερο άμεσους τρόπους μέσω του Διαδικτύου (Πανάρετος, 2010).

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας αποτελεί το βασικό έναυσμα ανάπτυξης διαδικτυακών λογισμικών που έχουν σαν στόχο την ικανοποίηση αναγκών των χρηστών και κυρίως την ανάγκη τους για επικοινωνία. Τα είδη αυτών των λογισμικών είναι ποικίλα αλλά το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η υποστήριξη και ενίσχυση της επαφής των χρηστών (Οικονόμου & Γεωργόπουλος, 2004).

Στις μέρες μας εξελισσόμενα τα συστήματα επικοινωνίας (chat, email κ.τ.λ.), που ήταν μια πρώτη προσέγγιση διαδικτυακών λογισμικών με στόχο την ικανοποίηση της ανάγκης των ανθρώπων για επικοινωνία, έχουν κάνει την εμφάνισή τους ποικίλα συστήματα παρουσίας (MSN, Facebook, LinkedIn, Twitter κ.τ.λ.). Τα συστήματα παρουσίας ή συναίσθησης αποτελούν λογισμικά με σκοπό την ενίσχυση της παρουσίας μεταξύ των χρηστών τους. Παρόλο που όλα τα συστήματα παρουσίας παρέχουν δυνατότητα επικοινωνίας, κάποια από αυτά «ασχολούνται» με συγκεκριμένους τομείς της ζωής ενός χρήστη, όπως το LinkedIn που το περιεχόμενό του ειδικεύεται στον επαγγελματικό τομέα ή το Youtube που εστιάζει στην ανταλλαγή υλικού, ενώ άλλα λογισμικά έχουν αποκλειστικό σκοπό την αίσθηση της παρουσίας μεταξύ των χρηστών, όπως το Facebook ή το MSN (Οικονόμου, 2005).

Οι δνητικές κοινότητες είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στο περιβάλλον του διαδικτύου και του κυβερνοχώρου με διάφορες μορφές και αιτίες. Αποτελεί ένα φαινόμενο της σύγχρονης εποχής και η μελέτη τους απαιτεί πολύπλευρες προσεγγίσεις και τοποθετήσεις, καθώς οι δνητικές κοινότητες χα-

ρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και παρουσιάζουν συνέχεια νέα δεδομένα στους τρόπους αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και πληροφόρησης μεταξύ των ατόμων που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας των υπολογιστικών συστημάτων (Donath, 1999).

Η πολυπλοκότητα των δυνητικών κοινοτήτων, καθιστά απαραίτητη την όσο το δυνατόν πληρέστερη αποσαφήνιση του όρου, στην οποία θα συμβάλουν σημαντικά οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το ανωτέρω θέμα (Fernback & Thompson, 1995).

Η κοινότητα αναφέρεται σε μια ομάδα ανθρώπων που αλληλεπιδρούν κοινωνικά και έχουν κοινούς δεσμούς, όπως η τοποθεσία, η κοινωνική ζωή, τα πρότυπα, τα μέσα και οι σκοποί και αναφέρεται πρωτίστως σε σχέσεις με την ιδέα του κοινού στοιχείου ανάμεσα σε πρόσωπα και αντικείμενα με σημαντικό την ύπαρξη κοινών ιδιοτήτων, κοινής ιδιοκτησίας, ταυτότητας και ιδεών.

Ο Rhoten (2006), ήταν ο πρώτος που μίλησε για τις δυνητικές κοινότητες αναφέροντας χαρακτηριστικά: «*το δυνητικό χωριό μερικών εκατοντάδων ανθρώπων που σκόνταψα το 1985, αριθμούσε 7 χιλιάδες άτομα το 1995 ... τώρα συμμετέχουν εκατομμύρια άνθρωποι στις διαμεσολαβημένες μέσω υπολογιστή κοινωνικές ομάδες, γνωστές ως δυνητικές κοινότητες (virtual communities)*». Ο ίδιος επίσης διαπιστώνει την διαρκώς αυξανόμενη επιθυμία των ανθρώπων να συμμετάσχουν σε δυνητικές κοινότητες μειώνοντας συνακόλουθα τις διάζωσης επικοινωνίες.

Η δυνητική κοινότητα είναι «*μια συλλογή από άτομα που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, ιδέες και συναισθήματα μέσα στο διαδίκτυο ή άλλα δίκτυα συνεργασίας*» (Lerawsky & Park, 2006). Επομένως, οι δυνητικές κοινότητες λειτουργούν ως φανταστικές, ολοκληρωμένες με τεχνικές δομές, ενδοπροσωπικά πρότυπα και κοινωνικές δομές (Roberts, 1974).

Στο πλαίσιο της δραστηριοποίησής της στον κυβερνοχώρο, ο οποίος δε θεωρείται πραγματικός κόσμος, η δυνητική κοινότητα ορίζεται ως «*ψευδαίσθηση κοινότητας στην οποία δεν υπάρχουν πραγματικά άτομα, ούτε πραγματική επικοινωνία. Καθώς σχολιάζουν πολλοί, πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται από ιδεαλιστές τεχνόφιλους, οι οποίοι δεν καταλαβαίνουν ότι η αυθεντικότητα δεν μπορεί να συνδυαστεί με τεχνολογικά μέσα. Η δυνητική κοινότητα περιφέρεται με ανθρώπινη φύση, η οποία στην πραγματικότητα είναι διεφθαρμένη ή τουλάχιστον έτσι φαίνεται να είναι*» (Gauntlett & Horsley, 2004: 25).

Βασισμένος ο προσδιορισμός στην έννοια του χώρου και του χρόνου ορίζεται ως δυνητική κοινότητα η «*ομάδα ατόμων, διαμορφωμένη μέσω της καθιέρωσης κοινών ικανοτήτων και πρακτικών, οι οποίες επικοινωνούν μέσω κυβερνοχώρου χωρίς φυσική επαφή και σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους*» (Gurju, 2006).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους 29

Ο προσδιορισμός του Cartelli (2006) συσχετίζεται με την έννοια της φυσικής κοινότητας, καθώς αναφέρει ότι η δυνητική κοινότητα *«είναι προέκταση του κοινωνιολογικού ορισμού της κοινότητας, συμπεριλαμβάνοντας τις ομάδες των υποκειμένων οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν μεταξύ τους ή με φυσική επαφή να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, αλλά χρησιμοποιούν το internet για την ενδοπροσωπική τους επικοινωνία, δηλαδή την ανταλλαγή πληροφοριών, την δόμηση νέων γνώσεων και την κοινωνική αλληλεπίδραση»* (Cartelli, 2006: 265). Ωστόσο, να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι η ύπαρξη μιας δυνητικής κοινότητας δεν αποκλείει τη φυσική συνάντηση των μελών της ή ακόμα και τη φυσική της σύσταση στον πραγματικό κόσμο, όπως θα προκύψει από τη συνέχεια της ανάλυσής μας.

Τέλος, η έννοια της δυνητικής κοινότητας γίνεται αντιληπτή ως μια ομάδα ατόμων που αλληλεπιδρούν κυρίως μέσω επικοινωνιακών μέσων, όπως τα γράμματα, το τηλέφωνο, τα emails ή τα usenets, παρά μέσω της δια ζώσης επικοινωνίας για κοινωνικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους σκοπούς (Wood & Smith, 2001).

Οι δυνατότητες της δυνητικής κοινότητας και τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες

Το περιβάλλον, στο οποίο εντάσσονται οι δυνητικές κοινότητες, αυτό δηλαδή του κυβερνοχώρου και του διαδικτύου, παρέχει πολλές δυνατότητες στα μέλη του.

Η συμμετοχή σε μια κοινότητα περιλαμβάνει ανθρώπους από όλον τον κόσμο και κάνει εφικτές τις συζητήσεις ανάμεσα σε άτομα που κατοικούν ακόμα και σε διαφορετικά μέρη της γης (Μπελιώκας, 2001). Σε αυτού του είδους την επικοινωνία μέσω διαδικτυακού διαλόγου μπορούν να συμμετέχουν ταυτοχρόνως περισσότερα μέλη. Επιπλέον, αυτή μπορεί να είναι μονόδρομη (one-way communication), αμφίδρομη (two-ways communication) ή/και πολύπλευρη (multiple-ways communication) (Baim, 2006b), παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα να επικοινωνούν ομάδες και άτομα που είναι κοινωνικά και γεωγραφικά απομακρυσμένα μεταξύ τους (Bell, Loader, Pleace, & Shuler, 2004).

Η δυνατότητα της ανώνυμης συμμετοχής ή της συμμετοχής με ψευδώνυμο (με τα υπέρ και τα κατά που αυτό μπορεί να εμπεριέχει, ζητήματα που δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο της εργασίας μας) είναι, επίσης, ένα γνώρισμα των δυνητικών κοινοτήτων (Nguyen et al., 2004· Donath, 1999· Κούρτη, 2003) που πρέπει να σημειώσουμε ότι απουσιάζει από τις φυσικές κοινότητες και υπογραμμίζει την αλλαγή που έχει συντελεστεί στους νέους τρόπους αλληλεπίδρασης. Ακόμη, δίνεται στα μέλη η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία, να μοιράσουν, να σχολιάσουν και να αποθηκεύσουν πληροφορίες για διάφορα ζητήματα σχετικά με τα κοινά ενδιαφέροντα της κοινότητας. Συμμετέχουν στο

περιεχόμενο της κοινότητας μεταδίδοντας διάφορες πληροφορίες και γνώσεις (Μπελιώκας, 2001). Αυτό τους δίνει μια μεγάλη ευχέρεια να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε αυτήν προγραμματίζοντας τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο σε σχέση και με τις άλλες δραστηριότητές τους, χωρίς ωστόσο να στερούνται της επικοινωνίας και των πληροφοριών που είχαν τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία βρίσκονταν online (Roberts, 1974).

Είναι σημαντικό, επίσης, ότι σε κάθε τύπο επικοινωνίας χρησιμοποιείται γενικά ένας λόγος πιο λεπτομερειακός και περιγραφικός λόγω της απουσίας του σώματος και της μη προφορικής επικοινωνίας, στοιχεία τα οποία συνδυασμοφόρουν πολλές φορές το νόημα στην περίπτωση της επικοινωνίας στον πραγματικό κόσμο (Μπελιώκας, 2001). Αυτό ωστόσο, συνεπάγεται την ύπαρξη μιας κοινής γλώσσας για την καλύτερη και σαφέστερη συνεννόηση μεταξύ των μελών (Jones, 1997).

Μέσα στο πλαίσιο των δυνητικών κοινοτήτων, πράγματι, δίνεται η δυνατότητα να υιοθετηθεί μια κοινή γλώσσα. Εκτός από την αγγλική γλώσσα που έχει καθιερωθεί, όπως και στο φυσικό κόσμο άλλωστε, για την επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικές χώρες (Μπελιώκας, 2001), έχει καθιερωθεί παράλληλα και μια υβριδική μορφή γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει ένα είδος προφορικής και γραπτής γλώσσας, της οποίας κύρια γνωρίσματα αποτελούν η έλλειψη επισημότητας και η ταχύτητα, ούτως ώστε ο λόγος να προσομοιάζει σε εκείνον της προφορικής συζήτησης του πραγματικού κόσμου (Rowe, 2006). Η δυνατότητα ύπαρξης μιας e-talk (Baim, 2006a), όπως έχει ονομαστεί η νέα αυτή συντομευμένη φρασεολογία, ενισχύει τη δυνατότητα να συμμετέχει ένα ευρύ φάσμα ατόμων διαφορετικής προέλευσης και χαρακτηριστικών σε μια δυνητική κοινότητα.

Μια δυνητική κοινότητα συνεπώς, έχει τη δυνατότητα να επιτρέψει στους ανθρώπους να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο καινούριων χώρων, μέσα στον οποίο γνωρίζονται και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον και είναι δυνατό, σύμφωνα με άλλες προσεγγίσεις, να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό της οργάνωσης μιας ανθρώπινης κοινότητας, καθώς και των εντός αυτής σχέσεων και των σχέσεων της με άλλες κοινότητες. Οι τρομερές δυνατότητες των δυνητικών κοινοτήτων λοιπόν, μπορούν να μεταφέρουν σε άλλη διάσταση τη μελέτη και την ανάλυση των κοινοτήτων εισάγοντας νέα δεδομένα και προοπτικές σύστασης και δραστηριοποίησης σε χώρους χωρίς όρια (Trenholm, 2005).

Αναγκαιότητα της έρευνας – ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας βρίσκονται στο επίκεντρο δημόσιας συζήτησης και απασχολούν ειδικούς επιστήμονες, γονείς, εκπαιδευ-

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης 31
μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης
και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους

τικούς και πολιτικούς φορείς. Τηλεόραση, διαδίκτυο και κινητό τηλέφωνο συνιστούν πλέον ένα παγκόσμιο φαινόμενο που ξεσηκώνει ενθουσιασμό αλλά και διαμάχες, καθώς η χρήση τους έχει επιβάλει νέα ήθη και νέους κανόνες στην αγορά, αλλά και στις πολιτικές, κοινωνικές, φιλικές, οικογενειακές σχέσεις. Με την αξιοποίηση του διαδικτύου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα για άμεση επικοινωνία και συνεργασία με συνομηλίκους τους καθώς επίσης έχουν τη δυνατότητα για ενεργό εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν από τον προσωπικό τους χώρο.

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι, συγκρίνοντας τα δύο μέσα, διαπιστώνουμε ότι ως περιβάλλον επικοινωνίας οι νέοι θεωρούν το διαδίκτυο πιο μαζικό και γι' αυτό χρησιμοποιούν περισσότερο το κινητό, το οποίο τους εξασφαλίζει ιδιωτικότητα.

Οι ατομικές πρακτικές έχουν αντικαταστήσει τις συλλογικές πρακτικές. Στο διαδίκτυο οι νέοι έχουν το δικό τους κωδικό πρόσβασης, τη δική τους ηλεκτρονική διεύθυνση, κάνουν chat, παίζουν τα δικά τους παιχνίδια. Τα σημερινά παιδικά δωμάτια θυμίζουν τεχνολογικό σύμπαν (Tzavaras, 2006).

Οι νέοι επικοινωνούν συνήθως μέσω των ΤΠΕ. Διαδίκτυο και κινητό αποτελούν βασικά μέσα επικοινωνίας και συνιστούν έναν πόλο συσπείρωσης της παρέας των συνομηλίκων. Κατά συνέπεια, αποτελούν νέες πολιτιστικές πρακτικές. Οι μαθητές γενικά, αλλά και οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, τον ελεύθερο χρόνο τους επικοινωνούν μέσω Διαδικτύου με τους συνομηλίκους τους και αναπτύσσουν σχέσεις. Το ζητούμενο είναι εάν και κατά πόσο οι σχέσεις αυτές είναι σχέσεις εμπιστοσύνης και επιρροής. Εάν οι μαθητές, δηλαδή, εμπιστεύονται ή εάν δεν εμπιστεύονται τους συνομηλίκους τους, όταν επικοινωνούν και ανταλλάσσουν ιδέες, προβληματισμούς, προσωπικές τους στιγμές και ζητήματα.

Οι ομάδες συνομηλίκων επιτελούν μια σημαντική κοινωνικοπολιτική λειτουργία, εφόσον βοηθούν το παιδί να δει την εικόνα του εαυτού του μέσα από τις σχέσεις όμοιων, ενώ η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη του ατόμου συνδέεται με τις σχέσεις που αναπτύσσει με άτομα που τα θεωρεί σημαντικά. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές έχουν εστιάσει τις έρευνές τους στις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στις δυναμικές κοινότητες μάθησης (White, 2006: 358).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ συνομηλίκων μαθητών μέσω της διαδικτυακής συμμετοχής τους στις «δυναμικές κοινότητες μάθησης». Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εμφανίζονται έρευνες που να αφορούν στην μέσω Διαδικτύου επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και μάλιστα συγκριτικά με μαθητές συνομηλίκους των κανονικών

Τάξεων. Επίσης, δεν προέκυψαν έρευνες που να συσχετίζονται με την ενδεχόμενη ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης των μαθητών μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται από την αλληλεπίδραση συνομήλικων μαθητών κατά τη διαδικτυακή επικοινωνία τους.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη της αξιοποίησης του διαδικτύου, ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλικών μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης (πειραματική ομάδα) και συνομηλικών μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου που δεν φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης αλλά στο κανονικό σχολείο, καθώς επίσης και κατά πόσο η προαναφερομένη αξιοποίηση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης τους.

Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, επικοινωνούν μέσω του Διαδικτύου, του chatting και των blogs και πώς αλληλεπιδρούν με συνομηλικούς, και ειδικότερα σε σχέση με τους συνομηλικούς μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που φοιτούν στο κανονικό σχολείο. Επίσης, μας ενδιαφέρει εάν η ενεργός εμπλοκή των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις δυναμικές κοινότητες μάθησης ενισχύει την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης τους σε σχέση με τους συνομηλικούς μαθητές.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα, επομένως, είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό ισχύει η αξιοποίηση του διαδικτύου (internet), ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλικών νέων και ιδιαίτερα των Α.μ.Ε.Α. στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου;
- Σε ποιο βαθμό η επικοινωνία μέσω διαδικτύου (internet) έχει δύναμη επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλικών Α.μ.Ε.Α και σε ποιο βαθμό η κατάσταση της γενικής τους υγείας επιδρά άμεσα σε αυτή;
- Σε ποιο βαθμό η απρόσωπη επικοινωνία που λαμβάνει χώρα μέσω του διαδικτύου έχει την εμπιστοσύνη των μαθητών Α.μ.Ε.Α και ποιο βαθμό συνάφειας έχει με την κατάσταση της γενικής τους υγείας;

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών ενοτήτων (πρώην Νομών) Κεφαλληνίας, Ζακύνθου, Αιτωλο-ακαρνανίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 118 μαθητές. Από αυτούς τους μαθητές οι 46 (ποσοστό 39,0%) φοιτούν σε τμήματα ένταξης και έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από το ΚΕΔΔΥ. Οι μαθητές και οι μαθήτριες φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Αντίστοιχα επελέγησαν και 72 μαθητές (ποσοστό 61,0%), τα οποία φοιτούν στα σχολεία που φιλοξενούν τα τμήματα ένταξης και δεν έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Η επιλογή των υποκειμένων του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία από τα Δημοτικά σχολεία των ως άνω Περιφερειακών ενοτήτων, για την έρευνα στα οποία ο ερευνητής ζήτησε και έλαβε την δέουσα άδεια.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 118 μαθητές Δημοτικού. Το 14,8% αυτών ήταν 10 ετών, το 48,7% ήταν 11 ετών ενώ το υπόλοιπο 36,5% αποτελούνταν από μαθητές 12 ετών. Από αυτούς το 47,5% ήταν κορίτσια και το 52,5% αγόρια. Σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (90,7%) είναι εξοικειωμένοι με την χρήση του Internet.

Το 79,1% των μαθητών, νιώθει άνετα να επικοινωνεί μέσω chat από μέτρια έως πολύ. Επίσης, φάνηκε ότι σχεδόν οκτώ στους δέκα (76,1%) έχουν την δυνατότητα για απεριόριστη χρήση του διαδικτύου.

Ερευνητικά εργαλεία

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μέτρηση χαρακτηριστικών των μαθητών με την βοήθεια ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, δόθηκε στα υποκείμενα:

- Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- Για τη μέτρηση της αλληλεπίδρασης χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο των Manor and Bullock et al, 1995 στο: Moore and Mellor, 2003. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 19 ερωτήσεις.
- Το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης μαθητών δημοτικού «ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΙΙ».

Στην έρευνα για τη μέτρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Social Interaction Questionnaire (SIQ) των Manor-Bullock et al. (1995), αλλά στην τροποποιημένη του μορ-

φή του όπως αυτή αναφέρεται στην έρευνα των Moore and Mellor (2003). Η εξέταση των στοιχείων στο SIQ προτείνει ότι θα μπορούσε να προσαρμοστεί κατάλληλα για μια γενικότερη αξιολόγηση των αντιλήψεων των παιδιών για τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Moore and Mellor, 2003).

Η τροποποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Πίγκα Μαρία (2009). Κάθε ερώτηση μετρήθηκε στην 5βαθμη κλίμακα Likert (από συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα).

Ως προς το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και Αυτοεκτίμησης μαθητών δημοτικού «ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ II», (ΠΑΤΕΜ II) πρόκειται για την ελληνική έκδοση για μαθητές δημοτικού του ερωτηματολογίου των Harters, S., & Pike, R. (1983). *Manual for the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO: University of Denver Press.

Ευρήματα – Ανάλυση αποτελεσμάτων – Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη αλληλεπίδραση σε σχέση με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους συμμαθητές τους επιδρά καθοριστικά σε μια μορφή της προσωπικότητάς τους που αφορά στην αυτοαντίληψη τους καθιστά αναγκαίο το σχολείο, εκτός από τον καθαρά εκπαιδευτικό προσανατολισμό του, να επιδιώκει και την ευρύτερη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εν λόγω μαθητών.

Παρουσιάζοντας, ενδεικτικά, αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι:

Σχεδόν όλοι οι μαθητές του (90,7%) δείγματος είναι εξοικειωμένοι με την χρήση του Internet (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ερώτηση: *Χρησιμοποιείς το internet;*

	Συχνότητα f	Ποσοστό %	Σχετικό Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	107	90,7	90,7	90,7
Όχι	11	9,3	9,3	100,0
Σύνολο	118	100,0	100,0	

Το 79,1% των μαθητών, νιώθει άνετα να επικοινωνεί μέσω chat από μέτρια έως πολύ (πίνακας 2).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους

35

Πίνακας 2. Ερώτηση: *Πόσο άνετα νιώθεις να επικοινωνείς με τους φίλους σου μέσω του internet;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	20	44,4	46,5	25	55,6	34,7	45	100	39,1
Μέτρια	15	32,6	34,9	31	67,4	43,1	46	100	40
Λίγο	5	45,5	11,6	6	54,5	8,3	11	100	9,6
Καθόλου	3	23,1	7	10	76,9	13,9	13	100	11,3
Σύνολο	43	37,4	100	72	62,6	100	115		100

Δέν απάντησαν 3

$\chi^2 = 2,8 - DF = 3 - P < 0,05$

Οκτώ στους δέκα (76,1%) μαθητές έχουν την δυνατότητα για απεριόριστη χρήση του διαδικτύου (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ερώτηση: *Έχεις την ευχέρεια – στο σπίτι σου ή σε όποιον άλλο χώρο να χρησιμοποιείς τον Η/Υ συνδεδεμένο με το internet – να είσαι μόνος και να μη σε ενοχλεί κανείς στην επικοινωνία σου;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	33	37,1	73,3	56	62,9	77,8	89	100	76,1
Όχι	12	42,9	26,7	16	57,1	22,2	28	100	23,9
Σύνολο	45	38,5	100	72	61,5	100	117		100

Δέν απάντησαν 1

$\chi^2 = ,3 - DF = 1 - P > 0,05$

Σχεδόν εννέα στους δέκα μαθητές απαντούν θετικά (από μέτρια έως και πολύ) στο ότι νιώθουν άνετα να συζητούν με τους συνομηλίκους τους ζητήματα που τους απασχολούν. Ενώ στην ερώτηση εάν νιώθουν άνετα να συζητούν με τους ενήλικες τα ζητήματα που τους απασχολούν τέσσερις στους δέκα απαντούν καθόλου έως λίγο (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ερώτηση: *Νιώθεις άνετα να συζητάς με τους συνομηλίκους σου για ζητήματα που σε απασχολούν;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	18	31	39,1	40	69	55,6	58	100	49,2
Μέτρια	20	44,4	43,5	25	55,6	34,7	45	100	38,1
Λίγο	6	54,5	13	5	45,5	6,9	11	100	9,3
Καθόλου	2	50	4,3	2	50	2,8	4	100	3,4
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν ο
 $2= 3,4 - DF = 3 - P < 0,05$

Στην ερώτηση κατά πόσο τους εμπνέει εμπιστοσύνη η γνώμη των συνομηλίκων τους που επιλέγουν να μοιραστούν τα προβλήματα τους, η πλειοψηφία και εδώ, σχεδόν εννέα στους δέκα, φαίνεται να απαντούν θετικά από μέτρια έως και πολύ. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (44,4%) περισσότερο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (26,9%) να αποδέχονται αυτή την επιλογή (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Ερώτηση: *Σου εμπνέει εμπιστοσύνη η γνώμη των συνομηλίκων σου που επιλέγεις για να μοιραστείς μαζί τους ένα πρόβλημα που σε απασχολεί;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	12	27,3	26,1	32	72,7	44,4	44	100	37,3
Μέτρια	27	45	58,7	33	55	45,8	60	100	50,8
Λίγο	2	25	4,3	6	75	8,3	8	100	6,8
Καθόλου	5	83,3	10,9	1	16,7	1,4	6	100	5,1
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν ο
 $x^2= 9,0 - DF = 3 - P < 0,05$

Στην ερώτηση σχετικά με την κατανόηση του προβλήματος που απασχολεί τους μαθητές από συνομηλίκους που έχουν περάσει παρόμοια προβλήματα η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί ή σχεδόν συμφωνεί (96,6%). Επιπλέον τα

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους

37

παιδιά της ομάδας ελέγχου (63,9%) περισσότερο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (52,2%) αποδέχονται αυτή την επιλογή (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Ερώτηση: *Θεωρείς ότι αν κάποιος συνομηλίκός σου έχει αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα παρόμοιο με αυτό που αντιμετωπίζεις εσύ τώρα, θα σε καταλάβει καλύτερα σε σχέση με κάποιον άλλον που δεν έχει αντιμετωπίσει ή δεν αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	24	34,3	52,2	46	65,7	63,9	70	100	59,3
Ίσως	22	50	47,8	22	50	30,6	44	100	37,3
Όχι	-	-	-	4	100	5,6	4	100	3,4
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 5,4 - DF = 2 - P < 0,05$

Στην ερώτηση κατά πόσο εμπνέει εμπιστοσύνη τους μαθητές η γνώμη των συνομηλίκων τους που επιλέγουν να μοιραστούν τα προβλήματα που τους απασχολούν, η πλειοψηφία και εδώ, σχεδόν εννέα στους δέκα, φαίνεται να απαντούν θετικά από μέτρια έως και πολύ. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (44,4%) περισσότερο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (26,1%) αποδέχονται αυτή την επιλογή (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Ερώτηση: *Σου εμπνέει εμπιστοσύνη η γνώμη των συνομηλίκων σου που επιλέγεις για να μοιραστείς μαζί τους ένα πρόβλημα που σε απασχολεί;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	12	27,3	26,1	32	72,7	44,4	44	100	37,3
Μέτρια	27	45	58,7	33	55	45,8	60	100	50,8
Λίγο	2	25	4,3	6	75	8,3	8	100	6,8
Καθόλου	5	83,3	10,9	1	16,7	1,4	6	100	5,1
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 9,0 - DF = 3 - P < 0,05$

Στην ερώτηση κατά πόσο εμπνέει εμπιστοσύνη τους μαθητές η γνώμη των ενηλίκων που επιλέγουν να μοιραστούν τα προβλήματα τους, το 76,3% των μαθητών απαντούν θετικά από μέτρια έως πολύ. Επιπλέον δεν διαφοροποιούνται τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (34,8%) από ότι στα παιδιά της ομάδας ελέγχου (34,7%) (πίνακας 8).

Πίνακας 8. Ερώτηση: *Κατά πόσο σου εμπνέει εμπιστοσύνη η γνώμη των ενηλίκων που επιλέγεις για να μοιραστείς μαζί τους ένα πρόβλημα που σε απασχολεί;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	16	39	34,8	25	61	34,7	41	100	34,7
Μέτρια	21	42,9	45,7	28	57,1	38,9	49	100	41,5
Λίγο	8	33,3	17,4	16	66,7	22,2	24	100	20,3
Καθόλου	1	25	2,2	3	75	4,2	4	100	3,4
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = ,9 - DF = 3 - P > 0,05$

Στην ερώτηση (9) σχετικά με την αποδοχή της γνώμης του ειδικού για την λύση ενός προβλήματος, το 74,6% απαντά από μέτρια έως πολύ. Στο ερώτημα αυτό φαίνεται ότι, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (43,1%) περισσότερο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (34,8%) αποδέχονται αυτή την επιλογή (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Ερώτηση: *Πόσο θα εμπιστευόσουν τη γνώμη ενός «ειδικού» για τη λύση ενός προβλήματος που σε απασχολεί;*

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	16	34	34,8	31	66	43,1	47	100	39,8
Μέτρια	13	31,7	28,3	28	68,3	38,9	41	100	34,7
Λίγο	9	75	19,6	3	25	4,2	12	100	10,2
Καθόλου	8	44,4	17,4	10	55,6	13,9	18	100	15,3
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 8,1 - DF = 3 - P < 0,05$

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους 39

Στην ερώτηση κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να φανούν χρήσιμοι σε οποιονδήποτε έχει αντιμετωπίσει παρόμοια προβλήματα με αυτούς στο παρελθόν, θεωρούν σχεδόν εννέα στους δέκα ότι είναι πρόθυμοι από μέτρια έως πολύ. Επιπλέον φαίνεται τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (66,7%) περισσότερο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (32,6%) να αποδέχονται αυτή την επιλογή (πίνακας 10).

Πίνακας 10. Ερώτηση: «*Θεωρώ ότι μπορώ να φανώ χρήσιμος σε όποιον έχει να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που και εγώ αντιμετωπίζω ή έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν*». Αυτή η φράση με αντιπροσωπεύει:

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	15	23,8	32,6	48	76,2	66,7	63	100	53,4
Μέτρια	24	57,1	52,2	18	42,9	25	42	100	35,6
Λίγο	5	55,6	10,9	4	44,4	5,6	9	100	7,6
Καθόλου	2	50	4,3	2	50	2,8	4	100	3,4
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 13,1 - DF = 3 - P < 0,05$

Στην ερώτηση σχετικά με το αν θα ενδιέφερε τους μαθητές να παρέχουν μέσω internet συμβουλευτική υποστήριξη σε συνομηλίκους τους που έχουν περάσει παρόμοια προβλήματα έξι στους δέκα βλέπουν την περίπτωση αυτή θετικά ενώ τρεις στους δέκα είναι διστακτικοί. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να αφορά κυρίως τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (72,2%) από ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (34,8%) (πίνακας 11).

Πίνακας 11. Ερώτηση: «*Θα σε ενδιέφερε να παρέχεις συμβουλευτική υποστήριξη σε συνομηλίκους σου που περνούν (ή έχουν περάσει) κάποιο κοινό με σένα πρόβλημα*»:

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ναι	16	23,5	34,8	52	76,5	72,2	68	100	57,6
Ίσως	21	60	45,7	14	40	19,4	35	100	29,7
Όχι	9	60	19,6	6	40	8,3	15	100	12,7
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0
 $\chi^2 = 16,1 - DF = 2 - P < 0,05$

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα (12) που ακολουθεί η συνολική εικόνα των υποκειμένων σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο αλληλεπίδρασης έχει ως εξής:

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σε ποσοστό της τάξης του 75,0% χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και μέτριο βαθμό σε αντίστοιχο ποσοστό της τάξης του 41,1%. Αντίθετα ικανοποιητικό βαθμό αλληλεπίδρασης παρουσιάζουν σε ποσοστό 18,8% και υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης παρουσιάζουν σε ποσοστό 33,3%.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν σε ποσοστό της τάξης του 25,0% χαμηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και μέτριο βαθμό σε αντίστοιχο ποσοστό της τάξης του 58,9%. Αντίθετα ικανοποιητικό βαθμό αλληλεπίδρασης παρουσιάζουν σε ποσοστό 81,3% και υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης παρουσιάζουν σε ποσοστό 66,7%.

Παρατηρούμε, λοιπόν ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο αλληλεπίδρασης, πολύ μεγαλύτερη αλληλεπίδραση σε σχέση με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους συμμαθητές τους επιδρά καθοριστικά σε μια μορφή της προσωπικότητάς τους που αφορά στην αυτοαντίληψη τους καθιστά αναγκαίο το σχολείο εκτός από τον καθαρά εκπαιδευτικό προσανατολισμό του να επιδιώκει και την ευρύτερη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εν λόγω μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να επιδιώκουν τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη που να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την κατάστασή τους, πρέπει να μάθουν να διακρίνουν τον «άλλο» με κριτήριο όχι την διαφοροποίηση αλλά την ατομικότητά του. Η αναγνώριση του «άλλου» είναι σημαντικό μέσο αυτοαντίληψης και κατανόησης της ατομικής ταυτότητας (Μεταξά, 2001).

Η προσέγγιση των μαθητών μέσω μιας ειδικής διδακτικής, ευέλικτης, εναλλακτικής και δημιουργικής παρέμβασης επιβάλλεται πλέον από τον εκπαιδευτικό, που θα εκδηλώνεται μέσα από στοιχεία αποδοχής, ανοχής και ισότιμης αναγνώρισης του διαφορετικού. Η παιδαγωγική πρακτική που καλείται να εφαρμόσει θα καθορίσει το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα εκδηλωθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών και οι οποίες θα επιδράσουν και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους.

Αυτό που είναι απαραίτητο να επιδιώξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον μιας σύγχρονης τάξης και να δράσουν μέσα σ' αυτό, είναι η παιδαγωγική και μεθοδολογική τους επάρκεια σε πρακτικά θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παρέμβασης, συμβουλευτικής

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους 41

και ταυτόχρονα η δια βίου συνεχής και μέσω ουσιαστικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων επιμόρφωση για θέματα που άπτονται της καθημερινότητας μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Τέλος θα ήταν ενδιαφέρον αν το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αυτοαντίληψη στη χώρα μας μελλοντικά ήταν πιο έντονο ώστε να ερευνηθούν πιο επισταμένα διάφοροι επιμέρους τομείς που την επηρεάζουν και κυρίως ως αναφορά στους μειονοτικούς πληθυσμούς που χρήζουν ευρύτερης μελέτης. Ειδικότερα για το θέμα που μας απασχόλησε σε αυτή την έρευνα, στο αν επηρεάζει η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των ΑμεΑ, θεωρούμε ότι μια πιο συστηματική έρευνα και με συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων θα μπορούσε να μας δώσει ακόμη πιο έγκυρα και γενικευμένα δεδομένα που θα μπορούσαν μακροπρόθεσμα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους αλλά και στη διαμόρφωση ενός ενισχυτικού και πλούσιου σε ερεθίσματα κοινωνικού περιβάλλοντος ώστε να κινητοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν.

Πίνακας 12. Συνολική εικόνα υποκειμένων σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο αλληλεπίδρασης (*Social Interaction Questionnaire (SIQ)* των Manor-Bullock, et al. (1995 στο: Moore and Mellor 2003).

	Πειραματική			Ελέγχου			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1. Χαμηλός	3	75	6,5	1	25	1,4	4	100	3,4
2. Μέτριος	39	41,1	84,8	56	58,9	77,8	95	100	80,5
3. Ικανοποιητικός	3	18,8	6,5	13	81,3	18,1	16	100	13,6
4. Υψηλός	1	33,3	2,2	2	66,7	2,8	3	100	2,5
Σύνολο	46	39	100	72	61	100	118		100

Δέν απάντησαν 0

$$\chi^2 = 5,1 - DF = 3 - P < 0,05$$

Ως προς την αυτοαντίληψη από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες από τις κανονικές τάξεις διαθέτουν χαμηλό βαθμό αυτοαντίληψης της γενικής σχολικής τους ικανότητας έναντι του αθροιστικού ποσοστού 80,7%, το οποίο αναφέρεται στην ικανοποιητική και υψηλή αυτοαντίληψη της γενικής σχολικής ικανότητας.

Στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, το ερωτηματολόγιο έθεσε ερωτήματα σε σχέση με την επάρκεια που νιώθουν τα παιδιά στις μεταξύ τους σχέσεις

κυρίως στο σχολείο, από όπου αντλούνται και οι περισσότερες συνομήλικες σχέσεις. Η επάρκεια αυτή φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της ικανότητας του παιδιού να γίνεται αποδεκτό από την παρέα των συνομηλίκων του, δεδομένου ότι πρόκειται για την πρώτη άτυπη ομάδα, με την οποία μπορεί να δεθεί συναισθηματικά εκτός οικογένειας.

Η δυσκολία στην προσαρμογή του παιδιού στις παρέες των συνομηλίκων προκύπτει όταν τα παιδιά μειονεκτούν, ίσως από υπερπροστασία στο πλαίσιο της οικογένειας ή από έλλειψη προηγούμενων δραστηριοτήτων έξω από το χώρο του σπιτιού και του σχολείου.

Η έρευνα σε ποσοστό 44,2% τοποθετεί τα υποκείμενα της έρευνας στην πλεονεκτική θέση να θεωρούν τον εαυτό τους ικανοποιημένο από τις ικανότητές τους στα σπορ αλλά και στα αθλήματα και να νιώθουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν και οποιαδήποτε νέα δραστηριότητα επιθυμήσουν, πράγμα που δείχνει παιδιά ΑμεΑ με δυναμικό χαρακτήρα. Αυτά τα παιδιά πιθανόν να θέτουν στόχους σε σχέση με τον αθλητισμό και στο μέλλον, παρόλο που το όλο εκπαιδευτικό σύστημα μάλλον ανταγωνίζεται αυτούς τους στόχους, από τη στιγμή που απαιτεί προσανατολισμένες στη μάθηση συμπεριφορές.

Από το υπόλοιπο 60% των παιδιών που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις αθλητικές τους ικανότητες και αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, το μισό περίπου ποσοστό 30,0% διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την ικανότητα του εαυτού τους να τα καταφέρει σε αθλητικές δραστηριότητες. Η στάση φαίνεται να επηρεάζει και τη συμμετοχή τους σε γενικότερες αθλητικές και ομαδικές δραστηριότητες που έχουν σχέση με τα υπαίθρια παιχνίδια που συνδέονται πιο άμεσα με τον υγιή χώρο της γυμναστικής.

Ποσοστό 9,1% βαθμολογείται «χαμηλά» στην αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης, πράγμα που σημαίνει ότι ενοχλείται, ντρέπεται, ή το απασχολούν αρνητικά σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά του σώματός του, που γίνονται αντιληπτά από τους γύρω του (εξωτερική εμφάνιση). Είναι σύνηθες φαινόμενο για τα παιδιά αυτά να παραπονούνται για τη σωματική κατασκευή τους και να τα απασχολεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να στερούνται και τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Το ποσοστό 41,0% των παιδιών που παρουσιάζουν θετική αυτοαντίληψη της φυσικής τους εμφάνισης, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μόνο αυτό το ποσοστό θα είναι σε θέση να ξεπεράσει τις συγκρούσεις που δημιουργεί κάποιο χαρακτηριστικό σώματος, το οποίο δεν έχει γίνει αποδεκτό ακόμη λόγω φύλου και ηλικίας, χωρίς αυτό να έχει επίπτωση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ή στις κοινωνικές του δραστηριότητες.

Ένα μέρος των παιδιών σε ποσοστό 49,3% διαθέτουν ικανοποιητική και υψηλή αντίληψη του εαυτού τους στα θέματα διαγωγής και συμπεριφοράς, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν την τάση να οδηγούνται

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους 43

σε παραπτώματα, έχουν κατανοήσει τους όρους, με τους οποίους οφείλουν να λειτουργούν στις ανθρώπινες σχέσεις, και νιώθουν ικανοποιημένα που μπορούν να έχουν τον έλεγχο των πράξεών τους.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση κατά τάξη είναι ότι ίσως αυτό να είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αμφισβήτησης των αξιών και των κοινωνικών προτύπων, καθώς το παιδί αρχίζει να αναζητά τη δική του ταυτότητα στην ηλικία αυτή. Και σ' αυτήν την περίπτωση, πάντως, δεν είναι εύκολο να ελεγχθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη μείωση αυτή της αυτοαντίληψης.

Αναφορικά με την εννοιολογική και θεωρητική μελέτη της αυτοαντίληψης, είδαμε ότι παρουσιάζεται μια ποικιλία θεωρήσεων, μεταξύ των οποίων υπάρχουν επικαλύψεις και αλληλοσυμπληρώσεις. Όλες αυτές οι θεωρήσεις περιλαμβάνονται στο εννοιολογικό σύνολο «Γνωστικοσυναισθηματικές Διεργασίες του Συστήματος τού Εαυτού» και συντείνουν στην άποψη ότι η αυτοαντίληψη μπορεί να ιδωθεί με δύο τρόπους:

α) ως διαδικασία-λειτουργία, ο Εαυτός δηλαδή ως ενεργός εμπειρική διαδικασία (Υποκείμενο) και

β) ως δομή, δηλαδή ως συστημικό δόμημα (Αντικείμενο). Και οι δύο αυτές όψεις αποτελούν αναπόσπαστα γνωρίσματα του Εαυτού ως συστήματος, το οποίο συνίσταται από διάφορα υποσυστήματα και διεργασίες, που λειτουργούν ως ένα όλον.

Στην πράξη όμως, η διαφορετικότητα των όρων και των ορισμών δημιουργεί προβλήματα λειτουργικού ορισμού της έννοιας της αυτοαντίληψης, πράγμα που δυσχεραίνει την έρευνα και ευνοεί τις παρανοήσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η αγνόηση της πολλαπλότητας των διαστάσεων αυτής της έννοιας, η υιοθέτηση μιας στατικής και αξιολογικά ουδέτερης έννοιας που εκφράζεται με τον όρο «εικόνα του εαυτού» κτλ.

Επίλογος

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων μαθητών με τη χρήση του διαδικτύου πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο μεγάλου βαθμού εμπιστοσύνης, αποδοχής και επιρροής. Επίσης, αναφορικά με τους σχετικούς με την αυτοαντίληψη τομείς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι:

α) οι μαθητές αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό το Διαδίκτυο ως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αισθάνονται άνετα να μοιράζονται προβλήματα και

ζητήματά τους «διαδικτυακά», επιδεικνύουν δε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνης στη γνώμη των συνομηλίκων τους όσον αφορά στην αντιμετώπιση ζητημάτων που τους απασχολούν. Ακριβέστερα, συμβουλευούνται έναν συνομήλικό τους μέσω του Διαδικτύου σχετικά με κάποιο θέμα που τους απασχολεί και ιδιαίτερα εμπιστεύονται συνομήλικους τους που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα με αυτούς. Και αντιστρόφως, τους ενδιαφέρει να παρέχουν «συμβουλευτική υποστήριξη» μέσω του Διαδικτύου σε συνομηλίκους τους που περνούν κάποιο κοινό με αυτούς πρόβλημα.

β) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, όπως εξάλλου αναμενόταν, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους τομείς αυτοαντίληψης που αφορούν τη γενική σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους, καθώς και τη γενική αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυταξία του ατόμου. Είδαμε ότι το ίδιο το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε ανιχνεύει την αυτοεκτίμηση μέσα από ερωτήσεις εντελώς διαφοροποιημένες θεωρητικά από τις ερωτήσεις των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης. Η διερεύνηση των σχέσεων τού κάθε τομέα αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση έχει γίνει μέχρι στιγμής μόνο σε δείγματα που αφορούν στον γενικό πληθυσμό.

