



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 9 | ISSUE 2 | YEAR 9 | 2021

Περιεχόμενα

Editorial	6
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
1. The open educational resources in support of Primary School students’ learning: A literature review	8
Stavros F. Tsetsos	
2. “The University of the Third Age: coming out of obscurity”	35
Maria Lafogianni, Athanasia Dakopoulou	
3. Δάνεια επιχειρηματικής αριστείας που στηρίζουν το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Κύπρο στην πρώτη 20ετία του 21ου αιώνα/ Adopting an approach of entrepreneurial excellence to teacher evaluation in Greece and Cyprus during the first twenty years of the 21st century	49
Δέσποινα Δέσπω Κωνσταντινίδη, Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα/ Despina Despo Konstantinides, Anastasia Athanasoula-Reppa	
4. Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής/ Adult Trainer Training in Lego We Do 2.0 Distance Learning Robotics Training Program	66
Χρυσοβαλάντης Δουλγέρης, Νίκηλα Ετεοκλέους/ Chrysovalantis Doulgeris, Nikleia Eteokleous	
5. Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης/ Educational leadership and gender: Views of secondary and post-secondary teachers	104
Ειρήνη Βογιατζάκη, Ιωσήφ Φραγκούλης/ Eirini Vogiatzaki, Iosif Fragkoulis	
6. Απόψεις τελειόφοιτων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφορικά με την απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους/ Opinions of senior students of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean regarding employment during their studies	119
Ιωάννα Τσάρπα, Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός/ Ioanna Tsarpar, Alivizos (Loizos) Sofos	
7. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων job shadowing: Έρευνα αποτίμησης συμμετοχής εκπαιδευτικών/ Teachers’ training through job shadowing programs: Teachers’ participation assessment survey	137
Βάγια Σερέτη/ Vagia Sereti	
8. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών: ποιοτική προσέγγιση σε δείγμα εκπαιδευτικών./ EFL learning in public and private schools: a case study	149
Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου/ Mary K. Birbili, Anthony Papaeconomou	
9. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για θέματα που αφορούν στο ρόλο τους σε σχέση με την πρόληψη των ψυχοδραστικών ουσιών: Περιγραφή και Αξιολόγηση Επιμορφωτικού Προγράμματος/ Training of Secondary Education Teachers on issues related to their role in	162

the Prevention of Psychoactive Substances: Description and Evaluation of a training program	
Ελευθερία Παππά/ Eleftheria Pappa	
10. Δημιουργικές Εργασίες: Απόψεις Διευθυντών Λυκείων για την εφαρμογή τους/ Creative Works: High School leaderships' Views for their implementation"	179
Ιωάννα Λίντζιου/ Ioanna Lintziou	
11. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και εργασιακή ζωή σπουδαστών/ Schools of second change and student's work life	197
Ιωάννης Χριστακόπουλος, Παναγιώτα Μητροπούλου, Δημήτριος Χριστακόπουλος/ Ioannis Christakopoulos, Panagiota Mitropoulou, Dimitrios Christakopoulos	
12. Προκλήσεις σε καιρούς Ψηφιακής μετάβασης: Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης/ Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations	216
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
13. Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας των Επαγγελματικών Λυκείων: Μια εμπειρική έρευνα στη Δυτική Ελλάδα./ The specialty of Nursing Assistant in Post – Secondary Year – Apprenticeship Class of Vocational High Schools: An Empirical Research in Western Greece.	226
Περικλής Ρόμπολας/ Periklis Rompolas	
14. Ο μετασχηματισμός της κουλτούρας των δημόσιων σχολείων και η λειτουργία τους, ως Οργανισμών Μάθησης (εννοιολόγηση, αναγκαιότητα, πρακτικές)/ The transformation of public schools' culture and their function as Learning Organizations (conceptualization, necessity, practices)	253
Κυριακή Αντωνιάδου/ Kyriaki Antoniadou	
15. Εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπόδια των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων. Μελέτη περίπτωσης στη Λέρο/ Educational needs and barriers of adult refugees' educators. Case study in Leros	266
Βασιλική Καφρίτσα, Ευάγγελος Ανάγνου/ Vasiliki Kafritsa, Evaggelos Anagnou	
16. Η ενσωμάτωση του κειμένου στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών/ The integration of the text into the teaching of Religion course	282
Βασιλική Μητροπούλου/ Vasiliki Mitropoulou	
17. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Μουσικής/ Training needs of Music teachers	291
Νικόλαος Κούγκας/ Nikolaos Kougkas	
18. Εξ αποστάσεως εργαστηριακό μάθημα με την εκπαιδευτική τεχνική τεστ τύπου δοκιμή λάθος. Μελέτη περίπτωσης: Τα εργαστήρια ηλεκτρολογίας της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) Μηχανικών της Χίου./ Distance laboratory course using the training experience educational technique. Case study: The electrical laboratories of the Merchant Marine Academy (AEN) of Chios.	305
Γεώργιος Μανωλάκης/ Georgios Manolakis	

19. Στάσεις και σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών στην πολυπολιτισμική Κύπρο μετά το 2000. Η Συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην διαμόρφωσή τους./ Attitudes and relations of natives and foreigners in multicultural Cyprus after 2000. The contribution of intercultural education in their formation.	317
Κωνσταντίνα Λοΐζου/ Konstantina Loizou	
20. Η Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών/ Exploring the perceptions of Secondary Education students on the nature of the subject of Religious Education	344
Αποστολία Κώστα/ Apostolia Kosta	
21. Δημιουργώντας ένα κατάλληλο και φιλικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ΔΑΦ: Χωροταξική διαρρύθμιση, οργάνωση και εξοπλισμός του σχολείου και της αίθουσας διδασκαλίας/ Creating a suitable and friendly learning environment for students with ASD: Spatial arrangements, organization and equipment in the school and the classroom	369
Θεόδωρος Φλωρίδης/ Theodoros Floridis	
22. Η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας για την αντιμετώπιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών/ Communication between school and family for the confrontation of divergent student behaviour	382
Βασίλειος Κιτσάκης/ Vasileios Kitsakis	
23. Πιλοτική ανάπτυξη application mobile learning για χρήση στη μεθοδολογία STEM./ Pilot development of an application of mobile learning to be used in the STEM methodology	393
Πολύδωρος Σταυρόπουλος, Βασίλειος Κουτούφαρης/ Polydoros Stavropoulos, Vasileios Koutoufaris	
24. Η εθνική ταυτότητα στην εφηβική λογοτεχνία/ National identity in teen literature	405
Ελένη Κιοσσέ/ Eleni Kiosse	
25. Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών: προσεγγίζοντας διαθεματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία/ Empowering students in today’s schools: an interdisciplinary approach to differentiated instruction	422
Θεοδώρα Μπλάκου/ Theodora Blakou	
26. Drama methods in reforming the teacher-student role in foreign language learning: an action research through Mantle of the Expert	438
Georgia Kosma	

Editorial

The key word that seems to sum up the whole context but also the philosophy of the sudden digital transformation of education, in the midst of the pandemic, is change. Change at all levels of education, but also in the roles of those involved in the learning process, as this necessity is also an opportunity for a quality digital transformation to the point we can say that ultimately it seems to be the most appropriate time for change.

In this perspective, education should lead students to think creatively, independently and collaboratively with full knowledge of themselves and their social environment. Education should also support teachers and emphasize on an efficient, structured and clear communication and collaboration strategy at every level.

In this spirit, the articles of the 2nd issue, of the 9th volume of the magazine, cover a wide range of subjects related to formal education, adult education, teacher training, organization of schools in matters of leadership, didactic innovation and more generally in the perspective of the digital transformation of education.

In this new era, the acquisition of new digital skills by teachers and students becomes a matter of great importance. At the same time, cooperation and communication, creativity, critical thinking and intercultural understanding are key parameters of the evolving educational process. Thus, pedagogical innovation in every direction that concerns issues of teaching, assessment, leadership, curricula, vocational education and training, acquires a special place.

Spiros Kioulanis

Editorial

Η λέξη κλειδί που φαίνεται να συνοψίζει όλο το πλαίσιο αλλά και τη φιλοσοφία του αιφνίδιου ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, εν μέσω της πανδημίας, είναι η αλλαγή. Αλλαγή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αλλά και στους ρόλους των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η αναγκαιότητα αυτή αποτελεί και μία ευκαιρία προς ένα ποιοτικό ψηφιακό μετασχηματισμό σε σημείο που μπορούμε να πούμε πως αυτή μοιάζει να είναι τελικά η πιο κατάλληλη στιγμή για αλλαγή.

Στην προοπτική αυτή η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να σκέφτονται δημιουργικά, ανεξάρτητα και συνεργατικά με πλήρη γνώση του εαυτού τους και του κοινωνικού περιγύρου. Θα πρέπει ακόμη η εκπαίδευση να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να δίνει έμφαση στην αποδοτική, δομημένη και σαφή στρατηγική επικοινωνίας και συνεργασίας σε κάθε επίπεδο.

Σε αυτό το πνεύμα τα άρθρα του 2ου τεύχους, του 9ου τόμου του εκπαιδευτικού κύκλου, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων που αφορούν στην τυπική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην οργάνωση των σχολείων σε θέματα ηγεσίας, σε θέματα διδακτικής καινοτομίας και γενικότερα στην προοπτική του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης.

Στη νέα αυτή κατάσταση όπως διαμορφώνεται η απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες, αναδεικνύεται σε θέμα υψίστης σημασίας. Παράλληλα, η συνεργασία και η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η διαπολιτισμική κατανόηση, αποτελούν βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εξελίσσεται. Στην κατεύθυνση αυτή η παιδαγωγική καινοτομία προς κάθε κατεύθυνση που αφορά σε ζητήματα διδακτικής, αξιολόγησης, ηγεσίας, αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποκτά μία ξεχωριστή θέση σε αυτή την προοπτική.

Σπύρος Κιουλάνης

The open educational resources in support of Primary School students’ learning: A literature review

Stavros F. Tsetsos, *Ph.D. candidate, M.Ed., Democritus University of Thrace, Greece, stsetsos@psed.duth.gr*

Abstract: This paper is an attempt to review the studies that took place in the period 2010-2020 and focused on the use of open educational resources of the web to support Primary School students’ learning. 79 studies related to the above topic were identified for the specific period. For the emergence of the research trends of the above studies, a grid of analysis was formed with categories and subcategories of demographic, methodological, thematic and internet trends. The results of the analysis highlighted various nuances in research trends as well as research gaps that should be filled in future research, in order to draw holistic conclusions about the use of open educational resources in Primary School.

Keywords: Open Educational Resources, Primary School, Analysis, Demographic trends, Methodology, Themes

Introduction

There are many attempts to define the concept of open educational resources (OER). Nevertheless, the revision of the literature on the definition of the concept proves that the definitions are relatively vague (Shaffert, 2010 · Jena, S. 2012). In 2004 it was clarified (Johnstone, 2005) that:

- OER should include learning material that focuses on the gradual improvement of learning performance but, also, on the service of educational practices.
- The above learning material may contain lessons from different cognitive areas, entire teaching units related to a cognitive area, individual learning objects of one or more cognitive areas, exercises for consolidation and extension of learning objects, assessments as well as learning collaborative forums.
- Also, through OER, tools with free access should be offered, which enable both teachers to create customized learning material, and students to respond to the assignments of learning activities by teachers.

Atkins, Brown & Hammond (2007) agree with the above and add that access to OER is possible with permission. OER is any material that is mainly offered digitally through the internet and supports education with direct access and at the same time can be reused, adapted to different learning requirements and levels and shared (Downes, 2011). Rossini (2011)

claims that OER are anything offered for public use and by any means (internet, television, radio, etc. free of charge for the purpose of teaching, learning, and research. Spinach & Cameas (2013) , giving a simplistic definition they conclude that OER are electronic materials provided through the internet for free use by trainees Papadimitriou, Lionarakis, Theologos, & Leontidou (2013) consider OER as freely available "social objects" offered openly and legally mainly to teachers, students and self-taught for use, adaptation, reuse for the ultimate purposes of learning, teaching and research. An open educational application is defined as any online educational resource available for use free of charge to teachers and students (UNESCO, 2015). These sources can be multimedia applications, digital manuals, interactive maps, live videos, video conferencing, educational games, course management platforms, lessons, learning activities, repositories and any other application that can support the learning process (UNESCO, 2015). According to the new UNESCO Recommendation (2019) “OER are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, which permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others”.

OER have grown and continue to grow in an open environment in which the wider global education community can improve and make them more important (Smith & Casserly, 2006). The open resources have the potential to stimulate educational innovation and introduce good practices for effective learning (Educause, 2010). Many times, the learning support or the improvement of the quality of the students' learning with conventional means requires a lot of resources in teaching staff and learning material. However, when learning support is provided through OER, the above resources are not required (Stacey, 2007 · Educause, 2010). OER facilitate students' collaboration, interaction and sociability (Komis, 2004·Kostis & Tzimogiannis, 2008· Sclater, 2010) and strengthen the motivation for learning with the idea that knowledge is a public good and that the World Wide Web offers opportunities for knowledge sharing (Smith & Casserly, 2006). Also, they ensure equal learning opportunities for all students (Hewlett Foundation, 2013). They are accessible regardless of place and time resulting in independent and self-regulated learning as well as continuous feedback (Stacey, 2007). According to Kostis & Tzimogiannis (2008) they provide opportunities for students to learn how to learn, promote differentiated learning, develop valuable skills, contribute to the transfer of real-life school experiences, enable communication (synchronous and asynchronous) and finally expand the types of learning profiles.OER, note Spanaka & Kameas (2013), can be open content or open access. The open content resources allow learners to add or modify (improve) resources such as Wikipedia. The open access ones allow them to have free or limited access and use them too,e.g. educational blogs.

In 2012, a literature review was conducted to identify research trends (postgraduate and doctoral dissertations) on mixed learning or blended learning in the ProQuest database by Drysdale, Graham, Spring, & Halverson (2013). One trend identified was the training contexts in which the mixed or hybrid or combined approach is used and consequently the OER. According to the study, 77% of the studies were conducted in the context of university

education, 13% of the studies focused on the corporate environment and only 8% in primary and secondary education. With the findings of the above research, it is clear that the percentage of the above postgraduate and doctoral dissertations that focused on primary education is much less than 8%, given that high school students have developed a better level of technological literacy due to their many years of study. It is concluded, therefore, that research on mixed learning in primary education is very limited.

This paper deals with the review of the 2010-2020 studies which focus on the use of open educational resources in Primary School. Specifically, it aims to detect trends emerging from research on the above theme which were searched in the Google Scholar academic literature index. It is, also, possible that research gaps related to the use of open resources in primary education will emerge and the present work will be the occasion to fill them.

1. Method

The finding of studies related to open educational resources of the web for the improvement of the quality learning in primary school was conducted in Google Scholar. 79 open access studies were found which were published in scientific educational journals or announced at conferences from 2010 to 2020. The detection was carried out by the researcher in three stages. During the first stage, an investigation was conducted combining the terms “blended learning”, “E-learning”, “elementary school”, “elementary education”, “primary school”, “primary education”, “open educational resources” in the titles or the summaries of the studies. In the first stage of the investigation, 129 studies were identified which contained the above terms. Afterwards a second investigation followed by the researcher with the aim of identifying studies, in which the researchers provided as learning material to the participating students, in addition to the traditional, open educational resources of the web, too. At the end of the second exploratory stage, an even more thorough investigation followed, which led to the final identification of 79 studies. The method of content analysis was used to highlight trends in the studies that were identified. The analysis framework was formed by the researcher into general categories and their subcategories, after careful reading of a random sample (5 researches) (Tzani, 2005 · Elo & Kyngas, 2008), and the wording of the definitions.

The independent presumption was chosen as the unit of analysis, ie each study was an independent criterion, since within each research the general categories were identified (demographics, methodological approach trends, thematic trends, didactic approach trends and open internet application selection trends, type of devices) and the sub-categories too, elements that corresponded to the orientation of the analysis (Tzani, 2005 · Elo & Kyngas, 2008). The sub-categories of demographic trends constituted the number of studies per year and their total number, the countries where then were conducted and their frequency per country, the frequency of participation of the Primary School grades, the organizational level within which the studies were implemented. The studies that took place in the context of

various courses of subjects and learning activities, programs and various topics (not related to the school curriculum) were characterized as subcategories of the organizational level. In order to present this work as a product of a comprehensive analysis, the following subcategories have been added to the subcategories of the courses and the activities: Language, Mathematics, Science, Computer Science, Art and Design, Foreign Language, Environmental Studies, and Social Sciences (Citizenship and History). As subcategories of the methodological approach in each study the types of methodological approaches and the sample size were defined. The learning outcomes, the learning engagement, the interaction, the comparison, the learning style, the motivation, the learning/teaching material, the teaching model and the technology composed the individual categories of the thematic trends.

The research questions which were set in order to identify trends in the above general categories in the present analysis were:

On demographics data:

1. What is the number of studies per year related to the implementation of the open educational resources in order to improve the learning performance in Primary School, in which countries the above researches were conducted and how often?
2. Which grades of students participated?
3. In which organizational level (project, learning subject, Various topics (not related to the school curriculum) were the researches applied?
4. In which subjects and learning activities were open educational resources used?

On the research methodology:

1. What methodological approaches were used?
2. What was the sample size in the studies?

On the topics of the research:

What topics and how often did research topics emerge from the analysis?

On the teaching methodology

What teaching models, teaching strategies or teaching practices did the researchers use?

On the choices of open educational resources

What resources were used and how often?

On the technological devices

What types of technological devices were used and how often?

The researcher analyzed repeatedly the presumption separately. The above practice enhanced the reliability of the analysis results. The validity of the analysis was strengthened by the formulation of the definitions of each general category and each subcategory.

2. Results

2.1. Demographics

2.1.1. Number of studies per year from 2010 to 2020 and countries in which were conducted the researches

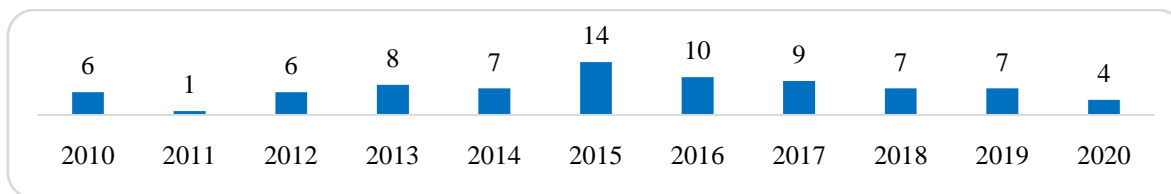
Most studies (figure 1) were conducted in 2015 (14), then the studies in 2016 follow (10). In 2017, 9 studies were conducted, 8 in 2013, 7 in 2014, 2018, 2019, 5 in 2010, 2012, 2020 and 4 studies and 1 more in 2011. The countries with the most studies (Figure 2) are Taiwan (14), subsequently the United States (9) follow, China, Indonesia (5), Greece, Spain, Australia, Malaysia and Korea (4). Turkey follows with 3 studies. Then Israel, Croatia, Iran and Singapore with 2. Finally, Thailand, Jordan, Mexico, Scotland, Brazil, Finland, Kenya, Japan, Portugal, Northern Macedonia, Czech, Netherlands, Saudi Arabia, Cyprus, Malta and Canada follow with 1. It should be taken into account that more than half of the studies were conducted in Asian countries (43 researches) and especially in Southeast Asia, 18 in Europe, 13 in America, 4 in Australia and 1 in Africa.

Table 1. Number of studies per year from 2010 to 2020 and country.

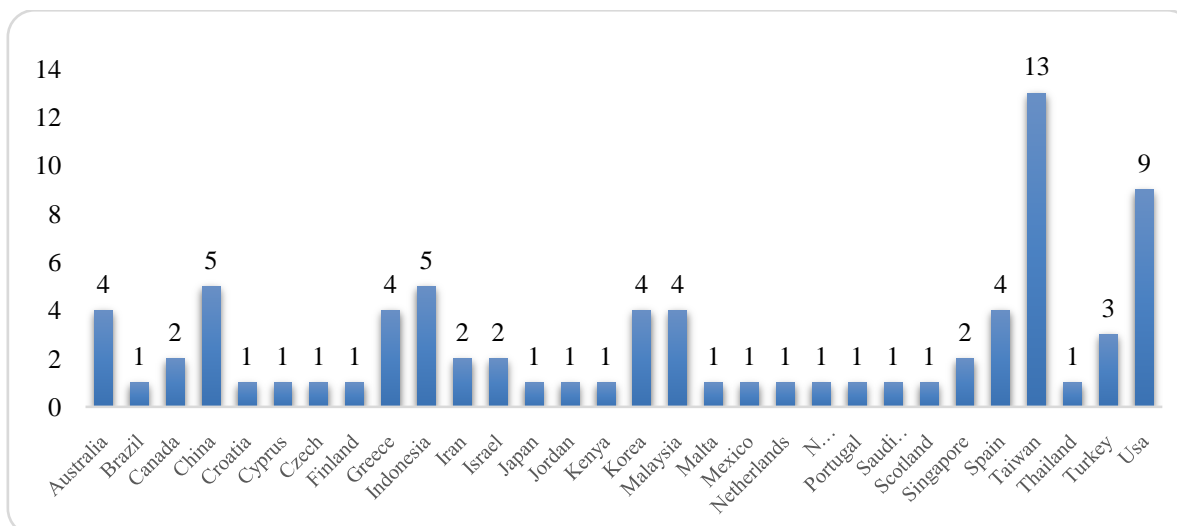
Year	Number of studies per year	Serial number of studies	Author(s)	Countries
2010	6	1	Anastasiades <i>et al.</i>	Greece
		2	Chen <i>et al.</i>	Singapore
		3	Fang <i>et al.</i>	Taiwan
		4	Veletsianos & Doering	Usa
		5	Wang & Woodworth	Usa
		6	Zadok <i>et al.</i>	Israel
2011	1	7	Cheng <i>et al.</i>	Taiwan
2012	6	8	Diem & Novitasari	Indonesia
		9	Heredia & Icaza	Mexico
		10	Hew & Cheung	Singapore
		11	Li <i>et al.</i>	China
		12	Schaaf	Usa
		13	Shih <i>et al.</i>	Taiwan
2013	8	14	Chen <i>et al.</i>	Taiwan
		15	Erdem <i>et al.</i>	Turkey

		16	Joo & Park	Korea
		17	Lou et al.	Taiwan
		18	Marinkovic & Tomas	Croatia
		19	Morgan	Australia
		20	Suzuki	Japan
		21	Tsoulis	Greece
2014	7	22	Filsecker & Hickey	Usa
		23	Hung et al	Taiwan
		24	Kim et al	Korea,
		25	Kumpulainen & Mikkola	Finland
		26	Lopez	Spain
		27	Onguko	Kenya
		28	Song	China
		29	Apergi et al.	Greece
		30	Cracraft	Usa,
		31	Fabian	Scotland
		32	Fong et al.	Canada
		33	Joo & Park	Corea
		34	Kalelioglu	Turkey
		35	Kokkinaki	Greece
		36	Llovet et al	Spain
		37	Mulqueeny et al.	Usa
		38	Nicolete et al.	Brazil
		39	Schechter et al.	Usa
		40	Symons & Pierce	Australia
		41	Thibaut et. al.	Australia
		42	U-Lan	Thailand
2016	10	43	Huang et al.	Taiwan
		44	Lai & Hwang	Taiwan
		45	Laine et al.	Korea
		46	Liu, Lu, Wu & Tsai	Taiwan
		47	Liu, Wang & Tai	Taiwan

		48	Sung et al.	Taiwan
		49	Yaghmour	Jordan,
		50	Oluk & Korkmaz	Turkey
		51	D’addato & Miller	Usa
		52	Inbal & Blau	Israel
2017	9	53	Ribeiro et al.	Portugal
		54	Zhen et al.	China
		55	Perez et al.	Spain
		56	Jafarhani et al.	Iran
		57	Jagust et al.	Croatia
		58	Song & Wen	China
		59	Lee & Chang	Taiwan
		60	Ariani et al.	Indonesia
		61	Bakan	Usa
2018	7	62	Astri et al.	Indonesia
		63	Hwa	Malaysia
		64	Videnovik & Dimova	N. Macedonia
		65	Lee & Chu	China,
		66	Zafarqandi	Iran,
		67	Homanova & Prextova	Czech,
		68	Symons et al.	Australia
2019	7	69	Ismail et al.	Malaysia
		70	Rou et al.	Malaysia
		71	Coppens et al.	Netherlands
		72	Hwang et al.	Taiwan
		73	Aljraiwi	Saudi Arabia
		74	Yunus et al.	Malaysia
		75	Saez-Lopez et al.	Spain
2020	4	76	Loizou & Lee	Cyprus
		77	Rombot et al.	Indonesia
		78	Nurahman et al.	Indonesia
		79	Camillieri & Camilieri	Malta



Graph. 1. Number of studies per year from 2010 to 2020



Graph. 2. Countries and number of studies

2.1.2. Grades' participation

Table 2 shows the participation of the grades where the largest participation belongs to the 5th grade with 20 participations, followed by the 6th class with 17, the 4th grade with 11, the 3rd grade with 4, the 1st grade with 1 participation and the 2nd without participation. Then the participation of two grades at the same time follows as of the 6th and 5th grades with 5 presences, of the 4th and 5th with 2 presences, of the 2nd and 3rd with 2, of the 3rd and 4th with one and of 1st and 2ndgrades with 3 presences. Then, the triple participatory combination follows: of the 3rd, 4th and 5thgrades (3), 1st, 2nd, 3rdgrades (2), 4th, 5th, 6th with 1 presence, as well as the multiple participatory combination of 3rd, 4th, 5th and 6thgrades (2). In one study all grades participated and in 4 studies the participationof grades is not mentioned.

Table2. Gradesparticipation.

Grades	Numbered studiesaccording to table 1	Number of studies per grade
1st	5	1
3th	18,42,47,49,	4
4th	11,15,34,43,44,51,60,61,62,66,74	11
5th	2,3,8,10,13,14,16,17,22,30,36,40,45,48,50,52, 59,70,77,78	20
6th	1,4,20,21,23,24,28,29,31,33,35,37,38,41,46,54,58,75,	18
1st &2nd	39,79	2
2nd &3rd	56,57	2

3th & 4th	9	1
4th & 5th	65,69	2
5th & 6th	7,19,25,27,32	5
1st, 2th & 3th	55,63	2
3th, 4th & 5th	12,26,76	3
4th, 5th, 6th	68	1
3th, 4th, 5th & 6th	6,72	2
All grades	53	1
It is not mentioned	64,67,71,73	4

2.1.3 Organization level

Mentioning the organizational level (table 3) as a research aspect of the present study means the context on which the studies under analysis were organized. That is, studies were conducted according to the school curriculum (32) and learning activities related to part of the curriculum (13). Studies organized for the implementation of projects with the participation of other schools with topics related to the school curriculum (18) and various studies (16) that were implemented in the same school but their topic had nothing to do with the school curriculum.

Table 3. Organization level

Organizational levels (researchers intervention framework)	Numbered studies according to table 1	Total studies per level
Subjects	2,5,7,8,15,16,17,23,30,31,33,42,43,44,45,46,49,50,51,53,54,55,56,57,58,60,62,63,68, 74,75,77	32
Projects	1,4,10,19,20,25,27,28,29,32,34,36,38,40,41,52,66,76	18
Various topics (not related to the school curriculum)	3,6,9,12,18,37,39,64,65,69,70,71,72,73,78,79	16
Activities	11,13,14,21,22,24,26,35,46,48,59,61,67	13

2.1.4. The learning subjects

Table 4 appears to show the cognitive areas in which the researchers focused. In Mathematics 13 studies were carried out, in Science 12 and in Informatics 8. In the National language 8 studies, in Foreign Language (mainly in English 8), in Social Sciences (mainly Citizenship) 4, not related to school subjects but to didactic objects of general interest. In two studies the courses are not mentioned. From the presentation of the findings, there is a preference of researchers in Mathematics, Science, Informatics, National Language and Foreign Languages. Finally, the vast majority of researches focused on a single course, one in four courses and three in two courses.

Table 4. The learning subjects

Learning subjects	Numbered studies according to table 1	Number of studies per subject
Art and design	1,25,75	3
Computing	9,12,21,22,24,33,34,50	8

Foreign language	8,29,42,43,47,56,74,77	8
Science	1,2,6,16,18,23,32,35,54,58,62,66,	12
Maths	5,16,30,31,49,45,44,51,55,57,60,63,68,71	14
National language	11,13,15,16,30,46,55,65	8
Citizenship	13,16,48,52	4
Geography	53	1
Environmental studies	17,41,55	3
Interdisciplinary intervention	3,4	2
It is not mentioned	37	2

2. 2. Methodological data

2.2.1. Methodological approaches

Table 5 shows the type of methodological approach that was most represented in the 79 studies it was the quantitative approaches (37 studies). Most researchers of quantitative approaches come from southwest Asia. The following are the qualitative approaches (29 studies). Finally, in the remaining 13 studies, the researchers chose the mixed approach.

Table 5. Methodological approaches

Research methodological approaches	Numbered studies according to table 1	Number of studies per approach
Quantitative researches	1,3,5,6,7,8,12,16,20,22,23,24,30,33,37,38,42,43,44,46,50,48,49,54,55,56,57,59,60,62,63,66,70,71,73,74,75	37
Quantitative researches	2,4,9,10,13,14,15,17,19,21,25,26,27,29,32,35,40,41,47,51,52,53,58,61,67,68,69,76,79	29
Mixed researches	11,18,28,31,34,36,39,45,53,64,65,77,78	13

2.2.2. Research sample size

Table 6 shows the sample size of students who participated in each study. In 23 studies from 31-50 students participated, in 21 51-100 students, in 20 more than 100 students took part and in 14 less than 30 students. A study does not mention the number of students who participated. From the above results, there is a relatively high preference of researchers to select a sample of participating students from 31 to 100 students.

Table 6. Research sample size

Sample size	Numbered studies according to table 1	Number of studies
15-30	4,14,15,17,19,25,28,35,41,47,51,58,61,63	14
31-50	1,2,7,8,10,13,18,20,26,27,29,31,32,34,36,38,44,46,50,52,60,70,74	23
51-100	11,16,23,30,39,40,42,43,45,48,49,56,57,59,66,67,68,73,75,76,7	21

	9	
100-	3,5,6,9,12,18,22,24,33,37,53,54,55,62,64,65,69,71,72,78	20
It is not mentioned	21	1

2.3. Research themes

The research questions shed light on the topics covered by the researchers and are illustrated in table 7. The topics that the researchers focus on most and emerged from their research questions are the learning outcomes (47 studies), which are related to students' performance, effectiveness, self-regulation, attitudes and self-esteem. Technology (23) follows which is related to issues such as its effectiveness in learning environments, its value, the students' attitude of students towards it, the effect it has on students, the understanding of its functions and tools, and its attractiveness. Researchers, then, focus on comparing (10) students' performance in relation to learning space, gender, age, teaching model, and collaboration. This is followed by the interaction of students (10) regarding their participation, cooperation and communication, the learning engagement (8), the motivation (7), the learning style, the learning material and the teaching model from 1 research. Many studies focus on more than one research questions.

Table 7. Research themes

Research themes	Numbered studies according to table 1	Number of studies per theme
Learning engagement	1,4,10,12,22,37,46,68 Example: This study uses an established quantitative field observation method to evaluate engagement during students' use of a new version of an online learning system (Reasoning Mind's Genie 3). (Mulqueeny et al., 2015)	8
Motivations	22,43,47,57,62,71,72 Example: Based on the FSVL strategy, can using the mobile learning tool in a situational English vocabulary learning environment enhance EFL students' motivation to learn English vocabulary? (Huang et al.,2016)	7
Learning results	2,5,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,20,21,22,23,25,27,28,31,37,40,42,43,44,46,47,48,49,51,53,54,55,56,58,69,61,62,65,66,71,72,73,74,75,77,79 Example: See the subcategories of learning results	47
Comparison	5,6,24,26,30,34,48,50,63,71 Example: See the subcategories of comparison	10
Technology	3,4,9,13,17,19,20,26,29,31,35,38,45,47,52,61,64,67,69,70,75,78,79 Example: See the subcategories of technology	23
Learning style	3 Hypothesis:	1

learning material	After the implementation of digital learning divergent learning styles of elementary school children was no significant difference in academic achievement. (Fang et al., 2010) 18	2
Teaching model	Example: The attention of this paper is focused on the formation of educational content in the e-learning systems. (Marinkovic & Tomas, 2013) 76	1
Interaction	What are the universal design principles for effective implementation of the IB-FC model in Cyprus primary school context across different subject matters? (Loizou & lee, 2020) 1,2,21,25,27,28,47,48,51,61	10
	Example: See the subcategories of interaction	

2.4. Teaching models

Another research perspective of the present work was the teaching models applied by the researchers in conducting their research. Table 8 shows the teaching models used by the researchers in the 79 studies. The Blended Learning model dominates in 36 studies, then the E-Learning model in 12 studies, Mobile — Learning and Digital-game Learning in 7, Web-based Learning in 5, Project-Based Learning and Inquiry based learning in 3 and Adventure Learning, Technology-based Participatory Learning, Computer Supporting Collaborative learning (CSCL), Augmented reality learning in 1 study respectively.

Table8. Teaching models

Teaching models	Numbered studies according to table 1	Number of studies
Blended Learning	2,5,7,8,10,15,17,18,24,25,30,32,33,34,36,37,39,41,42,44,46,47,49,51,52,56,60,61,63,64,66,68,71,72,74,77	36
E-Learning	1,3,6,20,21,27,35,45,53,59,67,70	12
Mobile – Learning	22,23,38,31,43,48,79	7
Digital Game Learning	12,14,55,57,62,63,69	7
Ubiquitous learning	13,16	2
Web-based Learning	19,50,71,73,78	5
Wiki-based collaborative process writing pedagogy (WCPWP)	65	1

Adventure Learning	4	1
Project-Based Learning	26,29,54	3
Technology-based Participatory Learning	9	1
Inquiry based learning	28,58,76	3
Computer Supporting Collaborative learning (CSCL)	40	1
Augmented reality learning	75	1

2.5. Types of open educational resources

The open educational resources used were divided into 8 axes (table 9): applications of educational tools to support learning (16), learning resources (17), educational games (11), educational programs (10), course management systems and social learning platforms (14), programming applications (2), synchronous and asynchronous communication applications (9), collaborative applications (5). Finally, 3 studies were identified in which no reference to the type of open applications used. The use of Web.2 applications like Lms, Wiki, blog, Google apps, educational games, Edmodo etc. is remarkable.

Table9. Types of open educational resources

Types of open educational resources	Numbered studies according to table 1	Types of open applications
Tools (16)	3	Computer academic achievement tests on-line
	7	Interactive on-line imitation learning tools
	11	Google Docs
	13	GPS
	18	Colab tutor systems
	24	QR code
	28	Evernote
	29	Google Drive
	32	WallCology inquiry tool
	41	Google Power Point, Prezi, Google SketchUp
	43	Mobile learning tool
	52	Google apps for Education, Google Drive
	46	Storytelling Tool
	47	Storytelling Tool
	48	QR code
	53	Google Earth, Google Maps Flight Radar
Learning resources (17)	5	Dream box
	6	E-Book
	15	Web sites
	17	Blog
	19	Kid blog
	21	Web sites
	20	Web sites

	24	Global resources
	26	Blog
	41	Web sites
	49	E-Book
	54	Web sites
	61	Blogs
	66	Electronic content, videos
	72	YouTube
	73	Webpages of ClassDojo
	77	Online reading texts
Educational Programmes (10)	4	Go North! Arctic National Wildlife Refuge 2006 and Go North! Chukotka 2007
	6	Ofekhub.org
	9	Sugar Educational Platform
	30	I Ready, Dream box, Lexia
	37	Reasoning Mind’s Genie 3
	39	Lead21
	40	Online Educational Program
	51	Read 180, On – site Reading Recovery
	57	SCOLAm
	71	Qualtrics
Games (11)	14,22,32,38,42,45,55,62,63,69,79	Online pedagogical games
	1	Video Conferencing
	21	Skype
	24	Communication SNS)
	26	Skype
	27	E-mail, Skype
	56	WhatsApp web
	70	Facebook, WhatsApp, Instagram and WeChat
	74	Social media
	78	Various online communicative applications
Programming applications (2)	34	Code.org
Collaborative applications (5)	50	Scratch
	7	Group Scribbles
	11	Wiki
	25	VisciPad
	35	Wiki
	65	Wiki
Learning management systems (Lms) and Social learning network (Sln) (14)	10	Blackboard
	16	Lms (without name)
	18	Moodle, Colab tutor system
	19	Edmodo
	20	Edmodo, Blackboard
	26	Edmodo
	28	Edmodo
	58	Edmodo
	59	Edmodo
	60	Edmodo
	64	Edmodo
	67	Edmodo
	68	Edmodo
It is not mentioned (3)	33,36,76	

2.6. Type of devices

Finally, table 10 shows the types of technological devices used by students during the research. The devices used were desktops in 10, laptops in 10 and handle devices in 23 studies. In 41 studies the type of device is not mentioned.

Table 10. Type of devices

Type of device	Numbered studies according to table 1	Number of studies
Desktops	3,4,11,21,25,38,39,49,53,74,	10
Laptops	2,9,16,25,27,30,41,51,60,74	10
Handle devices	13,20,23,24,25,28,31,32,38,43,44,45,46,47,48,52,56,57,58,61,74,7,5,78	23
It's not mentioned	1,5,6,7,8,10,12,14,15,17,18,19,22,26,29,33,34,35,36,37,40,42,50,5,4,55,59,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,76,77,79	41

3. Conclusions – Suggestions

After the presentation of the results of the present work and although the number of identified studies for the period 2010-2020 is limited, the following conclusions can be drawn.

On the demographic data

There is a limited number of studies related to the use of open educational resources in Primary School with an average of approximately 7.2 per year from the period 2010-2020. The limited number can be due to many factors such as: limited internet access in many countries, not only in the school but also in the students' houses, the lack of computer literacy of students and teachers and the lack of technological infrastructure in schools, the non-integration of ICT in the curricula either as an individual field of knowledge or as a mixed presence with the courses, etc. However, the above are only conjectures. There is, also, a slight upward trend in relevant studies since 2010, culminating in the middle of the period 2010-2020 and a corresponding gradual decrease in studies from the middle of the period until 2020. The answer to finding the factors that contribute to the limited number of studies related to open educational resources could be given through research. More research could highlight more categories and subcategories of trends focused in the use of open educational resources in primary school and perhaps fewer research gaps.

Taiwan and Asian countries, in general, are the ones where most research was conducted. It is a fact that the access to the internet of the school units and especially of the students' private spaces is an important factor of carrying out or not research of the subjects that we examine, let alone of the daily application of the open educational resources. On this field, we present the results of the Internet World Stats survey (March 3, 2020) which show that the

geographical distribution of Internet users worldwide is as follows: Asia 50.3%, Europe 15.9%, Africa 11.5 %, Latin America 10.1%, North America 7.6%, Middle East 3.9% and Oceania 0.6%. In addition, the International Monetary Fund ranks Taiwan, South Korea and Singapore in the top 31 developed countries in the world (Wikipedia, 2020).

Students of the two older grades participated in the research. It is known that the ICT literacy of the students of the older grades is improved compared to that of the students of the smaller grades due to the accumulated knowledge and experience. Also, in the two older grades a larger number of courses are taught, which requires a larger quantitative and qualitative volume of information and skills related to OER. The above reasoning may lead the researchers to select the older primary school grades to conduct their research. However, it should be explored how more research could be conducted in younger grades as well.

From the exposition of the results in terms of the courses used, it is concluded that the researchers follow the hierarchy of the courses that appear in the curricula of the countries in which the studies were conducted. An exception to the above hierarchy is the IT course, however, it is the course that is fully related to the open educational resources. Mathematics, Sciences, Informatics, National Language, Foreign Languages are the cognitive fields that are most represented in the studies that were analyzed. The field of Citizenship with a smaller appearance follows which is part of the Social Sciences, the Environmental Studies, Geography and the Art and Design. After an investigation on Opensource.com it seems that there is no learning resource that is not used in the above courses, which facilitates the choices of researchers. However, there is no research focusing on Geography (1 study) and History (no study). But many applications and tools related to Geography and History appear on the internet, such as: Google Earth, Google Map, interactive maps, the National Geographic site, Google Online presentation applications, Prezi, etc. and timeline applications. In addition, there is a lack of research focusing on more than one subject and especially the basic subjects of the Primary School. Specifically, there is a lack of research aimed at results of the use of OER in all the basic subjects of the Primary school. The research then may have had richer findings and possibly more holistic conclusions about the implementation of the use of internet educational resources in Primary School.

On the methodological data

Most studies are quantitative (quasi-experimental, experimental and descriptive), then the qualitative studies follow and finally the combined or mixed. The combined use of the qualitative and quantitative approach may be an excellent tactic in a research, because it combines the advantages and covers the weaknesses of each approach and therefore the conditions of validity and reliability of a research are more satisfied (Cohen, Manion & Morrison, 2005 · Creswell & Plano Clark, 2011). The combination according to Cohen, Manion & Morrison (2005) is a technique that many researchers embrace, but few researchers use it. However, mixed surveys are the least common.

In terms of sample size, the researchers tend to select a relatively medium sample of students (from 31-50). A quasi-experimental research to perform, logically requires an experimental group (a grade) and a group, two groups or even three control groups (Robson, 2007 · Creswell, J. W., & Plano Clark, 2011). Therefore, the sample number chosen by the researchers is within reasonable limits. On the other hand, the case studies, also, require a small number of samples, but it depends on the goals of the researcher (Robson, 2007).

On the research themes

The majority of researchers are interested in learning outcomes, technology, interaction, engagement, comparison, motivation, teaching/ learning material, teaching model effectiveness and learning style. It was reasonable and legitimate that 47 out of 79 studies focus on learning outcomes with the use of open educational resources. However, from the present review of the themes, few studies focus on the learning quality and validity of OERs, the effectiveness of the teaching models applied using OERs and the suitability of environments on the learning styles. There are, also, a few research questions about motivation, which are, perhaps, the most important keys to achieving not only learning performance, but also student interaction and mood, elements that lead to improved learning quality (Passey et al., 2003). Also, missing elements are: the evaluation of open learning environments and tools, the difficulties faced by students when using open educational resources, the use of open resources in special education, themes of student safety and trust in open educational resources, attractiveness of open educational resources etc.

On the teaching approach

About half of the researchers tend to apply the Blended Learning which is feasible in Primary School as young students also need the live instructional guidance and they are followed by the researchers who apply E-Learning. However, there are researchers who sporadically use relatively new types of online learning such as: Mobile - Learning, Digital Game Learning, Ubiquitous learning and Situated Learning & Personalized Learning. There is a lack of research that use the model of differentiated teaching. Perhaps in the future researchers will be able to focus their research attention more on the above types of teaching models, but also on new types of teaching models that will be developed in the near future to emerge all aspects that contribute to improving the quality of learning students', as well as the evaluation of the above models.

On the open educational resources

The researchers of the 79 studies used several, varied and interesting types of open educational resources (mainly Web.2) and the students responded very well to the challenges with very good learning outcomes, mainly, in terms of performance. After all, the technology excites and motivates young students. In the present studies, the researchers used Web tools and created their own open educational resources. The advantage of the resources which are created with various Web tools is that their creator (researcher) obviously knows the learning style and capabilities of the sample and therefore he does not need to adapt them as a learning

resource whose creator is another one. The learning platforms have been used in several studies, such as the Edmodo’s social learning platform which is widely used in primary school and is very useful for students (Tsetsos & Prentzas, 2020). The researchers, also, used various online certified learning programs from organizations and universities, too. One in 7 researchers and especially those of the last five years (2016-2020) occupied the students with educational games that seem to be very attractive to students. According to researchers who used educational games, for example the studies of Schaaf (2012), Chen et al. (2013), Filsecker & Hickey (2014), Mokhtar, Lehat, Basir & Sokman (2015) and Laine, Nygren, Dirin & Suk (2016), the learning outcomes were extremely encouraging. The educational games may constitute an important open educational resource for supporting Primary School students’ learning in the future. To the students were, also, offered a variety of learning resources from different sites without, however, (in their vast majority) to show the way and sources of their evaluation. In addition, it is noteworthy that in the present studies there are very few researchers who use open collaborative resources. Also, a variety of learning resources from different sites was offered to the students without (in their vast majority) showing the way and the sources of their evaluation. In addition, it is noteworthy that in the present studies there are very few researchers who use open educational there is no study which to use open resources for the students with special needs and studies where their researchers use open educational resources that they are addressed to different learning levels. Finally, it is worth mentioning that the present studies show the absence of use of certified government resources.

On the type of technological devices, most researchers seem to consider that the type of device used in their research is not an important element since many types of devices are circulating and used nowadays. In the studies where the devices are mentioned, the handle devices prevail.

Finally, it should be noted once again that the number of studies conducted in the period 2010-2020 related to the support of students' learning through OER is relatively small. This limits the emergence of more trends in research and the drawing of holistic conclusions about the contribution of OER to improving the quality of primary school students' learning.

References

- Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of Gamification of Web-Based Learning in Improving Academic Achievement and Creative Thinking among Primary School Students. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 242-257. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239163.pdf>
- Anastasiades, P., Philippoussis, G., Karvunis, E., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54,321-339. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.016>

- Apergi, A., Anagnostopoulou, A., & Athanasiou, A. (2015). E-Learning for Elementary Students: The Web 2.0 Tool Google Drive as Teaching and Learning Practice. *World Journal of Education*, 5 (3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158425.pdf>
- Astri, T. P. Y., Gunarhadi, G., & Riyadi, R. (2018). Numbered-Board Quiz with TGT to Improve Students' Science Achievement based on Learning Motivation. *International Journal of Educational Research Review*, 3(4), 68-76. <https://doi.org/10.24331/ijere.452982>
- Atkins, D.E., Brown, J.S. & Hammond, A.L. (2007). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. Retrieved from <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>
- Ben-Zadoc, G., Leiba, M., & Nachmias, R. (2010). Comparison of Online Learning Behaviors in School vs. at Home in Terms of Age and Gender Based on Log File Analysis. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6. Retrieved from <http://goo.gl/XruAoW>
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2020). The Use of Mobile Learning Technologies in Primary Education. In *Cognitive and Affective Perspectives on Immersive Technology in Education* (pp. 250-266). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3250-8.ch013>
- Chen, W., Kit Looi, C., & Tan, S. (2010). What do Students do in a F2F CSCL Classroom? The Optimization of Multiple Communications Modes. *Computers & Education*, 55, 1159–1170. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.013>
- Chen, Z., Lu, C., Chou, C., Chen, L., Chiang, C., & Wan, C. (2013). My-investment: using digital games to help children learn financial management. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 8 (2), 277-290. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.593.4002&rep=rep1&type=pdf>
- Chen, Z., Zhang, Y., Bai, Q., Chen, B., Zhu, Y., & Xiong, Y. (2017, December). A PBL Teaching Model Based on Mobile Devices to Improve Primary School Students' Meta-Cognitive Awareness and Learning Achievement. In *2017 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 81-86). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.27>
- Cheng, H. C., Liao, W.W., & Wei, S.Y. (2011). A Web.2 Imitation (Copy a Painting) Learning Project of Art Education via e-Learning in Taiwan. *13th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)*, 13-16 February, 2011(pp.1574-1578). Gangwon-Do, South Korea: IEEE. Retrieved from http://icact.org/upload/2011/0333/20110333_finalpaper.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Edition). Routledge: New York and London.

- Coppens, L. C., Hoogerheide, V., Snippe, E. M., Flunger, B., & van Gog, T. (2019). Effects of problem–example and example–problem pairs on gifted and nongifted primary school students’ learning. *Instructional Science*, 47(3), 279-297. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-019-09484-3>
- Cracraft, L. (2015). Effect of Blending Learning on Student’s Percent Increase in Assessment Scores. Research paper, Department of Educational Leadership: University Missouri. Google Scholar. Retrieved from <https://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2015/Cracraft,%20Lyndsey.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- D’addato, T., & Miller, R.L. (2016). An inquiry into flipped learning in fourth grade math instruction. *Canadian Journal of Action Research*, 17(2), 33-55. <https://doi.org/10.33524/cjar.v17i2.261>
- Diem, D.C., & Novitasari, R. (2012). Exploring online resources for/with fifth graders to cultivate reading habits and increase English literacy achievement. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 1(3), 38-4. Retrieved from <https://repository.unsri.ac.id/16452/1/Chuzaimah%20and%20Ravi.pdf>
- Downes, S. (2011). “Open Educational Resources: A Definition.” (Weblog comments). Retrieved from <https://www.downes.ca/post/57915>
- Drysdale, S.J., Graham, R. C., Spring, J.K., & Halverson, R. L. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.003>
- Educause (2010). 7 things you should know about... educational resources. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELi7061.pdf>
- Elo, S., & Kyngas H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdem, A., Erdem, M., & Pala, F. k (2013). An Example of constructivist blended learning environment for developing language skills. *Ankara University, Faculty of Educational Sciences*, 46 (1), 365-394. Retrieved from <https://goo.gl/Gk3WV6>
- Fabian, K. (2015). Maths and Mobile Technologies: Student Attitudes and Perceptions. In A. Jefferies & M. Cubric (Eds), 14th European Conference on e-Learning, 29-30 October. Hatfield: UK. Retrieved from <https://goo.gl/wDdIyw>
- Fang, R.G., Kuan, H.W., Tsai, H.L., & Lee, C.J. (2010). E-Learning enhances the learning effect for primary School. In S. Chen & Q. Guan (Ed.), *Proceedings of the 10th WSEAS international conference on Multimedia systems & signal processing*, 11-13 April 2010, pp.84-91. Hangzhou, China: Wseas. Retrieved from <https://goo.gl/m9X1VS>
- Filsecker, M., & Hickey, T. D. (2014). A multilevel Analysis of the Effects of External Rewards on Elementary Students’ Motivation, Engagement and Learning in an

Educational Game. Computers & Education,75, 136–148.<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.008>

- Fong, C., Cober, R., Messina, R., Moher, T., Murray, J., Peebles, B., & Slotta, J. (2015). The 3R Orchestration Cycle: Fostering Inquiry Discourse in a CSCL Classroom. In E. Mercier (Eds), *Researching and Designing for the Orchestration of Learning in the CSCL Classroom*, Symposium conducted at the 11th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL),7-11 June. Gothenburg: Sweden. Retrieved from <https://goo.gl/vVeKtF>
- Heredia, Y., & Icaza, J. I. (2012). Technology-Based Participatory Learning for Indigenous Children in Chiapas Schools, Mexico. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11, 251-270. Retrieved from <http://www.jite.org/documents/Vol11/JITEv11IIPp251-270Heredia1118.pdf>
- Hew, F.K., & Cheung, S.W. (2012).Citizenship Education via an Online Peer Discussion Blended Learning Approach: Lessons Learned. Research Paper, National Institute of Education, Singapore.https://doi.org/10.1007/978-3-642-31398-1_14
- Hewlett Foundation (2013, November). White Paper: Open Educational Resources. Breaking the lockbox of Education. Retrieved from<http://goo.gl/y0ZX2P>
- Hong Kim, S. Hun Park, N., & Hong Joo, k. (2014). Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning.*International Journal of Control and Automation* 7, (12), 69-80. <http://dx.doi.org/10.14257/ijca.2014.7.12.07>
- Huang, C. S. J., Yang, S. J. H., Chiang, T. H. C., & Su, A. Y. S. (2016). Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 263–276.Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/909a/4727e82c3a9963750065f4572ffc7d7ecc8d.pdf>
- Hung, M.C., Hwang, J.G., & Wang, Y.S. (2014).Effects of an integrated mind-mapping and problem posing approach on students’ in-field mobile learning performance in a natural science course. *Int. J. Mobile Learning and Organisation*,8, 187-200. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2014.067019>
- Hwa, S. P. (2018). Pedagogical change in mathematics learning: Harnessing the power of digital game-based learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 259-276.
- Hwang, R. H., Lin, H. T., Sun, J. C. Y., & Wu, J. J. (2019). Improving learning achievement in science education for elementary school students via blended learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 9(2), 44-62. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2014.06701910.4018/IJOPCD.2019040104>
- Inbal, S.T., & Blau, I. (2016). Developing Digital Wisdom by Students and Teachers: The Impact of Integrating Tablet Computers on Learning and Pedagogy in an Elementary School. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-30. <https://doi.org/10.1177/0735633116649375>

- Ismail, R., Ibrahim, R., & Yaacob, S. (2019). student's habits and preferences in digital game: a case of designing an educational game for primary schools' student. *Jurnal Kemanusiaan*, 17(1-S). Retrieved from <https://jurnalkemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/viewFile/326/263>
- Jafarkhani, F., Jamebozorg, Z., & Brahman, M. (2017). Application of Social Networks to Support Students' Language Learning Skills in a Blended Approach. *World Family Medicine Journal: Incorporating the Middle East Journal of Family Medicine*, 99(5480), 1-7. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/9cca/a7c1fe043e84fd83b6bc7ee543a4f650b5f1.pdf>
- Jagušt, T., Boticki, I., Mornar, V., & So, H. J. (2017, July). Gamified digital math lessons for lower primary school students. In 2017 6th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI) (pp. 691-694). IEEE. Retrieved from https://bib.irb.hr/datoteka/888977.Jagust_Boticki_Mornar_So_-_Gamified.pdf
- Jani, M. (2005). Notes for the course "Social science research methodology". National Kapodistrian University of Athens, Department of Primary Education.
- Jena, S. (2012). Open Educational Recourses for empowerment of Open Schools. In *Regional Symposium on OER: An Asian Perspective on Policy and Practice*, 19-21 September. Retrieved from <https://goo.gl/woSxqt>
- Johnstone, S. (2005). Open Educational Resources Serve the World. 2005. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2005/1/open-educational-resources-serve-the-world>
- Joo, k. H., & Park, N. P. (2015). E-PBL Model Development for Computer Learning System. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 10 (3), 323-332. Retrieved from <https://goo.gl/lI2Ak4>
- Kalelioglu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.047>
- Kim, H.S., Park, N.H., & Joo, K.H. (2014). Effects of Flipped Classroom based on smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning. *International Journal Of Control and Automation*, 7(12), 69-80. Retrieved from <https://goo.gl/n5utXI>
- Kokkinaki, A. (2015). Collaboration between Primary Students and the Use of an Online Learning Environment: The Previous Collaborative Work Experiences Factor. *Conference Proceedings Ascilite 2015, Australasian Society for Computers in Learning and Tertiary Education Curtin University*, 30 November-3 December. Perth: Australia. Retrieved from <http://goo.gl/5cFyz0>
- Komis, B.I. (2004). *Introduction to educational applications of information and communication technologies*. Athens: New Technologies Publications.
- Kostis, N., & Tzimogiannis, A. (2008). The internet as a means of communication and learning. The example of SEP networks in educational units of N. Dodecanese. In

Ch. Angelis & N. Valanidis (eds.), Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation "Information and Communication Technologies in Education", Volume II, 303-310, Cyprus. Retrieved from <https://goo.gl/lxtpsH>

- Kumpulainen, K., & Mikkola, A. (2014). Researching learning across space and time in extended learning Environments. In M. Kuuskopri (Eds), Perspectives from Finland – Towards new Learning Environments. Finish National Board of Education. Google Scholar. Ανακτήθηκε 27 Ιουλίου, 2016 από <http://goo.gl/iyUi4c>
- Lai, L.C., & Hwang, J.G. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Laine, T., Nygren, E., Dirin, A., & Suk, G.H. (2016). Science Spots AR: a platform for science learning games with augmented reality. *Educational Technology Research and Development*, 64(3), 507-531. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9419-0>
- Li, X., & Chu, S. K. (2018). Using design-based research methodology to develop a pedagogy for teaching and learning of Chinese writing with wiki among Chinese upper primary school students. *Computers & Education*, 126, 359-375. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.009>
- Li, X., Chu, S.K.W., Ki, W.W., & Woo, M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181. <https://doi.org/10.14742/ajet.889>
- Liu, C. C., Lu, K. H., Wu, L. Y., & Tsai, C. C. (2016). The Impact of Peer Review on Creative Self-efficacy and Learning Performance in Web 2.0 Learning Activities. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 286–297. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.286>
- Liu, C.C., Wang, C.P., & Tai, D.J.S (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCall*, 1-19. <https://doi.org/10.1017/S095834401600001X>
- Llovet, S.J., Pons, O.S.E., Garcia, G.L., Fernandez, P.A.M., Morera, A.X., & Bosh, M.A. (2015). Project of flipped classroom's incorporation: an experience between primary schools and university. Faculty of psychology, education and sport sciences. Ramon Llull University: Spain. Retrieved from <http://goo.gl/UN1FSI>
- Loizou, M., & Lee, K. (2020). A flipped classroom model for inquiry-based learning in primary education context. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2287>
- Lou, G.C., Kao, C.M., Yen, L.H., & Shih, C.R. (2013). Effects of applying blogs to assist life education instruction for elementary school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4). Retrieved from <https://goo.gl/az8OS2>

- Marincovic, R., & Tomas, S. (2013). Instructional Design in E-learning for Primary Education. Scientific and Academic publishing, 3(3), 185-195. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20130303.07>
- Morgan, L. (2013). Enhancing Learning in the Primary School through. In proceedings at International Conference on Information Communication Technologies in Education, 4-6 July 2013 (pp. 385-384). Crete: Greece
- Mulqueeny, K., Mingle, L., Kostyuk, V., Baker, R., & Ocumpaugh, J. (2015). Improving Engagement in an E-Learning Environment. Incorporating Effective e-Learning Principles to Improve Student Engagement in Middle-School Mathematics. International Journal of STEM Education, 2 (15). https://doi.org/10.1007/978-3-319-19773-9_103
- Nurahman, N. I., Isnaeni, W., & Ellianawati, E. (2019). Analysis of Communication Skills and Empathy of Fifth-Grade Students of Elementary Schools through ICT-based Learning. Journal of Primary Education, 8(6), 321-327. Retrieved from <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpe/article/view/33227>
- Oluk, A., & Korkmaz, Ö. (2016). Comparing Students' Scratch Skills with Their Computational Thinking Skills in Terms of Different Variables. Online Submission, 8(11), 1-7. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2016.11.01>
- Onguko, B.B. (2014). Will our children learn? Learning environments, teachers and teaching approaches should matter to their learning. 10th Annual International Conference. Retrieved from <https://goo.gl/FtdTTF>
- Papadimitriou S., Lionarakis A., Theologou, & Leontidou L. (2013). Developing the support mechanism of the teachers-advisors of the Thematic Unit "Geography, Human Geography and Material Culture of Europe" of EAP. In A. Lionarakis (Ed.), 7th Conference on Open and Distance Education "Learning Methodologies", 8-10 November 2013 (pp.119-142). Athens: Hellenic Network of Open & Distance Education. Retrieved from <https://goo.gl/8jpMie>
- Passey, D., Roger C., Machell, J., McHugh, G., & Allaway D. (2003). Research Paper. The Motivational Effect of ICT on Pupils. Department of Educational Research Lancaster University. Retrieved from <http://goo.gl/YV8byi>
- Perez, M. D. M., Duque, A. G., & Garca, L. F. (2018). Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248>
- Ribeiro, V., Azevedo, L., & Osório, A. (2017). Teaching and learning with geotechnologies on primary education: Students' perceptions. EAI Endorsed Transactions on e-Learning 17 (16): e4. Retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2586/1/eai.19-12-2017.154461%20%281%29.pdf>

- Robson, C. (2007). *Real World Research: a tool for social scientists and professional researchers*. Athens: Gutenberg.
- Rombot, O., Boeriswati, E., & Suparman, M. A. (2020). Improving Reading Comprehension Skills of International Elementary School Students through Blended Learning. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 7(1), 56-68. Retrieved from <http://www.syekh Nurjati.ac.id/jurnal/index.php/ibtida/article/view/6045/2983>
- Rossini, C. (2011). Comment in “OER definition = open IP + open formats.” *Open Educational Resources – An Online Discussion Forum* (13 July 2011). Retrieved from <https://goo.gl/AfJVAG>
- Rou, L. Y., Yunus, M. M., & Sulimanc, A. (2019). The Influence of Social Media on Spelling Skills among Primary School Students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(6). Retrieved from https://www.ijicc.net/images/vol7iss6/7619_Rou_2019_E_R.pdf
- Sáez-López, J. M. S. L., Sevillano-García, M. L. S. G., Pascual-Sevillano, M. Á. P. S., Sáez-López, J. M., Sevillano-García-García, M. L., & de los Ángeles Pascual-Sevillano, M. (2019). Application of the ubiquitous game with augmented reality in Primary Education. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2). Retrieved from https://www.scipedia.com/public/Saez-Lopez_et_al_2019a
- Sarafidou, O-G. (2011). *Articulation of Qualitative and Quantitative approaches. Empirical Research*. Athens: Gutenberg.
- Schaaf, R. (2012). Does digital game-based learning improve student time-on-task behavior and engagement in comparison to alternative instructional strategies? *Canadian Journal of Action Research*, 13, (1), 50-64. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i1.30>
- Schechter, R., Macaruso, P., Kazakoff, E., & Brooke, E. (2015). Exploration of a Blended Learning Approach to Reading Instruction for Low SES Students in Early Elementary Grades. *Computers in the Schools*, 32(3-4), 183-200. <https://doi.org/10.1080/07380569.2015>
- Sclater, N. (2010). ‘Open Educational Resources: Motivations, Logistics and Sustainability’. In Ferrer, N. F. & Alonso, J. M. (Eds) *Content Management for E-Learning*. New York: Springer.
- Shaffert, S. (2010). Strategic integration of Open Educational Resources in Higher Education. Objectives, Case Studies, and the impact of Web 2.0 on Universities. *Changing Cultures in Higher Education-Moving Ahead to Future Learning* (pp. 119-132). Heidelberg: Springer.
- Shih, C.W., Tseng, S.S., Yang, C.C., Lin, Y.C & Liang, T. (2012). A Folksonomy-based Guidance Mechanism for Context-aware Ubiquitous Learning: A Case Study of Chinese Scenic Poetry Appreciation Activities. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 90–101. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.1.90.pdf>

- Smith, M. S., & Casserly, C. M. (2006). The Promise of Open Educational Resources. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38 (5), 8-17.
- Spanaka A., & Kameas, A. (2013). How open can Open Education Resources (GNP) be? Examples of application and utilization 7th International Conference in Open and Distance Learning (ICODL 2013), 7-8 November, Athens.
- Stacey, P. (2007). Open Educational Resources in a Global Context. *First Monday*, 12 (4).
- Sung, H.Y., Hwang, G.Y., & Chang, Y.C. (2016). Development of mobile Learning system based a collaborative problem-posing strategy. *Interactive Learning Environments*, 24 (3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.867889>
- Symons, D., & Pierce, R. (2015). Mathematical Language Development and Talk Types in Computer Supported Collaborative Learning Environments. *Mathematics Education Research Group of Australasia*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572524.pdf>
- Thibaut, P., Curwood, S.J., Carvalho, L., & Simpson, A. (2015). Moving across physical and online spaces: a case study in a blended primary classroom. *Learning, Media and Technology*, 40 (4), 458-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.959971>
- Tsetsos, S., & Prentzas, J. (2020). A Survey on Recent Learning Approaches in School Education Using Edmodo. In *Open Educational Resources (OER) Pedagogy and Practices* (pp. 91-111). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3476-2.ch014>
- Tsoulis, M., Tsolakidis, C., & Mitkas. K. (2013). *Interactive Collaborative Learning (ICL), 2013 International Conference on*, 577-582, Kazan. <https://doi.org/10.1109/ICL.2013.6644658>
- U-Lan, V. P. (2015). Teaching English with Augmented Reality Technology: Evaluative Feedback of Elementary School Students. *International Conference on e-Commerce, e-Administration, e-Society, e-Education, and e-Technology*, 1-3 April, Kuala Lumpur, Malaysia. Retrieved from <http://goo.gl/KNTEIC>
- UNESCO (1996). Report of the International Commission on Education in the 21st Century, chaired by Jacques Delors, *Education: The Treasure Behind It*. Paris: UNESCO: UNESCO.
- UNESCO (2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/o3Gm7t>
- UNESCO (2019). *New UNESCO recommendation on Open Educational Resources*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/new-unesco-recommendation-will-promote-access-educational-resources-all>
- Veletsianos, G. & Doering, A. (2010). Long-term student experiences in a hybrid, open-ended and problem-based Adventure Learning program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 280-296. Google Scholar. <https://doi.org/10.14742/ajet.1096>

- Videnovik, M., & Dimova, G. (2018). Can a Blended Learning Environment Increase the Quality of Learning? In N. Ilievska (Ed.), 15th International Conference on Informatics and Information Technologies, CIIT 2018At, 20-22 April 2018. Mavrovo: Macedonia. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Maja_Videnovik2/publication/327871500_Can_a_Blended_Learning_Environment_Increase_the_Quality_of_Learning/links/5baa8d8692851ca9ed25d7dc/Can-a-Blended-Learning-Environment-Increase-the-Quality-of-Learning.pdf
- Wang, H., & Woodworth, K. (2011). Evaluation of Rocketship Education’s use of DreamBox Learning’s online mathematics program. Center for Education Policy. Retrieved from http://go.dreambox.com/rs/715-ORW-647/images/ef-2011-08-SRI_Rocketship_Evaluation.pdf
- Yaghmour, S. K. (2016). Effectiveness of Blended Teaching Strategy on the Achievement of Third Grade Students in Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(5). Retrieved from <https://goo.gl/chS8XP>
- Yunus, M. M., Zakaria, S., & Suliman, A. (2019). The Potential Use of Social Media on Malaysian Primary Students to Improve Writing. *International Journal of Education and Practice*, 7(4), 450-458. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239155.pdf>
- Zadok, B.G., Leiba, M., & Nachmias, R. (2010). Comparison of Online Learning Behaviors in School on Log File Analysis. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6. Retrieved from <https://goo.gl/GPz8D6>
- Zafarghandi, S. M. (2018). The Effect of Flip Learning on Students' Self-Efficacy and Academic Achievement. *Organization for Educational Research and Planning (OERP)*. Tehran. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3154001

“The University of the Third Age: coming out of obscurity”

Maria Lafogianni, *Philologist, MA in Education(Hellenic Open University),lafogiannimar7@gmail.com*

Athanasia Dakopoulou, *Laboratory Teaching Staff – School of Pedagogical and Technological Education, Associate Lecturer at the Hellenic Open University, nasiadako@gmail.com*

Abstract: One of the most important breakthroughs of the 20th century is the increase of life expectancy that provides ample time between retirement and the inevitable end. Gerontologists at first and Education scholars later realized the potential education holds to facilitate active aging. Gradually, researchers sought strategies to expand and improve learning opportunities. This particular concern has been the stimulus of the present article, which presents a practical implementation of the design and the function of educational programs for third age population, the University of the Third Age (U3A). A qualitative survey has been conducted on a sample population of participants in the educational activities of the University of the Third Age, which has recently been founded in Athens. Given that in Greece, there is no official strategy for Third Age Education, while academic interest is extremely limited, the stimulation of the research interest is expected to supply the designers of the relevant educational policy with useful data which would accrue in the development of more reliable actions.

Keywords: Education, Third Age, educational model, University of Third Age.

Introduction

Academic literature is brimming with essays which conclude that there is a strong necessity for continuing education in a more mature age. The elderly themselves state in all the surveys and in every possible way that they invest a lot to the educational programs provided, even to those which don't exactly meet their needs. Nevertheless, the element which perplexes planning is the nature of the trainees. Despite the lack of agreement on what the distinctiveness of third age as educational audience consists in, it is widely acknowledged that their educational needs call for specific attention. The question here is: a) which type of education will be highly efficacious for these mature students and b) will it cover their needs? Answers to these matters are eagerly provided by theoreticians from the fields of Education and Gerontology, suggesting models which, apart from their theoretical background, are often accompanied by practical instructions on designing educational programs. These models will form the theoretical tool for probing the research questions set in the present study as regards the University of the Third Age in Greece.

1. Theoretical Models of the Third Age Education

1.1. The Model of Expressive and Instrumental Education

Starting from the idea that any educational program for the elderly should meet their needs, Havighurst (1976) distinguished between instrumental and expressive categories of learning. The former refers to “learning activities designed for effective mastery of old-age challenges and includes education on such topics as health, income, legal affairs, and adjusting to changing relationships with others”; the latter activities seek to “increase the enjoyment of life, serve to expand horizons, provide fairly immediate gratification, or facilitate opportunities for self-expression” (i.e. (hobby and craft instruction, travel experiences, music or art appreciation, and literature study) (Hiemstra,1976,p.228).In short, education activities are designed to help people cope with practical difficulties, probably restore some natural skills, discover new interests and connect with other people through participatory activities (Havighurst, 1976). If Havighurst’s model offers a basic distinction of the types of educational activities, the next theory originating from the field of Psychology, comes in with new suggestions for a more efficient educational atmosphere.

1.2. The Perceptual—Humanistic Model

Another significant approach which responds to the second research question is the Perceptual-Humanistic Model. According to Perceptual Theory, developed by Combs and Snygg and emerged in the context of Humanistic Psychology, "all behavior, without exception, is completely determined by, and pertinent to, the perceptual field of the behaving organism" (1959, p. 20) which “consists of one's universe, including one's attitudes, needs, and perceptions of the events taking place and one's "self" as it is experienced at the time of action” (Wass & West 1977, p. 411). Consequently, the elderly who naturally carry many experiences and have multiple needs, approach the learning opportunities with fixed and predetermined perceptions concerning learning, their own learning abilities and, more generally, anything related to their presence in the program.

When programs for the Third Age are designed, the perceptions of the trainees as well as of the educators are a decisive factor for their development. That is why emphasis should be given to individual features and not to the democratic features of the trainees such as gender or educational background. The trainers must focus on the individual particularities, on how each old person perceives learning and not on the achievement of pre-defined objectives. Finally, learning becomes substantial when it has a specific meaning and value for the trainee which, in turn, paves the way to their personal development and self-actualization (Wass & West, 1977). However and despite putting students center-stage the model does seek their multifaceted empowerment as the next model does.

1.3. The Empowerment Model

Empowerment is the key theoretical point Critical educational gerontology raises, as through it the transformation of individuals and societies can be achieved. Meanwhile, it constitutes a useful evaluative criterion of the extent a program on offer can meet the needs of the Third Age.

Many recognize the imperative nature of empowerment not only in the field of Third Age Education but also in every form of service offered to the particular group (Thurz et al, 1993 as cited in Cusack, 2000, p.62). As time goes by, the term tends to be used abusively, it is doubted by some theorists, while it has remained at a purely theoretical level, without practical or substantial implications for a frame of action (Cusack, 2000).

Cusack (2000) managed to connect the theory of “empowerment” with practical implementation and designed a model ultimately aiming at the mental, intellectual and physical empowerment of the parties involved. The main principle of the suggested model is the active role of the elderly themselves both in the identification of the educational needs and in the implementation of the program.

Initially, and for the elderly to become emancipated, they may start get involved in defining their needs. Cusack (1995, p.309) suggests that “the model for empowering seniors as leaders in lifelong learning encompassed (a) an approach to research as emancipatory education; (b) a collaborative approach to program development, and (c) reciprocal learning experiences that reflect principles of empowering pedagogy”. In this context, the researcher collaborates with the trainees as an equal, taking into account their individual and collective experiences and s/he attempts to comprehend not only their needs and ambitions but also their worries regarding the social reality they experience (Cusack, 1995, 2000).

Furthermore, the trainers have to encourage the elderly to undertake responsibility in decision making and program realization. The trainees are able to get actively involved in the activities, but in order to assume a leading role, suitable preparation is necessary. Frequently, elderly trainers, even those that have spent their professional life as teachers, show minimum empathy to their peers, impose their authority and power and don’t seek to empower their students (Cusack, 2000). This is the reason why a special training for the “guide—trainee” is needed, so as to realize the principles of emancipatory education and develop the following features:

- “Comprehend that the participants are the experts and the teacher is the guide,
- Be a good listener, with a lot of patience and control over the most talkative members of the group,
- Provide everybody with the opportunity to participate in the conversation; the shy, the quiet, the one who needs extra encouragement,
- Get feedback from the group and adapt each session accordingly,

- Respect the contribution of the elderly and the wisdom they have accumulated over the years,
- Raise questions and concern so as to change behaviours which block the influx of new information,
- Believe in the abilities of each individual and the possibility for further development,
- Use humour effectively,
- Never underestimate what the elderly can offer; there is no limit to what they know and what they can do (Cusack, 2000 p. 64-65)”.

Knowles (1984 as cited in Cusack, 1995, p.310) was the first to pinpoint the need for the adult trainer to function more as a facilitator, providing the trainees with the ability to become more responsibly involved in their learning, to diagnose their needs, to specify their learning objectives and generally to function in a collaborative atmosphere. Nevertheless, the fact that the current participants have been raised in the conditions of traditional education, may eventually not allow them to function as self-guided. Consequently, the educator/trainer must function with more sensibility both in treating the participants and motivating their active participation (Cusack, 1995). Cusack’s remarks can direct the designers of educational activities so as to offer a multilevel empowerment to the participants. However, the model followed can offer a wider foundation of successful educational opportunities.

1.4. Harry (Rick) Moody Model

The second question may be more fully answered mainly by Moody’s (1976) Model who delved into the nature of old age and of the elderly students, as well as the role of education at this age from a philosophical point of view. He considered questions such as the following: “is aging a separate stage of life or the continuation of adulthood?” or else “why should the elderly be trained?”. The answers to such types of questions are of decisive importance, because they affect the assessment of needs, the teaching methods, the content and the evaluation of the programs.

Initially, it is clarified that the educational programs for the Third Age reflect four models of dealing with the education of elderly. The first “arises from negative attitudes toward aging generated by modern industrial society, with its rejection of education for older people” (Moody 1976, p.1) and their marginalization not only because of their alleged unproductivity, but, mainly, because they are seen as reminders of death. In the second model -social services- and under the influence of the political liberalism and of the welfare state, a protection grid for the elderly has been developed. In this frame, education coincides with entertainment or “keeping them busy” (ibid, p.5). Consequently, old age is considered a period of recreation, unsuitable for engaging in serious activities, while mature individuals are thought to be of reduced potential. In the third model, that of participation, the desideratum is

the increase of the activity and the involvement of old people in professional life—perhaps given a second chance—and in social inclusion (ibid, p.6). The supporters of relative programs express the certainty that this is the way to the highly desired, successful aging.

However, Moody (1976) stresses the importance of the fourth model, that of self-actualization, that is, of mental and psychological development of the individual. Old age is seen as a distinct stage compared to previous ones, destined for intellectual pursuit and self accomplishment. Earlier, Erikson (1963 as cited in Moody, 1976, p.9) recognizing in that stage the polarity between "ego integrity" vs. "despair", he sought “reconciliation of the past with an awareness of finitude and death in terms of the characteristic virtue of this last phase of life, ‘wisdom’”. Similarly, Jung (1955 as cited in Moody, 1976, p.10) described “the fundamental task of the last stage of life as "individuation"-the disengagement of the transcendent Self from the socially required persona, or the "mask" of the various roles and activities required by responsible adulthood. Only when these masks fall away, Jung suggests, can the ultimate question of individual identity be faced in its final form”

For achieving self-actualization, Moody (1976) suggested—in respond to the second philosophical question—higher education institutions to take initiatives and on the basis of philosophical assumptions and psychological findings, to organize educational experiences especially designed for unique people who tend to reach self-conscience.

Devotion to the concept of transcendence and the value of wisdom for the aging population is commonplace among the theorists. Ardel (2000), highlighting the differences between intellectuality and wisdom, concludes that wisdom is much more substantial for the elderly. The knowledge related to wisdom, assists people to come to terms with the past and prepare for death, while it does not demand any particular mental power which recedes during aging. Humans broaden their perception, seek a personal meaning in life and in revising their lives, they develop sympathy towards themselves and the others (Ardelt, 2000).

In conclusion, a number of researchers who adopted the humanistic model, focus on the particular character of the trainees, which presupposes distinct planning of educational programs. Finally, in this planning, Humanities should be high on the agenda, with a view to promoting not only informative knowledge but wisdom, as well (Ardelt, 2000).

1.5. An alternative educational Model of Life Enrichment

The model by Moody (1976) fueled concern and inspired many other theorists, such as Helen West and Marvin Ernst (1981) two designed a holistic educational model which meets the needs of the elderly, as these have been defined by Mc Clusky (1971) and it can function as a compass for the second research question.

Firstly, the researchers stress the difficulty for old people to maintain a sense of integrity in our time, as they are excluded from the market, play no distinctive social role and are scorned. In such an environment, the application of the fourth model of “self-actualization” by Moody

(1976), recognized by them as important for the completion of the elderly, is difficult. Putting funding aside, most programs appear ambiguous over the provision of activities aiming at self-discovery and raising awareness in old people. This challenge was addressed by West and Ernst (1981), who designed a pilot program implemented under the auspices of the University of Texas and the project CASE (Collaborative Approach to Services for the Elderly).

The program of “life enrichment” was based on the idea that there is a unique capability in one’s maturity to develop and thus the appropriate learning conditions must be created to facilitate this evolution. The program did not target only at the mental, physical or intellectual stimulation of the participants, it also attempted to engage the elderly into finding their own avenue to self-actualization by allowing them to identify their unique needs. In fact, as West & Ernst (1981, p. 281) stress “if the uniquely possible experience that is the property of older people is to be found, it is they who must be involved in the discovering”. To specify the learning needs, the researchers took into consideration the scale of needs by Mc Clusky (1971), as well as his theory of “the margin of power”. Based on these, “the goal of the life enrichment program was to provide learning experiences that facilitated older persons' meeting their educational needs in the areas of coping, expressing, contributing, influencing, and transcending” (West & Ernst, 1981 p. 262).

The sub-objectives were defined as follows:

- The development of an awareness of optimum functioning in the later years and the specification of the personal goals in the frame of this pursuit,
- The exploration of ways for social participation and offer,
- The awareness of reality of the later life and the formation of a personal action plan,
- The creation of a supportive social network for the last critical years,
- The cultivation of the ability to transcend the limits of the body and the self,

The activities selected to contribute to the realization of the aforementioned goals, were:

- Fitness activities to stimulate wellness,
- Relaxation and meditation techniques,
- Discussions on diet issues,
- Briefing by visiting speakers and service representatives on issues regarding old age,
- Activities for mental health boosting and stress reduction,
- Activities of self-expression, such as dance, singing and other forms of art,
- Actions aiming at self-growth, such as attitude revision and adoption of new goals for the future,
- Teaching of skills for a successful communication with others,
- Sessions focusing on the meaning of life and death (West & Ernst, 1981).

The program designers made sure to involve the elderly actively in the procedures of the implementation phase, while they took note of their opinions, both in the stage of the identification their needs and during evaluation. The approval was unanimous as the majority of the participants agreed that they were benefited in a physical, mental and social level and in revising their perception and attitude towards life (West & Ernst, 1981). In conclusion, this particular learning project exploited the discernible role of education in order to enrich the life of the elderly with new values, experiences and meaning.

The aforementioned models differ from one another to a certain extent as far as the focus is concerned and subsequently in terms of content. According to Wass and West (1977), the key to the program success was the evaluation of the mature students’ perceptions. Basically, their evaluation emphasized the participants’ subjectivity, while Cusack (1995) treated them as evolving beings, who the more they were encouraged, the more they improved. However, neither of the researches was followed by targeted actions but only outlined a frame of principles. On the other hand, Havighurst (1976) attempted a clearer definition of the content, with references to particular proposals, based on the known polarity between “ego integrity” vs “despair”. The most realistic depiction of what happened in his era and probably to this day in the field of Third Age Education, is made by Moody (1976). At the same time, he presents a complete proposal which, as proven by the model of West and Ernst (1981), inspired other theorists to devise programs capable of responding to the worries of the participants.

2. The University of the Third Age. The history of the institution

After the examination of educational theoretical proposals, regarding the content, structure and focus of programs for mature adults, we will move from “how ideally such programs should be designed and run” to their practical implementation.

More specifically, we will attempt to examine a practical implementation of the design and the function of educational programs for third age population. Among the variety of institutions for the education of the elderly, we have chosen to present an institution that was born and plays a dominant role in Europe, the University of the Third Age (U3A). The choice was made mainly because this is the “parent” institution of the University of the Elderly in Greece which is also the focus of our research.

The origins of the institution can be traced back to Toulouse in France in 1972 and its enactment was the result of a law on Lifelong Learning passed in 1968 and the ideas of Pierre Vellas. He captured the opportunity created by the French Parliament to devise programs that would combine gerontological studies with teaching for the elderly. His intention was to contribute to the improvement of elderly life quality through an educational institution.

Nevertheless, instead of establishing an independent institution, the University of the Elderly (UTA) was affiliated to the already existing University of Toulouse, which provided its facilities and services, for the benefit of the elderly students. The programs focused on the

issues of aging and received such a success that gradually a number of UTAs emerged in France (Formosa, 2012).

Later, other educational approaches have emerged, such as educational institutions for the elderly under the auspices of the state and not the university. This expanded the range of learning opportunities on offer, such as open lectures, study groups, access to university courses, workshops, and field trips as well as health and sports programs.

By and large, the main core of the courses has been on Arts and Humanities. Finally, funding depends on the status and the form of the UTA and comes either from the state or the university or donations and contributions from the participants (Swindell & Thompsom, 1995).

As far as the British case is concerned, “the French U3A model underwent a substantial change when it reached Cambridge in 1981. Rather than relying on university goodwill, the founders of the British model adopted an approach in which there was to be no distinction between the teachers and the taught” (Swindell & Thompsom, 1995, p. 432; Tosse, 2013, p.11). Academics call for the greatest possible intellectual activation of mature adults and do not agree with the idea of older people turning into traditional “students”. Thus the English model was based on the idea of taking learning responsibility by the participants themselves, depending on the subject that they knew. Within this self-help/voluntary basis, those unable to contribute with a teaching project could undertake any other consulting, research or organizational task. At the same time, the model of partners was adopted, small mutual aid groups were established and their members shared the burdens and difficulties of old age and facilitated their participation in the programs (Formosa, 2012; Swindell & Thompsom, 1995).

The majority of U3As does not require admission examinations and are governed in a completely democratic manner by a board of directors. In terms of funding, there is a small contribution, but mainly municipal facilities, libraries and even private spaces are used in order to keep operating costs at a low level. Finally, programs include craft workshops, arts, music and sports activities (Swindell & Thompsom, 1995), but also academic courses, such as History, Creative Writing, Foreign Languages, Science and Technology.

In Europe two different U3A models emerged, the French and the English. Following these models, U3As were organized in the rest of Europe on the basis of local needs and national particularities. Countries such as Switzerland, Germany, Belgium, the Netherlands and Poland mostly follow the French model and the institutions are cooperating with a university (Swindell & Thompsom, 1995). The English model was very popular in Commonwealth countries, namely Australia and New Zealand, where the U3As grew beyond all expectations, based on community groups, self-organized and non-self-organized.

U3As spread to other continents too, but with different results. In Asia, they became widespread in China, while in the Americas it was least common in the USA. This is probably due to the variety of competing programs with Elderhostel being the most popular, which, according to the Youthhostels model, offer training through travel experiences. Only Learning

in Retirement programs (ILRs) could be considered as versions of the French or English model of European U3As (Swindell & Thomson, 1995). In conclusion, U3As can be found in every corner of the earth, but the mode of organization and operation depends on the educational, social and economic conditions of each nation-state.

3. The University of the Third Age in Greece

In our country, the University of the Third Age firstly appeared in Northern Greece initially as a pilot experiment in the context of the Centers of Open Protection of Elderly and under the guidance of the Scientific Association of Adult Education of the prefecture of Thessaloniki. The actions benefited about 350 people who attended programs on arts and culture, human relations and communication and acquaintance with new technologies. The participants' evaluation of the project was positive as their steady rates of participation testify. However, this pilot project did not last for long (Lazaridou, 2009; Vergidis, Karalis & Koulaouzides, 2010).

The institution operated independently for the first time in the autumn of 2019 on the initiative of the non-governmental organization People Behind, which, since 2017, has been devising programs for the elderly for the Municipality of Athens. On their website the inspirers of the Greek U3A project emphasize, on the one hand, the gravity of the demographic disproportion in our country and, on the other hand, of age racism and the marginalization of the elderly. In a rapidly changing society, a considerable section of the population remains idle and often unable to assume responsibility for the simplest of tasks.

The People Behind mission statement stresses the empowerment of people over 65 years of age through Health and Active Aging programs, lifelong learning, digital integration and education, intergenerational exchange and participation in civil society.

From an organizational point of view, the Greek U3A is a mixed model with greater affinity with the English one, as it cooperates with and receives know-how from the renown Universities of Fulham & Hammersmith of London and U3A of Cyprus. Although it is still at an early stage of development, the intention of its founders is to involve the elderly in the coordination of activities and courses, in order to use their knowledge, skills and experience. In particular, although teaching has been undertaken by experienced instructors, it is planned to develop on a voluntary basis by instructors aged 65 and over. The only condition for someone to participate at the offered actions is to be over 65 years old and to speak basic Greek. Attendance is completely free of charge, there is no state financial support, while funding comes only from donations.

In the first phase, four four-month courses were offered (European History, Ancient Greek Philosophy, Theatrical play and Computers). Courses were planned to be done live. However, shortly after the courses started, the Covid 19 epidemic broke out, upsetting the teaching process and forcing the organizers to explore alternative ways of instruction. Indeed, by

showing strong reflexes in a short period of time, they created virtual electronic classrooms and turned teaching into an online one. In addition, as the quarantine expanded, U3A officials listened to the concerns of the elderly and added courses such as Mental Empowerment, an Online Physical Training Course and an Online Course on Ancient Tragedy and Poetry as well as “Coronavirus for the elderly”. These actions aimed at the mental empowerment and the physical and mental mobilization of the participants (People Behind, 2017). According to the testimony of those in charge, the numbers of applicants, in a short period of time, exceeded all expectations, a fact that in itself indicates the existence of an audience with a strong learning interest.

4. The importance of the research

Although the number of seniors participating in programs is growing rapidly, this percentage, compared to the total number of seniors, is extremely limited (Glendenning, 1989). For example, in the United Kingdom, a country with strong academic research in Educational Gerontology and a clear policy in support of Elderly Education (Withnall, 2009) only one out of ten seniors attends a program each year.

A key recommendation of the literature about ways of increasing older people's access to programs and encouraging learning is to explore in-depth needs and match content to interests (Pearce, 1991). Unfortunately, there is a “lack of solid research data, the recognition of seniors' specific needs and interests, and a cognizance of the fact that traditional youth-oriented approaches to education are not appropriate for the elderly” (Barnes & Wiles, 1980 as cited in Pearce, 1991, p. 458) and “ambivalence about programs for older adults on the part of administrators” (Longs, 1980 as cited in Pearce, 1991, p. 458).

Moreover, in addition to the heterogeneity that characterizes this age group, there is a great difference between each generation of older people. Specifically, each generation differs from the previous one in terms of educational level and therefore in terms of their relationship with learning and the degree of response to programs (Schuller & Bostyn, 1993). This means that research findings have limited validity, if not in their entirety, at least to some degree, and therefore need to be updated.

If the aforementioned deficiencies are noted in countries with already limited education policy for the elderly, we can imagine the literature gap in our country. In Greece, there is no official strategy specifically for the Education of the Elderly (Lazaridou, 2009), while the academic interest is extremely limited. From the literature review conducted for the needs of the present work, it was found that very few researches have been carried out and most of them in the context of dissertations. Given that in Greece, there is no official strategy about Third Age Education, while academic interest is extremely limited, the stimulation of the research interest is expected to supply the designers of the relevant educational policy with useful data which would accrue in the development of more reliable actions.

5. The research methodology

The aim of the present research was to identify the reasons that urged mature adults into educational programs and the ability of these programs to meet their educational needs. The goal is to determine the degree of needs satisfaction by the providers of education for the Elderly, based on the educational opportunities offered by the University for the Third Age in Greece. The research question sought to determine whether the training provided matched the needs of the participants.

The qualitative method was chosen, as it is appropriate in case our intention is to know a subject in depth about which our knowledge is limited (Creswell, 2011). With the interviews, which are the main research tool of the qualitative method, we attempted not only to extract information, but also to reveal the attitudes, perceptions, values and preferences of the respondent (Paraskevopoulou - Kollia, 2008). Following Withnall (2009) it was decided to give voice to the participants, in order to record their attitudes regarding learning and the specific program in which they participated, without restrictions and exclusions.

The research tool was the semi-structured interview and a short demographic data questionnaire. The questions were addressed to all three categories of respondents, both the educators and the coordinator of the University of the Third Age, and the apprentices in order to extract more reliable data through triangulation (Creswell, 2011).

The implementation of the research was hampered by situations unprecedented for our time and more specifically the Covid 19 epidemic and the imposed quarantine. The persons from “People behind” were first approached, informed extensively about the research objectives and received assurances of anonymity and respect for the personal data of the respondents. They were asked for their permission and assistance in communicating over the phone with program participants (Creswell, 2011). Through the mediation of the people in charge, five people were identified who were willing to talk to us and telephone appointments were arranged. The interviews took place in May 2020.

6. Conclusions

The main conclusion that emerged about the implementation of programs by the Greek U3A is that the institution, although a few months old, seems to adequately meet the expectations of the participants. Evidence suggests that it provided spiritual nourishment, human communication, problem-solving and support, even during the admittedly difficult period of incarceration due to Covid 19. At a time when the entire population of the country was isolated, the U3A seniors had a daily program of action and human contact. All interviewees referred to this period with gratitude and admiration for the reflexes of those in charge of U3A.

From the abovementioned, some more observations inevitably arise. First of all, the role of electronic literacy in the elderly has been demonstrated. The achievements of the U3A would not have been possible if the elderly had not had the necessary equipment and basic computer skills. The experience of quarantine highlighted the role of the internet in relation to the elderly. After all, even when the current threat of Covid 19 disappears, other conditions, such as geographical distance or health problems, make electronic communication necessary.

The widespread popularity of U3As demonstrates the need of mature adults to continue learning and remaining creative and active. The model on which each U3A is developed is particularly important, because the more democratic and self-helping it is, the more responsibilities fall into the hands of the elderly. Consequently, needs such as participation and offering or continuing employment even after retirement can be met (Mc Clusky, 1971). Of course, the positive element is the adaptability of the institution to the needs of each society. However, more and more reliable information regarding the efficiency of each project might be extracted from field research.

The last conclusion concerns the situation that prevails in the Education of the elderly in Greece. The literature review revealed a large lacuna both in theory and practice. At a time when the international literature about this new scientific field is expanding and the number of education providers is increasing, in Greece the issue of Elderly Education is treated by the state on an occasional basis, depending on the available human and financial resources. U3A innovates in the sense that it is an institution specialized in training opportunities for seniors and that is its exclusive field of action. However, this example must find imitators throughout the country and therefore requires the assistance of the scientific community, in order to bring the issue of Third Age Education out of obscurity.

References

- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: the case for a different kind of learning in the later years of life, *Educational Gerontology*, 26:8, 771-789. DOI: 10.1080/036012700300001421.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. London: Harpers.
- Creswell, W. J. (2011). *Research in education: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Athens: Hellin.
- Cusack, S. A. (1995). Developing a lifelong learning program: Empowering seniors as leaders in Lifelong Learning, *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 21:4, 305-320. DOI: 10.1080/0360127950210402.
- Cusack, S. A. (2000). Critical educational gerontology and the imperative to empower. In F. Glendenning (Ed.) *Teaching and learning in later life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate Publishers. Retrieved from

<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315193953/chapters/10.4324/9781315193953-6>.

- Formosa, M. (2012). Education and Older Adults at the University of the Third Age, *Educational Gerontology*, 38:2, 114-126. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2010.515910>.
- Glendenning, F. (1989). Educational gerontology in Britain as an emerging field of study and practice, *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 15:2, 121-131. DOI: 10.1080/0380127890150202
- Havighurst, R. J. (1976). Education Through the Adult Life Span, *Educational Gerontology*, 1:1, 41-51. DOI: 10.1080/03601277.1976.12049515
- Hiemstra, R. (1976). Older adult learning: Instrumental and Expressive categories, *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 1:3, 227-236. DOI: 10.1080/0360127760010302.
- Lazaridou, A. (2009). Education in the elderly. (Postgraduate thesis). Pedagogical Department of Primary Education. Department of Education Sciences. Applied Pedagogy, Athens.
- Moody, H. R. (1976). Philosophical Presuppositions of Education for Old Age, *Educational Gerontology*, 1:1, 1-16. DOI: 10.1080/03601277.1976.12049513.
- Mc Clusky, H. Y. (1971). Education: Background Issues. *White House conference on aging*. Washington, D.C. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057335.pdf>.
- Paraskevopoulou-Kollia, E. (2008). Qualitative research methodology in the social sciences and interviews. *Open Education: the magazine for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>
- Pearce, S.D. (1991). Towards understanding the participation of older adults in continuing education, *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 17:5, 451-464. DOI: 10.1080/0360127910170504
- People Behind. (2017). Retrieved from <https://www.peoplebehind.gr/>.
- Schuller, T. & Bostyn, A. M. (1993). Learners of the future: preparing a policy for the third age, *Journal of Education Policy*, 8:4, 365-379, DOI: 10.1080/0268093930080405.
- Swindell, R. & Thompson, J. (1995). An international Perspective of the University of the Third Age., Great Britain: University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21:5, 429-447.
- Tosse, S. (2013). Learning in later life and the U3A movement in Norway. Paper to the Fifth Nordic Conference on Adult Learning, 5-6th March 2013. Reykjavik. Retrieved from http://scholar.google.gr/scholar_url?url=http://fifth.ncoal.org/wp-content/uploads/2013/02/Paper-til-Nordisk-forskerkonferanse-utkast-32.

- Vergidis, D., Karalis, Th., & Koulaouzides, G. (2010). Report on Lifelong Learning in Greece: Current Situation and Proposals for Transformation (Kokkos Coordination, A.) Athens: Politburo of the Prime Minister. Retrieved from <https://docplayer.gr/29879129-Dia-vioy-mathisi-stin-ellada.html>
- Wass, H., & West, C. A. (1977). A Humanistic approach to Education of Older persons, *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 2:4,407-416. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0360127770020404>.
- West, H., Ernst, M. (1981). The life enrichment program for older adults: An alternative educational model. *Educational Gerontology*, 7, 257-274. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0360127810070216>
- Withnall, A. (2009). *Improving learning in later life*. Retrieved from <http://ebookcentralproquest.com>.

Δάνεια επιχειρηματικής αριστείας που στηρίζουν το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Κύπρο στην πρώτη 20ετία του 21ου αιώνα

Adopting an approach of entrepreneurial excellence to teacher evaluation in Greece and Cyprus during the first twenty years of the 21st century

*Δέσποινα Δέσπω Κωνσταντινίδη, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Υποψήφια
Διδάκτορας, d.konstantinides@nup.ac.cy*

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς, Διευθύντρια της Μονάδας Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, a.reppa@nup.ac.cy

Despina Despo Konstantinides, Neapolis University Pafos, PhD Candidate, d.konstantinides@nup.ac.cy

Anastasia Athanasoula-Reppa, Neapolis University Pafos, Professor of Educational Administration, Director of Distance Learning Unit, a.reppa@nup.ac.cy

Abstract: This research has been conducted in the field of secondary teachers' evaluation process that is implemented in Greece and Cyprus during the first 20 years of the 21st century. Except from a references' review frame upon the existing evaluation system of Greece and Cyprus, our methodology consists of a qualitative research that has been undertaken for secondary teachers of Cyprus. In the vein of necessity for innovative elements that derive from private sector field, which might play a vital part for teachers' evaluation process, emphasis has been placed on measuring self-efficacy objective mode, in respect of excellence towards quality of education and student-centered classrooms. Conclusions have been reached through data analysis. The importance of this study could be revealed by findings that highlight ways for measuring the performance of teachers in terms of their individual and continuous contribution as per enhancing further their educational part.

Keywords: Evaluation, education, assessment, self-efficacy, objective, student-centered, excellence, quality, entrepreneurship.

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με το θέμα του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας και Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου στην πρώτη 20ετία του 21^{ου} αιώνα. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει εκτός από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Κύπρου. Μπροστά στην ανάγκη για εμβόλιμα καινοτόμα στοιχεία της αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα, που ενδέχεται να προσδώσουν νέα πνοή στο υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, εστίασαμε στην εξέταση της μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας με άξονα τη στοχοθεσία και αξίες της αριστείας στην ποιότητα εκπαίδευσης και του μαθητοκεντρισμού. Δημιουργήσαμε λοιπόν, ένα πλέγμα δεικτών και αφού επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα παραθέτουμε μερικά από τα ευρήματα: τόσο στην

Ελλάδα (βιβλιογραφική προσέγγιση μόνο), όσο και στην Κύπρο (βιβλιογραφική και ποιοτική προσέγγιση), αναδεικνύεται καθοριστική η συμβολή κάθε εκπαιδευτικού στη βέλτιστη και αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του ως ενεργού μέλους της σχολικής μονάδας μέσω της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Επιπροσθέτως, επειδή ελλείπουν δυνατότητες μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την πρακτική διάσταση σε επίπεδο ατομικής, συνεχούς και συντρέχουσας συμβολής στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, διαφαίνεται και η σημασία της έρευνάς μας.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Απόδοση, Αποτελεσματικότητα, Στοχοθεσία, Μαθητοκεντρισμός, Αριστεία, Επιχειρηματικότητα.

1. Εισαγωγή

Στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας και Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου κατά την πρώτη 20ετία του 21^{ου} αιώνα δεν ανιχνεύονται στοιχεία μέτρησης της απόδοσης που θα μπορούσαν να είναι απόρροια της ενεργητικής συμμετοχής του αξιολογούμενου κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Ελλείπουν κριτήρια με μηχανισμούς μέτρησης της απόδοσης προς το διδακτικό-παιδαγωγικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού, τη συνεχή συμβολή του ως μονάδα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την ατομική και συντρέχουσα συμβολή, όπως αυτή θα μπορούσε να ευθυγραμμιστεί με ειδικούς στόχους του αξιολογούμενου.

Έπειτα από βιβλιογραφική προσέγγιση των πρακτικών αξιολόγησης στην Ελλάδα και βιβλιογραφική και ποιοτική προσέγγιση του πλαισίου αξιολόγησης της Κύπρου, υπάρχει η αίσθηση ότι προκύπτει ανάγκη για στοιχεία που ενδέχεται να αποτελέσουν την προστιθέμενη αξία. Έχοντας κατά νου πτυχές αξιολόγησης της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού στον ιδιωτικό τομέα, που θεωρούνται αποτελεσματικές, έγινε προσπάθεια αξιοποίησής τους. Συγκεκριμένα, κύρια παράμετρος της έρευνας αποτέλεσε η εξέταση της μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη βάση της στοχοθεσίας και των αξιών της αριστείας στην ποιότητα εκπαίδευσης και του μαθητοκεντρισμού. Αφού έγινε επεξεργασία δεδομένων ποιοτικής έρευνας, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση σε δείκτες και η παράθεση ευρημάτων.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Κύπρο

Σε μια προσπάθεια για πεδία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο, στα οποία θα μπορούσε η έρευνα να συμβάλει με την έννοια της προστιθέμενης αξίας, φαίνεται να υπάρχει πρόσφορο έδαφος σε ό,τι αφορά κυρίως την πρακτική διάσταση. Το σύστημα ατομικής αξιολόγησης, λόγω του περιορισμένου χρόνου που αφιερώνεται για την αξιολόγηση του

κάθε εκπαιδευτικού, δεν παρέχει δυνατότητες τέτοιες που να μπορεί να αξιολογείται ο βαθμός της άρτιας εκπαίδευσης, της πληρότητας γνώσεων ή να φέρνει στην επιφάνεια στοιχεία της κοινωνικής και προσωπικής υπόστασης του εκπαιδευτικού. Στην Κύπρο ο επιθεωρητής επισκέπτεται τον εκπαιδευτικό στην τάξη με σκοπό την παρακολούθηση διδασκαλίας και αξιολόγηση δύο φορές τη σχολική χρονιά (δύο 45λεπτα), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός τυγχάνει αξιολόγησης. Επιπλέον, τόσο σε Ελλάδα, όσο και σε Κύπρο, δεν δίνεται η ευκαιρία να αξιολογηθούν στην πράξη σημαντικές πτυχές του ρόλου που επιτελεί ένας εκπαιδευτικός, όπως δεξιότητες παιδαγωγικών πτυχών ή ικανότητες που καθιστούν τον ρόλο του αποτελεσματικό ή μη στην ποιοτική αγωγή και εκπαίδευση. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι το σύστημα αξιολόγησης πρακτικά απέχει από μια αξιολογική συνολική θεώρηση του ατομικού εκπαιδευτικού έργου.

Στην Κύπρο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι πιο αισθητό, καθώς ο αξιολογικός ρόλος του διευθυντή περιορίζεται σε πλαίσιο διαβούλευσης με τον επιθεωρητή, ενώ στην Ελλάδα ιδιαίτερο ρόλο έχει η εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή ως προς το διοικητικό έργο. Κεντρικός άξονας του συστήματος αξιολόγησης της Κύπρου είναι ο θεσμός του Επιθεωρητή, που στην Ελλάδα έχει καταργηθεί με τον νόμο 1304/82, καθώς διεξάγεται αξιολόγηση για το εκπαιδευτικό - παιδαγωγικό έργο από τον Σχολικό Σύμβουλο. Διαδικαστικά παρατηρούμε ότι εντοπίζονται περιορισμοί και προκύπτει η ανάγκη για αξιοποίηση πρόσθετων εργαλείων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση περιορίζεται στο τί γίνεται στην τάξη και στα προσόντα του εκπαιδευτικού (επαγγελματική κατάρτιση), μέσα από το μάθημα που αξιολογείται. Επιπλέον, κάποιες παράμετροι αξιολόγησης του παιδαγωγικού-διδασκτικού έργου εναπόκεινται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε αξιολογητή, διότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι μηχανισμοί μέτρησής τους.

Σε κάθε περίπτωση, ανιχνεύονται στοιχεία αξιολόγησης κυρίως τελικής μορφής, καθότι «έμφαση δίνεται στην ιεραρχική παρατήρηση, την ποσοτική μέτρηση και την αποτελεσματικότητα βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, όπου ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην αξιολόγησή του παρόλο που η λήψη των αποφάσεων που απορρέουν από την αξιολόγησή του τον αφορούν άμεσα: μισθολογική και βαθμολογική αναβάθμιση, λήψη μέτρων για αλλαγή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κλπ.»

(Πασιαρδής, 1996. Στο: Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στο σύστημα αξιολόγησης της Ελλάδας και Κύπρου δεν διαδραματίζει κύριο ρόλο ο αξιολογούμενος και δεν συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία, ενώ απουσιάζουν: α) η μέτρηση του βαθμού αποτίμησης των προσπαθειών, ενεργειών, δράσεων, δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σε ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα, β) η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών. Δεν εντοπίζονται κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν δείκτες μέτρησης της απόδοσης ως προς το διδασκτικό-παιδαγωγικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού και τη συνεχή συμβολή του ως μονάδα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Έχοντας υπόψη ότι το σχολείο (Gunter&Fitzgerald, 2013: 213) μεταμορφώνεται σε μία επιχείρηση όπου πελάτες είναι οι γονείς-καταναλωτές και οι εκπαιδευτικοί γίνονται επαγγελματίες της εκπαίδευσης εκτελώντας το ρόλο του επιχειρηματία, ο οποίος πρέπει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του πελάτη, η υιοθέτηση πτυχών αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα θα μπορούσε να αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματική για τις ανάγκες του σκοπού της παρούσας έρευνας.

2.2. Πτυχές ιδιωτικού τομέα στη βάση μοντέλων επιχειρηματικής αριστείας

Μοντέλα επιχειρησιακής αριστείας έχουν πελατοκεντρικό χαρακτήρα υπηρετώντας την αριστεία στην ποιότητα προϊόντων και/ή παροχής υπηρεσιών και «χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν κατά πόσο οι βασικές αξίες και έννοιες είναι ενσωματωμένες σε έναν οργανισμό» (Conti, 2007: 112-128). Τέτοιου τύπου μοντέλα μπορούν να κρίνουν τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί επιδιωκόμενοι στόχοι δια μέσου διαδικασιών αξιολόγησης, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τις γενικές αξίες του οργανισμού/της εταιρείας. Το πρώτο μοντέλο επιχειρησιακής αριστείας, το MalcolmBaldridgeQualityAward (Η.Π.Α., έτος: 1987) ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διευθυντική αριστεία του MalcolmBaldridge (Mannetal., 2010. Στο: Κόκκινος, 2016) και τη συμβολή της στη βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας.

Η επιχειρηματική αριστεία είχε θεσμοθετηθεί με την «εφαρμογή του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (EuropeanFoundationofQualityManagement - EFQM) το 1991, σαν ένα πλαίσιο αναγνώρισης της οργανωσιακής αριστείας των ευρωπαϊκών εταιρειών» (Ρωσσίδης, χ.χ.) και απαρτίζεται από τρία επίπεδα (Κέφης, 2005. Στο: Ρωσσίδης, χ.χ.): α) Δέσμευση στην επιχειρηματική αριστεία, β) Αναγνώριση στην επιχειρηματική αριστεία, γ) Ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας.

Μία από τις εύλογες βασικές αξίες κάθε ιδιωτικής εταιρείας ή επιχείρησης, στο πλαίσιο του αυξανόμενου ανταγωνισμού και για σκοπούς συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών προς τους πελάτες, είναι η αριστεία στην ποιότητα. Προκειμένου να είναι εφικτό το όραμα της επιχειρηματικής αριστείας, είναι απαραίτητη η εναρμόνιση με τις αρχές Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Η ΔΟΠ συνίσταται σε «διοικητική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας ενός οργανισμού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών, με την ενεργό συμμετοχή όλων των εργαζομένων στις διαδικασίες βελτίωσης» (Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας, χ.χ.), με σημαντική συνισταμένη τη «δέσμευση στην ποιότητα». Πρόκειται, λοιπόν, για μια πελατοκεντρική διοικητική προσέγγιση με στόχο τη συνεχή βελτίωση, την ενεργό συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα. Κατά τον Nwankwo (Nwankwo, 1995: 5-15) ο βαθμός του πελατοκεντρισμού ενός οργανισμού εντοπίζεται σε τέσσερις διαστάσεις: α) τον ορισμό, που ορίζει τις ανάγκες του πελάτη, β) την ευαισθησία, που προσδιορίζει και προλαμβάνει τις προσδοκίες των πελατών, γ) τη μέτρηση, που προσδιορίζει την επίδοση του οργανισμού ως

απόρροια του πελατοκεντρισμού, δ) την εφαρμογή, μέσω της οποίας υλοποιούνται πελατοκεντρικές στρατηγικές. Επομένως, ο πελατοκεντρισμός για τους πλείστους οργανισμούς συνδέεται άρρηκτα με την πλέον αποτελεσματική εξυπηρέτηση και την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας με γνώμονα την αριστεία στην ποιότητα. Με την αριστεία στην ποιότητα στον τομέα της εξυπηρέτησης κάθε ενέργεια που γίνεται, στο πλαίσιο των καθηκόντων των υπαλλήλων, καθοδηγείται με κέντρο τον πελάτη μέσω της οποίας:

- Επιδιώκεται η τελειότητα
- Εφαρμόζονται οι καλύτερες διαθέσιμες πρακτικές
- Γίνεται αισθητό ότι είναι πρόκληση για βελτίωση μέσω καινοτομίας, στρατηγικού σχεδιασμού και συνεργασίας, ώστε να παρέχεται το καλύτερο για τους πελάτες.

Εν όψει των πιο πάνω, πελατοκεντρισμός και αριστεία στην ποιότητα οφείλουν να είναι συνοδοιπόροι σε έναν οργανισμό ή μία μονάδα με απώτερο σκοπό τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα επίδοσης.

2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις πτυχών αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα

2.3.1. Στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης

Ένα επιχειρησιακό μοντέλο μπορεί να είναι αποτελεσματικό και λειτουργικό εντός ενός πλαισίου αξιολόγησης που στηρίζεται σε τρόπους μέτρησης της απόδοσης των εργαζομένων και που έχει ως κύρια βάση την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων (managementbyobjectives).

Δύο βασικές αρχές που το διέπουν και που θα μπορούσαν να αναφερθούν είναι οι εξής:

- *Όσο πιο ξεκάθαρα αντιλαμβάνεται κανείς το τί ακριβώς πρέπει να κάνει, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να το εκτελέσει σωστά*
- *Η πρόοδος μπορεί να μετρηθεί μόνο όταν συγκρίνεται το αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με αυτό που πρέπει να επιτευχθεί (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001: 184).*

Αναλογιζόμενοι ότι μοντέλο τέτοιου τύπου είθισται να στρέφεται γύρω από τον άξονα της θέσπισης ατομικών στόχων, που εναρμονίζονται με τους γενικότερους στόχους ενός οργανισμού, θα πρέπει κανείς να αναλογιστεί αυτούς τους στόχους. Γενικότερα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των στόχων ενός οργανισμού που συμπίπτουν με αυτά (τα χαρακτηριστικά) μιας εκπαιδευτικής μονάδας; Ποιος κίνδυνος ελλοχεύει σε περίπτωση μη περάτωσης αυτών των στόχων;

Γενικά, οι στόχοι των οργανώσεων, άρα και των εκπαιδευτικών μονάδων, είναι:

- α) η ελαστικότητα. Είναι η συνεχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού οργανισμού στις αλλαγές του περιβάλλοντος.*

β) η παραγωγικότητα, δηλαδή η ικανοποιητική σχέση μεταξύ εκροών (αποτελεσμάτων) – εισροών (υλικών και άυλων πόρων).

γ) η ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων, οι οποίες αναφέρονται στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σε περίπτωση που ο οργανισμός αδυνατεί να εκπληρώσει τους στόχους αυτούς διακινδυνεύει τη μελλοντική του βιωσιμότητα (Μπρίνια, 2008: 73).

2.3.2. Διάσταση αξιολόγησης με «πελατοκεντρικό» χαρακτήρα

Έχει προαναφερθεί ότι οι στόχοι μοντέλων επιχειρησιακής αριστείας στηριζόμενοι στην παραγωγικότητα είναι «πελατοκεντρικοί». Έχει, επίσης, σημειωθεί ότι εάν θεωρηθεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα είδος επιχείρησης, «πελάτες» σε μια τέτοια επιχείρηση είναι οι μαθητές και οι γονείς. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να διεξάγεται στη βάση του εξορθολογισμού, του ανταγωνισμού, της αυτοδυναμίας και ο μαθητής καθοδηγείται ως μορφωμένο άτομο από τους κανόνες της αγοράς (Lynch, 2014: 1-11).

Υπό αυτό το πρίσμα, «πελάτες» μας στην εκπαίδευση είναι οι «μαθητές». Επομένως, οι στόχοι για να υπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνάς μας από «πελατοκεντρικοί» μεταλλάσσονται σε «μαθητοκεντρικοί». Γίνεται, δηλαδή, λόγος για προσέγγιση μαθητοκεντρικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών της ΜΓΕ.

Τί εννοούμε όταν λέμε «μαθητοκεντρική αξιολόγηση»;

Η μαθητοκεντρική αξιολόγηση, σε αντίθεση με την εξουσιοκρατική, έχει δημοκρατική-αποκεντρωτική κατεύθυνση. Οργανώνεται και πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό κέντρο εξουσίας σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κυρίαρχος στόχος είναι πρωτίστως ο ίδιος ο μαθητής, μέσω του εκπαιδευτικού, του οποίου η αξιολόγηση έχει ως μοναδικό και αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής, διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας και ετοιμότητάς του (Γεωργογιάννης, 2016: 26).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και Κύπρου στην πρώτη 20ετία του 21 αιώνα, πρακτικά, έχει στοιχεία κυρίως συγκεντρωτικού συστήματος. Επομένως ο μαθητοκεντρισμός, ως προστιθέμενη αξία, μας παραπέμπει σε αποκεντρωτική και όχι εξουσιοκεντρική πτυχή αξιολόγησης. Επειδή ενέχει και το δημοκρατικό στοιχείο, θα μπορούσε να λειτουργήσει επικουρικά στην έρευνα για την αποτελεσματική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η εξουσιοκεντρική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους και δεν εξυπηρετεί το μαθητοκεντρισμό (...). Στην περίπτωση εφαρμογής της μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, που έχει δημοκρατική-αποκεντρωτική κατεύθυνση, κυρίαρχο όφελος έχει ο μαθητής, γιατί από τη στιγμή που βελτιώνεται η επάρκεια και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού βελτιώνονται και οι

επιδόσεις του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτού του τύπου την αξιολόγηση ωφελείται επίσης ο ίδιος εκπαιδευτικός, γιατί διευκολύνεται στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του διαδικασιών (Γεωργογιάννης, 2016: 26-27).

3. Σκοπός της έρευνας

Έγινε προσπάθεια εξέτασης στοιχείων που απαντούν σε δυνατά στοιχεία μοντέλου επιχειρησιακής αριστείας προκειμένου να εντοπιστεί, αφενός μεν ο βαθμός στον οποίο υπάρχει δυνατότητα ενσωμάτωσής τους στο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, αφετέρου δε (ο βαθμός) στον οποίο θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά με παράμετρο την αξιολόγηση της απόδοσης.

Ως εκ τούτου, κρίθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση πτυχών στοχοκεντρικού μοντέλου αξιολόγησης με πελατοκεντρικό χαρακτήρα και γνώμονα την αριστεία στην ποιότητα.

4. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

1. Ποια τα αδύνατα στοιχεία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου σε ό,τι αφορά τον γενικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού;
2. Ποιες πτυχές μοντέλων επιχειρησιακής αριστείας θεωρούμε δυνατές;
3. Πώς μπορούν να εφαρμοστούν δυνατές πτυχές επιχειρηματικής αριστείας στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών Ελλάδας και Κύπρου;

5. Θεωρητικές προσεγγίσεις πτυχών αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα

5.1. Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί εργαλείο ανάλυσης περιεχομένου υπό μορφή ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, μεταξύ άλλων, σε πρώτη θεματική ενότητα να αναφέρουν στόχους που είχαν θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς και σε επόμενη, να αναλύσουν τη θέση: «Αξιολογείστε με παραδείγματα τον βαθμό εφαρμογής από την πλευρά σας των αξιών της εκπαίδευσης: αριστεία στην ποιότητα, μαθητοκεντρισμός». Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική. Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε στους συμμετέχοντες αφού πρώτα στάλθηκε σχετικό αίτημα με το ερευνητικό εργαλείο στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου, το οποίο εγκρίθηκε. Παραχωρήθηκε άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας τόσο από τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, όσο και τη Διεύθυνση Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης. Η άδεια εξασφαλίστηκε χωρίς καμία παρατήρηση σε ό,τι αφορά τον σκοπό της έρευνας, τη χρησιμότητα-αναγκαιότητα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο αυτό καθαυτό, τη χρονική περίοδο έρευνας, τον αναμενόμενο χρόνο αποτελεσμάτων και θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας.

5.2. Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης που εργάζονταν κατά το σχολικό έτος 2019-2020 σε πέντε σχολικές μονάδες των επαρχιών Πάφου και Λεμεσού της Κύπρου.

5.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Χάρην ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας έγινε αρχικά η κατηγοριοποίηση σε δείκτες με βάση την κοινή συνισταμένη στις απαντήσεις που δόθηκαν από συνολικό αριθμό συμμετεχόντων. Ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων με την ερμηνευτική μέθοδο και καταγράφηκαν ενδεικτικές φράσεις σε αντιστοιχία προς τους δείκτες δηλώσεων. Παράλληλα, έγινε δημιουργία διαγραμμάτων μέσω των οποίων αναδεικνύεται η ποσοστιαία μορφή της βαρύτητας των απαντήσεων που δόθηκε από τους συμμετέχοντες με παρονομαστή τους δείκτες των δηλώσεων.

6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στα διαγράμματα που ακολουθούν (βλ. Διάγραμμα 1. και 2.) παρουσιάζεται το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με το κέντρο βάρους στις κλειδές δεικτών των δηλώσεών τους, οι οποίες αντιστοιχούν σε θεματική ενότητα ερευνητικού εργαλείου με βάση την αριστεία στην ποιότητα και τον μαθητοκεντρισμό.

6.1. Ανάλυση δεικτών δεδομένων: Αριστεία στην ποιότητα

Ακολουθεί συνοπτική ανάλυση για την αποτελεσματική ανάδειξη των δεδομένων, με διαχωρισμό σε υποκατηγορίες, όπου κρίνεται απαραίτητο. Ενδεικτικές φράσεις εκπαιδευτικών τίθενται εντός εισαγωγικών.

Οι παράμετροι για τον δείκτη της «αριστείας στην ποιότητα» έχουν ως ακολούθως:

- Διαφοροποίηση
- Μαθησιακοί στόχοι
- Κριτική σκέψη
- Επαγγελματική κατάρτιση

- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Πειθαρχία
- Επάρκεια
- Επιβράβευση
- Συνεργασία
- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Γνώση-επάρκεια
- Βελτίωση



Διάγραμμα 1. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στη Θεματική ενότητα ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου. Αξία: Αριστεία.

Πιο συγκεκριμένα:

Βελτίωση

14 εκπαιδευτικοί απάντησαν με άξονα τη βελτίωση, δείχνοντας ότι η αριστεία στην ποιοτική διδασκαλία ενισχύεται μέσα από τον παράγοντα της βελτίωσης. Έγινε αναφορά σε «βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης», «βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων», «βελτίωση της πειθαρχίας των μαθητών» προσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να φθάσουν στην αριστεία της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για: α) ατομικού επιπέδου βελτίωση που αφορά εκπαιδευτικούς και μαθητές, β) βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γνώση-επάρκεια, Αναλυτικό πρόγραμμα, Επαγγελματική κατάρτιση

8 συμμετέχοντες έδωσαν βαρύτητα στη γνώση-επάρκεια, 2 στο αναλυτικό πρόγραμμα, 2 στην επαγγελματική κατάρτιση. Αριστεία στην ποιότητα της εκπαίδευσης νοήθηκε ότι

σημαίνει να διακατέχουν «ουσιαστικές σφαιρικές γνώσεις σε επί παντός επιστητού ζητήματα, άριστες γνώσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο αυτό καθαυτό, που αναδεικνύονται μέσα από ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό/φύλλα εργασίας, δείχνοντας ότι χάριν επίτευξης στόχων εφαρμόζονται: ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα».

Διαφοροποίηση, μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακοί στόχοι, επάρκεια

4 εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η αριστεία συνδέεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. «Ως εκπαιδευτικοί είμαστε πιο κοντά στην αριστεία όταν εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν την τροποποιούμε για να πετύχουμε τους μαθησιακούς στόχους που θέσαμε». Όταν, δηλαδή, προσαρμόζει ο εκπαιδευτικός την πορεία διδασκαλίας, έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι (μαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ικανότητες, τις δυνατότητες, το επίπεδο μάθησης, είναι δυνατόν να φθάσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές πιο κοντά στην αριστεία. 2 τεκμηρίωσαν την απάντησή τους δίνοντας έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, 2 στους μαθησιακούς στόχους και 3 στην επάρκεια.

Επιβράβευση, Συνεργασία

2 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για επιβράβευση και 3 για συνεργασία. Η συνεργασία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ μαθητών θεωρείται κινητήριος δύναμη. «Η συνεργασία στην εργασία έχει θετική συμβολή στην ομαλή και ποιοτική λειτουργία του σχολείου» και «προσπαθούμε για το καλύτερο μέσω διαλόγου, συνεργασίας και στρατηγικού σχεδιασμού», καθότι «μέσα από τη διαλογική μέθοδο και συνεργασία πραγματοποιούνται πολλοί στόχοι. Χρειάζεται μεθοδικότητα και στοχευμένες κινήσεις». Επίσης, η επιβράβευση, αλλά και η αποδοχή από συναδέλφους δείχνουν να έχουν επικουρικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεχίσουν να προσπαθούν για το καλύτερο. Σημαντικό ρόλο έχει και για τους μαθητές η επιβράβευση, κατά συμμετέχοντες που δήλωσαν: «οφείλουμε να επιβραβεύουμε μαθητές που παρουσίασαν άριστα αποτελέσματα, με παράλληλη επιβράβευση όσων παρουσιάζουν βελτίωση».

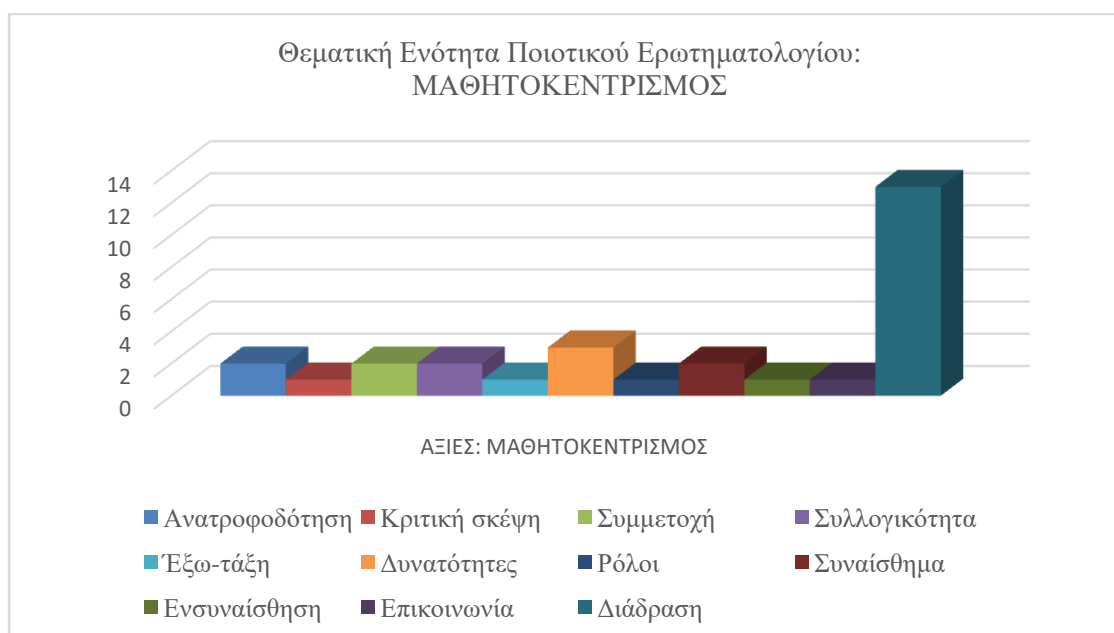
Κριτική σκέψη, Πειθαρχία

Η κριτική σκέψη ήταν σημείο αναφοράς σε 2 περιπτώσεις και η πειθαρχία σε επίσης άλλες 2. «Ως φιλόλογος πιστεύω ότι θα φθάσω στην αριστεία εκπαίδευσης όταν οδηγήσω τους μαθητές στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και μελέτης λογοτεχνικών κειμένων». Η κριτική σκέψη κατά τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που απορρέει από εφαρμογές της αριστείας εκπαίδευσης.

6.2. Ανάλυση δεικτών δεδομένων: Μαθητοκεντρισμός

Οι παράμετροι με βάση τον δείκτη του «μαθητοκεντρισμού» που προέκυψαν είναι:

- Ανατροφοδότηση
- Κριτική σκέψη
- Συμμετοχή
- Συλλογικότητα
- Έξω-τάξη
- Δυνατότητες
- Ρόλοι
- Συναίσθημα
- Ενσυναίσθηση
- Επικοινωνία
- Διάδραση



Διάγραμμα 2. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στη Θεματική ενότητα ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου. Αξία: Μαθητοκεντρισμός.

Εκπαιδευτικοί φαίνεται να στοχάζονται ως καθοριστική τη βαρύτητα του μαθητοκεντρισμού κατά την αριστεία στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή-γνωστική διαδικασία θεωρώντας τη «μαθητοκεντρική διδασκαλία ως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία», στην οποία «πάντοτε το επίκεντρο πρέπει να είναι ο μαθητής», διότι «στη μαθησιακή διαδικασία πρωταγωνιστής δεν είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά ο μαθητής».

Πιο συγκεκριμένα:

Διάδραση

14 εκπαιδευτικοί συνδέουν την αριστεία με τον μαθητοκεντρισμό με ειδικές αναφορές στην έννοια της διάδρασης, λ.χ. «στο διήμερο του εκπαιδευτικού (δύο φορές τον χρόνο) έκανα παρουσιάσεις για μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και την κάλυψη της ανάγκης της μαθησιακής διαδικασίας να ενέχει διάδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητή, αμφίδρομη επικοινωνία, κοινωνική επαφή. Γενικότερα, σε όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς με κεντρικό άξονα την αξία του μαθητοκεντρισμού, διαχέεται η ροπή τους προς τη διάδραση.

Ανατροφοδότηση

Σημαντικές πλευρές του μαθητοκεντρισμού σύμφωνα με 3 συμμετέχοντες είναι «η ανατροφοδότηση από τους μαθητές», «η ανατροφοδότηση μέσα από το ενδιαφέρον και τις γνώσεις των μαθητών», δίνοντας σημασία στην «προσωπική ανατροφοδότηση, που προκύπτει μέσα από τις προσπάθειες του κάθε μαθητή».

Δυνατότητες

Δίνεται έμφαση στις δυνατότητες από 4 εκπαιδευτικούς. «Μέσα από διάφορες προσεγγίσεις βοηθώ τους μαθητές μου να πετύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους» αναφέρει εκπαιδευτικός, ενώ κάποιος άλλος απαντάει «βλέπουμε τις δυνατότητες των μαθητών και προσπαθούμε να τις ενισχύσουμε». Κάποιοι στοχάζονται με κριτήριο την ατομική ενίσχυση, ώστε ο κάθε μαθητής να φτάσει στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Συναίσθημα, ενσυναίσθηση

Σε 3 απαντήσεις που δόθηκαν γίνεται λόγος για το συναίσθημα και σε 2 για την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, έγινε ειδική αναφορά σε «καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τον διάλογο», σε «ενσυναίσθηση που επέρχεται με την ουσιαστική επικοινωνία» δίνοντας το στίγμα της επίγνωσης ότι το συναίσθημα μπορεί να επιδράσει στη μαθησιακή επίδοση και ότι ο διάλογος παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη γνωστική διαδικασία. Κατά κάποιους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι η παράμετρος της ψυχολογίας συμβαδίζει με την εξύψωση των μαθησιακών δυνατοτήτων, λέγοντας «καθημερινά επικεντρώνεσαι στην ψυχολογία, την ετοιμότητα, τις μαθησιακές δυνατότητές τους και προσπαθείς να τα ενισχύσεις».

Κριτική σκέψη, ρόλοι

Η κριτική σκέψη ξετυλίγεται μέσα από 2 απαντήσεις, σε 2 άλλες γίνεται αναφορά στη σημασία των ρόλων. Εκπαιδευτικός αναφέρει ενδεικτικά: «προσπαθώ να προκαλώ τον προβληματισμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να αναπτύσσω την κριτική σκέψη

των μαθητών». Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να γίνει και μέσα από δραστηριότητες με την ανάθεση ρόλων, σύμφωνα με δήλωση εκπαιδευτικού. Η επιλογή αυτή συνεπάγεται ότι ο μαθητής μπήκε στη διαδικασία να αναλογιστεί τον ρόλο που του αρμόζει, να φανταστεί τον εαυτό του σε αυτό τον ρόλο, να κρίνει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει μέσα από αυτό τον ρόλο.

Συμμετοχή, συλλογικότητα

Η συμμετοχή για την αξία του μαθητοκεντρισμού κρίνεται σημαντική από 3 άτομα και η συλλογικότητα από άλλα 3. «Προσπαθώ σε καθημερινή βάση για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών τόσο στο μάθημα, όσο και στην οργάνωση του μαθήματος» δήλωσε εκπαιδευτικός, «η συλλογική λήψη αποφάσεων θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική στο πλαίσιο της υπευθυνότητας του τμήματος», κρίνει άλλος, παραπέμποντάς μας σε μάθηση συλλογικού χαρακτήρα.

Επικοινωνία, Έξω-τάξη

2 εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν την αντίληψη ότι η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον μαθητοκεντρισμό. «Τα πάντα είναι δυνατά με την επικοινωνία, την κοινωνική επαφή, την αμεσότητα» στοχάζονται αρκετοί εκπαιδευτικοί. Δυο άλλοι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία και στις δραστηριότητες εκτός τάξης, «οι εξωδιδασκαλικές δραστηριότητες δίνουν ευκαιρία για ανάπτυξη καλύτερων επικοινωνιακών δεσμών και είναι σημαντικό να γίνονται σε εθελοντική βάση».

7. Συμπεράσματα: Συζήτηση - Προτάσεις

Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία έχει προκύψει ένα πλέγμα δεδομένων που αναδεικνύει την καθοριστική συμβολή που θα μπορούσαν να έχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πτυχές μοντέλων της επιχειρησιακής αριστείας όπως η «αριστεία στην ποιότητα» και ο «μαθητοκεντρισμός», με πυρήνα τη στοχοκεντρική διάσταση.

7.1. Αριστεία

Η αριστεία στην ποιοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, βρίσκεται σε εναρμόνιση με τη βελτίωση. Προκειμένου να επιδείξουν αποτελεσματική απόδοση οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν τους στόχους τους, καταβάλλουν προσπάθειες βελτίωσης σε επίπεδο: διδασκαλίας-διάδρασης για την κατάκτηση γνώσης, κατάλληλων αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μαθησιακούς στόχους, επαγγελματικής κατάρτισης, εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η απόδοσή τους σε όλη αυτή τη διαδικασία επίτευξης, θα μπορούσε να μετρηθεί με βάση: α) το ατομικό επίπεδο στο οποίο

καταβάλλονται προσπάθειες για βελτίωση, β) το προσωπικό στίγμα βελτίωσης που εναποθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Παράγοντες, όπως η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η υιοθέτηση πρακτικών καλλιέργειας κριτικής σκέψης και τήρησης πειθαρχίας μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια «μέτρησης» της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μάθησης, στο πλαίσιο του οποίου όλοι οι μαθητές θα μπορούν να φτάσουν στο ύψιστο σημείο των δυνατοτήτων τους.

Επιπρόσθετα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφαίνονται κινητήριες δυνάμεις που υποκινούν εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως η επιβράβευση, η συνεργασία και η αμοιβαία εκτίμηση σε επίπεδο κυρίως συναδελφικό. Οι δυνάμεις αυτές δύνανται να ληφθούν υπόψη ως συστατικά που αναδεικνύουν την ατομική κοινωνική και προσωπική υπόσταση.

7.2. Μαθητοκεντρισμός

Καθοριστική φαίνεται να αποβαίνει η βαρύτητα του μαθητοκεντρισμού κατά τη μαθησιακή-γνωστική διαδικασία στην οποία «πρωταγωνιστής δεν είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά ο μαθητής». Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, χάριν αποτελεσματικότητας και απόδοσης, η ποιοτική εκπαίδευση στη βάση του μαθητοκεντρισμού συνδέεται άρρηκτα με τη διάδραση σε επίπεδο μεταξύ: α) καθηγητή-μαθητή, β) συναδέλφων.