Εμείς προτείνουμε να διερευνηθεί η σχέση του κάθε τομέα αυτοαντίληψης για την αυτοεκτίμηση, ώστε να αναδειχθεί και η σπουδαιότητα του κάθε τομέα για την αυτοεκτίμηση. Γιατί υποθέτουμε ότι ορισμένοι τομείς, όπως για παράδειγμα ο τομέας των σχέσεων με τους συνομηλίκους ή των σχέσεων με τους γονείς είναι τομείς που αφορούν στην αντίληψη που έχει διαμορφώσει το παιδί, ως εκ τούτου πρέπει να εξετασθούν στο πλαίσιο των ψυχολογικών καθηκόντων που έχει να επιλύσει για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Baim, A. S. (2006a). Distance Learning Applications Using Virtual Communities. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 140-144). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Bell, D., Loader, B. D., Pleace, N., & Shuler, D. (2004). *Cyberculture: The key concepts*. London: Routledge.
- Cartelli, A. (2006). Influence on Knowledge Construction. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 261-265). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Donath, S. J. (1999). Identity and Deception in the Virtual Community. In M. A. Smith, P. Kollock (Eds.), *Communities in cyberspace*. (pp. 3-25). New York: Routledge.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους 45

- Gauntlett, D., & Horsley, R. (2004²). *Web Studies*. London: Arnold.
- Gurju, C. (2006). Codes of Ethics in Virtual Communities. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 22-28). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Lepawsky, J., & Park, K. (2006). Cyberspace. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 110-115). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Nguyen, L., Torlina, L., Peszynski, K., & Corbitt, C. (2004). Power Relations in Cyber Communities. In T., Leino, T., Saarinen, S. Klein, (eds.), *Proceedings of the 12th European Conference on Information Systems*, Turku School of Economics and Business Administration, Finland.
- Rhoten, S. E. (2006). Cultural Diversity and the Digital Divide. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 87-94). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Roberts, K. (1974). The Entry into Employment. An approach Towards a General Theory. In W. M. Williams (ed.), *Occupational Choice. A section of papers from the sociological review* (pp. 154-155). London: Allen and Unwin.
- Rowe, C. N. (2006). Ethics of Deception in Virtual Communities. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 204-206). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Trenholm, S. (2005). *Thinking through Communication. An Introduction to the Study of Human Communication*. Boston: Allyn & Bacon
- Tzavaras, P. (2006). *Electronic government in Greece. Concept practice and development*. Paper presented at the Conference for International Strategy in Energy Environment Tourism and Contribution of IT in science Economy, Society and Education, TEI of Pireus, 16- 17 September.
- White, N. (2006). Online Group Facilitation Skills. In S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies* (pp. 354-358). Hersey, London: Idea Group Inc.
- Wood, A. F., & Smith, M. J. (2001). *Online Communication: Linking Technology, Identity, & Culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Μπελιώκας, Α. (2001). Εικονικές σχέσεις και κοινότητες. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχη 2-3, Ανάκτηση 9 Ιανουαρίου 2014 από <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/Praxis/BeliokasVirtualCommunities.html>

Abstract

This comparative study, based on quantitative data, studied, with two questionnaires, internet communication and interaction between peers not attending the Integration Program of the Department of the School Classes E \ F grade (control group) compared with peers (of the same grades) attending the Integration Program of the Department of the School, (experimental group). With the third questionnaire it was mirrored and investigated whether students who communicate and interact via the Internet, strengthen self-concept and self-esteem as compared to students who do not communicate and interact online with the use of tools such as different forums and facebook, chatting and special blogs. Alongside it was investigated whether students of both groups (in Section Integration and non studying in Integration Department) who use the Internet are different as regards self-concept / self-esteem.

The main conclusion of the study showed that the peer groups of disabled children perform an important social function since they help the child to see the image of himself through relationships with peers.

The present study shows that the way in which contemporary family socializes its members and the school educates students reinforce the role of the media and peer groups in the socialization of disabled children.

Key-words: potential community, internet, communication, people with disabilities, peer interaction, self-concept

Γεώργιος Αλεξανδράτος

Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
Λάσση Αργοστολίου 281 00
Τηλ.: 6946338678
E-mail: alexang60@gmail.com

Δημοσθένης Κουλουμπής

MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Παναγή Βασιλάτου 16, 281 00 Αργοστόλι
Τηλ.: 6974301482
E-mail: kouloumpis_dimos@sch.gr

Βαρβάρα Αλεξανδράτου

Δρ. Ε.Κ.Π.Α., Διευθύντρια Δημ. Σχολείου
Δ. Μουτσοπούλου 43Α, 185 40 Καμίνια, Πειραιάς

Η αξιοποίηση του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης 47
μεταξύ συνομηλίκων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης
και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους

Τηλ.: 6974307904
E-mail: barbaraalexandratou@gmail.com

Ελπίδα Κουρέλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Δ. Μουτσοπούλου 43Α, 185 40 Καμίνια, Πειραιάς
Τηλ.: 6978845636
E-mail: elpidak.97@gmail.com

Τα διδακτικά όρια και οι δυνατότητες της «Παιδαγωγικής του Αιτίου» του Gaston Mialaret: Επιστημολογική τεκμηρίωση

Βασίλειος Ζαγκότας, Ιωάννα Κατερίνη,
Μαρία Μπίμπα, Ιωάννης Φύκαρης

Το «αίτιο» και το «αιτιατό» στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια του «αιτίου» προσδιορίζεται στην ελληνική λεξικογραφία ως ένα γεγονός, φαινόμενο ή ενέργεια που προξενεί μια πράξη και διαμορφώνει ένα αποτέλεσμα, το «αιτιατό» (Μπαμπινιώτης, 2005· Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αρχαίας-Μεσαιωνικής-Νέας, 2007· Ακαδημία Αθηνών, 2016). Η αρχική σημασία της λέξης «αίτιον» στην αρχαία ελληνική γλώσσα είναι «μερίδιο ευθύνης», «ενοχή» ή «υπαιτιότητα», ενώ το «αιτιατό» προέρχεται από το «αίτιο» με την πρόσθεση της παραγωγικής κατάληξης «-τος» (Μπαμπινιώτης, 2010). Συνάγεται, επομένως, από τους λεξικογραφικούς ορισμούς, ότι το «αίτιο» και το «αιτιατό» συνδέονται με παραγωγική σχέση, έτσι ώστε από το πρώτο να παράγεται το δεύτερο.

Το «αίτιον» ως φιλοσοφική έννοια απαντάται σε πλήρη ανάπτυξη στην εργογραφία του Αριστοτέλη, ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι τα φυσικά φαινόμενα μπορούν να εξηγηθούν εφόσον καθοριστούν τα αίτια που τα προκαλούν και ότι αυτός είναι ο τελικός σκοπός της επιστήμης («Φυσική Ακρόασις» 194a: 28-33). Ο Αριστοτέλης προσδιόρισε τα αίτια αυτά ως εξής («Φυσική Ακρόασις» 194b 24-35 και 198a: 22-25):

- το υλικό αίτιο («η ύλη»), δηλαδή η ύλη από την οποία αποτελείται ένα πράγμα,
- το ειδικό αίτιο («το είδος»), δηλαδή η μορφή, τα επιμέρους χαρακτηριστικά και η λειτουργία του πράγματος αυτού,
- το ποιητικό αίτιο («το κινήσαν»), δηλαδή η πηγή της μεταβολής κάποιου πράγματος ή κατάστασης,
- το τελικό αίτιο («το ού ένεκα»), δηλαδή ο τελικός σκοπός μιας δημιουργίας ή μιας μεταβολής ενός πράγματος ή μιας κατάστασης. Από τα τέσσερα αίτια που εξηγούν τα φαινόμενα της φύσης, ο Μακεδόνας φιλόσοφος ξεχώρισε ως πλέον σημαντικότερο το τελικό αίτιο, επειδή αποτελεί τον σκοπό ύπαρξης των φαινομένων και των πραγμάτων («Φυσική Ακρόασις» 199a: 8-12).

Η διατύπωση αυτή του Αριστοτέλη καταδεικνύει ότι η σχέση «αιτίου-αιτιατού» αποτελεί θεμελιώδη ιδέα για την εξέλιξη της επιστήμης. Ο ακριβής προσδιορισμός της σχέσης αυτής επηρέασε για αιώνες τον φιλοσοφικό διάλογο σχετικά με την ικανότητα της επιστήμης να προβλέπει τις συνέπειες γεγονότων ή καταστάσεων. Οι υπέρμαχοι του απόλυτου χαρακτήρα της σύνδεσης «αιτίου-αιτιατού» υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη δράση λειτουργεί σε πλαίσιο προκαθορισμού (αιτιοκρατία ή ντετερμινισμός), ενώ οι σκεπτικιστές ασκούν κριτική στην αιτιώδη συνάφεια υπογραμμίζοντας το στοιχείο της τυχαιότητας και της αβεβαιότητας (πιθανοκρατία ή απροσδιοριστία).

Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου τέθηκε στο επίκεντρο και το φαινόμενο της μάθησης ως «αιτιατό». Στη βάση αυτή, εάν θεωρηθεί ότι η μάθηση ως «αιτιατό» είναι μια εσωτερική διαδικασία μεταβολής γνωστικών δομών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και, επομένως, μη άμεσα παρατηρήσιμη, το «αίτιο» θα πρέπει να αναζητηθεί σε όλους εκείνους τους παράγοντες που επιδρούν στις μεταβολές αυτές και καθορίζουν την ανθρώπινη εμπειρία (Πόρποδας, 1993· Ξωχέλλης, 2015· Slavin, 2018).

Η πολυπαράγοντική συνθετότητα της διδακτικής διαδικασίας απασχόλησε και τον Γάλλο παιδαγωγό Gaston Mialaret, ο οποίος εξέφρασε την άποψη ότι μια διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (την αναφέρει ως «εκπαιδευτική κατάσταση»¹) δεν μπορεί να εξετάζεται εκτός του πλαισίου που συντίθεται από παράγοντες που αφορούν τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό, τον χώρο ή το περιεχόμενο διδασκαλίας. Ωστόσο, εφόσον το «αιτιατό» ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας επιδρά στην ανθρώπινη εμπειρία, δύναται να προκαλείται από περισσότερα του ενός «αίτια», καθώς το δυναμικό των εμπειριών κάθε μαθητή είναι διαφορετικό από των υπολοίπων συμμαθητών του. Παράλληλα, εφόσον η μάθηση ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και ως εσωτερική διαδικασία δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, αλλά διαπιστώνεται εκ τους αποτελέσματος, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η ύπαρξη του «αιτιατού» ενδεχομένως να οφείλεται σε περισσότερα του ενός «αίτια»: στην περίπτωση αυτή, η αναζήτηση του «αιτίου» της μάθησης αποκτά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, καθώς οι σχέσεις «αιτίου-αιτιατού» είναι δύσκολο να προσδιοριστούν (Mialaret, 2007).

Ο ίδιος ο Mialaret θέτει στο προσκήνιο τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και την εκπαιδευτική ανανέωση, έτσι ώστε να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στην προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική

1. Ο Mialaret αναφέρει χαρακτηριστικά (2007: 108): «Μια εκπαιδευτική κατάσταση δημιουργείται κάθε φορά που ένα υποκείμενο συναντά ένα άλλο υποκείμενο ή μια ομάδα, μια ομάδα μια άλλη ομάδα, με την προϋπόθεση ότι το ένα ή το άλλο στοιχείο ή και τα δύο μαζί επιθυμούν να εμπλουτίσουν το ένα το άλλο με το να δράσουν το ένα πάνω στο άλλο».

αποκατάσταση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθιστώντας τους μελλοντικά πολίτες που θα ευημερούν (“*personnes épanouies*”) (Mialaret, 1966 και 1991). Ο Mialaret επιχειρεί να εισάγει την επιστημονική έρευνα στην παιδαγωγική διαδικασία, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τα δεδομένα και τις αναλύσεις «εκπαιδευτικών καταστάσεων» με σκοπό την ανάληψη εύστοχων δράσεων (Mialaret, 1965). Επιπλέον, δημοσιεύοντας μια σειρά από συγγράμματα και άρθρα επιχειρεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν τι ακριβώς διαμεσολαβεί στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (Altet, 2016), καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σχέση «αιτίου» και «αιτιατού».

Συνοψίζοντας τα παραπάνω επισημαίνεται ότι ο Mialaret δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης του με τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, φέροντας έναν πολυδιάστατο ρόλο (Φύκαρης, 2010), αποτελεί το αρχικό «αίτιο» της μάθησης, εφόσον η δραστηριότητα που αναπτύσσει αποτελεί την αιτία ανάπτυξης του μαθητή και όσων αυτός μαθαίνει (Mialaret, 2002).

Η πολυπλοκότητα και η ρευστότητα της «εκπαιδευτικής κατάστασης» (Mialaret, 2007) καθώς και η μεταβαλλόμενη συνύπαρξη πολλαπλών «αιτίων» και «αιτιατών» στη μαθησιακή διαδικασία διαφαίνεται μέσα από τις διαφορετικές διαστάσεις της μάθησης (Marzano & Pickering, 1992):

1^η διάσταση: συμπεριφορές και αντιλήψεις “Attitudes and Perceptions”, οι οποίες επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία.

2^η διάσταση: απόκτηση και ενσωμάτωση της γνώσης “Acquire and Integrate Knowledge”, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

3^η διάσταση: διάχυση και βελτιστοποίηση της γνώσης “Extend and Refine Knowledge” μέσα από τη σύγκριση, την αφαίρεση, τη κατηγοριοποίηση, την ανάλυση λαθών, την επαγωγική και συμπερασματική αιτιολόγηση.

4^η διάσταση: ουσιαστική αξιοποίηση της γνώσης “Use Knowledge Meaningfully”, η οποία ενισχύει την αποτελεσματική μάθηση.

5^η διάσταση: συνήθειες του νου “Habits of mind” που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και καθορίζουν τη συμπεριφορά.

Εφόσον, επομένως, η μάθηση ως μεταβολή συμπεριφοράς μέσα από απόκτηση γνώσεων χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα, η διδασκαλία αναδεικνύεται αντίστοιχα ως πολυσύνθετη διαδικασία (Cochran-Smith et al., 2008) και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρωτεύων και καθοριστικός. Προκύπτει, επομένως, το ερώτημα «Κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποτελέσει το “αίτιο” της μάθησης μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασής του με τον μαθητή;». Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, θα πρέπει, αρχικά, να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός ως «αίτιο» μάθησης μέσα από την παιδαγωγική αλληλεπίδρασή του με τον μαθητή

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η κατά Mialaret «Παιδαγωγική του αιτίου» θέτει στο προσκήνιο την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή αναδεικνύοντας, ωστόσο, τον δυναμικό ρόλο του εκπαιδευτικού στον προσδιορισμό και στην οριοθέτηση αυτής της σχέσης.

Η πολυδιάστατη αυτή παιδαγωγική σχέση και η επίδραση της στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφαίνεται ήδη από τις διδασκαλίες του Πλάτωνα και τη Διαλεκτική του Σωκράτη. Η γνώση κατά τον Πλάτωνα πραγματώνεται μέσα από την κοινή αναζήτηση, το «συμφιλοσοφείν» και τη διερεύνηση της επίγνωσης του εαυτού μέσα από την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Η πρωτοτυπία της πλατωνικής παιδαγωγικής με τον χαρακτήρα της μυσταγωγικής μύησης είναι η διαρκής επίκλησή της προς τα ενδότερα της ψυχής με σκοπό την απόκτηση της σοφίας. Ο καλός παιδαγωγός επιζητά τη διάχυση και τη συνάντηση των σκέψεων (Moreau, 1956). Αντίστοιχα ο σωκρατικός τρόπος διεξαγωγής διαλόγου με τη μορφή ερωτήσεων με τους συνομιλητές/μαθητές λειτουργεί ως μέσο για αυτογνωσία και μετεξέλιξη. Κατά τον Σωκράτη ο δάσκαλος δεν είναι μεταδότης γνώσεων, δε διδάσκει αλλά εκμαιεύει από το μαθητή την αλήθεια που εκείνος μεταφέρει (Δούμα, 1999).

Η θέση του Mialaret ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε μια διαδικασία συνειδίρασης διαφορετικών αιτίων αναδύεται μέσα από τις θεωρίες μάθησης των τελευταίων δεκαετιών, οι οποίες παρουσίασαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού άλλοτε ως καταλυτικό και άλλοτε ως επικουρικό. Ο εκπαιδευτικός ως μεταδότης γνώσεων ή μεταπράτης αλλά και ρυθμιστής στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμεσολαβητής, ενορχηστρωτής, συμφιλιωτής. Για τους συμπεριφοριστές ο σημαντικότερος μηχανισμός μάθησης είναι η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ σύμφωνα με τη συντελεστική μάθηση η συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, αλλά να θεωρείται αποτέλεσμα εσωτερικών ενεργειών του οργανισμού (Τριλιανός, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism) η μάθηση είναι προσωπική και ατομική υπόθεση του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις εμπειρίες δομεί το δικό του νόημα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αλληλεπιδραστικός, βασίζεται στη διαπραγμάτευση και η γνώση παράγεται από το ίδιο το άτομο. Μια θέση που δείχνει ότι στο δυναμικό σχήμα «αιτίου-αιτιατού» η μάθηση αποδίδεται ως δράση στον μαθητή, η οποία καθορίζεται από τις εσωτερικές διεργασίες που διενεργούνται μέσα στην αλληλεπιδραστική «εκπαιδευτική διαδικασία».

Παράλληλα, άλλες προσεγγίσεις αποδίδουν στον εκπαιδευτικό τον ρόλο του «αρχικού» αιτίου μάθησης, όταν υιοθετεί ένα δημοκρατικό στυλ διδα-

σκαλίας και διαμορφώνει ένα παραγωγικό κλίμα μάθησης στην τάξη, το οποίο μέσα από διαφοροποιημένες πρακτικές ενίσχυσης της αυτόνομης μάθησης, κινητοποιεί τον μαθητή να συμμετάσχει ενεργά στην «εκπαιδευτική διαδικασία» (Tileston-Walker, 2011). Σύμφωνα με την κονστρουβιστική προσέγγιση, η συμπεριφορά και η επίδοση των μελών μιας ομάδας επηρεάζονται θετικά από τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος μάθησης στην τάξη και την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών, τα οποία διαμορφώνουν και καθορίζουν το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Cummins, 2007· Doherty and Hilberg, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση και τον έλεγχο της τάξης ως κοινωνικού περιβάλλοντος. Καθορίζει τους ρόλους των μαθητών, τους κανόνες λειτουργίας και διαμορφώνει το κλίμα της τάξης αλλά και τις προσδοκίες, οι οποίες καθοδηγούν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη (Raywid, 1995). Αυτή η καθοριστική δύναμη του εκπαιδευτικού επιδρά καταλυτικά στη σκέψη και την ψυχοσύνθεση των μαθητών, οι οποίοι διαμορφώνουν την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά. Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, που ερμηνεύτηκε στην ερευνητική βιβλιογραφία ως «αυτοεκπληρούμενη» προφητεία (Rosenthal & Jacobson, 1968· Lavoie & Adams, 1973) ανέδειξε την καθοριστική επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών του. Η βλεμματική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή ενισχύει την αυτοαντίληψη του τελευταίου και κατ' επέκταση τη σχολική του επίδοση. Επίσης, η διαγωγή των μαθητών παρουσιάζεται ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, η αλληλεπιδραστική/διαδραστική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στη διδακτική πράξη (Κατσίλλης, 2005) και ότι ο προσδιορισμός της σχέσης αυτής από τον εκπαιδευτικό αποτελεί σημαντική προτεραιότητα, η οποία αφορά κάθε στάδιο της διδακτικής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό έως και την υλοποίηση. Αποτελεί, κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός «αίτιο» της μάθησης, όταν ο ίδιος οριοθετεί την παιδαγωγική του σχέση με τον μαθητή προς όφελος του τελευταίου. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, μέσα από τον οποίο οργανώνεται η μαθησιακή εμπειρία.

Ο εκπαιδευτικός ως «αίτιο» μάθησης μέσα από την πολυπλοκότητα του διδακτικού του ρόλου

Καθώς η εκπαίδευση κατά τη μετανεωτερική εποχή χαρακτηρίζεται από μετασηματιστικό κατακερματισμό και χρησιμοθηρία (Ασημάκη, Κουστουράκης

& Καμαριανός, 2011), ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού αναπροσδιορίζεται και αναοριοθετείται αναλόγως. Συγκεκριμένα, ο διδακτικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού έχει κοινωνική, ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση (Φύκαρης, 2010):

- Κοινωνική, αφενός μεν επειδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ως αλληλοεπιδρώντες προσδιορίζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το οποίο τους περιβάλλει, αφετέρου δε διότι η διδασκαλία ως διαδικασία ενσωματώνει αυτή την αλληλεπίδραση συμπληρώνοντας τους επίσημα επιδιωκόμενους σκοπούς της εκπαίδευσης για την κοινωνική αναπαραγωγή με τις προσωπικές -και ενίοτε συγκρουόμενες- αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών του (Γκότοβος, 2002).

- Ψυχολογική, επειδή η μάθηση αποτελεί εσωτερική διαδικασία που συντελείται μέσα από τη δημιουργία κινήτρων, προσαρμόζεται στις δυνατότητες των μαθητών και εξελίσσεται μέσα σε κλίμα αγάπης, αποδοχής και συνεργασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012· Slavin, 2017).

- Διδακτική, επειδή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναπτύσσουν παιδαγωγική σχέση με στόχο να βοηθηθεί ο μαθητής στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η παιδαγωγική αυτή σχέση καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, επειδή είναι μεγαλύτερος και πιο έμπειρος από τον μαθητή (Φύκαρης, 2014).

Εδραζόμενος στα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη μαθησιακή εμπειρία λαμβάνοντας υπόψη του τόσο τις διδακτικές, όσο και τις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου του. Στο πλαίσιο της εργασιακής του υπόστασης, ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα επάγγελμα, το οποίο εμπεριέχει εξαιρετικά υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχικής ανθεκτικότητας και υπόκειται σε διοικητικό και κοινωνικό έλεγχο (Johnson et al., 2005· Koustelios, Theodorakis & Goulinaris, 2004· Casserley & Megginson, 2009· Daniilidou & Platsidou, 2018). Καλείται, επομένως, μέσα σε όρια που διαμορφώνονται από τον πολυποίκιλο ρόλο του και το πλαίσιο πίεσης μέσα στο οποίο δρα, να διαμορφώσει μια δημιουργική ισορροπία ανάμεσα στις προσωπικές του επιδιώξεις και τη γραφειοκρατία ή την επίσημη ιδεολογία, η οποία σηματοδοτεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Loder & Spillance, 2005· Φύκαρης, 2010 και 2014).

Στη βάση αυτή, οι επίσημοι σκοποί της εκπαίδευσης διατυπώνονται στα προγράμματα σπουδών κάθε κράτους, τα οποία, ως νομικά κείμενα, συνιστούν δέσμευση για τον εκπαιδευτικό. Αυτή η υποχρέωση είναι αποτέλεσμα επιρροής εξωτερικού προς τη διδασκαλία και τους συμμετέχοντες σε αυτήν παράγοντα και δημιουργεί συνθήκες πίεσης προς τον εκπαιδευτικό (Μαυρογιώργος, 1997· Lesley, Gee & Matthews, 2010· Putwain & Von Der Embse, 2019). Ωστόσο, οι επίσημοι σκοποί της εκπαίδευσης διαμορφώνονται σύμφωνα με

τις τρέχουσες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές και ιστορικές ανάγκες (Φρυδάκη, 2009· Χριστοδούλου, 2015). Παράλληλα, η σχολική πραγματικότητα δημιουργεί συνθήκες, οι οποίες απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική στοχοθεσία, έτσι ώστε η μαθησιακή εμπειρία να οργανώνεται άρτια και αποτελεσματικά: σε κάποιες περιπτώσεις, είναι δυνατόν ο επαναπροσδιορισμός της διδακτικής στοχοθέτησης να τελείται υπό καθεστώς ιδεολογικής σύγκρουσης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει την αρμονία ανάμεσα στις κοινωνικές απαιτήσεις της επίσημης ιδεολογίας και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, όπως αυτές προκύπτουν από την ανάλυση των επιμέρους παραγόντων που επιδρούν σε αυτή αλλά και των σύγχρονων επιστημονικών εξελίξεων, καθώς, όπως σημειώνει ο Mialaret, η Παιδαγωγική δεν είναι μια επιστήμη «παγωμένη στην αιωνιότητα²» (Mialaret, 1988).

Η κατάσταση αυτή απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μια αναλυτική θεώρηση της διδασκαλίας σε επίπεδο σχεδιασμού ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές (Φύκαρης, 2010). Η ανάλυση και διαχείριση των παραγόντων αυτών είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στη διεξαγωγή αποτελεσματικής διδασκαλίας και προϋποθέτει την αξιοποίηση μιας σειράς από επιστημονικά δεδομένα καθώς και τη χρήση ερευνητικών εργαλείων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός ενεργεί μέσα στο κοινωνικό υποσύστημα της τάξης ως επιστήμονας που θέτει κάθε διδασκαλία υπό επεξεργασία, πριν και μετά τη διεξαγωγή της. Με τον τρόπο αυτό, αφενός μεν η διδακτική διαδικασία βαίνει προς το βέλτιστο αποτέλεσμα, αναβαθμίζεται ποιοτικά και συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Darling-Hammond, 2000· Center for Teaching Quality, 2008), αφετέρου δε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία διαρκούς αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης (Φύκαρης, 2014).

Δεδομένου, επομένως, του αναπροσδιορισμού του προσανατολισμού του, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής μπορεί να αποτελέσει το «αίτιο» που διαμορφώνει την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και διεγείρει τα κίνητρά τους για μάθηση. Παράλληλα, μέσω της συμβολής του στην Παιδαγωγική επιστήμη, ο εκπαιδευτικός-επιστήμονας μπορεί να οδηγήσει σε μια επανεξέταση του ρόλου και των στόχων της εκπαίδευσης με στόχο την προετοιμασία των αυριανών πολιτών και την επίδραση στην εξέλιξη της κοινωνίας (Mialaret, 1987). Μπορεί, επομένως, να αποτελέσει «αίτιο» της μάθησης υπό την προϋπόθεση της διαχείρισης της πολυπλοκότητας του ρόλου του, τον οποίον, ωστόσο, πρωτίστως οφείλει να κατανοήσει μέσα από την επαγγελματική του εκπαίδευση και επιμόρφωση.

2. Στο πρωτότυπο: *Pedagogy is not a science frozen "ad vitam aeternam" [...]*.

Ο εκπαιδευτικός ως «αίτιο» μάθησης μέσα από την επιστημονική του κατάρτιση

Ο εκπαιδευτικός, σήμερα, βρίσκεται αντιμέτωπος με τις ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, που αφορούν τα διάφορα γνωστικά πεδία αλλά και την Παιδαγωγική επιστήμη και ιδιαίτερα τον κλάδο της Διδακτικής. Για τον λόγο αυτόν καλείται να διαχειριστεί τη νέα διαμορφούμενη πραγματικότητα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Οι νέες αυτές συνθήκες απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι άριστα καταρτισμένος, λαμβάνοντας την ανάλογη επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και διαρκώς επιμορφούμενος πάνω στην Παιδαγωγική επιστήμη και στα γνωστικά πεδία, που σχετίζονται με τη διδασκαλία του (Mialaret, 2011).

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι σε θέση να γνωρίζει το δικό του επιστημονικό υπόβαθρο, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της επιστημονικής του κατάρτισης, ώστε να δύναται να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να αναπτύξει τις ικανότητές του, για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποχής του και κατ' επέκταση στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του (Schulte, 2009). Κατά την αρχική κατάρτιση του εκπαιδευτικού οφείλει η πολιτεία να του έχει δώσει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να δύναται να αναστοχάζεται και να αυτοαξιολογείται, για να μπορεί στη συνέχεια να προχωρήσει στη βελτίωση, συμπλήρωση και εξέλιξη των διδακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του (LaBoskey, 1997· Senese, 2007).

Επομένως, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός τελειώνοντας τις σπουδές του να έχει λάβει τα εφόδια εκείνα, που θα τον καταστήσουν ικανό να διδάξει τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο, που αρμόζει στις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες, αλλά και να δύναται να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται σχετικά με τις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις (Βεργίδης, 2007). Ειδικότερα, στην Παιδαγωγική επιστήμη και πιο συγκεκριμένα στη Διδακτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις διδακτικές μεθοδολογίες, τις διδακτικές τεχνικές, τις διδακτικές αρχές και τα διδακτικά μέσα, που δύναται να εφαρμοστούν και να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στη μάθηση (Καυάλης, 2000· Mialaret, 1985 και 2011).

Κατά συνέπεια, ο επιστήμονας εκπαιδευτικός αποτελεί «αίτιο» της μάθησης, όταν είναι σε θέση να διαχειρίζεται με δεξιοτεχνία τα επιστημονικά δεδομένα και να τα εφαρμόζει ανάλογα με την εκάστοτε «εκπαιδευτική κατάσταση» κατά τη διδακτική διαδικασία, ώστε να φτάνει στο επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, στο «αιτιατό».

Χρειάζεται, ωστόσο, η σχέση του εκπαιδευτικού με την επιστήμη να είναι αμφίδρομη: δηλαδή, αφενός μεν το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού να συγκροτείται μέσα από την επικαιροποίηση των γνώσεών του σχετικά με την επιστήμη της Παιδαγωγικής, αφετέρου δε η επιστημονική αυτή συγκρότηση να συμβάλλει στη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση των εργαλείων που διατίθενται από άλλες επιστήμες.

Ο εκπαιδευτικός ως «αίτιο» της μάθησης μέσα από την αξιοποίηση των σύγχρονων δυνατοτήτων των επιστημών

Το κοινωνικοπολιτισμικό, θεσμικό και διδακτικό πλαίσιο διαμορφώνει τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς σύμφωνα με τον Mialaret (1988) οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σχέσεις με την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη γνώση, την επαγγελματική πρακτική και την εκπαιδευτική εμπειρία. Προκειμένου να αποτελέσει ο εκπαιδευτικός το «αίτιο» μάθησης αλλά και αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της «εκπαιδευτικής κατάστασης»³ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την επίδραση των ιδιαίτερων ανθρωπογεωγραφικών χαρακτηριστικών που μεταφέρουν οι μαθητές του στην εκπαιδευτική πράξη. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και συντίθεται μέσα σε ένα πολυμορφικό πλαίσιο τριών διαστάσεων: α) των γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών που μεταφέρει ο κάθε μαθητής ως μια πολυσύνθετη ταυτότητα, β) της τοπο-γεωγραφίας της αίθουσας σχετιζόμενη με την επιλογή της θέσης από την πλευρά του μαθητή (Γκαραγκούνης, 2013), γ) των αλληλεπιδραστικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικού που διαμορφώνονται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο καθορίζει την «εκπαιδευτική κατάσταση». Σύμφωνα, επίσης, με την κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης, η μάθηση καθοδηγείται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: «α. την έκδηλη πραξιακή συμπεριφορά του ατόμου, β. των εσωτερικών του ενδοπροσωπικών του στοιχείων και γ. των περιβαλλοντικών καταστάσεων και κοινωνικών περιστάσεων, μέσα στις οποίες ζει και δρά το άτομο» (Φύκαρης, 2016: 113).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής μάθησης είναι πολυδιάστατος, καθώς καλείται να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να δι-αγνώσει, να ερευνήσει, να καθοδηγήσει, να συμβουλέψει αλλά και να καινοτομήσει. Ο αλληλεπιδραστικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καταφέρνει με τις κατάλληλες ικανότητες ενός μάνατζερ να κινητοποιήσει και να ενεργο-

3. Η «εκπαιδευτική κατάσταση» αναδύεται μέσα από ένα συγκεκριμένο ανθρώπινο, κοινωνικό, γεωγραφικό, πολιτισμικό, πολιτικό, οικονομικό και θρησκευτικό περιβάλλον (Mialaret, 2011).

ποιήσει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ώστε να εμπλακεί ο καθένας με τον δικό του τρόπο στην «εκπαιδευτική κατάσταση» (Glasser, 1994). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει κατά την εκπαιδευτική πράξη εκείνες τις ευκαιρίες μάθησης που έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής ξεχωριστά για την εξέλιξη και την ανάπτυξή του (Φύκαρης, 2010). Για να επιτευχθεί στο μέγιστο βαθμό η αποτελεσματική μάθηση, οφείλει να αντιλαμβάνεται τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις της «εκπαιδευτικής κατάστασης», με το να «ακούει», να ερμηνεύει, να σέβεται το ατομικό κεφάλαιο και τα ιδιαίτερα ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά που μεταφέρει ο κάθε μαθητής, αλλά και να ενορχηστρώνει τη διδασκαλία του με τις κατάλληλες διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους. Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης, λοιπόν, αναδιαμορφώνει διαρκώς και σε καθημερινή βάση το σχολικό περιβάλλον και την «εκπαιδευτική κατάσταση», παράγοντες καταλυτικοί που καθορίζουν τη διαδραστική σχέση «αιτίου» και «αιτιατού» στη μάθηση και αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Mialaret η αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων -όπως η ποσοτικοποίηση και η ανάλυση δεδομένων- αλλά και πειραμάτων κατά την εκπαιδευτική πράξη παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναπροσαρμόσει και να ανασχεδιάσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (Eisner, 1991· Mialaret, 2002). Ο εκπαιδευτικός υιοθετώντας τον ρόλο του ερευνητή συγκεντρώνει τα διαφορετικά ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και της τάξης του και τα αξιοποιεί εφαρμόζοντας πειραματικές διδασκαλίες, μελετώντας στη συνέχεια τα ευρήματα, έτσι ώστε να ερμηνεύσει τα φαινόμενα, να εφαρμόσει εκ νέου διαφοροποιημένες διδασκαλίες και να επιτύχει τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Επιστρέφοντας στο αρχικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει το «αίτιο» της μάθησης, επισημαίνονται τα εξής:

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει «αίτιο» της μάθησης, *όταν προσδιορίζει και οριοθετεί την παιδαγωγική του σχέση με τον μαθητή*. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το ατομικό προφίλ των μαθητών του και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις διαμαθητικές σχέσεις και την αλληλεπίδρασή του με κάθε μαθητή, κάθε ομάδα εργασίας και το σύνολο των μαθητών ξεχωριστά. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συσχετίζεται θετικά με την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και μπορεί

να οδηγήσει στη μάθηση. Το γεγονός αυτό θέτει στο προσκήνιο τον πολυδιάστατο διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει «αίτιο» της μάθησης, *όταν ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στην πολυπλοκότητα του διδακτικού του ρόλου*. Η αποτελεσματικότητα αυτή έγκειται στην προς όφελος των μαθητών διαχείριση των κοινωνικών, διδακτικών και ψυχολογικών παραμέτρων της διδασκαλίας. Οι παράμετροι αυτές μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μέσα από τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει ισορροπίες μέσα στον πολυδιάστατο χαρακτήρα του διδακτικού του ρόλου, έτσι ώστε η τελική υλοποίηση της διδασκαλίας να οδηγεί στην επίτευξη των τεθειμένων διδακτικών στόχων. Καθώς, όμως, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελεί μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, αναδεικνύεται ως βασική του προϋπόθεση η παιδαγωγική-επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει «αίτιο» της μάθησης, *όταν αξιοποιεί τις επιστημονικές του γνώσεις ως προς την επιστήμη της Παιδαγωγικής στην καθημερινή διδακτική πρακτική*. Το παραπάνω συμπέρασμα αναδεικνύει την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από αυτή συγκροτείται και εξελίσσεται το επιστημονικό τους προφίλ. Ωστόσο, η προοπτική αυτή ενέχει δύο βασικές απαιτήσεις: αφενός μεν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στην επικαιροποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών με τα νεότερα δεδομένα της Παιδαγωγικής επιστήμης, αφετέρου δε την ανάπτυξη και έκφραση ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την διαρκή τους επιμόρφωση.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει «αίτιο» της μάθησης, *όταν χρησιμοποιεί τα δεδομένα άλλων επιστημών για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας*. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιεί τα διαθέσιμα επιστημονικά εργαλεία, για να σκιαγραφήσει το μαθησιακό και το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, να πραγματοποιήσει παρεμβάσεις, να εφαρμόσει καινοτομίες, να αξιοποιήσει τη σύγχρονη τεχνολογία και να προβεί σε ανατροφοδοτική αποτίμηση της διδακτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται ο επιστημονικός χαρακτήρας του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε -κατά Mialaret- «εκπαιδευτική κατάσταση» και να επιδράσει αποτελεσματικά στην αιτιακή σχέση εκπαιδευτικού-μάθησης.

Αντί Επιλόγου

Μολονότι στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως «αιτίου» της μάθησης μέσα από την προώθηση του επιστημονι-

κού χαρακτήρα του διδακτικού του ρόλου, βασική προϋπόθεση της παραπάνω αιτιακής συσχέτισης παραμένει η διαχείριση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει το ότι το «αίτιο» της μάθησης θα πρέπει να αναζητηθεί αρχικά στους παράγοντες που επιδρούν στη σχέση αυτή παράλληλα με την «αποκρυπτογράφηση» των διαδικασιών της μνήμης, οι οποίες συντελούν στη δημιουργία εσωτερικών γνωστικών δομών. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι νέες επιστημονικές θεωρίες και τα νέα δεδομένα τίθενται προς αξιοποίηση στη διδακτική διαδικασία, την οποία διαμορφώνει η εκπαιδευτικός. Στο πλαίσιο αυτό, το αριστοτελικό «τελικό αίτιο» της μάθησης ως προς τη διδασκαλία, αποτελεί ο εκπαιδευτικός μέσα από τον πολυδιάστατο διδακτικό, κοινωνικό, ψυχολογικό και επιστημονικό χαρακτήρα του ρόλου του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Altet, M. (2016). Gaston Mialaret, une vie et une œuvre entre pensée, action, recherche pour améliorer l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 49, 2 -38.
- Anderson, J. (1939). The Development of Social Behavior, *American Journal of Sociology*, 44(6).
- Casserley, T., & Megginson, D. (2009). *Learning from Burnout. Developing sustainable leaders and avoiding career derailment*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Butterworth-Heinemann-Elsevier.
- Center for Teaching Quality. (2008). *Measuring what matters: The effects of national board certification on advancing 21st century teaching and learning (A Teacher Solutions Report)*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser Sh., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis and the Association of Teacher Educators.
- Cummins, J. (2007). *Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction for low-income students with scientifically based reading research*. *Educational Researcher*, 36(9), 564-573. C.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 5(1), 1-44.
- Doherty, R. W., & Hilberg, R. S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 24-34.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1991). Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 67-86. DOI:10.3102/01623737013001067
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna skola*. Educa Zagreb.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. DOI: 10.1108/02683940510579803
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92. DOI:10.1108/09513540410522216
- LaBoskey, V. K. (1997). 10. Teaching to Teach with Purpose and Passion: Pedagogy for Reflective Practice. In J. Loughran, & T. Russell, *Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 150-163). London: The Falmer Press.
- Lavoie, J., & Adams, G. R. (1973). *Pygmalion in the Classroom: An Experimental Investigation of the Characteristics of Children on Teacher Expectancy*. Retrieved 5/11/2019 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088973.pdf>
- Lesley, M., Gee D., & Matthews, M. (2010). Separating the Chaff of Bureaucracy from the Grain of Pedagogy: Creating Quality New Teachers in the Age of Accountability. *Teacher Education Quarterly*, 37(2). Shaping New Models of Teacher Education, pp. 33-51.
- Lewin, K. (1939). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods, *American Journal of Sociology*, 44(6).
- Loder, T. L., & Spillance, J. P. (2005). Is a principal still a teacher?: US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), 263-279.
- Marzano, J., & Pickering, D. (1992). Dimensions of Learning, Teacher's Manual, *Hawker Brownlow Education*. Retrieved 5/11/2019 <https://files.hbe.com.au/samplepages/197133.pdf>
- Mialaret, G. (1965). Recherche Scientifique et Pratique Pedagogique. *Paedagogica Europaea*, 1, 15-34.

- Mialaret, G. (1966). *Education nouvelle et monde modern*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction to the educational sciences*. France: UNESCO.
- Mialaret, G. (1987). L'évolution technologique, la société et l'éducation. *International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue Internationale de Pédagogie XXXIII*, 317-329.
- Mialaret, G. (1988). General Education, Vocational Training, And Further Training in Higher Education: Personal Remarks. *Higher Education in Europe*, 13(1-2), 99-103. DOI: 10.1080/0379772880130113
- Mialaret, G. (1988). Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 45-62.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: Puf.
- Putwain D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. DOI: 10.1080/01443410.2018.1500681
- Raywid, M.-A. (1995). A Teacher's Awesome Power. In Ayers, W. (ed.), *To Become a Teacher; Making a difference in children's lives*, New York: Columbia University.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom, *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Schulte, A. K. (2009). *Seeking Integrity in Teacher Education. Transforming Student Teachers, Transforming My Self*. USA: Springer.
- Senese, J. C. (2007). 4. Providing the necessary luxuries for the for teacher reflection. In J. Loughran, & T. Russell, *Enacting Pedagogy of Teacher Education. Values, relationships and Practices* (pp.. 45-59). New York: Routledge.
- Slavin, R. (2017). *Educational Psychology. Theory and Practice*. New York: Pearson.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology. Theory and Practice*. New York: Pearson.
- Tileston-Walker, D. (2011³). *Ten best teaching practices. How brain research and learning styles define teaching competencies*. California: Corwin.

Μεταφρασμένα

- Mialaret, G. (2002). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mialaret, G. (2007). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Moreau, J. (1956). Ο Πλάτωνας και η αγωγή. Στο J. Chateau, (1983). *Les*

Grandes Pedagogues, Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί, Αθήνα: Γλάρος.

Ελληνική

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΕ΄ (57)*, 5-30.
- Αριστοτέλους. (1997). «Φυσική Ακρόασις» (Φυσικά), Βιβλία Α΄ και Β΄. (μτφρ. Η.Π. Νικολούδη). Κάκτος.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών ΙΕ΄, 60*, 99-120.
- Βεργίδης, Δ. (2007). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής: στρατηγικές, στόχοι και προοπτικές. Στο Δ. Φ. Χαραλάμπους, *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαραγκούνης, Θ. (2013). *Εισαγωγή στην ανθρωπογεωγραφία*, e-book: www.24grammata.gr
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούμα, Κ. (1999). Η παιδαγωγική του έρωτα από τον Πλάτωνα στον Αεροπαγίτη, *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, Επετηρίδα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγική, Ψυχολογίας, Τόμος 28*, Δωδώνη.
- Ιωαννίδου -Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσίλλης, Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138. Retrieved 5/11/2019 file:///C:/Users/ioanna/Downloads/arethas3_131-138.pdf
- Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1: Η διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, Τόμος Ι*. Αθή-

να: Ατραπός.

- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2016) Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128.
- Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Μελέτης και Έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λεξικογραφικές Πηγές

- Ακαδημία Αθηνών (2016). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Δ.Ο.Λ..
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Συλλογικό (2007). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αρχαίας-Μεσαιωνικής-Νέας*. Τόμος 1. Αθήνα: Πάπυρος.

Abstract

This article attempts to substantiate the epistemological boundaries of Mialaret's "Cause Pedagogy". On this basis, the authors investigate the conditions under which the teacher can be the "cause" of learning within the context of his pedagogical interaction with the learner. In order to answer this question, the first delineation highlights the role of the teacher within the pedagogical relationship with the learners. Subsequently, after extensive study of Mialaret's texts and related bibliographical sources, it can be concluded that the teacher can be the "cause" of learning: (a) when identifying and defining his pedagogical relationship with the learner, (b) when responding to effectiveness within the complexity of his role, c) when he uses his scientific knowledge of pedagogy in daily teaching, and finally d) when he uses information from other sciences to optimize teaching.

Key-words: «Cause Pedagogy», teaching, teacher, Gaston Mialaret

Βασίλειος Ζαγκότας

Εκπ/κός Π.Ε., Μ.Ε.δ., Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Καραολή & Δημητρίου 78, Αστακός Αιτ/νίας 300 06
Τηλ.: 2646041674, 6945404281
E-mail: zagkotas@gmail.com

Ιωάννα Κατερίνη

Εκπ/κός Δ.Ε., Μ.Ε.δ., Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Στρατηγού Βογιάννου 12, Ιωάννινα, 452 21
Τηλ.: 2651003503, 6948068241
E-mail: ioanna_katerini@yahoo.com

Μαρία Μπίμπα

Εκπ/κός Π.Ε., Μ.Ε.δ., Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Β' Περιφερειακή Οδός, Θέση Μύλοι, Άρτα, 471 32
Τηλ.: 2681300315, 6978904941
E-mail: mariabimpa@yahoo.gr

Ιωάννης Φύκαρης

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα
Τηλ.: 2651005710
E-mail: ifykaris@uoi.com

Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων λαϊκού πολιτισμού στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Αικατερίνη Καραγιώργου

Εισαγωγή

Ο σκοπός των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτιστικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού είναι η συστηματική επαφή των μαθητών/τριών με τη λαϊκή παράδοση σε ένα βιωματικό πλαίσιο, όπου θα γνωρίσουν όψεις του ελληνικού παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού και συνακολούθως θα κατανοήσουν στοιχεία της διαδικασίας εξέλιξης του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο του σήμερα εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν κριτικά τον δικό τους πολιτισμό αλλά και των άλλων, χωρίς να αγνοούν τη σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού στην αντίληψη τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας.

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1 Λαϊκός Πολιτισμός

Ο πολιτισμός είναι ο πυρήνας της ανάλυσης των ανθρώπινων κοινωνιών και έχει καθαρά αντιρατσιστικό και ουμανιστικό χαρακτήρα (Γκέφου – Μαδιανού Δήμητρα, (2011). Ο Λαϊκός Πολιτισμός (Λ.Π.) ορίζεται ως «αυτό που γνωρίζει ο λαός», δηλαδή «το τι πιστεύει, λέει και πράττει κατά παράδοση» (Κυριακίδου – Νέστορος, 1979: 149). Αντίστοιχα, Λαογραφία ορίζονται οι πράξεις του δημοσίου και ιδιωτικού βίου, οι «κατά παράδοσιν» και όχι αυτές που οφείλονται στην ανατροφή και τη μόρφωση (Πολίτης, 1909: 3-18).

Προχωρώντας πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση του Λ.Π., η διερεύνηση της δυνατότητας ένταξης του Λ.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον¹. Το πλαίσιο αξιοποίησης του Λ.Π., ως υλικό και άυλο αγαθό, συνιστά ένα διαφορετικό πεδίο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη τόσο του γνωστικού τομέα όσο και των κοινωνικο-συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών της δημοτικής εκπαίδευσης. Παράλλη-

1. Βλέπε περισσότερα στον ιστότοπο <http://evangelosavdikos.blogspot.gr/>.

λα, ο Λ.Π. μπορεί να μυήσει τους/τις μαθητές/τριες σε διαφορετικές σχέσεις με πανανθρώπινες αξίες, με άλλους πολιτισμούς αλλά και με το περιβάλλον. Μέσα από τις γνήσιες λαϊκές και ανώνυμες καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι οποίες διακρίνονται στα έργα λαϊκών δημιουργών (ζωγράφων, καλλιτεχνών), στην ανώνυμη καλλιτεχνική έκφραση (δημοτική μουσική, παραμύθι, θρύλοι κ.ά.) και στα ήθη και έθιμα (ευετηριακό κύκλο κ.ά.) η εκπαιδευτική κοινότητα εμβαπτίζεται στο Λ.Π..

1.2 Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: Πολιτιστικών Θεμάτων

Τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων είναι προγράμματα με πολιτιστικό προσανατολισμό και αποτελούν μία καινοτόμα εκπαιδευτική διαδικασία που έχει στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και τη δημιουργία.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους από τις Εγκύκλιους του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων που εκδίδονται κατ' έτος (ενδεικτικά αναφέρονται οι με: Αρ. πρωτ. 170596/13-10-2016, Αρ. Πρωτ. 188142/ΓΔ4 2- 11-2017 και Αρ. Πρωτ. 212004/Δ7/07-12-2018) προβλέπεται η τηρούμενη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει αρχικά την ενημέρωση των σχολικών κοινοτήτων από τον/την Υπεύθυνο/η Πολιτιστικών Θεμάτων ή τον/την Υπεύθυνο/η Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σε ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας λαμβάνεται η απόφαση για την υλοποίηση προγράμματος/των Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτιστικών Θεμάτων και κατόπιν συγκροτείται η μαθητική ομάδα είτε τμήματος, είτε διατμηματική, είτε περισσότερων τάξεων, είτε διασχολική. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός επιλέγει σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες το θέμα του προγράμματος/των προγραμμάτων το/τα οποίο/α εγκρίνεται/ονται από το Σύλλογο Διδασκόντων και στη συνέχεια από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων και εκδίδεται απόφαση από τον/την Διευθυντή/ντρια της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Τα Προγράμματα αυτά υλοποιούνταν είτε διαθεματικά, είτε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με εμπλοκή όλης της σχολικής αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας μέχρι το σχολ. έτος 2015-16. Ωστόσο, από το σχ. έτος 2016-17 με την Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» συντελείται σημαντική μείωση των ωρών στην Ευέλικτη Ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το χρονικό πλαίσιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών περιορίζεται στις τρεις (3) ώρες για την Α' και Β' τάξη, στις δύο (2) ώρες για τη Γ' και Δ' και δεν διατίθεται καμιά για την Ε' και Στ' τάξη στη δημοτική εκπαίδευση.

Οι προϋποθέσεις, οι οποίες προτείνεται να πληρούνται, για την ανάληψη ενός Προγράμματος και την επιλογή του θέματος συνοψίζονται: να είναι ενδιαφέρον και επίκαιρος ο χαρακτήρας του θέματος, προκειμένου να ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρα και να διασφαλίζεται η εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών, η συνοχή της μαθητικής ομάδας και η συνεργασία των μελών της, να σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές/κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, να διέπεται από στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές/ερευνητικές προσεγγίσεις, να ενθαρρύνει δημοκρατικές συμπεριφορές που διέπονται από τις αξίες της αλληλεγγύης και του σεβασμού της διαφορετικότητας και να υλοποιείται εντός ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος. Αναφέρεται ότι η προβλεπόμενη διάρκεια των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων ορίζεται μεταξύ δύο (2) και πέντε (5) μηνών (Εγκύκλιος του Υ.Π.Ε.Θ. Αρ. Πρωτ.: 212004/Δ707-12-2018).

Βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες προτείνεται να τηρούνται κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με γνώσεις, κριτική σκέψη και ήπιες δεξιότητες, είναι η μαθητοκεντρική διαδικασία, η χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών, η συνεργατική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη κλίματος ενεργούς συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης, η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την χρήση πρωτογενών πηγών, διεξαγωγής έρευνας, μελέτης πεδίου κ.λπ., η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, η διαθεματικότητα και η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση (Εγκύκλιος του Υ.Π.Ε.Θ. Αρ. Πρωτ.: 212004/Δ707-12-2018).

Κατά το σχεδιασμό τους εκπαιδευτικός/οί και μαθητές/τριες ορίζουν τον τίτλο, τις θεματικές ενότητες του προγράμματος, τους στόχους του, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα Π.Σ. και το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων. Τέλος, συμπληρώνεται και υποβάλλεται το «Σχέδιο υποβολής Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων» (Εγκύκλιος του Υ.Π.Ε.Θ. Αρ. Πρωτ.: 212004/Δ707-12-2018).

Όσον αφορά ειδικότερα στα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων παρέχεται η δυνατότητα μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί να πραγματευθούν θέματα Λαϊκού Πολιτισμού με την ολιστική αντίληψη για την πρόσληψη της γνώσης, με τον ανακαλυπτικό τρόπο μάθησης, τη βιωματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση και την έρευνα - γνωριμία με τον πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά, ο σεβασμός και η κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού και η ισότιμη ανάδειξη στοιχείων από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών/τριών.

1.3 Στελέχη Διοίκησης και Επιστημονικής - Παιδαγωγικής καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα στελέχη της δημοτικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε: 1. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου, 2. Διοικητικά στελέχη και 3. Στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες και εκπαιδευτικό έργο (Βρυώνης & Γούπος, 2008: 312-313).

Στην παρούσα έρευνα στα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης / διοικητικά στελέχη περιλαμβάνονται:

α. ο/η διευθυντής/ντρια Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης της Περιφέρειας (μετακλητό στέλεχος),

β. ο/η διευθυντής/ντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού,

γ. οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/νες δημοτικών σχολείων του Νομού,

δ. ο/η υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων του Νομού (αδιαβάθμητο στέλεχος).

Αντίστοιχα, στα στελέχη παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης με αρμοδιότητες την υποκίνηση και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών καθώς και την υποστήριξη της επιστημονικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται οι:

α. ο/η προϊστάμενος/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας και

β. οι σχολικοί/ές σύμβουλοι όλων των Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης του Νομού.

Στην έρευνα δεν συμμετέχουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70 καθώς σύμφωνα με τον ιδρυτικό Ν. 4547/2018 και την Υ.Α. Αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018 με θέμα: «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού» που αφορά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου δεν προβλέπονται σχετικές αρμοδιότητες. Επίσης, από την έρευνα απέχει ο/η Σ.Ε.Ε. των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) του οικείου Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) ο/η οποίος/α συνεργάζεται με «με τους Προϊσταμένους και τις Παιδαγωγικές Ομάδες των Κ.Ε.Α. και τους Συλλόγους Διδασκόντων με σκοπό την ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων εκπαίδευσης για την αειφορία και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων» (αρθρ. 3, παρ. 4, εδ. β της Υ.Α. Αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018) ωστόσο, ο/η Υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων επωμίζεται ως αρμόδιος/α την υποστήριξη της υλοποίησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων μέχρι της συγκρότησης και λειτουργίας των Κ.Ε.Α..

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η συλλογή και επεξεργασία πρωτογενών στοιχείων και δεδομένων που αφορούν στην υλοποίηση Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Λαϊκού Πολιτισμού, τα οποία μελετώνται από παιδαγωγική, εκπαιδευτική αλλά και λαογραφική, κοινωνική – ανθρωπολογική διάσταση, ώστε να σχηματίσουμε σαφή εικόνα για το πεδίο αυτό στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν:

I. Μελέτη των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτισμικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση μιας Δ/νσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας.

II. Διερεύνηση της δραστηριοποίησης των στελεχών της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της δημοτικής εκπαίδευσης στην υλοποίηση πολιτιστικών Προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση και άλλων δράσεων Λ.Π..

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η εν λόγω έρευνα είναι:

1. Ποια είναι τα ποσοτικά στοιχεία – δεδομένα (%) που αφορούν στην υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων κατά τα σχολικά έτη από το 2012-13 έως και το 2018-19;
2. Ποια είναι η δραστηριοποίηση των στελεχών της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης σε θέματα Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση και πώς συσχετίζεται με το προφίλ τους;
3. Ποιοι είναι οι ενισχυτικοί και ποιοι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων Λ.Π.;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Επιλογή μεθόδου έρευνας

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιείται μέσω μιας ποικιλομορφίας μεθόδων και διαδικασιών εξυπηρετώντας πολλαπλούς στόχους και διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Αρχικά, για τη διαμόρφωση του θεωρητικού υποβάθρου χρησιμοποιείται η διαχρονική προσέγγιση του θέματος και ακολουθεί μια προσπάθεια αναδρομικής συλλογής συναφών δεδομένων που άπτονται του θέματος της έρευνάς μας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πραγματοποιείται ποσοτική και ποιοτική έρευνα για την εκτίμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του υπό μελέτη πληθυσμού και υλικού αναζητώντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα αρχεία της οικείας Δ/σης Π.Ε. αναλύθηκαν στατιστικά (excel), ενώ οι πληροφορίες οι οποίες προέκυψαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τα στελέχη μετά την αποδελτίωση αναλύονται ποιοτικά.

Στην έρευνα αυτή ακολουθείται το συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων (Silverman, 1997). Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (πηγές) πραγματοποιήθηκε, διότι η υλοποίηση Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ποσοτικά μέσω των κατάλληλων εργαλείων έρευνας. Η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured), η οποία περιλάμβανε προφορικές ερωτήσεις που απευθύνθηκαν από την ερευνήτρια προς τους ερωτώμενους (ποιοτική μέθοδος έρευνας) χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τον εμπλουτισμό και την «ερμηνευτική» προσέγγιση των ποσοτικών δεδομένων (Mitchel, 1986).

3.2 Τριγωνοποίηση

Η μεθοδολογική στρατηγική για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και τη διαφύλαξη του μεθοδολογικού κύρους της έρευνας που ακολουθείται είναι η τριγωνοποίηση, δηλαδή, «μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου» (Denzin, 1978: 291). Ειδικότερα, ακολουθείται τριγωνοποίηση μεταξύ μεθόδων ή μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) (Morse, 1991), ο συνδυασμός πάνω από μίας μεθόδου: Ποσοτική (στατιστική επεξεργασία πηγών) και Ποιοτική (Ημιδομημένη συνέντευξη) και τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών (data triangulation) (Maycut & Morehouse, 1994) από τα στελέχη της διοίκησης και τα στελέχη της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της δημοτικής εκπαίδευσης του οικείου Νομού.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων – Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα Αρχεία της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενός Νομού της Κεντρικής Ελλάδας καθώς και ημιδομημένη συνέντευξη από την οποία συλλέχθηκαν δεδομένα για τα δημογραφικά στοιχεία και απαντήσεις στις τρεις (3) προαναφερθείσες ερωτήσεις - Πρωτόκολλο).

Το δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού κατεβλήθη προσπάθεια να είναι το μεγαλύτερο δυνατό, ικανοποιώντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην έρευνα επιλέχθηκαν

(N=25) στελέχη (σε σύνολο v=118) με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (simple random sampling) χωρίς επανατοποθέτηση, ελαχιστοποιώντας το δειγματοληπτικό σφάλμα (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελπερή, 1995). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=18 άντρες και N=7 γυναίκες), παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	18	72%
	Γυναίκα	7	28%
Ηλικία	35-44	1	25%
	45-54	21	84%
	55+	3	12%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος-η	1	4%
	Έγγαμος-η	23	92%
	Άλλο	1	4%

Όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, από τα εικοσιπέντε (25) στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού, ως προς την ειδικότητα ισχύουν: ΠΕ11: (4) στελέχη διοίκησης, ΠΕ70: (15) στελέχη διοίκησης, ΠΕ70: (6) σχολικοί σύμβουλοι Δ.Ε. αλλά και από τη θέση ευθύνης που κατέχουν είκοσι (20, 80%) ανήκουν στη Διοίκηση, δηλαδή ο/η Δ/ντής/ντρια Π.Ε. του Νομού, ο/η Υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων και δ/ντες/ντριες – προϊστάμενοι/νες σχολικών μονάδων. Οι λοιποί συμμετέχοντες ανήκουν στα στελέχη επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης (6, 20%), είναι δηλαδή σχολικοί σύμβουλοι.

Τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των στελεχών της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στον Πίνακα 2,

Πίνακας 2. Καταμερισμός των συμμετεχόντων κατά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	0-19	1	9,90%
	20-30	21	73,30%
	30+	3	16,80%

από όπου προκύπτει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους (ποσοστό 90,10%) οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία άνω των 20 ετών και συνάμα μακρόχρονη διδακτική εμπειρία.

4. Αποτελέσματα έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση των ποσοτικών στοιχείων - δεδομένων που αφορούν στα Πολιτιστικά Προγράμματα σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Μεταξύ των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οποία υλοποιούνται στα δημοτικά σχολεία του στην υπό έρευνα Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας, τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προηγούνται αριθμητικά κατά την τριετία 2012-13 έως 2014-15, ακολουθούν τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων και τελευταία σε αριθμό είναι τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας (Πίνακας 3.). Από το σύνολο των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων κατά το ήμισυ περίπου τα προγράμματα αφορούν στο Λ.Π. με αποτέλεσμα τα Πολιτιστικά Προγράμματα Λ.Π. να αποτελούν το 1/6 περίπου του συνόλου των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σημαντική διαπίστωση, η οποία αξίζει να επισημανθεί, αποτελεί το γεγονός της πτωτικής τάσης στην υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα αίτια της οποίας χρήζουν περεταίρω διερεύνησης.

Πίνακας 3. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Σχολικό έτος	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Περιβαλλοντικής Εκπ/σης	149	139	106	56	42	31	31
Αγωγής Υγείας	128	151	81	52	42	64	40
Πολιτιστικών Θεμάτων	140	123	114	75	84	63	76
Λαϊκού Πολιτισμού	78	59	66	25	29	26	27

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν για την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα επόμενα σχολικά έτη² παρατηρείται μια αξιοσημείωτη μείωση των Προγραμμάτων που υλοποιούνται, η οποία υπερβαίνει τα όρια του υποδιπλασιασμού στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και στα Προγράμματα Α.Π. ενώ μικρότερη μείωση σημειώνεται στα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων. Η μελέτη των παραγόντων που ενέχονται για τη φθίνουσα αυτή πορεία κρίνεται επιβεβλημένη.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δράσεις του Α.Π. στη δημοτική εκπαίδευση από τα στελέχη της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και συσχετίσεις με το προφίλ των στελεχών της εκπαίδευσης.

Αναλύοντας τη συμμετοχή των στελεχών της εκπαίδευσης σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης, πληροφόρησης, Πολιτιστικά Προγράμματα -σχετικά με το Α.Π.- διαπιστώνουμε ότι επτά (N=7) από τους συμμετέχοντες στην ημιδομημένη συνέντευξη απάντησαν ότι πήραν μέρος σε Πολιτιστικά Προγράμματα με θέμα το Α.Π.. Μάλιστα δε, δύο (N=2) από το σύνολο των εικοσιπέντε συμμετεχόντων αναφέρουν ότι δεν πήραν μέρος σε κανένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Α.Π. παρά μόνο είχαν εντάξει στοιχεία του Α.Π. στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας που υλοποίησαν.

Ο ίδιος αριθμός (N=7) στελεχών, δηλαδή επτά στελέχη, αποφάνθησαν ότι δεν πήραν μέρος σε κανένα από τα προαναφερόμενα προγράμματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ενασχόληση με θέματα Α.Π. δεν αφορά περίπου το ένα στα τρία (1/3) στελέχη της διοίκησης και επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης του Νομού. Το ποσοστό αυτό αφορά κατά το μεγαλύτερο μέρος τους άνδρες (N=8) και μόνο ένα (N=1) στέλεχος του άλλου φύλου.

Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης δήλωσαν τρεις ερωτώμενοι (N=3), οι οποίοι συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στις εκπαιδευτικές επισκέψεις - δράσεις σε Λαογραφικά Μουσεία στο πλαίσιο της Μουσειακής εκπαίδευσης. Επίσης, αναφέρθηκε δραστηριοποίηση δύο (2) δημοτικών σχολείων με δημιουργία Λαογραφικών Μουσείων στις σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν στην περιφέρεια που εποπτεύει ένας/μία σχολικός/ή σύμβουλος. Τέσσερα (N=4) από τα στελέχη της διοίκησης δήλωσαν ότι δραστηριοποιήθηκαν σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα το Α.Π. συμμετέχοντας είτε ως επιμορφωτές, είτε ως επιμορφούμενοι και διοργανωτές αυτών, είτε τέλος, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Α.Π..

2. Επισημαίνεται ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αφορά τα στελέχη της διοίκησης μετά τη διενέργεια των κρίσεων των δ/ντών εκπαίδευσης και δ/ντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Ν. 4327/2015 με τον οποίο ρυθμίστηκε εκ νέου η διαδικασία και οι προϋποθέσεις επιλογής και τοποθέτησης στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεταξύ των στελεχών επτά (N=7) (στελέχη) είτε έλαβαν επιμόρφωση από άλλους φορείς όπως τους Ο.Τ.Α., τους Πολιτιστικούς συλλόγους είτε από τους «ηλικιωμένους», στο πλαίσιο της αυτομόρφωσής τους και πάντα με πρωτοβουλία δική τους και με αναγνώριση των προσωπικών ευθυνών τους για τα «ελλείμματα» σε θέματα Λ.Π.. Από μια δεύτερη μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 4.) διαπιστώνεται ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην συμμετοχή των στελεχών σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το Λ.Π..

Πίνακας 4. Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, πληροφόρησης & πολιτιστικά προγράμματα Λ.Π.

Κατηγορίες απαντήσεων	Σύνολο	Φύλο	
		Άνδρας	Γυναίκα
1. Προγράμματα επιμόρφωσης	4	2	2
2. Προγράμματα εκπαίδευσης	3	2	1
3. Πολιτιστικά Προγράμματα	7	6	1
4. Άλλο	4	3	1
5. Κανένα	7	6	1
Σύνολο	25	19	6

Διαφοροποίηση, η οποία αξίζει να επισημανθεί, είναι αυτή που παρατηρείται μεταξύ των στελεχών της διοίκησης και των στελεχών της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης. Τα τρία (3) από τα πέντε (5) στελέχη της παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης, τα οποία στο καθηκοντολόγιό τους εντάσσονται οι επιμορφωτικές δράσεις και η επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν έχουν δραστηριοποιηθεί σε θέματα επιμόρφωσης για το Λ.Π..

Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης που αφορούν στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης αλλά και Πολιτιστικά Προγράμματα αποτυπώνουν ταυτόχρονα με τη δραστηριοποίησή τους και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους στα ίδια ζητήματα.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ενισχυτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού.

Αναφορικά με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν στο τρίτο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι πολλοί είναι οι θετικοί αλλά και οι αρνητικοί παράγοντες, τους οποίους τα στελέχη θεωρούν ότι ενέχονται στην πραγματοποίηση ή μη δρά-

σεων με θέματα από το Λ.Π.. Με βάση τις περιγραφές των στελεχών για τις συνθήκες της σχολικής ζωής που αφορούν στην υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων αλλά και άλλων δράσεων προκύπτουν οι ακόλουθοι παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν είτε ενισχυτικά, είτε αποτρεπτικά (Πίνακας 5.).

Πίνακας 5. Θετικοί και αρνητικοί παράγοντες για υλοποίηση δράσεων σε θέματα Λ.Π.

		Φύλο			
	Παράγοντες	Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Ποσοστό %
Θετικοί					
1.	<i>Ευέλικτη Ζώνη- Διαθεματικά</i>	2	2	0	13,33%
2.	<i>Αντικατάσταση κειμένων</i>	1	1	0	6,66%
3.	<i>Ενδιαφέρον - απόψεις -</i>	6	5	1	40%
4.	<i>Συντονισμός - Υποστήριξη</i>	4	4	0	26,66%
5.	<i>Άλλοι παράγοντες</i>	2	1	1	13,33%
Σύνολο		15	13	2	100%
Αρνητικοί					
1.	<i>Διδακτέα ύλη</i>	4	3	1	28,57%
2.	<i>Διδακτικός χρόνος</i>	3	2	1	21,42%
3.	<i>Προγράμματα Σπουδών</i>	2	2	0	14,28%
4.	<i>Οικονομικοί πόροι – Κρίση</i>	2	1	1	14,28%
5.	<i>Άλλοι παράγοντες</i>	3	2	1	21,42%
Σύνολο		14	10	4	100%

Ειδικότερα, το νέο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων (από το σχ. έτος 2016-17), μετά τον επαναπροσδιορισμό τους και τη διάχυση της φιλοσοφίας τους στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων εξακολουθεί να αποτελεί πρόσφορο πεδίο, όπου μπορούν να εντάσσονται και να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα στοιχεία του Λ.Π.. Εκτίμηση και των στελεχών της εκπαίδευσης, επίσης, είναι ότι το ανωτέρω πλαίσιο συμπεριλαμβάνεται στους σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν θετικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και στην αξιοποίηση του Λ.Π. στην εν γένει μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκρι-

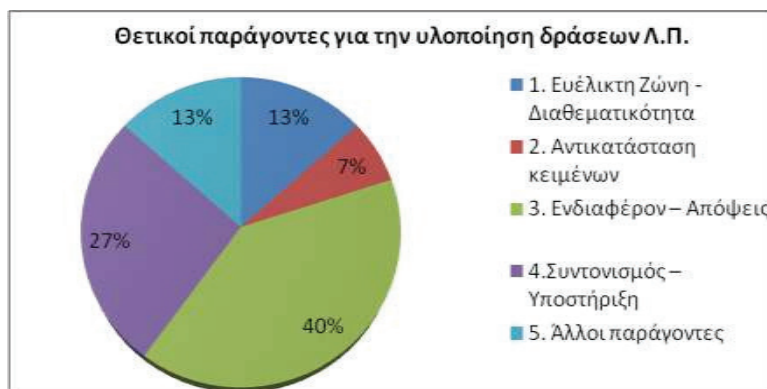
μένα, σε ποσοστό 13,33% (N=3) τα στελέχη αναφέρθηκαν στις δυνατότητες που δίνονται στα Προγράμματα Σπουδών αλλά και στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα Λ.Π..

Ένα (N=1) στέλεχος επισημαίνει τη δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για αντικατάσταση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων με άλλα που σχετίζονται με το Λ.Π., τα οποία θα μπορούσαν να υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος σύμφωνα με τα Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παράλληλα οι μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή με τη λαϊκή πολιτιστική κληρονομιά.

Στην πλειοψηφία τους (N=6, 40%) τα στελέχη θεωρούν ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην υλοποίηση Σχεδίων Δράσης (projects) Λ.Π. και στην εν γένει αξιοποίηση του Λ.Π. στην παιδαγωγική διαδικασία είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, οι στάσεις, οι απόψεις και η θέληση του/της εκπαιδευτικού. Η ανάληψη δραστηριοτήτων πιστεύουν ότι δε σχετίζονται ούτε με τα Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ούτε με οικονομικά δεδομένα ή άλλους παράγοντες παρά μόνο με το πρόσωπο, τη «θέση» του προς το Λ.Π. και τη σχέση του με αυτόν.

Ένας σημαντικός αριθμός από τα στελέχη (N=4, 26,66%) εστιάζουν στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των στελεχών της διοίκησης αλλά και της παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς. Η βοήθεια και η στήριξη από τα καθ' ύλην αρμόδια στελέχη θεωρούν ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα που ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο να προβούν με σιγουριά και ασφάλεια σε εκπαιδευτικές δράσεις που «πραγματεύονται» το Λ.Π.. Κατά συνέπεια, θεωρούν ότι τα ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της διοίκησης και της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης Π.Ε. συμβάλλουν σημαντικά με τον συντονισμό, την υποστήριξη και την ορθή επιστασία τους στην δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα Λ.Π..

Γράφημα 1. Θετικοί παράγοντες για την υλοποίηση δράσεων Λ.Π.



Εξίσου σημαντικές ήταν και οι αναφορές των στελεχών (N=14) Γράφημα 2. σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν ανασταλτικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π.. Ως πιο σημαντικό αρνητικό παράγοντα (N=4, 28,57%) κατατάσσουν τον όγκο της διδακτέας ύλης. Αυτός ο παράγοντας σε συνδυασμό με το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων λειτουργούν αποτρεπτικά ή και απαγορευτικά καθώς οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην κάλυψη της ύλης στερούνται χρόνου για πολιτιστικές βιωματικές δράσεις. Επιπροσθέτως δήλωσαν ότι, η «απουσία» διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού Λ.Π. δυσχεραίνει την ανάληψη τέτοιων δράσεων λόγω έλλειψης χρόνου για την αναζήτηση και την ανεύρεσή του. Με τη διαπίστωση ενός στελέχους της διοίκησης ότι η αρμόδια Δ/νση Π.Ε. του Νομού δεν έχει μεριμνήσει γι' αυτό εκφράζεται ταυτόχρονα και η θέση του ότι αυτό θα ήταν βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η πίεση του χρόνου θεωρείται από άλλους (N=3, 21,42%) ότι μπορεί να αρθεί αν τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια είχαν ενσωματωμένα θέματα Λ.Π. και είχαν εμπλουτιστεί ανάλογα τα διαδραστικά βιβλία και τα εμπλουτισμένα.

Γράφημα 2. Αρνητικοί παράγοντες για την υλοποίηση δράσεων Λ.Π.



Η αναμόρφωση των Α.Π.Σ. τονίζουν τα στελέχη (N=2, 14,28%) θα λειτουργούσε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση της ένταξης του Λ.Π. στη Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς με την υπάρχουσα μορφή, δομή και περιεχόμενο τα Προγράμματα Σπουδών δεν ευνοούν την υλοποίηση δράσεων Λ.Π..

Επίσης, σε ποσοστό 14,28% τα στελέχη εξέφρασαν την άποψη ότι οι οικονομικές συνθήκες και η οικονομική κρίση που βιώνεται επιδρούν και συνεπώς επηρεάζουν την ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών. Τα στελέχη (N=2) υπο-

στήριξαν ότι οι προαναφερθέντες οικονομικοί παράγοντες δρουν αποτρεπτικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και έτσι αιτιολογούν την απουσία δράσεων Λ.Π.

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν οι τοποθετήσεις δύο (N=2) στελεχών της διοίκησης και ενός/μιας (N=1) σχολικού/ής συμβούλου. Ο/η σχολικός σύμβουλος εντοπίζει το λόγο της απουσίας δράσεων Λ.Π. στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος δεν συνάδει με το «κλαϊκό» πολιτισμό. Με άλλη οπτική τα στελέχη της διοίκησης συνδέουν το ζήτημα αυτό με το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, την εποικοδομητική συνεργασία της σχολικής κοινότητας και την αξιοποίηση προσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας που είναι ειδήμονες στον τομέα του Λ.Π..

Συμπεραίνεται, λοιπόν, από τα στελέχη της εκπαίδευσης ότι είτε θετικοί είτε αρνητικοί οι παράγοντες που αναφέρθηκαν συντελούν σε καθοριστικό βαθμό στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π.. Επίσης, κατά το μέρος που οι παράγοντες αφορούν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική αλλά και σε επίπεδο Διεύθυνσης Π.Ε. προτάθηκαν τρόποι και μέσα για ενίσχυση των θετικών παραγόντων και εξάλειψη των αρνητικών.

Συμπεράσματα – Καταληκτικές επισημάνσεις

Σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν αρνητικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και στην αξιοποίηση του Λ.Π. και πρέπει να αρθούν αντίστοιχα είναι κατά κύριο λόγο ο όγκος της «διδασκτέας ύλης» και ο «διδασκτικός χρόνος», ο οποίος δεν επαρκεί. Θετικοί παράγοντες αποτελούν το πηγαίο ενδιαφέρον στελεχών και εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και ο συντονισμός των δράσεων από τους καθ' ύλην αρμόδιους και η εφαρμογή του νομοθετημένου πλαισίου της Ευέλικτης Ζώνης και της Διαθεματικής προσέγγισης θεμάτων Λ.Π..

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης, με πενιχρούς πόρους καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για την προώθηση του Λ.Π., καθιστώντας τα σχετικά προγράμματα δεύτερα σε αριθμό, μετά από εκείνα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα στελέχη εκπαίδευσης μικρότερης ηλικίας και με λιγότερα έτη υπηρεσίας δραστηριοποιούνται περισσότερο σε σύγκριση με τα λοιπά στελέχη.

- Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης που αφορούν στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης αλλά και υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων αποτυπώνουν ταυτόχρονα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων (ενδεχόμενα και των υφισταμένων τους) και ελλείμματα στη υποστήριξη των υφισταμένων τους στους τομείς αυτούς.

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. λόγω του θεσμικού τους διοικητικού αλλά και της επισημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης ρόλου.

• Κατά το μέρος που οι παράγοντες δραστηριοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης αφορούν την Κεντρική Εκπαιδευτική Πολιτική αλλά και σε επίπεδο Διεύθυνσης Π.Ε. επιβάλλεται η εξεύρεση τρόπων - μέσων για ενίσχυση των θετικών παραγόντων και εξάλειψη των αρνητικών για τη δραστηριοποίηση σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού.

• Πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση του θέματος και τα αποτελέσματα τα έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν αλλά χρίζουν περεταίρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλιπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denzin, N. (1978²). *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mitchell, E. S. (1986). Multiple triangulation: a methodology for nursing science. *Advances in nursing Science*, 8(3), 18-26.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative Research: Theory Method and Practice*. London: Sage.
- Αυδίκος, Ε. Ιστότοπος: <http://evangelosavdikos.blogspot.gr/>.
- Βρυώνης, Κ., & Γούπος, Θ. (2008). Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Διεθνές Συνέδριο*, τ. 1 (σσ. 310-319). Πάτρα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Πατάκη.
- Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με Αρ. Πρωτ. 212004/Δ707-12-2018.
- Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με Αρ. Πρωτ. 188142/ ΓΔ4 2-11-2017.
- Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με Αριθμ. πρωτ. 170596/13-10-2016.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1979). *Λαογραφικά μελετήματα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Α. Λιβάνης.

- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., & Κελπερής, Χ. (1995). *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Πολίτης, Ν. Γ. (1909). *Λαογραφία. Λαογραφία, 1*, 3-18.
- Υ.Α. Αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018 με θέμα: «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού».
- Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου».

Abstract

This empirical research was conducted with the aim of studying Educational Programs of School Activities focused on Cultural Issues and specifically Popular Culture in a Primary Education Administration unit of Central Greece and exploring their role in the popularization of Folk Culture in Primary Education. The research questions which were put forward referred to: a. quantitative parameters - data related to the Cultural Programs on Popular Culture in relation to all School Activities programs, b. the supporting and inhibiting factors for the implementation of Popular Culture programs and c. their role in promoting and exploiting Folk Culture in modern multicultural school. With regard to the methodology followed, the School Activities (Environmental Education, Health Education and Cultural Affairs) Programs, which were implemented during the years 2012-13 to 2018-19 in the Primary Education Directorate of the Prefecture were explored. The emphasis was put on the study of the themes of the Cultural Programs related to the Popular Culture as well as the views of the management executives and the members of Scientific and Pedagogic Guidance on both positive and deterrent factors in the implementation of the Programs. The tools used were the files of the Directorate which contained decisions on Approved School Activities and Semi-Structured Interviews.

Key-words: Folk Culture, School Activities, Multicultural School

Αικατερίνη Καραγιώργου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας
Πτυχιούχος Νομικής
MSc «Θεωρία της Παιδείας - Αναλυτικά Προγράμματα»
PhD «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης»
E-mail: kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Ορθογραφική επεξεργασία: από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη

Χριστιάνα Κτίστη, Αργυρώ Φελλά

Εισαγωγή

Η μάθηση της ορθογραφημένης γραφής δε φαίνεται να έχει βρει τον ρόλο που της αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ορθογραφία συχνά αντιμετωπίζεται ως παραπροϊόν της ανάγνωσης και οι ορθογραφικές επιδόσεις αντιμετωπίζονται ως παράγωγο των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αφιερώνεται ιδιαίτερος διδακτικός χρόνος για τη συστηματική μελέτη των συμβάσεων της ορθογραφημένης γραφής και να υιοθετούνται διδακτικές στρατηγικές με μηχανιστικό κυρίως χαρακτήρα (π.χ., αποστήθιση γραμματικής). Το παρόν άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει: (α) πειραματικά δεδομένα και θεωρητικές υποθέσεις για τους μηχανισμούς και τις διεργασίες που υποστηρίζουν την τυπική και ερμηνεύουν την άτυπη ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα και (β) μία συστοιχία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Ορισμός Ορθογραφίας

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για την ορθογραφία. Οι Wagner και Barker (1994) αναφέρουν 11 διαφορετικούς ορισμούς που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για να ορίσουν την ορθογραφία. Ανάμεσα στους επικρατέστερους ορισμούς για τη μελέτη της γνώσης που έχει ένας αναγνώστης για την ορθογραφία είναι η *ορθογραφική επεξεργασία* (Burt, 2006). Οι Stanovich και West (1989) ορίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις *ορθογραφικές αναπαραστάσεις*» (σ. 404). Ορθογραφικές αναπαραστάσεις είναι ουσιαστικά η γνώση που έχουμε για τις αλληλουχίες γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη. Η γνώση αυτή επιτρέπει την ταχεία εύρεση της γραπτής απόδοσης μίας συχνης λέξης και διευκολύνει την εκμάθηση και διατήρηση του τρόπου με τον οποίο αποδίδονται γραπτός συγκεκριμένες λέξεις (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010). Επιπρόσθετα, οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις απαρτίζουν το *ορθογραφικό λεξικό* του κάθε αναγνώστη (Μουζάκη, 2010), το οποίο από πολλούς ερευνητές θεωρείται ότι είναι ενιαίο και υποστηρίζει τόσο τις αναγνωστικές όσο και τις ορθογραφικές δεξιότητες (Ehri, 2005).

Ορθογραφικό λεξικό

Το ορθογραφικό λεξικό συνιστά ένα σύστημα αναγνώρισης της ορθογραφικής ταυτότητας των γραπτών λέξεων (Πόρποδας, 2002). Το ορθογραφικό λεξικό του κάθε ανθρώπου ποικίλει τόσο στο επίπεδο αριθμού αναπαραστάσεων (π.χ., σπάνιες και συχνές λέξεις), όσο και στο επίπεδο της σταθερότητας της γνώσης των αναπαραστάσεων (π.χ., λέξεις με σταθερή γνώση για τη μορφή και τη σημασία και λέξεις με λιγότερο σταθερή γνώση) (Αϊδίνης, 2012).

Μία ενδιαφέρουσα ερμηνεία για την ανάδυση του ορθογραφικού λεξικού περιγράφεται από την υπόθεση *αυτό-διδασκαλίας* (self-teaching) για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Share, 1995). Σύμφωνα με τον Share (1995), για την ανάπτυξη και την εδραίωση του ορθογραφικού λεξικού, απαιτείται αποτελεσματική εφαρμογή των γνωσιακών λειτουργιών των αρχάριων αναγνώστων, όπως είναι η φωνολογική επίγνωση (συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους, τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί· Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010) και η αποκωδικοποίηση. Ένα παιδί, που έχει αντιληφθεί την αλφαβητική αρχή και έχει μάθει τις βασικές αντιστοιχίες μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, χρησιμοποιεί τον αποκωδικοποιητικό μηχανισμό για να εκφέρει σωστά τη λέξη. Κατά την ολοκλήρωση της επιτυχημένης αποκωδικοποίησης της λέξης ο αρχάριος αναγνώστης διαθέτει τόσο τη γραπτή (την οποία βλέπει) όσο και την προφορική μορφή της λέξης (την οποία λέει). Η ταυτόχρονη αυτή συνύπαρξη συμβάλλει στην καταχώρηση της ορθογραφικής και φωνολογικής αναπαράστασης της συγκεκριμένης λέξης. Η συνεχής εφαρμογή του συγκεκριμένου μηχανισμού ενισχύει τις λέξεις που συναντώνται με μεγάλη συχνότητα, ώστε αυτές να μην απαιτούν φωνολογική διαμεσολάβηση για την ακριβή αποκωδικοποίησή τους. Οι λέξεις αυτές μπορούν να αναγνωριστούν αυτόματα με απευθείας ταύτιση των αποθηκευμένων ορθογραφικών αναπαραστάσεων και ανάσυρση των συνδεδεμένων φωνολογικών αναπαραστάσεων (Share, 2008). Κατά αυτόν τον τρόπο, η εφαρμογή της αποκωδικοποιητικής διαδικασίας διαδραματίζει τον ρόλο ενός εσωτερικού δασκάλου που βοηθά τον αρχάριο αναγνώστη να αναπτύξει την ορθογραφική του γνώση (Μουζάκη, 2010).

Μοντέλο διπλής διαδρομής

Η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων, εμπίπτει στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των μοντέλων διπλής διαδρομής (Dual Route· Coltheart, 2005· Romani, Olson, & Di Betta, 2005). Τα μοντέλα διπλής διαδρομής περιγράφουν δύο κανάλια επεξεργασίας των λέξεων, ένα υπολεξικό και ένα λεξικό. Το κανάλι υπο-λεξικής διαδρομής υποστηρίζει τη γραπτή απόδοση των λέξεων

μέσω της συστηματικής μετατροπής των φθόγγων σε γραφήματα. Η διαδρομή αυτή δύναται να χρησιμοποιηθεί για τη γραφή άγνωστων λέξεων και ψευδολέξεων, δηλαδή λέξεων που δεν έχουν αποθηκευτεί στο ορθογραφικό λεξικό και απαιτούν μετατροπή κάθε ήχου της προφορικής λέξης στο αντίστοιχο γράφημα.

Από την άλλη μεριά, στο κανάλι λεξικής διαδρομής η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης ενεργοποιεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης. Κάθε φορά που ο έμπειρος αναγνώστης καλείται να αποδώσει γραπτώς μία λέξη από υπαγόρευση, αναγνωρίζει τη συγκεκριμένη λέξη μέσω του φωνολογικού λεξικού και της αντίστοιχης πρόσβασης στο σημασιολογικό λεξικό (λεξική σημασιολογική διαδρομή). Στο φωνολογικό λεξικό έχουν αποθηκευτεί οι προφορές των λέξεων, ενώ στο σημασιολογικό οι σημασίες των λέξεων. Καθαυτό τον τρόπο, η αναγνώριση γίνεται ταυτίζοντας τις φωνολογικές πληροφορίες της λέξης με τις αντίστοιχες σημασιολογικές. Ακολουθώντας, η γραπτή μορφή της λέξης ανακαλείται από το ορθογραφικό λεξικό, εκεί όπου αποθηκεύονται οι ορθογραφικές μορφές των λέξεων. Η λεξική διαδρομή δύναται να χρησιμοποιηθεί και σε περιπτώσεις γραπτής απόδοσης λέξεων άγνωστης σημασίας, δηλαδή λέξεων για τις οποίες δεν υπάρχει σημασιολογική αναπαράσταση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι φωνολογικές πληροφορίες συνδέονται κατευθείαν με το ορθογραφικό λεξικό (λεξική φωνολογική διαδρομή), παρακάμπτοντας με αυτόν τον τρόπο την ταύτιση με τη σημασία της λέξης (Μουζάκη, 2010).