Σημαντικός παράγοντας για την απόδοση με άξονα τον μαθητοκεντρισμό αναδείχθηκε η ανατροφοδότηση σε επίπεδο κυρίως μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την οποία με επικοινωνιακούς μηχανισμούς και διδακτικές πρακτικές θα έρθουν στην επιφάνεια οι δυνατότητες των μαθητών και θα ενισχυθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σε τέτοιου τύπου διδασκαλία θέση έχουν πρακτικές και δραστηριότητες που πρεσβεύουν την ενίσχυση του προβληματισμού, της κριτικής σκέψης και που προάγουν την ενσυναίσθηση με στόχο την καλύτερη μαθησιακή επίδοση. Η απόδοση των εκπαιδευτικών μπορεί να κριθεί ως προς τον δείκτη αποτελεσματικότητας με βάση την εφαρμογή εκπαίδευσης ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα και τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε επίπεδο: α) τάξης, β) σχολικών δράσεων.

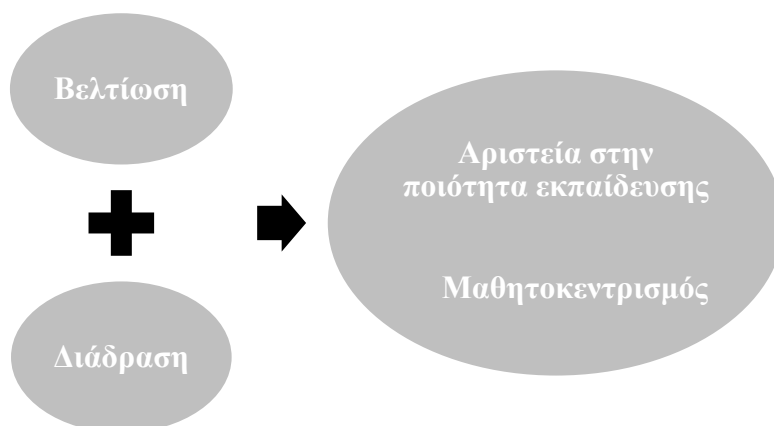
Επιπλέον, η απόδοση των εκπαιδευτικών μπορεί να μετρηθεί αποτελεσματικά εάν ανιχνευθεί ο βαθμός στον οποίο είναι απόρροια πρακτικής διάστασης της συνειδητοποίησης ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι συνοδοιπόροι σε μια πορεία κατάκτησης γνώσης, καλλιέργειας πνεύματος και κριτικής σκέψης, προαγωγής παιδείας και ανθρωπισμού.

7.3. Γενική διατύπωση συμπερασμάτων - Πρόταση

Εν κατακλείδι, η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο καθορισμού στόχων θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά: α) στη βέλτιστη και

αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του ως ενεργού μέλους της σχολικής μονάδας, β) στην πρακτική διάσταση της μέτρησης της απόδοσής του σε πεδία που αφορούν την ατομική και συνεχή συμβολή στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Επίσης, σημαντικό εύρημα, μέσω του οποίου διαφαίνεται και η σημασία της έρευνάς μας, είναι ότι τα δεδομένα που προέκυψαν θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τον σχηματισμό δεικτών μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βέλτιστη και αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους ως ενεργά και αποτελεσματικά μέλη της σχολικής μονάδας.

Το σύνολο αυτών των συνισταμένων θα μπορούσε να δώσει τη θέση του σε ένα πρόσθετο εργαλείο αξιολόγησης με στοχοκεντρικό πυρήνα, με την έννοια της προστιθέμενης αξίας, αποσκοπώντας στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτή θα προκύπτει στη βάση των αξιών της αριστείας στην ποιότητα εκπαίδευσης και του μαθητοκεντρισμού.



Διάγραμμα 3. Βασικές παράμετροι μέτρησης αποτελεσματικότητας προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης εκπαιδευτικών στη βάση αξιών.

8. Περιορισμοί

Σε μία έρευνα που εκμαιεύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων, λόγω της υποκειμενικότητας των δηλώσεων, ελλοχεύει ο βασικός περιορισμός ότι δεν είναι αντικειμενικές, καθότι μπορεί να παρουσιαστεί η εικόνα δεδομένων, ως απόρροια των δηλώσεών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Babin, B.J. &Boles, J.S. (1996). The effects of Perceived Co-Worker Involvement and supervisor Support on Service Provider Role, Stress, Performance and Job Satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(1), 57-75

Conti, T. (2007). A history and review of the European Quality Award Model. *The TQM Magazine*, 19(2), 112-128

- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems 2. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 303–305
- Lynch, K. (2014). New managerialism: The impact on education. *Concept*, 5(3), 1-11
- Mann, R., Mohammad, M. and Agustin, M.T. (2011). *Understanding business excellence: An awareness guidebook for SMEs*. Tokyo: Asian Productivity Organization
- Mitchell, T.R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research and Practice. *Academy of Management Review*, 7(1), Jan., 80-88
- Mitchell, T.R., Dowling, P., Kabanoff, B. & Larson, J. (1992). *People in Organizations. An Introduction to Organizational Behavior in Australia*. Sydney: McGraw-Hill
- Montana, P.J. & Charnov, B.H. (2008). *Management* (4th ed.). N.Y.: Barron’s Educational Series
- Mullins, L.J. (2007). *Management and Organizational Behaviour* (7th ed.). Harlow: FT/Prentice Hall
- Nwankwo, S. (1995). Developing a customer orientation. *Journal of consumer marketing*, 12(5), 5-15
- Ryan, A.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων
- Γεωργογιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Τυροcenter, Νεκτάριος Σαραντίδης
- Καδιανάκη, Μ., Παπαδανιήλ, Μ. (2020). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Μυτιλήνη: Μύθος Γκρουπ Ε.Π.Ε
- Κέφης, Β., (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε
- Μπούζος, Α. (1998²). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Στ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ανίκουλα

Παπακωνσταντίνου, Γ.& Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ιστοσελίδες

Κόκκινος, Π., (2016). *Επιχειρηματική αριστεία: Ο τρόπος της λιτής παραγωγής*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα. Ανακτήθηκε 25/11/20 από Kokkinos_Panagiotis.pdf (unipi.gr)

Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, *Επιχειρηματική Αριστεία*. Ανακτήθηκε 10/01/21 από Τίτλος (tuc.gr)

Ρωσσίδης, Ι., *Η επιχειρηματική αριστεία ως εργαλείο ανάπτυξης νέων επιχειρηματικών εγχειρημάτων*. Ανακτήθηκε 29/11/20 από (PDF) Η επιχειρηματική αριστεία ως εργαλείο ανάπτυξης νέων επιχειρηματικών εγχειρημάτων (researchgate.net)

**Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Εξ αποστάσεως Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής
Ρομποτικής**

**Adult Trainer Training in Lego We Do 2.0 Distance Learning Robotics Training
Program**

Χρυσοβαλάντης Δουλγέρης, Πανεπιστήμιο Frederick, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, *st015985@stud.frederick.ac.cy*

Νίκηια Ετεοκλέους, Πανεπιστήμιο Frederick, Αναπλ. Καθηγήτρια, *pre.en@frederick.ac.cy*

Chrysovalantis Doulgeris, Frederick University, Postgraduate Student, *st015985@stud.frederick.ac.cy*

Nikleia Eteokleous, Frederick University, Associate Professor, *pre.en@frederick.ac.cy*

Abstract: The purpose of this study is to investigate whether a distance learning program using an e-learning platform is suitable for training adult learners who wish to engage in educational robotics, because there is a large gap in a collective training process for the training of robotics instructors. Thirty robotics instructors participated in the 6-week training program either at advanced, basic or beginner level with different professional and educational backgrounds. The study examined quantitatively and qualitatively whether educational robotics can be carried out remotely and the appropriateness of this method. The results of the study showed that the programme had a positive impact on participants, as it indicated the potential for further development. Participants expressed their satisfaction with the programme as well as the strands that want further improvement. Therefore, despite the fact that the sample is uneven in relation to its demographic characteristics, it has been understood that educational robotics can be taught at all lengths and widths of the world through specialized training platforms and further pilot implementation of corresponding programmes is needed in order to generalise results from various educational robotics packages with the result that we can lead to the implementation and training of robotics instructors.

Keywords: Adult Education, Educational Robotics, Lego We Do 2.0, Distance Education, Learning Management Systems

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει εάν ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης με χρήση πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης είναι κατάλληλο για εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευόμενων που επιθυμούν να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική ρομποτική, διότι υπάρχει μεγάλο κενό σε μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής. Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 6 εβδομάδων συμμετείχαν τριάντα εκπαιδευτές ρομποτικής είτε σε προχωρημένο, είτε σε βασικό είτε σε αρχάριο επίπεδο με διαφορετικό επαγγελματικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Η μελέτη εξέτασε ποσοτικά και ποιοτικά εάν μπορεί η εκπαιδευτική ρομποτική να διενεργηθεί εξ

αποστάσεως και την καταλληλότητα αυτής της μεθόδου. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες, καθώς υπέδειξε τις δυνατότητες που υπάρχουν ώστε να αναπτυχθεί ακόμη περαιτέρω. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την ικανοποίησή τους από το πρόγραμμα καθώς και τα σκέλη που θέλουν περαιτέρω βελτίωση. Επομένως, παρά το γεγονός της ανομοιομορφίας του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, έγινε αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να διδαχθεί σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου μέσα από εξειδικευμένες πλατφόρμες εκπαίδευσης και χρειάζεται περαιτέρω πιλοτική εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων ώστε, να γενικευθούν αποτελέσματα από διάφορα πακέτα εκπαιδευτικής ρομποτικής με απότοκο να οδηγηθούμε σε κατά κόρον εφαρμογή και εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτική Ρομποτική, LegoWeDo 2.0, Εξ Αποστάσεως Φοίτηση, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Εισαγωγή

Η κοινωνία αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό που συνεχώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται με ραγδαίο ρυθμό. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της κοινωνίας μας και για αυτό πρέπει να εξελίσσεται με τα νέα δεδομένα που προκύπτουν καθώς και να ακολουθεί τις επιταγές της τεχνολογίας. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια εναλλακτική μορφή εκμάθησης του εκπαιδευτικού πακέτου ρομποτικής. Για την μελέτη αναπτύχθηκαν μαθήματα εξ αποστάσεως μάθησης, που απευθύνονταν σε ενήλικες είτε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε σε ανθρώπους που δεν ήταν εκπαιδευτικοί αλλά επιθυμούσαν να κάνουν μια αλλαγή στην επαγγελματική τους ταυτότητα και να ασχοληθούν επαγγελματικά με το χώρο της εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Η εκπαιδευτική ρομποτική έχει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη των ψηφιακών και διανοητικών ικανοτήτων των παιδιών όπως έχουν καταδείξει αρκετές έρευνες (Hussain, Jörgen , & Ghazi , 2019) ωστόσο ακόμη και σήμερα στα εκπαιδευτικά προγράμματα των δημόσιων σχολείων κατά βάση, η παρουσία της είτε είναι ισχνή, είτε ανύπαρκτη, είτε πραγματοποιείται ως εξωσχολική δραστηριότητα, είτε διδάσκεται με εμπειρική και σίγουρα όχι επιστημονική προσέγγιση. Σε αυτό το γεγονός σημαντικό ρόλο έχουν διαδραματίσει τα προγράμματα σπουδών του υπουργείου παιδείας τα οποία χρήζουν άμεσης αναθεώρησης και συμπίεσης με βάση τα δεδομένα της κοινωνίας, η οποία συνεχώς εξελίσσεται όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Η εκπαιδευτική ρομποτική θα μπορούσε να ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ξεχωριστή εκπαιδευτική οντότητα ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τα οφέλη της όπως κατέδειξαν πρόσφατες έρευνες (Θεοδωροπούλου, Καταπόδη, Γιαχαλή, Λαβίδας, & Κόμης, 2018 ·Eteokleous, N., 2017 ·Eteokleous, N., Demetriou, A. G. & Lambrou, A., 2013). Για να μπορέσει όμως αυτό να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά και πρακτικά ο διδάσκων θα πρέπει να έχει καθοριστικό ρόλο σε

αυτή τη πραγματικότητα. Ωστόσο, επειδή η εκπαιδευτική ρομποτική έχει αναπτυχθεί τα τελευταία έτη, το υπάρχων εκπαιδευτικό προσωπικό στερείται των κατάλληλων γνώσεων και αυτό αποτελεί αφενός ανασταλτικό παράγοντα για κάποιον να ασχοληθεί με το εν λόγω αντικείμενο αλλά παράλληλα και πρόκληση (Gibson, Oliver, & Dennison, 2019). Με βάση λοιπόν την τελευταία διαπίστωση σχετικά με την πρόκληση παρατηρείται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δειλά δειλά έχουν αρχίσει να δραστηριοποιούνται στον κλάδο της εκπαιδευτικής ρομποτικής χωρίς ουσιαστική βοήθεια ή καταρτισμένες γνώσεις. Για αυτούς τους λόγους εκπονήθηκε και η παρούσα μελέτη με στόχο να αντιμετωπίσει την παρούσα κατάσταση και να δώσει το εφαλτήριο για την ανάπτυξη μαθημάτων εξ αποστάσεως φοίτησης για να καλύψουν αυτό το εκπαιδευτικό κενό.

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω, δημιουργήθηκε ένα πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής κάνοντας χρήση του εκπαιδευτικού πακέτου της Lego Education, LegoWeDo 2.0, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των επιμορφούμενων οι οποίοι ήταν ενήλικες και είχαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το εγχείρημα αυτό λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης.

Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της μελέτης και στα εξ αποστάσεως μαθήματα, έλαβαν μέρος εκπαιδευτές ρομποτικής οι οποίοι είτε ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε προέρχονταν από άλλες ακαδημαϊκές σπουδές οι οποίοι ωστόσο, είχαν είτε επαφή με το συγκεκριμένο πακέτο εκπαιδευτικής ρομποτικής σε επαγγελματικό επίπεδο είτε με μικρή είτε με μεγαλύτερη εμπειρία είτε και καθόλου εμπειρία. Επιπροσθέτως, διέθεταν είτε άμεσα είτε έμμεσα στο χώρο εργασίας τους τον απαιτούμενο εξοπλισμό και τα λειτουργικά προγράμματα λόγω της μεγάλης δαπάνης που απαιτείται για την αγορά του αντίστοιχου εξοπλισμού. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διδακτικών ενοτήτων έγινε με βάση τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και Παιδαγωγικών Θεωριών. Για την διευκόλυνση της διαδικασίας το δείγμα ήταν ισομερώς κατανομημένο σε εκπαιδευτές ρομποτικής όπου μπορούν να αντιληφθούν την διδακτική προσέγγιση έχοντας ήδη εμπειρία με πακέτα ρομποτικής και σε ανθρώπους που δεν έχουν καμία εμπειρία σε θέματα εκπαιδευτικής ρομποτικής και παρακολούθησαν για πρώτη φορά αντίστοιχο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι στόχοι και σκοποί της παρούσας έρευνας να ταξινομηθούν με βάση τις παρακάτω διατυπώσεις :Α. Ο εκπαιδευτής να μπορέσει να διερευνήσει εάν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής είναι κατάλληλη. Επιπλέον, να μελετηθεί αν η εξ αποστάσεως μορφή εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ρομποτική που επέλεξε ο εκπαιδευτής για την εκπαίδευση, είναι αποτελεσματική ώστε οι εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις που θα αποκομίσουν. Β. Να μελετηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση της στάσης των

επιμορφωμένων για την καταλληλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακόμη, η μελέτη της άποψης των επιμορφωμένων για το εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ρομποτικής και την συμμετοχή τους σε μελλοντικό πρόγραμμα. Άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά χαρακτηριστικά) οι οποίες μπορεί με την σειρά τους να επηρεάσουν την στάση των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την ικανοποίηση τους από την συμμετοχή στο πρόγραμμα. Γ. Κατά πόσο πιστεύουν οι επιμορφούμενοι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί κατάλληλη μέθοδο, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν και σε μελλοντική εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον σκοπός είναι, να αξιολογηθούν οι τεχνικές που πρέπει να επιλέξει ο Εκπαιδευτής για την εξ αποστάσεως μαθησιακή διδασκαλία και τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος. Ακόμη, να καθοριστεί η δόμηση του προγράμματος που θα συμβάλλει με την σειρά της στην εκπαιδευτική δράση, την προσέγγιση και κατανόηση των συμμετεχόντων για την επιτυχία του προγράμματος (Τεχνικές, Εποπτικά Μέσα, Εκπαιδευτικό Υλικό κ.α.).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τους σκοπούς της έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι επιμορφούμενοι ότι συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία για την ρομποτική είναι επωφελής για τους ίδιους, ώστε να έχουν τα μέγιστα οφέλη από αυτή;
2. Σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του επιμορφούμενου όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία στην ρομποτική, τα χρόνια εμπειρίας και η εκπαιδευτική του κατάρτιση, συμβάλλουν στην κατανόηση και αφομοίωση της ύλης από τους επιμορφούμενους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Κατά πόσο πιστεύουν οι επιμορφούμενοι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί κατάλληλη μέθοδο ώστε, να μπορέσουν να συμμετέχουν και σε μελλοντική εκπαιδευτική διαδικασία;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων - Κίνητρα και Εμπόδια Συμμετοχής.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που λαμβάνουν την γνώση από τους ανήλικους και σίγουρα φέρουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι ενήλικες τις περισσότερες φορές είναι δύσκολο να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης διότι φέρουν διάφορους ρόλους στην κοινωνία την οποία διαβιών με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένο χρόνο αλλά και ενέργεια την οποία θα θελήσουν να διοχετεύσουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακόμη, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει και ορισμένες προκλήσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με κυριότερη την ανομοιογένεια που παρατηρείται μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα είτε γνωστικά, είτε χαρακτηριστικά, είτε επαγγελματικά κ.α. (Polson, 1993). Επομένως,

μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Ο Κόκκος (2005α), αναφέρει τα παρακάτω χαρακτηριστικά για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους : α. Φέρουν πλήθος εμπειριών και επιθυμούν να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα έχοντας στόχους συγκεκριμένους. β. Επιθυμούν να έχουν ενεργητική συμμετοχή και έχουν παγιώσει τρόπους μάθησης τους οποίους οι ίδιοι θεωρούν αποδοτικούς για τους ίδιους. γ. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια για την συμμετοχή τους και αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς είτε πολλές φορές παραιτούνται.

Οι ενήλικες συμμετέχοντες όπως έχει ήδη διαφανεί από τα παραπάνω συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Διάφοροι ερευνητές αρχικά όπως οι Morstain και Smart (1974) και οι Fujita-Starck, (1996) στην συνέχεια στηριζόμενοι στην κλίμακα εκπαιδευτικής συμμετοχής σε διαφορετικά γνωσιακά περιβάλλοντα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και πληθυσμούς διαφορετικούς μεταξύ τους δημιούργησαν επτά κατηγορίες που αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων που είναι τα ακόλουθα: 1. η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας, 2. η προετοιμασία τους εκπαιδευτικά, 3. η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών, 4. η βελτίωση των σχέσεων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, 5. η επαγγελματική αναβάθμιση και εξέλιξη, 6. το ενδιαφέρον τους για γνώσεις σε ένα τομέα και αντικείμενο, 7. η αναζήτηση και πρόληψη ερεθισμάτων από την κοινωνία (Wilson & Hayes, 2000)

Πέραν όμως από τα κίνητρα συμμετοχής, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πολλές φορές αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια για την συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η Patricia Cross (1981), προχώρησε στην δημιουργία μιας προσέγγισης όπου διέκρινε τους τύπους των εμποδίων σε τρεις κατηγορίες : τα καταστασιακά εμπόδια-situational, τα θεσμικά εμπόδια-institutional barrier, τα προδιαθετικά εμπόδια-dispositional barriers.

Ο Κόκκος (1999), στον αντίποδα διέκρινε τα εμπόδια αυτά και τους φραγμούς σε δυο κατηγορίες στα εξωτερικά και τα εσωτερικά.

Εξωτερικά Εμπόδια

Αυτά σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο. Για παράδειγμα εάν ένα πρόγραμμα είναι οργανωμένο με εσφαλμένο ή πρόχειρο τρόπο, έχει προβλήματα στην δομή του, στην επίτευξη των στόχων, προβλήματα που προκύπτουν από τον εκπαιδευτή, έχουν ως αποτέλεσμα να οδηγούν τους συμμετέχοντες σε απογοήτευση και πιθανή αδιαφορία.

Εσωτερικά Εμπόδια

Αυτά σχετίζονται με τον κάθε εκπαιδευόμενο και μπορεί να οφείλονται είτε σε ψυχολογικούς παράγοντες είτε σε παράγοντες που σχετίζονται με τις προ υπάρχουσες γνώσεις τους. Τα εσωτερικά εμπόδια έχουν μια δυσχέρεια στην αντιμετώπιση τους όμως αν τα δούμε πιο αναλυτικά.

Οι Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων

Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Από τις σημαντικότερες χωρίς να σημαίνει ότι όσες δεν αναφέρονται εδώ είναι ήσσονος σημασίας είναι οι παρακάτω. Η Ανδραγωγική Θεωρία, του Malcolm Knowles: Ο Knowles, με την θεωρητική του προσέγγιση έδωσε έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των επιμορφούμενων και την δυνατότητα που οι ίδιοι έχουν στην ανάληψη της ευθύνης της διαδικασίας μάθησης σε αντίθεση, με τον Kolb ο οποίος ανέδειξε την σημασία που έχουν οι εμπειρίες των επιμορφούμενων και τα χαρακτηριστικά που έχουν τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Παυλάκης, 2018). Ο Κύκλος της Μάθησης, του David Kolb: Ο David Kolb, θεώρησε ότι η εμπειρία είναι η αφετηρία ή και το μέσο από το οποίο ξεκινά η διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις εμπειρίες, όμως ακόμη και σε αυτή την περίπτωση η εμπειρία αποτελεί εκείνο το ερέθισμα που θα δώσει το έναυσμα για τον προβληματισμό. Η μάθηση επομένως σύμφωνα με το Kolb, είναι εκείνη η διαδικασία με την οποία δημιουργείται γνώση μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας (Kolb, 1984: 38). Η μάθηση που οδηγεί στην Κοινωνική Αλλαγή, του Paulo Freire : Για τον Paulo Freire, η εκπαίδευση είναι μια απελευθερωτική διαδικασία, ένας παράγοντας που θα οδηγήσει στην κριτική σκέψη, με την οποία οι επιμορφούμενοι θα προχωρήσουν σε αυτό-αξιολόγηση των προσωπικών τους εμπειριών, θα αλληλεπιδράσουν με τους επιμορφωτές και θα διαμορφώσουν μια σχέση ουσία με την γνώση (Freire, 1970). Ο Freire υποστήριξε έντονα την «Λαϊκή Εκπαίδευση», ώστε οι αποκλεισμένες από την κοινωνία ομάδες να μπορέσουν να υποστηριχτούν. Αυτές, θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωταρχικά πρακτική και πηγή γνώσης, αλλά πρέπει να αποτελεί μια πολιτική πρακτική εντός πλαισίου μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής κατάρτισης (Παυλάκης, 2018). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση, του Jack Mezirow : Η προσέγγιση αυτή λοιπόν, δίνει έμφαση στην δυνατότητα του κάθε ατόμου ώστε, να προχωρήσει σε θετική αλλαγή με την αξιοποίηση της εμπειρίας του, για να προβεί όχι απλά σε ένα στοχασμό αλλά σε ένα κριτικό στοχασμό. Με την Μετασχηματίζουσα Μάθηση, ο Mezirow, υποστήριξε ότι η έννοια της μάθησης δεν είναι μόνο μια συγκέντρωση νέας γνώσης που έρχονται να προστεθούν στις προ υπάρχουσες, αλλά αποτελεί ουσιαστικά τον μετασχηματισμό των βασικών αξιών και παραδοχών σύμφωνα με τις οποίες το κάθε άτομο λειτουργεί (Κόκκος, 2005α, 2005β). Η Τρισδιάστατη μάθηση, του Knud Illeris : Η θεωρητική του προσέγγιση αποτελεί το αποτέλεσμα δύο θεμελιακών διαδικασιών και διεργασιών της μάθησης οι οποίες πραγματοποιούν ταυτόχρονη ενεργοποίηση σε «συγκεκριμένα συγκεκριμένα και τις επικρατούσες σχέσεις εξουσίας» όπως αναφέρει ο Γουγουλάκης (2020). Η μια διεργασία σχετίζεται στην αλληλεπιδραστική διαδικασία διαλεκτικής φύσης του ανθρώπου και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται από όπου λαμβάνει πληροφορίες και στο οποίο επιδρά. Ενώ η δεύτερη αποτελεί μια εκ των έσω διεργασία ψυχικής και βιολογικής μάθησης, όπου το άτομο θέτει σε διαδικασία επεξεργασίας τα ερεθίσματα που δέχεται και είτε τα αποδέχεται για να τα ενσωματώσει στα παρελθόντα νοητικά σχήματα του, είτε τα απορρίπτει ως στοιχεία που δεν κατανόησε. Αυτά τα νέα ερεθίσματα τα χρησιμοποιεί ώστε

να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές και τις γνώσεις που έχει ήδη. Η Εμπειρική Μάθηση, του Peter Jarvis : Η μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τον Jarvis, ξεκινά όταν το άτομο έρθει σε επαφή με μια συγκεκριμένη κοινωνική εμπειρία η οποία θα δώσει την ευκαιρία και την δυνατότητα για μάθηση και με βάση αυτό αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «μάθηση είναι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες και στάσεις» (Jarvis, 1987, σελ.8).

Οι Τρόποι Μάθησης και τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (Σ.Δ.Μ.)

Στην διαδικασία της μάθησης, διακρίνουμε τρεις τρόπους: α. την Δια Ζώσης Εκπαίδευση, μια μαθησιακή διαδικασία οριοθετημένη στον χώρο και χρόνο, β. την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση όπου για την διαδικασία μάθησης αναγκαία είναι η χρήση της τεχνολογίας και των εργαλείων της, επρόκειτο για ένα μοντέλο όπου ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται την πληροφορία. Στην εξ αποστάσεως δεν υπάρχει οριοθετημένος χώρος και χρόνος. Είναι μια μορφή μάθησης που χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα, ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, εποικοδομητική – ελεύθερη και προσωποποιημένη-εξατομικευμένη μάθηση. γ. Την Μικτή Μάθηση, μικτή λοιπόν μάθηση πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια προσέγγιση παιδαγωγικού χαρακτήρα αφού κατά την εξέταση της παρατηρούμε ότι συνδυάζει αφενός την κοινωνικοποίηση που προκύπτει από την παρουσία των εκπαιδευόμενων σε μια τάξη και αφετέρου τα τεχνολογικά εξελιγμένα εργαλεία μάθησης που θα κάνει χρήση ο εκπαιδευόμενος σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004). Η υβριδική ή μικτή μάθηση ουσιαστικά οδηγεί σε μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία προάγει την ενεργή συμμετοχή, την αλληλεπίδραση αλλά και συνεργατικότητα των εκπαιδευόμενων με απότοκο να ικανοποιούνται οι ανάγκες και επιθυμίες των συμμετεχόντων.

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης(Σ.Δ.Μ.), αποτελούν εφαρμογές λογισμικού για να μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός, να οργανώσει ένα ηλεκτρονικό μάθημα και οι συμμετέχοντες να έχουν την δυνατότητα να το παρακολουθήσουν μέσα από ένα ψηφιακό περιβάλλον. Επρόκειτο ουσιαστικά, για Πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και κατάρτισης όπου ο εκπαιδευτής εναποθέτει το υλικό, το παρακολουθεί, το αναθεωρηθεί και αλληλοεπιδρά με τους συμμετέχοντες είτε μέσω σύγχρονων, είτε μέσω ασύγχρονων διαδικασιών μέσω του διαδικτύου και του παγκόσμιου ιστού. Αυτές οι πλατφόρμες, μπορούν να αξιοποιηθούν από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Μιχαλούδη, 2007). Τα Σ.Δ.Μ. αξιοποιούνται και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και υποστηρικτικά στην δια ζώσης εκπαίδευση. Τα Σ.Δ.Μ. επομένως, αποτελούν εφαρμογές και συστήματα με τα οποία διαχειρίζεται η γνώση και οι εκπαιδευτές οργανώνουν ουσιαστικά το μαθησιακό σκέλος. Οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Μ. έχουν ενεργή συμμετοχή, αλληλοεπιδρούν και δέχονται ανατροφοδότηση και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτές.

Η Ρομποτική και η Εκπαιδευτική Ρομποτική

Το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, αναφέρει για τον όρο ρομπότ τα παρακάτω : «Με την

έννοια Ρομπότ ορίζεται μία μηχανή, η οποία δια μέσου ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή προγραμματίζεται ώστε να είναι σε θέση να εκτελέσει μια σειρά σύνθετων ενεργειών» (OxfordUniversity, 2020). Τα ρομποτικά συστήματα έχουν εισβάλλει σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και βρίσκουν εφαρμογές σε διάφορα σκέλη. Από αυτό και μόνο, μπορούμε να αντιληφθούμε την αξία που έχει ώστε να εφαρμοστεί στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με απότοκο οι νέοι να είναι ικανοί ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις που έχει μια κοινωνία τεχνολογικά εξελιγμένη.

Η εκπαιδευτική ρομποτική έχει ως κύριο στόχο να μπορέσει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ένα πλήθος εμπειριών και δεξιοτήτων, ικανών να οδηγήσουν σε ανάπτυξη και εφαρμογή γνώσεων, ικανοτήτων καθώς και στάσεων με σκοπό το σχεδιασμό, την κατασκευή αλλά και την λειτουργικότητα ενός ρομπότ. Με την έννοια ρομπότ, εδώ περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα ρομποτικά συστήματα ανεξαρτήτως σχεδιασμού, λειτουργικότητας και κλίμακας. Σχετικά με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, αυτοί πρέπει να ακολουθούν μια αυστηρά δομημένη προσέγγιση ανάλογα με την εκπαιδευτική κλίμακα στην οποία θα γίνει η εφαρμογή τους. Από αυτό είναι άμεσα αντιληπτό ότι οι στόχοι αυτοί, είναι διαφορετικοί στην πρωτοβάθμια, στην δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της χώρας παρά το γεγονός ότι αναφέρονται όλοι στην εκπαιδευτική ρομποτική όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Chambers και Carbonaro (2003). Επιπροσθέτως, είναι άξιο μνείας το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία, η εκπαιδευτική ρομποτική στοχεύει στην ενασχόληση των μαθητών τόσο με το ίδιο το επιστημονικό υπόβαθρο αυτής, όσο και στο να τους παρέχει το πλαίσιο εκείνο για να τους διευκολύνει στην κατανόηση άλλων επιστημονικών σχέσεων και προσεγγίσεων όπως για παράδειγμα, των εννοιών της τεχνητής νοημοσύνης, της επιστήμης της μηχανικής και του προγραμματισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η εκπαιδευτική ρομποτική επομένως, μέσα από το πλήθος των νέων εφαρμογών της αλλά και των δραστηριοτήτων της είχε ως απόρροια, να μετατρέψει ένα μηχανικό αντικείμενο που στην περίπτωση μας είναι το ρομπότ, σε ένα εργαλείο που προάγει την εκπαίδευση και μπορεί πλέον να εφαρμοστεί στο στενά οριοθετημένο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης (Chambers&Carbonaro, 2003). Αν και αναφερόμαστε σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στις θεωρίες μάθησης, μιας και οι εκπαιδευτές θα έχουν μαθητές στους οποίους θα μεταφέρουν την γνώση. Είναι κοινά αποδεκτό για την μάθηση, ότι αυτή αποτελεί μια συνεχόμενη διεργασία με στόχο τις αλλαγές στο γνωσιακό υπόβαθρο των υποκειμένων που συμμετέχουν. Έτσι στις Παιδαγωγικές Θεωρίες έχουμε : α. τον συμπεριφορισμό, β. τον κονστρουκτιβισμό, και γ. τις θεωρίες του κοινωνικού πολιτισμού και της δραστηριότητας.

Στην Θεωρία του Κονστρουκτιβισμού – Εποικοδομισμού της γνώσης του JeanWilliamFritzPiaget στηρίζεται η Εκπαιδευτική Ρομποτική αφού η μάθηση στην περίπτωση αυτή ειδικά για τους εκπαιδευόμενους οικοδομείται μέσα από μια κλιμακούμενη και προοδευτική εσωτερικοποίηση των δράσεων (Papert, 1991). Οι εκπαιδευόμενοι, ακολουθώντας μια αυτόνομη και αυτό – κατευθυνόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούν τα

κατάλληλα εργαλεία και τους αντίστοιχους διαμεσολαβητές που χρειάζονται με τελικό σκοπό να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων που έθεσαν ή να μελετήσουν και να ερευνήσουν το ζήτημα που τους απασχολεί. Με αυτό τον τρόπο, η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε όλα τα στάδια που θα τους οδηγήσουν στην επιτυχία των στόχων που θέτουν. Πιο συγκεκριμένα ως αντικείμενα στην Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορούμε να θεωρήσουμε τις κατασκευές από τα τουβλάκια ή ακόμη τον προγραμματισμό που θα σχεδιάσει και θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος για να θέσει σε λειτουργία το Ρομπότ του (Harel, 1991). Η εμπλοκή λοιπόν των εκπαιδευόμενων είναι ενεργή σε όλη την διαδικασία της εκπαιδευτικής ρομποτικής από το σχεδιασμό, την κατασκευή μέχρι και την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων καθ’ όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργία του ρομποτικού συστήματος, το οποίο γίνεται σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους που επικοινωνούν μεταξύ τους στον χώρο που πραγματοποιείται η εκπαίδευση (Chambers&Carbonaro, 2003).

Ο Σχεδιασμός και η Ανάπτυξη του Πιλοτικού Προγράμματος Εκπαίδευσης για την Έρευνα.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για εκπαιδευτές ρομποτικής, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός Κέντρου Δια Βίου Μάθησης (Κε.Δι.Βι.Μ.). Ο κύριος σκοπός του εν λόγω προγράμματος εκπαίδευσης ήταν η εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που θα λάβουν για να δημιουργήσουν τις δικές τους τάξεις εκπαιδευτικής ρομποτικής. Οι συμμετέχοντες ήταν είτε αρχάριοι εκπαιδευόμενοι είτε είχαν μια εμπειρική γνώση του αντικείμενου της εκπαιδευτικής ρομποτικής και επιθυμούσαν να αποκτήσουν ολοκληρωμένες γνώσεις για το αντικείμενο και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν στην πράξη μέσα από ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από Κέντρο Δια Βίου Μάθησης με εκπαιδευτή πιστοποιημένο από την Ακαδημία Ρομποτικής του Πανεπιστημίου Frederick και την LegoEducation. Ο σχεδιασμός αφορούσε τμήματα εξ αποστάσεως μάθησης, όπως ορίστηκε και στην οργάνωση αλλά και στην δόμηση του εν λόγω προγράμματος. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η εκπαιδευτική στοχοθεσία, η οποία είναι διακριτή σε τρία επίπεδα, στο γνωσιακό επίπεδο, στο επίπεδο ικανοτήτων και στο επίπεδο των στάσεων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010 ·Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Πιο συγκεκριμένα : α. Σε Επίπεδο Γνώσεων, να γνωρίσουν το ρομποτικό σύστημα LegoWeDo 2.0, να προσδιορίσουν τον τρόπο λειτουργίας του, να καταλάβουν τους τρόπους αξιοποίησης και ανάπτυξης του. β. Σε Επίπεδο Ικανοτήτων, να χρησιμοποιούν το ρομποτικό σύστημα LegoWeDo 2.0, να πραγματοποιήσουν λειτουργίες με το εν λόγω ρομποτικό σύστημα, να ελέγχουν την χρήση τους. γ. Σε επίπεδο στάσεων, να αισθανθούν γνώστες του εν λόγω ρομποτικού συστήματος, να απομυθοποιήσουν την δυσκολία χρήσης του συστήματος ανεξαρτήτως επιπέδου, να προσαρμοστούν στα δεδομένα της σύγχρονης τεχνολογικής πραγματικότητας (Εργασιακής – Προσωπικής).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ρομποτικής που σχεδιάστηκε έλαβε υπ’ όψη του ορισμένες

συνιστώσες. Αυτές σχετίζονται τόσο με το πληροφοριακό υλικό που δέχτηκε ο εισηγητής από την ομάδα με βάση το μαθησιακό συμβόλαιο αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της LegoEducation. Η δομή και η οργάνωση του προγράμματος ακολούθησε την εμπειρική μάθηση του Jarvis. Το θεωρητικό μοντέλο του Jarvis σύμφωνα και με τον Κουλαουζίδη (2011) έχει δομηθεί σε συνάρτηση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Knowles, Kolb, Mezirow και Freire, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Για τον ενήλικα εκπαιδευόμενο η μαθησιακή διαδικασία άρχεται όταν ο ίδιος έρχεται σε επαφή με μια εμπειρία, η οποία στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η επαγγελματική προοπτική για την ενασχόληση του με την εκπαιδευτική ρομποτική. Το υποκείμενο επομένως, εν πλήρη συνειδητοποίηση της κατάστασης στην οποία είναι ευρισκόμενο, δημιουργεί την επιθυμία να μπορέσει να λάβει νέες γνώσεις ώστε να τις εντάξει στον επαγγελματικό του βίο και με αυτό τον τρόπο να εναρμονιστεί στα νέα τεχνολογικά δεδομένα της κοινωνίας και να αναβαθμιστεί επαγγελματικά στο πλαίσιο αυτής. Ο εκπαιδευόμενος πλέον θα αποκτήσει μια νέα εμπειρία και θα οδηγηθεί στην ανάπτυξη του προσωπικού του στοχασμού για να μπορέσει να διαμορφώσει νέους τρόπους σκέψης, νέες δεξιότητες αλλά και στάσεις σύμφωνα και με την στοχοθεσία της προηγούμενης ενότητας (Jarvis, 1995).

Αντίστοιχα, το εκπαιδευτικό υλικό που παρακολούθησαν έχει δομηθεί στην βάση του Εποικοδομισμού της γνώσης του Piaget, μέσα από μια κλιμακωτά προοδευτική και εσωτερίκευση των εκπαιδευτικών δράσεων (Papert, 1991). Έτσι το υλικό για τους εκπαιδευόμενους ακολουθεί την λογική της αυτόνομης και αυτό - κατευθυνόμενης μάθησης, αφού θα δημιουργηθούν τα κατάλληλα εργαλεία και οι αντίστοιχοι διαμεσολαβητές με τελικό στόχο να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων που ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι έθεσαν ή να μελετήσουν και να ερευνήσουν το ζήτημα που τους απασχολεί δίνοντας τα εναύσματα ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο, η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους σε όλα τα στάδια που θα τους οδηγήσουν στην επιτυχία των στόχων που θέτουν. Η εμπλοκή λοιπόν των εκπαιδευόμενων είναι ενεργή σε όλη την διαδικασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτών για προγράμματα εκπαιδευτικής ρομποτικής από το σχεδιασμό, την κατασκευή μέχρι και την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων καθ' όλη την μαθησιακή διαδικασία και δημιουργία του ρομποτικού συστήματος, το οποίο γίνεται σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους που επικοινωνούν μεταξύ τους στον ψηφιακό χώρο που θα αναπτυχθεί η εκπαίδευση (Chambers&Carbonaro, 2003).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μεθοδολογική Προσέγγιση και Περιγραφή Ερωτηματολογίου

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε και η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα, μιας και υπήρξε συλλογή δεδομένων τόσο με ποσοτικά εργαλεία, δηλαδή με τον σχεδιασμό, δημιουργία, δόμηση και χρήση ερωτηματολογίου, όσο και με ποιοτικά εργαλεία δηλαδή διενέργεια δομημένων συνεντεύξεων (Σωκράτους, 2019). Είναι γνωστό από την βιβλιογραφία ότι, η χρήση περισσότερων μεθόδων σε μια έρευνα, βοηθά στην εξασφάλιση της εγκυρότητας και

της αξιοπιστίας αυτής (Ευαγγέλου, 2014).

Με βάση λοιπόν την έρευνα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είχαν ως εργαλείο-μέσο συγκέντρωσης για την ποσοτική έρευνα ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλα δομημένο για τον σκοπό της έρευνας και ορισμένες συνεντεύξεις για την ποιοτική βασιζόμενες σε κλειδα που δημιουργήθηκε ακριβώς για τον ίδιο σκοπό.

Ποσοτική Έρευνα

Η ποσοτική έρευνα, διενεργήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert, καθώς οι έννοιες της καταλληλότητας του προγράμματος αλλά και της ικανοποίησης από αυτό είναι μετρήσιμες (Creswell, 2013). Συνεπώς, ο ερευνητής μπόρεσε με αντικειμενικό τρόπο, να μετρήσει τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων όσον αφορά την καταλληλότητα του προγράμματος (1^ο και 3^ο ερευνητικό ερώτημα και την ικανοποίηση που νιώθουν από την συμμετοχή σε αυτό (2^ο ερευνητικό ερώτημα) με αντικειμενικό τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, είναι απαραίτητη η διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που επιτυγχάνεται εύκολα στις ποσοτικές έρευνες (Hayes, 2013), καθώς χρησιμοποιούνται μαθηματικές-στατιστικές τεχνικές σε αριθμητικά δεδομένα (Muijs, 2010). Μεγάλο πλεονέκτημα των ποσοτικών ερευνών είναι η δυνατότητα χρήσης μεγάλου δείγματος αλλά και η επαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται, η οποία δύναται να γενικεύσει τα συμπεράσματα της έρευνας για τον πληθυσμό (Floyd-Fowler, 2014), εφόσον δεν εμπεριέχεται σημαντικό συστηματικό σφάλμα στην δειγματοληψία (Φαρμάκης, 2017) και οι στατιστικές αναλύσεις έχουν εφαρμοστεί σωστά (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016). Τέλος, να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός της ποσοτικής έρευνας, είναι μη πειραματικός, καθώς σκοπός του ερευνητή είναι να διερευνήσει τυχόν διαφορές μεταξύ των δημογραφικών ομάδων όσον αφορά την καταλληλότητα του προγράμματος και την ικανοποίηση από αυτό, χωρίς όμως να διερευνηθεί η αιτία (Salkind, 2010).

Για το θέμα της έρευνας δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερωτηματολόγια από προηγούμενες, έρευνες, ο ερευνητής επομένως, αποφάσισε να δημιουργήσει ένα νέο ερωτηματολόγιο επιδιώκοντας όσο το δυνατόν αυτό να ανταποκριθεί καλύτερα και αρτιότερα στις προσδοκίες που έχει θέσει για την παρούσα έρευνα αλλά και διότι επιθυμία του είναι να είναι δομημένο με βάση το προσωπικό του ύφος. Ο ερευνητής επομένως για την δημιουργία του ερωτηματολογίου έλαβε υπ' όψη του τα παρακάτω στοιχεία : α. Δεδομένα από παραπλήσιες έρευνες αντίστοιχες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας που ανταποκρίνονταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. β. Μελέτη ερωτηματολογίων που μπορούν να εντοπιστούν σε ιστοτόπους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. γ. Σε βιβλιογραφία που αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Εκπαιδευτική Ρομποτική σχετικά με το τρόπο και την διαδικασία της μάθησης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 44 ερωτήσεις και είναι χωρισμένο σε 4 ενότητες. Η 1^η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και αποτελείται από 7

ερωτήσεις κλειστού τύπου, μελετώντας το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, την γενική προϋπηρεσία και την προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική, τις σπουδές στην ρομποτική και τους λόγους ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική. Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert 1-5 : 1.Καθόλου 2.Λίγο 3.Αρκετά 4.Πολύ 5.Πάρα Πολύ και αναφέρεται στην άποψη των συμμετεχόντων για την καταλληλότητα του προγράμματος και του εκπαιδευτή. Η 2^η ενότητα αποτελείται από 2 υπό-ενότητες την α. «Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής» (2,4,6,9,10,13,15,16,18,20,22,23,27,29,30) και την β. «Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών» (1,3,5,7,8,11,12,14,17,19,21,24,25,26,28). Οι ερωτήσεις για την «Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής» κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τις μελέτες των Καραλής, (2016), Alimisisetal. (2005), και Αναγνωστάκης & Φαχαντίδης, (2014), ενώ οι ερωτήσεις για την «Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών» κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τις μελέτες των Φραγκούλης & Ανάγνου, (2014) και Cole&Foster, (2008).

Η 3^η ενότητα περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις σχετικά με το Κε.Δι.Βι.Μ., ενώ η 4^η ενότητα 5 ερωτήσεις κλίμακας Likert 6 βαθμίδων 0-5 : 0.Καθόλου 1.Πολύ Λίγο 2.Λίγο 3.Αρκετά 4.Πολύ 5.Πάρα Πολύ, σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από το πρόγραμμα, με τις ερωτήσεις να στηρίζονται στην μελέτη του Κόκκου. (2005). Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 10 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τον ερευνητή με ερωτήσεις δήλωσης με βάση την διατύπωση θέσης στο ερώτημα, διανεμήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσα στην πλατφόρμα ασύγχρονης μάθησης σε αρχείο pdffillable στους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ήταν συνοδευόμενο από ενημερωτική επιστολή στην οποία αναγράφονταν οι σκοποί της έρευνας.

Ποιοτική Έρευνα

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να δοθεί επιπλέον πληροφορία στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που αναφέρεται στην καταλληλότητα του προγράμματος και στην ικανοποίηση από αυτό. Σκοπός του ερευνητή, ήταν με χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων που δεν είναι καθοδηγητικές, να αφήσει ελεύθερους τους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν την άποψη τους, προκειμένου να αντλήσει περισσότερη πληροφορία, να απαντήσει σε ερωτήματα όπως πως και γιατί και γενικότερα να αναδείξει φαινόμενα και καταστάσεις που δεν μπορούν να προβλεφθούν (Ιωσηφίδης 2003). Το πρωτόκολλο συνέντευξης της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από 2 ενότητες. Η 1^η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τις κύριες σπουδές, τις σπουδές στην ρομποτική, τους λόγους ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική ρομποτική. Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις, χωρισμένες σε 3 θεματικούς άξονες και συγκεκριμένα η Ικανοποίηση από το πρόγραμμα, η Καταλληλότητα εκπαιδευτή και η Καταλληλότητα προγράμματος

Το Δείγμα της Έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας θεωρείται οι εκπαιδευτές ρομποτικής με εμπειρία και αρχάριους που ενδιαφέρονται να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική ρομποτική. Η επιλογή αυτή γίνεται για τους παρακάτω λόγους : α. τα υποκείμενα έχουν ήδη εμπειρία στην εκπαιδευτική ρομποτική από έως και 6 μήνες έως και 3 έτη, αυτό βοηθά τον ερευνητή να λάβει δεδομένα και από αρχάριους σχετικά συμμετέχοντες αλλά και από συμμετέχοντες με εμπειρία. β. Εξαιτίας του κόστους του εξοπλισμού για την εκπαίδευση, η επιλογή των συγκεκριμένων υποκειμένων γίνεται διότι έχουν πρόσβαση σε ήδη υπάρχοντα εξοπλισμό, είτε δικό τους είτε του κέντρου που εργάζονται και δεν απαιτείται επιπρόσθετη δαπάνη. γ. Τα υποκείμενα έχουν γνώση του προγράμματος επομένως μπορούν πιο εύκολα να αντιληφθούν εάν το πρόγραμμα θα καλύψει όλα τα δεδομένα. δ. σε κάθε ένα από τα δέκα groupo ένας συμμετέχοντας έχει τουλάχιστον διπλάσια εμπειρία από τον δεύτερο και αυτό γίνεται για να διασφαλιστεί η ομαλή εξέλιξη και η ανομοιογένεια επιπέδων όπως σε μια πραγματική τάξη ρομποτικής και ε. το πλήθος των εκπαιδευτών ρομποτικής είναι σχετικά μικρό ακόμη, επομένως μέσα από την έρευνα και το πιλοτικό πρόγραμμα μπορεί να διασφαλιστεί εάν όντως αυτό στην συνέχεια μπορεί πλήρως να εφαρμοστεί στο γενικό πληθυσμό.

Η παρούσα έρευνα έχει διεξαχθεί από τις 15 Ιουλίου 2020 έως τις 31 Αυγούστου 2020, και η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τις παρακάτω συνιστώσες : α. Την εξεύρεση του δείγματος που κρίθηκε ως αντιπροσωπευτικό, β. Την δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό, γ. Τα οικονομικά κριτήρια, και δ. τον διατιθέμενο χρόνο. Στην περιοχή που έχει διεξαχθεί η έρευνα τα επίσημα μοναδικά εργαστήρια ρομποτικής (με το όρο μοναδικά υπολογίζουμε κέντρα που ανήκουν στον ίδιο εργοδότη ανεξαρτήτως αριθμού παραρτημάτων) δεν ξεπερνούν τα πενήντα σε ένα πληθυσμό ενός εκατομμυρίου κατοίκων όπως στην Θεσσαλονίκη που πραγματοποιήθηκε η έρευνα επομένως, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η επιλογή 30 εκπαιδευτών ρομποτικής από αντίστοιχα διαφορετικά εργαστήρια ρομποτικής στο σύνολο των 46, αποτελεί ένα δείγμα, περίπου του 70% του συνολικού πληθυσμού. Ως περιοχή όπως αναφέρθηκε ήδη, ο ερευνητής επέλεξε την πόλη της Θεσσαλονίκης για λόγους προσβασιμότητας, οικονομικούς και πρακτικούς καθώς και για τον λόγο ότι και ο ίδιος κατοικεί στην εν λόγω περιοχή και δραστηριοποιείται και επαγγελματικά.

Για την επιλογή των επιμορφούμενων στην έρευνα έγινε χρήση δειγματοληψίας κατά στρώματα. Εν αρχή επιλέχθηκαν εκπαιδευτές – επιμορφούμενοι με βάση την εμπειρία και προϋπηρεσία τους και στην συνέχεια με το να δραστηριοποιούνται σε μοναδικά όπως ορίστηκε παραπάνω εργαστήρια εκπαιδευτικής ρομποτικής με στόχο να εξασφαλιστεί στην ποσοτική έρευνα όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα ανάλογα με το μέγεθος του εξεταζόμενου δείγματος. Παράλληλα, αυτό το γεγονός οδηγεί και σε μείωση του σφάλματος δειγματοληψίας. Στην συνέχεια με εφαρμογή τυχαίας δειγματοληψίας με βάση τα παραπάνω, ο ερευνητής καθόρισε ποιοι επιμορφούμενοι-υποκείμενα της έρευνας, έλαβαν μέρος στην ποσοτική δειγματοληψία ώστε από τους εκπαιδευτές των 46 εργαστηρίων να

καταλήξει στα 15 group των δύο ατόμων που παρακολούθησαν την εκπαίδευση και συμμετείχαν στην έρευνα. Για την ποιοτική έρευνα από το δείγμα επιλέχθηκαν τυχαία 8 εκπαιδευτές ισάριθμοι με βάση το φύλο (Άνδρες – Γυναίκες) και την ίση προϋπηρεσία τους για να εξασφαλιστεί και εδώ η αντιπροσωπευτικότητα.

Ανάλυση αποτελεσμάτων της Έρευνας

Έγινε χρήση του πακέτου στατιστικής IBM SPSS 24 για ανάλυση των δεδομένων και των υπολογισμών περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των ισοδιαστημικών και ποσοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με χρήση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης ενώ των κατηγορικών μεταβλητών με συχνότητες και ποσοστά. Χρησιμοποιήθηκε επίσης και το λογισμικό MicrosoftOfficeExcel για σχεδιασμό γραφημάτων.

Στον έλεγχο υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν μη-παραμετρικοί έλεγχοι λόγω μικρό πλήθος συγκρινόμενων δειγμάτων και μη κανονικών κατανομών. Συγκεκριμένα για σύγκριση διαμέσων 2 ανεξάρτητων μικρών δειγμάτων ($n < 30$), που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος MannWhitney ενώ για 3 και περισσότερα ο μη παραμετρικός έλεγχος KruskalWallis. Επιπλέον, για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με χρήση του ShapiroWilktest. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (Σιώμος, & Μαύρος, 2008). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε στα παρακάτω 6 στάδια : 1.Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. Κωδικοποίηση δεδομένων, 3. Αναζήτηση θεμάτων, 4. Αναθεώρηση των θεμάτων, 5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων και 6. Ανάλυση των δεδομένων (Braun&Clarke, 2006)

Αξιοπιστία της Έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα, η αξιοπιστία των μετρήσεων ελέγχθηκε με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας CronbachAlpha, όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 (Γαλάνης, 2012). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για τους παράγοντες της έρευνας. Προκύπτει ότι η αξιοπιστία για τον παράγοντα «Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής» είναι $\alpha=0,963$, για τον παράγοντα «Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών» $\alpha=0,947$ και για τον παράγοντα «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» $\alpha=0,753$. Οι ερωτήσεις R, υποδηλώνουν αντιστροφή, επειδή έχουν αντίθετο νόημα από αυτό του παράγοντα. Η αντιστροφή έγινε με χρήση του τύπου Ερώτηση_R=(ελάχιστη + μέγιστη τιμή)-Ερώτηση (Fives&Buehl, 2012).

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
<i>Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής</i>	2,4,6,9,10,13,15,16,18R, 20R,22R,23R,27,29,30	0,963
<i>Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών</i>	1,3,5,7,8,11,12,14R,17R, 19R,21R,24,25R,26R,28	0,947
<i>Ικανοποίηση από το πρόγραμμα</i>	1-5	0,753

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων

Περιγραφή Δείγματος

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Το 60,0% (N=18) ήταν άνδρες και το 40,0% (N=12) γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία το 33,3% (N=10) ήταν 30-39 ετών, το 30,0% (N=9) 22-29, το 23,3% (N=7) 40-49 και το 13,3% (N=7) 50 ετών και άνω. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, το 60,0% (N=18) ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 23,3% (N=7) ΙΕΚ και το 16,7% (N=5) κολλεγίων. Επίσης, το 56,7% (N=17) έχει κάνει σπουδές στην ρομποτική, ενώ το 43,3% (N=13) δεν έχει κάνει. Ακόμη, το 56,7% (N=17) ασχολείται με την εκπαιδευτική ρομποτική για λόγους ενδιαφέροντος, ενώ το 43,3% (N=13) για λόγους εργασιακής αποκατάστασης. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 36,7% (N=11) δήλωσε 1-5 έτη, το 33,3% (N=10) 6-10, το 16,7% (N=5) λιγότερο από 1 έτος, ενώ το 13,3% (N=4) 11-20 έτη. Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία την εκπαιδευτική ρομποτική το 40,0% (N=12) έχει προϋπηρεσία 7-12 μήνες, το 33,3% (N=10) 13-18 μήνες, το 13,3% (N=4) έως 6, ενώ τα άτομα τα οποία είχαν 19-24 μήνες προϋπηρεσία κάλυπταν το 6,7% (N=2) του δείγματος, όπως και τα άτομα τα οποία είχαν πάνω από 24 μήνες προϋπηρεσία.

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
<i>Φύλο</i>	Άντρας	18	60,0
	Γυναίκα	12	40,0
<i>Ηλικία</i>	22-29	9	30,0
	30-39	10	33,3
	40-49	7	23,3
	50 και άνω	4	13,3
<i>Απόφοιτος</i>	Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	18	60,0
	Κολλεγίων	5	16,7
	ΙΕΚ	7	23,3

Σπουδές στην ρομποτική	Όχι	13	43,3
	Ναι	17	56,7
Με την εκπαιδευτική ρομποτική ασχολείστε για λόγους	Ενδιαφέροντος	17	56,7
	Εργασιακής αποκατάστασης	13	43,3
	<1	5	16,7
	1-5	11	36,7
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	6-10	10	33,3
	11-20	4	13,3
	0-6	4	13,3
	7-12	12	40,0
Προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική σε μήνες	13-18	10	33,3
	19-24	2	6,7
	>24	2	6,7

N: Συχνότητα και f %: Σχετική συχνότητα %

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στο Κε.Δι.Βι.Μ. Το 43,3% (N=13) δήλωσε πως ο λόγος της επιλογής του Κε.Δι.Βι.Μ. για το πρόγραμμα τους, είναι ότι γνώριζε την ύπαρξη και την αξιοπιστία του συγκεκριμένου Κε.Δι.Βι.Μ., το 33,3% (N=10) ότι του το πρότειναν άτομα που παρακολούθησαν παλαιότερο πρόγραμμα, και το 23,3% (N=7) ανέφερε πως ήταν επιβεβλημένη η επιλογή, λόγω μοναδικότητας του προγράμματος. Επιπλέον το 90% (N=27) ανέφερε πως γνώριζε ποιος είναι ο διαδικτυακός ιστότοπος του Κε.Δι.Βι.Μ, ενώ το 10% (N=3) όχι

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
	Ήταν επιβεβλημένη, λόγω μοναδικότητας του προγράμματος	7	23,3
Σημειώστε το λόγο της επιλογής του Κε.Δι.Βι.Μ. για το πρόγραμμά σας	Το Κε.Δι.Βι.Μ. μου το πρότειναν άτομα που παρακολούθησαν παλαιότερο πρόγραμμα	10	33,3
	Γνώριζα την ύπαρξη και την αξιοπιστία του συγκεκριμένου Κε.Δι.Βι.Μ.	13	43,3
Γνωρίζετε ποιος είναι ο	Ναι	27	90

διαδικτυακός ιστότοπος του Κε.Δι.Βι.Μ. ;	Όχι	3	10
---	-----	---	----

N: Συχνότητα και f %: Σχετική συχνότητα %

Πίνακας 3: Κε.Δι.Βι.Μ

Αποτελέσματα της Έρευνας

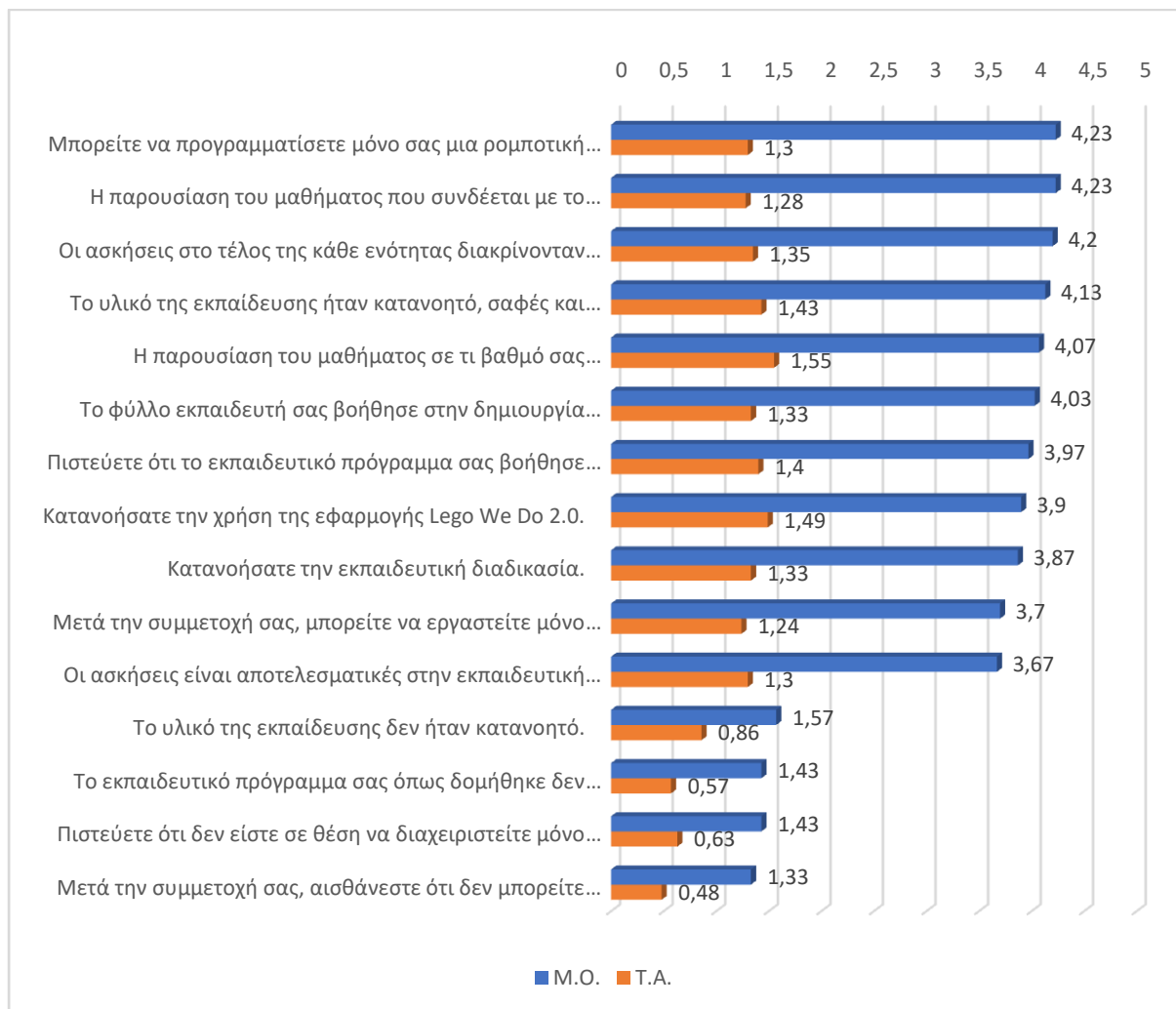
Ποσοτική Έρευνα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε σε τι βαθμό πιστεύουν οι επιμορφούμενοι ότι συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία για την ρομποτική είναι επωφελής για τους ίδιους ώστε να έχουν τα μέγιστα οφέλη από αυτή.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την «Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής» και απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ). Γενικότερα παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα συμφωνίας στον συγκεκριμένο παράγοντα (Μ.Ο.=4,15 ± 0,99).

Από το Γράφημα 1 παρατηρείται πως οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ με το ότι μπορούν να προγραμματίσουν μόνοι τους μια ρομποτική κατασκευή με βάση το LegoWeDo 2.0. (Μ.Ο.= 4,23±1,30), ότι η παρουσίαση του μαθήματος που συνδέεται με το φύλλο εκπαιδευτή τους βοήθησε (Μ.Ο.= 4,23±1,28), οι ασκήσεις στο τέλος της κάθε ενότητας διακρίνονταν από σαφήνεια (Μ.Ο.= 4,20±1,35), ότι το υλικό της εκπαίδευσης ήταν κατανοητό, σαφές και επαρκές ώστε να αισθάνονται έτοιμοι για το δικό τους τμήμα (Μ.Ο.= 4,13±1,43) και ότι η παρουσίαση του μαθήματος τους βοήθησε στην όλη διαδικασία (Μ.Ο.= 4,07±1,55). Ακόμη, δήλωσαν πως το φύλλο εκπαιδευτή τους βοήθησε στην δημιουργία του μαθήματος και στην ανάπτυξη του (Μ.Ο.= 4,03±1,33), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους βοήθησε να κατανοήσουν την λειτουργία του WeDo 2.0 (Μ.Ο.= 3,97±1,40), κατανοήσαν την χρήση της εφαρμογής LegoWeDo 2.0 (Μ.Ο.= 3,90±1,49) και την εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.= 3,87±1,33). Ακόμη, συμφώνησαν πολύ πως μπορούν να εργαστούν μόνοι τους, μετά την συμμετοχή τους, σε τμήμα εκπαιδευτικής ρομποτικής (Μ.Ο.= 3,70±1,24), καθώς και ότι οι ασκήσεις είναι αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.= 3,67±1,30).

Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν με το ότι δεν ήταν κατανοητό το υλικό της εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 1,57±0,86), ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους όπως δομήθηκε δεν τους βοήθησε να κατανοήσουν την λειτουργία του WeDo 2.0 (Μ.Ο.= 1,43±0,57), ότι δεν είναι σε θέση να χειριστούν μόνοι τους τον προγραμματισμό για το LegoWeDo 2.0 (Μ.Ο.= 1,43±0,63) και ότι δεν μπορούν να εργαστούν μόνοι τους σε τμήμα εκπαιδευτικής ρομποτικής (Μ.Ο.= 1,33±0,48).

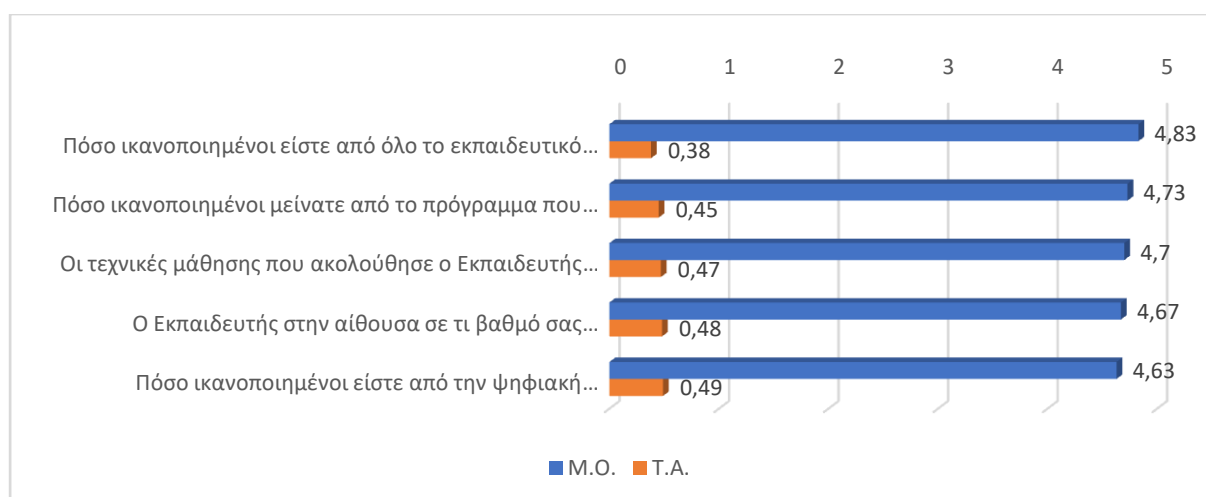


Γράφημα 1: Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Οφέλη Εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** διερεύνησε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία στην ρομποτική, τα χρόνια εμπειρίας και η εκπαιδευτική κατάρτιση πως συμβάλλουν στην κατανόηση και αφομοίωση της ύλης από τους επιμορφούμενους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» και απαντώνται σε κλίμακα 0 έως 5 (0=Καθόλου, 1=Πολύ λίγο, 2= Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Γενικά παρατηρήθηκαν πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το πρόγραμμα (M.O.=4,71 ± 0,32).