Ελληνικό ορθογραφικό σύστημα

Συγκριτικά με άλλα ευρωπαϊκά ορθογραφικά συστήματα (Seymour, Aro, & Erskine, 2003), το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι σχετικά διαφανές, διότι χαρακτηρίζεται από υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Αυτό συνεπάγεται πως ένας αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάσει με υψηλό ποσοστό ακρίβειας τις λέξεις που συναντά βασιζόμενος στην εφαρμογή της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στην περίπτωση που καλείται να ορθογραφήσει μια λέξη. Οι Protopapas και Vlachou (2009) αναφέρουν συγκεκριμένα 95.1% ποσοστό ακρίβειας στην ανάγνωση λέξεων και 80.3% στην ορθογραφία. Αυτή η μικρή αλλά σημαντική διαφορά, παρατηρείται γιατί η μετατροπή των φωνημάτων σε γραφήματα δεν είναι τόσο προβλέψιμη. Τα γραφήματα είναι πολύ περισσότερα από τους φθόγγους, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή διότι απαιτείται επιλογή του σωστού γραφήματος. Στα σύμφωνα, ο αριθμός των φθόγγων είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των διαθέσιμων γραμμάτων, με αποτέλεσμα πολλοί συμφωνικοί φθόγγοι να αποδίδονται με σύνθετα γραφήματα που αποτελούνται από δύο ή περισ-

σότερα γράμματα (π.χ., αγγείο· Πρωτόπαπας, 2010). Παρομοίως, η πλειοψηφία των φωνηέντων στην ελληνική γλώσσα μπορούν να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους μέσω ενός ή δύο γραμμάτων. Για παράδειγμα, υπάρχει μία γραφή για το /a/, δύο διαφορετικές γραφές για το /o/ (ο, ω) και έξι διαφορετικές γραφές για το /i/ (ι, υ, η, ει, οι, υι· Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, & Σίμος, 2008).

Ορθογραφία και μεταγνωστικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα

Η φωνολογική επίγνωση, όπως φαίνεται και από το μοντέλο διπλής διαδρομής, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Αποτελεί τη βάση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και επιτρέπει σε εκείνον που γράφει μια λέξη να αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους της λέξης και να τους αποτυπώνει στη γραφή με τα αντίστοιχα γράμματα ή γραφήματα (Διαμαντή, 2010).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών δείχνει ότι μετρώντας τη φωνολογική επίγνωση των ελληνόφωνων μαθητών μπορούμε να προβλέψουμε την ορθογραφική τους ικανότητα. Δηλαδή, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις επιδόσεις των ατόμων που μαθαίνουν να διαβάζουν στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα σε έργα φωνολογικής επίγνωση για να προβλέψουμε τις επιδόσεις τους σε ορθογραφικά έργα στο παρόν ή στο μέλλον. Για παράδειγμα, οι Μουζάκη, Πρωτόπαπας, και Τσαντούλα (2008) στη διαχρονική τους έρευνα χορήγησαν σε ελληνόφωνα παιδιά μία μπαταρία έργων στο νηπιαγωγείο (λεξιλόγιο, αφηγηματικός λόγος, αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, γραφή ονόματος) και στην Α΄ τάξη (λεξιλόγιο, φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων και κειμένων, ορθογραφημένη γραφή) και βρήκαν ότι η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία προέβλεπε τις επιδόσεις στα έργα ορθογραφίας στην Α΄ τάξη. Παρομοίως, οι Παπαδόπουλος και Γεωργίου (2010) σε δύο διαχρονικές έρευνες με δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών (Β΄ Δημοτικού, Δ΄ - Στ΄ Δημοτικού) έδειξαν ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική επεξεργασία παραμένει σταθερά σημαντικός, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Η φωνολογική επίγνωση όμως δεν αρκεί για την ορθογραφημένη γραφή. Μία λέξη, ακόμη και αν δεν είναι γραμμένη με τον συμβατικό τρόπο, θεωρείται φωνολογικά σωστή εφόσον ακούγεται σωστά όταν διαβάζεται (π.χ. «γράφο») (Διαμαντή, 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί η ορθογραφημένη γραφή δεν καθορίζεται πάντα από τη φωνολογία μιας λέξης, αλλά εξαρτάται από τα *μορφήματα* (ελάχιστη μονάδα σημασίας), τα οποία επιβάλλουν φαινομενικά αυθαίρετους κανόνες αντιστοίχισης ή διαμορφώνουν ασυνήθιστα ή ανώμαλα ορθογραφικά μοτίβα (Μουζάκη, 2010· Protopapas & Vlachou, 2009). Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2010), στην ελληνική γλώσσα οι περισσότερες λέξεις αποτελούνται

από δύο τουλάχιστον μορφήματα: το θέμα (θεματική ρίζα) και την κατάληξη (π.χ., στη λέξη γράφω το θέμα είναι το γραφ- και η κατάληξη το -ω). Οι λέξεις με το ίδιο θέμα συνδέονται σημασιολογικά και γράφονται με τον ίδιο τρόπο (π.χ., γράφω, γραφ-είο). Υπάρχουν μορφήματα που προστίθενται στη αρχή (προθήματα) ή στο τέλος της θεματικής ρίζας (επιθήματα).

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει καταδείξει τον σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (π.χ., Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Για παράδειγμα, οι Nunes, Aidinis, και Bryant (2006) σε έρευνά τους με 214 μαθητές (Β' - Ε' τάξεων) διερεύνησαν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη δεξιότητα επιλογής του κατάλληλου γραφήματος για την ορθή γραφή των τριών φωνηεντικών φθόγγων (/o/, /i/ και /e/) σε συγκεκριμένα ονοματικά και ρηματικά κλιτικά επιθήματα λέξεων και ψευδολέξεων με αποδεκτή φωνολογική δομή (π.χ. η λάφαρη). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση είχε σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της επίδοσης στην ορθογραφική δοκιμασία, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη λεκτική νοημοσύνη. Παρομοίως, σε μία πρόσφατη έρευνα οι Γρηγοράκης και Μανωλίτσης (2016) έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη προέβλεψε σημαντικά την επίδοσή τους στην ορθογραφημένη γραφή των κλιτικών επιθημάτων στις λέξεις στην Α' και στη Β' τάξη, αντίστοιχα.

Ορθογραφικά λάθη στον γενικό μαθητικό πληθυσμό

Η συστηματική γραφή των λέξεων με λανθασμένο τρόπο, δηλαδή με διαφορετική ακολουθία γραμμάτων από εκείνη που θεωρείται συμβατικά ορθή, εκλαμβάνεται ως ένδειξη κάποιας δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η μελέτη του είδους των ορθογραφικών λαθών παρέχει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις δυσχέρειες των νοητικών διεργασιών του ανορθόγραφου ατόμου, γιατί μπορεί να υποδείξει αφενός τους νοητικούς μηχανισμούς της ορθογραφημένης γραφής και αφετέρου τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε συγκεκριμένο άτομο (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε κατηγορίες έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο λίγες είναι οι δημοσιευμένες συστηματικές προσεγγίσεις που μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη στον ελληνόφωνο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2010) πρότειναν μία συστηματική, θεωρητικά βασισμένη ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε έξι κατηγορίες που αντανακλούν διαφορετικές νοητικές διεργασίες και διαφορετικά πεδία γλωσσικής ανάλυσης: (α) Την πρώτη κατηγορία συνιστούν τα φωνολογικά λάθη, τα οποία δείχνουν αδυναμία στη φωνολογική αντιστοίχι-

ση, δηλαδή ότι εκείνος που γράφει δεν έχει εμπεδώσει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αντιστοίχισης γραφημάτων – φθόγγων με τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητές του (π.χ., φάλασσα, καράφι). (β) Τα τονικά λάθη αποτελούν τη δεύτερη κατηγορία και σχετίζονται με την παράλειψη ή τη λανθασμένη χρήση του τόνου. (γ) Τρίτη κατηγορία είναι τα λάθη στίξης, τα οποία αφορούν στη χρήση των συμβάσεων του γραπτού λόγου σε επίπεδο φράσης (π.χ., για οριοθέτηση ή επιτονισμό). (δ) Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τα γραμματικά λάθη σε κλιτή κατάληξη (π.χ., τρέχι, γνωρίζο), τα γραμματικά λάθη σε άκλιτη κατάληξη (π.χ., πουλόντας, γραμμαίος) και τα γραμματικά λάθη σε κλιτικό πρόθημα (π.χ., αίδινα, αίδωσα). Τα λάθη αυτά υποδεικνύουν ελλιπή γνώση των γραμματικών τύπων των λέξεων ή λανθασμένη γνώση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών γραμματικών τύπων και των τρόπων με τους οποίους γράφεται ο καθένας. (ε) Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει τα ετυμολογικά - οπτικά λάθη ή τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας (π.χ., γεμύζω, ώμορφη). Τα λάθη αυτά υποδεικνύουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται μία λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος. (στ) Τέλος, υπάρχουν και λάθη που δεν εμπίπτουν σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, όπως είναι η έλλειψη διαχωρισμού μεταξύ λέξεων με κενό διάστημα και η σύγχυση μεταξύ «ε» και «3».

Οι Δρακοπούλου, Φάκου, Σκαλούμπακας, και Πρωτόπαπας (2010) μελέτησαν τις κυριότερες δυσκολίες που εντοπίζει ο ελληνόφωνος γενικός μαθητικός πληθυσμός στην ορθογραφημένη γραφή και βρήκαν μεγάλη συστηματικότητα στα γραμματικά (κλιτή κατάληξη) και ετυμολογικά λάθη (θεματικά λάθη σε κανόνα). Στη βάση των αποτελεσμάτων τους οι Δρακοπούλου και συνεργάτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές δυσκολεύονται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση της συστηματικότητας της ορθογραφίας που αντιστοιχεί σε μορφολογικές διακρίσεις, δηλαδή στη συνεπή εφαρμογή μορφολογικών στρατηγικών στη γραφή των λέξεων. Μεγάλη συστηματικότητα εντοπίστηκε και στην παράλειψη του τονικού διακριτικού σημείου, η οποία αποδόθηκε σε ένα υποσύνολο μαθητών, οι οποίοι συστηματικά δε χρησιμοποιούν καθόλου ή σχεδόν καθόλου τόνους όταν γράφουν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η σχετική συχνότητα των φωνολογικών λαθών, όπως ήταν αναμενόμενο άλλωστε, ήταν χαμηλή στον γενικό πληθυσμό, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές εμπεδώνουν σχετικά νωρίς την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Papadopoulos, 2001).

Βασικές αρχές αποτελεσματικής παρεμβατικής διδασκαλίας της ορθογραφίας

Η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής, όπως φαίνεται και από το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει αναπτυχθεί παραπάνω, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης των μαθητών απαιτούνται συστηματικές και αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις είναι σημαντικό να στηρίζονται στις βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ορθογραφίας και να περιλαμβάνουν στρατηγικές που διευκολύνουν γενικά τη μάθηση καθώς επίσης, και ειδικές τεχνικές που αφορούν στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010), η αποτελεσματική παρεμβατική διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές:

Εξατομικευμένη διδασκαλία: Λόγω των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ και των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφία, η εξατομίκευση της διδασκαλίας αποτελεί βασική αρχή της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στο προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών του κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών με παρόμοια αναπτυξιακά προφίλ. Κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός αναλύει τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών του και συλλέγει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να προσδιορίσει τους μαθησιακούς στόχους και να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, ώστε να μεγιστοποιήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Denton, Bryan, Wexler, Reed, & Vaughn, 2007). Για να το επιτύχει αυτό, είναι σημαντικό να υπάρχει σύνδεση της νέας γνώσης με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να παρέχονται ευκαιρίες στον μαθητή για συχνή επανάληψη και εξάσκηση της νέας γνώσης (Denton & Vaughn, 2010).

Ενεργή συμμετοχή του μαθητή – Παροχή ανατροφοδότησης: Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργητικά στη μάθησή τους, μέσα από την εμπλοκή τους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, τους παρέχει τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία (Stowitschek & Jobes, 1977). Ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές που εμπλέκονται ενεργητικά στο μάθημα συμβάλλει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2009) και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος: Η κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος με ποικίλα και ελκυστικά δείγματα γραπτού λό-

γου, δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν αυθεντικά δείγματα του γραπτού λόγου, τα οποία να είναι οικεία προς τους μαθητές και να έχουν πρακτική αξία, όπως είναι τα διαφημιστικά φυλλάδια, οι προσκλήσεις γενεθλίων, τα περιοδικά. Έτσι, οι διδακτικές δραστηριότητες αποκτούν νόημα για τους μαθητές και αναδεικνύεται η σημασία της μάθησης μέσω της σύνδεσής της με αυθεντικές χρήσεις και λειτουργίες (Μουζάκη, 2010). Η άμεση επαφή των μαθητών με τέτοια δείγματα οδηγεί επίσης, σε συχνή επανάληψη των ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων, χωρίς το μάθημα να γίνεται κουραστικό (O' Sullivan & Thomas, 2007).

Πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις: Οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις θεωρούνται αποτελεσματικές για τη βελτίωση της ορθογραφίας των μαθητών, καθώς αξιοποιούν και ενισχύουν την οπτική αντίληψη και μνήμη των παιδιών (Γκότοβος, 1992· Παντελιάδου, 2011). Στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις επιδιώκεται η παρουσίαση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσω οπτικών, ακουστικών και κινητικών εμπειριών. Διαμέσου των αισθητηριακών καναλιών, επιδιώκεται η δραστηριοποίηση διαφορετικών κέντρων του εγκεφάλου των παιδιών, έτσι ώστε να αυξηθεί η δυνατότητα εμπέδωσης και διατήρησης της γνώσης (Bailet, 2006).

Υπάρχουν πολυάριθμα παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές (βλ. μέθοδος Montessori, μέθοδος Orton – Gillingham, μέθοδος Fernald). Στην ελληνική γλώσσα διαδεδομένη είναι η εικονογραφική μέθοδος, η οποία αναπτύχθηκε από τη Δώρα Μαυρομάτη (1995, 2004). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η ορθογραφία μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν και φροντίζει, ώστε οι εικόνες να θυμίζουν εύκολα τη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων (Μαννοματί, 1999). Σκοπός της όλης διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης. Με τη μέθοδο αυτή τα δύσκολα γράμματα μετατρέπονται σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της (Μαυρομάτη, 2004). Για παράδειγμα, στο εικονογράφημα της λέξης *μήνυμα* το *η* είναι μία κοπέλα που εργάζεται σε μία εταιρία. Η κοπέλα σχόλασε και μόλις έφυγε. Το *υ* είναι ένας συνάδελφός της που τρέχει από πίσω της για να την προλάβει και να της δώσει ένα επειγόν μήνυμα που ήρθε την τελευταία στιγμή για αυτή.

Δραστηριότητες για διδασκαλία της γραφής μεμονωμένων λέξεων

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία συστοιχία διδακτικών προτάσεων-δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν είτε εξατομικευμένα είτε στο σύνολο της τάξης για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης των μαθητών. Μέσα από τη συνεχή εξάσκηση επιδιώκεται συνάμα η γενίκευση της εν λόγω γνώσης από τους μαθητές. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η γενίκευση της γνώσης ενδέχεται να είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στην ορθογραφία.

Μάθηση συχνών λέξεων / Δημιουργία προσωπικού λεξικού: Το προσωπικό λεξικό περιλαμβάνει λέξεις που έχουν διδαχθεί από τους εκπαιδευτικούς και είναι οικείες στους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι όλο το μαθημένο λεκτικό υλικό είναι συγκεντρωμένο, άμεσα προσβάσιμο στους μαθητές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι επαναληπτικές εργασίες και τα παιχνίδια εύρεσης λέξεων (π.χ., σταυρόλεξο). Επιπρόσθετα, το προσωπικό λεξικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για σκοπούς αυτοελέγχου, αφού οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό και να μελετήσουν την ορθογραφημένη γραφή των παραγόμενων από αυτούς λέξεις (Πρίντζη & Πολυχρόνη, 2016).

Για τη δημιουργία του προσωπικού λεξικού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν λέξεις με υψηλή συχνότητα εμφάνισης στα αναγνωστικά βιβλία.. Μπορούν ακόμη να επιλέγουν λέξεις που συστηματικά αποδίδονται με λανθασμένο τρόπο από τους μαθητές. Άλλωστε, ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ισχυρό ορθογραφικό λεξικό για λέξεις που εμφανίζονται συχνά στον γραπτό λόγο (Παντελιάδου, 2011).

Σταθερές και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων: Οι λίστες αυτές, σε αντίθεση με το προσωπικό λεξικό, αποτελούνται από άγνωστες λέξεις, τις οποίες αναμένεται να μάθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Ο έλεγχος του τρόπου γραφής των λέξεων γίνεται με δοκιμασίες, συνήθως στο τέλος της εβδομάδας, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από άλλα παιδιά είτε ακόμη και από το ίδιο το παιδί (αυτοδιόρθωση). Όσες λέξεις έχουν αποδοθεί ορθογραφημένα από τους μαθητές, αφαιρούνται από τη λίστα και αντικαθίστανται από νέες άγνωστες λέξεις (Παντελιάδου, 2011).

Σύγκριση - ταξινόμηση λέξεων: Οι δραστηριότητες σύγκρισης-ταξινόμησης περιλαμβάνουν την παρατήρηση λέξεων και την ανακάλυψη κοινών μορφολογικών χαρακτηριστικών (π.χ., λέξεις ενικού και πληθυντικού· Μουζάκη, 2010). Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται σε ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις δραστηριότητες κλειστού τύπου ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά καρτέ-

λες με λέξεις, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα τον κανόνα ή το χαρακτηριστικό βάσει του οποίου θα γίνει η ταξινόμηση. Αντίθετα, στις ανοιχτού τύπου δραστηριότητες δίνονται οι καρτέλες με τις λέξεις και τα παιδιά θα πρέπει, αφού ανακαλύψουν τα ίδια τον κανόνα/χαρακτηριστικό, να ταξινομήσουν ανάλογα τις λέξεις. Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει δυνατά τις σκέψεις του και να ανακαλύψει τα κοινά ορθογραφικά χαρακτηριστικά στις λέξεις, καταγράφοντας παράλληλα τις πηγές των συχνότερων λαθών του (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 1996).

Οικογένειες λέξεων: Στη δραστηριότητα αυτή ο μαθητής επιλέγει την κεντρική λέξη και την τοποθετεί στο κέντρο ενός σχεδιαγράμματος (π.χ., παίζω). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να επιλέξει, μέσα από έναν κατάλογο λέξεων, αυτές που ανήκουν στην ίδια οικογένεια (π.χ., παιχνίδι). Εναλλακτικά, καλείται να σκεφτεί ο ίδιος συγγενικές λέξεις και να τις συμπληρώσει στο σχεδιάγραμμα. Ακολούθως, ο μαθητής ενθαρρύνεται να παρατηρήσει κοινά γραφημικά ή μορφολογικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις λέξεις και να δημιουργήσει, όπου είναι εφικτό, έναν σύντομο μνημονικό κανόνα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα μέσα καταγραφής και απεικόνισης, όπως πίνακες, λεξόδεντρα ή λεξοπυραμίδες (Θεοδωροπούλου & Αρχοντάκης, 2002).

Ομαδικά παιχνίδια: Ένας σημαντικός αριθμός παιχνιδιών με ομαδικό κυρίως χαρακτήρα μπορεί να ενσωματωθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης και τη συστηματική εξάσκηση και αξιολόγησή της. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι το «έξω η αταίριαστη», στο οποίο οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τη λέξη που παραβαίνει το ορθογραφικό μοτίβο και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους (π.χ., όμορφη, χαρούμενη, έξυπνη, καλοί). Παρόμοια, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα γραμματικά (π.χ., καθαρίζο) και ετυμολογικά λάθη (π.χ., το πεδί) που σκόπιμα περιλαμβάνονται εντός των κειμένων (Παντελιάδου, 2011).

Ένα ακόμη διασκεδαστικό παιχνίδι που μπορεί να πραγματοποιηθεί στην ολομέλεια της τάξης για την εξάσκηση και αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι η Λεξο-τόμπολα (Μουζάκη, 2010), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές έχουν μπροστά τους ένα φύλλο Bingo χωρισμένο σε 9 ή 16 θέσεις. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει τις λέξεις από τη λίστα των 9 ή 16 λέξεων που έχουν μελετήσει προηγουμένως και οι μαθητές τις γράφουν σε διάφορες θέσεις με τυχαία σειρά. Αφού γράψουν όλες τις λέξεις, τοποθετούν το φύλλο μπροστά τους. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει μία-μία τις λέξεις σε τυχαία σειρά και οι μαθητές τοποθετούν μία μάρκα στη λέξη που εκφωνείται κάθε φορά. Παρόμοια, στο Λεξο-jenga δίνονται στους μαθητές τουβλάκια στα οποία αναγράφονται λέξεις-επίθετα σε διαφορετικά γένη, πτώσεις και αριθμό (π.χ., φωτεινή, μικρών). Τα

παιδιά καλούνται να ταιριάζουν τα επίθετα αυτά με λέξεις-ουσιαστικά που υπάρχουν στο προσωπικό λεξικό (π.χ., τάξη, παιδιών). Στόχος της δραστηριότητας είναι να γράψουν δίπλα από κάθε επίθετο το ουσιαστικό που ταιριάζει, ακολουθώντας τους γραμματικούς κανόνες που έχουν διδαχθεί (π.χ., φωτεινή τάξη). Έτσι, όλοι μαζί συμβάλλουν στην οικοδόμηση του Λεξο-jenga (παραλλαγή από Μουζάκη, 2010).

Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών: Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης σημαντική κρίνεται και η εφαρμογή στρατηγικών παρακολούθησης και αυτοελέγχου. Η διδασκαλία αυτών των μεταγνωστικών στρατηγικών πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2011), αφού σύμφωνα με τους Hattie, Biggs, και Purdie (1996) βοηθάει τους μαθητές να δομήσουν γερές ορθογραφικές γνώσεις και επιφέρει σημαντική βελτίωση στην επίδοσή τους.

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, τα παιδιά να ενθαρρύνονται να αξιολογούν την ορθογραφική τους γνώση και να εντοπίζουν τα λάθη τους, να εξηγούν γιατί έγραψαν με τον συγκεκριμένο τρόπο μια λέξη και να ξαναγράφουν σωστά τις λέξεις που έκαναν λάθος (Μουζάκη, 2010). Επιπλέον, είναι σημαντικό να επιλέγουν κάθε φορά τον κατάλληλο ορθογραφικό κανόνα ή στρατηγική και να προσεγγίζουν την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007). Μια χρήσιμη στρατηγική είναι επίσης, οι μαθητές να μάθουν να υποβάλλουν στον εαυτό τους ερωτήσεις ή να συμβουλευονται λίστες ελέγχου που περιλαμβάνουν τους γραμματικούς ή ορθογραφικούς κανόνες, έτσι ώστε να γράφουν σωστά τη λέξη ή την πρόταση ή να την διορθώνουν. Για παράδειγμα, «Έβαλα τόνο; Αρχισα με κεφαλαίο γράμμα την πρόταση; Έβαλα οι στον πληθυντικό αριθμό;». Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται αλλά και να διδάσκονται να χρησιμοποιούν υποστηρικτικές πηγές (π.χ. λεξικό) για την αναζήτηση της ορθογραφίας άγνωστων λέξεων, τον έλεγχο και τη διόρθωση, με στόχο την αυτόνομη μάθηση και τη μείωση της αποτυχίας (Graham, 1999). Άλλωστε, απώτερος στόχος κάθε διδακτικής παρέμβασης είναι να οδηγούνται οι μαθητές σε συγγραφική αυτονομία, μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές και δυναμικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Συμπεράσματα

Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αυτό, μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γραφής. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι προσέγγισης της

διδασκαλίας της ορθογραφίας. Για να είναι όμως αποτελεσματικές οι διδακτικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να στηρίζονται πρωτίστως, σε ένα επιστημονικό παιδαγωγικό υπόβαθρο και δευτερευόντως, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού συστήματος στο οποίο γίνεται η διδασκαλία. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η επιλογή της παρέμβασης πρέπει να γίνονται με προσοχή, έτσι ώστε το πρόγραμμα να είναι εξατομικευμένο και εστιασμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Το πρόγραμμα είναι σημαντικό να περιλαμβάνει στοιχεία που να ενισχύουν όχι μόνο τη γνώση αλλά και τις δεξιότητες, τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση του μαθητή (Graham, 1999).

Καίριας σημασίας είναι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές τεχνικές και νέες τεχνολογίες, και να προβαίνουν σε εναλλαγή διδακτικών δραστηριοτήτων, ούτως ώστε να θέτουν σε εφαρμογή μεγαλύτερη ποικιλία μέσων και τεχνικών. Οι ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες διατηρούν αφενός το ενδιαφέρον των μαθητών σε υψηλά επίπεδα και αφετέρου αυξάνουν τις πιθανότητες για μάθηση (Μουζάκη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επίσης, πρέπει να φροντίζουν ώστε να παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για εξάσκηση, επανάληψη και συστηματικό έλεγχο της ορθογραφικής ικανότητας ανά τακτά διαστήματα. Επιπρόσθετα, προτείνονται η άμεση διόρθωση λαθών και η ανατροφοδότηση, η διδασκαλία στρατηγικών μελέτης της ορθογραφίας και η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες γραφής αυθεντικού χαρακτήρα (Baillet, 2006· Graham, 1999). Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός καλείται να διασφαλίσει ότι η τάξη αποτελεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να αλληλοεπιδράσουν και να πειραματιστούν με τον γραπτό λόγο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Baillet, L. L. (2006). Spelling Instructions and Intervention Frameworks. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 661-680). New York: Guilford Press.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1996). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burt, J. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29, 400-417.
- Coltheart, M. (2005). Acquired dyslexias and the computational modelling of

- reading. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 96-109.
- Denton, C. A., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D., & Vaughn, S. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. Austin, TX: Texas Education Agency and the University of Texas System.
- Denton, C. A., & Vaughn, S. (2010). Preventing and remediating reading difficulties: Perspectives from research. In M. R. Shinn & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI*.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 2, 167-188.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Mavrommati, T. D. (1999). *A pictographic method for teaching Greek spelling to dyslexic children*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Wales – Bangor.
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In M. Joshi & K. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.
- O' Sullivan, G., & Thomas, A. (2007). *Understanding spelling*. New York, NY: Routledge.
- Papadopoulos, T. C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition under two different instructional approaches. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 549-567.
- Protopapas, A., & Vlachou, E. (2009). A comparative, quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41, 991-1008.
- Romani, C., Olson, A., & Di Betta, A. M. (2005). Spelling Disorders. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431-448). Malden, MA: Blackwell publishing Ltd.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and

- practice. The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- Stowitschek, C. E., & Jobes, N. L. (1977). Getting the bugs out of spelling or an alternative to the spelling bee. *Teaching Exceptional Children*, 9, 74-76.
- Wagner, R. K., & Barker, T. A. (1994). The development of orthographic processing ability. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (pp. 243-276). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξή τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 137-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τ. Α'. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4, 128-148.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 107-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Δρακοπούλου, Σ., Φάκου, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. (2010). Σχετική συχνότητα ορθογραφικών λαθών στον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 208-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδωροπούλου, Κ. Ε., & Αρχοντάκης, Μ. Ν. (2002). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Διδακτικές πρακτικές παρέμβασης και αντιμετώπισης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καίλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία* (σσ. 434-459). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτσουπιάς, Δ. Φ. (2005). Πώς θα καλλιεργήσουμε την ορθογραφική ικανό-

- τητα των παιδιών μας; *Εφημερίδα «ΟΙ ΚΑΙΡΟΙ»*, αρ. φύλλου 279.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: η φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2009). Αναγνωστικές δυσκολίες και γνωστική εκπαίδευση: Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης στη βάση της αρχής ροπή-θεραπείας. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτση (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 59-78). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ. Κ. (2010). Ορθογραφική Επεξεργασία και Γνωστική Ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ.29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 67-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α., Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15, 290-315.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι., & Αναστασιάδης, Π. (2007). Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4ο Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 556-588). Αθήνα: Προπομπός.

Abstract

This review article presents the procedures, which support orthographic processing acquisition, and suggests a variety of educational activities for developing orthographically correct spelling. First, orthographic processing and orthographic lexicon are explained and an interpretation model is presented. Also, the linguistic features of Greek orthographic system are analyzed, and the contribution of phonological and morphological awareness in orthographic development is examined. Furthermore, the article presents a classification scale of spelling mistakes in Greek speaking students. Finally, educational activities and practices that can be used by preschool and primary teachers for the development of orthographically correct spelling are presented.

Key-words: orthographic processing, spelling mistakes, educational activities

Χριστιάνα Κτίστη

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
Λεωφόρος Δανάης 2, 8042 Πάφος, Κύπρος
Τηλ.: +35799839729
E-mail: c.ktisti@nup.ac.cy

Αργυρώ Φελλά

Λέκτορας Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής
Ανδρέα Παπανδρέου 1, 2414 Έγκωμη, Κύπρος
Τηλ.: +35722842314
E-mail: fella.a@unic.ac.cy

Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες

Δημήτρης Παπαδημητρίου

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αποτελούν μια νέα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Οι νέες διαρκώς διαμορφούμενες συνθήκες δημιουργούν νέες προϋποθέσεις και νέες απαιτήσεις για την υποδοχή και την ένταξη όλων των νέων πληθυσμών στις κοινωνίες υποδοχής, καθώς και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτών των χωρών, αφού λόγω της συνύπαρξης νέων πολιτισμικών ποικιλιών ευδοκιμούν εκ νέου η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία.

Όπως είναι φυσικό λοιπόν οι σχολικές τάξεις δεν θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστες και οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να αντιμετωπίσουν πρωτοφανείς προκλήσεις και ανάγκες που εγκαινιάζουν ένα νέο περιβάλλον προσαρμογής, αλληλεπίδρασης και αμοιβαιότητας. Η σχολική κοινότητα αναδεικνύεται σε ένα χώρο στρατηγικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων σε επίπεδο ιδεών και ηθικών αρχών και σε επίπεδο τρόπου δράσης και πρακτικής εφαρμογής (Τρέσου & Μητακίδου, 2003). Παρά τη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα υπάρχει η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την επιμορφωτική και εκπαιδευτική υποστήριξη που θα ήταν αναγκαία και θεμιτή, εν όψει του νέου εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου που σχηματίζεται.

Η αναγκαιότητα λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός του πολυσήμαντου και πολυεπίπεδου ρόλου των εκπαιδευτικών σήμερα στην Ελλάδα, αλλά και στον ευρύτερο διεθνή χώρο. Είναι προφανές ότι απέναντι σε αυτές τις νέες συνθήκες είναι πιο επιτακτική ανάγκη από ποτέ οι εκπαιδευτικοί να είναι «εξοπλισμένοι» με τις απαραίτητες διαπολιτισμικές ικανότητες, να καταστούν κοινωνικοί ενός νέου κλάδου διδακτικής, της διαπολιτισμικής διδακτικής και να διαθέτουν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, προκειμένου να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στο παρόν και στο άμεσο μέλλον νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, ώστε να ανταποκρι-

θούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της νέας διαπολιτισμικής πραγματικότητας.

Έτσι τίθεται για άλλη μια φορά το ζήτημα εμπέδωσης και επέκτασης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστούν ίδιες και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου.

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην διερεύνηση του επιπέδου των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που εργάζονται τη σχολική χρονιά 2019-2020 στην περιοχή των Κυκλάδων και στον βαθμό που θεωρούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα. Διεξήχθη έρευνα με ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, που βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από 86 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού των Κυκλάδων.

Το διττό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν «Σε ποιο βαθμό είναι αναπτυγμένες οι διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών σήμερα (διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα)» και «Αναγνωρίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για επιμόρφωση στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;».

1. Οι διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής διδακτικής είναι αναμφισβήτητα καθοριστικός. Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός αποτελεί την κινητήρια δύναμη και τον βασικό μοχλό ανάπτυξης εκείνων των προϋποθέσεων που θα συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και ειδικότερα, εκείνων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Πιο αναλυτικά, ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» αναφέρεται στη διαχείριση διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 126). Η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται, επίσης, σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα, να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια όπου διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, καθώς

και να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις τους αναπτύσσοντας καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται καθημερινά σε επαφή (Σιμόπουλος, 2016: 3).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, πολλές από αυτές τις ικανότητες προκύπτουν ουσιαστικά από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής τάξης. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η προώθηση μιας ουμανιστικής ηθικής, η πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών, η εμπιστοσύνη προς κάθε μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα, η υποστήριξη των μαθητών ώστε να λειτουργούν συλλογικά και παραγωγικά μέσα στο σχολικό χώρο χωρίς, ωστόσο, να αποκηρύσσουν τον εαυτό τους και την πολιτισμική τους ταυτότητα, τα πιστεύω και τις ατομικές και εθνικές καταβολές τους. Συνεπώς, ο μαθητής χρειάζεται να βρίσκεται σε μία αναζήτηση της προσωπικής του αυτοεκπλήρωσης και παράλληλα, να νιώθει ελεύθερος να εκφραστεί ως προσωπικότητα, ατομικά και συλλογικά (Μάρκου, 2001).

Όπως γίνεται φανερό η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στην διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων του ατόμου και στην ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολιτισμική διαφορά. Μάλιστα, προσδίδει στο άτομο ευχέρεια ώστε μέσα σε μία πολυσύνθετη κοινωνία να επικοινωνεί με άτομα που φέρουν άλλη κοσμοθεωρία και άλλον τρόπο σκέψης μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές αναφορές. Άλλωστε, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συγκροτείται στη βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικής του εμπειρίας και στοιχείων του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος και δεν στηρίζεται αμιγώς σε θεωρητικά ή τεχνικά στοιχεία της διδασκαλίας του (Day et al., 2006: 603).

Ειδικότερες αναφορές έχουν γίνει αναφορικά με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και τους άξονες πάνω στους οποίους αυτή στηρίζεται. Προσδιορίζονται αυτές συγκεκριμένα ως ένα τρίπτυχο που περιλαμβάνει: (α) την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις, (β) την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και (γ) την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας και τη διατήρηση της συνεργασίας με τους άλλους (Μανιάτης, 2011: 3). Κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, αυτό-αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι σε παραδοχές, γνώσεις σχετικές με τις κοινωνικές κατασκευές κατηγοριών που αφορούν τα έθνη και τις φυλές καθώς και αξίες όπως αυτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρονται επίσης, ως επιμέρους στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας (Γκόβαρης, 2001).

Ακόμα, έχουν σχεδιαστεί πλήρη μοντέλα για την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας και των σταδίων ανάπτυξής της όπως αυτό της Deardorff (2006, 2008), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις που

ξεκινούν από το ατομικό-υποκειμενικό επίπεδο (individual) και καταλήγουν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης (interaction) μεταξύ των υποκειμένων. Το μοντέλο αυτό για την περιγραφή της διαπολιτισμικής ικανότητας ουσιαστικά διέπεται από έναν κυκλικό χαρακτήρα μεταξύ των στάσεων του ατόμου, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, την διαμόρφωση ενός εσωτερικευμένου αποτελέσματος και ενός τελικού εξωτερικευμένου τρόπου έκφρασης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Μανιάτης, 2011: 3).

Συνεπώς, για την επιδίωξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής συνάντησης απαιτείται το άτομο να υπερβεί την «ασφαλή ζώνη» του δικού του πολιτισμού και να επικοινωνήσει με άλλους. Παράλληλα, μέσα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες το άτομο αποκτά μια πολιτισμική αυτοσυναίσθηση και συνειδητοποιεί ότι ο πολιτισμός κάποιου επηρεάζει την ταυτότητά του με διάφορους τρόπους καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ενώ την ίδια στιγμή επεξεργάζεται αυτά που μαθαίνει μέσα από την προσεκτική παρατήρηση, την αξιολόγηση, την ανάλυση, την ερμηνεία και τη συσχέτιση κάθε νέας γνώσης που αφορά στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μανιάτης, 2011: 4). Σε κάθε περίπτωση δεν αρκεί μόνο η διαμόρφωση των παραπάνω δεξιοτήτων για την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες κάθε φορά θα λάβει χώρα η διαπολιτισμική συνάντηση που θα βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων και να αποφεύγει στερεότυπα, προκαταλήψεις και τις υπάρχουσες διαχωριστικές γραμμές (Γκόβαρης, 2005).

1.1. Διαπολιτισμική Επάρκεια και Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου ο όρος της «διαπολιτισμικής επάρκειας» ανακινήθηκε αρχικά ως μέρος της συνολικής παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, η οποία έγινε μέλημα της Πολιτείας και προϋπόθεση από το Υπουργείο Παιδείας για τον διορισμό εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Αποτελεί ουσιαστικά, μια διάσταση που προέκυψε από την πολυπολιτισμικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο και βρίσκεται σε συμφωνία τόσο με τις βασικές επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1993 και μετά για την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και με τον σύγχρονο ευρωπαϊκό λόγο για την ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα του «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού» (Ρουσσάκης, 2011).

Όσον αφορά στον ελληνικό χώρο και με δεδομένο ότι οι καθηγητικές σχολές για πολλά χρόνια δεν απέδιδαν βαρύτητα στο ζήτημα της παιδαγωγικής

επάρκειας των αποφοίτων τους, αλλά μόνο στην προαγωγή του επιστημονικού κλάδου στον οποίο φοιτούσαν, εμφανίζεται ένα σημαντικό έλλειμμα ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις σύγχρονες τάξεις όπου πλέον ο βαθμός της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης είναι πολύ υψηλός (Ματθαίου, 2011). Το αποτέλεσμα είναι οι επικοινωνιακές περιστάσεις να γίνονται συχνά εξαιρετικά δυσχερείς και περίπλοκες, αφού άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ερμηνεύουν διαφορετικά την πραγματικότητα (Μανιάτης, 2011: 2).

Συνεπώς, ο βαθμός της λειτουργικότητας ή μη λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθορίζει και την διαμόρφωση της αντίστοιχης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τα μέτρα που λαμβάνονται στο μακρο-επίπεδο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευσή τους στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Ωστόσο, η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή με την έννοια μιας στατικής ικανότητας, αλλά περισσότερο με την έννοια μιας συνεχούς διαδικασίας που θα προκύπτει από την συνεχή επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης τους με την ομάδα τους έξω από στενά ερμηνευτικά πλαίσια, αλλά και χωρίς την απώλεια βασικών στοιχείων της ταυτότητάς τους (Μανιάτης, 2011: 2).

Από την άλλη όταν μιλάμε για «διαπολιτισμική ετοιμότητα», αναφερόμαστε επί της ουσίας στην εμπειρία του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει καταστάσεις, απαιτήσεις και συνθήκες σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα σχετίζεται στενά με την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων της εξειδίκευσης πάνω στα νέα μορφωτικά προγράμματα. Έτσι ο διδάσκων πρέπει να βρίσκεται σε μια ετοιμότητα προκειμένου να μπορεί να προωθήσει μια αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση προς κοινή ωφέλεια (Παπαχρήστος, 2010). Όπως παρατηρούν οι Gay (2000), Lindsey, Robins & Terrell (2009) «βασική προϋπόθεση είναι να διατίθενται οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά και να έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις, οι διαθέσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την ετερότητα».

Είναι λοιπόν προφανές μέσα από μια πιο ενδελεχή παρατήρηση και μελέτη ότι διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η μεθοδολογία που θα ευνοήσει την μετουσίωση της οργανωμένης και συγκροτημένης γνώσης σε πρακτικό επίπεδο σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες, τίποτα λιγότερα και τίποτα περισσότερο από τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη. Υποστηρίζεται έτσι σαφώς, ότι η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Νικολάου, 2010).

Έτσι είναι περισσότερο από κρίσιμο και αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά, ένα οργανωμένο και συγκροτημένο σώμα από εμπειρίες, τακτικές, γνώσεις και στρατηγικές που θα προσδιορίζουν με σαφήνεια και λεπτομέρεια την παιδαγωγική θέση και στάση του μέσα στις νέες πολυπολιτισμικές τάξεις (Καρανικόλα, 2015).

1.2. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπίστωση της αναγκαιότητας για την αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τους εκπαίδευσης οδήγησε στην οργάνωση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας κατά τη διετία 2002-2004 πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στις μεθόδους εφαρμογής της, οι οποίες, ωστόσο περιορίστηκαν σε παιδαγωγικά και μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα σχετικά με την αξιοποίηση των βιβλίων και του σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού. Έμφαση αποδόθηκε στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν με τεχνικές βιωματικής μάθησης βασισμένες στο διάλογο και αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η διδακτική μεθοδολογία ακολούθησε την μέθοδο εργασίας (project), καθώς οι υπεύθυνοι του προγράμματος εκπαίδευσης έκριναν αυτήν ως την πλέον αποτελεσματική για δίγλωσσα παιδιά (ΥΠΕΠΘ, 2004: 53-54).

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην παραπάνω επιμόρφωση υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές ειδικά σε ότι αφορά στην ελληνική γλώσσα καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των αλλόγλωσσων μαθητών τους όσον αφορά στον τρόπο επικοινωνίας τους. Παράλληλα, οι εσωτερικές αξιολογήσεις του επιμορφωτικού προγράμματος επίσης, έδειξαν πολύ καλά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών συγκριτικά με συναδέλφους τους που δεν είχαν παρακολουθήσει την επιμόρφωση. Ωστόσο, οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών λόγω μη μονιμότητας στα συγκεκριμένα σχολεία, ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του επιμορφωτικού προγράμματος, η απουσία συστηματικής σχετικής επιμόρφωσης στην αρχή κάθε σχολικού έτους καθώς και η αδύναμη παρουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις παιδαγωγικές σχολές αξιολογήθηκαν ως στοιχεία που υποβιβάζουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων και κατά επέκταση, την ενίσχυση και διάχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, 2004: 53-54).