Από το Γράφημα 2 παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (M.O.= 4,83±0,38), το πρόγραμμα που παρακολούθησαν (M.O.= 4,73±0,45), τις τεχνικές μάθησης που ακολούθησε ο εκπαιδευτής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (M.O.= 4,70±0,47), τον εκπαιδευτή στην αίθουσα με βάση τις προσδοκίες τους (M.O.= 4,67±0,48), καθώς και από τη ψηφιακή πλατφόρμα του Κε.Δι.Βι.Μ (M.O.= 4,63±0,49).



Γράφημα 2: Ικανοποίηση από το πρόγραμμα

Φύλο

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς το φύλο, όπου δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p=0,534$).

Παράγοντας	Φύλο	N	M.B.	U	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	Άντρας	18	14,72	94,0	0,534
	Γυναίκα	12	16,67		

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς το φύλο

Ηλικία

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς την ηλικία, όπου προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($H(3)=21,342$, $p<0,001$).

Παράγοντες	Ηλικία	N	M.B.	H(3)	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	22-29	9	22,50	21,342	<0,001
	30-39	10	19,25		
	40-49	7	6,64		
	50 και άνω	4	5,88		

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς την ηλικία

Συγκεκριμένα, η μέση βαθμίδα των ατόμων ηλικίας 22-29 (M.B.=22,50), είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων ηλικίας 40-49 (M.B.=6,64, $adj.p=0,001$) και των ατόμων ηλικίας 50 και άνω (M.B.=5,88, $adj.p=0,006$). Ομοίως, η μέση βαθμίδα των ατόμων

ηλικίας 30-39 (M.B.=19,25), είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων ηλικίας 40-49 (M.B.=6,64, adj.p=0,014) και των ατόμων ηλικίας 50 και άνω (M.B.=5,88, adj.p=0,042). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στα Γραφήματα 12-13.

Εκπαίδευση

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($H(2)=9,442$, $p=0,009$).

Παράγοντες	Απόφοιτος	N	M.B.	H(2)	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	Τριτοβ. Εκπαίδευσης	18	15,69	9,442	0,009
	Κολλεγίων	5	24,00		
	ΙΕΚ	7	8,93		

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Η μέση βαθμίδα των αποφοίτων ΙΕΚ (M.B.=8,93) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη των αποφοίτων κολλεγίων (M.B.=24,00, adj.p.=0,006).

Σπουδές στην ρομποτική

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τις σπουδές στην ρομποτική, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($U=37$, $p=0,001$). Η μέση βαθμίδα των ατόμων που δεν έχουν κάνει σπουδές στην ρομποτική (M.B.=9,85) είναι μικρότερη από την αντίστοιχη των ατόμων που έχουν κάνει (M.B.=19,82).

Παράγοντες	Σπουδές στην ρομποτική	N	M.B.	U	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	Όχι	13	9,85	37	0,001
	Ναι	17	19,82		

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τις σπουδές στην ρομποτική

Λόγοι ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τους λόγους ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική, όπου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p=0,083$).

Παράγοντες	Λόγος ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική	N	M.B.	U	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	Ενδιαφέρον	17	13,18	71,0	0,083
	Εργασιακή αποκατάσταση	13	18,54		

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ελέγχου MannWhitney για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τον λόγο ενασχόλησης με την εκπαιδευτική ρομποτική

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($H(3)=17,639$, $p<0,001$).

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	M.B.	H(3)	p-value
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	<1	5	24,00	17,639	<0,001
	1-5	11	20,00		
	6-10	10	10,15		
	11-20	4	5,88		

Πίνακας 9 : Αποτελέσματα ελέγχου KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν έως 1 έτος υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($M.B.=24,00$) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων που έχουν 6-10 ($M.B.=10,15$, $adj. p=0,015$) και 11-20 ($M.B.=5,88$, $adj. p=0,008$). Ομοίως, η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν 1-5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($M.B.=20,00$) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων που έχουν 6-10 ($M.B.=10,15$, $adj. p=0,043$) και 11-20 ($M.B.=5,88$, $adj. p=0,024$).

Προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική σε μήνες

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς την προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική σε μήνες, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($H(3)=15,903$, $p=0,001$).

Παράγοντας	Προϋπηρεσία εκπαιδευτική μήνες	στην ρομποτική σε		H(3)	p-value
		N	M.B.		
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	0-6	4	7,13	15,903	0,001
	7-12	12	10,92		
	13-18	10	20,95		
	>18	4	24,00		

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου KruskalWallis για «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα» ως προς την προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική σε μήνες

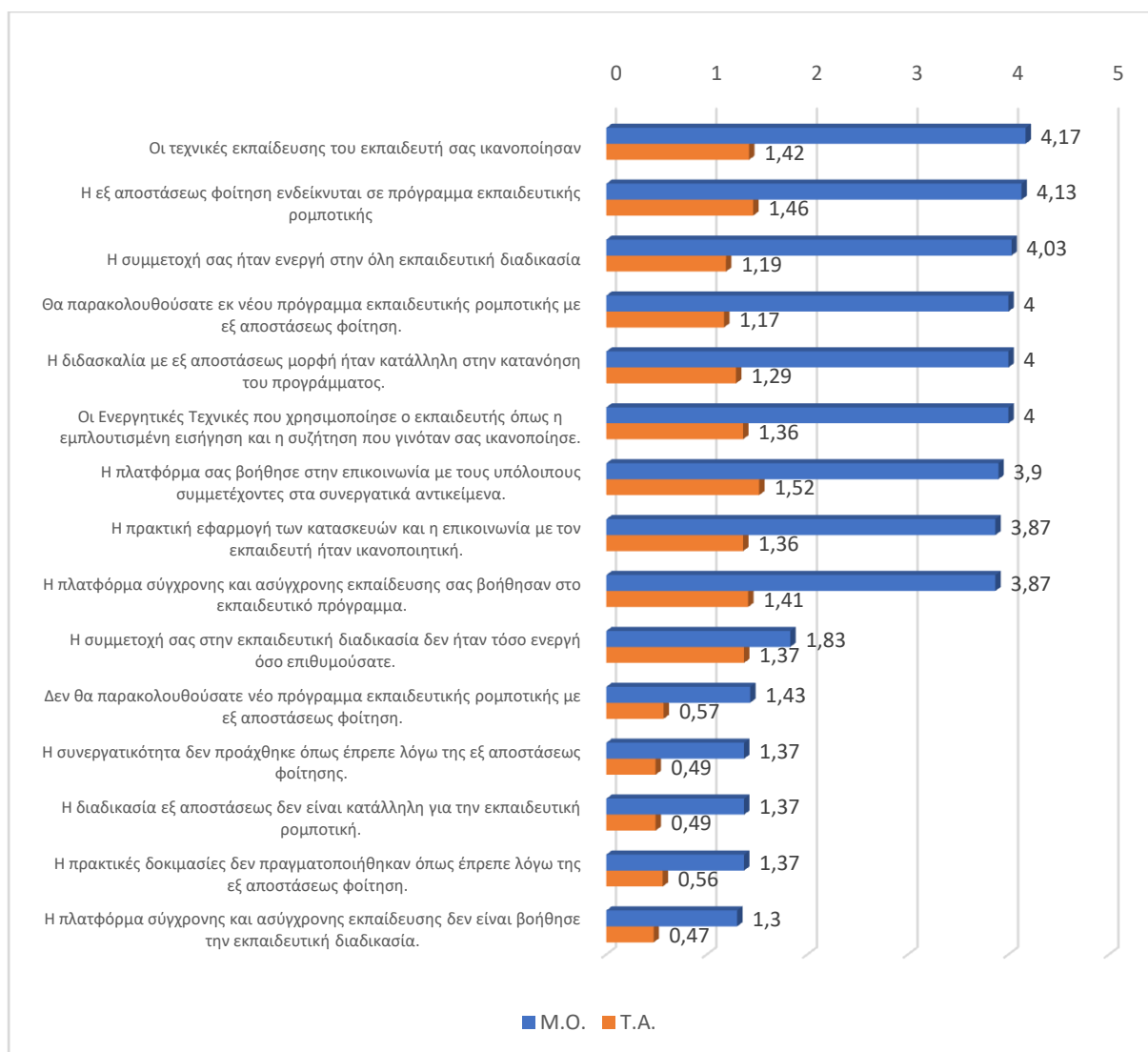
Η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν περισσότερους από 18 μήνες προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική (M.B.=24,00) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων που έχουν 0-6 μήνες (M.B.=7,13, adj.p=0,027), 7-12 μήνες (M.B.=10,92, adj.p=0,041). Ομοίως, η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν 13-18 μήνες προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική (M.B.=20,95) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων που έχουν 0-6 μήνες (M.B.=7,13, adj.p=0,032), 7-12 μήνες (M.B.=10,92, adj.p=0,031).

Το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** διερεύνησε σε τι βαθμό πιστεύουν οι επιμορφούμενοι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί κατάλληλη μέθοδο ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν και σε μελλοντική εκπαιδευτική διαδικασία;

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την «Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών» απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ). Παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα συμφωνίας στον συγκεκριμένο παράγοντα (M.O.=4,22 ± 0,87).

Από τον Πίνακα 20 (και Γράφημα 21) παρατηρείται πως οι ερωτηθέντες συμφωνούν πολύ ότι τους ικανοποίησαν οι τεχνικές εκπαίδευσης του εκπαιδευτή (M.O.= 4,17±1,42) και με το ότι η εξ αποστάσεως φοίτηση ενδείκνυται σε πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής (M.O.= 4,13±1,46). Αναλόγως συμφώνησαν πολύ με τις θέσεις ότι η συμμετοχή τους ήταν ενεργή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία (M.O.= 4,03±1,19), τους ικανοποίησαν οι Ενεργητικές Τεχνικές που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτής όπως η εμπλουτισμένη εισήγηση και η συζήτηση που γινόταν (M.O.= 4,00±1,36), η διδασκαλία με εξ αποστάσεως μορφή ήταν κατάλληλη στην κατανόηση του προγράμματος (M.O.= 4,00±1,29) και ότι θα παρακολουθούσαν εκ νέου πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής με εξ αποστάσεως φοίτηση (M.O.= 4,00±1,17). Ακόμη ανέφεραν ότι η πλατφόρμα τους βοήθησε στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα συνεργατικά αντικείμενα (M.O.= 3,90±1,52), η πρακτική εφαρμογή των κατασκευών και η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ήταν ικανοποιητική (M.O.= 3,87±1,36) και ότι η πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης τους βοήθησαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (M.O.= 3,87±1,41).

Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν με το ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ήταν τόσο ενεργή όσο θέλανε (M.O.=1,83 ± 1,37), η συνεργατικότητα δεν προάχθηκε όπως έπρεπε λόγω της εξ αποστάσεως φοίτησης (M.O.= 1,37±0,49), οι πρακτικές δοκιμασίες δεν πραγματοποιήθηκαν όπως έπρεπε λόγω της απόστασης (M.O.= 1,37±0,56), η διαδικασία εξ αποστάσεως δεν είναι κατάλληλη για την εκπαιδευτική ρομποτική (M.O.= 1,37±0,49) και ότι η πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης δε βοήθησε την εκπαιδευτική διαδικασία (M.O.= 1,30±0,47).



Γράφημα 3: Χρήση Ενεργητικών Τεχνικών

Ποιοτική Έρευνα

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της ποιοτικής έρευνας το οποίο αποτελούταν από 8 άτομα. Προκύπτει ότι 4 άτομα ήταν ηλικίας 22-29 ετών, 3 άτομα 30-39 και 1 άτομο 40-49. Το δείγμα ήταν ισόποσα κατανομημένο ως προς το φύλο.

Σχετικά με τις σπουδές, 4 συμμετέχοντες δήλωσαν Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, 3 Πληροφορική και 1 Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Α.Ε.Ι. Συνολικά 5 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν κάνει σπουδές στην ρομποτική και συγκεκριμένα στο ΠΑ.ΜΑ.Κ, με σεμινάριο 400 ωρών από το Παν. Αιγαίου, με σεμινάριο 16 ωρών ιδιωτικού εκπαιδευτικού φορέα και με λοιπά σεμινάρια 400 ωρών. Επιπλέον, 4 εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι ασχολούνται με την εκπαιδευτική ρομποτική ως μόνιμοι, 3 ότι πρόκειται να ασχοληθούν και 1 ότι ασχολείται περιστασιακά. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 3 άτομα ανέφεραν 6-10, 2 άτομα δήλωσαν 1-5 ή 10-20 και 1 άτομα ανέφερε λιγότερο από 1 έτος. Τέλος, όσον αφορά την προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική 4 άτομα δήλωσαν 0-6 μήνες και 2 άτομα 18-24 μήνες ή περισσότερους από 24 μήνες.

Στοιχείο	Κατηγορία	N
Ηλικία	22-29	4
	30-39	3
	40-49	1
Φύλο	Ανδρας	4
	Γυναίκα	4
Οι κύριες σπουδές σας είναι	Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Α.Ε.Ι.	1
	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	4
	Πληροφορική	3
Έχετε σπουδές στην ρομποτική και αν ναι αναλύστε	Ναι	5
	Όχι	3
Αν ναι εξηγήστε	Πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ρομποτικής από ΠΑ.ΜΑ.Κ.	2
	Σεμινάριο 400 ωρών από το Παν. Αιγαίου	1
	Σεμινάριο Ιδιωτικού Εκπαιδευτικού Φορέα 16 ωρών	1
Με την εκπαιδευτική ρομποτική ασχολείστε	Σεμινάριο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 400 Ωρών / Λοιπά Σεμινάρια	1
	Ως μόνιμος εκπαιδευτής	4
	Τώρα θα ασχοληθώ	3
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Περιστασιακά	1
	<1	1
	1-5	2

	6-10	3
	10-20	2
	0-6 μήνες	4
Προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική	18 -24 μήνες	2
	>24 μήνες	2

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικής έρευνας

1^{ος} θεματικός άξονας : «Ικανοποίηση από το πρόγραμμα»

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι έκαναν τη σωστή επιλογή σχετικά με την παρακολούθηση του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέσσερα άτομα δήλωσαν πως έκαναν σωστή επιλογή, καθώς δεν είχαν πολύ διαθέσιμο χρόνο, λόγω πανδημίας. Στη συνέχεια, τρία άτομα ανέφεραν πως ήταν σωστή η επιλογή τους, καθώς το πρόγραμμα τους προσέφερε εξειδικευμένη επιμόρφωση. Ένα άτομο δήλωσε πως δε γνωρίζει ακόμη αν έπραξε σωστά που επέλεξε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναφέροντας όμως το γεγονός βελτιώθηκαν οι γνώσεις του μέσα από αυτό.

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι εκπληρώθηκαν όλοι οι στόχοι και επιθυμίες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα άτομο ανέφερε πως εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες του, αλλά η κατανόηση του εν λόγω προγράμματος προϋποθέτει μία προϋπάρχουσα εμπειρία. Τέσσερα άτομα ανέφεραν πως οι στόχοι τους επιτευχθήκαν στο έπακρο και ότι το πρόγραμμα είχε υψηλό επίπεδο. Τρία άτομα απάντησαν πως οι επιθυμίες τους εκπληρώθηκαν και με το παραπάνω και ότι το πρόγραμμα τους έδωσε μια διαφορετική οπτική σχετικά με το θέμα της ρομποτικής. Τέλος, ένα άτομο δήλωσε πως δεν πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι του, καθώς το περιεχόμενο καθοριζόταν για μεγαλύτερα παιδιά.

2^{ος} θεματικός άξονας: «Καταλληλότητα εκπαιδευτή»

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν να σχολιάσουν κατά πόσο ο εκπαιδευτής λειτούργησε εμπνευστικά και παρά την απόσταση κατάφερε να μεταδώσει τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να λειτουργούν αυτόνομα σε τμήμα. Επτά άτομα δήλωσαν πως ο εκπαιδευτής ήταν εξαιρετικός στη δουλειά του, με χαρακτηριστικά εμπύχωσης, παρακίνησης, υποστήριξης, επιμονής και υπομονής. Στη συνέχεια, ένα άτομο ανέφερε τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτή, καθώς μέσα από την αξιολογή προσέγγιση του, κατάφερε να του αλλάξει τρόπο σκέψης και αντίληψης για το θέμα της ρομποτικής.

3ος θεματικός άξονας «Καταλληλότητα προγράμματος»

Στην ερώτηση εάν θα παρακολουθούσαν εκ νέου ένα αντίστοιχο πρόγραμμα, ενδιαφέρονται στοιχεία δόθηκαν από τους συμμετέχοντες. Πέντε άτομα δήλωσαν πως θα παρακολουθήσαν

εκ νέου ένα αντίστοιχο πρόγραμμα αν διεξαγόταν με τον ίδιο τρόπο και περιεχόμενο. Απο την άλλη, ένα άτομο θα προτιμούσε να παρακολουθήσει στο εξής ένα πρόγραμμα σε διαφορετικά πλαίσια, ενώ δύο άτομα ανέφεραν πως δε θα παρακολουθούσαν ένα αντίστοιχο πρόγραμμα γιατί προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Στην ερώτηση αν τους δινόταν η δυνατότητα αλλαγής τι θα αλλάζαν στο πρόγραμμα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση μέχρι και τα αποτελέσματα αυτού, διαφάνηκαν δύο θέματα: το πρώτο που ζήτησαν περισσότερο χρόνο και μαθήματα, και το δεύτερο στη λύση αποριών και προβλημάτων. Έτσι λοιπόν, τέσσερα άτομα δήλωσαν πως θα ήθελαν περισσότερο χρόνο στις πρακτικές εφαρμογές με τον εκπαιδευτή και τρία άτομα απάντησαν πως θα ήθελαν επιπλέον μαθήματα. Τέλος σχετικά με το δεύτερο θέμα για την λύση αποριών, προβλημάτων, ένα άτομο απάντησε πως θα ήθελε μία υποστηρικτική ομάδα για περαιτέρω διευκρινίσεις και επίλυση αποριών.

Συζήτηση

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους άντρες, ηλικίας 22-39 ετών, απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με 1-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και 7-18 μήνες προϋπηρεσίας στην εκπαιδευτική ρομποτική. Η μικρή πλειοψηφία δήλωσε ότι έχει κάνει σπουδές στην ρομποτική και ότι ασχολείται με την εκπαιδευτική ρομποτική για λόγους ενδιαφέροντος. Ως κυριότεροι λόγοι επιλογής του Κε.Δι.Βι.Μ. αναφέρθηκαν η προηγούμενη γνώση για την αξιοπιστία του προγράμματος και η σύσταση από προηγούμενα άτομα που το παρακολούθησαν. Η μεγάλη πλειοψηφία δήλωσε πως γνωρίζει ποιος είναι ο διαδικτυακός ιστότοπος του Κε.Δι.Βι.Μ.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι επιμορφωμένοι ότι συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία για την ρομποτική είναι επωφελής για τους ίδιους ώστε να έχουν τα μέγιστα οφέλη από αυτή. Παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τα οφέλη του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι μπορούν να προγραμματίσουν μόνοι τους μια ρομποτική κατασκευή, ότι η παρουσίαση του μαθήματος που συνδέεται με το φύλλο εκπαιδευτή τους βοήθησε, οι ασκήσεις στο τέλος της κάθε ενότητας διακρίνονταν από σαφήνεια, ότι το υλικό της εκπαίδευσης ήταν κατανοητό, σαφές και επαρκές ώστε να αισθάνονται έτοιμοι για το δικό τους τμήμα και ότι η παρουσίαση του μαθήματος τους βοήθησε στην όλη διαδικασία. Ακόμη, δήλωσαν πως το φύλλο εκπαιδευτή τους βοήθησε στην δημιουργία του μαθήματος και στην ανάπτυξη του, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους βοήθησε να κατανοήσουν την λειτουργία του εκπαιδευτικού πακέτου ρομποτικής WeDo 2.0, κατανοήσαν την χρήση της εφαρμογής και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, συμφώνησαν πολύ πως μπορούν να εργαστούν μόνοι τους, μετά την συμμετοχή τους, σε τμήμα εκπαιδευτικής ρομποτικής καθώς και ότι οι ασκήσεις είναι αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση σχεδιάστηκε κατάλληλα όπως επίσης και το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτά έπαιξαν σημαντικότατο ρόλο στην εκπαιδευτική αξία του προγράμματος.

Κατά τους Theodoropoulosetal, (2017), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αισθάνονται έτοιμοι να εντάξουν την ρομποτική στη διδασκαλία τους, αλλά σύμφωνα με την Αντωνίου (2020), λείπει τόσο το κατάλληλο υλικοτεχνικό πλαίσιο στήριξης όσο και τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης. Το πανεπιστήμιο Winthrop στην Νότια Καρολίνα των ΗΠΑ, θεωρεί το πρόγραμμα απαραίτητο για τη διδασκαλία της ρομποτικής και έχει δημιουργήσει πολλά προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι κατασκευαστές του προγράμματος θεωρούν ότι η κατάλληλη εξάσκηση σχετικά με το πρόγραμμα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να μεταδώσουν στους μαθητές όλα τα εργαλεία του προγράμματος (Benner&Camp, 2018).

Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν με το ότι δεν ήταν κατανοητό το υλικό της εκπαίδευσης ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους όπως δομήθηκε δεν τους βοήθησε να κατανοήσουν την λειτουργία του WeDo 2.0, ότι δεν είναι σε θέση να χειριστούν μόνοι τους τον προγραμματισμό για το LegoWeDo 2.0 και ότι δεν μπορούν να εργαστούν μόνοι τους σε τμήμα εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Σύμφωνα με τους Benner&Camp (2018), το υλικό της εκπαίδευσης για το πρόγραμμα είναι απόλυτα κατανοητό, με πολλά παραδείγματα και επιπλέον προσφέρεται η δυνατότητα συμπληρωματικής εκπαίδευσης από τους ίδιους τους κατασκευαστές του προγράμματος.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα και η επίδραση του δημογραφικού προφίλ σε αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πρόγραμμα που παρακολουθήσαν, τις τεχνικές μάθησης που εφάρμοσε ο εκπαιδευτής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον εκπαιδευτή στην αίθουσα με βάση τις προσδοκίες τους καθώς και από τη ψηφιακή πλατφόρμα του Κε.Δι.Βι.Μ.Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την ικανοποίηση από το πρόγραμμα, η μεγάλη πλειοψηφία ανέφερε ότι έκανε την σωστή επιλογή να το παρακολουθήσει, καθώς είναι μία λύση λόγω πανδημίας αλλά και για οργανωσιακούς και επιμορφωτικούς λόγους. Γενικότερα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι επιθυμίες τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε υψηλό επίπεδο, τους έδωσε μία διαφορετική οπτική των πραγμάτων, ωστόσο χρειάζεται εμπειρία για την κατανόηση του προγράμματος.

Όσον αφορά την καταλληλότητα του εκπαιδευτή, το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο εκπαιδευτής λειτούργησε εμπνευστικά και παρά την απόσταση κατάφερε να τους μεταδώσει τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα σε τμήμα, με παρακίνηση, υποστήριξη και παροχή χρόνου, ενώ συνέβαλε και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και της νοοτροπίας.

Αναφορικά με την καταλληλότητα του προγράμματος, οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως θα παρακολουθούσαν ένα αντίστοιχο πρόγραμμα εκ νέου αν ήταν παρόμοιο ή αν είχε μικρές τροποποιήσεις. Σχετικά με τις προτάσεις για αλλαγή του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πρέπει να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στις πρακτικές εφαρμογές με τον εκπαιδευτή, να γίνουν περισσότερα μαθήματα και να υπάρξει

μία υποστηρικτική ομάδα που θα επιλύει απορίες και προβλήματα.

Άλλωστε από έρευνα του 2011, έχει αναφερθεί ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης ρομποτικής για εκπαιδευτικούς, θα βελτιώσουν και θα διαδώσουν την εκπαίδευση στη ρομποτική στα σχολεία, καθώς οι καθηγητές είναι καλύτερα προετοιμασμένοι και γνωρίζουν περισσότερα για το θέμα. Εκτός από τις τεχνικές πτυχές, οι εκπαιδευτές γνωρίζουν επίσης περισσότερα για θέματα φύλου, καθώς τα προγράμματα διδάσκουν τους εκπαιδευτικούς πως να κινούν το ενδιαφέρον και των κοριτσιών. Αυτή η γνώση δεν ισχύει μόνο για τα μαθήματα ρομποτικής και τα σχέδια που σχεδιάζουν, αλλά και για τις κανονικές τάξεις τους. Αυτό έχει ως σκοπό, να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών στα σχολεία και θα προσελκύσει περισσότερους μαθητές σε αυτά τα θέματα. Εάν αυτό επιτύχει, ο αριθμός των μαθητών - ειδικά των γυναικών - που επιλέγουν τις φυσικές επιστήμες ή τη μηχανική καθώς οι σπουδές τους θα αυξηθούν, και μπορούμε ενδεχομένως να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες των μηχανικών που θα προκύψουν σύντομα (Volmeretal, 2011).

Σε έρευνα του 2017 σχετικά με τις απόψεις καθηγητών και μαθητών για την εισαγωγή της ρομποτικής στα Ελληνικά σχολεία, οι καθηγητές που έλαβαν μέρος υποστηρίζουν ότι η ρομποτική μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, αλλά λόγω των πολλών εξειδικευμένων τομέων που περιλαμβάνει, απαιτείται περισσότερη εκπαίδευση τόσο για βαθύτερη γνώση, όσο και για αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Theodoropoulouetal, 2017).

Καθώς δεν υπάρχει ακόμα ένα προκαθορισμένο σύστημα εισαγωγής της ρομποτικής στα σχολικά προγράμματα, έχει παρουσιαστεί μια πληθώρα προγραμμάτων και ρομποτικών εργαλείων, τα οποία προσπαθούν να αυξήσουν τη δημοτικότητα της ρομποτικής μεταξύ μαθητών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και σε διαφορετικούς τομείς των θετικών επιστημών, αλλά και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών κοινωνικών δεξιοτήτων, το σχετικό πρόγραμμα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να προσεγγίζει το θέμα τόσο ειδικά, όσο και γύρω από περιοχές που άπτονται της ρομποτικής, όπως έρευνα και επικοινωνία, τρόποι εργασίας των παιδιών και στοχευμένη προσέγγιση (διεθνή συνέδρια και διαγωνισμοί) (Σαμαρά, 2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης ρομποτικής. Σε έρευνα του 2013, σχετικά με την εισαγωγή παρόμοιου προγράμματος ρομποτικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά 90% ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατά 87% ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ ενδιαφέρον (Μπαμπσίδης κσυν, 2013). Επίσης, στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από την ψηφιακή πλατφόρμα του προγράμματος. Σε πρόσφατη έρευνα που αφορά στην εκπαίδευση προπτυχιακών εκπαιδευτικών (γυναικών) σχετικά με τη ρομποτική στην Ισπανία, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν συνολικά ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και ότι πιστεύουν πως οι τεχνικές εκμάθησης που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές τους θα τους βοηθήσουν στην εφαρμογή της ρομποτικής στην διδασκαλία στην τάξη (Román-Gravánetal,

2020). Ήδη και από έρευνα του 2010 οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικής ρομποτικής, ανέφεραν ότι τα τμήματα του μαθήματος οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ασχολούνται όχι μόνο με την επίλυση προβλημάτων αλλά και με την εύρεση προβλημάτων (Alimisisetal, 2010). Το 80% των εκπαιδευόμενων στη συγκεκριμένη έρευνα θεώρησαν ότι η εκπαίδευση τους έδωσε τη δυνατότητα να σχεδιάζουν αποτελεσματικά τα προγράμματα εκμάθησης ρομποτικής και ενίσχυσε τις δυνατότητές τους στη λύση προβλημάτων .

Σχετικά με την επίδραση του δημογραφικού προφίλ στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα, παρατηρήθηκε τα άτομα ηλικίας 22-39 έδειξαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας άνω των 40. Οι απόφοιτοι ΙΕΚ φάνηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τους απόφοιτους κολεγίου. Υψηλότερη ικανοποίηση από το πρόγραμμα φανέρωσαν οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ρομποτική. Οι συμμετέχοντες με 0-5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση φανέρωσαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σύγκριση με τα άτομα με 6 έτη υπηρεσίας ή περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερους από 13 μήνες προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία 0-12 μήνες.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι επιμορφωμένοι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί κατάλληλη μέθοδο ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν και σε μελλοντική εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας ως προς την καταλληλότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σε έρευνα του 2010 σχετικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα ρομποτικής (LegoWedo 2.0.), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων, αλλά οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινήσεις online. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποια καθοδήγηση είναι κατάλληλη κατά τη συζήτηση και τον εντοπισμό των προβλημάτων που πρόκειται να λυθούν, που περιλαμβάνει επίσης τη συζήτηση του θέματος του έργου. Η καθοδηγούμενη συζήτηση κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για πιθανά προβλήματα με ρομποτικά μοντέλα, μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές με την εκτέλεση των ιδεών τους και μπορεί να μειώσει το χρόνο που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν αυτό που θέλουν να δημιουργήσουν (Καβάτονα & Ρεκάρονα, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι τους ικανοποίησαν οι τεχνικές εκπαίδευσης του προγράμματος και με ότι η εξ αποστάσεως φοίτηση ενδείκνυται σε πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής. Αναλόγως συμφώνησαν πολύ με τις θέσεις ότι η συμμετοχή τους ήταν ενεργή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, τους ικανοποίησαν οι Ενεργητικές Τεχνικές που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτής όπως η εμπλουτισμένη εισήγηση και η συζήτηση που γινόταν, ότι η διδασκαλία με εξ αποστάσεως μορφής ήταν κατάλληλη στην κατανόηση του προγράμματος και ότι θα παρακολουθούσαν εκ νέου πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής με εξ αποστάσεως φοίτηση. Ακόμη ανέφεραν ότι η πλατφόρμα τους βοήθησε στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα συνεργατικά αντικείμενα, ότι η πρακτική

εφαρμογή των κατασκευών και η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ήταν ικανοποιητική και ότι η πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης τους βοήθησαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι ενεργητικές τεχνικές θεωρούνται απαραίτητες, καθώς δίνουν στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εργαλεία για να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, να προσαρμοστούν σε νέες στρατηγικές εκπαίδευσης και να επιλύουν όσα προβλήματα προκύπτουν κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσής τους (Alimisisetal, 2010).

Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν με το ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ήταν τόσο ενεργή όσο θέλανε, η συνεργατικότητα δεν προάχθηκε όπως έπρεπε λόγω της εξ αποστάσεως φοίτησης, οι πρακτικές δοκιμασίες δεν πραγματοποιήθηκαν όπως έπρεπε λόγω της απόστασης, η διαδικασία εξ αποστάσεως δεν είναι κατάλληλη για την εκπαιδευτική ρομποτική και ότι η πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης δε βοήθησε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τους Kabátóná & Pekároná (2010), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μειώνει τη συμμετοχή στη εκπαιδευτική διαδικασία και οι Alimisisetal (2010), οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συσχέτιση των παραγόντων ανέδειξε ότι οι συμμετέχοντες με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από το πρόγραμμα, τόνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής και συμφώνησαν περισσότερο με την χρήση ενεργητικών τεχνικών, στοιχεία τα οποία συνδέθηκαν και μεταξύ τους.

Σε άλλες εξαρτήσεις, τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής τονίστηκαν περισσότερο από τα άτομα ηλικίας 22-39 ετών, σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας 40 και άνω. Η χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης υποστηρίχτηκε περισσότερο από τα νεαρά άτομα ηλικίας 22-29 ετών σε σύγκριση με τα άτομα άνω των 40. Τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής και η χρήση ενεργητικών τεχνικών τονίστηκαν λιγότερο από τους αποφοίτους Ι.Ε.Κ., σε σύγκριση με τους αποφοίτους Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι. και Κολλεγίου. Οι συμμετέχοντες με σπουδές στην ρομποτική, υποστήριξαν περισσότερο την χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης. Τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής και η χρήση ενεργητικών μάθησης υποστηρίχτηκαν περισσότερο και από τα άτομα με έως 1 έτος υπηρεσίας στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τα άτομα με 11-20 και 6-20 αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην εκπαιδευτική ρομποτική άνω των 18 μηνών υποστήριξαν περισσότερο την χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης και τόνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής σε σύγκριση με εκπαιδευτική εμπειρία 7-12 μήνες.

Στην ανασκόπηση των Belraemeetal. (2018) η ηλικία και η μόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως παράγοντας στην εισαγωγή της ρομποτικής στην εκπαίδευση, αλλά όχι καθοριστικός. Οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν σε αυτή τη μελέτη αναφέρουν ότι λόγω των τεχνολογικών προκλήσεων στην εισαγωγή της διδασκαλίας της ρομποτικής και της αλληλεπίδρασης των εργαλείων τεχνολογίας με τους μαθητές, οι νεότεροι και πιο εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με αυτές τις τεχνικές εκπαίδευσης

(Belraemeetal., 2018).

Συσχέτιση και με τις θεωρίες Μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ολοκληρώνοντας τα συμπερασμάτων θα γίνει και μια αναφορά με τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων και τον τρόπο με τον οποίο συσχετίστηκαν στην παρούσα έρευνα. Οι συσχετισμοί αν και διαφαίνονται καλό είναι να τονιστούν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ποιοτική έρευνα, τα υποκείμενα έδωσαν απαντήσεις ότι ο τρόπος δόμησης του προγράμματος τους άλλαξε την στάση και τον τρόπο σκέψης και προσέγγισης της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Το γεγονός αυτό έρχεται και σε απόλυτη συνάφεια με την μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirou αλλά και τη ολιστική προσέγγιση του PeterJarvis. Οι εκπαιδευόμενοι παρατήρησαν ότι λόγω των περιορισμών που υπήρχαν για παράδειγμα πανδημία Covid-19, τους οδήγησε σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως το οποίο διέθετε πρακτική εφαρμογή κάτι που μέχρι σήμερα θεωρούσαν ότι κάποιος μπορούσε να εκπαιδευτεί μόνο δια ζώσης. Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτική διαδικασία που τους παρουσιάστηκε και η συσχέτιση με εκπαιδευτικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα το φυσικό φαινόμενο της ταχύτητας με την όλη εκπαιδευτική προσέγγιση ήταν ένα ακόμη αντικείμενο που τους οδήγησε σε ολιστική αναβάθμιση του τρόπου με τον οποίο μέχρι δίδασκαν την ρομποτική. Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά παραδείγματα διαφαίνεται και ξεκάθαρα πώς τα θεωρητικά μοντέλα της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκουν απόλυτη εφαρμογή και στο εν λόγω πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα, κατέδειξε ορισμένα βασικά συμπεράσματα για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής. Στην παρούσα φάση δεν υπάρχουν πλήρως οργανωμένα προγράμματα εκπαιδευτικής ρομποτικής ενώ αυτά που χαρακτηρίζονται ως προγράμματα επιμόρφωσης σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν ολοκληρωμένα όταν ο συμμετέχοντας καλείται εντός οκτώ ωρών να καλύψει ένα εκπαιδευτικό πακέτο ρομποτικής. Η ρομποτική σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί μονοδιάστατη και επίσης δεν είναι ρομποτική απλά η κατασκευή ενός αντικειμένου που προγραμματίζεις. Η ρομποτική, αποτελεί εκπαιδευτική πρόταση και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να κατέχουν γνώσεις εξειδικευμένες ώστε να μπορούν να προάγουν την γνώση και να συνδυάζουν διάφορα εκπαιδευτικά πακέτα ρομποτικής αλλά και άλλα προϊόντα. Ακόμη, μέσα από την ρομποτική μπορούν να προσεγγιστούν πολλαπλά εκπαιδευτικά ζητήματα με απότοκο η παρελθούσα στείρα και μη βιωματική μάθηση να γίνεται πράξη μέσα από την τριβή με τα ρομποτικά συστήματα. Η γνώση, δεν πρέπει να έχει όρια και φραγμούς και παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουμε πάντοτε θα πρέπει να λειτουργούμε με γνώμονα την προάσπιση και προαγωγή της γνώσης. Έτσι, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και το web 2.0 βοήθησαν σε αυτή την κατεύθυνση με αποτέλεσμα, η γνώση πλέον να μην σταματά και ο καθένας από όπου και αν βρίσκεται εάν και εφόσον το επιθυμεί να μπορεί να εκπαιδευτεί. Στην παρούσα λοιπόν, πραγματοποιήσαμε την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής όπου σκοπός μας ήταν να καταδειχθεί η καταλληλότητα μιας εκπαίδευσης με εξ αποστάσεως μορφή. Αν και μέχρι σήμερα, τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ήταν περιορισμένα

και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων μπορούσε να γίνει μόνο δια ζώσης, αντιληφθήκαμε ότι αυτό μπορεί να αλλάξει και έτσι ο καθένας να έχει πρόσβαση στην γνώση της ρομποτικής χωρίς φραγμούς και με ευελιξία.

Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την έρευνα, πέραν της αξίας που προσφέρουν στην εκπαιδευτική ρομποτική και στην εξέλιξη της καταδεικνύουν το γεγονός ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος στην περαιτέρω διερεύνηση του κλάδου. Επιπροσθέτως, υπάρχει μεγάλο κενό σε μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής. Παρά το γεγονός της ανομοιομορφίας του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, έγινε αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να διδαχθεί σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου μέσα από εξειδικευμένες πλατφόρμες εκπαίδευσης. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω πιλοτική εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων ώστε, να γενικευθούν αποτελέσματα από διάφορα πακέτα εκπαιδευτικής ρομποτικής με απότοκο να οδηγηθούμε σε κατά κόρον εφαρμογή και εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής.

Από όλα τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της προσέγγισης των εκπαιδευόμενων και των διαδικασιών υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση και των εκπαιδευτών ρομποτικής με ανάλογη προσαρμογή στο διδασκόμενο αντικείμενο. Μην αμελούμε, ότι η τεχνολογία βοηθά πολύ στην προαγωγή της γνώσης και επίσης βοηθά τον καθένα μας να συμμετέχει και να μην μένει σε παρελθόντα εκπαιδευτικά σχήματα. Σίγουρα, η Δια Ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναντικατάστατη για πολλούς και διάφορους λόγους αλλά και η εξ αποστάσεως έχει την δική της μαγεία και προσέγγιση αν ακολουθηθούν συγκεκριμένα πρότυπα και κανόνες. Ούτως η άλλως, ζούμε σε μια εποχή όπου η τεχνολογία έχει εισβάλλει στην καθημερινότητα μας και μας βοηθά σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας μας. Αυτό που προέχει είναι να αξιοποιούμε την τεχνολογία, αντιλαμβανόμενοι το θετικό της πρόσημο και απορρίπτοντας ενδοιασμούς για την χρήση της, την καταλληλότητα της και βέβαια τα αποτελέσματα της. Η τεχνολογία χωρίς τον άνθρωπο δεν μπορεί να προαχθεί, ενώ ο άνθρωπος πρέπει να την προωθεί και να την χρησιμοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κλείνοντας επομένως, τόσο η εκπαίδευση ενηλίκων όσο και η εκπαιδευτική ρομποτική μπορούν να συνδυαστούν και να δημιουργήσουν εξαιρετικής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα είναι προσιτά προς κάθε ενδιαφερόμενο.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, κατέδειξε ορισμένα βασικά συμπεράσματα για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής. Στην παρούσα φάση δεν υπάρχουν πλήρως οργανωμένα προγράμματα εκπαιδευτικής ρομποτικής ενώ αυτά που χαρακτηρίζονται ως προγράμματα επιμόρφωσης σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν ολοκληρωμένα όταν ο συμμετέχοντας καλείται εντός οκτώ ωρών να καλύψει ένα εκπαιδευτικό πακέτο ρομποτικής. Η ρομποτική σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί μονοδιάστατη και επίσης δεν είναι ρομποτική απλά η κατασκευή ενός αντικειμένου που προγραμματίζεις. Η ρομποτική,

αποτελεί εκπαιδευτική πρόταση και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να κατέχουν γνώσεις εξειδικευμένες ώστε να μπορούν να προάγουν την γνώση και να συνδυάζουν διάφορα εκπαιδευτικά πακέτα ρομποτικής αλλά και άλλα προϊόντα. Ακόμη, μέσα από την ρομποτική μπορούν να προσεγγιστούν πολλαπλά εκπαιδευτικά ζητήματα με απότοκο η παρελθούσα στείρα και μη βιωματική μάθηση να γίνεται πράξη μέσα από την τριβή με τα ρομποτικά συστήματα. Η γνώση, δεν πρέπει να έχει όρια και φραγμούς και παρά τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουμε πάντοτε θα πρέπει να λειτουργούμε με γνώμονα την προάσπιση και προαγωγή της γνώσης. Έτσι, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και το web 2.0 βοήθησαν σε αυτή την κατεύθυνση με αποτέλεσμα, η γνώση πλέον να μην σταματά και ο καθένας από όπου και αν βρίσκεται εάν και εφόσον το επιθυμεί να μπορεί να εκπαιδευτεί. Στην παρούσα λοιπόν, πραγματοποιήσαμε την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής όπου σκοπός μας ήταν να καταδειχθεί η καταλληλότητα μιας εκπαίδευσης με εξ αποστάσεως μορφή. Αν και μέχρι σήμερα, τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ήταν περιορισμένα και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων μπορούσε να γίνει μόνο δια ζώσης, αντιληφθήκαμε ότι αυτό μπορεί να αλλάξει και έτσι ο καθένας να έχει πρόσβαση στην γνώση της ρομποτικής χωρίς φραγμούς και με ευελιξία.

Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την έρευνα, πέραν της αξίας που προσφέρουν στην εκπαιδευτική ρομποτική και στην εξέλιξη της καταδεικνύουν το γεγονός ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος στην περαιτέρω διερεύνηση του κλάδου. Επιπροσθέτως, υπάρχει μεγάλο κενό σε μια συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία για την εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής. Παρά το γεγονός της ανομοιομορφίας του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, έγινε αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να διδαχθεί σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου μέσα από εξειδικευμένες πλατφόρμες εκπαίδευσης. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω πιλοτική εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων ώστε, να γενικευθούν αποτελέσματα από διάφορα πακέτα εκπαιδευτικής ρομποτικής με απότοκο να οδηγηθούμε σε κατά κόρον εφαρμογή και εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής.

Από όλα τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της προσέγγισης των εκπαιδευόμενων και των διαδικασιών υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση και των εκπαιδευτών ρομποτικής με ανάλογη προσαρμογή στο διδασκόμενο αντικείμενο. Μην αμελούμε, ότι η τεχνολογία βοηθά πολύ στην προαγωγή της γνώσης και επίσης βοηθά τον καθένα μας να συμμετέχει και να μην μένει σε παρελθόντα εκπαιδευτικά σχήματα. Σίγουρα, η Δια Ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναντικατάστατη για πολλούς και διάφορους λόγους αλλά και η εξ αποστάσεως έχει την δική της μαγεία και προσέγγιση αν ακολουθηθούν συγκεκριμένα πρότυπα και κανόνες. Ούτως η άλλως, ζούμε σε μια εποχή όπου η τεχνολογία έχει εισβάλλει στην καθημερινότητα μας και μας βοηθά σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας μας. Αυτό που προέχει είναι να αξιοποιούμε την τεχνολογία, αντιλαμβανόμενοι το θετικό της πρόσημο και απορρίπτοντας ενδοιασμούς για την χρήση της, την καταλληλότητα της και βέβαια τα αποτελέσματα της. Η τεχνολογία χωρίς τον άνθρωπο

δεν μπορεί να προαχθεί, ενώ ο άνθρωπος πρέπει να την προωθή και να την χρησιμοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κλείνοντας επομένως, τόσο η εκπαίδευση ενηλίκων όσο και η εκπαιδευτική ρομποτική μπορούν να συνδυαστούν και να δημιουργήσουν εξαιρετικής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα είναι προσιτά προς κάθε ενδιαφερόμενο ενώ παράλληλα, ο ερευνητής αποσκοπεί η έρευνα τούτη να αποτελέσει αφορμή για άλλες έρευνες σε σχέση με το θέμα αυτό ώστε μέσα από την εκ βάθρων ανάλυση να αναπτυχθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτών ρομποτικής ώστε, σε όλο το μήκος και πλάτος της χώρας οι ενδιαφερόμενοι να έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα και όχι ορισμένα που υπάρχουν σήμερα σεμιναριακού χαρακτήρα για μια ή δύο μέρες με περιορισμένες δυνατότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

- Alimisis, D., Arlegui, J., Fava, N., Frangou, S., Ionita, S., Menegatti, E., Monfalcon, S., Moro, M., Papanikolaou, K., & Pina, A. (2010). Introducing robotics to teachers and schools: experiences from the TERECop project. *Constructionism 2010*. Paris.
- Alimisis, D., Karatrantou, A., & Tachos, N. (2005). *Technical school students design and develop robotic gear-based constructions for the transmission of motion*. In *Digital Tools for Lifelong Learning* (pp. 76–86). . Warsaw, Poland.
- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21).
- Benner, A., & Camp, J. (2018). *Lego WeDo 2.0*. South Carolina, USA: Winthrop University.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*.
- Chambers, J., & Carbonaro, M. (2003, January). *Designing, Developing, and Implementing a Course on LEGO Robotics for Technology Teacher Education*. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 11, n2, pp. 209-241. Ανάκτηση από www.eric.ed.gov:
https://www.learntechlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=14607
- Cohen L. & Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*.
- Cole, J., & Foster, H. (2008). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Media, Inc. Sebastopol: O’Reilly Media Inc.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

- Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004, March 30). *Blended Learning*. Ανάκτηση από www.educause.edu:
<https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Eteokleous, N. (2017). Robotics and Programming Integration as Cognitive-Learning Tools: Achieving Disciplinary Learning Objectives, In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (4th Ed.), (pp. 2492-2502), IGI Global Publishers.
- Eteokleous, N., Demetriou, A. G. & Lambrou, A. (2013). The Pedagogical Framework for Integrating Robotics as an Interdisciplinary Learning – Cognitive Tool. In J. Roselli & E. Gulick (Eds.), *Information and Communications Technology: New Research* (pp. 141-158). Nova Science Publishers, Inc.
- Floyd J Fowler, Jr. (2014). *Survey Research Methods*. Boston: SAGE publications
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter and Herter.
- Fujita-Starck, P. (1996). *Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of Tie educational participation scale*. 47(1), 29-40.
- Gibson, S., Oliver, L., & Dennison, M. (2019, Φεβρουάριος 29 Σάββατο). *Workload Challenge: Analysis of teacher consultation responses Research report*. Ανάκτηση από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/401406/RR445_-_Workload_Challenge_Analysis_of_teacher_consultation_responses_FINAL.pdf
- Harel, I. (1991). *Children Designers: Interdisciplinary Constructions for Learning and Knowing Mathematics in a Computer-rich School*. Norwood: NJ: Ablex.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hussain, S., Jörgen, L., & Ghazi, S. (2019, Φεβρουάριος 29 Σάββατο). *The effect of LEGO Training on Pupils' School Performance in Mathematics, Problem Solving Ability and Attitude: Swedish Data (p. 182-194)*. Ανάκτηση από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.96.4677&rep=rep1&type=pdf>
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Kabátová, M., & Pekárová, J. (2010). Learning how to teach robotics. *Constructionism, 2010*.

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development*. . London: Prentice-Hall.
- Morstain, B., & Smart, J. (1974). *Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences*. *Adult Education, Quarterly*, 24(2), 83-98.
- Muijs, D., 2010. *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Oxford University. (2020, April 24). *Oxford English Dictionary*. . Ανάκτηση από Retrieved from Oxford English Dictionary: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/robot>
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες, Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες, Τα πάντα γύρω από τη Logo*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Polson, C. (1993). *Teaching adult students. Idea Paper No. 29*. . Kansas State University: Center for Faculty Evaluation and Development.
- Román-Graván, P., Hervás-Gómez, C., Martín-Padilla, A.H., & Fernández-Márquez, E. (2020). Perceptions about the Use of Educational Robotics in the Initial Training of Future Teachers: A Study on STEAM Sustainability among Female Teachers. *Sustainability*, 12.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Theodoropoulos, A., Antoniou, A., & Lepouras, G. (2017). Teacher and student views on educational robotics: The Pan-Hellenic competition case. *Application and Theory of Computer Technology*, 2(4), pp. 1-23.
- Volmer, U., Jeschke, S., Burr, B., Knipping, L., Scheurich, J., & Wilke, M. (2011). Teachers need robotics-training, too. In *Automation, Communication and Cybernetics in Science and Engineering 2009/2010* (pp. 359-364).
- Wilson, A., & Hayes, E. (2000). *Handbook of Adult and Continuing Education, A publication of the American Assosiation For Adult and Continuing Education* . SanFrancisco: Jossey-Bass.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Αναγνωστάκης, Σ., & Φαχαντίδης, Ν. (2014). *Διερεύνηση για σχεδιασμό κατάλληλου πλαισίου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Ρομποτική*. Πρακτικά 9ου Παν. Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (Σελ. 468-476). Ρέθυμνο.
- Αντωνίου, Α. (2020). *Η Χρήση της Ρομποτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι Απόψεις των Δασκάλων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γαλάνης (2012). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*.

- Γουγουλάκης, Π. (2020, Μάρτιος 27). *Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων, Σημειώσεις 4ης Διδακτικής Εβδομάδας*. Ανάκτηση από Lms.frederick.ac.cy:
https://lms.frederick.ac.cy/pluginfile.php/79060/mod_resource/content/1/%CE%A0%CE%AD%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%93%CE%BF%CF%85%CE%B3%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82-%20%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%A0%CE%A0%20-%20FINA
- Ευαγγέλου, Ε. (2014, Σεπτέμβριος 02). Χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, σσ. 113-120.
- Θεοδοροπούλου, Ι., Καταπόδη, Α.-Μ., Γιαχαλή, Θ., Λαβίδας, Κ., & Κόμης, Β. (2018). *Αποτελέσματα και προοπτικές από την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο*, (σελ. 573-583). Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη
- Καραλής, Θ. (2016). *Η Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση : Εμπόδια και Κίνητρα Συμμετοχής*. Στο Θ. Καραλής, *Η Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση : Εμπόδια και Κίνητρα Συμμετοχής* (σσ. 33-45). Αθήνα: Ι.Ν.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Το πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Τεύχος Α' , Θεωρητικό Μέρος*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.(Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης).
- Μιχαλούδη, Α. (2007). *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης –Λειτουργικά Περιβάλλοντα στην Ανώτερη Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία σε Διατμηματικό Π.Μ.Σ. στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο Οικονομικό περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαμπσίδης, Γ., Ανδριανός, Π., Ίλτσιου, Ρ., Καμπούρης, Κ., Καρετεράκης, Ν., Κουντούρης, Κ., Οικονομάκος, Η., Ορφανάκης, Β., Πούτος, Π., Σκαπέτης, Γ., Τζίνης, Α., Παπακωνσταντίνου, Β., & Πιπερίδης, Δ. (2013). *Η Ρομποτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Project Hydrobot/Hydrosensor*. *Conference on Informatics in Education 2013*.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Γ'*

Έκδοση). Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.

- Παυλάκης, Μ. (2018). Π.1.5.2.β: Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4.1: «Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σαμαρά, Β. (2020). Εκπαιδευτική Ρομποτική στο Νηπιαγωγείο. *Aheadofprint. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342708171_EKPAIDEUTIKE_ROMPOTI_KE_STO_NEPIAGOGEIO*.
- Σιώμκος, Γ. Ι., & Μαύρος, Δ. Α. (2008). *Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Σωκράτους, Μ. (2019, Οκτώβριος 12). *lms.frederick.ac.cy*. Ανάκτηση από Διαφάνειες 1ης τηλεσυνάντησης: https://lms.frederick.ac.cy/pluginfile.php/49925/mod_resource/content/3/1%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%202019.pdf
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιππος, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, 1η Διδακτική Ενότητα, Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).
- Φαρμάκης Ν. (2017). *Εισαγωγή στη Δειγματοληψία*. Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε., Θεσσαλονίκη
- Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»* 2, (1), 2014. ISSN: 2241-457

Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Educational leadership and gender: Views of secondary and post-secondary teachers

Ειρήνη Βογιατζάκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων ΔΙΕΚ, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ (sfaka@otenet.gr)

Eirini Vogiatzaki, Teacher PE 87.02, Adult Teacher DIEK, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)

Iosif Frangkoulis, Professor School of Pedagogical and Technological Education, Tutor Hellenic Open University, (sfaka@otenet.gr)

Abstract: The purpose of this research is to survey through a questionnaire the views of secondary and post-secondary education teachers regarding the relationship between educational leadership and gender. The research involved 180 teachers of EPAL and DIEK of Crete, mainly from 41 to 50 years old. The under-representation of women, according to the respondents, is mainly due to family obligations, followed by lack of ambition, discrimination against this gender, fear of workload, lack of confidence and support, while in the last place is the lack of necessary qualifications. . Teachers believe that the characteristics of imagination, self-control, respect for the personality of subordinates and students, democracy and participation in decision-making are the most important, so that one leads a school, with the latter those who consider its most important characteristic intuitive ability. Of course, in the above qualifications, there is no dependent relationship between them and they do not interact with whether the teacher has applied for an administrative position in the educational field.

Key words: gender, educational leadership, teachers, equality.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και φύλου. Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ και των ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, ηλικίας από 41 έως 50 ετών. Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα χαρακτηριστικά της φαντασίας, της αυτοκυριαρχίας, του σεβασμού στην προσωπικότητα των υφισταμένων και των μαθητών, της δημοκρατικότητας και της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων αποτελούν τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει ηγηθεί μιας σχολικής μονάδας. Παράλληλα ως βασικό χαρακτηριστικό θεωρούν το χαρακτηριστικό της διαισθητικής ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, εκπαιδευτική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, ισότητα.

1.Εισαγωγή

Στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι έρευνες που υλοποιούνταν για πολλές δεκαετίες αφορούσαν τους άνδρες διευθυντές. Σταδιακά, άρχισε να εξετάζεται και η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε αυτό το πεδίο λόγω της αλλαγής των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών. Η πρώτη έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτύπωση των γυναικών και των ανδρών που κατέχουν διοικητικές θέσεις προσπαθώντας να αιτιολογήσουν και να κατανοήσουν γιατί σε διοικητικές θέσεις βρίσκονταν γυναίκες αντί για άνδρες (Brown, 1996; Coleman, 2001; 2005; 2006; Eaglyetal., 1992; Kruger, 2008).

Η επανεξέταση του ζητήματος εισήγαγε στην έρευνα το ζήτημα των γυναικείων προσεγγίσεων στην ηγεσία σε αντίθεση με τη συγκριτική συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών που εντόπιζε ανδρικές ιδιότητες στις γυναίκες που καταλάμβαναν αυτές τις θέσεις. Από τότε μέχρι και σήμερα, η ερευνητική δραστηριότητα έχει διανύσει πολλά βήματα (Burton&Weiner, 2016; Gill&Arnold, 2015; Kis&Konan, 2014; Marczynski&Gates, 2013).

Το ίδιο ισχύει και για την ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα αφού μία σειρά ερευνών έχουν εστιάσει στον παράγοντα του φύλου δεδομένης της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες στις οποίες κινήθηκαν οι έρευνες αυτές, ήταν η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια ενώ απουσιάζουν εντελώς αντίστοιχες έρευνες στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου, 2018; Βογιατζή & Χατζίκου, 2017; Γιαννιού, 2016; Δεληλίγκα κ.ά., 2015; Κουρκούτα, 2018; Κροκυδά& Φωτιά, 2015; Κώνστα, 2019). Δεδομένου ότι το χάσμα ανάμεσα στα φύλα συνεχίζει να είναι μεγάλο στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, ένα ακόμα λιθαράκι επιχειρεί να βάλει και η παρούσα έρευνα εισάγοντας μια ακόμα διάσταση στο ερευνητικό πεδίο.

2. Φύλο και εκπαίδευση

Ένα από τα θέματα που έχει συζητηθεί ιδιαίτερα στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων στην απασχόληση εν γένει και ειδικότερα στους ρόλους της ηγεσίας και της διαχείρισης. Ο Connell (2009) ισχυρίστηκε ότι οι οργανισμοί έχουν «καθεστώτα φύλου», που μάλιστα περιγράφουν το είδος της εργασίας για το κάθε φύλο, τις κοινωνικές ρυθμίσεις μέσα στον οργανισμό, την ανάπτυξη των συναισθηματικών σχέσεων, καθώς και τη σχέση του οργανισμού με τις οικογένειες και άλλους κοινωνικούς θεσμούς.

Σύμφωνα με τον Martin (2003), οι άνδρες και οι γυναίκες κοινωνικά κατασκευάζονται μεταξύ τους στο χώρο εργασίας με μια δυναμική δύο όψεων, η οποία συχνά επηρεάζει αρνητικά τις εργαζόμενες γυναίκες. Παρά την αύξηση του αριθμού των γυναικών που κατέχουν ηγετικές θέσεις στους δημόσιους ρόλους, πάντα ελκύει την προσοχή το γεγονός ότι τις θέσεις αυτές τις κατέχουν γυναίκες και συχνά επικρίνονται για τη χρήση στερεοτυπικών προσεγγίσεων της γυναικείας ηγεσίας (Grogan, 2014).

Στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης υπάρχει πλέον ο ισχυρισμός ότι, οι γυναίκες δεν

θεωρούνται πρόβλημα στην ανάληψη θέσεων ευθύνης. (Coleman, 2005). Ωστόσο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου οι γυναίκες αποτελούν σχεδόν το 85% των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, εξακολουθούν να κατέχουν μόνο ελαφρώς μεγαλύτερο αριθμό βασικών διοικητικών θέσεων από ό,τι οι άνδρες (58,9%). Στα γυμνάσια, οι γυναίκες κατέχουν λιγότερο από το ένα τρίτο των διοικητικών θέσεων (28,5%). Αντίστοιχα, οι γυναίκες κατέχουν περίπου το 24% των θέσεων των επιθεωρητών σχολείων (Kowalski et al., 2011).

Αν και το ποσοστό των γυναικών διευθυντών αυξήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες αυτό γίνεται με πολύ αργό ρυθμό (Hillet al., 2016; Kruger, 2008; Marczyński & Gates, 2013). Επιπλέον, οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται, ενώ κατέχουν περισσότερη εμπειρία και εκπαίδευση από τους άνδρες (Grogan & Shakeshaft, 2010; Roser et al., 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται, να υποτιμούνται και να μην αξιοποιούνται ως διευθυντικά στελέχη στις σχολικές μονάδες (Marshall & Wynn, 2012).

Τα κοινωνικά στιλ αποτελούν ένα επιπλέον σχετικό θέμα που συζητείται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις διακρίσεις φύλου. Ο Chodorow (1978) ισχυρίζεται ότι, οι άνδρες καταλήγουν να αρνούνται, να καταπιέζουν και να καταπνίγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, παραμερίζοντας την προσωπική τους ανάπτυξη για την κατοχή θέσεων από την πρώιμη ηλικία, όντας αγόρια δηλαδή. Αυτές οι πρώτες διαδικασίες μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές των φύλων στον τομέα του κοινωνικού στιλ μεταξύ των ενηλίκων. Εάν οι γυναίκες πράγματι αναπτύσσονται μέσω αναγνώρισης των σχέσεων, η ανάπτυξη των ανδρών περιλαμβάνει μεγαλύτερη εξατομίκευση και πιο αμυντική στάση απέναντι στις σχέσεις (Chodorow, 1978). Ως αποτέλεσμα αυτού, οι γυναίκες καλλιεργούν συναισθηματικές σχέσεις με τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους και τείνουν να έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από ό,τι οι άνδρες.

Ενώ ο Chodorow (2012) ισχυρίστηκε ότι παρά το γεγονός ότι, ο κύριος φροντιστής του ανθρώπου είναι συνήθως γυναίκα, θα πρέπει να δίνεται σημασία στην ανάπτυξη των δύο φύλων και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Άλλοι ερευνητές επεσήμαναν τις εξελικτικές διαδικασίες ως τις ρίζες των διαφορών φύλου, όσον αφορά το κοινωνικό στιλ. Η τάση των ανδρών να διαμορφώνουν ιεραρχίες κυριαρχίας εντός των ομάδων, είναι σύμφωνη με μια εξελικτική ιστορία συναγωνιστικού ανταγωνισμού μεταξύ των ανδρών. Μια συνακόλουθη συνέπεια είναι ότι, οι άνδρες θα διατηρήσουν σχέσεις με άλλα μέλη της ομάδας που χρησιμοποιούν λιγότερη προσωπική επαφή από ό,τι οι γυναίκες. Η τάση των γυναικών να προτιμούν την ισότητα στις σχέσεις τους, σε αντίθεση με την αποδοχή των ιεραρχιών της κυριαρχίας, είναι σύμφωνη με την πεποίθηση ότι αυτές οι προκαταλήψεις εξελίχθηκαν στο πλαίσιο σχέσεων που εξαρτώνται περισσότερο από τον αμοιβαίο αλτρουισμό σε σχέση με τις σχέσεις μεταξύ ανδρών (Vigil, 2007). Φαίνεται, λοιπόν ότι, οι αποκλίνουσες κοινωνικές μορφές μπορεί να αντανακλούν τις συγκρούσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές που επιλέγονται για τη διατήρηση μεγάλων λειτουργικών συμμαχιών στους άνδρες και των οικείων και ασφαλών σχέσεων στις γυναίκες (Vigil, 2007). Παρά τις αποκλίνουσες προοπτικές τους, όσον αφορά την προέλευση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, τόσο η προσέγγιση της πρώιμης ανάπτυξης όσο και η εξελικτική θεωρούν ότι, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις

χαρακτηρίζουν τις γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες.

Η ανισότητα των φύλων στην ηγεσία είναι το επίκεντρο των ερευνών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης εδώ και πολλά χρόνια (NanChi, 2006; Kiamba, 2008; Bilen- Green, 2008; Nazemi et al., 2012; Morley&Crossouard, 2016). Διαχρονικά, οι ηγετικοί ρόλοι ανήκαν γενικά στους άνδρες (Day, 2014; Longman&Anderson, 2016). Αυτή η κοινωνική στάση φαίνεται να έχει κάνει τις γυναίκες απρόθυμες να επιδιώξουν να αποκτήσουν διοικητικές ηγετικές θέσεις. Ο Msila (2013) υποστηρίζει ότι, οι γυναίκες ηγέτες δε λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη από τις κοινότητές τους και συνήθως πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους σε συνθήκες διαμορφωμένες μέσα σε μία πατριαρχική κοινωνία. Από την περιδιάβαση των σχετικών ερευνών προκύπτει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης στην γυναικεία ηγεσία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και περιλαμβάνει την παράδοση και τον πολιτισμό και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Cundiff&Vescio, 2016; Msila, 2013; Morley&Crossouard, 2016). Ο Lumby (2003) υποστηρίζει, επίσης, ότι οι κοινότητες δεν εμπιστεύονται τις γυναίκες να διορίζονται ως διευθύντριες σχολείων, επειδή η σχολική διαχείριση είναι μια σημαντική δουλειά που απαιτεί τη σοβαρότητα που νομίζουν ότι μόνο οι άνδρες θα μπορούσαν να παρέχουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι, τέτοιες αντιλήψεις υπάρχουν ακόμα και σε χώρες όπου έχουν αναπτυχθεί σαφείς πολιτικές για την ισότητα των φύλων αλλά παρ’ όλα αυτά, επικρατούν στερεότυπα που υπονομεύουν τις ικανότητες των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων (Coleman, 2006).

Αν και οι γυναίκες συχνά υποεκτιμούνται, αντιπροσωπεύουν έναν ισχυρό και αναξιοποίητο φυσικό πόρο και αποτελούν μια σταθεροποιητική δύναμη σε κάθε οργανισμό. Η ικανότητα των γυναικών στις διοικητικές θέσεις αποδεικνύεται στην πράξη από τα πολλά σχολεία που αναπτύσσονται έχοντας γυναίκες διευθύντριες (Higgs, 2006). Οι γυναίκες συνήθως επιλέγονται ως διευθύντριες αφού έχουν αποκτήσει περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας και περισσότερες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σπουδές από τους άνδρες (Grogan&Shakeshaft, 2010; Roser et al., 2009). Αυτό καθώς και οι ευρύτερες μορφές εκπαίδευσης, αντανakλούν τις βραδύτερες διαδικασίες προώθησης που βασίζονται στην ανισότητα των φύλων. Στον εικοστό πρώτο αιώνα, οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στην εκπαιδευτική ηγεσία και το χαμηλό ποσοστό τους στους ρόλους των σχολικών ηγετών και αυτό δεν έχει αλλάξει σημαντικά κατά την τελευταία δεκαετία (Kruger, 2008; Marczynski&Gates, 2013). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός ετών τους ως δραστήριοι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη προτού ορισθούν ως διευθύντριες, μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιο εμπειριστατωμένης εμπειρικής γνώσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επομένως, όταν οι γυναίκες ηγέτες ασχολούνται με θέματα διδασκαλίας, συνήθως βασίζονται στη δική τους εμπειρία και γνώση πολύ περισσότερο από τους άνδρες, οι οποίοι πρέπει να βρουν άλλες πηγές γνώσης και εξουσίας.