Συμπληρωματικά ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν μία ανεπάρκεια των σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς αυτά εξαντλούνταν σε θεωρητικές γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς και δεν καλύπτουν πάντα τις διαφορετικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (Γεωργογιάννης, 2004). Ωστόσο, αναγνωρίζεται διεθνώς ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποκτάται μόνο μέσα από την πραξιακή μάθηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους οδηγούν στην προσωπική κατασκευή της γνώσης και τους ωθούν να διερευνήσουν τις προσωπικές τους απόψεις (Villegas & Lucas, 2002). Ως αποτέλεσμα προτάθηκαν προγράμματα κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με επιστημολογικές αναφορές από την κριτική εκπαιδευτική θεωρία (Beyer, 2001). Στόχος των προγραμμάτων αυτών θα ήταν η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με έμφαση στην κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στόχο την χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από κυρίαρχες εθνοκεντρικές αντιλήψεις καθώς και την συγκρότηση της ταυτότητάς τους με όρους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς (Μανιάτης, 2011: 4).

Ανάλογα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στην Ελλάδα βασίζονται στο σχήμα «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», το οποίο έχει επανειλημμένα χρησιμοποιηθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τη διεύρυνση των στερεοτύπων του φύλου προκειμένου να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να πραγματοποιήσουν παρεμβάσεις στη σχολική τάξη τους με στόχο (α) την ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους παλινοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και της σχέσης των παλινοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, και (β) τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα των παλινοστούντων ή αλλοδαπών (Σακκά & Ψάλτη, 2004).

Για τη χώρα μας έμφαση αποδόθηκε στη σχεδίαση συγκεκριμένων θεματικών κατηγοριών ώστε να καλυφθεί με μεγαλύτερη πληρότητα το πεδίο της διαπολιτισμικής επάρκειας και να συμπεριληφθούν ιστορικά στοιχεία, στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Ειδικότερα, οι θεματικές κατηγορίες προτάθηκε να συμπεριλαμβάνουν τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα καθώς και τα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα, την διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση σε μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους για τη διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, θέματα νομοθετικά για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα καθώς και θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο στόχος ενός τέτοιου σχεδιασμού εξυπηρετεί τόσο την προώθηση διαπολιτισμικών αρχών και επιδιώξεων μέσα από νέες διδακτικές τεχνικές που

καλλιεργούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών για νέες σχεσιοδυναμικές και αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη όσο και την ουσιαστική γνώση τους γύρω από τη ζωή των μαθητών τους και τους τρόπους πολιτισμικής έκφρασής τους στις οικογένειες και στις κοινότητες που ζουν ώστε να κατανοούν βάσει αυτών και να ερμηνεύουν και την αντίστοιχη συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σχολείο (Darling-Hammond, Garcia-Lopez & French, 2002). Πρόκειται για την αξιοποίηση της ικανότητας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ώστε να βλέπουν τις καταστάσεις από την οπτική κάποιου άλλου και να βιώνουν τα συναισθήματα των ατόμων που βρίσκονται εκτός του κυρίαρχου πολιτισμού, ενώ παράλληλα θα αποδίδουν σημασία στην εμπειρία του να έρχονται σε επαφή και να διδάσκουν άτομα από διαφορετικό γλωσσικό, εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο (Lynch, 1997).

1.3. Προτάσεις και νέα μοντέλα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ανάλογες προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματικού τύπου προσέγγιση έχουν διατυπωθεί στη χώρα μας και στοχεύουν στην σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τις παραδοχές και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προσδιορίζεται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα αποβλέπει στην ενίσχυση της αναστοχαστικής τους διάθεσης, στην εμπλοκή τους σε βιωματικές δραστηριότητες και στη διεύρυνση των ορίων των παραδοχών τους καθώς και στην ενθάρρυνση της ανάληψης συνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της κοινότητας των συναδέλφων και της σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πρόκειται για ένα «μεταβατικό σχήμα» που ουσιαστικά αξιοποιεί την ιδέα του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και βασίζεται στην ακόλουθη λογική: για να καταστεί ικανός ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί ζητήματα ετερότητας σε μια σχολική τάξη και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου», πρέπει προηγουμένως να έχει διαχειριστεί ζητήματα της προσωπικής του θεωρίας και των ρητών ή άρρητων παραδοχών του (Σιμόπουλος, 2016: 2).

Στο διεθνές προσκήνιο αρκετά είναι ακόμα τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία συμπληρωματικά ενσωματώνουν την κριτική αυτοδιερεύνηση, τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία θέτοντας αυτούς στη θέση του παρατηρητή της δικής τους προσωπικής ιστορίας, ενθαρρύνοντας τις προσωπικές αυτοβιογραφίες και τις εξιστορήσεις δικών τους περιστατικών ή άλλων γνωστών τους προσώπων ώστε να διευρύνουν το επίπεδο κατανόησης των μεταναστευτικών ομάδων και να αναπτύξουν μια εσω-

τερική θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα καθώς και σταδιακή αποδοχή των διαπολιτισμικών αρχών των προγραμμάτων (Banks et al., 2005· Genor & Goodwin, 2005). Επιπλέον, η τελική αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και του βαθμού που αυτή επιτεύχθηκε δεν μπορεί να είναι προϊόν της χρήσης ποσοτικών μεθόδων όπως για παράδειγμα ερωτηματολογίων, αλλά να βασίζεται περισσότερο σε ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους μέσα στις οποίες αξιολογείται η διαπολιτισμική ικανότητα (Deardorff, 2004: 80, 199-200).

Συνοψίζοντας θα υποστηρίξαμε ότι σε μία βιωματική εκπαίδευση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται η περιέργεια και η ανοιχτότητα, η ετοιμότητα για αναστολή της δυσπιστίας απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, η συναισθηματική ευκαμψία, η αντιληπτική οξυδέρκεια, αλλά και η θετική αυτοεικόνα όπως και η διαχείριση της προσωπικής έκθεσης και της αλληλεπίδρασης με ευελιξία στο συμπεριφορά και στις κοινωνικές ικανότητες σε λεκτικό και μη λεκτικό πεδίο (Sercu, 2004: 76). Όπως επισημαίνεται και από τους Μάγο και Σιμόπουλο (2016: 232-235) το γεγονός της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης των ατόμων δεν οδηγεί από μόνο του στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται η συστηματική και βαθιά τους εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ή στις εκπαιδευτικές τεχνικές. Αντίθετα, η εφαρμογή αυτών προϋποθέτει τη μελέτη της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, των αντιστάσεών τους, των βαθύτερων παραδοχών τους και του τρόπου που έχουν αναπτύξει τις πολιτισμικές τους ταυτότητες ώστε στη συνέχεια πάνω σε αυτή τη βάση να δομηθεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης και να δημιουργηθούν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Ο παραπάνω σκοπός, συνοψίζεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 86 εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία των οποίων ήταν γυναίκες, φιλόλογοι, με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, και μεταπτυχιακό σε αντικείμενο εκτός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες γνωρίζουν μόνο 1 ξένη γλώσσα, δεν γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών τους και δεν έχουν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Ερευνητικό εργαλείο

Για να διεξαχθεί σωστά η έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και 11 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 και αφορούν την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω κατάλληλου Google forms, αφού ζητήθηκε άδεια από τις αρμόδιες αρχές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για την ανωνυμία των απαντήσεων και της ταυτότητας τους.

Εργαλεία ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25. Πιο συγκεκριμένα, στην περιγραφική στατιστική έγινε χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, που παρουσιάστηκαν μέσω κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν επαγωγικές μέθοδοι και πιο συγκεκριμένα το t-test, Kruskal-Wallis και Mann-Whitney, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας

και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους.

2.1. Ανάλυση ερωτήσεων

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Αναλυτικότερα, το 66.3% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 33.7% των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν οι άνδρες.

Επιπλέον, το 27.1% των ερωτηθέντων είναι φιλόλογοι, το 14.1% καταλαμβάνουν οι φυσικοί, χημικοί και βιολόγοι, το 12.9% ανήκει στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, οι πληροφορικοί-μηχανολόγοι αγγίζουν το 11.8%, ενώ οι θεολόγοι και οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής καταλαμβάνουν από 8.2% έκαστος. Τέλος, το 7.1% ανήκει στους μαθηματικούς, ενώ η απάντηση «Άλλο» που περιλαμβάνει ειδικότητες που αναφέρθηκαν λίγες φορές, καταλαμβάνει το 10.6%.

Συνεχίζοντας με την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, το 47.7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 36% έως και 10 έτη και το 16.3% έχει πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το 46.5% έχει μεταπτυχιακό σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, το 39.5% κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο και το 7% έχει διδακτορικό σε άλλο γνωστικό πεδίο. Επίσης, το 4.7% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το 2.3% έχει μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναφορικά με την επάρκεια γνώσης ξένων γλωσσών, βλέπουμε πως το 51.2% των εκπαιδευτικών γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα, το 32.9% γνωρίζει 2 ξένες γλώσσες, ενώ το 15.9% καταλαμβάνουν όσοι γνωρίζουν 3 ξένες γλώσσες.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 96.5%, δεν έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών και το 3.5% δηλώνει πως κατέχει τέτοιες γνώσεις. Ακόμη, το 61.2% του δείγματος δεν έχει διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, με μόλις το 38.8% να δηλώνει πως έχει τέτοιου είδους προϋπηρεσία.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

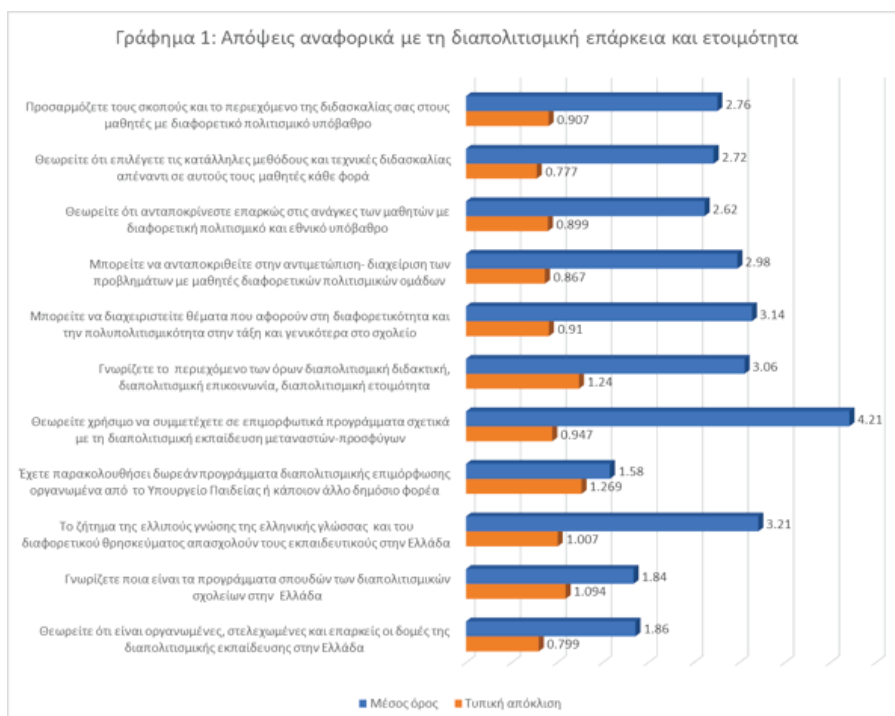
Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Ποσοστά (%)	
Φύλο	Άνδρας	33,7	
	Γυναίκα	66,3	
Ειδικότητα	Θεολόγοι	8,2	
	Φιλολόγοι	27,1	
	Μαθηματικοί	7,1	
	Φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι	14,1	
	Φυσικής αγωγής	8,2	
	Ξένων γλωσσών	12,9	
	Πληροφορικής-μηχανολόγων	11,8	
	Άλλο	10,6	
	Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έως 10 έτη	36,0
		11 με 20 έτη	47,7
Πάνω από 20 έτη		16,3	
Μορφωτικό επίπεδο	Βασικό πτυχίο	39,5	
	Μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	2,3	
	Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	46,5	
	Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	7,0	
	Σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	4,7	
Επαρκής γνώση ξένων γλωσσών	Μία ξένη γλώσσα	51,2	
	Δύο ξένες γλώσσες	32,9	
	Τρεις ξένες γλώσσες	15,9	
Γνώση της μητρικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών	Ναι	3,5	
	Όχι	96,5	
Διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Ναι	38,8	
	Όχι	61,2	

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους. Οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ χρήσιμο να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων (4.21), ενώ αρκετά συμφωνούν ως προς το ότι το ζήτημα της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και του διαφορετικού θρησκευματος απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (3.21), πως μπορούν να διαχειριστούν θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο (3.14), ότι γνωρίζουν το περιεχόμενο των όρων διαπολιτισμική διδακτική, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ετοιμότητα (3.06), ότι είναι ικανοί να ανταποκριθούν στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση των προβλημάτων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (2.98) και πως προσαρμόζουν τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (2.76). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Αρκετά», τείνοντας στη δεύτερη, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ότι θεωρούν ότι επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας απέναντι σε αυτούς τους μαθητές κάθε φορά (2.72) και πως θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο (2.62), ενώ λίγο θεωρούν πως είναι οργανωμένες, στελεχωμένες και επαρκείς οι δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1.86) και πως γνωρίζουν ποια είναι τα προγράμματα σπουδών των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα (1.84). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Καθόλου» και «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι έχουν παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας (1.58).

Πίνακας 2: Απόψεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Προσαρμόζετε τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας σας στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	2,76	0,907
Θεωρείτε ότι επιλέγετε τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας απέναντι σε αυτούς τους μαθητές κάθε φορά	2,72	0,777
Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο	2,62	0,899

Μπορείτε να ανταποκριθείτε στην αντιμετώπιση- διαχείριση των προβλημάτων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων	2,98	0,867
Μπορείτε να διαχειριστείτε θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο	3,14	0,910
Γνωρίζετε το περιεχόμενο των όρων διαπολιτισμική διδακτική, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ετοιμότητα	3,06	1,240
Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών-προσφύγων	4,21	0,947
Έχετε παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιον άλλο δημόσιο φορέα	1,58	1,269
Το ζήτημα της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και του διαφορετικού θρησκευτικού ασπασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα	3,21	1,007
Γνωρίζετε ποια είναι τα προγράμματα σπουδών των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα	1,84	1,094
Θεωρείτε ότι είναι οργανωμένες, στελεχωμένες και επαρκείς οι δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	1,86	0,799



Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά δημιουργήθηκε μια καινούργια μεταβλητή-Score, το «Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας», το οποίο αποτελείται από τους μέσους όρους 11 ερωτήσεων. Πριν τη δημιουργία του Score, οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν ως προς τον δείκτη Cronbach's Alpha, η οποία προέκυψε αποδεκτή, αγγίζοντας το 0.735. Έτσι, το καινούργιο Score αποθηκεύει αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων και δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, όπου η αύξηση του μέσου όρου συνδέεται με την αύξηση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Τα παραπάνω εμφανίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας	0,735	11

Με σκοπό την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το Score που δημιουργήθηκε κωδικοποιήθηκε ώστε να δέχεται τιμές από το 1 έως το 3 (1- 1 με 2,33, 2- 2,33 με 3,66, 3- 3,66-5) όπου η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε περιγραφικά, μέσω ποσοστών.

Το παραπάνω Score, συμμετείχε σε κατάλληλους ελέγχους συσχετίσεων με χρήση επαγωγικών μεθόδων ολοκληρώνοντας και τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Η επιλογή τους, στηρίχτηκε στο κεντρικό οριακό θεώρημα, το οποίο υπογορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή, χωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η κάθε μία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Anova για όλες τις άλλες), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-

Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis για όλες τις άλλες).

Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

1ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;»

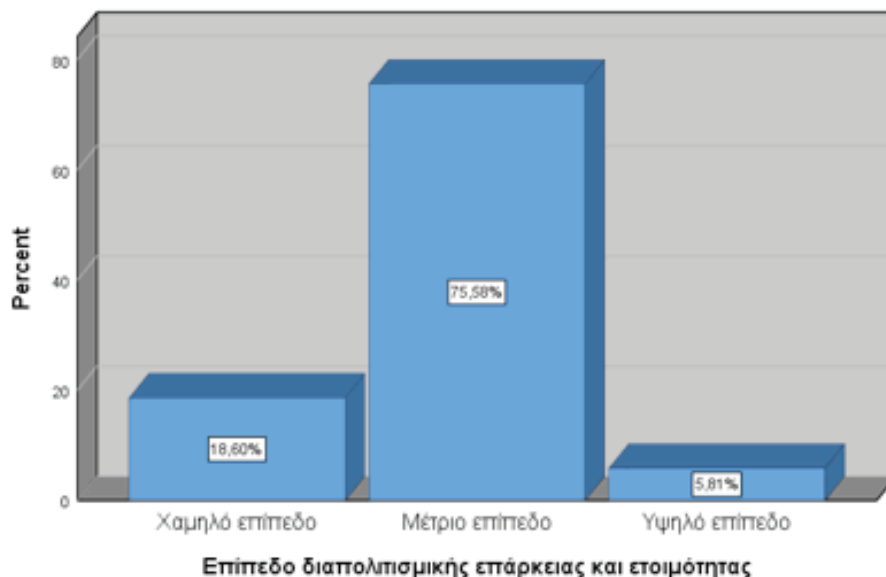
Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η μεταβλητή-Score «Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας», αναλύθηκε περιγραφικά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 2, φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αγγίζοντας το 75.6%, εμφανίζουν μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, το 18.6% παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο, ενώ το 5.8% υψηλό επίπεδο.

Πίνακας 4: Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

		Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρες απαντήσεις	Χαμηλό επίπεδο	16	18,6	18,6
	Μέτριο επίπεδο	65	75,6	94,2
	Υψηλό επίπεδο	5	5,8	100,0
	Σύνολο	86	100,0	

Γράφημα 2: Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας



2ο ερευνητικό ερώτημα

«Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;»

Για την απάντηση του δεύτερου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, θα χρησιμοποιηθούν επαγωγικές μέθοδοι και αναλυτικότερα το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι τιμές (p-values) όλων των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

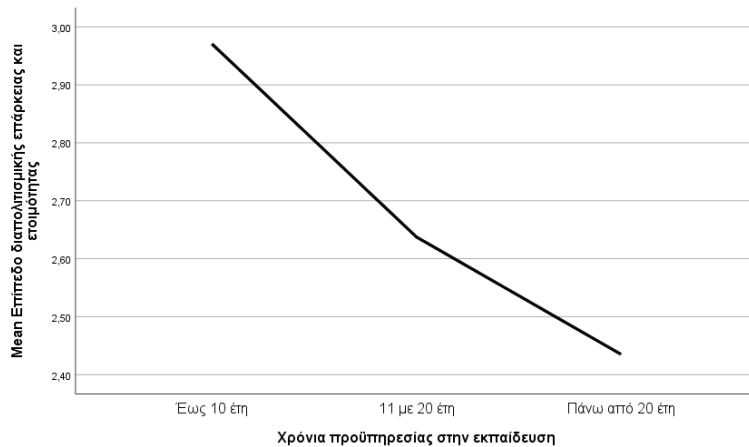
Πίνακας 5: Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

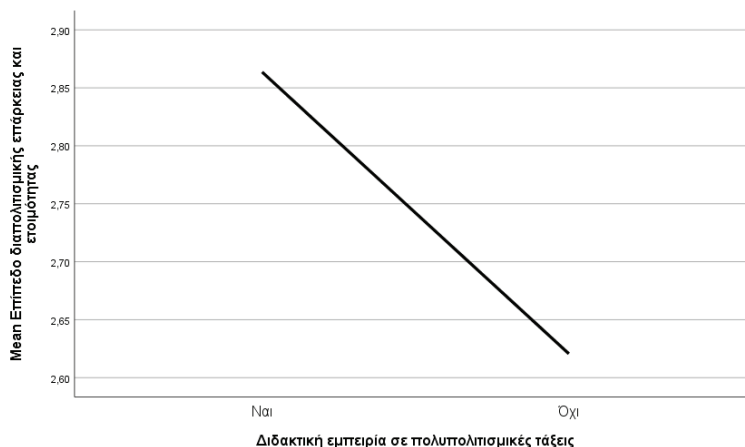
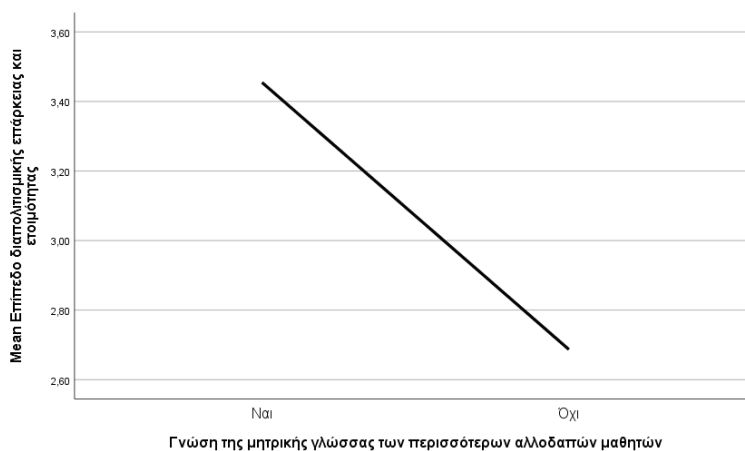
	Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας
Φύλο (Mann-Whitney)	0,599
Ειδικότητα (Kruskal-Wallis)	0,071

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Kruskal-Wallis)	0,009
Μορφωτικό επίπεδο (Kruskal-Wallis)	0,095
Επαρκής γνώση ξένων γλωσσών (Kruskal-Wallis)	0,388
Γνώση της μητρικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών (Mann-Whitney)	0,023
Διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (t-test)	0,043

Στα Γραφήματα 3-5, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν προηγουμένως. Η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας ταυτίζεται με τη μείωση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, ενώ υψηλότερα επίπεδα εμφανίζουν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών τους και όσοι διαθέτουν διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Γραφήματα 3-5: Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά





Συμπεράσματα

Στην έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 86 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι γυναίκες, με ειδικότητα φιλολόγου και προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Ακόμη, η πλειοψηφία έχει μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διάφορο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γνωρίζει μία ξένη γλώσσα, δεν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και δεν έχει εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Συνεχίζοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους, σε υψηλότερο επίπεδο συμφωνούν πως είναι

χρήσιμο να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων. Ωστόσο, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο ως προς το ότι έχουν παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας.

Μέσω της επαγωγικής στατιστικής, αναδείχθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρουσιάζει μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Επιπλέον, αναδείχθηκε πως η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας συνδέεται με τη μείωση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας και ακόμη, οι ερωτηθέντες που έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών του ή έχουν διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις, παρουσιάζουν υψηλότερη επάρκεια και ετοιμότητα σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα.

Είναι προφανές από τις παραπάνω μετρήσεις, ότι η ανάγκη παροχής οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την πλευρά της Πολιτείας, είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς την πολυπολιτισμική διάσταση που έχει λάβει σε πολύ μεγάλο βαθμό η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού σήμερα στην ελληνική επικράτεια. Το μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, τα ελάχιστα ποσοστά γνώσης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και η ομολογία ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, οδηγούν με μεγάλο βαθμό ασφάλειας στο παραπάνω συμπέρασμα.

Βιβλιογραφία

- Banks, J., Chochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beyer, L. (2001). The Value of Critical Perspectives in Teachers Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Άρτα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001, 2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2006). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτι-

- σμικής ικανότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (σσ. 639-647). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Darling-Hammond, L., Garcia-Lopez, Sp., & French, J. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers' College.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad. In V. Savicki (ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Genor, M., & Goodwin, A. L. (2005). Confronting Ourselves: Using autobiographical analysis in teacher education. *The New Educator*, 1(4), 311 –331.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου* (επιμ. Κ. Χρυσανθίδης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lynch, J. (1997). *Education and Development: Tradition and innovation, A human right analysis*. London: Cassell
- Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδη & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανιάτης, Π. (2011). *Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.
- Μάρκου, Γ. (1995, 2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σσ. 15-63). Αθήνα: Ατραπός.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική/Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σσ. 92-132). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (επιμ.). (2004). *Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο «Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού»*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Σιμόπουλος, Γ. (2016). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στο <http://www.kekdafni.gr/wp-content/uploads/2016/03/διαπολιτισμικό.pdf>
- Τρέσου, Ε., & Μητακίδου Σ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). *Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*.
- Villegas, A. M., & Lukas, T. (2002). *Educating Cultural Responsive Teachers*. State University of New York Press.

Abstract

The purpose of this publication and research is primarily to review the literature and identifying the intercultural competences of teachers today, in a highly multicultural educational environment. The two main intercultural competences to be mentioned are intercultural competence and intercultural preparedness. Then there is a reference to the need for continuous and comprehensive training of teachers on issues related to the theory, practices and methodology of intercultural education. Research conducted on teachers working in the 2019-

2020 academic year in the Cyclades region (86 participants), aims to highlight the difficulties that teachers face in the multicultural classes they teach, the educational deficit that exists in the subject of intercultural education and the need of course, for state-specific training on the subject.

Key-words: intercultural skills, intercultural competence, intercultural readiness, otherness, education

Δημήτρης Παπαδημητρίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 MSc, υποψ. Δρ. Παν. Πατρών

Γυμνάσιο Μυκόνου, Βρύση, Μύκονος 846 00

Τηλ.: 6945987267

E-mail: dimipapadimi@yahoo.gr

dimipapa1337@gmail.com

Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών: η περίπτωση των τελειόφοιτων φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Βασιλική Παπαδοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου

Εισαγωγή

Στην ακαδημαϊκή συζήτηση για το επάγγελμα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τις δύο τελευταίες δεκαετίες, εμπλέκεται ολοένα και περισσότερο η επαγγελματική ταυτότητα ως εννοιολογική και αναλυτική κατηγορία στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι «για να γίνει κανείς δάσκαλος σημαίνει κυρίως την ανάπτυξη μιας προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας» (Φρυδάκη, 2015: 18-19). Η παραπάνω παραδοχή απορρέει από την εξής αντιφατική συνθήκη: ενώ, τόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και οι εκπαιδευτικοί ως διακριτός επαγγελματικός κλάδος, αποτελούν απότοκα της νεωτερικότητας, σήμερα, στο πλαίσιο ενός μεταβατικού, μετανεωτερικού κόσμου, με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την αντιφατικότητα, τη ρευστότητα, και τη γενικότερη αβεβαιότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπληρώσει αιτήματα μετανεωτερικά, δηλ. να είναι ένα δρών ενεργητικό υποκείμενο, ικανό να παίρνει συνεχώς κρίσιμες αποφάσεις σε πολλά επίπεδα της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής του. Εργάζεται επομένως σε ένα θεσμικό μόρφωμα νεωτερικής κοπής, το σχολείο, ενώ παράλληλα οφείλει να αφουγκράζεται προτάγματα ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου μετανεωτερικού κόσμου και να τα μεταγράφει σε εκπαιδευτικές αρχές αλλά και πρακτικές (Hargreaves, 1994· Κοσσυβάκη, 2003· Ξωχέλλης, 2005). Για να ανταποκριθεί σε αυτήν τη συνθήκη χρειάζεται να έχει αναπτύξει μια συμπαγή προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα.

Η επαγγελματική ταυτότητα ως εννοιολογική και αναλυτική κατηγορία χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συγκείμενα, όπως αυτά που περιλαμβάνουν την αρχική εκπαίδευση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση, και πιο συγκεκριμένα όλα όσα σχετίζονται με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, την ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής ευθύνης. Η επαγγελματική ταυτότητα έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στους λόγους (discourses) για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Σε κάποιες μελέτες σχετίζεται με της εικόνες του εαυτού, οι οποίες καθορίζουν

τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται ως δάσκαλοι/ες και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Σε αυτές τις εικόνες του εαυτού σημαντικό δεν είναι μόνο το ερώτημα «ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;», αλλά και το ερώτημα «ποιος θα ήθελα να γίνω;».

Η επαγγελματική ταυτότητα αφορά τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρούν σημαντικό στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και ζωή, αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση των βιωμάτων τους και των προσωπικών τους ιστοριών. Από την άλλη όμως, αφορά και την επίδραση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των άλλων που περιλαμβάνουν την εικόνα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για το τι οφείλει να γνωρίζει και να πράττει ο εκπαιδευτικός. Έτσι οι εκπαιδευτικοί¹ βιώνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αντιμετωπίζοντας συνεχώς όχι μόνο τις δικές τους προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις απαιτήσεις, αλλά και νέες προσδοκίες, πεποιθήσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Με αυτήν την έννοια αναπτύσσουν μια επαγγελματική ταυτότητα που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κατανοεί αυτό το πλαίσιο (Lyhty & Moate, 2016: 319).

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αντιπροσωπεύει μία παγιωμένη κατάσταση, αλλά είναι διαρκώς υπό διαπραγμάτευση μέσα από την εμπειρία (Beijaard et al., 2004· Tredea et.al, 2011). Η διαμόρφωση της αποτελεί μια αέναη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών που συνδέεται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας αλλά και της ζωής του (Beijaard et.al., 2004: 107κ.κ.· Φρυδάκη, 2015: 191). Κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται στον χρόνο και στον χώρο, όπως όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Timostsuk & Ugaste, 2010· Akkerman & Meijer, 2011). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικά, προκύπτει μέσω του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, στηριζόμενοι στις ερμηνείες που παράγουν στη διάρκεια των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων τους στο πλαίσιο της εργασίας τους. Σε αυτές τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις εμπλέκονται η ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους, η επαγγελματική τους δέσμευση, οι ικανότητες και τα κίνητρά τους. Αυτές οι παράμετροι θεωρούνται σημαντικές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αναπαριστούν την προσωπική τους οπτική, στον τρό-

1. Για λόγους φραστικής οικονομίας και πέρα από κάθε είδους στερεοτυπική προκατάληψη, στο παρόν κείμενο οι όροι «φοιτητής» και «φοιτητές»/«δάσκαλος» και «δάσκαλοι», εκπαιδευτικός/εκπαιδευτικοί», «συμμετέχοντες» αναφέρονται και στα δυο γένη.

πο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν τον ρόλο τους ως επαγγελματίες στην εργασία τους (Pillen et.al., 2016).

Σε σχέση με τον σκληρό πυρήνα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, είναι σαφές ότι αυτή συγκροτείται σε αναφορά πάντοτε με το βασικό τρίπτυχο του εκπαιδευτικού του έργου: α) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων του γνωστικού αντικειμένου (the teacher as a subject matter expert), β) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της διδακτικής (the teacher as a didactical expert) και γ) ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της αγωγής (the teacher as a pedagogical expert) (Beijaard et al., 2000). Όσον αφορά τη διάσταση της γνώσης του αντικειμένου διδασκαλίας, είναι γνωστό ότι ενώ παλαιότερα θεωρούνταν πως αρκούσε η βαθιά γνώση του αντικειμένου- μαζί με κάποια εξάσκηση- για να γίνει κανείς καλός εκπαιδευτικός, σήμερα αυτό δεν ισχύει. Ωστόσο η βαθιά γνώση των διδακτικών αντικειμένων εξακολουθεί να συνιστά μια βασική παράμετρο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Beijaard et.al., 2004: 751). Σχετικά με τη διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής ως βασικής συνιστώσας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, και εδώ έχουν ενδιαφέρον οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλαγές που απηχούν όχι μόνο νέα ερευνητικά δεδομένα αλλά και νέα εκπαιδευτικά προτάγματα που ξεπήδησαν από τις ρωγμές της νεωτερικότητας. Έτσι, ενώ αρχικά ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσής τους ήταν επικεντρωμένο στη μεταφορά συγκεκριμένων διδακτικών μοντέλων, σήμερα θεωρείται πως η διδακτική ικανότητα οφείλει κυρίως να ελεγχθεί σε σχέση με τη δημιουργία κατάλληλων και ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων και λιγότερο σε σχέση με την εφαρμογή προτυποποιημένων διδακτικών μοντέλων (Κοσσυβάκη, 2003). Τέλος, σε σχέση με τη διάσταση του ειδήμονα της αγωγής πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας έρχεται διαρκώς αντιμέτωπος με ηθικά κι άλλα διλήμματα, τα οποία η συνθήκη της μετανεωτερικότητας έχει οξύνει ακόμη περισσότερο. Αυτά τα διλήμματα μπορεί να τα αντιμετωπίσει και να πάρει αποφάσεις μόνο στον ορίζοντα αυτής της διάστασης της επαγγελματικής του ταυτότητας. Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν πως αυτή η διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχη (Beijaard & De Vries, 1997).

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ξεκινάει ήδη κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους και τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πόση σημαντική μπορεί να είναι η επίδραση των προγραμμάτων σπουδών τους (Stenberg et al., 2014· Fomunyan, 2017). Άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με αναφορές στις σπουδές τους και τη θετική επίδρασή τους στη μελλοντικά αμειβόμενη εργασία τους (Κηπουροπούλου, 2018). Αν και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν βλέπουν ακόμα τον εαυτό τους ως επαγ-

γελματίες, η επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς αναπτύσσεται δεν αποτελεί έναν «κενό χώρο», αλλά είναι πλήρης ανταγωνιστικών περιεχομένων (Lanas & Kelchtermans, 2015: 24).

Όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες κατασκευάζονται, για να είναι σε θέση να υποστηρίξουν στοχευμένα την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα στοχεύει προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιστημολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε τις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, στη βάση του σχήματος που προαναφέρθηκε όσον αφορά το περιεχόμενό της, εστιάζοντας στο λόγο που παράγουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Το επιστημολογικό πλαίσιο αυτής της μεθοδολογικής επιλογής συγκροτείται από τις παραδοχές των μεταδομιστικών προσεγγίσεων και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού.

Σύμφωνα με αυτές τις παραδοχές στη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων -και η επαγγελματική ταυτότητα είναι και κοινωνική ταυτότητα- εμπλέκεται η έννοια της υποκειμενικότητας. Ακόμη πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η κοινωνική κατασκευή του υποκειμένου και των ταυτοτήτων και συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή τους (Kress, 1988, 1989· Yudell 2006· Grossberg, 1996). Η γλωσσική χρήση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής πρακτικής περισσότερο, παρά μια ατομική δραστηριότητα ή μια αντανάκλαση των κοινωνικών μεταβλητών. Καθώς λοιπόν ο λόγος αποτελεί έναν τρόπο δράσης των ατόμων αλλά και έναν τρόπο αναπαράστασης, και καθώς υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του λόγου και της κοινωνικής πρακτικής, η ταυτότητα παράγεται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, και μετασχηματίζεται μέσω των πρακτικών του λόγου. Ο λόγος είναι αυτός που διαμορφώνει τα υποκείμενα σε κάθε περίπτωση και σε κάθε θεσμό, αφού κατασκευάζει τις θέσεις που καλούνται τα υποκείμενα να καταλάβουν αλλά και τις ταυτότητες που συγκροτούν σε κάθε κοινωνική περίπτωση.

Συσχετίζοντας την υποκειμενικότητα με τις ταυτότητες μπορούμε να πούμε ότι με τον προσδιορισμό των κοινωνικών ταυτοτήτων οργανώνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών θεσμών, όπου και τους αποδίδονται συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες είτε δίνουν είτε περιορίζουν τις δυνατότητες απόκτησης εμπειριών και αναπαράστασής τους (Fairclough, 1989, 1992, 1995· Kress, 1988, 1989· Yudell, 2006· Grossberg, 1996). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα προς τον εαυτό τους και

να στοχάζονται σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν και τον βαθμό στον οποίο η γλώσσα που χρησιμοποιούν επιβάλλει και κωδικοποιεί τις έννοιες της αυθεντίας, καθώς και το είδος της αυθεντίας που εκπροσωπούν. Οι μαθητές από τη μεριά τους μπορεί να αντιδράσουν στις δομές της εξουσίας και των αποτελεσμάτων της στην αντίληψη που διαμορφώνουν βαθμιαία γύρω από τη γνώση. Οι παραπάνω τοποθετήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μια αναδόμηση στις σχέσεις ελέγχου και εξουσίας στη σχολική τάξη. Οι ταυτότητες και οι θέσεις υποκειμένου κατασκευάζονται μεν από τους κοινωνικούς θεσμούς και τους λόγους τους, ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην παιδαγωγική διαδικασία είναι είτε παθητικοί εκπαιδευτικοί είτε παθητικά παιδαγωγικά υποκείμενα (Kress, 1988: 127· Bernstein, 1989: 78 κ.κ.) κυρίως στη μετανεωτερική εποχή. Τα υποκείμενα είναι δυναμικά, και πάντοτε τοποθετούνται σε σχέση με συγκεκριμένους λόγους και πρακτικές που παράγονται από αυτούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το άτομο αποτελεί απλώς το σύνολο αυτών των θέσεων και των λόγων, αλλά συμμετέχει στη διαμόρφωση, την παραγωγή ή αναπαραγωγή τους.

Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικό υλικό

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές θα εξετάσουμε πώς αποτυπώνονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο των υποψήφιων εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτός καταγράφεται στα ημερολόγια που καταθέτουν μετά το τέλος της πρακτικής τους άσκησης.

Οι υποθέσεις εργασίας που τέθηκαν στην έρευνα αφορούν τις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας που φαίνεται να διαμορφώνουν δια του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Οι όψεις αυτές εξετάστηκαν σε σχέση πάντοτε με το τρίπτυχο του εκπαιδευτικού έργο και τις διαστάσεις που απορρέουν από αυτό. Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της μελέτης των ημερολογίων αναζητήσαμε εκφορές λόγου που απαντούσαν στα εξής τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατασκευάζονται;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων του γνωστικού αντικειμένου (subject matter expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της διδασκαλίας (didactical expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδήμων της αγωγής, ως παιδαγωγός (pedagogical expert);
- Ποιες από τις παραπάνω διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού προτάσσονται και ποιες αναπαρίστανται ως λιγότερο ισχυρές;

- Υπάρχουν επιμέρους «εκδοχές» αυτών των διαστάσεων και πώς εμφανίζονται;
- Πώς συμπλέκονται μεταξύ τους οι διάφορες «εκδοχές» των διαστάσεων αυτών για να σχηματίσουν συνολικά την επαγγελματική ταυτότητα;

Το υλικό της ανάλυσης αποτέλεσαν 35 (από ένα σύνολο 110) ημερολόγια των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Δε λάβαμε υπόψη μας ως μεταβλητή το φύλο, ενώ στο πλαίσιο της βολικής δειγματοληψίας το κριτήριο ήταν κατά πόσο μπορούσαν τα γραπτά κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών να αποτελέσουν επαρκές υλικό ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το υλικό αντλήθηκε από εκείνο το τμήμα των Ημερολογίων, στο οποίο οι τελειόφοιτοι καταγράφουν συνολικά τις εμπειρίες και τον αναστοχασμό τους από την διεξαγωγή της τελικής φάσης της πρακτικής τους άσκησης, όταν αναλαμβάνουν για δυο εβδομάδες την πλήρη ευθύνη μιας σχολικής τάξης. Αναζητήθηκαν και αναλύθηκαν εκείνες οι αναφορές λόγου των φοιτητών, οι οποίες απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα σύμφωνα με τις τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας της προσέγγισης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, έτσι όπως διαμορφώνεται από τους Norman Fairclough (1989, 1992, 1995) και Gunther Kress (1988, 1989). Επομένως, η παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση που ακολουθεί, αφορά τη μελέτη των συγκεκριμένων ημερολογίων και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Αποτελούν ωστόσο, ένα δείγμα των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους ως εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω.

Το ημερολόγιο αποτελεί μια κοινή στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μια διαδικασία συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη και καταγραφής των σχεδιασμών διδασκαλίας, λογοδοτούν για τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές τους, τις εξετάζουν και επανεξετάζουν στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους (Stevens & Cooper, 2009). Διαμορφώνουν και διαπραγματεύονται παράλληλα την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς καταλαμβάνουν και τις αντίστοιχες θέσεις υποκειμένου, αυτού του ενεργού εκπαιδευτικού και συχνά του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, έστω και για μία σύντομη χρονική περίοδο.

Η ανάλυση των ημερολογίων κατέδειξε ως κυρίαρχη τη διάσταση του εκπαιδευτικού ως ειδικού της αγωγής, ως παιδαγωγού (Αντωνίου, 2009: 48κ.κ.) με δύο διαφορετικές εκδοχές:

1. Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός με έμφαση στη λειτουργηματική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις η άλλη βασική διάσταση που εμφανίζεται ως «δευτερεύουσα» κατά τις δηλώσεις τους, είναι αυτή του ειδήμονα της διδακτικής.

2. Ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος παιδαγωγός με έμφαση στην αναστοχαστική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, στον αντίστοιχο λόγο εμφανίζεται η διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής. Σε αυτές τις περιπτώσεις ωστόσο, διεκδικώντας μια ισοτιμία ως προς τη διάσταση του παιδαγωγού και όχι ως δευτερεύουσα όπως στην προηγούμενη περίπτωση.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός: η λειτουργηματική διάσταση

Στις περισσότερες αναφορές τους οι φοιτητές μιλούν για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής, ο οποίος υπερτερεί έναντι της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Πρόκειται για την πλειοψηφία των αναφορών λόγου –σε 23 ημερολόγια- μέσω των οποίων οι φοιτητές προσδιορίζουν το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτουργημα και προσδίδουν σε αυτό χαρακτηριστικά συναισθηματικής σχέσης ακόμα και πλατωνικού έρωτα (Κιρουγορουλίου & Παπαδορουλίου, 2018). Οι φοιτητές εκφέρουν τον λόγο τους είτε σε α' ενικό είτε σε α' πληθυντικό πρόσωπο, καθώς φαίνεται να ταυτίζονται με την επαγγελματική τους ιδιότητα ως δάσκαλοι, όταν αναφέρονται στην προσωπική τους εμπειρία. Στην περίπτωση που διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου με γενική, συνήθως εισαγωγική εκφορά, επιλέγουν κυρίως το τρίτο πρόσωπο, μιλώντας αποστασιοποιημένα και εκφέροντας με βεβαιότητα και σοβαρότητα ύφους τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος.

«Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι λειτουργημα και έτσι πρέπει να την αντιμετωπίζουμε. Δεν αφορά μόνο το μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι. Εξίσου σημαντικό-αν όχι σημαντικότερο- είναι πως έχουμε την ευθύνη παιδιών που βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία, που πλάθονται οι προσωπικότητές τους, που χρειάζονται στήριξη ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική και που έχουν προσδοκίες από εμάς».

«Ο ρόλος του δασκάλου θεωρώ ότι ακόμα αποτελεί λειτουργημα καθώς καλείται να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και ηθικές αξίες μέσα από την παιδευτική αυτή διαδικασία».

«Το γεγονός δηλαδή, ότι ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά, αλλά συμβάλλει επίσης στην καλλιέργεια του πνεύματος και του ψυχικού τους κόσμου».