Επιπλέον, οι ερευνητές των δύο φύλων θεωρούν ότι η καλλιέργεια στενών σχέσεων χαρακτηρίζει τις γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες. Οι γυναίκες καλλιεργούν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους και τείνουν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση πολύ

περισσότερο από τους άνδρες. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτόν τον τομέα μπορούν να εξηγηθούν από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως η εξελικτική (Vigil 2007) ή εναλλακτικά η ψυχαναλυτική προσέγγιση (Chodorow, 1978; 2012). Εφόσον, όμως, η ηγεσία βασίζεται σε διαπροσωπικές σχέσεις, οι γυναίκες που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην προστασία και την προώθηση τέτοιων σχέσεων επιδεικνύουν μετασχηματιστική ηγεσία, όπου οι ηγέτες εμπνέουν, εξουσιοδοτούν και διεγείρουν τους οπαδούς τους, περισσότερο από τους άνδρες (Barbutoetal., 2007). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι, γι’ αυτό τον λόγο οι άνδρες ηγέτες βασίζουν την καθοδηγητική ηγεσία τους στην επίσημη εξουσία, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στις εργασίες.

3. Μεθοδολογία

3.1.Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ και των ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης ως προς τους λόγους για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ως ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν τα ακόλουθα:

- Ποιοι είναι οι βασικότεροι λόγοι για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των ερωτηθέντων για τη δυνατότητα συμμετοχής των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση;
- Κατά πόσο τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να έχει κάποιος για να ασκεί εξουσία στη σχολική μονάδα σχετίζονται με την προηγούμενη διοικητική τους εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης

3.2.Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί από τα ΕΠΑΛ και τα ΔΙΕΚ του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος ήταν η τυχαία δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους διευθυντές/ντριες μέσω Googleforms, από τους οποίους προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις αντίστοιχες δομές των ΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις των σχολικών μονάδων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και πιο αναλυτικά:

- Οι ερωτήσεις 1-4 ήταν δημογραφικές ανοικτού τύπου, και αφορούσαν την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα και τη θέση εργασίας.
- Η 5η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και χωρίζονταν σε 3 μέρη. Το 1ο, αφορούσε το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν υποβάλει αίτηση ανάληψης διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό τους χώρο, το 2ο στόχευε στην ανάδειξη της θέσης αυτής, εφ’ όσον το προηγούμενο σκέλος απαντήθηκε θετικά, ενώ αν απαντήθηκε αρνητικά, μετέβαιναν στο 3ο σκέλος, στο οποίο μπορούσαν να επιλέξουν τους λόγους για τους οποίους κάτι τέτοιο εμποδίστηκε.
- Η 6η και η 7η ερώτηση, ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και μάλιστα διαβαθμισμένων απαντήσεων, που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαιτούμενα για την αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας και τους λόγους υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε αυτήν.
- Η ερώτηση 8, ήταν ανοικτού τύπου και στόχευε στη λήψη προτάσεων για την ενδυνάμωση της δυνατότητας συμμετοχής περισσότερων γυναικών σε διοικητικές θέσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης, ενώ τέλος,
- Η ερώτηση 9, ήταν άλλη μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής που περιλάμβανε δράσεις στις οποίες συμμετείχαν οι ερωτηθέντες.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους διευθυντές/ντριες μέσω Googleforms, από τους οποίους προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς στις αντίστοιχες δομές των ΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ, όπου έγινε η έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για την ανωνυμία των απαντήσεων και της ταυτότητάς τους μέσω διευκρινιστικού e-mail.

3.5. Εργαλεία ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25. Πιο συγκεκριμένα, στην περιγραφική στατιστική έγινε χρήση ποσοστών, που παρουσιάστηκαν μέσω κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και το στατιστικό τεστ χ^2 (chi-square).

4. Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (77 άτομα, 42.8%) και ακολουθεί η κατηγορία 31-40 ετών (58 άτομα, 32.2%). Αρκετοί εκπαιδευτικοί επίσης έχουν ηλικία 51-60 ετών (37 άτομα, 20.6%), ενώ ελάχιστοι έχουν ηλικία άνω των 60 ετών (2 άτομα, 1.1%) ή έως 30 ετών (6 άτομα, 3.3%). Η προϋπηρεσία των

εκπαιδευτικών κυμαίνεται με την πλειοψηφία να έχει έως 5 χρόνια(48 άτομα, 26.7%), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν 16-20 χρόνια (45 άτομα, 25%) και 11-15 χρόνια (42 άτομα, 23.3%). Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6-10 χρόνιαπροϋπηρεσία (21 άτομα, 11.7%) ή πάνω από 20 χρόνια (24 άτομα, 13.3%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επίσης, είναι μόνιμοι (99 άτομα, 55%). Μικρότερο είναι το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (23 άτομα, 12.8%), ενώ εκπροσωπούνται επίσης στο δείγμα εκπαιδευτικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων (10 άτομα, 5.6%) και της παράλληλης στήριξης (4 άτομα, 2.2%), ωρομίσθιοι (9 άτομα, 5%), υπεύθυνοι εργαστηρίου (9 άτομα, 5%), διευθυντές/ριες-υποδιευθυντές/ριες (14 άτομα, 7.8%), κ.ά. (12 άτομα, 6.7%). Τέλος, αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι προέρχονται από τον τομέα υγείας και πρόνοιας (40 άτομα, 22.2%)ενώ ακολουθεί ο τομέας της πληροφορικής (27 άτομα, 15%), των οικονομικών σπουδών (17 άτομα, 9.4%), της μηχανολογίας (15 άτομα, 8.3%), της φιλολογίας (13 άτομα, 7.2%), της γεωπονίας και διατροφής (11 άτομα, 6.1%), των καλλιτεχνικών σπουδών (9 άτομα, 5%), τις φυσικές επιστήμες (9 άτομα, 5%), τα μαθηματικά (8 άτομα, 4.4%), τις ξένες γλώσσες (7 άτομα, 3.9%), βρεφονηπιοκομίας (5 άτομα, 2.8%), και λοιπές ειδικότητες (19 άτομα, 10.6%).

Πίνακας 1: Έχετε υποβάλει μέχρι σήμερα αίτηση για ανάληψη διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό σας χώρο;

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	125	69,4	69,4
	Ναι	55	30,6	100,0
	Total	180	100,0	

Πίνακας 2: Αν ναι, για ποια θέση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Για τη θέση υποδιευθύντριας/ντη	23	38,3	38,3
	Για τη θέση διευθύντριας/ντη	18	30,0	68,3
	Για τη θέση της προϊσταμένης/νου γραφείου	3	5,0	73,3
	Για τη θέση σχολικής/κού συμβούλου	2	3,3	76,7

	Για τη θέση υπεύθυνου/νης τομέα	8	13,3	90,0
	Άλλο	6	10,0	100,0

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι λόγοι που ώθησαν τους ερωτηθέντες να μην υποβάλλουν αίτηση για ανάληψη κάποιας διοικητικής θέσης. Το 25.6% (32 απαντήσεις) των απαντήσεων σχετίζεται με το ατομικό ενδιαφέρον, το 21.6% (27 απαντήσεις) με την έλλειψη αναγκαίων προσόντων, το 16% (20 απαντήσεις) με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και το 13.6% (17 απαντήσεις) των συνολικών απαντήσεων σχετίζονται με προσωπικούς λόγους. Συνεχίζοντας, το 7.2% (9 απαντήσεις) των απαντήσεων αναφέρονται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες μιας τέτοιας θέσης. Το 5.6% (7 απαντήσεις) κάνει λόγο για μη ύπαρξη αντιστοιχίας οικονομικών κινήτρων, το 4.8% (3 απαντήσεις) αναφέρεται στην αναντιστοιχία ευθυνών και οικονομικής αμοιβής, ενώ η προτίμηση της ήδη υπάρχουσας θέσης και ο φόβος της αποτυχίας καταλαμβάνουν το 3.2% (4 απαντήσεις) και το 2.4% (3 απαντήσεις) αντίστοιχα.

Πίνακας 3: Αν όχι, ποιοι λόγοι σας εμπόδισαν να υποβάλλετε σχετική αίτηση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξαιτίας ατομικού ενδιαφέροντος	32	25,6	25,6
	Εξαιτίας προσωπικών λόγων	17	13,6	39,2
	Εξαιτίας της έλλειψης αναγκαίων προσόντων	27	21,6	60,8
	Εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων	20	16,0	76,8
	Δεν ήμουν έτοιμος/η να αναλάβω τις ευθύνες μιας τέτοιας θέσης	9	7,2	84,0
	Δεν υπάρχουν τα αντίστοιχα οικονομικά κίνητρα	7	5,6	89,6
	Φόβος αποτυχίας	3	2,4	92,0
	Λόγω αναντιστοιχίας ευθυνών και οικονομικής αμοιβής	6	4,8	96,8
	Μου αρέσει η θέση που υπηρετώ και δεν θέλω ακόμα να τη διαφοροποιήσω	4	3,2	100,0

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφοράς που αξιολογούνται απαραίτητα για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Το 17.2% (31 άτομα) καταλαμβάνει η αποφασιστικότητα, το 12.2% (22 άτομα) αγγίζει η δημοκρατικότητα και η συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων, αλλά και ο σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών, το 11.7% (21 άτομα) ανήκει στην επικοινωνιακή ικανότητα και το 8.9% (16 άτομα) αντιπροσωπεύει η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το 7.2% (13 άτομα) των εκπαιδευτικών θεωρούν ως κύριο χαρακτηριστικό τη συνεργατικότητα και τη συναδελφικότητα, το 6.7% (12 άτομα) αγγίζουν η αυτοκυριαρχία και η ικανότητα επιβολής και ελέγχου και το 6.1% (11 άτομα) αγγίζει η κατανόηση και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Τέλος, η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων αγγίζει το 5% (9 άτομα), ενώ η φαντασία και η διαισθητική ικανότητα καταλαμβάνουν το 3.9% (7 άτομα) και το 2.2% (4 άτομα) αντίστοιχα.

Πίνακας 4: Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας- συμπεριφοράς αξιολογείτε απαραίτητα για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποφασιστικότητα	31	17,2	17,2
	Αυτοκυριαρχία	12	6,7	23,9
	Δημοκρατικότητα και συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων	22	12,2	36,1
	Διαισθητική ικανότητα	4	2,2	38,3
	Επικοινωνιακή ικανότητα	21	11,7	50,0
	Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων	9	5,0	55,0
	Ικανότητα επιβολής και ελέγχου	12	6,7	61,7
	Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	16	8,9	70,6
	Κατανόηση- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	11	6,1	76,7
	Σεβασμός στην προσωπικότητα υφισταμένων και μαθητών	22	12,2	88,9
	Συνεργατικότητα – συναδελφικότητα	13	7,2	96,1
	Φαντασία	7	3,9	100,0
	Total	180	100,0	

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζεται ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στις θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης. Το 52.2% (94 άτομα) ανήκει στις οικογενειακές υποχρεώσεις, το 15% (27 άτομα) στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ιδίων των γυναικών και το 11.7% (21 άτομα) σχετίζεται με τις διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου. Επιπλέον, το 10% (18 άτομα) καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται λόγω του φόβου εξαιτίας του φόρτου εργασίας, το 8.3% (15 άτομα) κάνει λόγο για έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανεπαρκούς στήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον και το 2.8% (5 άτομα) αναφέρεται στην έλλειψη αναγκαίων προσόντων.

Πίνακας 5: Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλεται πρωτίστως σε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων των ιδίων των γυναικών	27	15,0	15,0
	Έλλειψη αναγκαίων προσόντων	5	2,8	17,8
	Οικογενειακές υποχρεώσεις	94	52,2	70,0
	Έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανεπαρκούς στήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον	15	8,3	78,3
	Φόβο εξαιτίας του φόρτου εργασίας και των ευθυνών	18	10,0	88,3
	Διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου	21	11,7	100,0
	Total	180	100,0	

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι προτάσεις των ιδίων των γυναικών ως προς την ενδυνάμωση της δυνατότητας να συμμετέχουν περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Το 28.8% (42 άτομα) των εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στήριξης και την αλλαγή της νομοθεσίας, το 25.3% (37 άτομα) αναφέρεται στην αύξηση κινήτρων και επιμόρφωσης και το 13.7% (20 άτομα) αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και την κατάκτηση προσόντων από τις ίδιες τις γυναίκες. Τέλος, το 32.2% (47 άτομα) καταλαμβάνει η απάντηση «Άλλο», η οποία αποτελείται από απαντήσεις που καταλαμβάνουν αμελητέα ποσοστά και δεν θα είχε νόημα να παρουσιαστούν η κάθε μια ξεχωριστά.

Πίνακας 6: Τι έχετε να προτείνετε για την ενδυνάμωση της δυνατότητας να συμμετέχουν περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κίνητρα-επιμόρφωση	37	25,3	25,3
	Περιβάλλον στήριξης- αλλαγή νομοθεσίας	42	28,8	54,1
	Αυτοπεποίθηση και κατάκτηση προσόντων	20	13,7	67,8
	Άλλο	47	32,2	100,0
	Total	146	100,0	
Missing	System	34		
Total		180		

Στον Πίνακα 7 αποτυπώνεται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινωνικούς, συνδικαλιστικούς φορείς και πολιτικά κόμματα. Σε καμία συμμετοχή αναφέρεται το 29.1% (71 απαντήσεις) των συνολικών απαντήσεων, το 26.6% (65 απαντήσεις) καταλαμβάνουν οι πολιτιστικοί σύλλογοι και το 19.7% (48 απαντήσεις) ανήκει σε άλλους φορείς. Το 16% (39 απαντήσεις) καταλαμβάνουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, ενώ το υπόλοιπο 8.6% (21 απαντήσεις) των απαντήσεων αντιπροσωπεύουν τα πολιτικά κόμματα.

Πίνακας 7: Είχατε ή έχετε ενεργή συμμετοχή σε:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολιτικάκόμματα	21	8,6	8,6
	Πολιτιστικούςσυλλόγους	65	26,6	35,2
	Συνδικαλιστικές οργανώ- σεις	39	16,0	51,2
	Άλλουςφορείς	48	19,7	70,9
	Τίποτα από τα παραπάνω	71	29,1	100,0

5.Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχουν υποβάλει μέχρι σήμερα αίτηση για ανάληψη διοικητικής θέσης στον επαγγελματικό χώρο, κυρίως λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος, ενώ όσοι ερωτηθέντες έχουν υποβάλλει τέτοια αίτηση, το έκαναν κυρίως για τη θέση της υποδιευθύντριας/ντη. Η έλλειψη φιλοδοξίας είναι ένας εσωτερικός φραγμός, δηλαδή αυτοπεριορισμός λόγω του φόβου επιτυχίας ή

αποτυχίας (Cubillo& Brown, 2003). Αυτός ο τύπος φραγμού επιδεινώνεται στις αναπτυσσόμενες χώρες από τη μακρόχρονη πολιτισμική ιστορία της ανδρικής δεσπόζουσας θέσης, των στερεότυπων ρόλων και της κοινωνικοποίησης (Orlatka, 2006). Φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση, η έλλειψη φιλοδοξίας είναι ένα στοιχείο που αποτυπώνεται από τις γυναίκες, αφού η θέση της διευθύντριας δεν είναι κάτι που διεκδικούν. Ακόμα και αυτές που επιζητούν την εργασιακή προαγωγή περιορίζονται στη θέση της υποδιευθύντριας, αφήνοντας τη θέση του διευθυντή στους άνδρες. Ασχέτως τις αιτίες που υπαγορεύουν αυτή τη στάση και οι οποίες θα αναλυθούν εκτενώς στη συνέχεια, αναδεικνύεται η έλλειψη φιλοδοξίας εκ μέρους των γυναικών και ο αυτοπεριορισμός που θέτουν στον εαυτό τους (Cubillo& Brown, 2003).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η αποφασιστικότητα είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει κάποιος, ώστε να ασκήσει σχολική ηγεσία, ενώ κύριος λόγος της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η σύνδεση της αποφασιστικότητας με την ηγεσία έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, αφού η έρευνα των Δεληλίγκα κ.ά. (2015) τη σημειώνει ως ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας. Παρόλα αυτά όμως, η αποφασιστικότητα γενικότερα, καθώς και η αποφασιστική ηγεσία αποδίδεται κυρίως στους άνδρες και όχι στις γυναίκες (Coleman, 2007). Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ένα εμπόδιο για τις γυναίκες που έχει εντοπιστεί σε αρκετές έρευνες. Ο Hall (2000) διαπίστωσε ότι οι σταδιοδρομίες των γυναικών περιλαμβάνουν μια ένταση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών και των προσδοκιών της οικογένειας ή της κοινωνίας. Το γεγονός ότι οι γυναίκες συχνά σταματούν τη σταδιοδρομία τους για να δημιουργήσουν οικογένεια εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τα διαφορετικά επιτεύγματα στο επάγγελμα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Hall, 2000), πολλές γυναίκες δεν σχεδιάζουν τη ζωή τους. Ορισμένες έχουν ως τελικό στόχο τους να είναι σύζυγοι και μητέρες. Υπάρχουν όμως και άλλες που δεν το σχεδιάζουν αλλά είτε προκύπτει, είτε τους επιβάλλεται. Αυτό σημαίνει ότι ενώ μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένο ότι για τις γυναίκες οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν εμπόδιο για την κατάκτηση μιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση, κάτι ανάλογο δεν ισχύει για τους άνδρες συναδέλφους τους.

Από την έρευνα προέκυψε πως οι ερωτηθέντες προτείνουν κυρίως την αλλαγή περιβάλλοντος και νομοθεσίας, ώστε να συμμετέχουν η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να μην συμμετείχε ενεργά σε κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια άλλη οργάνωση. Ο Msila (2013) υποστηρίζει ότι, οι γυναίκες ηγέτες δε λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη από τις κοινότητές τους και συνήθως πρέπει να αποδείξουν την ικανότητά τους σε συνθήκες διαμορφωμένες μέσα σε μία πατριαρχική κοινωνία. Από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως η έλλειψη εμπιστοσύνης στη γυναικεία ηγεσία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και περιλαμβάνει την περισσότερες γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, ενώ παράδοση και τον πολιτισμό, καθώς και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Cundiff&Vescio, 2016; Msila, 2013; Morley&Crossouard, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Γ. (2018). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βογιατζή, Τ. Ε. & Χατζίκου, Γ. Ε. (2017). *Ανάληψη ηγετικών θέσεων στον εκπαιδευτικό κλάδο. Μελέτη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και ειδικά σχολεία του δήμου Ρόδου*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Γιαννιού, Δ. (2016). *Γυναικείο φύλο και ηγεσία: Απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για την υπό-εκπροσώπηση τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία*. Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου.
- Δεληλίγκα, Σ., Ταρατόρη, Ε. & Μπεκιάρη, Α. (2015). *Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 29-47.
- Κουρκούτα, Β. (2018). *Ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας*. ΤΕΙ Δυτικής Αττικής.
- Κροκυδά, Ε. & Φωτιά, Α. (2015). *Η γυναίκα διευθύντρια σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- Έρευνα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κόνστα, Μ. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυναμωτική συμπεριφορά σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας στη δ/βάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S. & Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles, 56*(1-2), 71-83.
- Bilen-Green, C., Froelich, K. A. & Jacobson, S. W. (2008). *The prevalence of women in academic leadership. Positions and potential impact on prevalence of women in the professorial ranks*. Paper presented at the Women in Engineering Proactive Network Conference, St. Louis, Missouri June 8 to 10 2008.
- Brown, M. (1996). Barriers to women managers' advancement in education in Uganda. *International Journal of Educational Management, 10*(6), 18-23.
- Burton, L. J. & Weiner, J. M. (2016). “They were really looking for a male leader for the building”: Gender, identity and leadership development in a principal preparation program. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-144.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California.
- Chodorow, N. (2012). *Individualizing gender and sexuality: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Coleman, M. (2001). Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales. *School Leadership & Management, 21*(1), 75-100.

- Coleman, M. (2005). Gender and Secondary School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 3-20.
- Coleman, S. (2006). The management style of female head teachers. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 163-174.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 1-27.
- Connell, R. (2009). *Gender*. Malden: Polity.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Cundiff, J. L. & Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75, 126-138.
- Day, D. V. (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. New York: Oxford University Press.
- Eagly, A. H., Karau, S. J. & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76- 102.
- Gill, J. & Arnold, P. (2015). Performing the principal: school leadership, masculinity and emotion. *International Journal of Leadership in Education*, 18, 19-33.
- Grogan, M. (2014). Re(Considering) gender scholarship in educational leadership. In C. K. Mansfield & W. S. Newcomb (eds.). *Women interrupting, disrupting, and revolutionizing educational policy and practice* (pp. 3-20). Charlotte: Information Age.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2010). *Women and educational leadership* (Vol. 10). John Wiley & Sons.
- Hall, V. (2000). Educational leadership: Reversing figure and ground. *Leading and Managing*, 6(1), 37-50.
- Hill, C., Miller, K., Benson, K. & Handley, G. (2016). *Barriers and bias: the status of women in leadership*. Washington: American Association of University Women.
- Higgs, P. (2006). Indefence of local knowledge: A theoretical reflection. *African Journal of indigenous system*, 5(1), 1-17.
- Kiamba, J. M. (2008). Women and leadership positions: Social and cultural barriers to success. *Wagadu: Women's Activism for Gender Equity in Africa*, 6, 7-28.
- Kis, A. & Konan, N. (2014). A Meta-Analysis of Gender Differences in Terms of Teacher Views on the Instructional Leadership Behavior of Principals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2139-2145.
- Kowalski, T., R. McCord, G. Petersen, I. P. Young & N. Ellerson (2011). *The American*

School Superintendent 2010 Decennial Study. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Kruger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International journal of leadership in education*, 11(2), 155-168.
- Longman, K. A. & Anderson, P.S. (2016). Women in leadership: The future of christian higher education. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 24-37.
- Lumby, J. (2003). Managing motivation. In: J. Lumby, D. Middlewood & E. S. M. Kibawe (eds.). *Managing human resources in South African Schools* (pp. 155-170). London: Commonwealth Secretariat.
- Marczynski, J. C. & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705-727.
- Martin, P. Y. (2003). ‘Said and done’ versus ‘Saying and doing:’ Gendering practices, practicing gender at work. *Gender and Society*, 17(3), 342-366.
- Marczynski, J. C. & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 705-727.
- Marshall, C. & Wynn, S. (2012). Expanding the conversation: Collaboration, complexities and the missing pieces. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 883-892.
- Morley, L. & Crossouard, B. (2016). Women's leadership in the Asian Century: does expansion mean inclusion? *Studies in Higher Education*, 41(5), 801-814.
- Msila, V. (2013). Obstacles and opportunities in women school leadership: A literature study. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4), 463-470.
- NanChi, T. (2006). *Senior women leaders in higher education overcoming barriers to success*. Michigan: Eastern Michigan University.
- Nazemi, S., Mortazavi, S. & Borjalilou, S. (2012). Investigating factors influencing women inclination in adopting managerial positions in Iranian higher education. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(7), 722-732.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Roser, V., Brown, M. S. & Kelsey, C. L. (2009). Principal gender as related to campus size, level, and academic rating. *Advancing Women in Leadership*, 29(10), 2-14.
- Vigil, J. M. (2007). Asymmetries in the friendship preferences and social styles of men and women. *Human Nature*, 18(2), 143-161.

Απόψεις τελειόφοιτων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφορικά με την απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

Opinions of senior students of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean regarding employment during their studies

Ιωάννα Τσάρπα, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταδιδάκτορας, tsarpa@aegean.gr

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Καθηγητής, Lsofos@aegean.gr

Ioanna Tsarpa, UniversityoftheAegean, Post-Doc, tsarpa@aegean.gr

Alivizos (Loizos) Sofos, University of the Aegean, Professor, Lsofos@aegean.gr

Abstract: The authors of the paper aim at exploring the views of the graduate students of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean in June 2018 as regards their employment/remunerated work during their studies. A questionnaire was distributed to graduate students for the purposes of the research and this formed the basis for arriving at the results described in the paper. The data analysis showed that half of graduate students were working during their studies, occasionally or on a permanent basis, on a part-time or full-time basis, and, moreover, it appears that students’ employment during their studies did not negatively affect the time of completion of their studies. In addition, the kind of work exercised by more than half of graduate students during their studies did not correspond at all to the subject matter of their studies, while they consider that the prospects of employment are not particularly encouraging for the future.

Keywords: employment, labor market, teacher training

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των τελειόφοιτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου τον Ιούνιο του 2018 αναφορικά με την απασχόληση τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους τελειόφοιτους φοιτητές βάση του οποίου εξήχθησαν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Από την ανάλυση δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μισοί φοιτητές εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, περιστασιακά ή συνεχόμενα, με μερική ή πλήρη εργασία, ενώ φάνηκε ότι η απασχόληση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν επηρέασε αρνητικά το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Επιπλέον, το αντικείμενο της απασχόλησης που ασκήθηκε από περισσότερους από τους μισούς φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν αντιστοιχεί καθόλου στο αντικείμενο σπουδών τους, ενώ θεωρούν ότι οι προοπτικές απασχόλησης δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές για το μέλλον.

Λέξεις κλειδιά:απασχόληση, αγορά εργασίας, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή των φοιτητών για απασχόληση. Η απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών μπορεί να επιφέρει αύξηση των εσόδων των φοιτητών, καθώς και να τους διευκολύνει στη μετάβαση από τον πανεπιστημιακό – ακαδημαϊκό χώρο στο κοινωνικό περιβάλλον, στην αγορά εργασίας ιδιαίτερα όταν οι φοιτητές βρίσκονται προς την ολοκλήρωση των σπουδών τους, παρέχοντάς τους γνώσεις και δεξιότητες που να συμπληρώνουν τη μάθηση στο πανεπιστήμιο. Οι περιστασιακή απασχόληση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε αντικείμενα συναφή με τις σπουδές τους ενδέχεται να τους βοηθήσει, ώστε μετά τη λήψη του πτυχίου τους να συνεχίσουν να απασχολούνται στην ίδια εργασία ή συναφή με αυτήν που έκαναν ως φοιτητές. Ωστόσο, η απασχόληση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους απαιτεί χρόνο ο οποίος είναι απαραίτητος για τη μελέτη και την παρακολούθηση των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Ο χρόνος που επενδύεται για την απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών χρειάζεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην έρχεται σε σύγκρουση με τις υποχρεώσεις φοίτησης.

Η απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών είναι ένα αντικείμενο διερεύνησης ερευνών, καθώς αποτελεί μια σύνθετη διερεύνηση με αρκετούς παράγοντες (οικονομικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς, ακαδημαϊκούς, προσωπικούς) και απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Hauschildtetal (2015) και έρευνα της Eurostudent (2015) τα ποσοστά απασχόλησης των φοιτητών που εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κατέχουν υψηλό ποσοστό, στην Ελλάδα 80%, στην Ολλανδία 75%, στην Τσεχική Δημοκρατία 60%, στο Μαυροβούνιο 50%, στη Ρουμανία 30%, στην Ιταλία 26%, στη Σερβία 23%, στη Βοσνία και Ερζεγοβίνη 22%. Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα των ερευνών διαφαίνεται ότι η απασχόληση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους διαδραματίζει καίρια σημασία στις σπουδές των φοιτητών και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που χρειάζονται διερεύνηση και μελέτη.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η απασχόληση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αυξάνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές που εργάζονται κατά τη διάρκεια αυξάνονται παγκοσμίως, ενώ παράλληλα τείνουν να εργάζονται και περισσότερες ώρες (KalenkoskiandPabilonia, 2010; Hall, 2010; Beerkens, Mägi, andLill 2011). Μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την απασχόληση των φοιτητών γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι λόγοι για τους οποίους περισσότεροι φοιτητές εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι λόγοι της απασχόλησης των φοιτητών μπορούν να ομαδοποιηθούν στους ακόλουθους παράγοντες: α) οικονομικοί, β) κοινωνικοί, γ) επαγγελματικοί δ)

ακαδημαϊκοί και στ) προσωπικοί (Tur-Sinaietal, 2017; DarmodyandSmyth 2008; Brennanetal, 2005).

Η αύξηση της απασχόλησης των φοιτητών συνδέεται άμεσα με οικονομικούς παράγοντες. Τα μειωμένα ή μηδενικά οικονομικά έσοδα που λαμβάνουν από την οικογένειά τους ορισμένοι φοιτητές τους αναγκάζουν να εργάζονται για να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους. Η δυνατότητα πρόσβασης σε όλους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τροποποίησε το δυναμικό των φοιτητών, από την ελίτ στη μαζικότητα. Οικογένειες οι οποίες δυσκολεύονται να συνεισφέρουν στα έξοδα των σπουδών των παιδιών τους, έχουν ως αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι φοιτητές να απασχολούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να μπορέσουν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες τους (Trow, 2000; Savic&Kresoja, 2016).

Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια έχει μεταβληθεί η δυνατότητα απασχόλησης σε διάφορες σύγχρονες μορφές εργασίας επιφέροντας αλλαγές στην κοινωνία. Μορφές μη παραδοσιακής απασχόλησης, όπως η μερική απασχόληση, η ευέλικτη απασχόληση, η εξ αποστάσεως απασχόληση δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να απασχολούνται με ευέλικτο πρόγραμμα και ωράριο, ώστε να μπορούν να εργάζονται και να σπουδάζουν ταυτόχρονα (Beerkens, Mägi, andLill 2011).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που τίθεται αποτελεί ότι έχουν μεταβληθεί τα απαραίτητα προσόντα που απαιτούνται για την απασχόληση στην αγορά εργασίας και την εξεύρεση εργασίας στον μέλλον. Η προϋπηρεσία στην αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό προσόν για την επιτυχή εξεύρεση εργασίας μετά τη λήψη του πτυχίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους προσπαθούν να εργαστούν για τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, όμως χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός ότι η απασχόληση για να προσμετρηθεί θετικά απαιτείται να είναι σχετική με τον τομέα σπουδών τους (DarmodyandSmyth 2008; Roshchin&Rudakov, 2017).

Η διερεύνηση της απασχόλησης και της ακαδημαϊκής απόδοσης των απασχολούμενων φοιτητών είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας μέτρησης. Έρευνες κατέδειξαν ότι η απασχόληση χαμηλής και μέτριας έντασης μπορεί να επιφέρει θετική ή ασήμαντη επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των εργαζόμενων φοιτητών. Ενώ όταν οι φοιτητές που απασχολούνται περισσότερες από 24 ώρες ανά εβδομάδα τότε επέρχεται αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών (Brennanetal, 2005; Richardsonetal, 2014).

Πέραν όμως από τη διάρκεια της απασχόλησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το αντικείμενο της απασχόλησης. Όταν ο φοιτητής απασχολείται κατά τη διάρκεια των σπουδών του σε αντικείμενο συναφή με τις σπουδές του τότε μπορεί στο μέλλον να συμβάλει θετικά στην ακαδημαϊκή του πορεία. Όταν όμως ο φοιτητής απασχολείται σε αντικείμενο τελείως διαφορετικό με τις σπουδές του, π.χ. σερβιτόρος, τότε έχει ως κύριο λόγο εργασίας τον οικονομικό για να μπορέσει να καλύψει τα έξοδα των σπουδών του (Yanbarisova, 2015).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι έρευνες έδειξαν ότι οι φοιτητές που εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μπορεί να απασχολούνται και για προσωπικούς λόγους. Φοιτητές

οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο οικονομικό πρόβλημα και έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα έξοδα των σπουδών τους φάνηκε ότι απασχολούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να γεμίσουν τον ελεύθερό τους χρόνο κάνοντας δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της εργασίας (Beerkens, Magi&Lill, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η απασχολησιμότητα των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αποτελεί ένα σημαντικό θέμα διερεύνησης για τα τμήματα και τα πανεπιστήμια και της Ελλάδας, ώστε να μπορέσουν να ληφθούν υπόψη από τα τμήματα κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών. Για τους λόγους αυτούς και το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου θεώρησε ότι η διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων τους αναφορικά με την απασχολησιμότητά τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους χρειάζεται να μελετηθεί και να ερευνηθεί ώστε να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του Τμήματος για τους επόμενους φοιτητές.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των τελειόφοιτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφορικά με την απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- E1. Ποιο είναι το εργασιακό προφίλ των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- E2. Πως επιδρά η απασχόληση των τελειόφοιτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε σχέση με την επίδοση και την καθυστέρηση στις σπουδές.
- E3. Ποιες είναι οι απόψεις των τελειόφοιτων του Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Αιγαίου για την απασχολησιμότητά τους μετά την αποφοίτησή τους.

Τον Ιούνιο του 2018 χορηγήθηκε σε όλους τους τελειόφοιτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Π.Τ.Δ.Ε.) online ερωτηματολόγιο. Η έρευνα επιδίωξε να καταγράψει τις απόψεις των τελειόφοιτων του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφορικά με την απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Από τους 110 τελειόφοιτους απάντησαν το ερωτηματολόγιο 99 απόφοιτοι από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (78%).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις που αντιστοιχούν ως εξής με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέγοντας είτε μια από τις δύο επιλογές που δίνονταν είτε από μια κλίμακα 1-5 Likert.

E1. Περιελάμβανε ερωτήσεις ως προς τα δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία φοίτησης, συγκεκριμένα, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα, ετήσιο οικογενειακό εισόδημα γονέων, κάλυψη κόστους σπουδών φοιτητών, διάρκεια σπουδών, αιτίες καθυστέρησης ολοκλήρωσης σπουδών και βαθμός πτυχίου (ερωτήσεις 1-7).

E2. Ερωτήσεις ως προς την απασχολησιμότητα των φοιτητών – εργαζόμενοι και μη εργαζόμενοι – κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και σχέση με την επίδοση και καθυστέρηση στις σπουδές (ερωτήσεις 8-16).

E3. Ερωτήσεις ως προς τη μελλοντική απασχολησιμότητα των τελειόφοιτων μετά τη λήψη του πτυχίου τους (ερωτήσεις 17-22).

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή και αποστάλθηκαν στους τελειόφοιτους του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου λίγο πριν την ορκωμοσία τους. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν ηλεκτρονικά και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του spss και του excel.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους τελειόφοιτους του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

E1. Ερευνητικό ερώτημα

Πίνακας 1. Φύλο

	Ποσοστό
Άνδρας	22%
Γυναίκα	78%

Στον πίνακα 1 διαφαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (περισσότεροι από τα τρία τέταρτα) είναι γυναίκες.

Πίνακας 2. Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σας:

	Ποσοστό
Μερικές τάξεις Δημοτικού	1%
Απολυτήριο Δημοτικού	16%
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	48%
Πτυχίο ΑΕΙ	21%
Πτυχίο ΑΤΕΙ	14%

Στον πίνακα 2 διαφαίνεται το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι μισοί (48%) από τους τελειόφοιτους δήλωσαν ότι ο πατέρας τους έχει απολυτήριο

Μέσης Εκπαίδευσης και το 1/5 ότι έχει πτυχίο ΑΕΙ (21%), ενώ μόνο ένας δήλωσε ότι ο πατέρας του δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 3. Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των γονέων σας

	Ποσοστό
Μέχρι 10.000	25%
Από 10.001 έως 20.000	39%
Από 20.001 έως 30.000	20%
Από 30.001 έως 40.000	11%
Δεν απάντησε	5%

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των γονέων των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι τελειόφοιτοι (49%) δήλωσαν ότι το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των γονέων τους είναι από 10.001 έως 20.000 ευρώ, ενώ το 1/10 (11%) δήλωσε ότι έχουν από 30.001 έως 40.000 ευρώ ετησίως.

4. Πώς καλύπτετε το κόστος σπουδών σας ως προς:

Πίνακας 4.1. Χρηματοδότηση από την οικογένεια

	Ποσοστό
Καθόλου	6%
Λίγο	10%
Αρκετά	10%
Μέτρια	10%
Πολύ	64%

Στον πίνακα 4.1 αποτυπώνεται πόσοι τελειόφοιτοι κάλυπταν το κόστος σπουδών τους με χρηματοδότηση από την οικογένειά τους, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Περισσότεροι από τους μισούς (64%) τελειόφοιτους δήλωσαν ότι κάλυπταν το κόστος των σπουδών τους με τη χρηματοδότηση από την οικογένειά τους, ενώ μόλις το 6% δεν κάλυψε το κόστος σπουδών τους με χρηματοδότηση από την οικογένειά τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Πίνακας 4.2. Ιδιωτική εργασία

	Ποσοστό
Καθόλου	78%
Λίγο	8%
Αρκετά	8%
Μέτρια	4%
Πολύ	2%

Στον πίνακα 4.2 αποτυπώνεται πόσοι τελειόφοιτοι κάλυπταν το κόστος σπουδών τους με την ιδιωτική τους εργασία, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Σχεδόν η πλειοψηφία των τελειόφοιτων (78%) δήλωσαν ότι δεν κάλυψαν καθόλου το κόστος των σπουδών τους με την ιδιωτική τους εργασία, ενώ μόλις το 2% κάλυψε απόλυτα το κόστος σπουδών τους με την ιδιωτική εργασία τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Πίνακας 4.3. Κρατικά ή ιδιωτικά φοιτητικά δάνεια

	Ποσοστό
Όχι	54%
Ναι	26%
Δεν απάντησαν	20%

Στον πίνακα 4.3 αποτυπώνεται πόσοι τελειόφοιτοι κάλυπταν το κόστος σπουδών τους με κρατικά ή ιδιωτικά φοιτητικά δάνεια, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Το 1/2 των τελειόφοιτων (54%) δήλωσαν ότι δεν κάλυψαν καθόλου το κόστος σπουδών τους με κρατικά ή ιδιωτικά φοιτητικά δάνεια, όμως το 1/4 (26%) δήλωσε ότι κάλυψαν απόλυτα το κόστος σπουδών τους με κρατικά ή ιδιωτικά φοιτητικά δάνεια. Ωστόσο, το 1/4 (20%) δεν απάντησε στην ερώτηση.

Πίνακας 5. Σε πόσα εξάμηνα ολοκληρώσατε τις σπουδές σας

	Ποσοστό
Λιγότερο από 8	10%
8 εξάμηνα	69%
10 εξάμηνα	14%
Περισσότερα από 10	7%

Στον πίνακα 5 αποτυπώνεται η διάρκεια ολοκλήρωσης των σπουδών των τελειόφοιτων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (69%) δήλωσαν ότι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους χωρίς καθυστέρηση στα 8 εξάμηνα δηλαδή 4 έτη. Ωστόσο το 1/5 (14+7%=21%) δήλωσαν ότι χρειάστηκαν περισσότερα από 8 εξάμηνα, 10 εξάμηνα ή περισσότερα από 10 εξάμηνα, για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

6. Πιθανές αιτίες που σας έκαναν να καθυστερήσετε την ολοκλήρωση των σπουδών σας:

Στην ερώτηση 6 αποτυπώνονται οι πιθανές αιτίες που οδήγησαν τους φοιτητές στο να καθυστερήσουν την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Πίνακας 6.1. Το αντικείμενο σπουδών μου δεν ήταν τόσο ενδιαφέρον

	Ποσοστό
Καθόλου	86%
Λίγο	6%
Αρκετά	4%
Πολύ	1%
Πάρα πολύ	3%

Στον πίνακα 6.1 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον το αντικείμενο σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. αποτελεί πιθανή αιτία για την καθυστέρηση της ολοκλήρωσης των σπουδών των φοιτητών. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι το αντικείμενο σπουδών δεν ήταν τόσο ενδιαφέρον σε βαθμό καθόλου (86%) για την πλειοψηφία των φοιτητών, ενώ οι υπόλοιποι (14%) κατανέμονται στις επιλογές λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ. Επομένως, το αντικείμενο των σπουδών για τους συμμετέχοντες ήταν ενδιαφέρον.

Πίνακας 6.2. Έμενα μακριά από τον τόπο σπουδών μου και δεν μπορούσα να παρακολουθήσω όλα τα μαθήματα συστηματικά

	Ποσοστό
Καθόλου	71%
Λίγο	12%
Αρκετά	5%
Πολύ	7%
Πάρα πολύ	5%

Στον πίνακα 6.2. εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον οι φοιτητές έμεναν μακριά από τον τόπο των σπουδών τους και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματά τους συστηματικά. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι η απόσταση της μόνιμης κατοικίας τους δεν

επηρέασε το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών τους σε βαθμό καθόλου (71%), ενώ μερικοί (12%) δήλωσαν ότι τους επηρέασε λίγο.

Πίνακας 6.3. Δεν υπήρχε περιορισμός στο χρόνο φοίτησης

	Ποσοστό
Καθόλου	81%
Λίγο	11%
Αρκετά	6%
Πολύ	0%
Πάρα πολύ	2%

Στον πίνακα 6.3 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον ο μη περιορισμός στο χρόνο φοίτησης αν επηρέασε το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι ο μη περιορισμός στο χρόνο φοίτησης δεν επηρέασε την ολοκλήρωση των σπουδών τους στον προκαθορισμένο χρόνο στο μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (81%).

Πίνακας 6.4. Οι προοπτικές της αγοράς εργασίας με αποθάρρυναν να ολοκληρώσω τις σπουδές μου

	Ποσοστό
Καθόλου	79%
Λίγο	15%
Αρκετά	4%
Πολύ	1%
Πάρα πολύ	1%

Στον πίνακα 6.4 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον οι προοπτικές της αγοράς εργασίας αποθάρρυναν την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών στον καθορισμένο χρόνο. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι οι προοπτικές της αγοράς εργασίας δεν αποθάρρυναν τους φοιτητές στην ολοκλήρωση των σπουδών τους στον καθορισμένο χρόνο στο μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (79%).

Πίνακας 6.5. Εργαζόμενοι και δεν είχα αρκετό χρόνο να αφιερώσω στις σπουδές μου

	Ποσοστό
Καθόλου	64%
Λίγο	12%
Αρκετά	14%

Πολύ	8%
Πάρα πολύ	2%

Στον πίνακα 6.5 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίον η εργασία των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους επηρέασε την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών στον καθορισμένο χρόνο. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών επηρέασε αρκετά (14%) την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών στον καθορισμένο χρόνο, ενώ στους περισσότερους φάνηκε ότι δεν επηρέασε καθόλου (64%).

Πίνακας 6.6. Παρακολούθηση πρόγραμμα σπουδών στο εξωτερικό μέσω erasmus; (για όσους/ες παρακολούθησαν πρόγραμμα Erasmus)

	Ποσοστό
Καθόλου	0%
Λίγο	16,67%
Αρκετά	33,33%
Πολύ	16,67%
Πάρα πολύ	33,33%

Στον πίνακα 6.6 εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η παρακολούθηση προγραμμάτων σπουδών στο εξωτερικό μέσω Erasmus αποθάρρυναν την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών στον καθορισμένο χρόνο. Οι συμμετέχοντες, που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα Erasmus εξέφρασαν ότι η παρακολούθηση προγράμματος σπουδών στο εξωτερικό Erasmus αποθάρρυνε τους μισούς φοιτητές στην ολοκλήρωση των σπουδών τους στον καθορισμένο χρόνο.

Πίνακας 7. Ποιος ήταν ο βαθμός πτυχίου σας;

	Ποσοστό
5-6	0%
6,1-7	8%
7,1-8	52%
8,1-9	34%
9,1-10	3%
Δεν απάντησε	3%

Στον πίνακα 7 καταγράφονται οι βαθμολογίες των τελειόφοιτων αναφορικά με το πτυχίο τους. Οι μισοί συμμετέχοντες (52%) εξέφρασαν ότι έλαβαν βαθμό πτυχίου 7,1-8 και το 1/3 των φοιτητών (34%) έλαβε βαθμό πτυχίου 8,1-9.

Ε2. ερευνητικό ερώτημα

Πίνακας 8. Δουλεύατε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών;

	Ποσοστό
Ναι	56%
Όχι	44%

Στον πίνακα 8 αποτυπώνεται πόσοι τελειόφοιτοι δούλευαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Περισσότεροι από τους μισούς (56%) τελειόφοιτους δήλωσαν ότι δούλευαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Όσοι δήλωσαν στην ερώτηση 8 ότι εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους συμπλήρωσαν τις ερωτήσεις 9-22 (ερωτήσεις για δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα), ενώ όσοι δήλωσαν ότι δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους συμπλήρωσαν τις ερωτήσεις 17-22, δηλαδή μετέβηκαν στις ερωτήσεις για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 9. Δουλεύατε περιστασιακά ή συνεχόμενα; Με μερική ή πλήρη απασχόληση;

		Ποσοστό
Περιστασιακά	Μερική	57%
Συνεχόμενα	Πλήρη	43%

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται η διάρκεια εργασίας από τους τελειόφοιτους που δούλευαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Περισσότεροι από τους μισούς (57%) δήλωσαν ότι εργάζονταν περιστασιακά και με μερική απασχόληση (57%).

Πίνακας 10. Μορφή απασχόλησης

	Ποσοστό
Αυτοαπασχολούμενοι (χωρίς προσωπικό)	13,51 %
Μισθωτοί στον ιδιωτικό τομέα	75,67 %
Συμβασιούχοι έργου στον ιδιωτικό τομέα	10,81 %

Στον πίνακα 10 αποτυπώνεται η μορφή της απασχόλησης των τελειόφοιτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι περισσότεροι (75,67%) δήλωσαν ότι απασχολούνται ως μισθωτοί στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 11. Καθαρές μηνιαίες αποδοχές

	Ποσοστό
Πάνω από 1300 €	5,55 %
1.101 – 1300 €	5,55 %
901-1.100 €	11,11 %
701-900 €	8,33 %
500 – 700 €	30,55 %
Έως 500 €	38,88 %

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι καθαρές μηνιαίες αποδοχές των τελειόφοιτων που απασχολούνταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το 38,88% των εργαζομένων δήλωσαν ότι αμείβονται έως 500 ευρώ το μήνα και το 30,55% ότι λαμβάνει από 500-700 ευρώ. Ενώ μόλις το 11,11% δήλωσε ότι αμείβεται πάνω από 1.101 ευρώ το μήνα.

Πίνακας 12. Η απασχόλησή σας είχε σχέση με τις σπουδές σας;

	Ποσοστό
Ναι	29%
Όχι	71%

Στον πίνακα 12 αποτυπώνεται η σύνδεση της απασχόλησης των συμμετεχόντων με το αντικείμενο των σπουδών τους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της απασχόλησής τους και των σπουδών τους (71%).

Πίνακας 13. Βαθμός αντιστοιχίας σπουδών - εργασίας

	Ποσοστό
Απόλυτος	11,11 %
Ικανοποιητικός	16,66 %
Μικρός	13,88 %
Καθόλου	58,33 %

Στον πίνακα 13 καταγράφεται ο βαθμός αντιστοιχίας των σπουδών με την εργασία των απασχολούμενων τελειόφοιτων. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (58,33%) δήλωσαν ότι η εργασία τους δεν έχει καμία σχέση με τις σπουδές τους, ενώ μόλις το 1/10 δήλωσαν ότι ο βαθμός αντιστοιχίας σπουδών-εργασίας είναι απόλυτος.

Πίνακας 14. Βαθμός ευχαρίστησης από την απασχόληση

	Ποσοστό
Πολύ ευχαριστημένος	10,81 %
Ευχαριστημένος	45,94 %
Ούτε ευχαριστημένος ούτε δυσαρεστημένος	35,13 %
Δυσαρεστημένος	5,40 %
Πολύ δυσαρεστημένος	2,70 %

Στον πίνακα 14 αποτυπώνεται ο βαθμός ευχαρίστησης των εργαζόμενων τελειόφοιτων από την απασχόλησή τους. Το 45,94% των εργαζομένων τελειόφοιτων δήλωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι από την απασχόλησή τους και το 35,13% ότι δεν είναι ούτε ευχαριστημένοι ούτε δυσαρεστημένοι.

Πίνακας 15. Τόπος απασχόλησης

	Ποσοστό
Πόλη σπουδών	70,27 %
Άλλη πόλη	29,72 %

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται ο τόπος της απασχόλησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (70,27%) δήλωσαν ότι ο τόπος απασχόλησης ταυτίζεται με τον τόπο των σπουδών τους.

Πίνακας 16. Συνολικός χρόνος εργασίας

	Ποσοστό
Μέχρι ένα έτος	30,30 %
1-2 έτη	21,21 %
2-5 έτη	27,27 %
Πάνω από 5 έτη	21,21 %

Στον πίνακα 16 καταγράφεται ο συνολικός χρόνος εργασίας των τελειόφοιτων που δήλωσαν ότι εργαζόταν. Παρατηρείται ότι υπάρχει μια ισοκατανομή μεταξύ των κλιμάκων μέτρησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό (30,3%) δήλωσε ότι έχει εργαστεί συνολικά μέχρι ένα έτος, ενώ το 27,27% δήλωσε ότι εργάστηκε 2-5 έτη.

Ε3. ερευνητικό ερώτημα

Πίνακας 17. Εκτιμώμενος χρόνος για εύρεση εργασίας από τους τελειόφοιτους

	Ποσοστό
Έως ένα (1) μήνα	22 %
Από ένα μήνα μέχρι δώδεκα (1-12) μήνες	9 %
Από ένα έως δύο (1-2) χρόνια	23 %
Περισσότερο από δύο (2) χρόνια	46 %

Στον πίνακα 17 καταγράφονται οι απόψεις των τελειόφοιτων αναφορικά με τον εκτιμώμενο χρόνο για εύρεση εργασίας μετά τη λήψη του πτυχίου. Οι μισοί συμμετέχοντες (46%) εξέφρασαν ότι θα χρειαστούν περισσότερα από δύο χρόνια για να βρουν εργασία, ενώ λιγότεροι από το 1/10 (9%) θεωρούν ότι θα βρουν εργασία από 1-12 μήνες.

Πίνακας 18. Πώς εκτιμούν οι τελειόφοιτοι ότι θα βρουν απασχόληση μετά την αποφοίτηση

	Ποσοστό
Διαγωνισμός –Επετηρίδα	15 %
Αγγελίες από τον τύπο, διαδίκτυο	9 %
Οικογενειακές Γνωριμίες	59 %
Ή μέσω διαγωνισμού ή μέσω αγγελιών	6 %
Άλλο	11 %

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι πιθανοί τρόποι με τους οποίους θεωρούν οι τελειόφοιτοι ότι θα βρουν εργασία μετά την αποφοίτησή τους. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (59%) θεωρούν ότι οι οικογενειακές γνωριμίες θα τους βοηθήσουν να βρουν απασχόληση και το 15% μέσω διαγωνισμού ή/και επετηρίδας.

Πίνακας 19. Αισθάνεστε ότι κινδυνεύετε να χάσετε την απασχόλησή σας στο άμεσο μέλλον

	Ποσοστό
Ναι	34,28 %
Όχι	65,72 %

Στον πίνακα 19 καταγράφεται η άποψη των απασχολούμενων τελειόφοιτων αν αισθάνονται ότι κινδυνεύουν να χάσουν την απασχόλησή τους στο άμεσο μέλλον. Η πλειοψηφία των εργαζόμενων τελειόφοιτων (65,72%) θεωρούν ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν την εργασία τους στο άμεσο μέλλον.

Πίνακας 20. Προοπτικές εξέλιξης στην σημερινή σας εργασία

	Ποσοστό
Ναι	58,33 %
Όχι	41,66 %

Στον πίνακα 20 καταγράφονται οι προοπτικές εξέλιξης στην απασχόληση των εργαζόμενων τελειόφοιτων. Οι περισσότεροι τελειόφοιτοι (58,33%) εξέφρασαν ότι υπάρχουν θετικές προοπτικές εξέλιξης στην παρούσα εργασία τους.

Πίνακας 21. Αν θεωρείτε ότι θα είναι δύσκολη η εξεύρεση εργασίας μετά την αποφοίτησή σας, αναφέρετε τους πιθανούς λόγους

	Ποσοστό
Δεν υπάρχουν πολλές θέσεις εργασίας για την ειδικότητά μου.	66%
Οι εργοδότες προτιμούν ανθρώπους που έχουν περισσότερη εμπειρία από μένα.	24,5%
Οι εργοδότες προσλαμβάνουν άτομα με περισσότερη κατάρτιση ή δεξιότητες από μένα.	9,5%
Οι εργοδότες θεωρούν μειονέκτημα το φύλο μου.	0%

Στον πίνακα 21 καταγράφονται οι απόψεις των τελειόφοιτων που δήλωσαν ότι δεν απασχολούνταν, αναφορικά με τους πιθανούς λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι ενδέχεται να είναι δύσκολη η εξεύρεση εργασίας μετά την αποφοίτησή τους. Περισσότεροι από τους μισούς (66%) που δεν απασχολούνταν κατά την αποφοίτησή τους θεωρούν ότι ο κυριότερος λόγος δυσκολίας που μπορεί να προκύψει στην εξεύρεση εργασίας μετά την αποφοίτησή τους είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές θέσεις εργασίας για την ειδικότητά τους και λιγότερο ότι οι εργοδότες προτιμούν ανθρώπους που έχουν περισσότερη εμπειρία (24,5%).

Πίνακας 22. Κάνατε συγκεκριμένες ενέργειες για να βρείτε απασχόληση κατά το τελευταίο διάστημα;

	Ποσοστό
Ναι	50%
Όχι	50%

Στον πίνακα 22 καταγράφεται η άποψη των τελειόφοιτων που δεν απασχολούνται κατά τη διάρκεια της αποφοίτησής τους αναφορικά με τον αν έχουν κάνει συγκεκριμένες ενέργειες για να βρουν απασχόληση κατά το τελευταίο διάστημα. Οι απαντήσεις τους είναι ισόποσα καταναμημένες, όπου οι μισοί έχουν κάνει συγκεκριμένες ενέργειες για να βρουν απασχόληση κατά το τελευταίο διάστημα και οι άλλοι μισοί δεν έχουν κάνει συγκεκριμένες ενέργειες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι μέσα από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν σημαντικές διαστάσεις για την απασχόληση των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα παιδαγωγικά τμήματα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών του Τμήματος είναι γυναίκες, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα των συμμετεχόντων κατέχει απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των γονέων τους είναι κυρίως μεταξύ 10.001-20.000 ευρώ. Οι φοιτητές/τριες καλύπτουν το κόστος των σπουδών τους κυρίως με χρηματοδότηση από την οικογένειά τους, σχεδόν καθόλου από την ιδιωτική εργασία και αρκετά από φοιτητικά δάνεια. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στον προβλεπόμενο χρόνο φοίτησης, ενώ για όσους καθυστερούν φάνηκε ότι σημαντικές πιθανές αιτίες αποτελούν ότι έμεναν μακριά από τον τόπο σπουδών τους και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα συστηματικά, η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών, η παρακολούθηση προγραμμάτων Erasmus (για όσους/ες φοιτητές παρακολούθησαν πρόγραμμα Erasmus). Τέλος, φάνηκε ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με βαθμό πτυχίου πάνω από 7.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι περισσότεροι από τους/τις μισούς φοιτητές/τριες εργαζόταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, περιστασιακά ή/και με μερική απασχόληση και κυρίως ως μισθωτοί στον ιδιωτικό τομέα με καθαρές μηνιαίες αποδοχές κυρίως μέχρι 700 ευρώ. Η απασχόληση των φοιτητών/τριών δεν είχε σχέση με τις σπουδές τους για τους/τις περισσότερους/ες φοιτητές/τριες, στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν υπήρχε αντιστοιχία μεταξύ σπουδών και εργασίας, ενώ οι περισσότεροι ήταν ευχαριστημένοι από την απασχόλησή τους. Ο τόπος απασχόλησης των φοιτητών/τριών ήταν κυρίως η πόλη των σπουδών τους και ο συνολικός χρόνος εργασίας τους ήταν μέχρι ένα έτος.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι σχεδόν οι μισοί φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι θα βρουν εργασία μετά την αποφοίτησή τους σε περισσότερο από δύο χρόνια, κυρίως μέσα από διαγωνισμούς – επετηρίδες και οικογενειακές γνωριμίες. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αισθάνονται ότι κινδυνεύουν πως θα χάσουν την απασχόλησή τους στο άμεσο μέλλον αλλά ότι θα έχουν προοπτικές εξέλιξης στην τωρινή τους εργασία αν δεν τη χάσουν στο μέλλον. Τέλος, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εξεύρεση εργασίας θα είναι δύσκολη μετά την αποφοίτησή τους κυρίως γιατί δεν υπάρχουν πολλές θέσεις εργασίας για την ειδικότητά τους και προς τον παρόν οι μισοί έχουν κάνει κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες για να βρουν απασχόληση κατά το τελευταίο διάστημα προς την αποφοίτηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beerrens, M., Mägi, E. and Lill, L. (2011). University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, vol. 61, nr. 6, p.p. 679-692.
- Brennan, J., Duaso, A., Little, B., Callender, C. and Van Dyke, R. (2005). Survey of Higher Education Students’ Attitudes to Debt and Term-time Working and their Impact on Attainment. Centre of Higher Education Research and Information and London South Bank University.
- Darmody, M. and Smyth, E. (2008). Full-time Students? Term-time Employment among Higher Education Students in Ireland. *Journal of Education and Work*, vol. 21, no. 4, p.p. 349-362.
- Eurostudent (2015). <http://www.eurostudent.eu/results/data>
- Hall, R. (2010). The Work-Study Relationship: Experiences of Full-Time University Students Undertaking Part-Time Employment. *Journal of Education and Work*, vol. 23, no. 5, p.p. 439-449.
- Hauschildt, K., Gwosc, N. & Mishra, S. (2015). Social and Economic Conditions of student Life in Europe, Eurostudent V 2012-2015, Synopsis of Indicators. Bielefeld: Eurostudent.
- Kalenkoski, C. and Pabilonia, S. (2010). Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students. *Journal of Population Economics* 23 (2), p.p. 469-496.
- O’ Leary, S. (2017). Graduates’ experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, vol. 30, no. 1, p.p. 84-105.
- Richardson, M., Evans, C. & Gbadamosi, G. (2014). The work-study nexus: the challenges of balancing full – time business degree study with a part-time job. *Journal Research in Post – Compulsory Education*, Vol. 19, Issue 3, p.p. 302-309.

- Roshchin, S. & Rudakov, V. (2017). Patterns of student employment in Russia. *Journal of Education and Work*, vol. 30, no. 3, p.p. 314-338.
- Savic, M. & Kresoja, M. (2016). Modelling factors of students’ work in Western Balkan countries. *Studies in Higher Education*.
- Trow, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, vol. 37, no. 4, p.p. 303-328.
- Tur-Sinai, A., Romanov, D. & Zussman, N. (2017). The true effect of students’ employment on the duration of studies. *Applied Economics*, vol. 49, no. 33, p.p. 3328-3340.
- Yanbarisova, D. (2015). The Effects of Student Employment on Academic Performance in Tatarstan Higher Education Institutions. *Russian Education & Society*, vol. 57, no. 6, p.p. 459-482.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων job shadowing: Έρευνα αποτίμησης συμμετοχής εκπαιδευτικών

Teachers’ training through job shadowing programs: Teachers’ participation assessment survey

Βάγια Σερέτη, Δ/ντρια σχολείου, MSc Νομικής Δ.Π.Θ., vsereti@sch.gr

Vagia Sereti, School Administrator, MSc Law, Faculty of Law, D.U.Th., vsereti@sch.gr

Abstract: This paper aims to present quantitative research results in relation to the impact of teacher participation in teachers’ training programs through the Erasmus+ program and especially the job shadowing programs. It explores teachers’ motivation and the impact of their participation in the school unit. Job shadowing for teachers is a career opportunity through learning mobility. These programs are offered to the educational community and in the recent years there is a growing interest. The study presents initially the theoretical framework and the types of these programs offered to teachers and pupils. It is combined with field research (quantitative research) through anonymous questionnaires to teachers who have participated in relevant programs over the past two years.

Keywords: professional training, teachers’ training, job shadowing

Περίληψη: Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας σε σχέση με τον αντίκτυπο της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω του προγράμματος Erasmus+ και ειδικότερα των προγραμμάτων job shadowing. Διερευνά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπο της συμμετοχής στη σχολική μονάδα. Η παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία ευκαιρία σταδιοδρομίας μέσω της μαθησιακής κινητικότητας. Τα προγράμματα αυτά προσφέρονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον. Η μελέτη παρουσιάζει αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων και τους τύπους των προγραμμάτων που προσφέρονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συνδυάζεται στη συνέχεια με έρευνα πεδίου (ποσοτική) με ανώνυμα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που είχαν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα τα τελευταία δύο χρόνια.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, job shadowing

Εισαγωγή

Η επιτόπια παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας (job shadowing) είναι ένας τύπος εκπαίδευσης των εργαζομένων, κατά τη διάρκεια της οποίας ένας νέος υπάλληλος ή ένας

εργαζόμενος με προϋπηρεσία που επιθυμεί να εξοικειωθεί με ένα διαφορετικό αντικείμενο, ακολουθεί και παρατηρεί έναν εκπαιδευμένο και έμπειρο υπάλληλο. Η παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας είναι μια αποτελεσματική μορφή κατάρτισης για πολλά και διαφορετικά αντικείμενα (European Commission, 2018).

Η Βασική Δράση 1- Κινητικότητα του προγράμματος Erasmus+ περιλαμβάνει σχέδια που διαχειρίζονται τόσο οι Εθνικές Μονάδες όσο και ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Education Audiovisual and Culture Executive Agency). Τα σχέδια κινητικότητας παρέχουν στους δικαιούχους τη δυνατότητα να μετακινούνται σε μια άλλη συμμετέχουσα χώρα με σκοπό να σπουδάσουν, να δουλέψουν, να διδάξουν, να εκπαιδεύσουν και να αναπτύξουν επαγγελματικά προσόντα και δεξιότητες (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2018).

Τα σχέδια κινητικότητας του προσωπικού μπορούν να περιλαμβάνουν: α) Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας, β) Επιμόρφωση προσωπικού (η συγκεκριμένη δραστηριότητα στηρίζει την επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων ή άλλου προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης), η οποία μπορεί να έχει τη μορφή: i) συμμετοχής σε διαρθρωμένα προγράμματα μαθημάτων ή σε εκδηλώσεις κατάρτισης στο εξωτερικό, ii) περιόδων επιτόπιας παρακολούθησης/παρατήρησης εργασίας (job shadowing) στο εξωτερικό σε συνεργαζόμενο σχολείο ή άλλον συναφή οργανισμό που δραστηριοποιείται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (IKY, 2018).

Κατά τον Ζαρίφη (Ζαρίφης, 2014:151) ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει συνήθως τα παρακάτω δομικά στοιχεία: α) Φορέα ή πηγή χρηματοδότησης, που συνήθως εξασφαλίζει και τις υλικοτεχνικές υποδομές για τη διεκπεραίωση του προγράμματος, β) Ομάδα αναφοράς, που ταυτίζεται βέβαια με την ομάδα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και της οποίας τις ανάγκες θα πρέπει να καλύψει το πρόγραμμα, γ) Διάγνωση και καταγραφή αναγκών, που είναι ίσως και το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία απαιτητική μεν, απαραίτητη δε για την επιτυχία ενός προγράμματος, η οποία γίνεται όχι μόνο πριν την έναρξή του, αλλά καθ’ όλη τη διάρκειά του, δ) Μαθησιακούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους που απορρέουν από τη διάγνωση και καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευομένων, ε) Περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος, στ) Μεθόδευση της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευομένων και θα προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή τους, η) Τρόπους αξιολόγησης όχι μόνο του προγράμματος συνολικά, αλλά και των επιμέρους διαδικασιών και δραστηριοτήτων, του εκπαιδευτή και φυσικά των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εμπνεόμενοι από τις επισκέψεις κινητικότητας εφαρμόζουν νέες ιδέες στην εργασία τους και ενθαρρύνουν συναδέλφους τους να εφαρμόσουν νέες ιδέες. Η θετική συμβολή αυτών των επιμορφωτικών δράσεων αναγνωρίζεται επιπλέον και από συναδέλφους που δεν έλαβαν μέρος σε μετακίνηση στο εξωτερικό (Damkuvienė et al., 2015).

Μέσω του προγράμματος Erasmus+ οι καθηγητές, οι διευθυντές σχολείων ή το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε προγράμματα job shadowing και να διανύσουν μια περίοδο στο εξωτερικό σε ένα συνεργαζόμενο σχολείο ή σε άλλον σχετικό οργανισμό που δραστηριοποιείται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα οι συμμετέχοντες μπορούν να παρατηρήσουν στην πράξη πώς εφαρμόζεται η ακαδημαϊκή γνώση και να επηρεαστούν θετικά για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Στους ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων κινητικότητας περιλαμβάνονται προβληματισμοί σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευτικών, με τον προσδιορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων των σχολείων και σχετικά με την οργάνωση και την οικονομική διαχείριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας (Τούμπος, 2018).

Η παρούσα εργασία κάνει ιδιαίτερη αναφορά στα προγράμματα job shadowing και μεταξύ άλλων διερευνώνται τα κίνητρα συμμετοχής, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών σε εκπαιδευτικούς και η προστιθέμενη αξία που προσφέρουν.