«Η διαφορά όμως είναι ότι ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα. Πρέπει να ασχολείται και με τον συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών. Δεν

πρέπει ποτέ να ξεχνά ότι οι γονείς αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς των παιδιών αλλά οι δάσκαλοι τους επαγγελματίες παιδαγωγούς».

Με την ισχυρή τροπικότητα των ρημάτων «πρέπει» και των επαναλήψεων «πρέπει να ασχολείται» και της οριστικής έγκλισης δηλώνεται η βεβαιότητα και η αξιοπιστία του λόγου που εκφράζεται (Hodge & Kress, 1993: 122 κ.κ.) για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής στο παραπάνω απόσπασμα. Με τη χρήση της φράσης «με τη διαφορά» υπονοείται το χαρακτηριστικό που διακρίνει τον καλό δάσκαλο από τον «κακό», προσδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τόσο αυτά του παιδαγωγού όσο και αυτά του καλού γνώστη της διδασκαλίας, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η μαθητική επίδοση. Παρατηρούμε ότι προτάσσεται από τη μία η λειτουργηματική εκδοχή στην παιδαγωγική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, από την άλλη όμως ακολουθεί η διάσταση του ειδικού της διδακτικής με την ευρύτερη βέβαια έννοια: *«ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα», «ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά».* Επομένως ο κυρίαρχος, λειτουργηματικής γενεαλογίας παιδαγωγικός ρόλος, συνδυάζεται με το ρόλο του ειδήμονα της διδακτικής και μάλιστα συνδυάζεται και σε επίπεδο εκφοράς λόγου.

Η εστίαση του λόγου εξάλλου στη λειτουργηματική διάσταση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι φανερή και στην παρακάτω αναφορά μιας φοιτήτριας:

«Η πρακτική άσκηση με βοήθησε να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντικός και βαρύς συνάμα, είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου. Είναι σε θέση, δηλαδή, και να τους γαλουχήσει με αξίες και ιδεώδη ταυτόχρονα να είναι υπεύθυνος για τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον».

Η βεβαιότητα των διατυπώσεων ενισχύεται από τα εμφατικά ρήματα «πρέπει» και «οφείλει», οπότε δεν επιδέχεται η συγκεκριμένη κρίση καμία αμφισβήτηση. Στη συνέχεια η υψηλή τροπικότητα ενισχύεται και από την εμφατική φράση συγκριτικού βαθμού «αν όχι σημαντικότερο». Η λογοδότηση που ακολουθεί ενισχύει τον ρόλο ενός υπεύθυνου δασκάλου ως καθοδηγητή και συμβούλου. Το «μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι» είναι δευτερεύον. Στον λόγο τους ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στη «μεταλαμπάδευση αξιών και ιδεωδών και στη διαμόρφωση ήθους». Χαρακτηριστικές είναι άλλωστε οι μεταφορικές εκφράσεις «να μεταλαμπαδεύσει», «να γαλουχήσει», ενδεικτικές ενός λόγου για την ηθική. Πολλές μεταφορές, όπως η μεταφορική χρήση του ρήματος «να γαλουχήσει» φυσικοποιούνται σε έναν παραδοσιακό λόγο για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να μη γίνονται αντιληπτές ως μεταφορές αλλά να ισχυροποιούν την αντίστοιχη κατασκευή της ταυτότητας (Fairclough, 1995: 194-195).

Δύο φοιτήτριες εκφράζουν παρόμοιες τοποθετήσεις σχετικά με την πρόταξη μεν της παιδαγωγικής διάστασης, αναφέροντας όμως και τη διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής :

«Το έργο μας ως εκπαιδευτικών οφείλει να επικεντρώνεται τόσο στη μεταλαμπάδευση γνώσεων όσο και στη διαμόρφωση ήθους και αξιών του κάθε μαθητή».

«Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γίνει ο ιχνηλάτης και ο καθοδηγητής, ώστε να φτάσουν οι μαθητές στο κέντρο της γνώσης».

Στην προκειμένη περίπτωση μια μικρή διαφοροποίηση έγκειται στη λεκτική επιλογή των συνυποδηλωτικών αναφορών «μεταλαμπάδευση γνώσεων», «διαμόρφωση ήθους», «ιχνηλάτης», οι οποίες αναπαριστούν έναν παραδοσιακό λόγο για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Φρειδερίκου & Τσερούλη-Φολερού, 1991· Παπαδοπούλου κ.ά., 2011). Εξίσου ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο αρθρώνεται ο λόγος για τη διδακτική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η «μεταλαμπάδευση γνώσεων», ο «ιχνηλάτης» και «το κέντρο της γνώσης» παραπέμπουν σε ένα λόγο έμπορτο συγκινησιακά με λογοτεχνίζοντα στοιχεία (μεταφορές) που συστοιχίζεται με τη λειτουργηματική εκδοχή της παιδαγωγικής διάστασης.

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός: η διάσταση του αναστοχασμού

Μια μικρότερη ομάδα φοιτητριών εκφράζουν μία διαφορετική θέση σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Συγκεκριμένα στις αναφορές του λόγου τους σε 12 ημερολόγια, εστιάζουν σε εκείνα του στοιχεία που συγκροτούν τον τύπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία: ανάπτυξη φιλομάθειας, πειραματισμού, κριτικού στοχασμού, ενεργητικής συμμετοχής, αλληλοσεβασμού και καλλιέργεια εμπιστοσύνης (Schön, 1983, 1987· Zeichner & Liston, 1996· Loughran, 2002). Ο στοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιστρέφει σε μια θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να γνωρίσει τις συνέπειές της. Μια διάσταση αυτής της διαδικασίας αποτελεί η κριτική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές πρακτικές και η προσπάθεια αλλαγής τους (Αυγητίδου, 2007). Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι εκφορές στον λόγο που εκφράζουν την ταυτότητα του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, κατασκευάζονται έτσι ώστε να αναπαρίσταται σχεδόν ισότιμα η διάσταση του ειδικού ή ειδήμονα της διδακτικής.

«Διδασκαλία και μάθηση συγκροτούν τα δύο άκρα της αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, η οποία δρομολογείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με βάση τους διδα-

κτικούς στόχους όπως: τη δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, την καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας κι σύγκρισης απόψεων, την υποβοήθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, την ηθική καλλιέργεια του μαθητή».

Στο παραπάνω απόσπασμα το υποκείμενο δομεί τον λόγο του, αναπτύσσοντας με ισχυρή τροπικότητα (ενεστωτικός χρόνος, οριστική έγκλιση) μια «κάθετη άποψη» σχετικά με τους στόχους του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το ύφος των διατυπώσεών του ενισχύεται μέσω ενός σύνθετου λόγου πλούσιου σε ονοματικοποιήσεις, και με τη χρήση γ' ρηματικού προσώπου. Ο λόγος είναι οργανωμένος σε επιχειρήματα, στα οποία εκφράζεται ο συνδυασμός της διάστασης της ταυτότητας του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού με αυτή του γνώστη της διδακτικής.

Με παρόμοιο τρόπο αναπτύσσουν τις θέσεις τους και οι παρακάτω φοιτήτριες:

«Πρωταρχικός σκοπός πιστεύω για έναν δάσκαλο είναι να δώσει στους μαθητές του να κατανοήσουν, μέσα από συζητήσεις που θα κάνει μαζί τους την σημασία που έχει να σεβόμαστε τον συνομιλητή μας και να λύνουμε τις διαφωνίες μας με διάλογο [...]».

«Αυτό που αντιλήφθηκα ήταν το κατά πόσο η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού και του μαθητή μπορεί να κάνει τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο με τον δάσκαλό τους, ώστε μέσα στην τάξη να είναι πιο ενεργά αλλά και να μοιράζονται μαζί του τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν».

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τον λόγο τους στο πλαίσιο μιας επιχειρηματολογίας με κυρίαρχο το γ' πρόσωπο και πολλές ονοματικοποιήσεις (ασφάλεια, εμπιστοσύνη, δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του μαθητή, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σύγκρισης απόψεων κ.τ.λ.). Εκφράζονται από απόσταση και αξιολογούν με βάση την εμπειρία τους στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης τις εκπαιδευτικές πρακτικές γενικά των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν περιορίζονται στη μεταβίβαση γνώσεων αλλά επεκτείνονται στην καλλιέργεια κριτικού στοχασμού και την επιτυχημένη αλληλεπίδραση και επικοινωνία, οι οποίες προτάσσονται στις εκφορές τους.

Μία φοιτήτρια αναπτύσσει τον λόγο της με λογοδοτήσεις σε τρίτο πρόσωπο και με την εμφατική χρήση του τροπικού ρήματος της υποχρέωσης «πρέπει», εισάγει την σημαντικότητα της διαμόρφωσης υπεύθυνων πολιτών, σε ένα σύνταγμα όπου μετατρέπει ταυτόχρονα το γ' πρόσωπο σε α' πληθυντικό υποδηλώνοντας την ευθύνη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μιας πολιτειακής ταυτότητας των μαθητών:

«Το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί χώρο απόκτησης «αποστειρωμένων» γνώσεων αλλά κυρίως θα πρέπει να αποτελεί αρωγό στην απόκτηση κριτικής

σκέψης για τα παιδιά. Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτοί που θέλουμε σήμερα να μορφώσουμε, θα είναι οι πολίτες της αυριανής κοινωνίας-η οποία έχει ήδη πληγεί από εμάς-που πράττουμε συνέχεια τα ίδια, θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον και το παρόν τους [...] Ο πομπός είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ως ρόλο να συμβουλεύει το παιδί, να του παρέχει βοήθεια, γνώσεις, τη δυνατότητα επιλογής και γενικά να λειτουργεί σαν σύμβουλος και φίλος, παρά σαν παντογνώστης».

Εμφατικά λειτουργούν και οι αντιθετικές φράσεις «σήμερα/αύριο», «ο εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να παρέχει βοήθεια, γνώσεις [...] να λειτουργεί ως σύμβουλος/παρά σας παντογνώστης», με τις οποίες αντιπαραθέτει τις παγιωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μάντα μεταβίβασης γνώσεων σε έναν παιδαγωγικό ρόλο που φαίνεται να αντικατοπτρίζει ακόμη και στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 1998). Σύμφωνα με το επιστημολογικό πλαίσιο άλλωστε της Κριτικής Παιδαγωγικής η προσωπική ενδυνάμωση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι αλληλένδετες διαδικασίες στο πλαίσιο μια εκπαίδευσης, όπου η οργάνωση του παιδαγωγικού περιεχόμενου αποτελεί και πολιτική πράξη: μπορεί να απελευθερώνει ή να χειραγωγεί ανάλογα με τον προοδευτικό ή συντηρητικό της χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός είναι σύμβουλος, παρέχει βοήθεια και δυνατότητες επιλογής και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μελλοντικών πολιτών.

Συζήτηση

Η διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά από το προπτυχιακό επίπεδο, κατά το οποίο φοιτητές και φοιτήτριες αποκτούν προσωπική γνώση και επίγνωση της ταυτοτικής τους ανάπτυξης. Καθώς εξελίσσονται μάλιστα ακαδημαϊκά, αρχίζουν να αναπτύσσουν ιδέες και να αποκτούν εμπειρίες για το τι σημαίνει να γίνεται κάποιος δάσκαλος (Φρυδάκη, 2015· Beijaard et al., 2000).

Η μελέτη του λόγου των φοιτητών και φοιτητριών ανέδειξε ως κυρίαρχη διάσταση της διαμορφούμενης επαγγελματικής ταυτότητας τους, τη διάσταση του ειδήμονα της αγωγής, του παιδαγωγού και μάλιστα σε δυο διακριτές εκδοχές: α) τον παιδαγωγό με έμφαση στη λειτουργηματική διάσταση του έργου του και β) τον παιδαγωγό ως αναστοχασζόμενο εκπαιδευτικό με έμφαση στην αναστοχαστική διάσταση της πρακτικής του. Τα ευρήματα αυτά, σχετικά με την πρόταξη της παιδαγωγικής διάστασης στην επαγγελματική τους ταυτότητα, συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Beijaard & De Vries, 1997· Ξωχέλλης, 2005). Ωστόσο, παράλληλα με την προεξάρχουσα αυτή παιδαγωγική διάσταση, υπάρχει και η διάσταση η διδακτική, η οποία φαίνεται και αυτή

να έχει τις αντίστοιχες δυο εκδοχές της που συστοιχίζονται με τις δυο εκδοχές της παιδαγωγικής διάστασης ως προς τα χαρακτηριστικά τους.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που εστιάζουν στη λειτουργηματική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, εκφράζονται κυρίως με αναφορά στο προσωπικό βίωμα με τη χρήση του α' προσώπου και αναπαριστώντας συχνά μια συλλογική ταυτότητα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται πρωταρχικά να επιθυμούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αξιών των μαθητών και των μαθητριών τους. Σε αρκετές αναφορές των φοιτητριών και των φοιτητών τα παιδαγωγικά υποκείμενα αναπαρίστανται ως εύπλαστα υποκείμενα, με την επίδραση του δασκάλου ιδιαίτερα βαρύνουσα στην διαπαιδαγώγησή τους. Μάλιστα σε αυτήν την κατηγορία των φοιτητών, των οποίων ο λόγος παρουσιάζει ως εξαιρετικά εύπλαστα τα παιδαγωγικά υποκείμενα, δεν υπάρχει η διάσταση του ειδήμονα της διδακτικής: ο εκπαιδευτικός είναι αποκλειστικά και κυρίαρχα παιδαγωγός και έχει ένα ρόλο «ηγεμονικό» στο πλαίσιο του παιδαγωγικού ζεύγους εκπαιδευτικός– μαθητής. Στις δηλώσεις αυτής της τάξης απηχείται ο παραδοσιακός λόγος για το επάγγελμα του δασκάλου και της δασκάλας ως ηθική αποστολή (Φύκαρης, 2010: 29), με πρωταρχικό μέλημα τη διάπλαση χαρακτήρα και όχι τη μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων (Ξωχέλλης, 1984: 56· Ξωχέλλης, 2005: 60 κ.κ.).

Από την άλλη αρκετές είναι και οι φωνές όσων αποποιούνται την αυθεντία του δασκάλου και δηλώνουν ότι βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα και ευσυνείδητους πολίτες με κοινωνικές δεξιότητες και ενεργητική συμμετοχή. Στην περίπτωση αυτή κατασκευάζοντας την ταυτότητά τους ως κυρίως αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν γενικά τη χρήση του τρίτου προσώπου, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στις αναφορές τους και προσδίδοντας έτσι ένα ακαδημαϊκό ύφος. Οι ίδιοι αυτοί φοιτητές και φοιτήτριες αναφέρουν ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πρακτική τους καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, στις οποίες εντάσσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση, τη μέθοδο project, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ανακαλυπτική μέθοδο, τον καταγισμό ιδεών και στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η πλειοψηφία δηλώνει emphatically ότι εκτιμά θετικά τη διαδικασία του αναστοχασμού, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε θέση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Υιοθετούν μια στάση προβληματισμού απέναντι στις πρακτικές διδασκαλίας, αναστοχαζονται και είναι πρόθυμοι να δεχτούν ανατροφοδότηση και να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές με βάση τα εκάστοτε μαθησιακά περιβάλλοντα. Στον λόγο τους φαίνεται να εμφανίζεται το αποτέλεσμα της μετασηματιστικής δράσης της παιδαγωγικής τους εμπειρίας, την οποία κατέγραψαν στα Ημερολόγια τους, και η οποία φαίνεται να συμβάλει στην ενδυνάμωση

(Cummins, 2005: 225-226) μιας συγκεκριμένης εκδοχής κατά τη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως παιδαγωγών αλλά και ως ειδημόνων της διδασκαλίας. Οι δηλώσεις τους απηχούν το επίκαιρο πρόταγμα ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία, έτσι όπως αυτό εγγράφεται στα επιμέρους καθήκοντα που έχει να επιτελέσει όχι μόνο σε σχέση με το σχολείο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Η μελέτη της ανάλυσης του λόγου των φοιτητών ανέδειξε ένα ενδιαφέρον εύρημα: στην περίπτωση κατά την οποία προτάσσουν τη λειτουργηματική διάσταση του εκπαιδευτικού, ο λόγος τους εμφανίζει ισχυρές τροπικότητες, ενώ στην περίπτωση στην οποία φαίνεται να προτάσσουν τη διάσταση του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού οι τροπικότητες είναι αδύναμες, σημαίνουν αβεβαιότητας αλλά και κριτικής στάσης απέναντι στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Και στις δύο περιπτώσεις είναι χαρακτηριστική η χρήση ουσιαστικοποιήσεων στην πλειοψηφία των εκφορών των φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σε σχέση με την κατηγορία της λειτουργηματικής εκδοχής στην παιδαγωγική διάσταση της διαμορφούμενης επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών-η οποία φαίνεται να υπερισχύει- ένα ενδιαφέρον ερώτημα, όχι μόνο αυτής της έρευνας (Stenberg et al., 2014: 214) θα ήταν το εξής: αν και η συνειδητοποίηση της ηθικής φύσης της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία, μήπως υπάρχει ο κίνδυνος μια ισχυρή προσωπική θεωρία σε λανθάνουσα κατάσταση (Παπαδοπούλου κ.ά., 2011) να δυσχεραίνει την αντίληψη της πολυπλοκότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, αν στην προσωπική αυτή θεωρία κυρίαρχη προοπτική για το επαγγελματικό έργο είναι η πρόσληψή του ως λειτούργημα. Ενθαρρυντικό ωστόσο είναι ότι ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες-έστω πιο λίγοι- προτάσσοντας την παιδαγωγική διάσταση μιας υπό διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας επιλέγουν εκείνη την εκδοχή που συστοιχίζεται με τα προτάγματα ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Φαίνεται μάλιστα, τελικά, να αναγνωρίζουν τις παιδαγωγικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως εκπαιδευτικοί, αναστοχαζόμενοι το δικό τους επίπεδο γνωστικής και ηθικής επίγνωσης, το οποίο αποτελεί μέρος μιας δια βίου -και όχι μόνο ακαδημαϊκής- εκπαιδευτικής εμπειρίας (Campbell, 2006: 103-104).

Ως ένας περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι ο λόγος φοιτητών και φοιτητριών παρήχθη μέσα σε ένα πλαίσιο ακαδημαϊκή γραφής που υπόκειται σε διαδικασίες αξιολόγησης- αφού τα Ημερολόγια Πρακτικής Άσκησης αξιολογούνται-και επομένως αυτή η συνθήκη θέτει όρια και όρους ως προς την αυθεντικότητα και άρα την αξιοπιστία των καταγραφών. Ως επιπλέον περιορισμοί της έρευνας μπορούν να αναφερθούν το μικρό –αναγκαστικά

στο πλαίσιο μιας ποιοτικά προσανατολισμένης έρευνας- δείγμα των συμμετεχόντων, καθώς και η απουσία διαχρονικότητας στη μελέτη των απόψεών τους.

Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά, καθώς προδιαγράφουν τάσεις που αξίζει να μελετηθούν και να διερευνηθούν περαιτέρω με μεγαλύτερα δείγματα και με διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα συνδυάζουν εργαλεία τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akkerman, S., & Meijer, C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Campbell, E. (2006). The Ethical Teacher. *Paideysis*, 15(1), 103-106.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fomunyam, G. K. (2017). Students Teachers Negotiating the Teachers' Professional Identity. *International Journal of Educational Sciences*, 13(2), 185-193.
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is that all there is? In Hall, S. (Ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 87-107). London: Sage.
- Hagreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. London & N. York: Continuum.
- Hodge, R., & Kress, G. (1992). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Kipouroupolou, E., & Papadopoulou, V. (2018). *Students Teachers' Concepts of Professional Identity: Investigating their Teaching Practice Portfolios*. Presentation paper at the 4th International Conference «Education Across Borders» at the University of Western Macedonia, Faculty of Education, Florina – Greece.
- Kress, G. (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.

- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). This has more to do with who I am than with my skills-student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Lyhty, R. M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-329.
- Pillen, M., Beeijard, D., & Brock, D. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 19(6), 659-678.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37, 204-218.
- Stevens, D. D., & Cooper, J. E. (2009). *Journal keeping: How to use reflective writing for effective learning, teaching, professional insight, and positive change*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Yudell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivity*. London: Springer.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό*

- την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1998). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. (μτφρ. Μ. Νταμπαράκης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κηπουροπούλου, Ε. (2018). *Καλλιτέχνης, Εκπαιδευτικός Εικαστικών ή και τα δύο; Η διαπραγμάτευση της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών-Μια μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: Οσελότος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α., & Τσακίριδου, Ε. (2011). Προσωπικές Θεωρίες Υποψήφιων και Υπηρετούντων Εκπαιδευτικών: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Ερευνητικά Δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 159-179.
- Φρειδερίκου, Α., & Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Abstract

In this study we investigate students' concepts of their professional identity as it is constructed in their teaching practice portfolios. In our research we adopt the epistemological perspective of the social construction of the subject and his/her identity and more specifically his/her discursive social construction. Teachers' professional identity has multiple dimensions and it is studied under a holistic approach of identity. Research material is selected by students' portfolios, while our sample consisted of 35 of them. The main research purpose is to explore which dimensions of the professional identity are constructed, which of them are the dominant ones and if they are combined or not. The dominant dimension appears to be teachers' identity as education specialist while two identity aspects are revealed: the educator as a pedagogue and that of the reflective teacher. The analysis was conducted using the methodological approach of Critical Discourse Analysis by Normal Fairclough and Gunther Kress.

Key-words: Teaching practice Portfolios, Teachers' Professional Identity, Teacher Education, Critical Discourse Analysis.

Βασιλική Παπαδοπούλου

Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
Πηλέως 14, 546 33 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 6946927773
E-mail: vrapa@uowm.gr

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Ειδική Επιστήμων, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
Δημητρίου Λαμπράκη 11, 531 00 Φλώρινα
Τηλ.: 69743250239
E-mail: kipouropoulou@gmail.com,
ekipouropoulou@uowm.gr

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Βασίλειος Σχωρτσανίτης, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

1. Εισαγωγή

Το τοπίο της σχολικής εκπαίδευσης διεθνώς χαρακτηρίζεται από μια αυξανόμενη ανησυχία για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η πεποίθηση ότι η νέα γενιά δεν οικειοποιείται το σύνολο των γνώσεων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες προκλήσεις μετέφερε στην εκπαίδευση ένα μεγάλο μέρος της πίεσης για αλλαγές προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Harris, 2011). Η πίεση αυτή καταγράφεται σε επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α και η Ε.Ε. Οι τελευταίοι υπογραμμίζουν την ανάγκη για παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα στηρίζεται στην ενίσχυση της αρχικής τους κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Οι προαναφερόμενες εξελίξεις έχουν δυσχεράνει το ήδη σύνθετο και πολύπλοκο έργο των εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης να μην θεωρούνται επαρκή εφόδια για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Έτσι, προέκυψε ως επιτακτική ανάγκη το γνωσιακό και πραξιακό δυναμικό των εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί και να διευρυνθεί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, μέσα από δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. (Ξωχέλης, 2011: 593).

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης (Ε.Α.Ε.) των εκπαιδευτικών δέχεται έντονη κριτική, καθώς δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής κατορθωτό να διαμορφωθεί μια ενιαία και μακροπρόθεσμη στρατηγική (Μπαγάκης, 2015). Παράλληλα, αρνητικά αξιολογείται το περιεχόμενο και το οργανωτικό πλαίσιο των προγραμμάτων, με τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν σημαντικές αδυναμίες σε παράγοντες όπως η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η αναντιστοιχία με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, ο χρόνος υλοποίησης και η διάρκειά τους και η απουσία κινήτρων συμμετοχής (Δούκας & συν., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Έχοντας υπόψη τις διαπιστώσεις αυτές, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά

με τις ευκαιρίες Ε.Α.Ε. που τους παρέχονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδίωξε να δώσει απαντήσεις ήταν τα εξής:

1. Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Ε.Α.Ε.;
2. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ως κίνητρα κι ως εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε ανάλογες δράσεις;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με τα δημογραφικά / εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, κατοχή θέσης ευθύνης);

2. Οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δύσκολα προσπελάσιμη, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της (Παπαναούμ, 2014). Έτσι, στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται πλήθος ορισμών, οι περισσότεροι από τους οποίους εστιάζουν σε διαδικασίες - δραστηριότητες μάθησης, επίσημες και ανεπίσημες, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και βελτιώνουν την πρακτική τους, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών τους (Earley, 2005· Ο'Neil, 1994).

Ένας περισσότερο περιεκτικός ορισμός δόθηκε από την Desimone (2009: 182-183), η οποία περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, καθώς και να προάγουν τη προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Αυτές οι δραστηριότητες - αλληλεπιδράσεις μπορούν να ποικίλλουν από επίσημα, δομημένα επιμορφωτικά σεμινάρια, ειδικά για το αντικείμενο διδασκαλίας τους, έως και τις ανεπίσημες συζητήσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας ή την επίλυση καθημερινών προβλημάτων της σχολικής ζωής.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος που κυριάρχησε για δεκαετίες στην περιγραφή του πεδίου της Ε.Α.Ε. ήταν αυτός της «επιμόρφωσης», ο οποίος χρησιμοποιείται διαχρονικά στα νομοθετήματα της πολιτείας προκειμένου να αποδοθεί η ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Η ανάγκη αυτή αποδίδεται εύστοχα από τον Μπουζάκη (2011), ο οποίος ορίζει την επιμόρφωση ως μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό, στη βελτίωση, στην ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην εμπάθυνση στα γνωστικά - διδακτικά αντικείμενα και τέλος στη σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική.

2.1 Μοντέλα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα μοντέλα Ε.Α.Ε των εκπαιδευτικών, σε μια πρώτη ταξινόμησή τους, μπορούν να διακριθούν σε 3 κατηγορίες (Gaible & Burns, 2005· Kennedy, 2005):

α) Σε *τυποποιημένα προγράμματα*, τα οποία επικεντρώνονται στην πληροφόρηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτά δεν ευνοούν την αυτόνομη δράση των εκπαιδευτικών, καθώς η υλοποίησή τους αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο κι έχουν ως στόχο την προετοιμασία τους για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται το *μοντέλο κατάρτισης (training model)*, το *ακαδημαϊκό μοντέλο (award-bearing model)*, το *μοντέλο θεραπείας των ελλείψεων (deficit model)* και το *πολλαπλασιαστικό μοντέλο (cascade model)*.

β) Σε προγράμματα Ε.Α.Ε. με *επίκεντρο το σχολείο*. Αυτά περιλαμβάνουν διαδικασίες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται, συνήθως, σε ενδοσχολικό επίπεδο και συνδέονται με την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μοντέλα που χαρακτηρίζονται ως μεταβατικά, υπό την έννοια ότι αποτελούν το ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία προς την αυτονόμηση του εκπαιδευτικού. Τέτοια είναι: το *μοντέλο του μεντορισμού-καθοδήγησης (mentoring-coaching model)*, το *μοντέλο των κοινοτήτων μάθησης (the community of practice model)* και το *μοντέλο που βασίζεται σε πρότυπα (standards-based model)*.

γ) Σε προγράμματα (*αυτο-*)*καθοδηγούμενα* από τους εκπαιδευτικούς. Είναι προγράμματα που επιτρέπουν την αυτόνομη δράση των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό των πρακτικών τους, καθώς έχουν ημιεπίσημη δομή και υποστήριξη, υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία και από πηγές που επιλέγουν οι ίδιοι. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η *έρευνα δράσης (action research)* και το *μετασχηματιστικό μοντέλο (transformative model)*, το οποίο ενσωματώνει στοιχεία από διάφορα μοντέλα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Ματσαγγούρας (2005) κατατάσσει τα προγράμματα Ε.Α.Ε. με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρό τους στο «*παραδοσιακό ή θετικιστικό - τεχνοκρατικό μοντέλο*», στο «*τεχνοκρατικό-στοχαστικό ή ερμηνευτικό μοντέλο*», και στο «*στοχαστικό - κριτικό*» μοντέλο. Αντίστοιχα και ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρεται στο *ορθολογικό*, στο *τεχνικό* και στο *αναστοχαστικό μοντέλο*.

Σε μια πιο απλοποιημένη ταξινόμηση, όλα τα παραπάνω μοντέλα μπορούν να συγχωνευθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Υφαντή, 2014):

α) Σε αυτά που έχουν ως στόχο την κάλυψη αδυναμιών, ελλείψεων και κενών της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και την

υποστήριξη των αλλαγών που επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνηθέστερες μορφές αυτού του μοντέλου αποτελούν η οργάνωση σεμιναρίων με θέμα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ή η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και μετεκπαιδεύσεων πάνω σε νέες τεχνικές και δεξιότητες (π.χ. ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη).

β) Σε αυτά που υιοθετούν μια αναπτυξιακή - στοχαστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι αποτέλεσμα στοχασμού, προσωπικής διερεύνησης και μάθησης, που να ξεκινά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν μορφές ενδοσχολικής Ε.Α.Ε. όπως οι *κοινότητες και τα δίκτυα μάθησης*, η *έρευνα δράσης*, ο *μεντορισμός*, η *αλληλο-στήριξη (peer-coaching)*, η *αλληλο-παρατήρηση (peer-observation)* και η *αυτο-αξιολόγηση*.

2.2 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Ε.Α.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί, όντας ενήλικοι, προσέρχονται σε μια μαθησιακή διαδικασία έχοντας διαφορετικό εύρος γνώσεων και εμπειριών, συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, καθώς και προτιμώμενα μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999: 92-107). Οι ενήλικες, ως εκπαιδευόμενοι, έχουν τα δικά τους κίνητρα για μάθηση και οικοδομούν τη γνώση πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις και την εμπειρία τους. Επίσης, έχουν την τάση να αυτο-κατευθύνονται και να αυτονομούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται κριτικά και να αξιοποιούν την εμπειρία που προκύπτει από τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν στην καθημερινή τους ζωή. Αυτός ο στοχασμός οδηγεί σε αναδιοργάνωση γνώσεων και εμπειριών, καθιστώντας τη μάθησή τους δυναμικά μετασχηματιστική (Tusting & Barton, 2003).

Ειδικότερα, όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αυτά ταξινομούνται σε 4 κατηγορίες (Rogers, 1999). Στην πρώτη περιλαμβάνονται κίνητρα που έχουν σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο Boshier (αναφ. στο Καραλής, 2018: 19-20) αναφέρει 6 ομάδες κινήτρων που ανάγονται στην κατηγορία της ικανοποίησης αναγκών. Αυτές είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές προσδοκίες, η επιθυμία για κοινωνική προσφορά, η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, η διαφυγή από καταστάσεις της καθημερινότητας και το προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται κίνητρα προσανατολισμένα προς τα επιτεύγματα. Τα επιτεύγματα έχουν σχέση με τις εμπειρίες μάθησης - θετικές ή αρνητικές - που είχαν οι εκπαιδευόμενοι ως ανήλικοι και συνδέονται με συστήματα επιβράβευσης (στην περίπτωση επιτυχιών) και τιμωρίας (στην περίπτωση αποτυχιών). Η τροποποίηση του περιβάλλοντος μάθησης, με τρό-

πο ώστε να δίνεται έμφαση στα επιτεύγματα των επιμορφούμενων κι όχι στις αποτυχίες τους, μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό παράγοντα υποκίνησής τους (Rogers, 1999).

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν κίνητρα που συνδέονται με τους στόχους που έχουν τεθεί από το οργανωτικό πλαίσιο των προγραμμάτων κατάρτισης και τον βαθμό στον οποίο αυτοί είναι αποδεκτοί από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Η υποκίνηση είναι σε υψηλό επίπεδο όταν υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του προγράμματος κι οι στόχοι των εκπαιδευόμενων συνδέονται άμεσα με αυτό. Αντίθετα, η υποκίνηση βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, όταν οι στόχοι των εκπαιδευόμενων είναι υψηλοί και το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς. Σημαντικό παράγοντα υποκίνησης σε αυτές τις περιπτώσεις αποτελεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων, καθώς κι η αίσθηση που έχουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αλλά και η δυνατότητα να τροποποιήσουν με τέτοιον τρόπο το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν θέσει οι ίδιοι (Rogers, 1999).

Η τέταρτη κατηγορία κινήτρων έχει σχέση με το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα κατάρτισης, αλλά και με τα ίδια τα άτομα. Στηριζόμενος στη θεωρία του Hertzberg (1972), ο Rogers υποστηρίζει ότι κινήτριες δυνάμεις των ατόμων αποτελούν εσωτερικοί παράγοντες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, το αίσθημα επιτυχίας, το αίσθημα αναγνώρισης και προόδου κ.λπ. Αντίθετα, αποτελούν ανασταλτικές δυνάμεις, κυρίως, εξωτερικοί παράγοντες όπως οι ακατάλληλες τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές, οι άσχημες συνθήκες εργασίας, οι κακές σχέσεις στην ομάδα, ο ακατάλληλος χώρος και χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος κ.λπ. (Rogers, 1999: 130-131).

Σε μια απλούστερη κατηγοριοποίηση, οι Ryan και Deci (2000) με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory - SDT), ταξινομούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης σε *ενδογενή* (intrinsic) και *εξωγενή* (extrinsic). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία στην οποία συμμετέχει το άτομο και την ευχαρίστηση που απολαμβάνει από αυτή, χωρίς τη μεσολάβηση επιδράσεων από ανταμοιβές ή πιέσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δραστηριότητες, που προκαλούν το ενδιαφέρον του ατόμου να συμμετάσχει, σχετίζονται με καινοτομίες και είναι υψηλής αισθητικής. Αντίθετα, τα εξωγενή κίνητρα συνδέονται με τα ενδεχόμενα οφέλη ή τα αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά) που θα έχει για το άτομο η συμμετοχή του σε αυτή τη διαδικασία, όπως για παράδειγμα το οικονομικό όφελος, η συμβολή της στην επαγγελματική του εξέλιξη, η αποφυγή μιας συνέπειας κ.ά.

Όσον αφορά τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα συμμετοχής τους σε προγράμματα Ε.Α.Ε., ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι παρακινούνται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες όπως η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους, η απόκτηση επιπλέον γνώσεων κ.τ.λ. Παράλληλα, αναδεικνύεται και η συνεισφορά ορισμένων εξωτερικών κινήτρων όπως η αύξηση των προσόντων και η βελτίωση του μισθού τους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Gorozidis & Papaioannou, 2014¹· European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· Θεοφιλίδης & συν., 2008· Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011· McMillan & συν., 2016· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

2.3 Εμπόδια συμμετοχής

Τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συμμετάσχουν σε προγράμματα Ε.Α.Ε. έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά τους ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014· Hustler & συν., 2003: 61-73· OECD, 2014: 112), τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

- α) Η σύγκρουση του χρόνου πραγματοποίησης των προγραμμάτων με το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών.
- β) Η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή.
- γ) Το οικονομικό κόστος που απαιτείται για τη συμμετοχή τους.
- δ) Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.
- ε) Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.
- στ) Η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου.

Τα προαναφερόμενα εμπόδια, σύμφωνα με τον Κόκκο (2008: 83-86) μπορεί να είναι *εξωγενή* και να προέρχονται είτε από την κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (υποδομές, στόχοι του προγράμματος, συντονισμός, επάρκεια εκπαιδευτών) είτε από τις κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων, τα καθήκοντα και τους ρόλους που έχουν αναλάβει (οικογενειακές υποχρεώσεις, καθήκοντα στον χώρο εργασίας κ.λπ.). Επίσης, μπορεί να είναι *ενδογενή* και να σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αξίες τους (υπερβολική προσκόλληση σε αυτές), καθώς και με ψυχολογικούς παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το άγχος κι ο φόβος για τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, που εφαρμόζονται στα προγράμματα εκπαίδευσής τους.

1. Οι συγγραφείς επικαλούνται μελέτες των Hynds & McDonald (2009)· Stout (1996)· Dia, Smith, Cohen-Callow, & Bliss (2005)· Garst & Ried (1999)· Noe & Wilk (1993)· Tharenou (2001).

Η Cross (στο Καραλής, 2018: 20-21), ταξινομεί τα εμπόδια των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) *Τα καταστασιακά (situational)*, τα οποία σχετίζονται με την κατάσταση την οποία βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι την περίοδο διεξαγωγής των προγραμμάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται παράγοντες όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οικονομικές δυσκολίες, ο φόρτος εργασίας, κ.ά.

β) *Τα θεσμικά (organizational)*, τα οποία έχουν σχέση, κυρίως, με οργανωτικούς παράγοντες των προγραμμάτων οι οποίοι αποκλείουν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους. Τέτοιοι είναι ο χρόνος και οι χώροι διεξαγωγής τους, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων, οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν και γενικότερα το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους.

γ) *Τα προδιαθετικά (dispositional)*, τα οποία αφορούν τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων για τον ρόλο τους στην επιμορφωτική διαδικασία, με σημαντικότερη την αντίληψη ότι δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για να ανταπεξέλθουν.

Τέλος, υπάρχουν εμπόδια τα οποία μπορούν να ενταχθούν στην μία ή στην άλλη περίπτωση ανάλογα με το σημείο στο οποίο εστιάζουμε. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η «έλλειψη πληροφόρησης», η οποία μπορεί να ενταχθεί τόσο στα καταστασιακά όσο και στα θεσμικά εμπόδια (ό.π.: 21).

Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής τους σε δράσεις Ε.Α.Ε. έχουν σχέση με την έλλειψη χρόνου εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας, την ελλιπή πληροφόρηση, την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού κόστους, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, την ακαταλληλότητα των χώρων και την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· Δούκας & συν., 2008· Hustler & συν., 2003· Θεοφιλίδης & συν., 2008· OECD, 2009).

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας το σχολικό έτος 2018-2019. Από αυτούς, το δείγμα μας αποτέλεσαν 168 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,4% του συνολικού πληθυσμού), οι οποίοι στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες. Ως προς την ειδικότητα, οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι (8 στους 10) και είχαν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας. Παρά πάνω από τους μισούς (52,4%) υπηρετούσαν σε 6/θέσια έως 8/θέσια δημοτικά

σχολεία, ενώ διευθυντική θέση κατείχαν 35 από αυτούς. Τέλος, 1 στους 3 είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (N=168)

	N	%
<u>Φύλο</u>		
Άνδρας	56	33,3
Γυναίκα	112	66,7
<u>Ηλικία</u>		
Έως 40	38	22,6
41-50	51	30,4
50 και άνω	79	47
<u>Ειδικότητα</u>		
Δάσκαλος/α	135	80,4
Εκπ/κοί ειδικοτήτων	33	19,6
<u>Έτη υπηρεσίας</u>		
Έως 15	42	25
16-20	41	24,4
20 και άνω	85	50,6
<u>Οργανικότητα σχολείου</u>		
έως και 8/θέσιο	72	42,9
9/θέσιο και άνω	96	57,1
<u>Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο</u>		
έως και 5 έτη	82	48,8
6 και άνω	86	51,2
<u>Διευθυντής</u>		
Ναι	35	20,8
Όχι	133	79,2
<u>Μεταπτυχιακές σπουδές</u>		
Ναι	56	33,3
Όχι	112	66,7

3.2 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της μελέτης θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος ο δημοσκοπικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος (cross-sectional survey design), ο οποίος εντάσσεται στο ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα (Robson, 2010· Creswell, 2016). Έτσι, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη και η κατασκευή του βασίστηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στην ερώτηση 27 του Teachers Questionnaire της διεθνούς έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α - Teaching and Learning International Survey (OECD TALIS, 2013). Οι δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου ταξινομήθηκαν σε διακριτούς άξονες, ώστε να συμβαδίζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα, και μετρήθηκαν με βάση την 5βαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

3.3 Διαδικασία

Πριν την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων. Στη συνέχεια, ακολούθησε έλεγχος της δομικής εγκυρότητας της τελικής μορφής του εργαλείου. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήσαμε διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal component analysis). Για να ελέγξουμε την επάρκεια των δεδομένων, έτσι ώστε να μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση, υπολογίσαμε το δείκτη *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) και πραγματοποιήσαμε τον έλεγχο σφαιρικότητας του *Bartlett* (Bartlett's Test of Sphericity). Τέλος, ελέγξαμε την καταλληλότητα (Measure of sampling adequacy - MSA) ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή (δήλωση) που θα συμπεριλαμβανόταν στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων βασιστήκαμε στο κρημνογράφημα - Scree plot . Τέλος, για την ομαδοποίηση των δηλώσεων, σύμφωνα με τον αριθμό των ομάδων (παραγόντων) που προέκυψαν από το κρημνογράφημα, αξιοποιήσαμε όσες είχαν φορτίσεις κοντά στο 0,5. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μεταβλητών, που δημιουργήσαμε από τις ομάδες των δηλώσεων, χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha (Πίνακας 2), οι τιμές του οποίου έδειξαν ικανοποιητική συνοχή των αντίστοιχων δηλώσεων, κι επομένως αξιόπιστο παράγοντα (Δημητριάδης, 2016: 440-453).

Πίνακας 2. Δείκτες εσωτερικής συνοχής για την μέτρηση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του εργαλείου της έρευνας

	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's Alpha
Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε τομείς του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης.*	13	0,903
Βαθμός επίδρασης των κινήτρων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.*	10	0,823
Βαθμός επίδρασης εσωτερικών (ενδογενών) κινήτρων.	6	0,820
Βαθμός επίδρασης εξωτερικών (εξωγενών) κινήτρων.	4	0,798
Βαθμός επίδρασης των εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.*	10	0,801
Βαθμός επίδρασης θεσμικών εμποδίων.	5	0,778
Βαθμός επίδρασης καταστασιακών εμποδίων.	5	0,734

**Οι ενότητες του ερωτηματολογίου και ακριβώς από κάτω (σε στοίχιση δεξιά) οι υποενότητες (διαστάσεις), στην περίπτωση που υπάρχουν.*

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πακέτο στατιστικής επεξεργασίας SPSS v.24. Ειδικότερα, χρησιμοποιήσαμε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για την περιγραφική ανάλυση υπολογίσαμε τις σχετικές συχνότητες, τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση εφαρμόσαμε παραμετρικά τεστ, όπως t-test και One Way ANOVA για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο ή περισσότερων ανεξαρτήτων δειγμάτων. Αφού διαπιστώσαμε την κανονικότητα των κατανομών, ελέγξαμε κατά πόσο ικανοποιείται η συνθήκη της ισότητας των διακυμάνσεων των τιμών των μεταβλητών. Στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν ίσχυε, χρησιμοποιήσαμε τη διόρθωση του Levene. Τέλος, κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, για όλους τους ελέγχους, αποδεχτήκαμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=5\%$ (Δημητριάδης, 2016).