1. Τα προγράμματα job shadowing (επιτόπια παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας)

Σύμφωνα με τον επίσημο οδηγό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως job shadowing (practical learning experience), (επιτόπια παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας) ορίζεται μια σύντομη παραμονή εκπαιδευόμενων σε έναν συνεργαζόμενο οργανισμό σε άλλη χώρα με στόχο να συμμετέχουν σε κατάρτιση, ακολουθώντας τους επαγγελματίες στην καθημερινή τους εργασία στον οργανισμό υποδοχής, ανταλλάσσοντας καλές πρακτικές, αποκτώντας δεξιότητες και γνώσεις ή και οικοδομώντας μακροχρόνιες συνεργασίες μέσω συμμετοχικής παρατήρησης (European Commission, 2018).

Η επιτόπια παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας επιτρέπει σε έναν φοιτητή, εκπαιδευτικό ή μαθητευόμενο να αποκτήσει πλήρη γνώση για το τι κάνει ένας εργαζόμενος που του έχει ανατεθεί ένα συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης κάθε μέρα. Επίσης, παρέχει μια πολύ πιο πλούσια εμπειρία και μπορεί να συνδυασθεί με περιγραφή εργασίας ή πραγματοποίηση ενημερωτικής συνέντευξης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο εργαζόμενος περιγράφει το έργο του. Τέλος, ο εκπαιδευόμενος που παρακολουθεί την εργασία είναι σε θέση να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο ο εργαζόμενος διεκπεραιώνει τις δραστηριότητες, τα βασικά παραδοτέα που αναμένονται και τους υπαλλήλους/συναδέλφους με τους οποίους αλληλεπιδρά. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να παρακολουθήσει συναντήσεις εργαζομένων, να επισκεφθεί πελάτες, να παρακολουθήσει συνέδρια ή εκδηλώσεις κατάρτισης και να εξοικειωθεί πλήρως με το εργασιακό περιβάλλον (Ζαρίφης, 2014).

Η παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας, όσον αφορά ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, αποτελεί μια ευκαιρία σταδιοδρομίας μέσω αυτής της μαθησιακής κινητικότητας. Είναι επίσης αποτελεσματική για φοιτητές ανώτερων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και

μαθητές, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν τι συμβαίνει σε μια συγκεκριμένη εργασία, πριν αποφασίσουν για τη σταδιοδρομία τους. Επιπλέον, αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο κάθε πρακτικής άσκησης (internship experience), καθώς δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να βιώσουν μια σειρά εμπειριών από θέσεις εργασίας μέσα σε έναν οργανισμό/φορέα. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης/παρατήρησης ο συμμετέχων βιώνει την προσέγγιση του εργαζόμενου, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα, τα βήματα και τις ενέργειες που απαιτούνται για την αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας, στοιχεία που ο εργαζόμενος ποτέ δεν μπορεί να σκεφτεί να αναφέρει. Ένας εργαζόμενος που ασχολείται με την παρατήρηση εργασίας μπορεί να παρακολουθήσει συναντήσεις, να συμμετάσχει σε συνεδρίες προβληματισμού, να ενημερώσει τους υποψηφίους για τις θέσεις εργασίας και να συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες (IKY, 2018).

Τέλος, ένα ακόμη αξιοσημείωτο στοιχείο σύμφωνα με έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε δραστηριότητες job shadowing ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Damkuvienė et al, 2015).

1.1. Τύποι προγραμμάτων job shadowing

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, εντοπίστηκαν οι παρακάτω τύποι προγραμμάτων job shadowing (Manchester Metropolitan University, 2018):

Παρατήρηση–“*fly on the wall*”: Στην περίπτωση αυτή ο επισκέπτης παρακολουθεί την πεσυμφωνημένη περίοδο της καθημερινής εργασίας στον φορέα υποδοχής. Η παρατήρηση–“*fly on the wall*” μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση συναντήσεων και αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές κ.α. Στην πραγματικότητα θα πρέπει να είναι μια τυπική αναπαράσταση του τι κάνει το άτομο “υποδοχής” σε καθημερινή βάση. Αυτός ο τύπος job shadowing λειτουργεί καλύτερα, όταν ο επισκέπτης προσπαθεί να αποκτήσει σφαιρική εικόνα του πραγματικού χώρου εργασίας.

Συχνές ανατροφοδοτήσεις–“Burst Interactions”: Εδώ ο επισκέπτης παρατηρεί τον οικοδεσπότη σε συγκεκριμένες δραστηριότητες για μια χρονική περίοδο, αφού έχει προηγηθεί μία μικρή παρουσίαση/ενημέρωση. Αυτός ο τύπος παρατήρησης παρέχει σύντομες περιόδους εστιασμένης δραστηριότητας με ανατροφοδοτήσεις και όχι παθητική συνεχή παρατήρηση. Ωστόσο χρειάζεται προσεκτικός προγραμματισμός και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για να μην εκφυλιστεί σε χαοτική διαδικασία.

Στην πράξη–“Hands On–job sharing”: Πρόκειται για μια επέκταση του μοντέλου παρατήρησης, όπου ο επισκέπτης αρχίζει να αναλαμβάνει κάποια από τα καθήκοντα που έχει ήδη παρατηρήσει. Αυτό παρέχει στον επισκέπτη την εμπειρία του ρόλου, ενώ περιλαμβάνει το δίκτυο ασφαλείας, ότι δηλαδή ο εκπαιδευόμενος παρακολουθείται στενά από τον οικοδεσπότη, κάτι όμως που δεν είναι πάντα εφικτό και θα πρέπει να συζητηθεί σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά μεταξύ των εμπλεκόμενων στο job shadowing.

Ενδέχεται ανάλογα με τη διάρκεια του προγράμματος και τις δραστηριότητες να υπάρξουν και παραπλήσιες μορφές κατάρτισης, ξεκινώντας από τις επιτόπιες επισκέψεις και φθάνοντας έως την εκτενή μάθηση που βασίζεται σε εργασία (έως 12 μήνες), όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 1.

Επιτόπιες επισκέψεις (Field trip)	Παρατήρηση/ παρακολούθη ση εργασίας (Job Shadow)	Εξερεύνηση σταδιοδρομίας (Career Exploration)	Πρακτική άσκηση (Internship)	Μακράς διάρκειας μαθητεία βασισμένη στην εργασία (Extensive Work based learning)
1-3 ώρες	3-6 ώρες	10-30 ώρες	3-18 εβδομάδες	3-12 μήνες
Περιήγηση στον χώρο εργασίας	Παρατήρηση των εργαζομένων	Εμπειρία στον χώρο με επισκέψεις κατά τις οποίες οι επισκέπτες περνούν χρόνο με έναν εργαζόμενο και αναλαμβάνουν δραστηριότητες	Ανάπτυξη δεξιοτήτων βασισμένων στην άμεση εμπειρία, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι υπολογίζουν, καταγράφουν δεδομένα σχετικά με ένα προϊόν ή παρουσίαση	Πρακτική άσκηση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν συγκεκριμένες δεξιότητες, πιστωτικές μονάδες και πιστοποιητικό ή βεβαίωση συμμετοχής

Εικόνα 1: Τύποι παρατήρησης εργασίας ανάλογα με την περίοδο, (Job Shadow Guide for Staff [and] Job Shadow Guide for Students. Connections: Linking Work and Learning. Jobs for the Future, Boston, MA.; Northwest Regional Educational Lab., Portland, Oreg, 1996, σ. 11.

2. Έρευνα

Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα πεδίου (Βάμβουκας, 2007) το χρονικό διάστημα 2017-2018 σε εκπαιδευτικούς που είχαν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα κινητικότητας και διήρκησε 2 μήνες.

Στις ερευνητικές υποθέσεις περιλαμβάνονται τα εξής:

- Η βιωματική μάθηση που προσφέρουν τα προγράμματα job shadowing αποτελεί προστιθέμενη αξία στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα job shadowing ενισχύουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τον διαπολιτισμικό διάλογο.
- Στα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα job shadowing πιθανόν συμπεριλαμβάνονται η γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, η πρακτική εξάσκηση σε άλλα περιβάλλοντα, η επαφή με συναδέλφους άλλων χωρών, η ενημέρωση για καινούργια δεδομένα στο γνωστικό τους αντικείμενο, η εξοικείωση με καινούργιες πρακτικές και η επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενισχύει την ικανότητά τους να διδάσκουν σε άλλα περιβάλλοντα.

2.1. Συμμετέχοντες-Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 13 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας, αφού είχαν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα job shadowing.

2.2. Σχεδιασμός έρευνας/εργαλεία

Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις για το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάποιος (Ramsden, 1992), η μελέτη εστιάστηκε στις προοπτικές των εμπλεκόμενων και τον τρόπο ερμηνείας του μαθησιακού περιβάλλοντος (Bednar, Cunningham, Duffy&Perry, 1991; Cunningham, 1991; Salomon, 1998). Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με δεκαεπτά (17) συνολικά ερωτήσεις και πεντάβαθμη κλίμακα (Koh, 2009). Οι συμμετέχοντες απάντησαν αρχικά σε έξι ερωτήσεις που σχετίζονταν με το προσωπικό, υπηρεσιακό και ακαδημαϊκό προφίλ τους. Στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα κίνητρα συμμετοχής τους και τις γνώσεις που είχαν για τα προγράμματα job shadowing. Κατόπιν οι ερωτήσεις αφορούσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα που παρακολούθησαν (τύπος, διάρκεια, περιεχόμενο κ.α). Το τρίτο μέρος σχετιζόταν με τον αντίκτυπο του προγράμματος στους ίδιους. Τέλος οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το προφίλ του σχολείου τους σε σχέση με ευρωπαϊκά προγράμματα.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

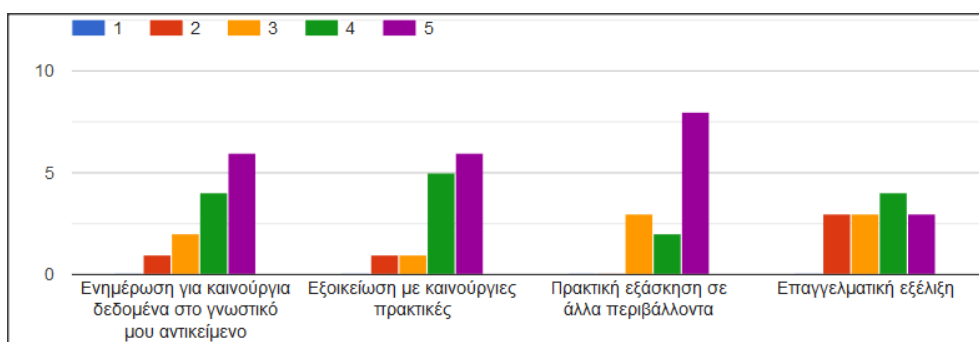
Στην έρευνα συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί (10 γυναίκες και 3 άνδρες). Από το δείγμα οι 3 μόνο εκπαιδευτικοί ανήκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι στη Δευτεροβάθμια, γεγονός που δικαιολογείται, γιατί τα περισσότερα προγράμματα job shadowing απευθύνονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα ΕΠΑ.Λ. Στο δείγμα βέβαια της έρευνας υπήρχαν μόνο δύο εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν άριστα ενημερωμένο για τον οργανισμό που θα επισκεπτόταν (92,3%). Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων δεν διαφάνηκε γενικότερα κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, ενώ υπήρξαν διαφοροποιήσεις που σχετίζονταν με τα χρόνια υπηρεσίας και τον τύπο σχολείου από όπου προερχόταν ο εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο πρόγραμμα όπως θα φανεί αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Η πλειοψηφία του δείγματος (69,2%) ήταν εκπαιδευτικοί, ενώ υπήρχαν και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου σε ποσοστό 15,4% και διευθυντές σχολείων σε ποσοστό επίσης 15,4%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων υπηρετεί στην εκπαίδευση από 10 έως 20 είκοσι χρόνια, ενώ μικρό ήταν το ποσοστό αυτών που υπηρετεί στην εκπαίδευση πάνω από είκοσι χρόνια. Η πλειοψηφία του δείγματος συμμετείχε σε πρόγραμμα διάρκειας μίας εβδομάδας

(61,5%). Σε πρόγραμμα διάρκειας 2 εβδομάδων συμμετείχε το 23% και σε πρόγραμμα διάρκειας ενός μήνα μόνο το 15,4%. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η συνήθης διάρκεια τέτοιων προγραμμάτων είναι περίπου δύο εβδομάδες, ενώ η συμμετοχή σε προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας συναντά λειτουργικά προβλήματα καθώς οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί ή μαθητές θα πρέπει να απουσιάσουν για μεγάλο διάστημα).

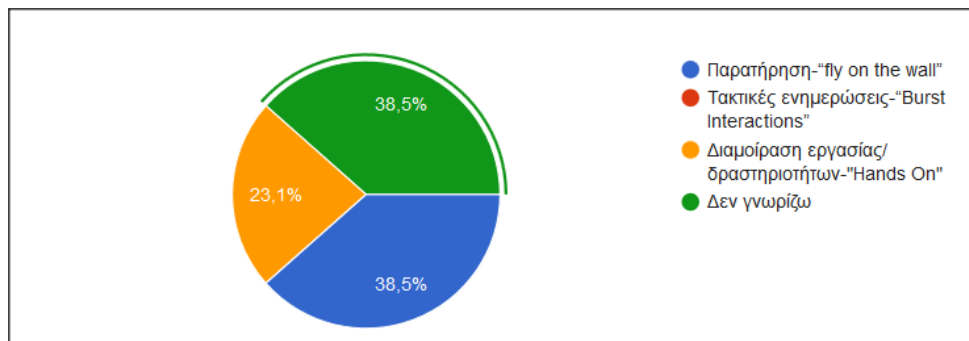
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα job shadowing. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η πλειοψηφία θεωρεί πολύ σημαντική τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, ενώ ακολουθούν ως σημαντικά κίνητρα η ανατροφοδότηση από εξειδικευμένους επαγγελματίες, η πρακτική εξάσκηση σε άλλα περιβάλλοντα, η επαφή με συναδέλφους άλλων χωρών, η ενημέρωση για καινούργια δεδομένα στο γνωστικό τους αντικείμενο, η εξοικείωση με καινούργιες πρακτικές και η επαγγελματική τους εξέλιξη. Στο σημείο αυτό υπάρχει συμφωνία με τον οδηγό του προγράμματος όπου αναφέρεται ότι μακροπρόθεσμα το συνδυασμένο αποτέλεσμα των χιλιάδων έργων που θα υποστηριχθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης βασικής δράσης αναμένεται να έχει επίδραση στα συστήματα που αφορούν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τους νέους στις συμμετέχουσες χώρες, κάτι που θα υποστηρίξει τη μεταρρύθμιση των ασκούμενων πολιτικών (Οδηγός Προγράμματος, 2016).

Σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής υπήρξε μία διαφοροποίηση όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Διαφάνηκε μία μεγαλύτερη εξοικείωση από τους νεότερους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα προγράμματα κινητικότητας και διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα συμμετοχής. Το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης ήταν πολύ σημαντικότερο για τους νεότερους συναδέλφους σε σχέση με εκείνους που είχαν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Σε πολύ χαμηλό επίπεδο παρουσιάζεται ως κίνητρο για τους συμμετέχοντες το οικονομικό όφελος χωρίς να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση όσον αφορά το φύλο ή τα χρόνια προϋπηρεσίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν υφίσταται κάποια επιπλέον παροχή για όποιον συμμετάσχει, πέραν της κάλυψης των εξόδων μετακίνησης και διαμονής. Τέλος, πολύ λίγοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κίνητρο συμμετοχής ήταν η παρώθηση από άλλους συναδέλφους είτε από τον/τη Δ/ντή/ντρια, χωρίς να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση που να σχετίζεται με τον τύπο σχολείου από όπου προέρχονταν, το φύλο ή την προϋπηρεσία(Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Αποτίμηση κινήτρων εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση εάν γνώριζαν οι συμμετέχοντες σε τι τύπο προγράμματος job shadowing συμμετείχαν, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (38,5%) ανέφερε ότι δεν γνώριζε, πιθανόν γιατί δεν υπήρξε η κατάλληλη ενημέρωση από τον φορέα υποδοχής είτε από τη σχολική μονάδα τους είτε από τους ίδιους (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Ενημέρωση για τύπο προγράμματος jobshadowing

Πρέπει να τονιστεί ότι ένα στοιχείο που αναδεικνύεται ως παράγοντας επιτυχίας της κινητικότητας σε σχέδια Erasmus+ KA1 σύμφωνα με έρευνα είναι η προετοιμασία πριν την επίσκεψη. Η κινητικότητα, σύμφωνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους για τα εκπαιδευτικά συστήματα και την κουλτούρα άλλων χωρών και τους καθιστά πιο ανοιχτούς στις αλλαγές και στην καινοτομία. Μετά από μία κινητικότητα αυξάνεται το επίπεδο ικανοποίησής τους από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρούν ότι η κινητικότητα επιφέρει θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα και στο πρόγραμμα σπουδών. Συζητείται πιο συχνά η διεθνοποίηση του σχολείου και εισάγονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας (Damkuvienė et al, 2015).

Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι ο θεσμός του job shadowing είναι περισσότερο δημοφιλής στα ΕΠΑ.Λ σε σχέση με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης εξαιτίας και της φύσης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ που συμμετείχαν στην έρευνα να είναι ενημερωμένοι γι' αυτόν τον τύπο προγράμματος σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς όμως δεν υπήρχε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτών από ΕΠΑ.Λ ώστε να υπάρχουν περισσότερα τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Τα δεδομένα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν συνεπώς και την έκθεση με τα στατιστικά στοιχεία του ΙΚΥ για τη σχολική εκπαίδευση του έτους 2017 όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα επιτόπια παρακολούθησης εργασίας job shadowing είναι αισθητά χαμηλότερο από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αιτούνται χρηματοδότηση για παρακολούθηση δομημένου κύκλου μαθημάτων και ακόμη χαμηλότερο είναι το ποσοστό όσων σχεδιάζουν να αναλάβουν διδασκαλία σε οργανισμό εταίρο του εξωτερικού (5,5%, 91,8% και 2,6 αντιστοίχως). Οι δύο τύποι κινητικότητας με τα χαμηλότερα ποσοστά απαιτούν για την υλοποίησή τους και ένα ευρύτερο δίκτυο επαφών του σχολείου με εταίρους του εξωτερικού και προηγούμενες επαφές (Jaani, J., & Harro-Loit, H. 2018).

Στην πλειοψηφία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα που συμπεριλάμβανε επισκέψεις σε σχολεία (92,3%), ενώ ακολουθούσαν οι επισκέψεις σε άλλους επαγγελματικούς χώρους (30,8%) και οι παρουσιάσεις από ειδικούς (30,6%), γεγονός που πιθανόν το έκανε πιο ενδιαφέρον και δημιουργούσε κίνητρα συμμετοχής πριν την έναρξή του αλλά και κατά τη διάρκεια υλοποίησής του.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ποσοστό 92,3% ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε την ανταλλαγή καλών πρακτικών, βελτίωσε τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και προήγαγε τον διαπολιτισμικό διάλογο μέσω συνεργατικής δουλειάς μεταξύ συναδέλφων και μαθητών σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, εθνικό, διεθνές) και ανάμεσα σε διάφορες ομάδες ενδιαφερομένων (τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και της ευρύτερης κοινότητας). Ακολουθούν σε ποσοστό 84,6% στα θετικά της συμμετοχής τους η ενίσχυση της δικτύωσης με μελλοντικούς συνεργάτες και η ενίσχυση της ικανότητας να διδάσκουν σε άλλα περιβάλλοντα. Σε ποσοστό 69,2% οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους βελτίωσε τις δεξιότητες αξιοποίησης της τεχνολογίας για τη διδασκαλία τους και επέδρασε στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Σε ποσοστό 61,5% θεωρούν ότι προσέφερε αποτελεσματικές μεθόδους και διέυρνε τους επαγγελματικούς ορίζοντές τους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (53,8%) πιστεύει ότι αύξησε το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους, ενώ ακολουθεί με ποσοστό 46,2% ως θετικό αποτέλεσμα η ανάπτυξη ικανοτήτων mentoring.

Επιβεβαιώνεται σε συμφωνία με έρευνα που έχει γίνει έτσι ότι κατά τη διάρκεια της κινητικότητας οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εστιάσουν την προσοχή τους μόνο στην επιμόρφωση, μακριά από τα προβλήματα της καθημερινότητας, να διευρύνουν το δίκτυο των γνωριμιών τους για μελλοντική συνεργασία, να γνωρίσουν πώς να οργανώνουν συνέδρια και να κάνουν καλές παρουσιάσεις, να αλλάζουν στάσεις απέναντι στη διδασκαλία, τη μάθηση και τους μαθητές. Κάτι άλλο που έμμεσα κατακτάται είναι οι εμπειρίες από τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος (Damkuvienė et al, 2015).

Κατά την επιστροφή τους στη σχολική μονάδα όλοι οι συμμετέχοντες (100%) δήλωσαν ότι έδωσαν ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (69,2%) εφάρμοσε καινούργιες πρακτικές που αποκόμισε από το πρόγραμμα. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το προφίλ του σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι προέρχονται από μία σχολική μονάδα που συμμετέχει ενεργά σε πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια καινοτόμων πρακτικών, προάγει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και εμπλέκεται σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο σημείο αυτό διαφάνηκε ότι το προφίλ του σχολείου διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εξωστρέφεια των εκπαιδευτικών και στην ενδεχόμενη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι η συμμετοχή σε πρόγραμμα επιτόπιας παρακολούθησης εργασίας/job shadowing συντελεί ώστε και οι μαθητές να συνδυάσουν ακαδημαϊκή γνώση με πρακτική άσκηση (92,3%), να βρουν επαγγελματικές διεξόδους (76,9%), να γνωρίσουν καλύτερα το μελλοντικό τους επάγγελμα (69,2%) και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτό που έχουν επιλέξει. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν και με έρευνα

στην οποία θετικά αποτελέσματα αναγνωρίζονται και από τους μαθητές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε κινητικότητα (Damkuvienė et al, 2015).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων καταγράφει τα εξής δεδομένα: Όσον αφορά την 1^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η βιωματική μάθηση που αποκτάται στα προγράμματα job shadowing προσφέρει προστιθέμενη αξία στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Τα προγράμματα αυτά ενισχύουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους και προάγουν τον διαπολιτισμικό διάλογο. Τα πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης είναι πιο ευνοϊκά, επειδή δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να κάνουν ουσιαστικές συνδέσεις μεταξύ της καθημερινής και της μαθησιακής εμπειρίας.

Με την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στον χώρο εργασίας οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν μια σειρά γνωστικών διαδικασιών και ψυχικών διεργασιών. Ένα ακόμη όφελος που μπορεί να αναφερθεί σύμφωνα με την έρευνά μας είναι η καλύτερη κατανόηση των πτυχών ενός επαγγέλματος (υποχρεώσεις, δεξιότητες κ.α). Οι παρατηρητές γίνονται μάρτυρες μιας πραγματικότητας βιώνοντας τον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός αντιδρά και αλληλεπιδρά (Mader et al, 2016:118). Τα άτομα παρατηρώντας και αντιδρώντας/αλληλεπιδρώντας κατά τη διάρκεια μιας περιόδου job shadowing είναι σε θέση να δημιουργούν νέες έννοιες σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας. Για παράδειγμα, έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη θα ήταν πολύ δύσκολο να καλλιεργηθούν μόνο μέσω της διδασκαλίας στην τάξη (Lozada, 2001; Reese, 2005).

Σετικά με τη 2^η ερευνητική μας υπόθεση που αφορούσε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επισημάνθηκαν πράγματι ότι αυτά σχετίζονται με την επιθυμία δικτύωσης των εκπαιδευτικών με συνεργάτες, τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, την ανατροφοδότηση από εξειδικευμένους επαγγελματίες, την πρακτική εξάσκηση σε άλλα περιβάλλοντα, την ενημέρωση για καινούργια δεδομένα στο γνωστικό τους αντικείμενο, την εξοικείωση τους με καινούργιες πρακτικές και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Συγκρινόμενες μάλιστα μεταξύ τους οι μορφές κινητικότητας φαίνεται ότι διαφέρουν ως προς τα αποτελέσματα. Έρευνα καταδεικνύει ότι το job shadowing συντελεί περισσότερο σε ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων, ενώ τα μαθήματα είναι πιο κατάλληλα για την ανάπτυξη διδακτικών ικανοτήτων και τα αποτελέσματα δείχνουν να είναι καλύτερα όταν υπάρχει ένας συνδυασμός job shadowing με μαθήματα (Jaani&Harro-Loit, 2018). Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο είναι ότι σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε δραστηριότητες job shadowing ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Damkuvienė et al 2015).

Σε σχέση με την 3^η ερευνητική μας υπόθεση αποτυπώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και ειδικότερα η επιτόπια παρακολούθηση/παρατήρηση εργασίας (job shadowing) ή η διδασκαλία σε σχολείο ή άλλο

φορέα στο εξωτερικό συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενισχύει την ικανότητά τους να διδάσκουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επίσης, η συμμετοχή τους βελτίωσε τις δεξιότητες αξιοποίησης της τεχνολογίας για τη διδασκαλία τους και επέδρασε στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, προσέφερε αποτελεσματικές μεθόδους και διεύρυνε τους επαγγελματικούς ορίζοντές τους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό πιστεύει ότι αύξησε το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους. Αποτιμώντας άλλωστε στο τέλος οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα job shadowing χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Ο θεσμός του job shadowing σημαίνει ανάπτυξη του επαγγελματικού μου προφίλ, καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην Αγγλική γλώσσα, εμπλουτισμός της επαγγελματικής μου εμπειρίας σε πραγματικό περιβάλλον, ανταλλαγή αποτελεσματικών πρακτικών δίπλα σε συναδέλφους με τους οποίους μας ενώνουν κοινοί προβληματισμοί και κοινά επιτεύγματα».

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποτυπώθηκε ότι οι ευκαιρίες κινητικότητας job shadowing συνεισφέρουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στη διεύρυνση της αντίληψης για την εκπαίδευση και εξασφαλίζουν την ανταλλαγή γνώσης και καλών πρακτικών στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. (Jaani&Harro-Loit, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., & Perry, J.D. (1991). *Theory into practice: How do we link?* In G.L. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 88-101). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Cunningham, J.D. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. *Educational Technology*, 5, 13-17.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J. & Balčiūnas, S. (2015). Impact and sustainability of the ERASMUS+ Programme Key Action 1 (KA1) learning mobility of individuals, mobility projects for school education staff, Research report, Vilnius, 2015-12-18 (Διαθέσιμο online σε: <http://www.erasmus-plus.lt/uploads/files/2015-12-18inational-report.pdf>, ανακτήθηκε στις 19/1/2018).
- Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο. (2018). Ειδική έκθεση-Η κινητικότητα στο πλαίσιο του Erasmus+: εκατομμύρια συμμετέχοντες και πολύπλευρη η ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία, η μέτρηση των επιδόσεων όμως χρήζει περαιτέρω βελτιώσεων. (υποβαλλόμενη δύναμη του άρθρου 287, παράγραφος 4, δεύτερο εδάφιο, ΣΛΕΕ).
- Ζαρίφης, Γ.Κ. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού*, Διδακτικές Σημειώσεις, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

- Jaani, J., & Harro-Loit, H. (2018). Teachers’ Short-Term Learning Mobility Abroad from the School Improvement Perspective: Estonian Best Practice Cases. *POLICY*, 138.
- Job Shadow Guide for Staff [and] Job Shadow Guide for Students. (1996). Connections: Linking Work and Learning. *Jobs for the Future, Boston, MA.; Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR.*
- Koh N. K. (2009, May). Engaging Pedagogies for Infusing Life skills: An Empirical Study. Paper presented at *33rd Annual Pacific Circle Consortium Conference*, Taipei.
- Lozada, M. (2001). Job Shadowing - Career Exploration at Work. *Techniques - Association for Career and Technical Education*, 76(8), 30-33.
- Mader, F. H., Mader, D. R. D. Alexander, E. C. (2016). Job Shadowing Experiences as a Teaching Tool: A New Twist on a Tried and True Technique. *Atlantic Marketing Journal*, Vol. 5, No. 3 (Fall 2016).
- Οδηγός προγράμματος, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Βρυξέλλες, 2016, σελίδα 31.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reese, S. (2005). Exploring the World of Work Through Job Shadowing. *Techniques Making Education and Career Connections*, 80(2), 18-23.
- Salomon, G. (1998). Novel constructivist learning environments and novel technologies: Some issues to be concerned with. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 3-12. DOI: 10.1016/S0959-4752(98)00007-3
- Τούμπος, Π. (2018). Εξευρωπαϊσμός και εκπαίδευση: η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Αναφορές από το διαδίκτυο

- European Commission, Programme Guide, Version 3 2018 (10/8/2018) Part A –General Information about the Erasmus+ Programme, p. 317. Retrieved from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/overview_en, προσπελάστηκε στις 16/11/2018.
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1>, προσπελάστηκε στις 19/12/2018.
- Manchester Metropolitan University. Job Shadowing Guidelines, Human Resources Organisation Development Training & Diversity <https://www2.mmu.ac.uk/humanresources/current-staff/development/mentoring/>, προσπελάστηκε στις 20/11/2018.

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών: ποιοτική προσέγγιση σε δείγμα εκπαιδευτικών.

EFL learning in public and private schools: a case study

Μαρία Κ. Μπυρμπίλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ, birbilim@edlit.auth.gr

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, papaiko@sch.gr

Mary K. Birbili, Teacher, PhD Aristotle University of Thessaloniki, birbilim@edlit.auth.gr

Anthony Papaconomou, School of Political Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, papaiko@sch.gr

Abstract: This paper presents a survey of foreign language teachers about the role of private education in foreign language teaching and, by extension, the effect of this fact on their professional career. The semi-structured interview method and its methodological tools were used. The results include the assumption of a downgrading of their role due to the existence of this shadow educational system of private education system. However, significant is the fact that teachers are admitting the complementarity of the role of the public school in relation to the private education centers.

Keywords: teacher, foreign language teaching, private education centers.

Περίληψη: Στην εργασία αυτή γίνεται η παρουσίαση μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας σχετικά με το ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και κατ' επέκταση στην επίδραση του γεγονότος αυτού στην επαγγελματική τους πορεία. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης και τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Στα αποτελέσματα συγκαταλέγεται το γεγονός της παραδοχής της υποβάθμισης του ρόλου τους από την ύπαρξη του σκιώδους αυτού εκπαιδευτικού συστήματος των φροντιστηρίων. Παρόλα αυτά εντύπωση προκαλεί το γεγονός της παραδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος της συμπληρωματικότητας του ρόλου του δημόσιου σχολείου σε σχέση με αυτού του ιδιωτικού κέντρου.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, ξενόγλωσση εκπαίδευση, φροντιστήριο

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της ιδιωτικής εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Η αυξημένη αυτή τάση των Ελλήνων μαθητών για εκμάθηση της γλώσσας μέσω των κέντρων ξένων γλωσσών φαίνεται μέσα από τα ευρήματα της έρευνας

*ESLC 2011(European Survey on Language Competences)*¹, αφού η Ελλάδα είναι η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων της πρώτης ξένης γλώσσας (αγγλικής) εκτός σχολείου, με μεγάλη διαφορά από άλλα ευρωπαϊκά συστήματα. Διάφοροι λόγοι εντοπίζονται για την προτίμηση αυτή. Όπως υποστηρίζεται από τις Σιγανού και Παπασταμούλη (2007) ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας στα κέντρα ξένων γλωσσών είναι αυξημένος κυρίως εξαιτίας της στόχευσης των μαθητών για απόκτηση τίτλου γλωσσομάθειας, παροχή που δεν μπορεί να εξασφαλιστεί αλλά ούτε και να προωθηθεί μέσω του δημόσιου σχολείου. Ακόμα, η δημόσια εκπαίδευση δεν παρέχει τον επαρκή διδακτικό χρόνο, αφού αφενός δεν υπάρχει επάρκεια εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, και αφετέρου είτε τα διδακτικά εγχειρίδια δεν διανέμονται έγκαιρα είτε είναι ακατάλληλα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, ως σημαντικούς παράγοντες επισημαίνουν το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τάξη, την απουσία μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και την απουσία αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Έτσι, σε σχετική ερώτηση έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών (76,3%) τάσσεται υπέρ της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας μέσω των ιδιωτικών φορέων (κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων φροντιστηριακών μαθημάτων) (Μπιρμπίλη, 2015). Οι λόγοι που αναφέρονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς υπέρ της ιδιωτικής εκμάθησης της γλώσσας είναι:

- ο αυξημένος προγραμματισμένος και πραγματοποιημένος διδακτικός χρόνος, καθώς θεωρείται απαραίτητος για την επίτευξη των στόχων των μαθητών
- τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία κρίνονται ως 'πλουσιότερα' και πιο ολοκληρωμένα, αφού περιέχουν περισσότερο υλικό και συνοδεύονται από βοηθητικά εγχειρίδια και οπτικοακουστικό υλικό
- η δυνατότητα κατάλληλης και επαρκούς προετοιμασίας για την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω

¹Η ESLC είναι η πρώτη έρευνα αυτού του είδους που σχεδιάστηκε με στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την επάρκεια των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2011, σε 16 συμμετέχουσες χώρες ή κοινότητες χωρών της Ευρώπης - μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα - με τη χρήση ερωτηματολογίων σε 54.000 μαθητές στην τελευταία χρονιά της κατώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED2) και την πρώτη χρονιά της ανώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED3) (UNESCO, 1997). Επιπρόσθετα πληροφορίες συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς, διευθυντές και Συντονιστές Εθνικής Έρευνας οι οποίοι παρείχαν στοιχεία για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τη βελτίωση της επάρκειας των ξένων γλωσσών. Σκοπός της έρευνας ήταν η παροχή πληροφοριών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσα από τις διδακτικές μεθόδους και τα προγράμματα σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α), έτσι ώστε να βοηθηθεί η Ευρώπη στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Δείκτη Επάρκειας της Γλώσσας, να παρακολουθεί την ταύτιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (2002), και να ανταλλάξει 'καλές' πρακτικές που θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας. Η έρευνα ESLC αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (reading and listening), όπως επίσης και στην παραγωγή γραπτού λόγου (writing). Η γλωσσική αυτή επάρκεια αξιολογήθηκε σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς - CEFR (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001), έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στα συμμετέχοντα ευρωπαϊκά συστήματα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα είναι πολύ σημαντικά και σε συνδυασμό με τα στοιχεία που έχουν προκύψει κατά καιρούς σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και τις επίσημες εθνικές στατιστικές αναλύσεις, φωτίζουν κατά πολύ το καίριο ζήτημα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

σχολείου με τα ισχύοντα δεδομένα

- η ‘ποιότητα’ της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αφού θεωρείται ότι στο φροντιστήριο ακολουθείται ‘καλύτερη’ και ‘αναλυτικότερη’ διδακτική μεθοδολογία
- το οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει τη δυνατότητα χρήσης οπτικοακουστικού υλικού και τεχνολογικών μέσων με μεγαλύτερη συχνότητα
- ο μικρότερος αριθμός μαθητών στην τάξη που συντελεί αφενός στη δυνατότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών και αφετέρου στη δημιουργία κλίματος ηρεμίας και συνεργασίας, που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρακολούθηση μαθημάτων μέσω των ιδιωτικών φορέων με τη σειρά της επιφέρει σημαντικές συνέπειες στις σχολικές τάξεις των δημόσιων σχολείων με κύριο επακόλουθο την ανομοιογένεια της γνώσης των μαθητών (Γαλανοπούλου, 2001). Η πολιτεία, αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα και λαμβάνοντας υπόψη ότι δε διδάσκονται αγγλικά όλοι οι μαθητές των Δημοτικών, θεσμοθέτησε τη χρήση επιπέδων γνώσεων στο Γυμνάσιο. Παρόλα αυτά, όπως προκύπτει από την έρευνα, αν και θεωρητικά έχουν θεσπιστεί αλλαγές στη δημόσια εκπαίδευση έτσι ώστε να ενισχυθεί η ξενόγλωσση εκπαίδευση, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών εξακολουθούν να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο θεσμό του φροντιστηρίου με αναπόφευκτες συνέπειες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η ύπαρξη του παράλληλου αυτού συστήματος επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, και την αντίληψή του σχετικά με τη μάθηση, το θεσμό και τη χρησιμότητα του σχολείου (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Παράλληλα, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά το ίδιο το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και την αυτοεκτίμησή του (Παπαοικονόμου, 2011).

Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική πράξη, παρόλο που μέσα από την ανάλυση των στοιχείων που παρέχει το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο μπορεί να διαπιστωθεί πώς οι άνθρωποι «βλέπουν» τα πράγματα, και όχι πώς «πράττουν» αφού, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Woods (1991: 85), «δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε κάποια πλαίσια υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τί λένε οι εκπαιδευτικοί ότι κάνουν, και τι πραγματικά κάνουν». Αυτή η ασυμφωνία μεταξύ αυτοαναφερόμενης και παρατηρούμενης συμπεριφοράς κατά τη Σαραφίδου (2011:32) είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο στις έρευνες, που προκύπτει λόγω αδυναμιών επιλεκτικότητας της ανθρώπινης μνήμης αλλά και λόγω της

τάσης των ατόμων να δίνουν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις (κοινωνική επιθυμητότητα)².

Για τη διευκρίνιση των υπό παρατήρηση δεδομένων προτιμήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με εκπαιδευτικούς. Από τις συνεντεύξεις συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους σε θέματα μεθοδολογίας και την άποψή τους πάνω στη σχέση του τρόπου επιλογής τους και της άποψης τους για την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Το περιεχόμενο της συζήτησης καταγράφηκε ηλεκτρονικά και απομαγνητοφωνήθηκε, έτσι ώστε να υπάρξει μια ουσιαστικότερη ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των κωδικοποιημένων κατηγοριών των δεδομένων της παρατήρησης, ενώ κατηγορίες προέκυψαν και από τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης των εκπαιδευτικών. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο *SPSSforWindows*.

Περιγραφικά δεδομένα

Στην έρευνα συμμετείχαν 29 εκπαιδευτικοί - 28 γυναίκες και 1 άντρας - οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται μεταξύ 30 και 55 ετών. Η δυσαναλογία του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο ήταν αναμενόμενη, αφού στην ειδικότητα των Φιλολόγων Αγγλικής παραδοσιακά υπερτερούν αριθμητικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (N=29) είναι απόφοιτοι του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, και οι επτά από αυτούς (N=7) έχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (N=2) βρίσκονται στη διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών και μία (N=1) εκπαιδευτικός ξεκίνησε αλλά δεν ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65,5% (N=19) δεν έχουν εμπλακεί ποτέ στη διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών. Οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί έχουν φοιτήσει σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ευρώπη και ένας (1) στις Ηνωμένες Πολιτείες σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και οι έξι (6) έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία σε χώρα του εξωτερικού. Ένας (1) εκπαιδευτικός συνδυάζει και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Οι περισσότεροι πάντως εκπαιδευτικοί (15 περιπτώσεις που αντιστοιχούν στο ποσοστό 53,6%) δεν έχουν καμία εμπειρία επιμόρφωσης ή φοίτησης σε σχολή του εξωτερικού.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Προβαίνοντας σε ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, ωστόσο, μέσα από τα μεθοδολογικά όργανα της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας πράγματι προκύπτει ότι ο ιδιωτικός φορέας υπερτερεί έναντι του δημοσίου στη συνείδηση των περισσότερων μαθητών.

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον παρεμβατικό - ή μη - ρόλο της ιδιωτικής

² Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται ως social desirability.

εκπαίδευσης αναλύεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες καταγράφονται μετά από τις σχετικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με όσα καταθέτουν, σε πρώτη φάση όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον πρωταγωνιστικό ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ζητούμενο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Από αυτούς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το δημόσιο σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά στο θεσμό του φροντιστηρίου, το οποίο κρίνουν ότι υποβαθμίζει σε μεγάλο βαθμό τη θέση και το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά:

- *Πλέον έχουμε καταντήσει να προσπαθούμε να βουλώσουμε τις τρύπες που έχει αφήσει το φροντιστήριο.*
- *Έχουμε τη δυνατότητα - εδώ, που είμαστε πίσω από τα φροντιστήρια - και έχουμε καλύψει πάρα πολλά κενά τους.*
- *Ότι κενά έχουν από το φροντιστήριο θέλουν να τα καλύψουν από το σχολείο.*

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη θετική συμβολή του ιδιωτικού παράγοντα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στην ίδια κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη των φροντιστηριακών μαθημάτων είναι απόρροια της αδυναμίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών. Σε μια περίπτωση μάλιστα, η εκπαιδευτικός μεταφέρει τη γνώμη του ίδιου του Συμβούλου Εκπαίδευσης ο οποίος αναγνωρίζει την ανεπάρκεια και την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να παρέχει το κατάλληλο έδαφος για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ παράλληλα τονίζει και την προσωρινότητα του πιλοτικού προγράμματος ΕΠΣ ΞΓ. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σχετικά με τα παραπάνω:

- *Αρνητικός ο παράγοντας του φροντιστηρίου δεν είναι. Είναι βοηθητικός.*
- *Είναι θετικό γιατί προχωράμε. Κατανοούν εύκολα, οπότε μπορώ να προχωρήσω.*
- *Θετικά φέρνει. Το παιδί μέσα στη τάξη, με το να πηγαίνει στο φροντιστήριο, φαίνεται πιο σίγουρο φαίνεται πιο - πώς να το πω να το πω - λίγο σαν 'ανώτερο' από τα άλλα.*
- *Αν πάνε όλα φροντιστήριο, το επίπεδο θα είναι πιο ανεβασμένο.*
- *Σίγουρα παρεμβαίνει Κάποια παιδάκια που πάνε φροντιστήριο και έχουνε και αξιοποιούν το χρόνο που παν φροντιστήριο, σαφώς είναι καλύτερα και κάνουν το μάθημα ευκολότερο.*
- *Επηρεάζομαι θετικά μόνο γιατί είναι καλύτερο για τα παιδιά. Είμαστε εκεί και οι δυο μαζί, δε θα αλλάξει ποτέ αυτό το πράγμα. Όπως ακριβώς έχουνε γονείς και εμένα σα δασκάλα, έτσι ακριβώς έχουν και το φροντιστήριο εκεί και αγγλικά και εδώ. Ότι μπορεί να γίνει από τη συνεργασία και των δύο, και ό,τι καλό μπορεί να βγει, αυτό επιθυμώ.*
- *Θετικό είναι το φροντιστήριο. Εφόσον εμείς δε μπορούμε να τους προσφέρουμε να έχουν ένα πτυχίο, να κάνουν περισσότερες ώρες και να μπορούν να βασιστούν σε μας μόνο. Τόσα χρόνια κάνουν αγγλικά... αυτό είναι θέμα που δεν μπορούμε να το λύσουμε εμείς αλλά ξεκινάμε από το δημοτικό και δε μαθαίνουν αγγλικά μόνο από μας.*

- Δε μπορούμε να κατηγορούμε τα φροντιστήρια αντί τη δημόσια εκπαίδευση. Φροντιστήριο υπήρχε και υπάρχει. Ας κάνει κάτι το κράτος να πάψει να υπάρχει.
- Έλεγε ο Σύμβουλος - που για μένα όσοι έρχονται είναι απλά φερέφωνα του Υπουργείου, απλά να προωθήσουν κάτι που αυτοί θέλουν για καλό - ότι «ο στόχος μας είναι τα παιδιά να μην πάνε φροντιστήριο μαθηματικά, να μην πάνε αγγλικά, να μην πάνε· να τα μαθαίνουν όλα εδώ». Και ρωτάει μια μητέρα: «ωραία, εγώ τι με συμβουλεύετε από του χρόνου το Σεπτέμβριο; Να μη το γράψω το παιδί μου στα αγγλικά; να το γράψω, ή όχι;» Και δεν μας απάντησε. «Αφού λέτε ότι θα τα κάνει εδώ. Άρα θα το γράψω;» «Ναι», λέει, «θα το γράψετε». Δηλαδή - με συγχωρείς - μπούρδες. Και τόνισε και κάτι άλλο για όλα αυτά, τα πιλοτικά. Όσο χρηματοδοτούνται, μέχρι το 2013, από την ΕΟΚ. Συγγνώμη, δηλαδή, τα παιδιά μας είναι πειραματόζωα;

Ενίοτε, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ανάλογα με το αν τα παιδιά παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα, όμως αυτό δεν αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών:

- Θεωρώ πολλά πράγματα διδαγμένα. Και στη περίπτωση αυτή - για να μην βαριούνται τα παιδιά και επαναλαμβάνομαι - όχι ότι τα περνάω αδίδακτα, αλλά, προκειμένου να έχω μια τάξη η οποία βαριέται, φροντίζω να τα κάνω πιο σύντομα.
- Σίγουρα επηρεάζεται. Αρνητικά. Είμαι πιο χαλαρή. Λάθος μου είναι, αλλά να κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας;
- Επειδή στο φροντιστήριο κάνουν πολύ writing. δε πολυκάνω εγώ εδώ πέρα.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επισημαίνουν τις συνέπειες της φοίτησης στα κέντρα ξένων γλωσσών στη συμπεριφορά των μαθητών, την οποία χαρακτηρίζουν ως «απαξιωτική» απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, αλλά και στον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα, αν και εντοπίζουν διαφορετικές διαβαθμίσεις της αρνητικής τους στάσης, η οποία πολύ συχνά επιφέρει αντίστοιχες αρνητικές συνέπειες στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού:

- Κατά πολύ μας αντιμετωπίζουν απαξιωτικά, πιστεύω, γιατί «εμείς πηγαίνουμε έξω αγγλικά, ξέρουμε αγγλικά, δεν το έχουμε ανάγκη το μάθημα, δεν μας ενδιαφέρει».
- Αυτό έχει επίδραση και στη δουλειά που έχεις να κάνεις, και ένα παραπάνω στο δικό μας το αντικείμενο. Παρόλο που τα παιδιά πάνε φροντιστήριο... αδιαφορούν για το μάθημα.
- Σνομπάρουν το μάθημα; Ναι, ισχύει.
- Μερικά ναι, δε διαβάζουν, γιατί σου λένε «τα ξέρω από το φροντιστήριο». Και μετά, περιμένουν βαθμό.
- Ότι είναι υποδεέστερο; Υπάρχει και αυτό, αλλά κυρίως από τους μαθητές που γνωρίζουν περισσότερο.
- Το 'βγάζουν' τα παιδιά ότι παρακολουθούν φροντιστήριο. Είτε - πες- αδιαφορία είτε - πες - υπεροψία

- *Το απαξιώνουν με το διάβασμα στο σπίτι. Δε κάνουν καθόλου homework και δεν ενδιαφέρονται ούτε λεξιλόγιο να μάθουν.*
- *Βέβαια, γιατί θεωρούν ότι γνωρίζουν τη γλώσσα. Και δεν παρακολουθούν τόσο πολύ.*
- *Υπάρχουν προβλήματα, τα γνωστά. Ότι οι μαθητές που πηγαίνουν φροντιστήριο θα πρέπει κάτι άλλο να τους δώσεις να είναι το κίνητρο, γιατί θεωρούν ότι «τα ξέρω από το φροντιστήριο» ή «τα ξέρω από το ιδιαίτερο». Οπότε θέλει κάτι άλλο για να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον.*
- *Επηρεάζονται. Κάποιοι επειδή θέλουν να πάρουν καλό βαθμό, είναι καλοί μαθητές, δεν είναι αρνητικοί. Το βλέπουν σα δυνατότητα να έχουν ένα πολύ καλό βαθμό, γιατί το επίπεδό τους είναι μεγαλύτερο. Υπάρχουν και κάποιοι που το σνομπάρουν- δεν είναι πολλοί, είναι η αλήθεια - που λένε «τώρα εγώ είμαι τόσο προχωρημένος. Θα ασχοληθώ με αυτό;»*
- *Τα παιδιά δυστυχώς την έχουν αυτή την άποψη, ότι «εδώ μέσα δε θα μάθουμε. Θα μάθουμε έξω.» Και το εκφράζουνε, και καθαρά, το λένε.*
- *Μέσα σε αυτά που λένε τα παιδιά είναι ότι μόνο στο φροντιστήριο μαθαίνουν αγγλικά.*

Η στάση αυτή των μαθητών δημιουργεί στους διδάσκοντες την αίσθηση της σύγκρισης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών – αυτών του δημόσιου σχολείου και εκείνων των κέντρων ξένων γλωσσών. Δεδομένης της ισχυρής θέσης του φροντιστηρίου, και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό να εκμεταλλευτούν το χρόνο και τις συνθήκες που τους δίνονται έτσι ώστε να εμφανίσουν τα καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός του δημόσιου σχολείου συνήθως αισθάνεται ότι έπεται, ότι αμφισβητούνται οι γνώσεις του πάνω στο διδακτικό αντικείμενο και οι διδακτικές ικανότητές του. Ενίοτε, η αμφισβήτηση εκφράζεται ανοιχτά και από τους ίδιους τους μαθητές, γεγονός το οποίο θέτει τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας σε θέση άμυνας και που κάθε άλλο παρά ενισχύει τη θετική εικόνα και το σεβασμό που προσπαθεί να εδραιώσει στο χώρο του. Σε κάποιες περιπτώσεις η αίσθηση της αυτοεκτίμησης που έχει ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιπαρέλθει τη δυσκολία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας τονίζουν κατά τη συνέντευξη την ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης, συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και προσωπικής προσπάθειας για αυτοβελτίωση σε όλους τους τομείς που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία:

- *Εγώ εδώ αντιμετωπίζω «Η κυρία έτσι μας το είπε». Δηλαδή, εγώ πρέπει να απολογούμαι και στα φροντιστήρια.*
- *Το μάθημα ναι, το επηρεάζει. Και θυμάμαι και μια μαθήτριά φροντιστηρίου, η οποία ήταν τόσο καλή, τόσο ‘λεπτομέρεια’, που ένιωθα ότι πρέπει να είμαι προετοιμασμένη στην παραμικρή λεπτομέρεια για να μη μου ‘την πει’.*
- *... υπάρχουν πολλές φορές που μου λένε: «εμείς, κυρία, αλλιώς το μάθαμε στο φροντιστήριο».*

- *Πρώτα από όλα, στην αρχή θα πρέπει να τους αποδείξω ότι είμαι καλύτερη καθηγήτρια από την καθηγήτρια του φροντιστηρίου. Κάνουμε πράγματα όπως δύσκολες λέξεις, μου φέρνουν ασκήσεις που στο φροντιστήριο... είναι κάτι σαν ένα τσεκάρισμα - αν είμαι αρκετά καλή. Θεωρώ μεγάλη μου τιμή που μου φέρνουν πράγματα που δε μπορούν να λύσουν στο φροντιστήριο, γιατί θεωρούν ότι είμαι καλύτερη από το φροντιστήριο.*
- *Νομίζω ότι με συγκρίνουν πολλές φορές. «Το κάναμε αυτό στο φροντιστήριο», «δεν τα κάναμε αυτό», «μας το είπε στο φροντιστήριο» ή «η κυρία μας είπε κάτι άλλο»...*
- *Σίγουρα σε συγκρίνουν πάντα. Και, σίγουρα, υπάρχει η εντύπωση ότι στο φροντιστήριο οι καθηγητές είναι πιο καλοί, γιατί στο φροντιστήριο παίρνουν πτυχία. Όταν βλέπουν όμως την πραγματικότητα, και όταν εσύ μπορείς να σταθείς απέναντι στον καθηγητή του φροντιστηρίου... Τα παιδιά αυτό που κρίνουν πρώτα από όλα: η ικανότητα ισούται με γνώσεις. Αν βλέπουν κάποιον με γνώσεις, δεν μπορούν να σε αμφισβητήσουν. Όταν... σε ακούν να μιλάς με 'αλβανικά' αγγλικά - που τα λέω εγώ - αμέσως δε σου δίνουν σημασία.*

Εκτός από τους μαθητές, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και η θέση του εκπαιδευτικού θεωρούνται υποδεέστερα σε σχέση με τα άλλα 'πρωτεύοντα' μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών και από τους γονείς των μαθητών:

- *Πάντα θεωρούνταν δευτερεύον μάθημα. Και από τα παιδιά και από τους γονείς. Γιατί δίνουν προτεραιότητα στα φροντιστήρια και θεωρούν ότι δε μαθαίνουν μέσα στο σχολείο.*
- *Θεωρώ ότι αυτή η νοοτροπία περνάει περισσότερο από τους γονείς, από το φροντιστήριο το ίδιο, και τα παιδιά είναι τα «θύματα». Γιατί έρχονται γονείς σε όλα τα σχολεία - δε συζητάω μόνο για το συγκεκριμένο - οι οποίοι λένε ότι «στο φροντιστήριο μου 'γραψε τόσο». Η «στο φροντιστήριο παίρνει 20άρια. Γιατί εδώ πέρα πήρε 18;». Η «στο φροντιστήριο μου είπε η καθηγήτρια...». Δε μπορεί να καταλάβει ότι άλλο το φροντιστήριο και άλλο το σχολείο. Πιστεύω πως βάζουν σε προτεραιότητα το φροντιστήριο, και δυστυχώς αυτό συμβαίνει και από γονείς που είναι μορφωμένοι και έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, γονείς οι οποίοι γνωρίζουν την ξένη γλώσσα, αλλά ίσως το κάνουν για λόγους αυτοπροβολής, για λόγους μη εμπιστοσύνης στο θεσμό της ξένης γλώσσας στο σχολείο.*
- *Κυρίως όχι από τα παιδιά τα ίδια μέσα στο μάθημα. Από αυτά που λένε στους γονείς τους και από αυτά που έρχονται οι γονείς και λένε σε μας. Δηλαδή όχι απευθείας από μαθητή σε καθηγητή, αλλά μέσω γονιού. Υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις όπως «γιατί στο φροντιστήριο είμαι καλός και εδώ δεν είμαι;», «γιατί στο φροντιστήριο είμαι στην τάδε τάξη, και εδώ γράφω πολύ πιο εύκολα πράγματα, και εδώ δε μου βάζετε βαθμό;». Και έχω συζητήσει για αυτό: «θεωρείτε αυτά που κάνουμε εδώ πιο εύκολα από αυτά που κάνετε στο φροντιστήριο, γι αυτό το λόγο την 'πατάτε' γιατί δε δίνετε σημασία τι κάνουμε μέσα στη τάξη».*
- *Οι περισσότεροι (γονείς) θεωρούν ότι πρέπει τα παιδιά τους να πάρουν ένα μεγάλο*

βαθμό διότι πάνε στο φροντιστήριο. Προσπαθώ και τους εξηγώ ότι άλλη ή ύλη του φροντιστηρίου, άλλα αυτά που κάνουμε εδώ ότι και αυτά που κάνουμε εδώ θέλουν διάβασμα, ότι δε μπορεί ο άλλος που είναι στη pre-Lower να πάρει 20. Αν είναι έτσι πάτε να σας δώσει βαθμούς το φροντιστήριο. Τι έρχεστε εδώ; Έτσι δεν είναι;

- Φυσικά και δε φταίνε τόσο τα ίδια, όσο οι γονείς τους. Ας πούμε όταν ο γονιός του, του λέει «δε περιμένω τίποτε λιγότερο από το 19 στο σχολείο» εφόσον το στέλνει και φροντιστήριο, το παιδάκι λογικό είναι να επηρεάζεται.
- Στους γονείς είναι ακόμα πιο έντονο, μερικές φορές, πιο έκδηλο ότι δεν τους πολυενδιαφέρει το πώς πηγαίνει το παιδί. Γιατί όμως; Η ξένη γλώσσα είναι πολύ σημαντική. Θεωρούν ότι δεν έχει σημασία η ξένη γλώσσα που κάνεις στο σχολείο. Δηλαδή μπορεί να 'ρθουν να ρωτήσουν, ή θα 'ρθουν να ρωτήσουν τυπικά, και όταν θα αρχίσω να εξηγώ, τους βλέπεις ότι τα ακούν τυπικά. Τα ακούν και δεν τους πολυενδιαφέρει τι θα πεις. Ή, μετά, από την άλλη μεριά, θα έρθει να διαμαρτυρηθεί ότι το παιδί στο φροντιστήριο και καλά τα πηγαίνει και ... - σου λέει «καλυπτόμαστε από κει, και δεν μας ενδιαφέρει. Μπορεί να είναι (η εκπαιδευτικός) χαζή, στριμμένη». Με τα άλλα μαθήματα δε συμβαίνει - αυτά που θεωρούν 'κύρια' - γιατί δεν έχουν να συγκρίνουν με κάτι. Τα Μαθηματικά θα τα μάθει εδώ, τη Φυσική, τα Αρχαία...
- Το πρόβλημα είναι τα φροντιστήρια. Επειδή εκεί πληρώνουνε, τους βάζουνε βαθμούς, και για να δικαιολογήσουν τη δουλειά τους. Και όταν εδώ παίρνουν χαμηλότερο βαθμό, έρχονται και μου λένε μερικοί: «Μα έχει Lower εκεί πέρα» ή «γιατί εκεί πέρα έχει τέτοιους βαθμούς και εδώ...»
- Οι γονείς το θεωρούν λίγο δευτερεύον. Δηλαδή, τα παιδιά μαθαίνουν κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο και κατά δεύτερο λόγο εδώ. Μπορεί να το υποτιμούν κάποιιοι. Κάποιοι άλλοι ενδιαφέρονται.
- Είναι υποτιμημένο. Γιατί τα παιδιά θεωρούν ότι, εφόσον πηγαίνουν φροντιστήριο, «τι παραπάνω θα μάθουμε στο σχολείο;». Και θεωρώ ότι σε αυτό σιγοντάρουν και οι γονείς.
- Έχει μια απαξίωση από τους γονείς και από τα παιδιά. Επειδή πηγαίνουν σε φροντιστήρια και κάνουν ιδιαίτερα, νομίζουν ότι εδώ έρχονται και ξέρουν τα πάντα. Με αποτέλεσμα να έρχονται γονείς και να σου λένε ότι έχει πάρει το Lower και το παιδί γράφει για 10. Ή 12, επειδή δεν έχει ανοίξει βιβλίο λόγω της βεβαιότητάς του ότι τα ξέρει όλα. Πέρσι, ας πούμε είχα τέτοιο πρόβλημα εδώ. Ήρθε ο γονιός εδώ, με το χαρτί, και λέει «Ορίστε, έχει πάρει το Lower». Και μέσα το γραπτό του, τον Ιούνιο, είναι γεμάτο κοκκινάδια. Και εκεί δε μπορείς να κάνεις τίποτα άλλο. Μια απαξίωση. «Πάμε στο φροντιστήριο», οπότε εδώ είναι...
- Οι γονείς ξεκινάνε αυτό το πράγμα στα παιδιά. Το περνάνε, ότι «σιγά τώρα, θα πας στο φροντιστήριο, θα τα μάθεις». Είναι ένας φαύλος κύκλος από ένα σημείο και μετά. Δε μπορείς να βρεις την άκρη. Άρα, ένα σχολείο που σου παρέχει τη δυνατότητα μέσα από

μια συνεχή διαδικασία να φτάσεις σε ένα στόχο π.χ. να πάρεις το πτυχίο χωρίς να ξοδέψεις άλλα χρήματα έξω, θα είναι κάτι ελκυστικό και για τους μαθητές και για τους γονείς.

- Πιστεύω ότι είναι 'τερτίπια' - συγγνώμη για την έκφραση - οικονομικού χαρακτήρα, και θεωρούν ότι τα αγγλικά είναι μόνο να μάθουμε κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής να κυκλώνουμε, για να πάρουμε ένα πιστοποιητικό, να το κρεμάσουμε στο τοίχο το οποίο είναι ιδιωτικού φορέα, και δεν είναι τίποτα άλλο, και μετά τα ξεχνάνε τα αγγλικά. Θεωρούν ότι έχοντας αυτό το πιστοποιητικό, τελείωσε. «Ξέρω τα αγγλικά!» – στην ουσία δεν τα ξέρουν. Αυτό το συναντούμε κάθε χρόνο. Και - λυπάμαι που το λέω - αυτό περνάει και από τους γονείς. Από ελάχιστους υπάρχει το ενδιαφέρον να δώσουν βαρύτητα στα παιδιά στο σχολείο, να τους λένε δηλαδή ότι «πρέπει να προσέχετε τη καθηγήτρια, να κάνετε ησυχία» - τα πιο απλά που μπορεί να πει ένας γονιός. Και τα παιδιά, από κει και πέρα, όσα δεν έχουν αυτή τη καθοδήγηση είναι τελείως μα τελείως 'τουρίστες'...

Υποδεέστερος θεωρείται ο ρόλος του μαθήματος των αγγλικών και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά αυτό απαντάται σε χαμηλή συχνότητα:

- Οι γονείς ξέρεις πότε έρχονται. Μόνο όταν θα δουν στο τεστ βαθμό χαμηλό έρχονται να ρωτήσουν γιατί. Από τη στιγμή που πάει φροντιστήριο 10 χρόνια. Μόνο τότε. Είναι απαξιωμένο το μάθημα πολύ. Και από τους συναδέλφους. «Ε, αγγλικά, μωρέ, και εσύ τώρα»...
- Έχω ακούσει και από συνάδερφο - πρώην διευθυντή - ότι τα μαθήματα των ξένων γλωσσών είναι ένα 'τίποτα'. Στο σχολείο θα πρέπει να γίνονται Μαθηματικά, Φυσικοχημείες και Γλώσσα. Και ότι όλοι οι άλλοι εδώ είμαστε τεμπέληδες και απλά περνάμε την ώρα μας και πληρωνόμαστε. Τα έχω ακούσει. Οι συνάδερφοι δε μου έχουν δείξει κάτι τέτοιο, αλλά έχω ακούει και τη φράση κατά καιρούς από διάφορα σχολεία: «Εντάξει βρε ... αγγλικά είναι· πως κάνεις έτσι;
- Δευτερεύον είναι το μάθημα και στο σχολείο. Έχουν τα φιλολογικά και τα Μαθηματικά, και ύστερα είναι τα υπόλοιπα... Ενώ πρέπει να είναι πρωτεύον. Γιατί δε μπορείς να πας πουθενά χωρίς ξένη γλώσσα. Και όχι μόνο μια γλώσσα, δυο-τρεις έτσι όπως έχουμε φτάσει. Γιατί κανένας δε πάει έξω να πει «α, ξέρεις Μαθηματικά». Αυτό που σε ρωτάνε είναι: «Πόσες γλώσσες ξέρεις;»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράλληλη φοίτηση στα κέντρα ξένων γλωσσών στερεί από τους μαθητές πολύτιμο χρόνο εις βάρος της δημόσιας εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, πολλοί επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την εκάστοτε κυβέρνηση, δηλαδή αυτής της υποβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, εξυπηρετεί σκοπιμότητες που αφορούν στη διατήρηση του καθεστώτος των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται χαμηλότερο ποσοστό ανέργων εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματικών ομάδων οι οποίοι εμπλέκονται στο «παρασύστημα» της εκπαίδευσης. Εξάλλου και στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι η ύπαρξη του

«παρασυστήματος» περιορίζεται σημαντικά σε χώρες που οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Hopf & Ξωχέλλης, 2003) γεγονός που όπως αποδεικνύεται από το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας δεν ισχύει για τα δεδομένα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

- *Ξέρεις πόσες φορές έρχονται τα παιδιά και λένε «κυρία δεν μπορώ» όχι σε μένα μόνο και σε άλλα μαθήματα «δεν έχουμε προλάβει, εμείς είχαμε φροντιστήριο ή γράφουμε στο φροντιστήριο ή τέτοια».*
- *Το θέμα είναι και από το κράτος αν υπάρχει αυτή η διάθεση. Γιατί απασχολούνται και ένα σωρό άλλα άτομα, και με την ανεργία τι θα γίνει;*
- *Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν. Αλλά δε μπορώ να αγνοήσω όλο αυτό τον κόσμο που είναι στα φροντιστήρια και αλλιώς θα ήταν άνεργοι.*

Σε ελάχιστες περιπτώσεις, τέλος, οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική στον κλάδο τους και αναγνωρίζουν τον καθοριστικό παράγοντα της 'ποιότητας' του εκπαιδευτικού στη στάση των μαθητών απέναντί τους. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και του ελέγχου υπό προϋποθέσεις, αφού τα μέτρα αυτά, κατά τη γνώμη τους, μπορεί να αποτελέσουν κίνητρο για υψηλότερες διδακτικές επιδόσεις, προσωπική και επαγγελματική βελτίωση και έτσι να συμβάλλουν στη θετικότερη εικόνα του εκπαιδευτικού.

- *Φταίμε εμείς που υπάρχουν φροντιστήρια; Πως δε φταίμε; Βέβαια. Εννοείται, γιατί επαναπαυόμαστε. Η μονιμότητα ίσως φταίει; Που δεν έχεις κάποιον να σε ελέγχει; Και καλό έλεγχο μιλάμε. Αυτό που λένε, θα κάνουνε, και θα μας ελέγχουνε. Με αξιολόγηση αντικειμενική, ίσως.*
- *Πρέπει να αναζητήσουμε την αιτία μέσα και σε μας, σε όλους μας δηλαδή. Σε όλους μας - και μιλάω πρώτα από όλα για μένα. Πρέπει να κάνουμε αυτοκριτική.*

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή είχε ως στόχο την παρουσίαση των απόψεων ενός δείγματος εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων ξένης γλώσσας για τις συνέπειες της ύπαρξης των φροντιστηρίων στην επιτέλεση του έργου τους. Φυσικά το ζήτημα των φροντιστηρίων δεν αφορά μόνο την ξένη γλώσσα. Το παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα διατρέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί καταφύγιο της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών οι οποίοι θεωρούν ότι είναι ο μόνος τρόπος επιτυχίας. Μπορεί επίσης να ειπωθεί, ότι εδώ πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο, με την έννοια ότι η φοίτηση στο φροντιστήριο και η συνακόλουθη επικράτησή του ως αναγκαίου εκπαιδευτικού «σκιώδους» συστήματος συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην απαξίωση του σχολείου και συνακόλουθα στην απαξίωση και των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον κύριο εκφραστή του. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις είναι κατανοητό ότι τακίνητρα παραγωγικότητας μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών μειώνονται, με συνέπεια να αυξάνει ακόμα περισσότερο η καταφυγή στο φροντιστήριο ως τη μόνη λύση (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012).