4. Αποτελέσματα

4.1 Βαθμός ικανοποίησης από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης

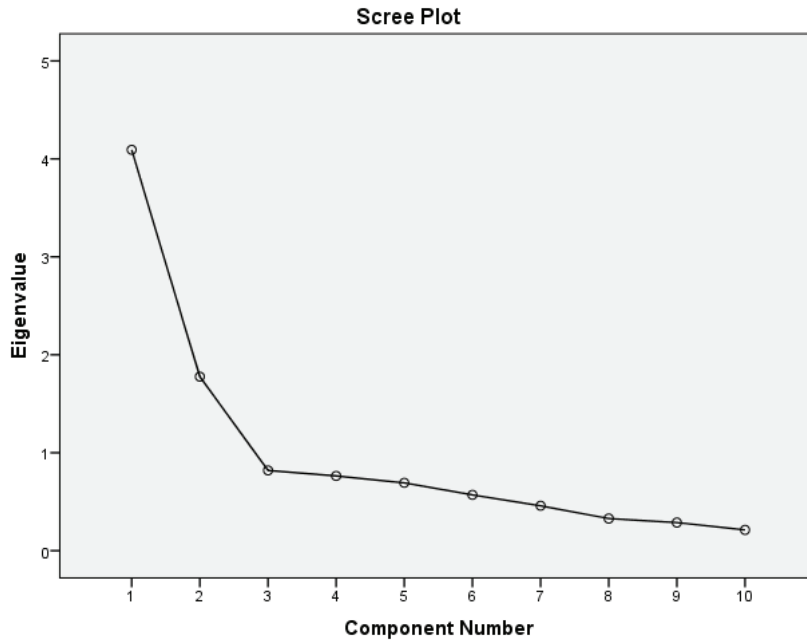
Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης, καθώς, η μέση τιμή της μεταβλητής βρέθηκε κάτω από τη μέση της κλίμακας ($M.T.=2,58$). Τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια προκαλούν η κάλυψη του κόστους συμμετοχής (80,4%), η συχνότητα επανάληψης των προγραμμάτων (64,9%), ο βαθμός σύνδεσης του περιεχομένου με τη διδακτική πράξη (48,2%), το εκπαιδευτικό υλικό που τους δόθηκε (48,3%), η διάρκεια των προγραμμάτων (45,9%) και ο βαθμός στον οποίο ελήφθησαν υπόψη οι επιμορφωτικές τους ανάγκες (45,9%). Τις περισσότερες θετικές κρίσεις συγκέντρωσαν ο βαθμός υποστήριξης που έλαβαν για να συμμετάσχουν (41,6%) και ο βαθμός ενημέρωσης για τη διεξαγωγή τους (39,9%).

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν σε σχέση με: α) τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών [$F(2,165)=3,182, p<0,05$], με αυτούς που είχαν έως και 15 να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους με 16 έως 20 ή 21 και άνω έτη υπηρεσίας· β) τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο [$t(166)=2,320, p<0,05$], με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν έως και 5 έτη στο ίδιο σχολείο να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που δίδασκαν 6 έτη και άνω.

4.2 Παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες Ε.Α.Ε.

Η παραγοντική δομή των δηλώσεων για τους παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή (κίνητρα)

Για τη δομική εγκυρότητα των δηλώσεων της συγκεκριμένης μεταβλητής προχωρήσαμε σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης $KMO=0,804$ και ο έλεγχος της σφαιρικότητας, που βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p<0,05$), μας υπέδειξαν ότι τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Επιπρόσθετα, ο δείκτης MSA , με τιμές κοντά στο 0,8, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι καθεμιά μεταβλητή μπορεί να συμπεριληφθεί στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση.



Γράφημα 1. Κρημνογράφημα (Scree plot) της παραγοντικής δομής των δηλώσεων για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα Ε.Α.Ε.

Το κρημνογράφημα (Γράφημα 1) έδειξε ότι δύο μόνο παράγοντες φαίνεται να αποτυπώνουν καλύτερα την παραγοντική δομή των 10 δηλώσεων. Αυτοί ερμηνεύουν το 58,697% της συνολικής διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης εσωτερικών (ενδογενών) κινήτρων, φαίνεται να ερμηνεύει το 40,93% και ο δεύτερος, ο οποίος σχετίζεται με τον βαθμό επίδρασης εξωτερικών (εξωγενών) κινήτρων, το 17,77% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Φορτίσεις και εξηγούμενη διακύμανση των δηλώσεων αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

	Φορτίσεις		Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης
	1ος Παρ.	2ος Παρ.	
Η δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της νέας γνώσης στην τάξη	0,850		0,709
Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	0,835		0,692
Το θέμα της επιμόρφωσης	0,795		0,598
Η προσωπική μου διάθεση για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	0,711		0,484
Η ενεργός συμμετοχή μου στη διαμόρφωση του περιεχομένου της επιμόρφωσης	0,581		0,336
Οι επιμορφωτές	0,562		0,463
Η απαλλαγή από τα διδακτικά μου καθήκοντα για δράσεις που διεξάγονται τις ώρες εργασίας του σχολείου		0,884	0,701
Η κάλυψη μέρους ή του συνόλου του κόστους που απαιτείται για τη συμμετοχή μου (έξοδα μετακίνησης, διαμονής, δίδακτρα κ.λπ.)		0,875	0,742
Η διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου		0,833	0,759
Η χορήγηση κάποιου είδους τίτλου σπουδών-πιστοποιητικού χρήσιμου για την επαγγελματική μου εξέλιξη		0,477	0,387

Εσωτερικά (ενδογενή) κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βαθμός επίδρασης των εσωτερικών κινήτρων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. είναι

πολύ υψηλός (Μ.Τ.= 4,19). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (91,6%), τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της νέας γνώσης (90,3%) και το θέμα/αντικείμενο της επιμόρφωσης (88,1%). Ακολούθησε η διάθεσή τους για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (85,1%), οι επιμορφωτές (82,1%) και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου της επιμόρφωσης (63,7%). Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων [$t(166)=2,185$, $p<0,05$], με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές να θεωρούν την επίδραση των συγκεκριμένων κινήτρων πιο ισχυρή απ' ό,τι οι υπόλοιποι.

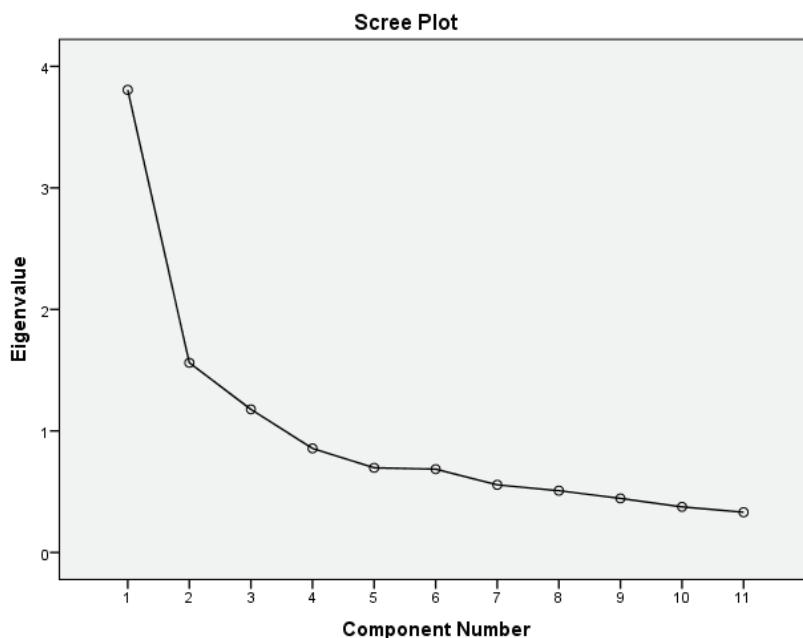
Εξωτερικά (εξωγενή) κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Υψηλός βρέθηκε κι ο βαθμός επίδρασης των εξωτερικών κινήτρων (Μ.Τ.=3,71). Οι περισσότεροι θεωρούν ως ισχυρότερα εξωτερικά κίνητρα τη χορήγηση κάποιου τίτλου χρήσιμου για την επαγγελματική τους εξέλιξη (72,6%) και την κάλυψη του κόστους συμμετοχής (69,6%). Επίσης, για πολλούς από τους συμμετέχοντες (67,3%) σημαντική θεωρήθηκε η διευκόλυνση από την ηγεσία του σχολείου (π.χ., χορήγηση άδειας), ενώ για τους περισσότερους από τους μισούς (51,2%) ισχυρό κίνητρο ήταν η απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος.

4.3 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Η παραγοντική δομή των δηλώσεων για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Για τη δομική εγκυρότητα των δηλώσεων της συγκεκριμένης μεταβλητής προχωρήσαμε σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης ΚΜΟ=0,813 και ο έλεγχος της σφαιρικότητας, που βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p<0,05$), μας υπέδειξαν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Επίσης, ο δείκτης MSA, με τιμές κοντά στο 0,8, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι καθεμιά μεταβλητή μπορεί να συμπεριληφθεί στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση.



Γράφημα 2. Κρημνογράφημα (Scree plot) της παραγοντικής δομής των δηλώσεων για τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης - επιμόρφωσης.

Το κρημνογράφημα (Γράφημα 2) έδειξε ότι δύο παράγοντες φαίνεται να αποτυπώνουν καλύτερα την παραγοντική δομή των 11 δηλώσεων. Αυτοί ερμηνεύουν το 48,794% της συνολικής διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης των θεσμικών εμποδίων, φαίνεται να ερμηνεύει το 34,603% κι ο δεύτερος, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης των καταστασιακών εμποδίων, το 14,190% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Φορτίσεις και εξηγούμενη διακύμανση των δηλώσεων αναφορικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

	Φορτίσεις		Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης
	1ος Παρ.	2ος Παρ.	
Οι ακατάλληλοι επιμορφωτές	0,878		0,651
Το θέμα και το περιεχόμενο δεν έχουν σχέση με το διδακτικό μου αντικείμενο ή τα καθήκοντά μου στο σχολείο	0,786		0,602
Δεν μου παρασχέθηκε η κατάλληλη πληροφόρηση	0,733		0,524
Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα για να συμμετέχω	0,662		0,634
Δεν υποστηρίζομαι από την ηγεσία του σχολείου (χορήγηση αδειών, ενθάρρυνση, παρακίνηση)	0,469		0,372
Δεν έχω χρόνο εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων		0,785	0,600
Υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στο ωράριο εργασίας μου στο σχολείο και στις ώρες που διεξάγονται οι δραστηριότητες αυτές		0,742	0,551
Οι δράσεις διεξάγονται εκτός ωραρίου εργασίας (απόγευμα - αργίες)		0,726	0,546
Δεν έχω χρόνο εξαιτίας του φόρτου εργασίας μου		0,688	0,525
Δεν μπορώ να ανταπεξέλθω στο οικονομικό κόστος που απαιτείται (π.χ., έξοδα μετακίνησης, διαμονής, δίδακτρα)		0,513	0,227

Θεσμικά εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Ο βαθμός επίδρασης των θεσμικών εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. είναι σχετικά χαμηλός, (Μ.Τ.=2,54). Τα σημαντικότερα από αυτά αφορούσαν την αναντιστοιχία του θέματος και του περιεχομένου των προγραμμάτων με το διδακτικό τους αντικείμενο ή τα καθήκοντά τους στο σχολείο (30,3%), την έλλειψη κινήτρων συμμετοχής (30,3%) και τους ακατάλληλους επιμορφωτές (29,7%). Δεν αποτέλεσαν εμπόδια η έλλειψη πληροφόρησης (15,1%) και η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου (8,9%).

Καταστασιακά εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Ο βαθμός επίδρασης των καταστασιακών εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. ήταν μέτριος (Μ.Τ. = 3,19). Το σημαντικότερο εμπόδιο αυτής της κατηγορίας ήταν η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων (51,2%). Ακολουθούσαν η διεξαγωγή των προγραμμάτων εκτός ωραρίου εργασίας (46,4%) και η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας του φόρτου εργασίας (43,5%). Λιγότερο σημαντικά εμπόδια θεωρήθηκαν η αδυναμία κάλυψης του κόστους συμμετοχής (37,5%) και η σύγκρουση του ωραρίου διεξαγωγής με το εργασιακό τους ωράριο. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ευκαιρίες Ε.Α.Ε. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από παράγοντες του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου όπως το κόστος συμμετοχής, η συχνότητα επανάληψης των προγραμμάτων, το εκπαιδευτικό υλικό, η σύνδεση του περιεχομένου με την διδακτική πράξη, η αναντιστοιχία με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, η διάρκεια και ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων.

Όπως αναδείχτηκε από προγενέστερες ελληνικές μελέτες (Δούκας & συν., 2008· Karagianni, 2014· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Σακκούλης & Βεργίδης, 2017· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011), οι προαναφερόμενοι παράγοντες αποτελούν χρόνιες δυσλειτουργίες της επιμορφωτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με παθογένειες όπως η έλλειψη μακροπρόθεσμης στρατηγικής και η απουσία αξιολόγησης των φορέων και του οργανωτικού πλαισίου υλοποίησης των προγραμμάτων Ε.Α.Ε., δημιουργούν πρόσθετα ερωτήματα για την αποτελεσματικότητά της (Μπαγάκης, 2015· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Υφαντή, 2014: 207-208)

Όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε., τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται, κυρίως, από ενδογενείς παράγοντες, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και η συνεισφορά μερικών εξωγενών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα προγενέστερων ελληνικών μελετών, οι οποίες ανέδειξαν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων ως διευκολυντικούς παράγοντες της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. (Θεοφιλίδης & συν., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), με τα πρώτα να υπερτερούν σημαντικά (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Επίσης, τα συγκεκριμένα ευρήματα αναδεικνύουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε δράσεις Ε.Α.Ε. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται κι από το γεγονός ότι οι ίδιοι αξιολόγησαν συνολικά από μέτρια έως χαμηλή την επίδραση των καταστασιακών (Μ.Τ. = 3,19) και των θεσμικών (Μ.Τ. = 2,54) εμποδίων στη συμμετοχή τους σε αυτές. Όπως και σε προγενέστερες ελληνικές έρευνες (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Θεοφιλίδης & συν., 2008), τα σημαντικότερα από τα εμπόδια αφορούσαν την έλλειψη χρόνου εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων, τον χρόνο διεξαγωγής των δράσεων (απογεύματα, σαββατοκύριακα ή αργίες), την έλλειψη χρόνου εξαιτίας του φόρτου εργασίας, την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού κόστους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων.

Οι προαναφερόμενες διαπιστώσεις, υποδεικνύουν την ανάγκη αναμόρφωσης της επιμορφωτικής πολιτικής τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό / περιφερειακό επίπεδο. Παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης, όπως το τεχνοκρατικό, με οριζόντια εφαρμογή για όλους τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να είναι λειτουργικά μόνο στις περιπτώσεις νέων προγραμμάτων σπουδών ή εισαγωγής καινοτομιών. Οι σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών απαιτούν χρήση διαφορετικών μοντέλων, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα για στοχευμένη επιμόρφωση, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, με τη στήριξη από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και συμβολή όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για την ανανέωση του θεσμικού πλαισίου που αφορά την Ε.Α.Ε. των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, καθώς παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα (Αραβανής, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη & Παπασταυρινίδου, 2011· Ξωχέλλης, 2006· Ξωχέλλης, 2011):

α) Έχει ως πεδίο εφαρμογής τον φυσικό χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη, γεγονός που παρέχει την ευκαιρία να συνδεθεί άμεσα η θεωρία με την πράξη.

β) Δίνει τη δυνατότητα κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, άρα αποτελεί μια αποτελεσματική λύση για τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει όπως η σχολική διαρροή, τα προβλήματα

τα συμπεριφοράς των μαθητών, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού κ.ά.

γ) Με την εφαρμογή της, η επιμορφωτική διαδικασία εντάσσεται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και μετατρέπεται, από αποσπασματική και ευκαιριακή δράση, σε μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

δ) Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στην ηγεσία του σχολείου να εμπλακούν ενεργά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η κατανομή ηγεσίας, η ενεργός συμμετοχή, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συλλογικότητα και η συνεργασία, γεγονός που έχει θετική επίδραση στο κλίμα και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

ε) Βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί στο σύνολό του, καθώς τα αποτελέσματά της διαχέονται άμεσα στους μαθητές, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς και τοπική κοινωνία). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

στ) Τέλος, αποτελεί μια καινοτομικού χαρακτήρα παρέμβαση για τη σχολική μονάδα, με διαδικασίες που αποφασίζονται από «κάτω προς τα πάνω», γεγονός που μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την ουσιαστική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 622-627). Αθήνα: Πεδίο.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2014). *Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development*. Ανακτήθηκε 20/12/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576976.pdf>
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford

- University: National Staff Development Council. Ανακτήθηκε 30/1/2020 από <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Ανακτήθηκε 29/11/2018 από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X08331140?journalCode=edra>
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος & Ι. Δαγκλής (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 357-390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Earley, P. (2005). Continuing professional development: The learning Community. In M. Coleman & P. Earley, *Leadership and management in education. Cultures, change and context* (pp. 227-250). New York: Oxford.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδική. (2015). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, αντιλήψεις, και πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Παπασταυρινίδου, Γ. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Οι δυνατότητες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 967-977). Αθήνα: Πεδίο.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, DC: infoDev. Ανακτήθηκε 4/12/2019 από <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1-11. Ανακτήθηκε 21/12/2018 από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636. Ανακτήθηκε 5/2/2020 από https://www.researchgate.net/publication/235321735_System_improvement_through_collective_capacity_building
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Norwich: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε 31/10/2018 από <https://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf>

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου - Φορσιέ, Δ., Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2011). Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Κρήτης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 776-788). Αθήνα: Πεδίο.
- Karagianni, E. (2014). Teacher development and collaboration. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 87-109. Ανακτήθηκε 17/11/2019 από http://rpltl.eap.gr/images/2014/RPLTL_5_full.pdf
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε 20/1/2020 από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2018/07/6.Book_Report.pdf
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. doi: 10.1080/13674580500200277.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Α΄. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- McMillan, D., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150-167. Ανακτήθηκε 28/12/2019 από <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (2015). Το τοπίο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας. Ζητήματα πολιτικών, μεθοδολογίας, πρακτικών και προοπτικής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 14. Ανακτήθηκε 25/11/2019 από [Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 69/2020](http://creta-</p></div><div data-bbox=)

- adulteduc.gr/blog/?p=810
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2011). *Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές*. Αθήνα: Πεδίο.
- O'Neil, J. (1994). Managing professional development. In T. Boush & J. West-Burnham, *The principles of education management* (pp. 285-308). Ediburg: Pearson Education.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS Executive summary*. OECD Publicing.
- OECD TALIS. (2013). *Teacher's professional development questionnaire*. Ανακτήθηκε 10/11/2018 από <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>
- OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publicing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. (επιμ. Π. Αναστασιάδης). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας* (σσ. 13-22). Αθήνα: ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ TEXNES A.E.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59. Ανακτήθηκε 3/2/2020 από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/3.pdf>
- Robson, C. (2010²). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68.
- Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των

εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 71-83.

Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: A literature review*. London: NRDC. Ανακτήθηκε 5/2/2020 από https://www.researchgate.net/publication/265993925_Models_of_adult_learning_a_literature_review

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

The aim of the present study is to explore the views of primary education teachers concerning their professional development opportunities. According to their responses, the participants expressed a low level of satisfaction by the existing institutional framework of in-service training. The factors that facilitate their involvement in professional development activities are mainly related to intrinsic motivation, while the most important barriers are mostly related to the situation they are in as adult learners (situational barriers) such as the lack of time and less related to difficulties due to the institutional framework (organizational barriers).

Key-words: teachers' professional development, in-service training, motivators, barriers

Βασίλειος Σχωρτσανίτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd - Επιστήμες της Αγωγής
Νικολάου Καρούζου 7, 263 35 Πάτρα
Τηλ.: 6936724484
E-mail: baschorts@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

Δρ. - Σύμβουλος Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Βόνιτσας 4, 264 41 Πάτρα
Τηλ.: 6932243150
E-mail: galexand72@gmail.com

Φιλικές σχέσεις παιδιών δημοτικού σχολείου με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

*Θεμιστοκλής Τσικαλάς, Γεώργιος Αγγελακόπουλος,
Κωνσταντίνος Μπίκος, Δέσποινα Παπαδοπούλου*

1. Εισαγωγή

Η φιλία αποτελεί το σημαντικότερο βίωμα στο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και η ύπαρξη σταθερών φιλικών σχέσεων στη ζωή των παιδιών σχολικής ηλικίας έχει θετικές επιδράσεις για τη συναισθηματική ασφάλεια, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και την κοινωνική προσαρμογή τους (Strohmeier et al, 2006· Μπίκος, 2011).

Οι πολυάριθμες προσπάθειες για ορισμό της φιλίας φαίνεται να καταλήγουν σε κάποιες σταθερές, όπως για παράδειγμα ότι πρόκειται για μια σχέση δυαδική, εκούσια, αμοιβαία, ισότιμη, που δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία και ικανοποιεί τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Η φιλία δηλαδή εμπεριέχει την αποδοχή, την επιθυμία για συναναστροφή, την οικειότητα, την εμπιστοσύνη, την ψυχολογική και υλική υποστήριξη και την αλληλεξάρτηση. Ενώ όμως προϋποθέτει την αμοιβαία αποδοχή, δεν πρέπει να συγχέεται με την απλή αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων (Αυγητίδου, 1997). Οι φίλοι περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, απ' ό,τι με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους και βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα, ενώ απαιτούν πίστη στη σχέση τους, εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα συναισθημάτων (Αναγνωστάκη, 2008). Είναι επίσης ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι η φιλία είναι μια σχέση στηριγμένη στην αμοιβαία συμπάθεια που τη δημιουργεί η ανάγκη να γεφυρωθεί το βίωμα της ψυχικής μοναξιάς. Αυτή η γεφύρωση επιτυγχάνεται με την αλληλοκατανόηση και την αλληλοσυμπλήρωση (Asher & Paquette, 2003).

Πολιτισμική ετερότητα είναι το σύνολο των παραδόσεων, κανόνων, εμπειριών, ιδεών και αξιών που διαφέρουν από έθνος σε έθνος, μεταξύ εθνοτικών ομάδων και ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Είναι δηλαδή η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας ομάδας ή ομάδων που ζουν και δραστηριοποιούνται σε μια χώρα (Γκότοβος, 2003). Η πολιτισμική ετερότητα εμπεριέχει όλες τις μορφές της διαφορετικότητας, όπως τη φυλή, το έθνος, τη θρησκεία και τη γλώσσα, αφού η πολιτισμική ταυτότητα παρουσιάζεται σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με μία ή περισσότερες από τις παραπάνω ταυτότητες (Γκότοβος, 2003). Ο προσδιορισμός παραπέρα του πολιτισμικά διαφορετικού σχετίζεται και με την εκάστοτε κοινωνική τάξη των

πραγμάτων. Πολιτισμικά διαφορετικός θεωρείται ο μετανάστης επειδή είναι έξω από τη γνωστή πολιτισμική πραγματικότητα, δεν πληροί δηλαδή τις προϋποθέσεις του εθνικού πολίτη και αυτό έχει συχνά ως συνέπεια να μην μπορεί να απολαμβάνει και τα αντίστοιχα δικαιώματα (Γκόβαρης, 2001).

Μέσα από την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνονται οι στερεότυπες αντιλήψεις αναφορικά με τα άτομα που τα χαρακτηρίζουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Devine, Kenny & Macneela, 2008). Το σχολείο, μάλιστα, είναι αυτό που αναπαράγει τα στερεότυπα αυτά και τις προκαταλήψεις καθώς όλες οι συζητήσεις και οι δραστηριότητες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρούνται οι διαχωριστικές γραμμές. Άλλωστε, οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις για το «διαφορετικό» δεν είναι ατομική αλλά κοινωνική υπόθεση. Υπάρχει δηλαδή μια συναίνεση ως προς την εικόνα που δημιουργείται για τον «άλλο» που έχει μια κανονιστική διάσταση (Τσιούμης, 2005).

Από τη μία πλευρά υπάρχει η διαπίστωση σχετικά με τη βαρύτητα που έχει το βίωμα των στενών προσωπικών σχέσεων και ειδικότερα της φιλίας, ενώ από την άλλη διαφαίνεται μία επιφυλακτικότητα ή και προκαταλήψεις που πιθανόν να χαρακτηρίζουν τη στάση των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού απέναντι στα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει η ομάδα των συνομηλίκων, ως η πιο χαρακτηριστική άτυπη ομάδα, το παιδί με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι καθοριστικός για την κοινωνικοποίησή του. Η θέση που θα του επιφυλάξουν, βέβαια, είναι διαφοροποιημένη, επηρεασμένη από τους γενικούς κανόνες που επικρατούν στην κοινωνία που οδηγούν σε συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις για το «διαφορετικό» κι αυτό θα παίζει σημαντικό ρόλο για την αυτοεικόνα που θα σχηματίσει (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης, 2003). Το σημαντικότερο πρόβλημα που έχουν να επιλύσουν, δηλαδή, τα παιδιά των μεταναστών, μετά την επίλυση του προβλήματος της επιβίωσης στο νέο περιβάλλον, είναι το κατά πόσον θα γίνουν κοινωνικά αποδεκτά και θα επιτύχουν να συνάψουν σχέσεις φιλίας στο νέο περιβάλλον. Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ερώτημα κατά πόσο έχουν πιθανότητες να συνάψουν φιλίες στο νέο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου που εντάσσονται και κατά πόσο μπορούν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για ασφάλεια και αποδοχή (Μπίκος, 2008).

2. Η έρευνα

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού και των παιδιών με πολι-

τισμικές ιδιαιτερότητες ή ανάμεσα στα γηγενή και τα παιδιά των μεταναστών και παλινοστούτων, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των ερευνών επικεντρώνεται στη διερεύνηση του φαινομένου της μετανάστευσης και τις συνέπειές της, ενώ σε λίγες γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις διαπροσωπικές και φιλικές σχέσεις των παιδιών.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, κατά κύριο λόγο σε βορειοαμερικανικές και δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες, καταδεικνύουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών επηρεάζονται κατά μεγάλο μέρος από το πολιτισμικό τους πλαίσιο (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995), ενώ η ευμάρεια και η ακμή των κοινωνικών ομάδων ευνοούν στην ανάπτυξη εκούσιων και στενών φιλιών. Οι κοινωνικές ομάδες δηλαδή που βρίσκονται σε ακμή και που η επιβίωσή τους είναι εγγυημένη ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων σε αντίθεση με τις ομάδες που ζουν κάτω από δυσμενείς συνθήκες (Scharf & Hertz-Lazarowitz, 2003). Ο τύπος των φιλιών των επηρεάζεται επίσης από τον πολιτισμό. Πολιτισμοί που δίνουν έμφαση στην κοινωνικότητα και φροντίζουν να υπάρχει συνεκτικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας και της ευρείας οικογένειας, όπως είναι ο αραβικός πολιτισμός, ευνοούν φιλίες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αντίθετα πολιτισμοί που ευνοούν τον ανταγωνισμό, όπως είναι οι δυτικοί και ο εβραϊκός πολιτισμός, ευνοούν στενές δυαδικές σχέσεις (Scharf & Hertz-Lazarowitz, 2003).

Όσον αφορά τις έρευνες για τις φιλικές σχέσεις των γηγενών μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου, με τα συνομήλικα παιδιά, με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στην Ελλάδα, είναι περιορισμένες. Κάποιες απ' αυτές δείχνουν την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσά τους, όμως η πλειονότητα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων δεν είναι θετικές. Τα γηγενή παιδιά θεωρούν τα μεταναστόπουλα πρόβλημα (Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή, 2004), δεν αποδέχονται να φοιτούν στην τάξη τους, όταν διαφέρουν στο χρώμα, τη θρησκεία ή τον πολιτισμό (Ντούσας, 1997· Κελεσιδής, 2004) και αποφεύγουν να τα συναναστρέφονται (Μίτιλης, 1998). Σε έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας φάνηκε ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες καταλαμβάνουν τις χειρότερες θέσεις δημοτικότητας ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (Μπίκος, 2011).

Οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, απ' τη μεριά τους, αισθάνονται τη συμπεριφορά των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού ως απόρριψη και σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα νοιώθουν ανασφάλεια (Sakka, 2009). Πιο έντονα αντιμετωπίζουν την απόρριψη τα κορίτσια που γίνονται διστακτικά, φοβισμένα και απαθή (Κολαΐτης, 2005· Μαδιανός, 2005). Η αντιμετώπιση αυτή από τη μεριά των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού σε συνδυασμό με τα προβλήματα ένταξης και αποδοχής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα οδηγεί στο να συναναστρέφονται μόνο με ομοεθνείς τους

(Μίτιλης, 1998) και να δημιουργούν κλίκες (Δαμανάκης, 2003).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε θέματα αποδοχής των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και στα προβλήματα ένταξής τους στην κοινωνία και το σχολείο, χωρίς να διερευνούν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη με τους συνομήλικούς τους. Θεωρήσαμε λοιπόν αναγκαίο να μελετήσουμε τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε γηγενείς και μαθητές/τριες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα, αν τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες:

- είναι αποδεκτά ως φίλοι/ες απ' τους/τις συμμαθητές/τριές τους στον ίδιο βαθμό με τα γηγενή παιδιά,
- διατηρούν στενές και πολύ στενές φιλικές σχέσεις με συμμαθητές/τριές τους,
- αναπτύσσουν πολύ στενές φιλικές σχέσεις με παιδιά που έχουν επίσης πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και
- στην περίπτωση που διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις με παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού, κατά πόσον οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από υψηλή συχνότητα επαφής και αυξημένη οικειότητα.

2.2. Μέθοδος

2.2.1. Πληθυσμός – Δείγμα

Τον πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου επειδή σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά, όπως δείχνουν οι έρευνες, αναπτύσσουν πιο σταθερές σχέσεις απ' ότι στις μικρότερες ηλικίες (Αυγητίδου, 1997· Μπίκος 2011). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 284 παιδιά δημοτικού σχολείου, 148 μαθητές (52,1%) και 136 μαθήτριες (47,9%). Από τα 284 παιδιά, τα 241 ήταν χωρίς πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ποσοστό 84,9% και τα 43 είχαν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ποσοστό 15,1%. Τα παιδιά φοιτούσαν σε 8 τμήματα της Ε' και 5 τμήματα της ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική (Convenience Sampling) αφού ήταν ανέφικτο να γίνει λήψη τυχαίων δειγμάτων (Cohen & Manion, 1997).

2.2.2. Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνάς μας, βασισμένα πάνω σε παρόμοια που είχαν χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες.

Χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια ενοποιημένα σε ένα τετρασέλιδο.

1. Εντοπισμού του Δικτύου των Φίλων και της πολύ στενής φιλικής σχέσης, με το οποίο γίνεται διερεύνηση της αποδοχής του παιδιού ως φίλου/ης, της κοινωνικής και συναισθηματικής του επέκτασης, του εύρους των φιλικών του σχέσεων και της αμοιβαιότητας των στενών και πολύ στενών σχέσεων.
2. Συχνότητας Επαφής και Επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η. Ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στη διαδικασία που χρησιμοποίησαν οι Parker & Asher (1993), όπως επίσης και στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες των ερευνών της Βαϊράμη (2005) και της Μπαρμπούτη (2005).
3. Κλίμακα Αξιολόγησης της Ποιότητας της Φιλίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η, που βασίστηκε στην «Κλίμακα ποιότητας φιλίας» των Bukowski, Hoza & Boivin (1994), όπως επίσης και στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους η Βαϊράμη (2005) και η Μπαρμπούτη (2005).

2.2.3. Στατιστική ανάλυση και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλιμάκων

Η επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγινε αρχικά σε λογιστικά φύλλα Excel και στη συνέχεια μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 21.0 για παραπέρα αναλύσεις.

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων «Συχνότητας Επαφής και Επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η» και «Κλίμακα Αξιοπιστίας Ποιότητας Στενής Φιλίας», έγινε παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) στις συνιστώσες κάθε ερωτηματολογίου και εφαρμόστηκε η μέθοδος «Principal components» για την εξαγωγή των παραγόντων. Οι τιμές των ποσοστών διακύμανσης ορίστηκαν από το πρόγραμμα να ξεπερνούν τη μονάδα, βασική προϋπόθεση προκειμένου να συμπεριληφθεί μια μεταβλητή στην εξαγωγή των παραγόντων. Τέλος επιλέχθηκε η μέθοδος της «Varimax» περιστροφής για την ερμηνεία των παραγόντων. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων υπολογίστηκε με το συντελεστή Cronbach α (Alpha). Για το ερωτηματολόγιο «Συχνότητας Επαφής και Επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η» ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α (Alpha) για τις υποκλίμακες ήταν οριακά αποδεκτός, από 0,61 έως 0,64, ενώ για την «Κλίμακα Αξιοπιστίας Ποιότητας Στενής Φιλίας» ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α (Alpha) για τις υποκλίμακες ήταν υψηλός, από 0,76 έως 0,80.

3. Αποτελέσματα

Προκειμένου να διερευνηθεί, αν υπάρχει επίδραση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά, έγιναν εκτιμήσεις συσχετίσεων των μεταβλητών. Χρησιμοποιήσαμε το t-test για ανεξάρτητα μεταξύ τους δείγματα για να ελέγξουμε αν είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των μέσων όρων των δυο δειγμάτων, των παιδιών δηλαδή του κυρίαρχου πολιτισμού και των παιδιών με Π.Ι, στις μεταβλητές: βαθμός αποδοχής ως φίλος/η, κοινωνική και συναισθηματική επέκταση, προτίμηση στο δίκτυο φίλων, αριθμός στενών φιλικών σχέσεων, πλήθος επιλογών ως ο/η καλύτερος/η φίλος/η, συχνότητα επαφής και επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η και ποιότητα σχέσης με τον/την καλύτερο/η φίλο/η. Όσον αφορά τις υπόλοιπες μεταβλητές: ύπαρξη στενών φιλικών σχέσεων, αμοιβαίων δηλαδή δηλώσεων στην τριάδα των καλών φίλων ανάμεσα στις δυο ομάδες των παιδιών, ύπαρξη πολύ στενής φιλικής σχέσης, αμοιβαίας δηλαδή δήλωσης ως καλύτερος/η φίλος/η, προτίμηση ως ο/η καλύτερος/η φίλος/η και ύπαρξη πολύ στενής φιλικής σχέσης ανάμεσα σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες η ανάλυση συσχέτισης έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Phi (ϕ).

Διερευνώντας την αποδοχή των παιδιών στο δίκτυο φίλων, τον αριθμό δηλαδή των συνομηλίκων που τους δήλωνε ως φίλους, διαπιστώσαμε ότι ο Μ.Ο. του βαθμού αποδοχής ως φίλος/η για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 14,09, ενώ για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 11,21. Η διαφορά των μέσων όρων θεωρείται στατιστικά σημαντική ($t=2,738$, $df=282$, $p<0,05$).

Σε δεύτερη φάση θελήσαμε να διερευνήσουμε την αποδοχή των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες από τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Για το λόγο αυτό δημιουργήσαμε δυο υποομάδες των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού, η μια που προτιμά παιδιά του ίδιου πολιτισμού και η άλλη που προτιμά παιδιά με Π.Ι. Η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε ότι ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού που προτιμούν παιδιά από την ίδια ομάδα είναι 12,12, ενώ ο Μ.Ο. αυτών που προτιμούν παιδιά με Π.Ι. είναι 8,58, διαφορά στατιστικά σημαντική ($t=3,734$, $df=282$, $p<0,05$).

Αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική επέκταση των παιδιών, σε ποιους δηλαδή απευθύνονται, έχουν ή θεωρούν ότι έχουν φίλους, διαπιστώσαμε ότι ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 9,82, ενώ για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι 8,93. Διαφορά που δε θεωρείται στατιστικά σημαντική ($t=0,975$, $df=282$, $p>0,05$). Στη συνέχεια ερευνήσαμε τη διαφορά των μέσων όρων της κοινωνικής επέκτασης των παιδιών με Π.Ι. και των παιδιών χωρίς Π.Ι. προς τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού για να διαπιστώσουμε πού «απευθύνονται» τα παιδιά με Π.Ι. Φάνηκε ότι υπάρχει

μια μικρή διαφορά η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=1,889$, $df=282$, $p>0,05$).

Ως προς την προτίμηση στο δίκτυο φίλων, το άθροισμα δηλαδή των φιλικών σχέσεων που δηλώνουν οι συνομήλικοί τους (φίλος = 1, καλός φίλος = 2, πολύ καλός φίλος = 3), ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 9,97, ενώ ο Μ.Ο. για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 8,12, διαφορά στατιστικά σημαντική ($t=2,516$, $df=282$, $p<0,05$).

Στη διερεύνηση, αν τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού προτιμούν στο δίκτυο φίλων παιδιά του δικού τους πολιτισμού ή παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού που προτιμούν παιδιά από την ίδια ομάδα είναι 8,62, ενώ ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού που προτιμούν παιδιά με Π.Ι. είναι 6,44, διαφορά στατιστικά σημαντική ($t=3,155$, $df=282$, $p<0,05$).

Αναφορικά τώρα με την ύπαρξη στενών φιλικών σχέσεων, αμοιβαίων δηλαδή δηλώσεων στην τριάδα των καλών φίλων, και τη συσχέτισή της με την ύπαρξη πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων έγινε ανάλυση συσχέτισης με το συντελεστή συσχέτισης Phi (ϕ) και προέκυψε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\text{Phi}=0,007$, $p>0,05$). Από τα 241 παιδιά του δείγματος του κυρίαρχου πολιτισμού, τα 166 διατηρούν στενές φιλικές σχέσεις, ποσοστό 68,88% και από τα 43 παιδιά με Π.Ι διατηρούν τέτοιες σχέσεις τα 30, ποσοστό 69,77%. Στον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των δυο δειγμάτων ως προς τον αριθμό των στενών φιλικών σχέσεων φάνηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,411$, $df=282$, $p>0,05$).

Κατά την ανάλυση συσχέτισης της προτίμησης ως ο/η καλύτερος/η φίλος/η με την ύπαρξη Π.Ι στα παιδιά διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά και η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($\text{Phi}=-0,194$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα από τα 241 παιδιά του δείγματος του κυρίαρχου πολιτισμού, τα 173 επιλέχθηκαν ως καλύτερος/η φίλος/η σε ποσοστό 71,78%, ενώ από τα 43 παιδιά με Π.Ι επιλέχθηκαν ως καλύτερος/η φίλος/η μόνο τα 20, ποσοστό 46,51%.

Κατά τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των δυο δειγμάτων ως προς τον αριθμό επιλογών ως ο/η καλύτερος/η φίλος/η φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,446$, $df=282$, $p<0,05$). Ο Μ.Ο. διαφέρει εμφανώς στις δυο ομάδες αφού για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 1,05, ενώ για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι 0,67.

Κατά την ανάλυση συσχέτισης ύπαρξης πολύ στενής φιλικής σχέσης, αμοιβαίας δηλαδή δήλωσης ως καλύτερος/η φίλος/η και παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες φάνηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση που είναι στατιστικά σημαντική ($\text{Phi}= - 0,192$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα από τα 240 παιδιά του δείγματος του κυρίαρχου πολιτισμού, που απάντησαν, τα 142 διατηρούν πολύ

στενές φιλικές σχέσεις σε ποσοστό 59,17%, ενώ από τα 43 παιδιά με Π.Ι διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις μόνο τα 14, ποσοστό 32,56%.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τις πολύ στενές φιλικές σχέσεις ανάμεσα στα γηγενή και τα παιδιά με Π.Ι. Από τα 14 παιδιά με Π.Ι. που διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις, τα 4 (ποσοστό 28,57%) τη διατηρούν με άλλα παιδιά με Π.Ι., ενώ από τα 142 παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού, μόνο τα 11 (ποσοστό 7,75%) διατηρούν πολύ στενή φιλική σχέση με παιδιά με Π.Ι. Η ανάλυση έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Phi (ϕ) και προέκυψε ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($\text{Phi}= 0,202, p<0,05$).

Όσον αφορά τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δύο δειγμάτων ως προς τη συχνότητα επαφής και επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η για όσα παιδιά διατηρούν τέτοια σχέση, αυτή δεν είναι σημαντική. Ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 6,77 και ο Μ.Ο. για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι 6,57. Στη συνέχεια ελέγξαμε τη συχνότητα επαφής και επικοινωνίας με τον/την καλύτερο/η φίλο/η μόνο για τα παιδιά με Π.Ι. που διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις είτε με παιδιά με Π.Ι. είτε με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο Μ.Ο. διαφέρει ελαφρώς στις δυο ομάδες αφού γι' αυτήν που διατηρεί πολύ στενή φιλική σχέση με παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 6,40, ενώ για την άλλη που διατηρεί πολύ στενή φιλική σχέση με παιδιά με Π.Ι. είναι 7,00. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t= - 0,485, df=12, p>0,05$). Επειδή τα παιδιά με Π.Ι. που έχουν πολύ στενές φιλικές σχέσεις είναι στον αριθμό κάτω από 5, που είναι το όριο και επειδή ο πληθυσμός δεν έχει κανονική κατανομή, έγινε έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς και με μη παραμετρικό τεστ το οποίο επιβεβαίωσε ακόμα μια φορά το αποτέλεσμα.

Τέλος όσον αφορά τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δυο δειγμάτων ως προς την ποιότητα της σχέσης με τον/την καλύτερο/η φίλο/η για όσα παιδιά διατηρούν τέτοια σχέση, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ο Μ.Ο. για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι 106,01 και ο Μ.Ο. για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι 104,71. Στη συνέχεια ελέγξαμε την ποιότητα της σχέσης με τον/την καλύτερο/η φίλο/η μόνο για τα παιδιά με Π.Ι. που διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις είτε με άλλα παιδιά με Π.Ι. είτε με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο Μ.Ο. διαφέρει στις δυο ομάδες αφού για την πρώτη είναι 109,30, ενώ για τη δεύτερη είναι 93,25. Διαφορά όμως που δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,131, df=12, p>0,05$). Κατά τον έλεγχο με μη παραμετρικό τεστ, για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, επιβεβαιώθηκε, οριακά βέβαια, το αποτέλεσμα.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των φιλικών σχέσεων των μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους του κυρίαρχου πολιτισμού. Για το λόγο αυτό διερευνήθηκε πόσο αποδεκτοί/ές είναι ως φίλοι/ες απ' τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τις στενές και πολύ στενές φιλικές σχέσεις που διατηρούν και η συχνότητα και ποιότητα των πολύ στενών φιλικών τους σχέσεων.

Για να διερευνηθεί, αν τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι αποδεκτά ως φίλοι απ' τους/τις συμμαθητές/τριές τους στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού ελέγχθηκε ο βαθμός αποδοχής τους, η κοινωνική και συναισθηματική τους επέκταση και η προτίμηση στο δίκτυο φίλων. Από τη διερεύνηση των παραπάνω φάνηκε ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες έχουν χαμηλό βαθμό αποδοχής ως φίλοι/ες από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και ιδιαίτερα από τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική επέκτασή τους, τον αριθμό δηλαδή των παιδιών με τα οποία δηλώνουν ότι έχουν ή επιθυμούν να έχουν φιλικές σχέσεις, είναι ελαφρώς μειωμένη, σε σχέση με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού, αλλά είναι κοντά στον μέσο όρο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες επιθυμούν να κάνουν φιλίες μέσα στην τάξη και «απευθύνονται» στους συμμαθητές τους. Διαπιστώθηκε όμως ότι «απευθύνονται» με μικρότερη συχνότητα προς τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού που δείχνει μια επιφυλακτικότητα ή μια προτίμηση στα παιδιά που επίσης χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η προτίμηση στο δίκτυο φίλων φάνηκε να είναι χαμηλότερη, σε σχέση με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού, καθώς επιλέχθηκαν λιγότερες φορές από συμμαθητές/τριές τους. Επίσης φάνηκε ότι δεν επιλέγονται στο δίκτυο φίλων των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού με την ίδια συχνότητα που επιλέγονται άλλα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Τα παραπάνω συμφωνούν με ευρήματα παλαιότερων ερευνών που δείχνουν ότι τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού δεν θέλουν να έχουν συμμαθητές τους, να παίζουν και να κάθονται στο ίδιο θρανίο με παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κυρίως Τσιγγανόπουλα και κατά δεύτερο λόγο Αλβανόπουλα (Ντούσας, 1997· Κελεσιδής, 2004). Επίσης, ότι οι παλινοστούντες νιώθουν απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι (Κολαίτης, 2005· Μαδιανός, 2005) και σε κάποιες περιπτώσεις αισθάνονται απόρριψη σε τέτοιο βαθμό, ώστε να νιώθουν ανασφάλεια από την αντιμετώπιση που έχουν από τους γηγενείς μαθητές.

Για να διερευνηθούν οι στενές και πολύ στενές φιλικές σχέσεις των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ελέγχθηκε η ανάπτυξη στενών φιλικών σχέσεων, ο αριθμός των σχέσεων αυτών, η προτίμηση ως ο καλύτερος/η φί-

λος/η και ο αριθμός των επιλογών, και τέλος η ύπαρξη πολύ στενής φιλικής σχέσης. Από τη διερεύνηση των παραπάνω φάνηκε ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν έχουν περιορισμένες στενές φιλικές σχέσεις, δηλαδή αμοιβαίες δηλώσεις στην τριάδα των καλών φίλων, σε σχέση με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο αριθμός των αμοιβαίων επιλογών ως στενών φίλων δε διαφέρει από τον Μ.Ο. των παιδιών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Τα παιδιά δηλαδή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες διατηρούν στενές φιλικές σχέσεις και μάλιστα αριθμό ανάλογο με αυτόν των παιδιών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Όσον αφορά όμως τις πολύ στενές φιλικές σχέσεις φάνηκε ότι έχουν δηλωθεί λιγότερες φορές ως πολύ στενή φιλική σχέση από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ενώ φάνηκε ότι είναι δυσκολότερο να διατηρήσουν πολύ στενή φιλική σχέση με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Διατηρούν πολύ στενή φιλική σχέση με άλλα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι με παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού. Αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποφεύγουν τις παρέες των μαθητών του κυρίαρχου πολιτισμού, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες εντός και εκτός του σχολείου με ομοεθνείς τους και δημιουργούν κλίκες (Δαμανάκης, 2003· Μίτιλης, 1998). Επίσης ότι απομονώνονται και συναναστρέφονται μόνο με συμπατριώτες τους ή άλλους αλλοδαπούς εξαιτίας της αρνητικής υποδοχής τους στο σχολικό περιβάλλον (Dimakos, Spinthourakis & Tasiopoulou 2011). Δεν πρέπει να παραβλέπουμε άλλωστε το γεγονός ότι τα παιδιά τείνουν να κάνουν φιλίες με άτομα της ίδιας φυλής, της ίδιας κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και του ίδιου επιπέδου ικανοτήτων, αφού αυτό τους δημιουργεί συναισθήματα ασφάλειας και επιδρά στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Cilllessen & Rose, 2005).

Τέλος για τις περιπτώσεις που είχαν αναπτυχθεί πολύ στενές φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε γηγενή παιδιά και παιδιά που τα χαρακτηρίζουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διερευνήθηκε η συχνότητα επαφής και η ποιότητα των σχέσεων αυτών. Φάνηκε ότι οι σχέσεις αυτές έχουν συχνότητα επαφής και επικοινωνίας, όπως και ποιότητα ανάλογη των σχέσεων των υπόλοιπων παιδιών του τμήματος. Η συχνότητα επαφής και επικοινωνίας είναι ελαφρώς μεγαλύτερη στις πολύ στενές φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων με ομοεθνείς τους παρά ανάμεσα σ' αυτά με τα γηγενή παιδιά. Αντιθέτως η ποιότητα της πολύ στενής φιλικής σχέσης ανάμεσα σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού είναι ελαφρώς καλύτερη παρά ανάμεσα σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Συνοπτικά, από την έρευνα φάνηκε ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες έχουν χαμηλό βαθμό αποδοχής, ως φίλοι, από τα παιδιά του κυρίαρχου

πολιτισμού και δεν προτιμώνται στο δίκτυο φίλων παρόλο που επιθυμούν να κάνουν φιλίες μέσα στην τάξη και γι' αυτό «απευθύνονται» προς όλους τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Διατηρούν στενές φιλικές σχέσεις ανάλογες με αυτές των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού, όμως δεν αναπτύσσουν πολύ στενές φιλικές σχέσεις με τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού, αλλά με ομοεθνείς τους. Στην περίπτωση πάντως που διατηρούν πολύ στενές φιλικές σχέσεις με παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού τότε η συχνότητα επαφής και επικοινωνίας και η ποιότητα της φιλικής σχέσης είναι ανάλογη με αυτήν των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55(1), 32-37.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: Οικογενειακοί Παράγοντες που τις επηρεάζουν*. (Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.). Θεσσαλονίκη.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελεσιδής, Γ. (2004). Πολιτισμική Ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας (σσ. 17-34). Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κολαϊτής, Γ. (2005). Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές*

- διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σσ. 195-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουϊμτζή, Ε., Σακκά, Β., & Παπαντή, Β. (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο». Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας* (σσ. 56-76). Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαδιανός, Μ. (2005). Μετανάστευση και παλιννόστηση: Ένα συνεχές πρόκλησης ψυχικών διαταραχών; Στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σσ. 127-139). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαρμπούτη, Ξ. (2005). *Αντιλήψεις και Κοινωνικοί Στόχοι για την Ποιότητα της Φιλίας Παιδιών Διαφορετικής Αποδοχής*. (Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.). Θεσσαλονίκη.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο ΥΠΕΠΘ. ΑΠΘ. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις: στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ., & Γρηγοριάδης, Αθ. (2003). Κοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου. Στο Α. Παπάς κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος Β' (σσ. 864-885). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιούμης, Κ. (2005). *Ο Μικρός «Άλλος»*. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξενόγλωσση

- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal*

- Relationships*, 11, 471-484.
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105.
- Devine, D., Kenny, M., & Macneela, E. (2008). Naming the 'other': children's construction and experience of racisms in Irish primary schools. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 369-385.
- Dimakos, I. C., Spinthourakis, J.-A., & Tasiopoulou, K. (2011). Greek students' attitudes towards their immigrant peers: Have their minds changed at all?. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.), *Europe's Future: Citizenship in a changing world* (pp. 194-199). CiCe, London.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Sakka, D. (2009). The views of migrant and non migrant students on cultural diversity in the Greek classroom. *Social Psychology of Education*, 12, 21-41.
- Scharf, M., & Hertz-Lazarowitz, R. (Dec 2003). Social Networks in the School Context: Effects of Culture and Gender. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 843-858.
- Strohmeier, D., Nestler, D., & Spiel, Ch. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1*, 21-37.

Abstract

The aim of the research was to investigate the friendly relations of schoolchildren coming from culturally diverse backgrounds in primary school with their majority peers. It was investigated how acceptable were as friends among their classmates, their behavior, the close and very close friendly relations and the maintenance of the closeness and quality of those relations. The sample of the study consisted of 284 elementary school children, 148 males (52.1%) and 136 females (47.9%). Out of the 284 children, 241 were majority children (64.9%) and only 43 were culturally diverse (15.14%). The results showed that children coming from cultural diverse backgrounds have a low degree of acceptance, as friends from children of the dominant culture and they are not preferred as close friends, even though they are wishing to make friendships in the classroom.

Key-words: Friendly relationships, primary school, children of culturally diverse backgrounds

Θεμιστοκλής Τσικαλάς
Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Σέρρες 621 00
Τηλ.: 6949920799
E-mail: themtsik@yahoo.gr

Γεώργιος Αγγελακόπουλος
Ερευνητής Α.Π.Θ.
Τηλ.: 2310922163
E-mail: georgios.angelakopoulos@gmail.com

Κωνσταντίνος Μπίκος
Καθηγητής Α.Π.Θ.
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Θεσσαλονίκη 541 24
Τηλ.: 2310 997385
E-mail: bikos@edlit.auth.gr

Δέσποινα Παπαδοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Θεσσαλονίκη 562 24
Τηλ.: 6948002750

Συμβουλευτική διατροφής και αγωγή υγείας

Χαριστούλα Χατζηνικόλα

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας αποτελεί το νευραλγικότερο ίσως τομέα της, καθώς από τη μία αντανακλά τους κοινωνικούς θεσμούς της, και από την άλλη στην εκπαίδευση βασίζεται η συνέχειά της. Ο κυρίαρχος ρόλος του σχολείου διαχρονικά παραμένει ο ίδιος και είναι η απρόσκοπτη ανάπτυξη σωματική, πνευματική και ψυχολογική των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο κατέχει σημαντική θέση, καθώς επιδεικνύοντας πάθος, συναισθηματική και πνευματική δέσμευση παρέχει στους μαθητές γνώσεις, διαμορφώνει τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών του (Day, 2004).

Η συμβουλευτική στο σχολείο

Η συμβουλευτική ψυχολογία αποτελεί κλάδο της ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου, που έχει διαταραχτεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον C. Rogers (1942) η συμβουλευτική αποσκοπεί στην προσφορά βοήθειας, ώστε το άτομο να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

Στην πράξη η συμβουλευτική ασκείται προκειμένου να βοηθηθεί ένας άνθρωπος να επιτύχει έναν επιθυμητό στόχο. Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι είτε η καλύτερη γνώση του εαυτού, των συναισθημάτων, των κινήτρων και της συμπεριφοράς ενός ατόμου, στο ξεπέρασμα των δυσκολιών, είτε μπορεί να αποβλέπει στην αλλαγή μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς (Ivey A. et al., 1996).

Η συμβουλευτική στη σχολική πραγματικότητα πρέπει να αφορά την αλληλεπίδραση του ενός προς ένα ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο, καθώς και τις διαδικασίες και τις δομές των σχολείων που υποστηρίζουν ή εμπλέκονται σε αυτό. Η ιστορία της συμβουλευτικής στα σχολεία περιλάμβανε τη μετάβαση από ένα μοντέλο ειδικών σε ένα άλλο μοντέλο δεξιοτήτων. Για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν ειδικοί σύμβουλοι, δίνοντας έμφαση στην πνευματική και ψυχική υγεία των νεαρών παιδιών και ελέγχεται από το τμήμα Υγείας και το National Health Service της Αγγλίας. Ο στόχος είναι τα παιδιά και οι οικογένειές τους να έχουν πρόσβαση σε βοήθεια και υποστήρι-

ξη μέσα από τη συμβουλευτική όταν τη χρειάζονται και έτσι να βελτιώνεται η οργάνωση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Department for Education, 2016).

Η συμβουλευτική που βασίζεται στο σχολείο είναι μία από τις πιο κυρίαρχες μορφές ψυχολογικής θεραπείας για παιδιά και νεαρά άτομα, ενώ σύμφωνα με τον Cooper (2013) το 62% των σχολείων προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής στους μαθητές τους, (70% στη δευτεροβάθμια και 52% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), ενώ οι προηγούμενες εκτιμήσεις ανέφεραν ότι συνεχώς αυξάνεται η διαθεσιμότητα στις υπηρεσίες συμβουλευτικής στα σχολεία με την πάροδο του χρόνου στη Μ. Βρετανία.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη συμβούλων στο σχολείο, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και οι σύμβουλοι σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή τη χώρα η εκπαιδευτική συμβουλευτική των μαθητών είναι προσανατολισμένη στις προσωπικές ή κοινωνικές ικανότητές τους, και σε θέματα ακαδημαϊκά ή εκπαιδευτικά και στην ανάπτυξη της καριέρας των μαθητών. Σύμφωνα με τον Freeman (2011), η συμβουλευτική αφορά στην ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη συμπεριφορά, στη διαχείριση των συγκρούσεων και του θυμού, στην υποστήριξη στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό στόχων, στις επαγγελματικές επιλογές και στη σταδιοδρομία τους και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε σχέση με τη μελέτη.

Ο σύμβουλος είναι ένα καταρτισμένο άτομο σε θέματα συμβουλευτικής ψυχολογίας με εκπαίδευση στην ανθρώπινη ανάπτυξη, στις θεωρίες μάθησης, στην καθοδήγηση και στη συμβουλευτική, σε τεστ και μετρήσεις, σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και άλλες περιοχές κατάλληλες για την άσκηση συμβουλευτικής στο σχολείο (Schmidt, 1995).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα τα προηγούμενα χρόνια δεν υπήρχαν σύμβουλοι με την έννοια των ειδικά καταρτισμένων ατόμων που αναλαμβάνουν τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Με το ΦΕΚ 4241/20.11.2019 προβλέπεται η υποστήριξη των σχολικών μονάδων με την παρουσία σχολικών ψυχολόγων σε ΕΠΑΛ και με την απόφαση αριθμ. 127895/Δ1 για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας. Τα καθήκοντα των ψυχολόγων καθορίζονται από την 3032/04.09.2017, αριθμ. 142628/ΓΔ4 απόφαση που καθορίζει τα καθήκοντα των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών που ασκούν τα καθήκοντά τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι ψυχολόγοι έχουν καθήκον να παρεμβαίνουν προγραμματισμένα σε ιδιαίτερο χώρο ή μέσα στην τάξη, παράλληλα με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, χωρίς, ωστόσο, να υποκαθιστούν τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες τους και το είδος της παρέμβασης που υλοποιείται.

Σε γενικές γραμμές η συμβουλευτική δεν έχει νόημα να γίνεται αποσπασματικά, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, μια και η γνωριμία με τους μαθητές, η καθιέρωση κλίματος εμπιστοσύνης και η καλή επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς απαιτεί χρόνο. Η συμβουλευτική θα πρέπει να ασκείται ανά πάσα στιγμή όταν κρίνεται απαραίτητο, όπως για παράδειγμα σε κάποια περίπτωση κρίσης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πρώτη εμφάνιση των συμπτωμάτων των ψυχικών διαταραχών εμφανίζεται κυρίως στην παιδική ηλικία ή στην εφηβεία (Kessler et al., 2007), η συμβουλευτική μπορεί να θεωρηθεί μείζονος σημασίας στην πρόληψη της πνευματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών.

Η ένταξη της συμβουλευτικής στην αγωγή υγείας και στη διατροφική αγωγή των μαθητών

Μέσα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής στο σχολείο περιλαμβάνεται η αγωγή υγείας, η οποία έχει μεγάλη σημασία για την αλλαγή συμπεριφοράς των ατόμων και μπορεί να προαγάγει την υγεία και να αποτρέψει τους άκαιρους θανάτους. Ως αγωγή υγείας ορίζεται «η εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση συμπεριφοράς με αντικείμενο τη μείωση της επίπτωσης ή τη βελτίωση της πρόγνωσης ενός ή περισσότερων νοσημάτων» (Τριχοπούλου & Τριχόπουλος, 1986). Στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο Δημόσιας Υγείας στην Οττάβα στον Καναδά (1986) ως αγωγή υγείας ορίζεται «η σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών που προάγουν την υγεία είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο» (WHO, 1986).

Σύμφωνα με το 9^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της Σαγκάης (2016), με τίτλο “Promoting health in the Sustainable Development Goals: Health for all and all for health”, «Η προαγωγή της υγείας είναι η διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να αυξήσουν τον έλεγχο και να βελτιώσουν την υγεία τους» επισημαίνοντας έτσι ότι ο προσανατολισμός της προαγωγής της υγείας σήμερα στρέφεται προς την αειφορία (WHO, 2017).

Η αγωγή υγείας έχει ως στόχο την πρόληψη νοσημάτων και περιλαμβάνει τρία διαφορετικά επίπεδα την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή πρόληψη. Τα μέτρα πρωτογενούς πρόληψης έχουν ως κύριο σκοπό την αποφυγή έναρξης παθογενετικών διαδικασιών, που μπορεί τελικά να οδηγήσουν στην εκδήλωση των κλινικών συμπτωμάτων (Τριχόπουλος κ.ά., 2000).

Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα η αγωγή υγείας αναφέρεται στη διαθεματική δραστηριότητα που συνδέει το σχολείο με την κοινωνική ζωή στο πλαίσιο της πρωτογενούς πρόληψης, προτού δηλαδή αρχίσουν οι παθογενετικές διαδικασίες των ασθενειών. Η αγωγή υγείας γενι-

κότερα στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενημέρωση των μαθητών, στην απόκτηση γνώσεων και στην επίλυση αποριών που οδηγούν στην τροποποίηση λανθασμένων συμπεριφορών και στην ενίσχυση άλλων, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη υγεία. Η συμπεριφορά σχετικά με την υγεία διαμορφώνεται στην πορεία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η υιοθέτηση αξιών και συνηθειών επιτυγχάνεται συνήθως χωρίς αυτό να γίνεται συνειδητά μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στο στενό περιβάλλον του ατόμου με το παράδειγμα, τη συζήτηση ή την αποδοχή ρόλων. Η συμβολή των γονέων στην υιοθέτηση ή στην απόρριψη αξιών και συμπεριφορών που αφορούν την υγεία είναι καθοριστική (Weare & Gray, 2003).

Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός ενεργώντας ως σύμβουλος αγωγής υγείας αναλαμβάνει μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες να ενδυναμώσει τους μαθητές. Η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και η ενίσχυση της προσωπικότητάς τους μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε καλύτερες επιλογές που αφορούν στην υγεία τους.

Σύμφωνα με την πρόσφατη εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (αρ. Πρωτ. 190790/Δ7, 4.12.19) για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αγωγή υγείας προτείνονται εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως η βιωματική και η ανακαλυπτική μάθηση και η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση. Μέσα από τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, οι μαθητές προσεγγίζουν θέματα που αφορούν την υγεία τους και συνδέουν τη μάθηση με την εμπειρία και το βίωμα.

Η τροποποίηση μίας συμπεριφοράς που έχει επίπτωση στην υγεία δεν είναι ωστόσο, εύκολο να πραγματοποιηθεί. Η κατάλληλη ενημέρωση και πληροφόρηση του ατόμου σε θέματα που αφορούν την υγεία είναι σημαντικές, καθώς το άτομο αποκτά γνώσεις, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται και την υιοθέτηση αυτών των υγιεινών συμπεριφορών από τον ίδιο (Rollnick et al., 2001).

Για αυτό το λόγο θα πρέπει η αγωγή υγείας και η διατροφική αγωγή να αρχίζει από μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τους Brown et al. (2019) η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται ως η ηλικία που είναι το τελευταίο στάδιο της πρωτογενούς πρόληψης σε ότι αφορά το σωματικό βάρος των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η πρόληψη της παχυσαρκίας πρέπει να γίνεται πολύ νωρίς, και το σχολικό περιβάλλον, όπως και η οικογένεια έχει μερίδιο ευθύνης. Η διατροφή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μελλοντική υγεία των μαθητών, στην εμφάνιση χρόνιων νοσημάτων, καθώς και στο προσδόκιμο ζωής (Spinelli et al., 2019). Επιπρόσθετα, το σωματικό βάρος που έχει ένα παιδί μπορεί να επηρεάσει και το μελλοντικό του σωματικό βάρος αυξάνοντας τις πιθανότητες ένα παχύσαρκο παιδί να είναι παχύσαρκος ενήλικας. Επιπλέον, ένα παχύσαρκο παιδί, ακόμα και να αποκτήσει στη συνέχεια φυσιολογικό σωματικό βάρος, κινδυνεύει

μακροπρόθεσμα από την εμφάνιση καρδιαγγειακών νοσημάτων ως ενήλικας (Reilly & Kelly, 2011).

Στην εκπαίδευση για τη διατροφική αγωγή των μαθητών ως μέρος της αγωγής υγείας τους θα πρέπει να εφαρμόζεται η μαθητοκεντρική διαδικασία εκπαίδευσης και η εφαρμογή δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης, οι οποίες φαίνεται να παρέχουν θετικά αποτελέσματα στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή αγωγής υγείας. Η Μαυρική κ.ά. (2005) προτείνουν την υιοθέτηση μια σειρά από τεχνικές που θεωρούνται αποτελεσματικές για την αγωγή υγείας των μαθητών και περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

1. Συζήτηση σε μικρές ομάδες, 2. Διαπραγμάτευση, 3. Παροχή πληροφοριών, 4. Συνεντεύξεις, 5. Συμμετοχή της κοινότητας, 6. Μελέτες περιπτώσεων, 7. Προγράμματα (Projects), 8. Πρόσκληση ομιλητών, 9. Παιχνίδια ρόλων, 10. Γραπτές εργασίες, 11. Επίκαιρες αφορμίσεις, 12. Ήχος και εικόνα, 13. Τέχνη.

Η συμμετοχή μαθητών/τριών στα προγράμματα έχει θετικά αποτελέσματα, όπως και η συμμετοχή στα προγράμματα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να οργανώνει μικρές ομάδες συζήτησης και δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης. Η συμμετοχή των γονέων, επίσης συμβάλει στην καλύτερη εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης και στην τροποποίηση μια συμπεριφοράς που αφορά την υγεία. Σύμφωνα με τον WHO (2020) ένα σχολείο που προάγει την υγεία πρέπει να περιλαμβάνει τους επίσημους φορείς που ασχολούνται με την υγεία, τους εκπαιδευτικούς, τους συλλόγους εκπαιδευτικών, τους γονείς, όσους ασχολούνται με την υγεία και τους υπεύθυνους σε μία κοινότητα που ασχολούνται με την υγεία των μαθητών. Η επέκταση των ζητημάτων αλλαγής όχι μόνο σε μικρές ομάδες ή σε επίπεδο τάξης, αλλά σε επίπεδο σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντική, μια και το σχολείο αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα στο οποίο θα πρέπει συνολικά να εφαρμοστούν τα μέτρα πρόληψης (WHO & UNESCO, 2018).

Οι στόχοι της αγωγής υγείας σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ στο σχολείο είναι οι ακόλουθοι:

- Η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας.
- Η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική σκέψη.
- Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η δημιουργία ενός σύγχρονου, «έξυπνου σχολείου» που είναι «ανοιχτό» προς την ευρύτερη κοινότητα, συνδέεται και αλληλοεπιδρά με την κοινωνία (Αλαχιώτης, 2003).

Οι μέθοδοι που μπορεί να εφαρμόσει ένας σύμβουλος για να τροποποιήσει μία συμπεριφορά χωρίζονται σε δύο είδη που η διάκριση μεταξύ τους δεν είναι πάντα εμφανής. Υπάρχουν οι μέθοδοι που βασίζονται σε γνώση και οι μέθοδοι που βασίζονται σε δράση. Γενικότερα η έρευνα υποδεικνύει ότι για τους εφήβους η συμβουλευτική πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερο προγράμματα που υλοποιούνται στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και της ομάδας, παρά την ατομική συμβουλευτική του ενός προς έναν (Cooper, 2013).

Παλαιότερα η ενημέρωση γύρω από το ανθρώπινο σώμα και τους παράγοντες που απειλούν την υγεία ήταν η κύρια και αποκλειστική σχεδόν μέθοδος αγωγής υγείας. Σήμερα, κατά τη χρησιμοποίηση αυτής της μεθόδου, δίνεται έμφαση στη συσχέτιση θεμάτων διατροφής με διάφορους άλλους παράγοντες, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς που την επηρεάζουν. Επίσης, η μέθοδος συνδυάζεται με τη δυνατότητα ανάπτυξης από το ίδιο το άτομο της ικανότητας να επιλέγει υγιεινότερους τρόπους ζωής (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Για την αγωγή υγείας και την υιοθέτηση μίας συμπεριφοράς που αφορά την υγεία απαιτούνται πολλά προσόντα από μέρους του ειδικού, όπως και η διαδικασία της αλλαγής μιας διατροφικής συμπεριφοράς απαιτεί ιδιαίτερα προσόντα από μέρους του διατροφολόγου. Η γνωστική επάρκεια και η υπεροχή του ειδικού είναι βασικές προϋποθέσεις, αλλά δεν αποτελούν το μοναδικό προσόν, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει. Η ικανότητα για επικοινωνία, καθώς και οι γνώσεις και η εμπειρία σε τομείς που αφορούν στην επικοινωνία μπορεί να συμβάλλουν στην αρτιότερη επιστημονική κατάρτιση ενός ειδικού σε θέματα υγείας, όπως ενός διατροφολόγου (Rollnick et al., 2001).

Κατά τη συμβουλευτική διατροφής ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις τεχνικές συμβουλευτικής συμπεριφοράς, στην οποία οι μαθητές πριν από τη δράση (προ-στοχασμός), κατά τη δράση (στοχασμός) και μετά τη δράση (αναστοχασμός) αναλογίζονται, αλλάζουν συνειδητά και αποκτούν δεξιότητες, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτοπαρακολούθηση, ο έλεγχος ερεθισμάτων, τα εμπόδια επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες αντιμετώπισης και διαχείρισης των διατροφικών τους συνηθειών (πριν από τη δράση - προετοιμασία, κατά τη δράση και μετά τη δράση - συντήρηση). Η πραγματικότητα είναι ότι ο κάθε έφηβος που συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας και ειδικότερα διατροφικής αγωγής έχει και διαφορετικό γνωστικό επίπεδο ή κίνητρο για την αλλαγή των διατροφικών συνηθειών του (Delahanty & Heins, 2013).

Η διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της αγωγής υγείας δεν είναι αποκλειστική υπόθεση των γιατρών ή άλλων ειδικοτήτων, αλλά ο ρόλος τους είναι σημαντικός, εφόσον καθορίζουν με σαφήνεια την επιστημονική βάση και την εξειδικευμένη γνώση που οριοθετεί το πλαίσιο της κατάλληλης

συμπεριφοράς με στόχο την υγεία. Επίσης, μία προσπάθεια για την αγωγή υγείας των μαθητών στους κόλπους του σχολείου μπορεί να γίνεται όχι μόνο από ειδικούς, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ωστόσο, θα πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και επιμόρφωση, την οποία ειδικευμένοι σε θέματα υγείας επιστήμονες θα έχουν αναλάβει να τους παράσχουν (Τριχοπούλου & Τριχόπουλος, 1986).

Συμπεράσματα

Η συμβουλευτική ως κλάδος της ψυχολογίας και μέθοδος αλλαγής συμπεριφοράς θα πρέπει να εφαρμόζεται στη διδακτική πρακτική και κυρίως κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων αγωγής υγείας και διατροφικής αγωγής. Ένα σχολείο που προάγει την υγεία θα πρέπει να εμπλέκει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς σε δράσεις συμβουλευτικής σε ατομικό και κυρίως σε ομαδικό επίπεδο, μια και οι δεύτεροι αναφέρονται ως καταλληλότεροι τρόποι παρέμβασης σε σχολικό επίπεδο. Ο παιδαγωγικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως σύμβουλος και πρότυπο για τους μαθητές του μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της διατροφικής αγωγής και συνεπώς της γενικότερης υγείας των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Ι. (2003). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης «Η Διαθεματικότητα και η Ενέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης» ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003*. Ανακτήθηκε στις 2.5.20 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Brown, V., Ananthapavan, J., Sonntag, D., Tan, E. J., Hayes, A., & Moodie, M. (2019). The potential for long-term cost-effectiveness of obesity prevention interventions in the early years of life. *Pediatric Obesity, 14*, e12517. doi:10.1111/ijpo.12517.
- Cooper, M. (2013). *School-based counselling in UK secondary schools: a review and critical evaluation*. University of Strathclyde: Glasgow.
- Day, C. (June 2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education, 15*(2), 145-158.
- Delahanty, L. M., & Heins, J. M. (2013³). Tools and Techniques to Facilitate Nutrition Intervention. In A. M. Coulston, C. J. Boushey, M. G. Ferruzzi (eds.), *Nutrition in the Prevention and Treatment of Disease* (pp. 169-189). Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-391884-0.00010-X.

- Department for Education (2016). *Counselling in schools: a blueprint for the future Departmental advice for school leaders and counsellors*. Last retrieved on 25.4.20 from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/497825/Counselling_in_schools.pdf.
- Freeman, S. J. (2011). Ethical principles revisited. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 38(3), 49-61.
- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B., & Ivey, B. (1996). *Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. (επιμ. Μ. Μαλικιώση, Α. Λοϊζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., DE Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., DE Girolamo, G., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J. M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina Mora, M. E., Oakley Browne, M. A., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Adley Tsang, C. H., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., & Ustün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 6(3), 168-176.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρικάκη, Ε., Κυρίδης, Α., & Γκόλια, Π. (2005). Η αγωγή υγείας στην εκπαίδευση του ελληνικού δημόσιου σχολείου, *Επιστήμες Αγωγής, Σχολείο και Ζωή*, 2, 137.
- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ., (19997). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reilly, J., & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International Journal of Obesity*, 35, 891-898. doi:10.1038/ijo.2010.222.
- Rollnick, S., Mason, P., & Butler, C. (2001). *Health Behavior Change: A guide for practitioners*. London: Churchill Livingstone.
- Schmidt, J. J. (1995). *A survival Guide for the Elementary/Middle School Counselor*. New York: The center for applied research in education.
- Spinelli, A., Buoncristiano, M., Kovacs, V. A., Yngve, A., Spiroski, I., Obreja, G., Starc, G., Pérez, N., Rito, A. I., Kunešová, M., Sant'Angelo, V. F., Meisfjord, J., Bergh, I. H., Kelleher, C., Yardim, N., Pudule, I., Petrauskienė, A., Duleva, V., Sjöberg, A., Gualtieri, A., Hassapidou, M., Hyska, J., Burazeri, G., Petrescu, C. H., Heinen, M., Takacs, H., Zamrazilová, H., Bosi, T. B., Sacchini, E., Pagkalos, I., Cucu, A., Nardone, P., Gately, P.,

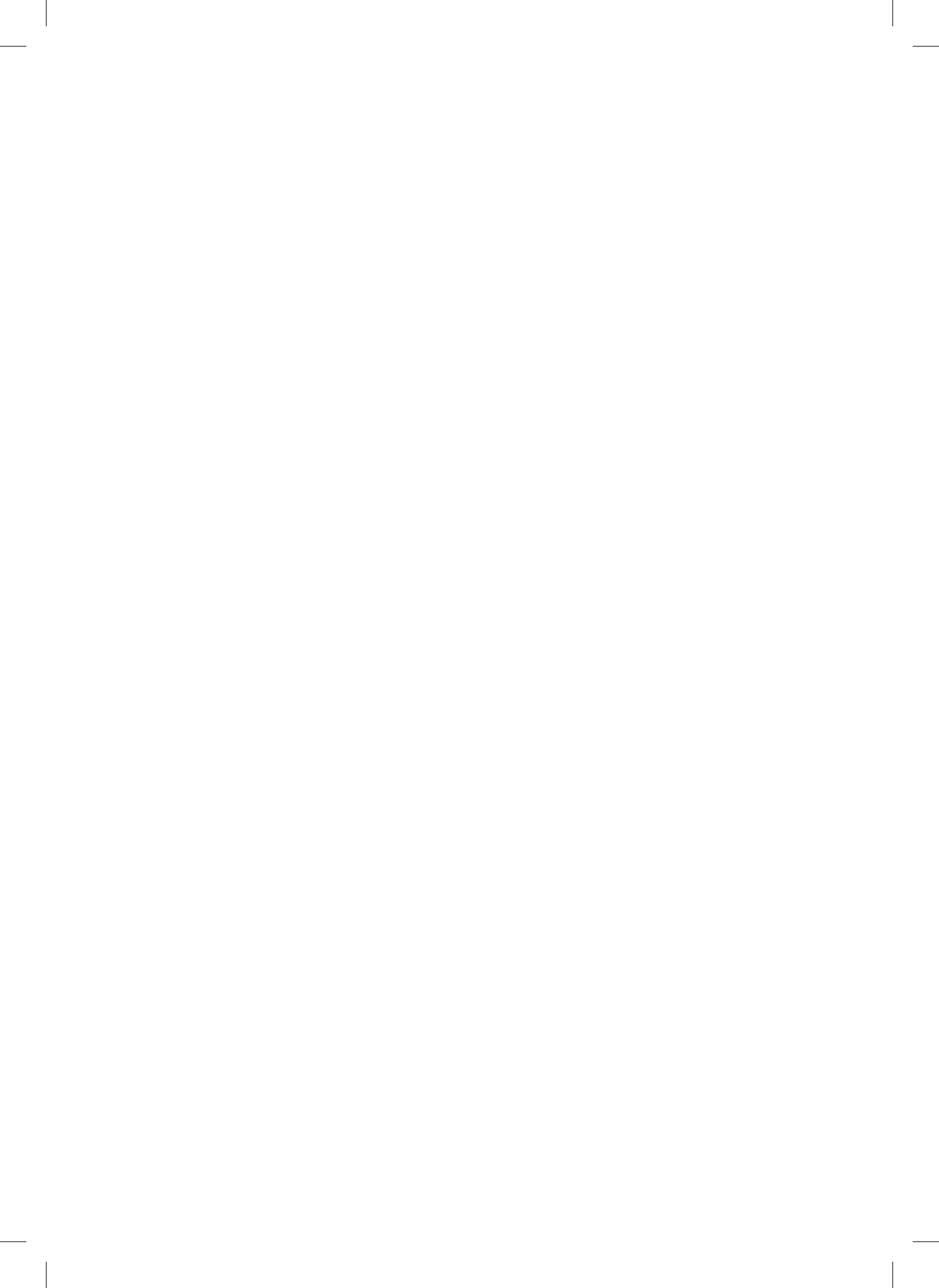
- Williams, J., & Breda, J. (2019). Prevalence of Severe Obesity among Primary School Children in 21 European Countries. *Obesity Facts*, 12, 244-258. doi: 10.1159/000500436.
- Τριχόπουλος, Δ., Καλαποθάκη, Β., & Πετρίδου, Ε. (2000). *Προληπτική Ιατρική και Δημόσια Υγεία*. Αθήνα: Ζήτα.
- Τριχοπούλου, Α., & Τριχόπουλος, Δ. (1986). *Προληπτική ιατρική: αγωγή υγείας, κοινωνική ιατρική, δημόσια υγιεινή*. Αθήνα: Έκδοση Α. Τριχοπούλου & Δ. Τριχόπουλος.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?. *Research Report*, 456. Retrieved on 2.5.20 from https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children's_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing.
- WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva, Switzerland: WHO. Available from: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index.html>
- WHO (2017). Promoting health in the SDGs. *Report on the 9th Global conference for health promotion, Shanghai, China, 21–24 November 2016: all for health, health for all*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2020). *Health promoting schools*. Last retrieved on 2.5.20 from https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1
- WHO & UNESCO (2018). *Global Standards for Health Promoting Schools concept note*, Last retrieved on 2.5.20 from <https://www.who.int/publications-detail/global-standards-for-health-promoting-schools>.

Abstract

Contemporary school is aiming at preparing students to cope with social circumstances. In addition to obtaining knowledge, students need to develop skills that allow them to achieve self-awareness and complete their personality making the right decisions about their physical and mental health. The purpose of this study is to analyze concepts related to primary health promotion and consequently, students' health, counseling and specifically nutrition counseling and health promotion. These concepts could be included in the educational practice through interdisciplinary teaching and school activities in order to improve learning and attitude towards health.

Key-words: counseling, nutrition counseling, health education

Χαριστούλα Χατζηνικόλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Μ.Εδ. Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Υπ. Δρ. ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου
Οικισμός Αγγελή, Κοσκινού, Ρόδος 851 00
Τηλ.: 6976119391
E-mail: charisdiet@yahoo.com
psed19006@aegean.gr



B. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ



Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* είναι το επιστημονικό περιοδικό της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και εκδίδεται ανελλιπώς από το 1984.

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο και δημοσιεύει υψηλού επιπέδου πρωτότυπες ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες που εμπίπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών, με στόχο να προάγει την ανακάλυψη, διάδοση και εφαρμογή της γνώσης. Οι εργασίες αυτές περιλαμβάνουν έρευνα, θεωρητικές αναλύσεις, κριτικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας, εφαρμογές και πολιτικές. Επίσης, στο περιοδικό δημοσιεύονται βιβλιοκριτικές. Γίνονται δεκτές εργασίες στην ελληνική ή σε άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα.

Το περιοδικό εκδίδει κατά καιρούς θεματικά τεύχη, μετά από σχετική πρόσκληση σε ειδικούς. Κάθε θεματικό τεύχος έχει έναν ή περισσότερους προσκεκλημένους επιμελητές, ειδικούς στο συγκεκριμένο θέμα.

Η έκταση κάθε υποβαλλόμενης εργασίας δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 5.500 λέξεις, μαζί με τους πίνακες, τα γραφήματα, τις εικόνες, τη βιβλιογραφία, τα παραρτήματα και τις περιλήψεις (σελίδα A4, 1,5 διάστιχο, κανονικά περιθώρια, γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 12'). Στο τέλος του κειμένου πρέπει να υπάρχει περίληψη στην ελληνική και σε άλλη μία ευρωπαϊκή γλώσσα (έως 150 λέξεις εκάστη). Μετά από κάθε περίληψη, πρέπει να αναφέρονται έως πέντε λέξεις-κλειδιά στην ίδια γλώσσα. Η έκταση της βιβλιοκριτικής δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 1.000 λέξεις.

Είναι απαραίτητο οι εργασίες να έχουν την εξής δομή: τίτλος, κείμενο, βιβλιογραφία, περιλήψεις, λέξεις-κλειδιά, στοιχεία του/των συγγραφέα/ων. Τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων πρέπει να περιλαμβάνουν ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, ταχυδρομική διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail και πρέπει να περιέχονται σε ξεχωριστή σελίδα για να διευκολύνεται η ανωνυμία. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές στο κείμενο και στο τέλος της εργασίας πρέπει να ακολουθούν το APA style (6η έκδ., 2010). Οι υποσημειώσεις πρέπει να αποφεύγονται. Οι τίτλοι της εργασίας, των υποενοτήτων, των πινάκων και των διαγραμμάτων δίνονται με bold. Μέσα στο κείμενο δεν επιτρέπεται η χρήση bold χαρακτήρων ή υπογραμμίσεων. Επιτρέπεται η χρήση πλάγιων χαρακτήρων για έμφαση.

Χωρίς τις παραπάνω προδιαγραφές η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού δεν δέχεται κείμενα για κρίση και δημοσίευση.

Οι εργασίες προωθούνται για κρίση, ανώνυμα, σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο που αυτές πραγματεύονται. Τα ονόματα των κριτών δεν ανακοινώνονται. Ο συγγραφέας λαμβάνει τις παρατηρήσεις των κριτών εντός τριών

μηνών από την υποβολή της εργασίας. Η Συντακτική Επιτροπή κρίνει αν η αναθεωρημένη εργασία, μετά τις υποδείξεις των κριτών, είναι δημοσιεύσιμη. Επίσης, η Συντακτική Επιτροπή έχει το δικαίωμα, πριν τη διεξαγωγή της κρίσης, να επιστρέψει μια εργασία που δεν εμπίπτει στο επιστημονικό πεδίο του περιοδικού, δεν πληροί τις προδιαγραφές του, ή δεν έχει πιθανότητες δημοσίευσης.

Οι εργασίες υποβάλλονται μόνο ηλεκτρονικά, στη διεύθυνση **info@pee.gr**.

Η *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* δεν δημοσιεύει εργασίες που έχουν ήδη δημοσιευθεί ή που πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλο περιοδικό ή σε άλλη έκδοση παντός τύπου.

Η έγκριση μιας εργασίας από τη Συντακτική Επιτροπή και η δημοσίευσή της δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ



ΑΝΑΞΑΓΟΡΑ 1 & ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ

105 52 ΑΘΗΝΑ

ΤΗΛ. & FAX: 210-52.30.777, 210-36.88.082

Ιστοσελίδα: www.pee.gr

E-mail: info@pee.gr

**ΑΙΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ
ΚΑΙ ΔΕΛΤΙΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΛΟΥΣ**

Όνομα – Επώνυμο

Όνομα πατέρα

Ημερομηνία γέννησης

Τόπος γέννησης

Ανώτερος τίτλος σπουδών

Ιδιότητα

Ταχυδρομική διεύθυνση:
Οδός Αριθμός Τ.Κ. Πόλη

Τηλέφωνο γραφείου Οικίας Fax

Ηλεκτρονική διεύθυνση (E-mail)

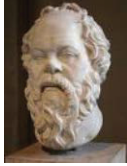
*Παρακαλώ να με εγγράψετε ως τακτικό μέλος της Παιδαγωγικής
Εταιρείας Ελλάδος, σύμφωνα με τις διατάξεις του Καταστατικού της.
Συνημμένα υποβάλλω σύντομο βιογραφικό σημείωμα και φωτοαντίγραφο
του ανώτερου τίτλου σπουδών μου*.*

Τόπος και ημερομηνία.....

Υπογραφή

* Προϋπόθεση εγγραφής είναι η κατοχή τίτλου Διδακτορικού Διπλώματος (Ph.D.) ή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (M.Sc.).

HELLENIC EDUCATIONAL SOCIETY



**1, ANAXAGORA & SOKRATOUS Str.,
105 52 ATHENS
GREECE
TEL & FAX No: 210-52.30.777, 210-36.88.082
Website: www.pee.gr
E-mail: info@pee.gr**

**MEMBERSHIP APPLICATION FORM
AND REGULAR MEMBER PERSONAL DATA CARD**

Name – Surname
Father's Name
Nationality
Date of Birth
Place of Birth
Most Advanced Academic Degree
Professional Status Postal Address:.....
Street Name and No.....Postal Code.....City..... Country
Office Tel. No. Home Tel. No.
Fax No. (Please include country / area code)
E-Mail Address

Please register me as a member of the Hellenic Educational Society, under the provisions of its Statute.

*Please find attached my short CV and a copy of my most advanced academic degree *.*

Place and Date

Signature

* Precondition for registration is the possession of a Doctoral Degree (Ph.D. or equivalent) or a Master's Degree (M.Sc. or equivalent).