Οι συνέπειες όμως αυτής της μοναδικής στα ευρωπαϊκά χρονικά τακτικής είναι μεγάλες: η καταφυγή των γονέων στα φροντιστήρια για την παροχή γνώσης, γεγονός που αποτελεί την κύρια ασχολία της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν δημιουργεί μόνο οικονομικά προβλήματα, πολλές φορές ανυπέβλητα δεδομένου ότι υποχρεούνται να δώσουν μεγάλο μέρος του εισοδήματός τους αλλά απαξιώνει και το ρόλο του δημόσιου σχολείου το οποίο έρχεται δεύτερο στις προτεραιότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, βασικό παράγοντα επαγγελματικής αποδοτικότητας και παραγωγικότητας, με ανυπολόγιστες συνέπειες για την ποιότητα του έργου τους γεγονός στο οποίο κατέληξε και η Δήμητρα Θωμά στην έρευνα της (Thoma, 2004). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2009: «Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο αντικατοπτρίζει έλλειψη κινήτρων για απόδοση των εκπαιδευτικών, ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα, αδύναμη αυτονομία του σχολείου και έλλειψη δυνατοτήτων απόδοσης λογαριασμού. Αυτά ώθησαν τα παιδιά να καταφεύγουν σε συμπληρωματικά ιδιωτικά μαθήματα για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο ... Ένα μείζον παράδειγμα της αναποτελεσματικότητας [της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] είναι το γεγονός ότι οι μαθητές καταφεύγουν σε μεγάλη κλίμακα στα ιδιωτικά μαθήματα (φροντιστήρια).» (OECD 2009: 123, 141).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Horf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD.
- Thoma, D. (2004). *Teachers' Labor Process; Proletarianization and the Greek Case*. Διδακτορική Διατριβή. Institute of Education, University of London.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 145-159.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κελπανίδης, Μ. & Πολυμίλη, Α. (2012). «Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης». *Νέα Παιδεία*, 143, σσ 21-46.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευστη).

Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).

Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο: μια συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για θέματα που αφορούν στο ρόλο τους σε σχέση με την πρόληψη των ψυχοδραστικών ουσιών: Περιγραφή και Αξιολόγηση Επιμορφωτικού Προγράμματος

Training of Secondary Education Teachers on issues related to their role in the Prevention of Psychoactive Substances: Description and Evaluation of a training program

Ελευθερία Παππά, ΚΕΘΕΑ, Κοινωνική Λειτουργός, Υπεύθυνη Θεραπευτικής Μονάδας ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ, ΜEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, pappael@yahoo.gr

Eleftheria Pappa, KETHEA, Social Worker, Chief in Therapeutic Union KETHEA OXYGONO, MEd Adult Education, pappael@yahoo.gr

Abstract: Education is not only a learning process but also a psychological process so teachers take on the role of educator-mentor. In addition to good teachers, they must be good mentors and good animators. Thus, it is very important for teachers to be involved in training activities that will lead them to professional development and will help them meet their role requirements more effectively. The purpose of this work is to describe the process of designing, implementing and evaluating an educational seminar for secondary school teachers on issues related to the role of the teacher in preventing the use of psychoactive substances. The results of the seminar evaluation show that teachers have educational needs in relation to the subject matter and their training is considered very important. Designing and implementing a seminar that responds to the needs and expectations of teachers for their role in substance prevention can have positive effects on individual teacher goals and actions in relation to the subject.

Keywords: teacher training, prevention, psychoactive substances

Περίληψη: Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια μαθησιακή αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία και έτσι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν σε ένα βαθμό και το ρόλο του συμβούλου-παιδαγωγού. Εκτός από καλοί δάσκαλοι οφείλουν να είναι καλοί σύμβουλοι και καλοί εμπνευστές. Έτσι, είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που θα τους οδηγήσουν σε επαγγελματική ανάπτυξη και θα τους βοηθήσουν στο να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικού σεμιναρίου που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ζητήματα που αφορούσαν στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην πρόληψη για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του σεμιναρίου δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με το εξεταζόμενο ζήτημα και η επιμόρφωσή τους θεωρείται πολύ σημαντική. Ο σχεδιασμός και η

υλοποίηση ενός σεμιναρίου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ρόλο τους στην πρόληψη για τις ουσίες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τους επιμέρους στόχους και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θέμα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρόληψη, ψυχοδραστικές ουσίες

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας φαίνεται πως φαινόμενα εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές όπως επιθετικότητα, θυμός, απόσυρση, άγχος, ανασφάλεια είναι όλο και πιο συχνά στο χώρο του σχολείου. Ειδικά στην περίοδο της εφηβείας, όπου συντελούνται τεράστιες βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές στον άνθρωπο, η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών γίνεται ακόμα πιο έντονη. Η απαιτήσις της νέας εποχής δημιουργούν άγχος στα παιδιά και στους νέους οι οποίοι γίνονται ολοένα και πιο ανασφαλείς, αγχώδεις, δεν αναπτύσσουν σταθερούς συναισθηματικούς δεσμούς, παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα και δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Το σχολείο ως δευτερογενής παράγοντας κοινωνικοποίησης του ατόμου διαδραματίζει καταλυτικό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του ατόμου και στην υποστήριξή του ώστε να αντιμετωπίσει δυσκολίες που βιώνει (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2009) και να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην εμφάνιση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου, όπως χρήση ψυχοδραστικών ουσιών ή εξάρτηση από το διαδίκτυο.

«Ο εκπαιδευτικός δεν αποβλέπει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων, καθώς και σε άλλους σοβαρούς σκοπούς, όπως είναι η καλλιέργεια πνευματικών και ηθικών αρετών, της διάθεσης για εργασία, της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της συναισθηματικής ισορροπίας, της αυτοπεποίθησης κ.λ.π.» (Καψάλης, 1998:506).

Ο Βεργίδης (1995) χαρακτηριστικά αναφέρει πως η επιμόρφωση θεωρείται η ελπίδα για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και για την ποιοτική βελτίωση του σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί ως ένα περιβάλλον που θα δώσει στο μαθητή τα εφόδια εκείνα που θα τον αποτρέψουν από λανθασμένες επιλογές όπως η χρήση ψυχοδραστικών ουσιών.

2. Θεωρητική Επισκόπηση

2.1. Πρόληψη για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών στο σχολείο

Η θεωρία επιβαρυντικών και προστατευτικών παραγόντων (Clayton, 1992) αναφέρει διάφορους παράγοντες που μπορεί να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο στην έναρξη τη χρήσης και την κατάχρησης κάποιας ψυχοδραστικής ουσίας. Σύμφωνα με τον Clayton (1992) ως

προστατευτικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί κάποιο χαρακτηριστικό του ατόμου, μια συγκυρία ή ένα περιβάλλον το οποίο είναι πιθανό να εμποδίσει ή να αποδυναμώσει την πιθανότητα έναρξης ή συνέχισης της εμπλοκής με τη χρήση ουσιών. Από την άλλη επιβαρυντικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, μια συγκυρία ή ένα περιβάλλον το οποίο είναι πιθανό να ενισχύσει την πιθανότητα έναρξης ή συνέχισης της εμπλοκής με τη χρήση ουσιών.

Οι Hawkins, Catalano&Miller (1992) περιγράφουν μία σειρά από επιβαρυντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την νομοθεσία περί των ναρκωτικών, με κακό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, με βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, με διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις, με τη σχολική αποτυχία και τη χαμηλή δέσμευση στην εκπαίδευση καθώς και με τη σχέση με τους συνομήλικους και την πίεση από αυτούς για χρήση ουσιών.

Το σχολικό σύστημα και ο τρόπος που ένα παιδί εντάσσεται σε αυτό μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό ή επιβαρυντικό παράγοντα για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών.

Οι Newcomb&Felix-Ortiz (όπ.αναφ. στην Κυρίτση, 2013) αναφέρουν πως οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και η χαμηλή βαθμολογία είναι πιθανόν να αποτελέσουν επιβαρυντικούς παράγοντες στη χρήση ναρκωτικών. Οι Hawkins et. al. (ό. π.) υπογραμμίζουν αντίστοιχα τη σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και τη χρήση ουσιών. Έρευνα του Κουράκη (2004) αποδεικνύει πως η παραβατική συμπεριφορά σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Φαίνεται δηλαδή πως οι παραβατικοί έφηβοι έχουν σε διπλάσιο ποσοστό κακές σχολικές από τους μαθητές που δεν είναι παραβατικοί.

Ο Κούτρας (1990) επισημαίνει πως οι μαθητές που κάνουν χρήση ναρκωτικών αμφισβητούν την εκπαίδευση και τη δομή της καθώς και τον τρόπο ζωής μέσα στο σχολικό σύστημα.

Το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μη συμμετοχικότητα των μαθητών στις διαδικασίες, η έλλειψη της σύνδεσης σχολείου, κοινότητας και οικογένειας μπορεί να αποτελούν χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος που θα οδηγήσουν σε μη σχολική προσαρμογή και σχολική αποτυχία, στοιχεία που με τη σειρά του πιθανόν να σχετίζονται με τη χρήση ουσιών (Γεωργούλας, 2000).

Αντίστοιχα, ο Κουτροβίδης (2015) μετά από έρευνα που υλοποίησε με έφηβους χρήστες ουσιών αναφέρει πως οι έφηβοι δείχνουν μια γενικότερη απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής δομής σε όλα τα επίπεδα, τόσο των γνωστικών αντικειμένων όσο και των περισσότερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών αλλά και του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας.

Αναμφίβολα, το σχολείο στο σύνολό του αποτελεί έναν πολύ ισχυρό κοινωνικό θεσμό, έναν πομπό αξιών και αρχών οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές στο πώς οι ίδιοι θα συγκροτήσουν το χαρακτήρα και την κοσμοθεωρία τους. Είναι ένας θεσμός που βοηθά τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία ενεργά, να γίνουν μέλη του πολιτικού συστήματος της κοινωνίας ως ενεργοί πολίτες (Φραγκουδάκη, 1985).

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών σε όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα μέσο αναχαίτησης στην πορεία του μαθητή προς τη χρήση (Κουτροβίδης, 2015).

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόληψη

Σύμφωνα με τους Παυλόπουλο και Τσιάντη

«το σχολείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του με τέτοιους τρόπους, ώστε αυτοί να μπορέσουν να ακολουθήσουν σταθερή πορεία ανάπτυξης. Με τη στάση του, τόσο το σχολείο όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, θα δείξει ότι ο σχολικός χώρος είναι χώρος που προάγει την ψυχική ισορροπία και ευεξία του παιδιού» (2000:31).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς οι στόχοι της εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητά του και την κατάρτισή του.

Μιλώντας συγκεκριμένα για το ρόλο του εκπαιδευτικού *«αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες ή απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο» (Σταμέλος, 2001:83).* Αναφέρεται στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες που περιγράφονται στις νομοθετικές ρυθμίσεις και πράξεις (Πολυζωάκης, 2008). Ο ρόλος αυτός είναι διαρκώς εξελισσόμενος και μεταβαλλόμενος όπως άλλωστε και οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ο εκπαιδευτικός.

Είναι εύκολο να διαπιστωθεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο χρόνο έχει αλλάξει όπως έχουν αλλάξει ραγδαία και οι πολιτικοοικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες της κοινωνίας. Δεν παραμένει στατικός αλλά υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές (Δουράνου, 2007). Δεν είναι πια καθορισμένος μόνο χωροταξικά ούτε περιορίζεται στην κλειστή έννοια της διδασκαλίας αλλά αναφέρεται σε όλες εκείνες της έννοιες που διέπουν την παιδεία ως αξία. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πια με ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αναφέρονται σε όλο το φάσμα της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις και πληροφορίες, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο και να δημιουργεί αληθινές παιδαγωγικές σχέσεις (Μπαμπάλης, 2009). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από *«την ποιότητα στην θεωρητική του κατάρτιση, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας» (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004).*

Επιπλέον στην εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα σε ένα γενικότερο φάσμα επιστημονικών, ερευνητικών, διδακτικών, αγωγικών και μαθησιακών παραμέτρων (ό.π.).

Ένας ρόλος που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό είναι αυτός του λειτουργού (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2009). Ως το άτομο δηλαδή το οποίο επιτελεί κοινωνική αποστολή με ευθύνη και αυταπάρνηση.

Οι Κωνσταντίνου & Εμβαλωτής (2001) αναφέρουν τέσσερις ρόλους του εκπαιδευτικού που συνδέονται με τις λειτουργίες του σχολείου. Αυτοί είναι: ο ρόλος του παιδαγωγού, του

διδασκάλου, του αξιολογητή και του φύλακα.

«Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα συνεγαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική του κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα» (Ντούσκας, 2007:34).

Ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει στη δημιουργία μιας τέτοιας σχέσης που χαρακτηρίζεται ως συμβουλευτική, στη συγκρότηση θετικής αυτοεικόνας και υψηλής αυτεπάρκειας του μαθητή, θα συντελέσει στη δημιουργία κινήτρων για τη μάθηση αλλά και για τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις ((Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2009).

Ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτή τη διαδικασία έχει και καθοδηγητικό ρόλο καθώς βοηθά τους μαθητές του να συνδέουν και να αναλύουν όσα μαθαίνουν με δημιουργικό τρόπο, έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τους γύρω του, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική σκέψη. Επιπλέον, προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών (Τριλιανός, 1991).

Αναγνωρίζοντας λοιπόν πως το σχολείο επιτελεί καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας του μαθητή, και μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας για την πρόληψη της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών, κατανοούμε πως ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη στάση και το έργο του να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και σε αυτό το επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος – εμπυχωτής μπορεί να συγκροτήσει όλες αυτές τις προϋποθέσεις που θα σταθούν υποστηρικτικά στο μαθητή και θα τον βοηθήσουν να αναπτύξουν όλες αυτές τις δεξιότητες, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως προστατευτικό πλέγμα απέναντι στη χρήση ουσιών.

2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ο Hoyle ήταν από τους πρώτους που έθεσαν το ζήτημα και ορίζει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού ως *«την ικανότητά του να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής»* (1980, στην Παπαναούμ, 2003:49).

Η σχέση του επαγγελματία εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ανάπτυξη είναι πολύ στενή όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία (Υφαντή, 2014).

Σκοπός της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η απόκτηση νέας γνώσης ανάλογα με τις εξελίξεις της κάθε εποχής, η αποδοτικότητα στη διδακτική διαδικασία καθώς και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ευθύνες και τις απαιτήσεις του ρόλου

του ως επαγγελματίας (Day, 1999).

Η έννοια της εξέλιξης και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, όπως επίσης στην πολιτική και το σχολικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό η επιμόρφωση ως διαδικασία μπορεί να αναδειχθεί σε θεσμό στρατηγικής σημασίας εφόσον προσφέρει μια δυναμική στη μετασχηματιστική πορεία του εκπαιδευτικού προς την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (ό.π.).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μια αμφίδρομη σχέση με την επιστημονική εξέλιξη (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004, ό.αναφ. στη Ράικου, 2013). Αυτή η σχέση θέτει την εκπαίδευση σε πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία (ό.π.).

2.4. Σχεδιασμός-αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών

Κατανοούμε από τα παραπάνω πως στη σημερινή εποχή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συστατικό προόδου και εξέλιξης του επαγγελματία και εργαλείο αποτελεσματικότητας.

Οι Βεργίδης και Βαϊκούση επισημαίνουν πως «*όταν αναφερόμαστε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούμε αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι και ότι για την επιμόρφωσή τους ισχύει η τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί γενικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων*» (2003:25).

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έρχεται να προσφέρει πολλά οφέλη στη διαμόρφωση αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευόμενων ενηλίκων όπως οι εκπαιδευτικοί, τα οποία ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί όταν προσέρχονται σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν τα χαρακτηριστικά ενός ενήλικα εκπαιδευόμενου. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών, έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή και αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση (Κόκκος, 2005).

Παρατηρούμε λοιπόν πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν διαφορετικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσον αφορά στον τρόπο που μαθαίνουν και τους στόχους με τους οποίους έρχονται για εκπαίδευση, έχοντας συγκεκριμένες ανάγκες. Για αυτό το λόγο οι διαμορφωτές εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες, όπως οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να γίνεται καλή αξιολόγηση και διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών τους αναγκών. Η κάλυψη αυτών των αναγκών αποτελεί μία από τις βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων (Καραλής, 2005).

Ένα βασικό ζήτημα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαδικασία αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων που συμμετέχουν. Η έννοια της

αξιολόγησης συνδέεται με τη μέτρηση της αξίας κάποιου ή μιας κατάστασης (Guba&Lincoln 1983).

Η διαδικασία αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου δεν πρέπει να στηρίζεται στον αυθορμητισμό ή στη διαίσθηση. Χρειάζεται να στηρίζεται σε εξειδικευμένη μελέτη με σαφείς στόχους και προϋποθέτει τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων για τα χαρακτηριστικά του σεμιναρίου (Anderson και Postlethwaite, 2007).

Είναι σημαντικό η αξιολόγηση να οδηγεί, μέσω της συλλογής δεδομένων, σε συμπεράσματα με επιστημονική εγκυρότητα, χωρίς το χαρακτήρα μιας υποκειμενικής κρίσης. Άρα, η επιστημονική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τη συστηματική διατύπωση των κριτηρίων της αξίας ή της σημαντικότητας της αξιολογούμενης κατάστασης.

3. Σχεδιασμός και προετοιμασία της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση έγινε μετά από πρόσκληση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας δια της Υπευθύνου Αγωγής Υγείας και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Εθνικό Συμβούλιο κατά των Ναρκωτικών (Ε.ΣΥ.Ν. - Παράρτημα Πάτρας) και το ΚΕΘΕΑ ΟΕΥΓΟΝΟ. Το σεμινάριο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και στελέχη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: **«Ναρκωτικά: Πρόληψη και διαχείριση της χρήσης ουσιών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας».**

Έχοντας ήδη συγκεντρωμένα αρκετά αιτήματα εκπαιδευτικών που ζητούσαν υποστήριξη σε θέματα ενημέρωσης, διαχείρισης και έγκαιρης παρέμβασης γύρω από τις ψυχοδραστικές ουσίες (Παππά, 2019) έγινε κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί είχαν εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων όπως περιεγράφηκαν στην παραπάνω ενότητα (Rogers, 1999) διαμορφώθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το επιμορφωτικό Πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης ουσιών μέσω της παροχής σύγχρονης, έγκυρης και αξιόπιστης πληροφόρησης για τα θέματα της χρήσης ουσιών και των συνεπειών τους, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση αυτών των θεμάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, το πρόγραμμα στόχευε στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση προληπτικών δράσεων και προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο. Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Επιμόρφωση ήταν εθελοντική και δωρεάν.

Οι στόχοι του προγράμματος διατυπώθηκαν σε τρία διαφορετικά επίπεδα (Καραλής, 2005).

α) Στο επίπεδο των γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενημερωθούν για τη λειτουργία των υπαρχουσών δομών για την υποστήριξη γύρω από θέματα που αφορούν στις ψυχοδραστικές ουσίες.

β) Στο επίπεδο των δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση και να

χρησιμοποιούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

γ) Στο επίπεδο των στάσεων. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαφοροποιήσουν απόψεις και παραδοχές που μπορεί να έχουν, και να έρχονται με αυτές στο σεμινάριο, σε σχέση με τις ψυχοδραστικές ουσίες και το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο γύρω από αυτά τα ζητήματα, διαφοροποίηση που θα επηρεάσει μελλοντικές τους συμπεριφορές.

Κατά το σχεδιασμό του επιμορφωτικού σεμιναρίου και αφότου καθορίστηκαν οι στόχοι του, έγινε προσπάθεια να καλυφθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων δεδομένης της μικρής διάρκειας του σεμιναρίου αλλά και της σημαντικότητας αλλά και πολυπλοκότητας του θέματος.

Η θεματολογία του σεμιναρίου αποφασίστηκε από τους εισηγητές πως θα πρέπει να καλύπτει το εύρος των ζητημάτων της πρόληψης και της έγκαιρης παρέμβασης για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών.

Η επιλογή των τεχνικών που θα χρησιμοποιούνταν έγινε με βάση το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου και τους περιορισμούς που υπήρχαν όπως η χρονική διάρκεια του σεμιναρίου.

Αποφασίστηκε πως θα γίνονταν κάποιες εισηγήσεις την πρώτη μέρα του σεμιναρίου με στόχο την παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το πρόβλημα των ναρκωτικών αλλά και των τρόπων αντιμετώπισής του, και τη δεύτερη μέρα θα χρησιμοποιούνταν ενεργητικές τεχνικές όπου με βιωματικό τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθούσαν να εμπλακούν ενεργά στα ζητήματα που τους απασχολούν σχετικά με το ρόλο τους στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση για τη χρήση των ψυχοδραστικών ουσιών.

Έχοντας υπόψη την τοποθέτηση του Brookfield (1986) πως μια εισήγηση που απευθύνεται σε ενήλικες, δεν δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά, δε δίνεται χρόνος για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και δεν επιχειρεί να συνδέσει τις εμπειρίες τους με το εξεταζόμενο ζήτημα αποτελεί μία ρηχή εκπαιδευτική πρακτική, οι εισηγητές φρόντισαν να εξασφαλιστούν όλα τα παραπάνω και να συγκροτηθούν εισηγήσεις που δεν θα κούραζαν τους εκπαιδευόμενους αλλά αντίθετα θα λειτουργούσαν σαν κίνητρα ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης για μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή.

Άλλες τεχνικές που επιλέχθηκαν σ ήταν οι ομάδες εργασίας και η μελέτη περίπτωσης.

Η χρήση της τεχνικής της ομάδας εργασίας αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη και αποτελεσματική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η ομαδική εργασία ως τεχνική μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, οι ομαδική εργασία επιταχύνει τη βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασία του υπό εξέταση γνωστικού αντικείμενου μέσα από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών ή παραπάνω συμμετεχόντων στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 1998).

Στη μελέτη περίπτωσης ένα πραγματικό ή υποθετικό σενάριο που ανταποκρίνεται σε μια

γενικότερη κατάσταση παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να αξιοποιηθούν (Κόκκος, 1998). Σαν τεχνική χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τον Κόκκο όταν στόχος του εκπαιδευτή είναι να γίνει εμπέδωση θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ή όταν στόχος είναι να υποκινηθεί και να διευκολυνθεί η πορεία προς τη μάθηση.

Οι παραπάνω τεχνικές επιλέχθηκαν ως οι πλέον κατάλληλες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σεμιναρίου.

4. Συμμετέχοντες

Η γνωστοποίηση της διεξαγωγής ενός προγράμματος με όλα τα δυνατά μέσα είναι ένα πρώτο και βασικό βήμα για την οργάνωση και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Καραλής, 2005).

Η δημοσιοποίηση για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεμιναρίου έγινε από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας δια της Υπευθύνου Αγωγής Υγείας με ηλεκτρονική αλληλογραφία σε όλα τα Γυμνάσιο και Λύκεια του Νομού.

Στην πρόσκληση για συμμετοχή στο σεμινάριο απάντησαν συνολικά 35 άτομα, εκ των οποίων προσήλθαν τα 20 άτομα.

Στον πίνακα 1. Φαίνονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό σεμινάριο.

Εκπαιδευτικοί	Συχνότητα
Φύλο	
Αντρες	7
Γυναίκες	15
Χρόνια προϋπηρεσίας	
1-10	1
10-20	7
20-30	12
Εκπαιδευτικό επίπεδο	
Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	15
Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός τίτλος σπουδών	5
Προηγούμενη επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με την πρόληψη για τη	

χρήση ψυχοδραστικών ουσιών	
Ναι	11
Όχι	9

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

5. Υλοποίηση εκπαιδευτικού

Το Σεμινάριο, είχε διάρκεια δέκα διδακτικές ώρες και υλοποιήθηκε το Σάββατο και Κυριακή 9-10 Νοεμβρίου 2019, από τις 09.30ως τις 14.00 στο Πάρκο Εκπαιδευτικών Δράσεων, χώρος που παραχωρήθηκε δωρεάν από το Δήμο Πατρών.

Την πρώτη μέρα έγινε γνωριμία με τους εκπαιδευτές και τους συμμετέχοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν στους λόγους που τους κινητοποίησαν να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Καταγράφηκαν απορίες και ζητήματα που θα απασχολούσαν την ομάδα στη συνέχεια. Στην πρώτη θεματική ενότητα «Ναρκωτικά: το πρόβλημα σήμερα» έγινε εισήγηση όπου ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τις ψυχοδραστικές ουσίες και στατιστικά στοιχεία όπως αυτά αναφέρονται από επίσημους φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας. Στη δεύτερη θεματική ενότητα «Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη» αναφέρθηκαν στοιχεία τα οποία αφορούν στο πρόβλημα της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών στα σχολεία όπως αυτά αναφέρονται από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (ΕΚΤΕΠΝ) αλλά και από την εμπειρία των στελεχών του ΕΣΥΝ όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από τα χρόνια που κάνει παρεμβάσεις σε σχολεία της πόλης της Πάτρας. Η πρώτη μέρα έκλεισε με συζήτηση για θέματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Τη δεύτερη μέρα χρησιμοποιήθηκαν βιωματικές τεχνικές προκειμένου οι συμμετέχοντες να είναι ακόμα πιο ενεργοί στο σεμινάριο. Στην πρώτη ενότητα «Το προφίλ του χρήστη ναρκωτικών» οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν τόσο με λόγια όσο και με ζωγραφιά πως έχουν στο μυαλό τους έναν χρήστη ναρκωτικών. Αφού δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος, στη συνέχεια κάθε ομάδα κολλούσε το σκίτσο της στον τοίχο και περιέγραφε όσα συζήτησαν μεταξύ τους τα μέλη της.

Αυτό που φάνηκε πολύ καθαρά είναι πως κάθε ομάδα είχε καταλήξει σε διαφορετική άποψη για το προφίλ του χρήστη και επίσης φάνηκε πως οι περισσότεροι έχουν παγιωμένη εικόνα και πεποίθηση για το ποιος είναι ο χρήστης ναρκωτικών. Απόψεις πως ο χρήστης προέρχεται από συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον, έχει συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση και κοινωνική κατάσταση ήρθαν στην επιφάνεια.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα «Αντιμετώπιση περιστατικών χρήσης στο σχολείο» οι εκπαιδευτικοί δούλεψαν πάλι ομαδικά. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα υποθετικό σενάριο που περιέγραφε την ιστορία ενός μαθητή λυκείου που ίσως εμπλέκεται σε χρήση ναρκωτικών. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν τι θα έκαναν μέσα από το ρόλο τους αν

συνέβαινε σε αυτούς το περιστατικό που τους δόθηκε. Ήταν εντυπωσιακό το πόσες διαφορετικές απαντήσεις και απόψεις κατατέθηκαν. Μάλιστα υπήρξαν και αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για το πώς πρέπει να χειριστούν το περιστατικό. Αυτό που φάνηκε μέσα από τη διαδικασία είναι πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με το ρόλο τους στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών, απόψεις που προκύπτουν από παραδοχές και αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι μέσα από τις εμπειρίες της ζωής τους και την κοσμοθεωρία τους. Έτσι, συνδέοντας τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας για το τι πιστεύουν για το προφίλ του χρήστη βλέπουμε πως παγιωμένες απόψεις μπορεί να επηρεάσουν και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στον επαγγελματικό χώρο του εκπαιδευτικού.

6. Αποτελέσματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Μετά το τέλος του εκπαιδευτικού σεμιναρίου δόθηκε χρόνος στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις σκέψεις τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική αυτή δράση και τα αποτελέσματα αυτής όπως ο καθένας τα ενσωμάτωσε.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως μετά το τέλος του εκπαιδευτικού νιώθουν πως έχουν στα χέρια τους περισσότερα εφόδια σε σχέση με το ζήτημα της πρόληψης και της έγκαιρης παρέμβασης για τη χρήση των ψυχοδραστικών ουσιών και επεσήμαναν τη σημαντικότητα της συνέχισης των επιμορφωτικών δράσεων για τέτοια θέματα.

Στο τέλος δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο ικανοποίησης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συγκροτήθηκαν από τους εκπαιδευτές. Αποτελούνταν από 15 συνολικά ερωτήσεις εκ των οποίων οι 10 ήταν κλειστού τύπου και 5 ανοιχτού τύπου.

Στον πίνακα 2. φαίνονται τα αποτελέσματα ικανοποίησης όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων των απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ
1.	Πόσο μείνατε ικανοποιημένος /η από την γενική οργάνωση της εκπαίδευσης;	65%	30%
2.	Πόσο ικανοποιητική ήταν η συνολική διάρκεια (2 ημέρες);	65%	20%
3.	Πόσο σας βοήθησε η εκπαίδευση να κατανοήσετε θέματα που σχετίζονται με τις εξαρτήσεις;	60%	35%
4.	Πόσο σας βοήθησε η εκπαίδευση να κατανοήσετε τη διαδικασία της ανεξάρτησης στις δομές του	40%	35%

	ΚΕΘΕΑ και του ΕΣΥΝ;		
5.	Πόσο τα ζητήματα που απασχόλησαν την εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες και τις ανάγκες σας;	50%	30%
6.	Πόσο βοηθητική ήταν η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε;	55%	25%
7.	Πόσο βοηθητικές ήταν οι παρουσιάσεις που χρησιμοποιήθηκαν;	45%	35%
8.	Πόσο ικανοποιημένος/η μέναιτε από το γενικό κλίμα και την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην εκπαίδευση;	55%	40%
9.	Πόσο ικανοποιημένος/η μέναιτε από το εκπαιδευτικό έργο που παρείχαν οι εισηγητές;	55%	40%

Πιν.2 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από το σεμινάριο

Όπως φαίνεται από τον πίνακα οι εκπαιδευτικοί έμειναν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σεμινάριο. Το 65% των συμμετεχόντων έμεινε πολύ ικανοποιημένο από τη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού και το 30% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Στην ερώτηση για ποιους λόγους θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση σημαντική την επιμόρφωση για ζητήματα που αφορούν στις εξαρτήσεις φαίνεται πως αναγνωρίζουν πως η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης. Κάποιες από τις απαντήσεις ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω:

«είναι επιτακτική στο χώρο της εκπαίδευσης»

«επικαιρότητα, σπουδαιότητα, εγγύτητα του προβλήματος»

«για να προλάβουμε τα χειρότερα»

«κάλυψη προσωπικών αναγκών και προβληματισμών. Απόκτηση γνώσης για αντιμετώπιση καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον»

«για να μπορώ να βοηθήσω/προλάβω/ενισχύσω σε περιπτώσεις με σχετικό πρόβλημα»

Σε σχέση με το τι τους ικανοποίησε περισσότερο στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«το πολύ καλό κλίμα επικοινωνίας»

*«η επιστημονική κατάρτιση των ομιλούντων και η ουσιαστική αντιμετώπιση του θέματος»
«η βιωματική άσκηση».*

«έμαθα για τους κινδύνους, σωματικούς και ψυχικούς, των ναρκωτικών»

Για το τι τους ικανοποίησε λιγότερο στο εκπαιδευτικό σεμινάριο κάποιιοι ανέφεραν πως δεν ικανοποιήθηκαν από το χώρο και την φιλοξενία καθώς και στη μικρή διάρκεια του εκπαιδευτικού καθώς κάποιιοι ένιωθαν πως

«θα ήθελα να γνωρίσω περισσότερες πρακτικές ώστε να αντιλαμβάνομαι έγκαιρα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση ναρκωτικών».

7. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία εξίσου σημαντική με την ίδια την επιμόρφωση και συνδέεται άμεσα με τον σχεδιασμό της. Ο Guskey (2002b) επισημαίνει τη σημασία που έχει η αξιολόγηση ως κεντρικό στοιχείο στη φάση του σχεδιασμού της επιμόρφωσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στο ρόλο τους στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου πως θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωσή τους σε τέτοια θέματα αντιλαμβάνονται το πρόβλημα της χρήσης ναρκωτικών ως κάτι υπαρκτό πια μέσα στα σχολεία και έχουν τη διάθεση να υποστηρίξουν τους μαθητές τους ώστε είτε να μην εμπλακούν καθόλου είτε αν εμπλακούν να καταφέρουν να αλλάξουν πορεία. Φαίνεται λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της πολυπλοκότητας του ρόλου τους και της σημασίας να λειτουργούν όχι μόνο ως μεταφορείς της γνώσης αλλά και ως εμπνευστές και οδηγοί των μαθητών, ώστε να καταφέρουν να συγκροτήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα που θα προχωρήσουν στη ζωή κάνοντας υγιείς επιλογές.

Το δεύτερο επίπεδο της αξιολόγησης αφορά στο οργανωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού σεμιναρίου.

Οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό αξιολόγησαν θετικά σχεδόν όλα τα επιμέρους αντικείμενα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, το σεμινάριο κάλυψε σε μεγάλο βαθμό και τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με τις οποίες ήρθαν.

Θετική ήταν σε μεγάλο βαθμό και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη γενική τους ικανοποίηση από την οργάνωση του σεμιναρίου, τους εισηγητές, τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και το επίπεδο των γνώσεων που έλαβαν.

Σημαντική διαπίστωση για την θετική αξιολόγηση του σεμιναρίου ήταν και η διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στην ομάδα, κάτι που βοήθησε στην επίτευξη των επιμέρους στόχων.

Συμπεραίνεται λοιπόν πως η ενασχόληση με το σχεδιασμό ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού σεμιναρίου λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που απευθύνεται, θέτοντας ξεκάθαρους στόχους και χρησιμοποιώντας τεχνικές που βοηθούν στην ενεργητική συμμετοχή μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων και τελικά την θετική αξιολόγηση του σεμιναρίου, καθιστώντας το ως μια καλή πρακτική.

8. Συζήτηση - Προτάσεις

Οι προκλήσεις για τους νέους στις μέρες μας είναι πάρα πολλές, τα ερεθίσματα έρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και οι έφηβοι μπορεί να έχουν δυσκολίες να διαχειριστούν θέματα σοβαρά για τη ζωή τους.

Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας, ως θεσμός που θα υποστηρίξει το μαθητή σε όλα τα επίπεδα της ζωής του και όχι μόνο στο γνωστικό και θα αποτελέσει φάρο που θα καθοδηγεί το μαθητή στο να συγκροτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον οδηγήσουν σε ασφαλείς και υγιείς επιλογές ζωής.

Για όλους τους παραπάνω λόγους το σχολείο χρειάζεται να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην πρόληψη για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών. Από τα αυξανόμενα αιτήματα των εκπαιδευτικών (Παππά, 2019) και από τις επιμορφωτικές ανάγκες όπως αυτές εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού που υλοποιήθηκε, φαίνεται πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρόληψη για τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών είναι απαραίτητη. Οι πολλές διαφορετικές στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με θέματα όπως η διαχείριση περιστατικών που αφορούν χρήση ουσιών, το προφίλ του χρήστη και του προβλήματος των ναρκωτικών, όπως αυτές διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελούν ενδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να γνωρίσουν περισσότερα γύρω από τα παραπάνω θέματα ώστε να θέση να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά και με γνώμονα πάντα τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών του σχολείου.

Μάλιστα, ίσως θεωρείται σκόπιμο οι επιμορφώσεις γύρω από αυτά τα ζητήματα να είναι ενταγμένα μέσα στο πρόγραμμα των υποχρεωτικών από το υπουργείο επιμορφώσεων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να κινητοποιηθούν και να λάβουν νέες γνώσεις, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες αλλά και ίσως να αλλάξουν στάσεις για το ζήτημα της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών, την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Φορείς που ασχολούνται με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς χρειάζεται να δηλώνουν τη διαθεσιμότητά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να συνεχίσουν να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα που αφορούν στην πρόληψη της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών. Επιπλέον, η διαμόρφωση συνεργειών για το σχεδιασμό αποτελεσματικών δράσεων

σε σχέση με το στόχο, η εκπαίδευση του προσωπικού που ασχολείται με την πρόληψη στην εφαρμογή νέων εργαλείων καθώς και η διάδοση καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες είναι ενέργειες που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων που περιγράφονται. Τέλος, χρειάζεται οι παρεμβάσεις και οι δράσεις σε σχέση με το εξεταζόμενο ζήτημα να συν διαμορφώνονται μαζί με τους εκπαιδευόμενους αξιολογώντας τις ανάγκες τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Anderson, L., & Postlethwaite, T.N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. Paris: UNESCO, International Academy of Education and International Institute for Educational Planning
- Βεργίδης, Δ.(1995). *Υποεκπαίδευση, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Ύψιλον: Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ., Βαικούση, Δ.(2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠ.ΠΟ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Ε.Ε., Αθήνα.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayton, R. (1992) Transitions in drug use: Risk and protective factors. In: *Vulnerability to drug abuse*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 15-51.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge - Falmer Press.
- Δερμιτζάκης, Μ., Ιωαννίδη, Β. (2004). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Στο: Ανευλαβής, Ελ., Γερμενής, Αν. (επιμελητές έκδοσης). Τιμητικός τόμος Ομ. Καθηγ Λουκά Σπάρου (σσ. 329-339). Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ. Αθήνα: εκδ. Δ. Ζήκας.
- Δουράνου, Αι. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 7. 42-48.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., Σιγάλας, Χ. (2009). *Γενική διδακτική μεθοδολογία. Γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα: Διαγωνισμός ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Καραλής, Α. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχεδιασμός προγραμμάτων*. Πάτρα:ΕΑΠ.

- Καυάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (1998). *Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης, Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις Διδασκόντων-διδασκόμενων (Τόμος Β)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης (Τομ. Α)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουράκης Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων. Στο μεταίχμιο το Ποινικού Δικαίου και της Εγκληματολογίας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλα.
- Κούτρας, Β. (1990) *Ναρκοτικά και μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης*, (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανάκτηση από https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&pp=20&value=%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A4%CE%A1%CE%91%CE%A3%2C+%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A3
- Κουτρουβίδης, Π. (2015). *Σχολείο και χρήστες ναρκωτικών: όταν οι απόβλητοι του εκπαιδευτικού συστήματος ξαναγυρίζουν στα σχολεία*. Αθήνα: Φίλντισι.
- Κυρίτση, Ι. (2013). *Πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση στη χρήση ουσιών στην εφηβεία. Στο: Εξαρτήσεις στην εφηβεία*. Αθήνα: Τμήμα Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων Γενικού Νοσοκομείου Αττικής ΣΙΣΜΑΝΟΓΛΕΙΟ-ΑΜΑΛΙΑ ΦΛΕΜΙΓΚ, σ. 217-237.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Εμβαλωτής, Α. (2001). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων, 14, σσ. 205-217.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Μπαμπάλης, Θ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη. τομ. Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Βήμα*, 7(6), 28-41. Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf
- Παπαναούμ, Ζ. 2003. *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παππά, Ε. (2018). Πρόληψη εξαρτησιογόνων ουσιών: εκπαιδευτικό σε μαθητές Γυμνασίου βασισμένο στη διδακτική μέθοδο «Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων». *Εξαρτήσεις*, 31, 77-92.
- Παππά, Ε. (2019). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών. Διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα*

Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Παυλόπουλος, Χ., Τσιάντης, Ι. (Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έκδοσης). (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών*. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.
- Πολυζωάκης, Ε. (2008). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικά*, 87, 72 – 184.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/2850>.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό: Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση»* (σελ. 83-89). Ξάνθη: εκδ. Σπανίδα
- Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας ΙΙ*. Αθήνα: Τολίδης. Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημιουργικές Εργασίες: Απόψεις Διευθυντών Λυκείων για την εφαρμογή τους

Creative Works: High School leaderships' Views for their implementation”

Ιωάννα Λίντζιου, Εκπαιδευτικός, ΠΕ04.01, M.Sc. στις Επιστήμες Αγωγής, joan.lintziou@gmail.com

Ioanna Lintziou, Secondary Education Teacher, Physics, M.Sc. in Education Sciences, joan.lintziou@gmail.com

Abstract: This article attempts to highlight the aspects of the senior High School Managers concerning innovation and its importance, as well as the role of leadership in the processes of its introduction and implementation. The research focuses on the recently instituted Innovation of “Creative Work”, in 2016, which is a compulsory activity in the General High School.

The objective of the Ministry towards it, implementing it in the school curriculum has been the acquisition of knowledge and skills that would help students take on responsibilities and initiatives, as well as the use of experimentation and critical thinking in solving problems. These new exploratory and collaborative teaching techniques are applied to encourage students towards cultivating creative thinking.

The survey was conducted in spring 2019 and was based on the technique of semi-structured interview with 11 senior High School principals of the country with large geographical distribution.

The High School Principals consider “Creative Work” as an innovative programme that increases students' interest in the various school subjects and at the same time develops their creativity and synthetic ability. In their view, at schools that an innovation culture exists, the implementation of “Creative Work” is more successful than the other ones. The findings of the present research are expected to provide ideas for further study on this subject, as the sample of the survey does not allow generalizations.

Keywords: Innovation, Creative Work, leadership, High School

Περίληψη: Το άρθρο αυτό προσπαθεί να αναδείξει τις απόψεις των Διευθυντών ΓΕΛ για την καινοτομία και τη σημασία της, καθώς και το ρόλο της ηγεσίας στις διαδικασίες της εισαγωγής και της εφαρμογής της. Η έρευνα εστιάζει στην πρόσφατα θεσμοθετημένη καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών το 2016, που είναι μια υποχρεωτική δράση στο Γενικό Λύκειο.

Επιδίωξη του Υπουργείου με αυτό το εντός ωρολογίου μάθημα, ήταν η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, στον πειραματισμό και την κριτική θεώρηση για την επίλυση προβλημάτων. Εφαρμόζονται έτσι νέες διερευνητικές και συνεργατικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που ενθαρρύνουν τους

μαθητές στην καλλιέργεια δημιουργικήςσκέψης.

Η έρευνα έλαβε χώρα από την άνοιξη του 2019 και έγινε με την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης με 11 Διευθυντές Λυκείων της χώρας με μεγάλη γεωγραφική διασπορά.

Οι Διευθυντές θεωρούν τις Δημιουργικές εργασίες ως ένα καινοτόμο πρόγραμμα που αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη συνθετική τους ικανότητα. Κατά την άποψή τους σε όσα σχολεία υπάρχει κουλτούρα καινοτομίας η εφαρμογή των Δημιουργικών εργασιών είναι πιο επιτυχής. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να δώσουν ιδέες για επιπλέον έρευνες στο θέμα, καθώς το δείγμα δεν επιτρέπει γενικεύσεις.

Λέξεις κλειδιά: Καινοτομία, Δημιουργικές Εργασίες, Διευθυντής, Λύκειο

Εισαγωγή

1. Αναγκαιότητα Μελέτης

Στα εκπαιδευτικά συστήματα, εφαρμόζονται νέες ιδέες και επέρχονται αλλαγές, στην οργάνωση και εκπαιδευτική πρακτική, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας που θα οδηγήσει σε μια ποιοτική εκπαίδευση (Ρεκλείτης, 2002). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει λοιπόν η μελέτη της εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

2. Είδη Εκπαιδευτικής καινοτομίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Με τον όρο καινοτομία εννοούμε κάθε διδακτική παρέμβαση βασισμένη σε πρωτότυπες ιδέες και καινούργιες παιδαγωγικές τεχνικές, που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε στάσεις, αντιλήψεις και ρόλους και στη γενικότερη θεώρηση του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2011). Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν δύο είδη καινοτομίας οι υποχρεωτικές καινοτομίες, οι οποίες επιβάλλονται από την κεντρική διοίκηση, είναι υποχρεωτικές για όλες τις σχολικές μονάδες και αποσκοπούν στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέους τρόπους μάθησης, καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής από παθητικός δέκτης να γίνει ενεργός συμμετοχος στην οικοδόμηση της γνώσης (Κουλουμπαρίτη, 2002) και οι προαιρετικές καινοτομίες, στις οποίες συμμετέχουν ένα μέρος από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και θεωρείται αποτελεσματικότερη. Η επιλογή της, είναι αποτέλεσμα της λήψης συμμετοχικής απόφασης, προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολείου και λίγο ή πολύ εμπλέκονται σε αυτή, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Λυμπεροπούλου, 2016). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το ρόλο της ηγεσίας εστιάζοντας στην πρόσφατα θεσμοθετημένη καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών (Δ.Ε.) στα Λύκεια.

3. Ο ρόλος του Διευθυντή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο ρόλος της ηγεσίας, είναι καθοριστικός, για την εισαγωγή και εφαρμογή μιας καινοτομίας. Έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία η σπουδαιότητα ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ως η ηγεσία που ευνοεί την καινοτομία (Ogbonna&Harris, 2000· Yu, Leithwood&Jantzi, 2002· Oluremi, 2008· Sarrosetal, 2008· Moolenaar et al., 2010). Έτσι η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ευνοϊκή, για την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, (VandenBerg&Sleegers, 1996), η οποία επιτρέπει στη σχολική μονάδα, τη διαμόρφωση καινοτομικής κουλτούρας (Kavanagh&Ashkanasy, 2006 · Mumford&Licuanan, 2004). Ενθαρρύνει τους εργαζόμενους και τους δίνει κίνητρα να εργαστούν δημιουργικά και αποδοτικά, ενισχύοντας την καινοτομία. (Sosik, Avolio, &Kahai, 1997). Έρευνες των George και Sabharathy (2010) και των Hamzah, Yakop, Nordin, &Rahman (2011) δείχνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Ακόμη η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, προωθεί την εισαγωγή της καινοτομίας που βελτιώνει τις μεθόδους και τις τεχνικές μάθησης (Bass 1985· Sergioanni, 2007). Σύμφωνα με την απόφαση Αριθ.Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Άρθρο 27, σχετικά με τα καθήκοντα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ο ρόλος του Διευθυντή, είναι να καθοδηγεί το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Φροντίζει ώστε να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη θέσπιση των στόχων για ένα αποτελεσματικό, δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία. Είναι διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας, που συντονίζει ενέργειες, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, εμπνέει, παρέχει κίνητρα, ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου και συνεργάζεται ισότιμα και δημοκρατικά με τους εκπαιδευτικούς. Είναι υπεύθυνος για το καλό κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας. Επιδιώκει, το σχολείο να είναι θεμελιώδης κύτταρο επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα. Είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των προεδρικών διαταγμάτων, σύμφωνα με τις εντολές της Διοίκησης και τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων, πάντα σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους προϊσταμένους του και το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής είναι διοικητικός και παιδαγωγικός προϊστάμενος και μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων μεριμνά για τη συντήρηση και τη λειτουργία σχολικών εγκαταστάσεων για την προμήθεια εποπτικών μέσων, ενώ είναι πρόεδρος της σχολικής επιτροπής. Ο τρόπος διαχείρισης από τη διοίκηση των υλικών πόρων, δηλαδή της υλικοτεχνικής υποδομής, των αναλωσίμων και του προϋπολογισμού του σχολείου, είναι παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας, πράγμα που αναφέρετε και στη βιβλιογραφία (Cardetal., 1996 · Klick, 2000 · Sammons, 1999 · Lazear, 2001). Σημαντικότερος όμως είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή για την εισαγωγή της καινοτομίας όπως η ενδυνάμωση και η παρότρυνση των εκπαιδευτικών, η παρότρυνση ανάληψης πρωτοβουλίας και καινοτομίας, το καλό σχολικό κλίμα, η ενθάρρυνση των μαθητών και εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση και η εδραίωση της καλής επικοινωνίας, η αναπροσαρμογή και εναλλαγή στις εκάστοτε συνθήκες, η διαχείριση της αλλαγής και των

συγκρούσεων (Φωτόπουλος, 2007 · Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, 2012). Βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι ακόμη η δημιουργία και η διάδοση του οράματος για τον οργανισμό, η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα του χαρακτήρα, η δικαιοσύνη, η οργανωτικότητα, το υψηλό γνωστικό επίπεδο, η θέσπιση καινοτόμων στόχων, αλλά και η καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, με σκοπό την καλή επικοινωνία, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Leithwood, Harris&Hopkins, 2008· Yukl, 1994· Σαΐτης, 2008). Παράγοντες που επηρεάζουν καίρια την εφαρμογή της καινοτομίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι το καλό κλίμα στο σχολείο, η κοινωνία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι, και η διαχείριση της καινοτομίας (Πασιαρδή, 2004 · Καβούρη, 1999 · Fullan&Miles, 1992).

4. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανίχνευση των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο τους στη διαχείριση της αλλαγής και στην εφαρμογή της καινοτομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή τι πιστεύουν οι διευθυντές για τις ενέργειες που απαιτούνται για την εισαγωγή καινοτομιών και την υποστήριξη της εφαρμογής τους σε υλικά, πόρους και δυναμικό (Sarafidou&Nikolaidis, 2009). Ειδικότερα ερευνάται η σχέση της επιτυχούς εφαρμογής της υποχρεωτικής καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών, που εκπονείται εδώ και 3 χρόνια στην Ελλάδα, με την ύπαρξη κουλτούρας καινοτομίας στα σχολεία τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Πόσο θετικά βλέπουν την εφαρμογή καινοτομιών στα Λύκεια της χώρας, υπάρχει κουλτούρα αλλαγής και κλίμα συνεργασίας;
- Είναι ικανοποιητικός ο βαθμός εφαρμογής προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων στα Λύκεια της Ελλάδας;
- Οι Διευθυντές των Λυκείων θεωρούν τις Δημιουργικές εργασίες καινοτόμο πρόγραμμα;
- Πως οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών; Πως υποστηρίζουν την εφαρμογή τους;

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία έγινε μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και παράλληλα έγινε μελέτη του θεσμικού πλαισίου για τα καθήκοντα του Διευθυντή και τις εφαρμοστικές εγκυκλίους για τις Δημιουργικές Εργασίες. Τέλος επιλέχθηκε ως μέθοδος έρευνας η οποία ακολούθησε, η ποιοτική έρευνα με διευθυντές λυκείων της χώρας, που επιδιώκει να εξετάσει τις πρακτικές του διευθυντή ενός Λυκείου, σχετικά με το καινοτόμο πρόγραμμα των Δημιουργικών Εργασιών που εκπονείται από το 2016 στα γενικά Λύκεια της χώρας μας.

Διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών για την καινοτομία και τις ενέργειες που απαιτούνται από πλευρά τους για την αποτελεσματικότερη εκπόνηση τους. Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε διότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των απόψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, αναδύεται τη μοναδικότητα, των ατόμων και την υποκειμενική διάσταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Robson, 2007 · Silverman, 2006). Η διαδικασία διευκολύνθηκε από την οικειότητα και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους Διευθυντές οι οποίοι στην πλειονότητα ήταν γνωστοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Απαιτούνταν άδεια καταγραφής ηχητικών απαντήσεων η οποία και δόθηκε.

1.1 Δείγμα

Το μικρό πλήθος του δείγματος της ποιοτικής έρευνας, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού αλλά σκοπός είναι η εμβάθυνση του θέματος (Cohen, Manion&Morrison, 2002). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία σκοπιμότητας, επιλέχθηκε ο πληθυσμός στόχος στον οποίο έχει πρόσβαση η ερευνήτρια ήταν πρόθυμος να απαντήσει και θεωρήθηκε κατάλληλος για τις ανάγκες της έρευνας, συμβάλλοντας στην κατανόηση του φαινομένου που μελετάται (Cohen, Manion, &Morrison, 2008· Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008). Έγιναν τρεις (3) κατ’ ιδίαν συνεντεύξεις οι οποίες καταγράφηκαν σε ηλεκτρονική καταγραφική συσκευή και οκτώ (8) τηλεφωνικές που μαγνητοφωνήθηκαν που πραγματοποιήθηκαν την άνοιξη του 2019 με 11 Διευθυντές Λυκείων της χώρας, 6 άντρες και 5 γυναίκες. Ηλικιακά ήταν όλοι πάνω από 46 ετών, με τους μισούς πάνω από 56 ετών διαφόρων ειδικοτήτων, κυρίως Φιλολόγοι με εμπειρία άνω των 18 χρόνων υπηρεσίας. Τα αντίστοιχα Λύκεια παρουσιάζουν μεγάλη γεωγραφική διασπορά, δύο βρίσκονται στο λεκανοπέδιο Αττικής, δύο στη Νησιωτική Ελλάδα και τα υπόλοιπα στη στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο με μαθητικό δυναμικό έως 150 μαθητές.

1.2 Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο είναι πρωτότυπο, ημι-δομημένο με ερωτήσεις που επεξεργάστηκαν και προσαρμόστηκαν στην παρούσα μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την αξιολόγηση της καταλληλότητας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου έγινε δοκιμαστικός έλεγχος με έναν έμπειρο διευθυντή και διορθώθηκαν ασάφειες και ατέλειες (Cohen, Manio&Morrison, 2002). Τηρήθηκαν κανόνες δεοντολογίας όπως η αρχή προστασίας των προσωπικών δεδομένων, η διασφάλιση της ανωνυμίας, η πλήρης ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, και τη διαδικασία συλλογής και ανάγνωσης των δεδομένων συμβάλλοντας στην αύξηση της αξιοπιστίας (Creswell, 2011). Για την αύξηση της εγκυρότητας, τα κείμενα της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, ελέγχθηκαν και επιβεβαιώθηκαν από τους ερωτηθέντες (Cohen, Manion&Morrison, 2008). Το δείγμα αποτελείται, από άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, ειδικότητας, εμπειρίας, περιοχής, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της εγκυρότητας της έρευνας.

1.3 Μεθοδολογία Ανάλυσης

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης που συμβάλλει στον εντοπισμό, την ταξινόμηση και την απόδοση νοήματος από τα δεδομένα που προκύπτουν από την καταγραφή και οδηγούν στην γενίκευση απόψεων πεποιθήσεων και εμπειριών (Braun&Clarke, 2006). Είναι η μέθοδος ανίχνευσης, καταγραφής επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων και κατηγοριοποίησης δηλαδή εύρεσης των θεμάτων που αναδύονται από τα ερευνητικά δεδομένα και είναι βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας (Braun&Clark, 2006 · Roulston, 2001, οπ. Αναφ. στο Ίσαρη, &Πουρκός, 2015).

Αποτελέσματα

2.1 Απόψεις για Προαιρετική καινοτομία

Η Υφαντή (2000), ορίζει την εκπαιδευτική καινοτομία ως κάθε νέα μέθοδο ή φιλοσοφία, που εισάγει νέες στάσεις και πρακτικές κατά την διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Στο ερώτημα ποιές προαιρετικές δράσεις θεωρούν ως καινοτόμες και γιατί, οι Διευθυντές του Λυκείου στην Ελλάδα, προέκυψαν διάφορες απόψεις. Από τις απόψεις αυτές των Διευθυντών διαμορφώθηκε ο πίνακας 1:

Πίνακας 1: Απόψεις Διευθυντών για το ποιες Προαιρετικές Δράσεις είναι καινοτόμες

Διευθυντής	Διεπιστημονικά	Ευρωπαϊκά
Δ1	Θεατρικό, εργαστήρι φωτογραφίας	Erasmus
Δ4	Πολιτιστικά	Comenius
Δ8	Περιβαλλοντική	Comenius
Δ9	θέατρο	
Δ10	όλα	όλα
Δ6	όλα	όλα
Δ2		Erasmus, Comenius
Δ11	όλα	Ευρωπαϊκά
Δ3	Δεν θα έπρεπε να θεωρούνται καινοτομικά πια	
Δ5	Εξαρτάται από το πως θα το χειριστεί ο εκπαιδευτικός.	

Η αιτιολόγηση της παραπάνω επιλογής τους σε Διεπιστημονικά προαιρετικά προγράμματα έγινε με φράσεις όπως : «γιατί δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, που προάγουν τη συναισθηματική και τη πολιτιστική τους ανάπτυξη» (Βλάχος, Δαγκλής, & Βαβουράκη, 2007) , «ο χαρακτήρας είναι και εκπαιδευτικός και

παιδαγωγικός έχει γνώσεις που αφορούν το περιβάλλον, την καλλιέργεια στους μαθητές να έχουν στάσεις και αντιλήψεις και συμπεριφορές, για μια αειφόρο ανάπτυξη», «αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές που τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να ικανοποιήσουν τέτοιου είδους δεξιότητες», «επειδή είναι ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης από την καθημερινότητα, τα θεωρώ καινοτόμα».

Σχετικά με τα Ευρωπαϊκά προαιρετικά είπαν ότι: *«τα ευρωπαϊκά δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουμε άλλους λαούς, άλλες κουλτούρες, άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, άλλες κοινωνικές αναφορές «τα ευρωπαϊκά προγράμματα, βοηθούν τα παιδιά στο να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα», «Με τα Comenius, Erasmus εμπλέκονται περισσότερα σχολεία, μπαίνουμε και σε άλλες χώρες, σε άλλες περιοχές γεωγραφικές, άλλα συστήματα».* Τα Ευρωπαϊκά προάγουν την ευρωπαϊκή διάσταση και ταυτότητα της εκπαίδευσης (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

2.2 Συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις Περιβαλλοντικές, Αγωγής υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα, Αγωγής Σταδιοδρομίας κ.τ.λ. οι Διευθυντές απάντησαν θετικά στην πλειονότητά τους δηλαδή 8 στους 11 είπαν ότι εκπονούν τέτοιες δράσεις εκτός του αναλυτικού προγράμματος, κάτι που δείχνει ότι σε σχέση με αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών (Σπυροπούλου, 2007) έχει αυξηθεί η συμμετοχή. Αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων τέτοιου είδους κατά έτος προέκυψε ότι υλοποιούνται από 1 έως 5 προγράμματα. Περισσότερα τέτοια προγράμματα παρατηρείται ότι εκπονούνται στα μεγάλα Λύκεια. Στο ερώτημα αν γίνονται Ευρωπαϊκά προγράμματα Συνεργασίας λίγα σχολεία 2 εκπονούν Ευρωπαϊκά προγράμματα και 4 ακόμη έχουν αιτηθεί και περιμένουν, ενώ 2 ακόμη το σκέφτονται σαν ιδέα.

2.3 Απόψεις για την καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών

Στην ερώτηση αν θεωρούν τις Δημιουργικές Εργασίες ως καινοτόμο πρόγραμμα, σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι οι δημιουργικές είναι ένα πράγματι καινοτόμο πρόγραμμα και βρίσκουν κάτι θετικό να πουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των Διευθυντών στο γιατί θεωρούν τις δημιουργικές ως καινοτόμο πρόγραμμα. Έτσι είχαμε τις εξής αναφορές: *«είναι ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διαδικασίας της μάθησης. Δεν είναι το κλασικό στυλ διδασκαλίας, μέσα σε μια αίθουσα με παράδοση», «είναι διαφορετικό είναι ομαδοσυνεργατικό, μπορεί να γίνει και με διαφορετικών ειδικοτήτων καθηγητές», «Εισάγει τα παιδιά στο θεσμό της ομαδικής εργασίας», «συνδέεται με την πράξη την διδακτική», «δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δουλέψουν επιστημονικά με βιβλιογραφία», «εμπλέκει μαθητές σε δράσεις που δεν έχει να κάνει με τα μαθήματά τους», «βάζει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την κρίση τους και να αναπτύξουν και τη δημιουργική τους ικανότητα. Προάγει τη συνεργασία μεταξύ τους και μεταξύ των καθηγητών», «Τη θεωρώ καινοτομική γιατί περισσότερο δίνει βαρύτητα στη δημιουργική σκέψη των παιδιών», «τα παιδιά μπαίνουν στη*

διαδικασία της έρευνας», «μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ψάχνουν, να βρίσκουν πηγές, να ερευνούν, να μαθαίνουν», «τα παιδιά δεν είναι μόνο για να μαθαίνουν ξερά γνώσεις είναι για να δημιουργείται αυτή η κριτική σκέψη και να αναπτύσσεται αυτή η δημιουργική σκέψη».

Πάντως οι 11 ερωτηθέντες Διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν εκπονήσει όλες τις χρονιές από το 2016, κανονικά το πρόγραμμα των δημιουργικών εργασιών γιατί «είναι υποχρεωτικό», όμως σύμφωνα με τον Δ1 «τα περισσότερα σχολεία δεν τις κάνουν τις δημιουργικές» ή σύμφωνα με τον Δ3 κάποιος Διευθυντής «κάνουν τα πάντα για να το αποτύχουν να πραγματοποιηθούν».

2.4 Ο ρόλος του Διευθυντή

Από τη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας στα σχολεία (Harris, 2003 · Μπελαδάκης, 2007 · Hammersley-Fletcher και Brundrett, 2008). Στην ερώτηση πως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι Διευθυντές στην εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας, από τις συνεντεύξεις προέκυψαν όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2 τα εξής: «Ο Διευθυντής θα πρέπει να εμπνέει, να είναι ενημερωτικός, καθοδηγητικός, οργανωτικός, συντονιστικός, συμβουλευτικός, βοηθητικός, που ενθαρρύνει και παροτρύνει, υπεύθυνος για την τήρηση της νομοθεσίας, επιβλέπει, υποστηρίζει, συμπαρίσταται, επιδρά στο κλίμα του σχολείου, διαμορφώνοντας την απαραίτητη κουλτούρα» (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · Αβραμίδου, 2016). Αυτό προκύπτει και από την παρούσα έρευνα αλλά και από άλλες πρόσφατες (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · Παπαθανασίου, 2016 · Αβραμίδου, 2016).

Πίνακας 2: Απόψεις Διευθυντών για το ρόλο τους στην Εισαγωγή και Εφαρμογή Καινοτομιών

Διευθυντής	Ρόλος Διευθυντή στην εφαρμογή των Δ.Ε
Δ1	Ενημερωτικός, συντονιστικός, παρακινητικός και υποστηρικτικός
Δ2	Ενημερωτικός και παρέχει πόρους ανάλογα με τις δυνατότητες
Δ3	Υποκινητικός, γίνεται πρότυπο, παρακινητικός, ενδυναμωτικός
Δ4	Ενημερωτικός, παρέχει υλικοτεχνική υποδομή
Δ5	Παρακινητικός
Δ6	Ενημερωτικός, επεξηγηματικός
Δ7	Ενημερωτικός, υποκινητικός
Δ8	Αρωγός, υποστηρικτικός, παρέχει υλικοτεχνικές υποδομές
Δ9	Γίνεται ο ίδιος πρότυπο, ενισχυτικός και ενθαρρυντικός
Δ10	Επεξηγηματικός και παρέχει υλικοτεχνική υποδομή
Δ11	Ενημερωτικός, παρέχει υλικοτεχνική υποδομή

Καταρχήν κάθε Διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς εφοδιάζοντάς τους με

ότι υλικό διαθέτει και επεξηγώντας τους ότι δεν κατανοούν, αφού η σωστή ενημέρωση είναι προϋπόθεση για το σωστό σχεδιασμό και την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας, συμφωνούν οι (Φοινίτση, 2018 · Fullan, 1993 · Παμουκτσόγλου, 2005 · Παπαθανασίου, 2016).

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και στην ενδυνάμωσή τους (Fullan, 2007). Την ενδυνάμωση-υποστήριξη από το Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι Διευθυντές την αντιλαμβάνονται αποκλειστικά ως παροχή υλικοτεχνικής υποδομής και αναλωσίμων, ενώ τονίζουν τα στενά οικονομικά περιθώρια των σχολείων.

Η έλλειψη θέσπισης κινήτρων σε όσους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνουν την εκπόνηση καινοτόμων δράσεων επισημαίνεται από πολλούς Διευθυντές. Αυτό δυσκολεύει την εισαγωγή της καινοτομίας, καθώς ένας εκπαιδευτικός μόνο ηθική ανταμοιβή έχει όταν εκπονεί μια καινοτομία (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005). Κάποιοι λίγοι πρότειναν οικονομικά κίνητρα, πράγμα ουτοπικό στην παρούσα οικονομική συγκυρία, αλλά και ταξίδια στο εξωτερικό αναφερόμενοι βέβαια κυρίως στα ευρωπαϊκά προγράμματα όπου προβλέπεται. Ακούστηκαν λοιπόν προτάσεις κινήτρων από οικονομικά, έως το απλούστερο της συμπλήρωσης ωραρίου έστω και μια ώρα ή δύο, όπως ήταν παλαιότερα που σε όποιον εκπονούσε ένα πρόγραμμα δινόταν μείωση ωραρίου δύο ωρών. Χρειάζεται κάποιας μορφής επιβράβευση σε αυτούς που αναλαμβάνουν (Σπυροπούλου, 2007· Αβραμίδου, 2016· Καφεσάκη, 2014).

Το καλό κλίμα και η κουλτούρα σε ένα σχολείο βοηθούν στις αρμονικές συνεργασίες των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και στην επιτυχή εφαρμογή των δημιουργικών εργασιών (MacGilchristetal., 1997 · Robertson και Sammons 1997 · Σαίτης, 2008 · Λαΐνας, 2007 · Anderson, 2003). Η κουλτούρα σε ένα σχολείο διαμορφώνεται, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον Διευθυντή, η οποία αν δεν υπάρχει ήδη σε ένα σχολείο, πρέπει ο Διευθυντής να προσπαθήσει να τη δημιουργήσει (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · Αβραμίδου, 2016 · Παπαθανασίου, 2016). Επίσης στα μικρά σχολεία υπάρχει καλύτερο οικογενειακό κλίμα, «είμαστε ένα μικρό σχολείο και οι καθηγητές είναι αρκετά συνεργάσιμοι και υπάρχει αυτό το κλίμα συνεργασίας σε εξαιρετικό βαθμό», που ευνοεί επίσης την εφαρμογή δράσεων, όμως όταν ο σύλλογος είναι μεταβλητός κάθε χρόνο η κουλτούρα μετασχηματίζεται και οι συνθήκες μεταβάλλονται κάθε χρόνο.

Συμπεράσματα

Από τις απόψεις για την εκτός ωρολογίου προγράμματος καινοτομία προέκυψε ότι κάθε Διευθυντής θεωρεί ως καινοτόμο όποιο από τα προγράμματα εκπονείται στο σχολείο του, προσπαθώντας κατά κάποιο τρόπο να υποστηρίξει και να δικαιολογήσει την επιλογή τους.

Τροφή για σκέψη και ίσως μεγάλη αλήθεια, αποτελεί η άποψη ενός Διευθυντή που λέει ότι τα προγράμματα αυτά: «Κοιτάζτε από μόνα τους δεν είναι ούτε καινοτόμα, ούτε μη καινοτόμα, είναι πως θα το χειριστεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή τι θα πάρει και πως θα το δουλέψει».

Σύμφωνα με τη Σπυροπούλου (2007), ο αριθμός των καινοτόμων προγραμμάτων δεν είναι ικανοποιητικός, όμως αυτό φαίνεται να αλλάζει σιγά σιγά, αφού σύμφωνα με την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι πολλά σχολεία 8 από τα 11, εκπονούν από 1 έως 5 προγράμματα περιβαλλοντικής, αγωγής υγείας κτλ. το έτος. Βέβαια λίγα μόλις σχολεία και πιο συγκεκριμένα 2 από τα 11 εκπονούν Ευρωπαϊκά προγράμματα ή έχουν εκπονήσει. Πάντως και αυτό τείνει να αλλάξει, καθώς έχουν αιτηθεί και περιμένουν έγκριση 4 σχολεία για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Σχετικά με τις δημιουργικές εργασίες όλοι συμφωνούν ότι είναι καινοτόμες με έναν δύο Διευθυντές, να τις συσχετίζουν με τις ερευνητικές. Οι Διευθυντές απαντούν ότι υλοποίησαν τις Δημιουργικές Εργασίες όλες τις χρονιές.

Όσον αφορά το ρόλο τους παρατηρούμε ότι κάποιοι Διευθυντές θεωρούν την ενημέρωση πρωτεύον ζήτημα και άλλοι απλώς επικουρικό για την εισαγωγή των Δημιουργικών Εργασιών οπότε άλλοι οργανώνουν πιο επιμελώς το θέμα και άλλοι απλώς παραπέμπουν στις οδηγίες του ΙΕΠ.

Στη σπουδαιότητα του καλού συντονισμού, αναφέρεται ένας μόνο Διευθυντής μεγάλου Λυκείου, που στο σχολείο του γίνονται πολλές δράσεις και η κουλτούρα της καινοτομίας υπήρχε ήδη στο σχολείο αυτό πριν ακόμη ο Διευθυντής αναλάβει τη Διεύθυνση. Έτσι παρατηρείται ότι όπου δίνεται έμφαση στην οργάνωση εκεί εφαρμόζονται περισσότερα προγράμματα, υπάρχει η απαιτούμενη κουλτούρα και η εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών είναι αποτελεσματικότερη.

Για την *παρακίνηση* από την έρευνα προκύπτει ότι στις πιο μεγάλες σχολικές μονάδες, η παρακίνηση από το Διευθυντή ή κάποιον συντονιστή είναι απαραίτητη, καθώς παρατηρείτε ότι όπου αυτό δεν γίνεται, η καινοτομία μπαίνει στο ράφι ή γίνεται χωρίς να δίνεται στην εφαρμογή της ιδιαίτερη βαρύτητα. Στις μικρές σχολικές μονάδες αυτό δεν είναι απαραίτητο καθώς βοηθάει το οικογενειακό κλίμα που επικρατεί. Δεν παρατηρείται συσχέτιση προσόντων Διευθυντών και παρακίνησης παρά μόνο ατομικών χαρακτηριστικών του Διευθυντή και παρακίνησης. Αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, ότι κάθε Διευθυντής διοικητικά δεν έχει τον τρόπο να πείσει κάποιον να εκπονήσει τις δημιουργικές οπότε θα πρέπει να βρει τον τρόπο με παρακίνηση, με προτροπή, με ενθάρρυνση, να προτρέψει σε ανάληψη πρωτοβουλιών (Φοινίτση, 2018· Καφεσάκη, 2014). Στην προσπάθεια συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων με τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι στα μεγάλα σχολεία οι Διευθυντές προσπαθούν με παρακινητικούς τρόπους δηλαδή αναλαμβάνοντας και οι ίδιοι να εκπονήσουν καινοτόμα προγράμματα, να πείσουν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, ενώ στα μικρά σχολεία όταν υπάρχει καλό κλίμα αυτό μάλλον δεν χρειάζεται. Κάποιες διαφοροποιήσεις στα ευρήματα παρατηρήθηκαν, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή και πιο συγκεκριμένα όπου ο Διευθυντής δεν είναι ένθερμος υποστηρικτής της καινοτομίας και πεπεισμένος για τα οφέλη της, «δεν αντιλαμβάνομαι το όφελος», δεν πείθει και τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν. Επίσης μια Διευθύντρια μεγάλου Λυκείου με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, κάνει αναφορά στην παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, που τη θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική. Έτσι από την έρευνα προέκυψε ότι όσοι

Διευθυντές έδρασαν μόνο ως διοικητικοί προϊστάμενοι, δεν φαίνεται στα σχολεία τους οι Δημιουργικές Εργασίες να εκπονήθηκαν με ιδιαίτερη βαρύτητα, ενώ στα Λύκεια στα οποία οι Διευθυντές ανέλαβαν και τον παιδαγωγικό τους ρόλο, δηλαδή χρησιμοποίησαν την παρακίνηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση του προγράμματος των Δημιουργικών Εργασιών ήταν αποτελεσματικότερη.

Στην έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν αναφέρονται οι περισσότεροι Διευθυντές για όλες τις καινοτόμες δράσεις, ενταγμένες ή όχι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αναγνωρίζεται με κάποιο τρόπο η προσπάθειά και η προσφορά τους (Fullan, 2002) τα καταφέρνουν καλύτερα στη εφαρμογή της καινοτομίας.

Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων τόσο των εκτός όσο και των εντός ωρολογίου προγράμματος, είναι ευκολότερη όταν υπάρχει ήδη κουλτούρα καινοτομίας σε ένα σχολείο. Δηλαδή η κουλτούρα κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας. Το καλό κλίμα σε μία σχολική μονάδα ευνοεί τη συνεργασία και την από κοινού αντιμετώπιση θεμάτων όπως και η εφαρμογή της καινοτομίας. Στα μικρά σχολεία το οικογενειακό περιβάλλον και το συνεργατικό κλίμα, ευνοούν την εφαρμογή της καινοτομίας. Επιπλέον από τα ερευνητικά δεδομένα παρατηρούμε ότι τα περισσότερα καινοτόμα προγράμματα πραγματοποιούνται στις μεγάλες πόλεις, στα σχολεία που οι Διευθυντές δίνουν βάση στην οργάνωση και έχουν ήδη μια διαμορφωμένη κουλτούρα καινοτομίας. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας παρατηρούμε λοιπόν ότι ενώ στα μεγάλα Λύκεια εφαρμόζονται περισσότερα προγράμματα, ίσως ως τρόπος αντιμετώπισης πολλαπλών προβλημάτων διαφόρων ειδών, στα μικρά σχολεία είναι πιο εύκολο να εφαρμοστεί η καινοτομία, γεγονός που διαπιστώθηκε και από άλλες έρευνες (Garrett&all, 2004 · Αβραμίδου, 2016). Τα δεδομένα της έρευνας μας επιτρέπουν επίσης μια ακόμη σημαντική παρατήρηση. Φαίνεται ότι στα σχολεία που γίνονται περισσότερα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα, εκεί η εφαρμογή των Δ.Ε. ήταν πιο επιτυχημένη, διότι σίγουρα βοηθάει η προϋπάρχουσα κουλτούρα καινοτομίας που έχει διαμορφωθεί, η εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά η εμπειρία της καλύτερης οργάνωσης των δράσεων. Το υπουργείο για τη βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων οφείλει να τα αντιμετωπίσει, ισότιμα με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα υλοποιώντας τα με υποστήριξη και αξιολόγηση, εντός του χρονικού ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, φροντίζοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαρκή χρηματοδότησή τους (Σπυροπούλου, 2008).

Από τους στόχους του θεσμικού πλαισίου Π.Δ. 46/2016 (Αρ. Πρωτ. 194027/Δ2/10-11-2017) για τις Δημιουργικές Εργασίες οι περισσότεροι επιτεύχθηκαν άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, όπως η διερευνητική και συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα κτλ. Μια ένσταση που διατυπώθηκε ήταν σχετικά με τη σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο που για να επιτευχθεί πρέπει το σχολείο, να βγει προς στην κοινωνία. Ακόμη οι ατομικές εργασίες που προβλέπονται δεν οδηγούν στο στόχο της ομαδοσυνεργατικότητας. Τα οφέλη από την εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών για το σχολείο, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι πολλαπλά οδηγούν σε έναν άλλο τρόπο τη διαδικασία της μάθησης και

εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς με νέες πρακτικές, όμως αν δεν αλλάξει η στόχευση του Λυκείου και παραμείνει στον προπαρασκευαστικό ρόλο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μα μην ξεγελιόμαστε ότι η οποιαδήποτε καινοτομία θα είναι στο περιθώριο και θα επιμένουν κάποιοι να τη θεωρούν χάσιμο χρόνου, βλακεία ή δευτερεύον. Όλοι συμφωνούν πάντως πως η υποχρεωτικότητα και η ένταξη εντός ωρολογίου προγράμματος, είναι ένας τρόπος για να αντιμετωπίσουμε αυτή την παθογένεια. Και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι απώτερος στόχος των Δημιουργικών Εργασιών είναι «να τους αρέσει το σχολείο» και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

Δεδομένου ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός στην εφαρμογή της καινοτομίας, μετά τις δύο ποιοτικές γνωστές έρευνες σε περιορισμένο δείγμα, της Φοινίτση (2018) και την παρούσα που έχουν ήδη γίνει για τις Δημιουργικές Εργασίες, θα μπορούσαν αξιοποιώντας τα δεδομένα αυτών των ερευνών, να γίνουν για το ίδιο θέμα περαιτέρω έρευνες, σε μεγαλύτερη κλίμακα ποσοτικές, με ερωτηματολόγια στις κατευθύνσεις Διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Έτσι θα μπορούσαν τα συμπεράσματα που θα προέκυπταν, να οδηγήσουν σε γενικεύσεις και να είναι διαθέσιμα προς αξιοποίηση από το ΙΕΠ ώστε να προχωρήσει σε βελτιωτικές αλλαγές.

Ένα σημείο που θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες, καθώς από αυτή την έρευνα αυτή δεν προέκυψε κάτι τέτοιο, είναι αυτό που τόνισε ένας Διευθυντής ότι στα περισσότερα σχολεία δεν γίνονται οι Δημιουργικές Εργασίες. Επίσης προς διερεύνηση είναι και αυτό που είπε ένας άλλος, ότι κάποιοι Διευθυντές κάνουν τα πάντα για να το αποφύγουν. Επιπλέον παρατηρήθηκε από τα συμπραζόμενα των Διευθυντών ότι ο τρόπος που εφαρμόζονται οι Δημιουργικές Εργασίες σε κάθε σχολείο έχει αποκλίσεις σε σχέση με την εγκύκλιο, πράγμα που πρέπει να διερευνηθεί και αυτό περαιτέρω.

Ένα άλλο σημείο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι η διαφαινόμενη τάση, ότι όλο και περισσότερα σχολεία συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα ή έχουν αιτηθεί και περιμένουν έγκριση για τη συμμετοχή τους και ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των σχολείων που εκπονούν προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα. Το μέγεθος των ερωτηθέντων δεν επιτρέπει όμως γενίκευση αυτού του συμπεράσματος. Ακόμη αυτό που πρέπει να διερευνηθεί, είναι αν και με ποιο τρόπο οι εργασίες που αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με το διεπιστημονικό, διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα τους, μπορούν να εμπλουτίσουν τις Δημιουργικές Εργασίες που εκπονούνται στο σχολείο και αντίστοιχα πως οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στο πλαίσιο των Δημιουργικών Εργασιών είναι χρήσιμες για την εκπόνηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectation. New York: Free Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Card, D., & Krueger, A. B. (1996). School resources and student outcomes: An overview of the literature and new evidence from North and South Carolina. *Journal of economic Perspectives*, 10(4), 31-50.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Fullan M. (1992). *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. McGraw-Hill Education (UK).
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta kappa*, 73(10), 745-752.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3rd edn. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Principals as leaders in a culture of change*. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4rd edn. New York: Teachers College Press.
- George, L., & Sabhapathy, T. (2010). Work motivation of teachers: Relationship with transformational and transactional leadership behavior of college principals. *Academic Leadership Journal*, 8(2), 201-207.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2008). Collaboration, collegiality and leadership from the head: The complexities of shared leadership in primary school settings. *Management in Education*, 22(2), 11-16.
- Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences*, 14, 58-63.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Garrett, Z., Newman, M., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2004). *Secondary School Size: A Systematic Review*. London: EPPI-Centre. *Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Fundamentals of Educational

Planning, Paris: IIEP-UNESCO.

- Kavanagh, M. H., & Ashkanasy, N. M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British journal of management*, 17(S1), S81-S103.
- Klick, J. (2000). Do dollars make a difference? The relationship between expenditures and test scores in Pennsylvania's public schools. *The American Economist*, 44(1), 81-87.
- Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 777-803.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- MacGilchrist, B., & Mortimore, P. (1997). The impact of school development plans in primary schools. *School effectiveness and school Improvement*, 8(2), 198-218.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate, *Educational Administration Quarterly*, 46(5), pp. 623–670.
- Mumford, M. D., & Licuanan, B. (2004). Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions. *The leadership quarterly*, 15(1), 163-171.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Oluremi, O. F. (2008). Principals' Leadership Behaviour and School Learning Culture in Ekiti State Secondary Schools, *The Journal Of International Social Research* 1 (3), 301-311
- Robertson, P., & Sammons, P. (1997). Improving school effectiveness: a project in progress. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement*.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Garrett, Z., Newman, M., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2004). Secondary School Size: A Systematic Review. London: EPPI-Centre. *Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Fundamentals of Educational Planning, Paris: IIEP-UNESCO.
- Kavanagh, M. H., & Ashkanasy, N. M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British journal of management*, 17(S1), S81-S103.

- Klick, J. (2000). Do dollars make a difference? The relationship between expenditures and test scores in Pennsylvania's public schools. *The American Economist*, 44(1), 81-87.
- Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 777-803.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- MacGilchrist, B., & Mortimore, P. (1997). The impact of school development plans in primary schools. *School effectiveness and school Improvement*, 8(2), 198-218.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate, *Educational Administration Quarterly*, 46(5), pp. 623–670.
- Mumford, M. D., & Licuanan, B. (2004). Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions. *The leadership quarterly*, 15(1), 163-171.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Oluremi, O. F. (2008). Principals' Leadership Behaviour and School Learning Culture in Ekiti State Secondary Schools, *The Journal Of International Social Research* 1 (3), 301-311
- Robertson, P., & Sammons, P. (1997). Improving school effectiveness: a project in progress. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement*.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Sammons, P. (1999). School effectiveness: Coming of age in the 21st century. *Management in Education*, 13(5), 10-13.
- Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16(8).
- Sergiovanni, T.J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc, Sage Publications
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Newbury Park: Sage.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J., & Kahai, S. S. (1997). Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment. *Journal of applied psychology*, 82(1), 89.

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., &Peetsma, T. T. (2012). *Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors*. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 441-460.
- Yu, H., Leithwood, K., &Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G., (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Van den Berg, R., &Slegers, P. (1996). Building innovative capacity and leadership. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-699). Springer, Dordrecht

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος.
- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος.
- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου*.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α. &Βαβουράκη, Α., (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: *Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας*, Τεύχος 13, 5-9.Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (τ.106), σσ.91-100.
- Καφεσάκη, Α. (2014). *Ο ρόλος του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή της*

καινοτομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευσης». Πάτρα.

- Κουλουμπαρίτη, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.
- Κούτρα, Κ., & Βούκανου, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75(76), 114-123.
- Λαΐνας, Α. (2007). Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. *Εισήγηση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΠΕ.Ι.ΕΚ. Ηπείρου με θέμα: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, Οκτωβρίου, Ιωάννινα, 19-21.
- Λυμπεροπούλου, Θ. (2016). *Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση και η συμβολή της στην Καινοτομία*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινών Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). Καινοτομίες στην εκπαίδευση. *Έννοια-Εφαρμογή-Διαχείριση-Αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση: "Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου"*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Παμουκτσόγλου Αναστασία (2005) *Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση :η περίπτωση της καινοτομίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαθανασίου, Ε. (2016). *Οι Παράγοντες που Βοηθούν ή Εμποδίζουν την Επιτυχία Εφαρμογής των Καινοτομιών στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευσης». Καστοριά.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρεκλειτης, Π. (2002). Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων. *Αθήνα: Περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση τεύχος*, 23.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*.
- Φοινίτη, Κ. (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία: Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος

Διδασκόντων ως φορείς εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα. Η περίπτωση των Ερευνητικών και των Δημιουργικών Εργασιών στο 13ο Γενικό Λύκειο Πειραιά. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Αθήνα.

Φωτόπουλος, Ν., Κουλαουζίδης, Γ., Κόκκος, Α., Παυλάκης, Μ., & Κωσταρά, Ε. (2007). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, σ. 5.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και εργασιακή ζωή σπουδαστών

Schools of second change and student's work life

Ιωάννης Χριστακόπουλος, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σύμβουλος-Καθηγητής*
ichristakopoulos@hotmail.com

Παναγιώτα Μητροπούλου, *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εκπαιδευτικός* *panteach@yahoo.gr*

Δημήτριος Χριστακόπουλος, *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εκπαιδευτικός*, *Jimmiss10@gmail.com*

Ioannis Christakopoulos, *Hellenic Open University, Counsellor-Professor*, *ichristakopoulos@hotmail.com*

Panagiota Mitropoulou, *Ministry of Education and Religions*, *panteach@yahoo.gr*

Dimitrios Christakopoulos, *Ministry of Education and Religions*, *Jimmiss10@gmail.com*

Abstract: The aim of this empirical research is to highlight the contribution of School of Second Change in the social and career development of its students. For this purpose, a qualitative methodology was applied. Through deliberate sampling, eight students, participated in individual interviews. The findings highlight the important contribution of: a) literacy in working life and b) school in reconnecting with the rest of the education system.

The contribution of Second Change School specializes, through the life opportunities provided. Life opportunities mean: a) taking responsibility, b) self-support and c) joint contribution. The present research highlights the importance of a personalized "good practice agenda" which specializes, updates and is the culmination of a joint discussion between teachers and learners.

Keywords: Second Chance Schools, working life, meaningful experience

Περίληψη: Στόχος της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι να αναδείξει τη συνεισφορά των Σ.Δ.Ε. στην κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των σπουδαστών του. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία. Μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, οχτώ σπουδαστές, που φοιτούν στα Σ.Δ.Ε., συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημαντική συνεισφορά: α) των γραμματισμών στην εργασιακή ζωή και β) του Σ.Δ.Ε στην επανασύνδεση με το υπόλοιπο σύστημα εκπαίδευσης. Η συνεισφορά των Σ.Δ.Ε. εξειδικεύεται, μέσω των παρεχόμενων ευκαιριών ζωής. Οι ευκαιρίες ζωής σημαίνουν: α) ανάληψη ευθυνών, β) αυτουποστήριξη και γ) από κοινού συνεισφορά. Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει τη σημαντικότητα μιας προσωποποιημένης «ατζέντας καλών πρακτικών» η οποία εξειδικεύεται, επικαιροποιείται και αποτελεί επιστέγασμα από κοινού συζήτησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Λέξεις κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εργασιακή ζωή, νοηματοδοτική εμπειρία

Εισαγωγή

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η αντίληψη, κάθε εκπαιδευόμενου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, για την εργασία και το επάγγελμα. Προκειμένου να επιτευχθεί ο προαναφερόμενος στόχος, αξιοποιείται ποιοτικού τύπου μεθοδολογία. Αναδεικνύεται η καθοριστική συνεισφορά των γραμματισμών και του σχολείου στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που συμβάλλει στην αυτουποστήριξη, στην από κοινού συνεισφορά και στη ανάληψη των ευθυνών που αναλογούν.

1. Από την εργασία στη σταδιοδρομία

Καίριας σημασίας, ζητούμενο, τη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, είναι η επιλογή του επαγγέλματος. Σε κάθε περίπτωση, η μετάβαση, στην ιστορική πορεία του ανθρώπου, από τον όρο εργασία στο επάγγελμα και στη συνέχεια στη σταδιοδρομία, και, πρόσφατα, στην απασχόληση χρήζουν μεγάλης ανάλυσης και καθορίζονται από την πορεία του οικονομικού, φιλοσοφικού και κοινωνικού γίνεσθαι (Πατεστή, 2007).

Άλλωστε, η εργασία αποτελεί δικαίωμα το οποίο παρέχεται από την οργανωμένη πολιτεία. Το Κράτος οφείλει να φροντίσει για την απασχόληση και για τη δημιουργία αξιοπρεπών συνθηκών απασχόλησης (Σύνταγμα της Ελλάδος, 2008, άρ.22§1) καθόσον η επιλογή της, δεν σχετίζεται μόνο με τις απολαβές. Συγκεκριμένα, η επιλογή του επαγγέλματος, αναδεικνύει το ρόλο μέσα στην κοινωνία και τη σπουδαιότητα της προσφοράς στο κοινωνικό «γίνεσθαι» (Feldman, 2010).

1.1. Σημαντικά γεγονότα και μεταβάσεις

Υπάρχουν πολλές βασικές αρχές που είναι εγγενείς στην προοπτική της πορείας ζωής. Μία από αυτές τις αρχές, είναι ότι η ζωή διαμορφώνεται μέσω πολλαπλών μακροπρόθεσμων τροχιών (οικογένεια, καριέρα, υγεία) ενώ οι μεταβάσεις (δηλαδή, τα βραχυπρόθεσμα γεγονότα της ζωής) ενσωματώνονται μέσα σε αυτές τις μακροπρόθεσμες τροχιές. Οι μεταβάσεις, είναι δυνατόν να αποπροσανατολίσουν οποιαδήποτε από αυτές τις τροχιές (Elder, 1985). Σημαντικά, ωστόσο, γεγονότα της ζωής όπως είναι: α) η ολοκλήρωση του σχολείου και β) η απασχόληση, έχουν τη δυνατότητα να ανακατευθύνουν την διαδρομή του ατόμου (Siennick&Osgood, 2008). Τα προαναφερόμενα γεγονότα της ζωής, μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε με έλλειψη ανοχής (υπομονής) κατά την οποία οι αμφιλεγόμενες καταστάσεις αντιμετωπίζονται ως απειλή (Budner, 1962· Furnham&Ribchester, 1995) είτε με ανοικτότητα, αυθεντικότητα, εμπάθυνση και βιωματικότητα (John&Srivastava, 1999). Ωστόσο, η έλλειψη ανοχής δεν σχετίζεται με την ευημερία (ποιότητα ζωής) (Andersen&Schwartz, 1992) ενώ η αβεβαιότητα επηρεάζει τη προσωπική ζωή, την οικογένεια και το σχεδιασμό του μέλλοντος (Borghini, Cavalca&Fellini, 2016).

1.2. Η βιογραφία της εργασιακής ζωής

Τη σύγχρονη εποχή, η βιογραφία της εργασιακής ζωής και της μετάβασης στην αγορά εργασίας, διακρίνεται από αβεβαιότητα. Η διάκριση αυτή γίνεται περισσότερο εμφανής εάν συγκριθεί με τη βιογραφία της βιομηχανικής περιόδου κατά την οποία ο εργασιακός βίος συγκροτείτο σε τυπικά και επαναλαμβανόμενα πρότυπα, τα οποία διαφοροποιούνταν ανάλογα με την κοινωνική τάξη και το φύλο (Doogan, 2009).

Η «νέα», αγορά εργασίας, απαιτεί να γίνει αντιληπτή η σταδιοδρομία, όχι ως μια δέσμευση ζωής σε ένα εργοδότη, αλλά ως μια επαναλαμβανόμενη «παροχή» υπηρεσιών σε μια σειρά από εργοδότες που απαιτούν την ολοκλήρωση έργων. Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι, θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη συνεισφορά του σχεδιασμού στην εξεύρεση των ευκαιριών (Savickas, 2011).

1.3 Εργασιακή ζωή και αναστοχασμός

Με το σκεπτικό, ωστόσο, ότι: α) οι εργασίες «ρουτίνας», δεν θα έχουν «ζήτηση» στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης (Cabus&Stefanik, 2017) και ότι β) οι εργασίες υψηλών προσόντων θα σημειώσουν ζήτηση, αναμένεται και ο περιορισμός του ενδιαφέροντος για θέσεις εργασίας μεσαίων και χαμηλών προσόντων (Cedefop, 2012a, 2016· OECD, 2016). Η αβεβαιότητα, που κυριαρχεί, απαιτεί, τη λήψη αποφάσεων σχεδιασμού της ζωής και της εργασιακής πορείας. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί και να προσδιοριστεί κοινωνική ταυτότητά, να ληφθούν αποφάσεις σχεδιασμού της ζωής και της εργασιακής πορείας και να γίνει επιλογή της ομάδας ένταξης. Με άλλα λόγια, τα άτομα είναι απαραίτητο να αναστοχαστούν (Χριστοδούλου, 2016).

Ο αναστοχασμός συνδέεται με την ανακατασκευή της ταυτότητας. Σε αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να γίνει σύνδεση του παλιού και του νέου, και να νοηματοδοτηθούν οι πράξεις. Θα πρέπει, δηλαδή, να πραγματοποιηθεί «βιογραφική εργασία» (Fischer-Rosenthal, 2000), έλεγχος και ενεργός υποστήριξη του εαυτού (Alheit, 2006). Αναμένεται, ωστόσο, ότι: α) ο έλεγχος του εαυτού, θα φέρει στην επιφάνεια και θα αντιπαραθέσει τις επιθυμίες του εαυτού με τις κοινωνικές συμβάσεις (Alheit, 1995) ενώ, β) η επιλογή της ταυτότητας και η ένταξη σε ομάδα, ενέχει υψηλό ρίσκο αποτυχίας (Χριστοδούλου, 2016).

2. Η σημασία της δια βίου εκπαίδευσης

Ωστόσο μια ευκαιρία «Δια Βίου Μάθησης» θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των εννοιών της γνώσης και του νοήματος με τρόπο που είναι, μονίμως, ανοιχτός σε επανερμηνείες, αποδομήσεις και αναθεωρήσεις (Bagnall, 1994). Η διά βίου μάθηση, δηλαδή, θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια νέα ορθολογική εκπαιδευτική πρακτική, που: α) ενθαρρύνει την εμπλοκή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης (Sarakinoti, Tsatsaroni, Matousi, Samaras&Katsis, 2013) και β) οδηγεί στη δράση χωρίς να χρειάζεται κάποια

εξωτερική βοήθεια ή υποστήριξη (Κόκκος, 2010). Η επανεμφάνιση της γνώσης:α) δικαιολογεί την παροχή ευκαιριών, σε όλους, ανεξαιρέτως, τους πολίτες μάθησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998) και β) φέρνει στο φως τον καθοριστικό ρόλο των αντιλήψεων απέναντι στην εκπαίδευση (Freire, 1985, όπως αναφέρεται στο Λευθεριώτου, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, γίνεται αντιληπτή ως απουσία των προαπαιτούμενων προσόντων και των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εξεύρεση και τη διατήρηση της εργασίας. Κατά συνέπεια, αυξάνεται η πιθανότητα εκτοπισμού στο περιθώριο. Η μη ολοκλήρωση, δηλαδή, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συνεισφέρει στις περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης, δια βίου ανάπτυξης και «συζεύξεων» με την αγορά εργασίας (European Commission, 2014).

3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων προκειμένου να είναι δυνατή η οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική τους συμμετοχή και εργασιακή συνεισφορά στην κοινωνία. Επιμέρους στόχοι των Σ.Δ.Ε. αποτελούν: α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ενήλικών πολιτών, β) η επανασύνδεση με την εκπαίδευση, γ) η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα συμβάλλουν στην κοινωνικο-οικονομική προσαρμογή και ανάπτυξη δ) η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και ε) η ένταξη ή η βελτίωση της εργασιακής θέσης τους (ΦΕΚ 1861/2014).

3.1. Εισαγωγικά

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι οι συμβατικές δομές της σχολικής φοίτησης δυσκολεύονται να φιλοξενήσουν τη διαφορετικότητα των μαθησιακών προσεγγίσεων, να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προσωπικών προκλήσεων και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των περιθωριοποιημένων νέων (McGregor, Mills, Riele&Hayes, 2015). Άλλωστε, μόνο σε εκπαιδευτικά πλαίσια «σχεσιακής γνώσης», είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί ο ουσιαστικός μετασχηματισμός που χαρακτηρίζεται από σχέσεις ισότητας, ελεύθερης έκφρασης, αλληλοϋποστήριξης και αποφυγής αντιπαραθέσεων των αντίθετων πόλων (Belenky, 2007).

Ωστόσο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο «μάθησης» στις προκλήσεις, καθώς προσφέρουν κοινωνικές υπηρεσίες, υποστήριξη στην πράξη, ατομικά σχέδια μάθησης και υποστηρικτικά σχεσιακά περιβάλλοντα. Επικρατεί, δηλαδή, το ήθος της φροντίδας του ατόμου και των προσωπικών του στόχων (McGregor, Mills, Riele&Hayes, 2015).

3.2. Η ανταπόκριση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευόμενων, που επιλέγουν να φοιτήσουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι αφενός ότι έχουν ξεπεράσει το καθορισμένο ηλικιακό όριο φοίτησης στις τυπικές δομές υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφετέρου ότι δεν έχουν ολοκληρώσει, με επιτυχία, τη φοίτηση σε αυτές (Μάνου, 2016). Οι λόγοι, που ώθησαν στη διακοπή της εκπαίδευσης, είναι αφενός οικονομικοί (προκειμένου, να ενισχύσουν τις οικογένειές τους), αφετέρου συνδέονται με τις οικογενειακές αντιλήψεις (προτεραιότητα ο γάμος των γυναικών) (Προδρομίδου, 2016). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι, που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, που αντιστοιχούν στους αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μάνου, 2016). Η ανεπιτυχή ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης φαντάζει «ως ένα απολεσθέν αγαθό» (Μπάρλος & Γώγου, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι σχολεία τα όποια: α) απευθύνονται σε ενήλικους β) διαφοροποιούν τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης και γ) εστιάζουν στο πως της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανάγνου 2011). Από την άλλη πλευρά, σκοπός της συμβουλευτικής στα Σ.Δ.Ε. είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων που φοιτούν στα σχολεία αυτά. Ανάμεσα σε αυτές τις ανάγκες συγκαταλέγονται η προσωπική, κοινωνική και εργασιακή ανάπτυξη (ΦΕΚ 1003/22-7-2003).

3.3 Μετασχηματισμός πλαισίων αναφοράς και αφήγηση ιστοριών μαθητών που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η διεύρυνση των πλαισίων της ενδοσκόπησης των μαθητών που φοιτούν σε Σ.Δ.Ε. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι απαραίτητη η υποβολή ανοικτών ερωτήσεων προκειμένου να αναπτυχθεί ο αναστοχασμός, ο κριτικός στοχασμός και η αυτοαξιολόγηση. Τόσο ο αναστοχασμός, όσο και ο κριτικός στοχασμός είναι δυνατόν, να συμβάλλουν στην επαναξιολόγηση των ενδιαφερόντων, των επιδιώξεων, των επιτευγμάτων και να αναγνωρίσουν την αλλαγή που έχει επιτευχθεί. Αυτή η ενδοσκόπηση, ενθαρρύνει την προσπάθεια του συμβουλευόμενου, να συνεχίσει (Γεμελιάρη & Τσολακίδου, 2006) ενώ θα αναδεικνύει τη σημαντικότητα της εννοιακότητας των αιτιών της συμπεριφοράς (Tuckman, 1972). Οι νέες εννοιολογικές κατασκευές θα πρέπει να αποσκοπούν στην επαναδιαπραγμάτευση της πορείας ζωής, που συγκροτείται μέσα από τις συνεχείς μεταβάσεις. Οι νέες εννοιολογικές κατασκευές, καλό είναι να συμπεριλαμβάνουν ως θεματικές: α) την ταυτότητα και όχι την προσωπικότητα, β) την προσαρμοστικότητα και όχι την ωριμότητα, γ) την σκοπιμότητα και όχι την αποφασιστικότητα, δ) τις ιστορίες και όχι τις βαθμολογίες, και ε) τη δράση και όχι συμπεριφορά στ) την απασχολησιμότητα, ζ) τη δια βίου μάθηση, η) τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας, θ) τις προτεραιότητες, κατά την άσκηση των ρόλων ζωής, και ι) τη φιλικότητα προς την οικογένεια (Savickas, 2011a).

3.4. Ανάδειξη νοηματοδοτικής εμπειρίας σπουδαστών που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Κατά συνέπεια, προκειμένου να γίνει πράξη ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς, είναι σημαντικό να «έρθει στο φως» η υποκειμενική εμπειρία, των σπουδαστών, που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για τον τρόπο με τον οποίο η αγορά εργασίας «λειτουργεί στον κόσμο τους» (Graham, Shier&Eisenstat, 2014). Σημαντικό, ωστόσο, στοιχείο αποτελεί η ανάδειξη των νοηματοδοτικών εμπειριών για την εργασία και το επάγγελμα (οικογενειακών και εκπαιδευτικών) που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, επιλέγουν να αφηγηθούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ανάδειξη αυτών των εμπειριών, θα συμβάλλει στην υποστήριξή, μέσω στοχευμένων υπηρεσιών, και στην κατανόηση των ευκαιριών που αναδεικνύονται (Graham, Shier&Eisenstat, 2014). Από την άλλη πλευρά, η αναγνώριση των πολλαπλών τρόπων ερμηνείας των «εμπειριών από τη ζωή» κάνει αποδεκτά και πιθανά τα όποια σχέδια για τη ζωή (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guigard&Vianen, 2009). Φυσικό επακόλουθο της επικοινωνίας αυτής, είναι και η ενδυνάμωση των μαθητών που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Γεμελιάρη & Τσολακίδου, 2006), η διευκόλυνση, η προσαρμογή στο οικοσύστημα, και η εμφάνιση νέων οπτικών συνεξέλιξης (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guigard&Vianen, 2009).

4. Καταληκτικά σχόλια

Η αναγκαιότητα: α) ανακατασκευής της ταυτότητας (Fischer-Rosenthal, 2000), β) ενθάρρυνσης της προσωπικής εμπλοκής και ανάδειξης της προσωπικής ευθύνης (Sarakinioti et al., 2013) και γ) επαναπροσδιορισμού της πορείας ζωής (Savickas, 2011a) καθοδηγεί και την ακολουθούμενη ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθοδολογίας, αναμένεται: α) να ενθαρρύνει την ερμηνεία και να περιγράψει το πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015), β) να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση της σκέψης των σπουδαστών που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε ζητήματα εργασιακής ζωής (Ισαρη & Πουρκός 2015), γ) να οργανώσει την ενδοπροσωπική εμπειρία (Savickas, 2011b), δ) να νοηματοδοτήσει τις πράξεις και ε) να κάνει πράξη τον όρο «βιογραφική εργασία» (Fischer-Rosenthal, 2000). Από την αφήγηση αυτή, αναδεικνύονται σημαντικά στοιχεία, τα οποία συγκροτούν την εργασιακή ζωή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

5. Μέθοδος

Οι ποιοτικού τύπου, ερευνητές διαφοροποιούνται από τις ποσοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις καθώςον εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες (Τσιώλης, 2014). Για παράδειγμα, η ποσοτική μέθοδος συνδέει το ερέθισμα με την αντίδραση, ενώ επιχειρεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά της στον ευρύτερο πληθυσμό ενώ η ποιοτική μέθοδος προσπαθεί να αναδείξει το «όλο», να δώσει ερμηνεία και να περιγράψει το πλαίσιο ή μια κατάσταση

(Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σε κάθε περίπτωση οι ποιοτικού τύπου μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιχειρούν να αναδείξουν τη γνώση που προέρχεται από τις αισθήσεις (εμπειρία) και τη διαφορετικότητα του ατόμου. Για να το πετύχουν αυτό, αξιοποιούν ποιοτικού τύπου μεθόδους, (όπως είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση κ.α.). Με τη χρήση των μεθόδων αυτών, αναδεικνύεται το προσωπικό βίωμα (Πουρκός, 2011β). Σε αυτή την κατεύθυνση, πολλοί ερευνητές εντάσσονται στην ποιοτικού τύπου μεθοδολογία επιχειρώντας να αναδείξουν την ερμηνεία ως συστατικό στοιχείο της ατομικής εμπειρίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας, μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως είναι και η αφηγηματική μέθοδος (Πουρκός, 2011β). Ο Bruner, 1986 όπως αναφέρεται στο McLeod (2005), χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι γνώσης του κόσμου. Υπάρχει η παραδειγματική γνώση, η οποία αφορά τη διάπλαση αφηρημένων μοντέλων σκέψης, και η αφηγηματική γνώση, η οποία βασίζεται σε μια διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου μέσα από τη δόμηση ιστοριών. Ωστόσο, οι ιστορίες που λέγονται από τα ερευνητικά υποκείμενα συμβουλευτικής έχουν τύχει προσοχής (ίσως), αλλά στη συνέχεια έχουν μεταβληθεί σε αφηρημένες κατηγορίες, έννοιες ή μεταβλητές. Η αληθινή γνώση του κόσμου, απαιτεί ένα αμφίδρομο παιχνίδι ανάμεσα στους τρόπους γνώσης, στις επιστημονικές αφαιρέσεις και στις καθημερινές ιστορίες.

5.1. Το ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα της έρευνάς μας θα συλλεχθούν μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Σε αυτές τις συνεντεύξεις, θα καταγραφούν οι ιστορίες των μαθητών που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Προκειμένου να καταγραφούν, με συστηματικό τρόπο, οι ιστορίες των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνά μας, επιχειρήθηκε η επαναδιήγηση των ιστοριών. Στην επαναδιήγηση, δηλαδή, αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα αφηγηματικά πρότυπα, όπως είναι: α) το θέμα που αντιμετωπίστηκε, β) τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των προσώπων που συμμετείχαν σε αυτή τη ιστορία, γ) τα προσδιορισμένα όρια, δ) οι ενέργειες των ατόμων και ε) η επίλυση του προβλήματος (Ollerenshaw&Creswell, 2000).

5.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας (να αναδειχθούν οι ιστορίες των μαθητών που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) κατευθύνει και την μέθοδο που θα ακολουθηθεί (ποιοτική έρευνα). Με την αξιοποίηση της ποιοτικού τύπου μεθόδου, αποκτήθηκε και μια διεισδυτική σύλληψη της πραγματικότητας (Creswell, 2016).

5.2.1.Εισαγωγικά

Αναμφίβολα, η κοινωνική πραγματικότητα, γίνεται αντιληπτή, κατά την ερμηνευτική σχολή, ως μια πολύπλοκη και δυναμική «επινοήση» στην προσπάθεια των ατόμων να σχηματίσουν το δικό τους προσωπικό νόημα. Η συμβολή της ερμηνευτικής σχολής έγκειται στην επανεγγραφή του νοήματος, που έρχεται στο φως με σεβασμό στην προσωπικότητα του ατόμου (Τσιώλης, 2010).

5.2.2.Η παρούσα έρευνα

Κατά συνέπεια, ο σκοπός της παρούσας έρευνας (να αναδειχθούν οι ιστορίες των μαθητών που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) κατευθύνει και την μέθοδο που θα ακολουθηθεί (ποιοτική έρευνα). Με την αξιοποίηση της ποιοτικού τύπου μεθόδου, αποκτήθηκε και μια διεισδυτική σύλληψη της πραγματικότητας (Creswell, 2016). Άλλωστε, η ποιοτική ανάλυση, μπορεί να προσδιορίσει μηχανισμούς, πηγαίνοντας πέρα από την απλή συσχέτιση. Είναι άκαμπτα τοπική, και αντιμετωπίζει το περίπλοκο δίκτυο των γεγονότων και των διαδικασιών μιας κατάστασης. Μπορεί να ξεχωρίσει τη χρονική διάσταση, δείχνοντας καθαρά, πιο γεγονός προηγήθηκε μέσω της ανασκόπησης. Είναι καλά εφοδιασμένη, να πηγαίνει μεταξύ μεταβλητών και διαδικασιών δείχνοντας ότι οι «ιστορίες» δεν είναι ιδιότροπες, αλλά περιέχουν υποκειμενικές μεταβλητές, και ότι οι μεταβλητές δεν είναι αποκομμένες, αλλά έχουν χρονικές συνδέσεις (Miles&Huberman, 1994) γεγονός το οποίο προσδίδει αληθοφάνεια (Robson, 2010).

Ωστόσο, σημαντικό στοιχείο επιλογής των αφηγήσεων, αποτέλεσε και ο αναστοχασμός του ερευνητή πάνω στις δικές του προκαταλήψεις, αξίες και υποθέσεις, καθώς αυτές συμπεριλήφθηκαν, γραπτά, μέσα στη δική μας έρευνα. Σε αυτό το σημείο αντικείμενο συζήτησης αποτελεί και ο βαθμός κατά τον οποίο οι εμπειρίες του ερευνητή επηρεάζουν τις ερμηνείες και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε (Creswell, 2016).

5.2.3 Τεκμηρίωση μεθόδου

Προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων της έρευνας μας, ο ερευνητής πραγματοποίησε ατομικές συνεντεύξεις με οχτώ σπουδαστές που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Πειραιά, Αγίων Αναργύρων και Κορυδαλλού.

Ο διατυπωμένος, σε προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε και την κατευθυντήρια οδό στην απόφασή συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνάς μας, διαμέσου της λήψης των ατομικών συνεντεύξεων, εφόσον, διαμέσου των συνεντεύξεων, αναδεικνύεται, με περισσότερη ενάργεια η αντίληψη κάθε εκπαιδευόμενου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για την εργασία και το επάγγελμα. Άλλωστε οι ανοικτές ερωτήσεις της ποιοτικής έρευνας προσέφεραν τη δυνατότητα ανάδειξης της προσωπικής εμπειρίας. Οι ανοικτές ερωτήσεις, δηλαδή, προσέφεραν τη δυνατότητα αυτοτέλειας και τη δυνατότητα

διαφυγής από προηγούμενα καταγεγραμμένα αποτελέσματα η ευρήματα (Creswell, 2016).

5.2.4. Δειγματοληψία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε *σκόπιμη δειγματοληψία*. Στο δείγμα, δηλαδή, της ερευνάς μας, συμπεριλήφθηκαν σπουδαστές και σπουδάστριες που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας, Κορυδαλλού και Αγίων Αναργύρων. Στην έρευνά μας, συμμετείχαν οχτώ σπουδαστές και σπουδάστριες. Άλλωστε, η συνολική ικανότητα του ερευνητικού μας εγχειρήματος, να παρέχει μια λεπτομερή εικόνα, δεν αναμένεται να αναπτυχθεί, περαιτέρω, με την προσθήκη περισσότερων ατόμων (Creswell, 2016). Αρχικό κριτήριο επιλογής των σπουδαστών οι οποίοι και θα συμμετείχαν στην παρούσα εμπειρική έρευνα, ήταν να αναδειχθεί η «τυπικότητα» του πλαισίου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες σπουδαστές θα έπρεπε να φοιτούν, σε συστηματική βάση, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (όριο απουσιών >40). Ωστόσο, το προαναφερόμενο κριτήριο επαναπροσδιορίστηκε και καθορίστηκε, σε μεγάλο βαθμό: α) από τη διαθεσιμότητα συμμετοχής των μαθητών στην παρούσα έρευνα και β) από σχετική απόφαση με την οποία επιτρέπεται η φοίτηση, μόνο των μαθητών του Β κύκλου (ΦΕΚ 1699/05.05.2020).

5.2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας μας υποβλήθηκε σχετικό αίτημα στην Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Μετά και τη λήψη της σχετικής άδειας ο ερευνητής έθεσε ως στόχο την εξασφάλιση της έμπρακτης συνεργασίας των σχολείων. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν οι σχετικές ενέργειες δημοσιοποίησης των προθέσεων του ερευνητή (ανακοινώθηκε ο σκοπός της έρευνας στους Διευθυντές των Σχολείων, υπήρξε μακροχρόνια και διακριτική παρουσία στο σχολικό πλαίσιο, και προσφέρθηκε η δυνατότητα παροχής βοηθητικού έργου).

Ο πίνακας, που ακολουθεί, καταγράφει το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, τη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων, και τον κύκλο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνά μας.

Πίνακας 1. Στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών

Κωδικός σπουδαστή	Φύλο	Ηλικία	Κύκλος σπουδών	Διάρκεια
A.	Άνδρας	40	B	25'
Αν	Άνδρας	46	B	32'
Ευ.	Άνδρας	38	B	27'
Αλ.	Άνδρας	45	B	31'

Μ.	Γυναίκα	51	B	40'
Χ.	Άνδρας	36	B	39'
Π.	Γυναίκα	45	B	25'
Γ.	Άνδρας	49	B	20'

Άδεια πραγματοποίησης έρευνας

Προκειμένου να μας χορηγηθεί σχετική έγκριση διεξαγωγής εμπειρικής έρευνας σε δομές της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» υποβλήθηκε η υπ. αριθμ.32297/4-3-2020 σχετική αίτηση στη Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης /Τμήμα Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Α. Παπανδρέου 37, Μαρούσι, ΤΚ. 15180. Μας χορηγήθηκε η υπ. αριθμόν πρωτοκόλλου Κ1/33925/ 6-3-2020 έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας, Κορυδαλλού, Αγίων Αναργύρων, Αγίας Παρασκευής και Πειραιά.

Είσοδος στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Μετά και τη υπ' αριθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 28237/ 5.5.2020 με την οποία έγινε επανέναρξη της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ο ερευνητής ήρθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των Σχολείων στα οποία και χορηγήθηκε έγκριση διεξαγωγής έρευνας. Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία: α) έγινε υπόμνηση της προαναφερόμενης έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας, και β) ζητήθηκε η είσοδος στα Σχολεία ευθύνης τους και ηθική βοήθεια. Κατά τη τηλεφωνική αυτή επικοινωνία, ζητήθηκε η αποστολή της σχετικής άδειας πραγματοποίησης της έρευνας, στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Παρά την αποστολή της σχετικής άδειας σε όλα, ανεξαιρέτως, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία θα συμμετείχαν στην παρούσα εμπειρική έρευνα, σημαντικός αριθμός Σχολικών Μονάδων, αρνήθηκε τη είσοδο του ερευνητή. Προκειμένου να δικαιολογηθεί η σχετική άρνηση εισόδου, έγινε επίκληση λόγων δημόσιου συμφέροντος (περιορισμό διάδοσης κορωνοϊού Covid 19). Κατά συνέπεια, το δείγμα, στην παρούσα εμπειρική έρευνα, αποτελείται από μαθητές που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Πειραιά, Κορυδαλλού και Αγίων Αναργύρων.

Συλλογή ατομικών ιστοριών

Οι ατομικές συνεντεύξεις διήρκησαν χρονικό διάστημα τριών, περίπου, διδακτικών εβδομάδων, ήτοι από τις 22/5/2020 μέχρι και τις 5/6/2020. Η επιλογή της Παρασκευής, ως ημέρας λήψης των σχετικών συνεντεύξεων, δεν αποτέλεσε τυχαία επιλογή. Αποτέλεσε «κοινή συμφωνία», των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και του ερευνητή. Ας μην λησμονηθεί ότι, κατά την ημέρα αυτή, συνήθως, το πρόγραμμα των Σχολείων «χαλαρώνει» ενώ οι πάσεις φύσεως υποχρεώσεις των μαθητών γίνονται λιγότερο επιτακτικές (οικογένεια, εργασία κ.α.). Κατά συνέπεια, οι όποιοι, ενδεχομένως, περιορισμοί συμμετοχής στην έρευνα, από την

πλευρά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και των μαθητών, κάμπτονται.

Αν και ο αρχικός σκοπός, της παρούσας έρευνας, υπήρξε η συμμετοχή μαθητών με βάση την τυπικότητα του πλαισίου δηλ. να φοιτούν σπουδαστές, που δεν υπερβαίνουν το όριο των σαράντα (40) απουσιών, ανά διδακτικό έτος, ωστόσο το κριτήριο αυτό, καθορίστηκε, σε μεγάλο βαθμό, από τη διαθεσιμότητα συμμετοχής των μαθητών και από σχετική απόφαση με την οποία επιτρέπεται η φοίτηση, μόνο των μαθητών του Β κύκλου (ΦΕΚ 1699/05.05.2020). Η παραμονή του ερευνητή στους σχολικούς χώρους διήρκεσε περίπου τρεις (3) με τέσσερις (4) ώρες.

Εναρκτήρια ερώτηση ή αφορμή

Ο ερευνητής, προκειμένου να αναδειχτούν οι βιογραφικές πτυχές που συνδέονται με τον εργασιακό βίο ακολούθησε την κάτωθι εκφώνηση της εισαγωγικής ερώτησης (Rosenthal, 2013: 72-73, προσαρμογή από το Τσιώλης, 2014: 251)

(Σε παρακαλώ, παρουσίασε μου, συνολικά, την εργασιακή και την ατομική σου ιστορία. Θα ήθελα να μου αφηγηθείς το σύνολο των επαγγελματικών ενασχολήσεων σου κατά τη διάρκεια της ζωής σου).

Ολοκλήρωση συνέντευξης- συλλογής δεδομένων έρευνας

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η συνέντευξη ο ερευνητής υπέβαλλε τις κατάλληλες ερωτήσεις, προκειμένου να αποφορτιστεί η ένταση και να λήξει ομαλά η διαδικασία των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.2.6. Διαχείριση, οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η μη τμηματική (ολιστική) οργάνωση του ερευνητικού υλικού. Αυτή η κατεύθυνση της έρευνας ενθαρρύνεται από την αναζήτηση του διαφορετικού, παρά αυτού που συνδέει όμοια. Άλλωστε, χαρακτηριστικό παράδειγμα υιοθέτησης της μη διατμηματικής ολιστικής προσέγγισης, αποτελεί η βιογραφική αφηγηματική ανάλυση (Τσιώλης, 2014).

Κατά την ολιστική ανάλυση του περιεχομένου της αφήγησης, αξιοποιείται όλη η αφήγηση ενός ατόμου, ενώ εστιάζει στο συνολικό περιεχόμενο της αφήγησης. Ο ερευνητής αναλύει το νόημα, κάθε μέρους της αφήγησης συνεκτιμώντας το συνολικό περιεχόμενο, το οποίο αναδεικνύεται από τη αφήγηση συνολικά (Lieblich, Mashiach&Zibler, 1998).

Μαγνητοφώνηση, χειρόγραφες σημειώσεις και απομαγνητοφώνηση

Κάθε επαγγελματική βιογραφία, μαγνητοφωνήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε (μεταγραφή). Κατά τη διαδικασία, ωστόσο, λήψης των συνεντεύξεων, ο ερευνητής, κρατούσε και χειρόγραφες σημειώσεις. Οι σημειώσεις αυτές, αφορούσαν πληροφορίες για τα χρονικά διαστήματα εργασίας, τις επαγγελματικές ενασχολήσεις και άλλες σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες, αναδείκνυαν τη βιογραφία του μαθητή όπως οι εκφράσεις προσώπου, η στάση σώματος και η ανταπόκριση του-της συμμετέχοντος-ουσας στην έρευνά μας μαθητή-τριας.

Σε αρκετές περιπτώσεις, ο ερευνητής, κρατούσε χειρόγραφες σημειώσεις, οι οποίες σχετίζονταν και με τις δικές του προσωπικές τοποθετήσεις, σκέψεις και αντιλήψεις. Οι χειρόγραφες αυτές σημειώσεις, συνέβαλαν, σε σημαντικό βαθμό, στην συγκράτηση, από τον ερευνητή, σημαντικών βιογραφικών λεπτομερειών. Οι λεπτομέρειες αυτές «εξακριβώνονταν», στη συνέχεια, και όταν ο-η συμμετέχων-ουσα, στην παρούσα έρευνα μαθητής, είχε ολοκληρώσει τη σκέψη του. Οι χειρόγραφες αυτές σημειώσεις, βοηθούσαν τον ερευνητή να μην χαθεί, στην πληθώρα των πληροφοριών και να παραμείνει προσηλωμένος στο «εδώ και τώρα» της συνέντευξης. Οι σημειώσεις αυτές παρουσιάζονταν με τη μορφή παράφρασης ή διευκρινιστικών ερωτήσεων και αφορούσαν σκέψεις του- της συμμετέχοντος-ουσας στην έρευνα μαθητή-τριας.

Στη συνέχεια διανεμήθηκε το απομαγνητοφωνημένο κείμενο στους συμμετέχοντες στην έρευνα, μαθητές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Πρόθεση του ερευνητή ήταν και η εξασφάλιση, στο μέτρο του δυνατού, της εσωτερικής εγκυρότητας της παρούσας έρευνας. Σε αυτή την κατεύθυνση, το απομαγνητοφωνημένο υλικό απεστάλη τόσο στους μαθητές, όσο και στα Σ.Δ.Ε. που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

5.3. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τη συνεισφορά των Σ.Δ.Ε. στην κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των σπουδαστών του

5.3.1. Κεντρικό ερώτημα

Πως γίνεται αντιληπτή η συνεισφορά του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στην κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη;

5.3.2. Υποερωτήματα

Ποια είναι η συνεισφορά των γραμματισμών στην εργασιακή και επαγγελματική ζωή;

Ποια είναι η συνεισφορά των γραμματισμών στη επανασύνδεση με την εκπαίδευση;

6. Ευρήματα

6.1 Η συνεισφορά των γραμματισμών στην εργασιακή και επαγγελματική ζωή

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν τη σημαντική συνεισφορά των γραμματισμών στη ζωή των σπουδαστών που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Εξάιρεται, ιδιαίτερα, η συνεισφορά του γλωσσικού γραμματισμού και του αριθμητικού γραμματισμού στην εργασιακή ζωή. Όπως είναι αναμενόμενο, η συνεισφορά των γραμματισμών στην εργασία, κάνει τους μαθητές να αισιοδοξούν. Δεν λείπουν, εξάλλου,

και οι αναφορές που σχετίζουν, ευθέως, την απόκτηση του απολυτήριου τίτλου Σ.Δ.Ε. με τη εξεύρεση εργασίας.

6.1.1. Ο Α. «ελαιοχρωματιστής»

Ο Α. επισημαίνει τη συνεισφορά των γραμματισμών (γλωσσικού, αριθμητικού, και επιστημονικού) στην εργασιακή καθημερινότητά του. Η αντιλαμβανόμενη βελτίωση κάνει τον Α. να αισιοδοξεί.

«Και εδώ στο σχολείο, τα μαθηματικά με βοηθούν στη δουλειά, μετρώ συνέχεια. Στη Γλώσσα έμαθα να μπορώ να μιλήσω. Δεν μπορεί να μιλήσει ένας αγράμματος, ένας που τα μαθαίνει, συνέχεια, λάθος. Από θέμα φυσικής διάφορα πράγματα που δεν τα γνωρίζαμε. Δεν μαθαίνουμε απλά την ιστορία. Εμείς φτιάχνουμε το αύριο! Από το σχολείο με έχουν βοηθήσει. Είναι η δεύτερη (2) χρονιά που κάνω γλώσσα. Κάνω ιδιαίτερα μαθήματα. Οι καθηγητές εξηγούν πολύ καλά το μάθημα».

6.1.2 Ο Τ. «φύλακας»

Ο Τ. επισημαίνει, ιδιαίτερα, τη συνεισφορά της ορθογραφίας και το γεγονός ότι κανείς δεν είναι τέλειος.

«Κοινωνιολογία! Έμαθα πολλά πράγματα στο σχολείο αυτό! Πήρα κάποια πράγματα που δεν ήξερα! Έμαθα ορθογραφία καλύτερα! Έμαθα, εδώ, ορθογραφία! Έκανα λάθη ορθογραφίας! Όσο ζεις μαθαίνεις! Κανείς δεν είναι τέλειος! Νιώθω πολύ χαρούμενος».

6.1.3. Ο Ε. «συλλογή παλιοσίδερων»

Ο Ε. αναγνωρίζει ότι ο απολυτήριος τίτλος του Σ.Δ.Ε., αποτελεί προαπαιτούμενο για την αλλαγή επαγγέλματος (έκδοση άδειας οδηγού ταξί)

«τώρα σκέπτομαι να τη δώσω την επιχείρηση στα παιδιά! Τώρα πάνε σχολείο, όμως, σκέπτομαι να μη την δώσω. Τώρα σκέπτομαι, να κάνω μια άλλη δουλειά, με οδήγημα. Ταξί. Βρήκα ταξί, για να βγάλω δίπλωμα για ταξί. Θέλω να αλλάξω επάγγελμα. Μου ζητάνε χαρτί. Μου ζητήσανε, για να πάρω ταξί, χαρτί του σχολείου. Για αυτό πέρασα από εδώ. Τα φορτηγά, τα ξέρω! Μου αρέσει το οδήγημα, στα μεγάλα φορτηγά».

6.1.4 Ο Χ. «πλασιέ»

Ο Χ. επισημαίνει τη συνεισφορά του Σ.Δ.Ε στην αναγνωστική ευχέρεια και στη δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας σε θέση που απαιτεί τυπικά προσόντα, δυνατότητα, που δεν είχε στο παρελθόν.

«Κάναμε ένα ταξίδι δύο ετών. Τουλάχιστον, μπορώ να γράψω ένα κείμενο και να μην κάνω τόσα λάθη. Σε γενικές γραμμές το σχολείο πρέπει να σε βοηθήσει και σαν άνθρωπος και στη γνώση. Πολύ θα χαρώ να έχω ένα χαρτί, να μου ανοίξει τα χέρια, να μπω στο δήμο, να πιάσω μια δουλίτσα. Ένας άνθρωπος του Δημοτικού. Τι άλλο να κάνει; Πιστεύω πλασιέ. Κάναμε το πρώτο βήμα. Δεν περιμένω και πολλά πράγματα. Εκεί, έξω, υπάρχουν άνθρωποι, που έχουν βαθμούς, ιδιότητες, πτυχία και ακόμα περιμένουν σε κάτι διαγωνισμούς. Συγκεκριμένα καθηγητής μου -Κοινωνιολογίας- είχε κάνει αίτηση, και τον πήραν σήμερα. Εδώ, κάποιος που έρχεται, είναι μια δεύτερη ευκαιρία, για να πάρει ένα χαρτί. Δεν μπορείς να κάθεται και να πάρεις ένα χαρτί. Κάποιοι συμμαθητές μου, γνώριζαν, αλλά, δυστυχώς, δεν είχαν το χαρτί. Κάποιοι, όμως, το έχουν ανάγκη, τουλάχιστον σε μια ηλικία, όπως είμαστε εμείς».

6.1.6. Η Π. «οικονομική μετανάστρια»

Η Π., αναγνωρίζει το ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων του Σ.Δ.Ε. της έδωσε τη δυνατότητα να μάθει και να διαβάζει. Δεν παραλείπει, ωστόσο, να αναφέρει ότι έχει αρκετό, ακόμα, δρόμο να διανύσει.

«το σχολείο, τώρα, με έχει βοηθήσει. Το τώρα δεν μου έχει φανεί χρήσιμο, για να είμαι σε κάποιο γραφείο ή οτιδήποτε. Δεν το έχω χρησιμοποιήσει, ακόμα. Σίγουρα, δεν θα σταματήσω να κάνω αιτήσεις, για ό,τι βγαίνει. Έχω πάρει πολλά πράγματα. Δεν ήξερα να γράψω. Έχω μάθει αρκετά. Στην Ελληνική γλώσσα. Με τη διάλεκτο, όπως τα μάθαμε από την Αλβανία. Εδώ είναι λάθη. Συνεχίζω, όμως, να τα λέω λάθος».

6.2. Η συνεισφορά των γραμματισμών στη σύνδεση με το εκπαιδευτικό σύστημα

Τα ευρήματα, επισημαίνουν τη συνεισφορά των Σ.Δ.Ε. στην επανασύνδεση με το υπόλοιπο

τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και την υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Λύκειο). Οι καταγεγραμμένες δυνατότητες, που ανοίγονται, μετά την επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών στο Σ.Δ.Ε. είναι η φοίτηση είτε στο Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) είτε στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)

6.2.1 Ο Α. «οικονομικός μετανάστης»

Στην αντίληψη του Α., το Σ.Δ.Ε. παρέχει την ευκαιρία να μάθει τη γλώσσα. Όνειρο του είναι να συνεχίσει με την ειδικότητα του Βοηθού Νοσηλεύτη σε ΕΠΑ.Λ.

«Ήταν το όνειρό μου, μια μέρα, αν μπορώ, πρέπει να τελειώσω το σχολείο. Ήξερα το σχολείο, όμως. Ερχόταν κάποιος φίλος μου, παλιότερα. Υπήρχε και η δυνατότητα να πάω στο Επαγγελματικό Λύκειο. Αλλά λόγω της γλώσσας, έπρεπε να διορθωθώ σε κάποια πράγματα. Ήρθα εδώ και γράφτηκα εδώ. Είναι η δεύτερη χρονιά. «Θέλω να προχωρήσω! Να δούμε πως θα εξελιχθεί! Να πάω νοσηλεύτης σε ΕΠΑ.Λ. Και, αν τα πράγματα πάνε καλά, να πάω πανεπιστήμιο. Όταν κάποιος είναι σαράντα χρονών, και πάει σαράνταπέντε βαραίνει και το μυαλό και το σώμα. Θέλω να πάω στην Ιατρική! Ανάλογα με τη βοήθεια που θα έχω από τους γύρω μου».

6.2.2. Η Π. «οικονομική μετανάστρια»

Η Π. αναγνωρίζει ότι θα έπρεπε, εδώ και πολύ καιρό, να είχε λάβει την απόφαση να παρακολουθήσει το σχολείο. Στην αντίληψή της, η μη παρακολούθηση, ισοδυναμεί με μια σημαντική απώλεια.

«Σκέπτομαι να συνεχίσω και στο Λύκειο. Το έχω πάρει απόφαση. Σκέπτομαι ότι πήγαν κάποια χρόνια χαμένα»

6.2.3. Ο Τ. «φύλακας»

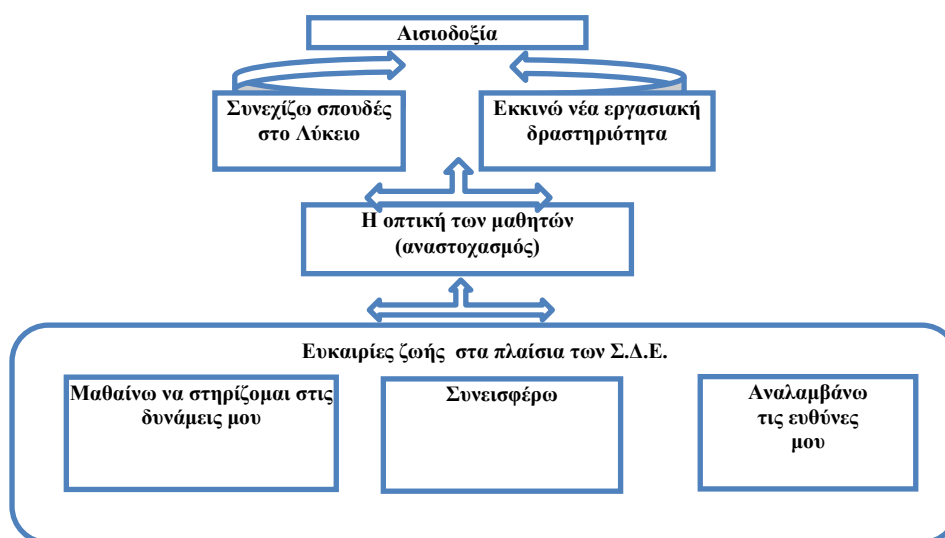
Ο Τ. αναγνωρίζει, ιδιαίτερα, τη συμβολή του πληροφορικού γραμματισμού, στην δυνατότητα να συνεχίσει σπουδές σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Λύκειο).

«το σχολείο μου άρεσε. Ήθελα να σπουδάσω Τότε, ωστόσο, ήταν διαφορετικές οι εποχές. Καμία σχέση με τώρα! Δεν είχα ιντερνέτ ή τάμπλετ, να προχωρήσω! Τώρα η τεχνολογία έχει προχωρήσει! Δεν υπήρχαν αυτά. Τώρα να πάω, στο Λύκειο, μπορώ! Να κάνω, μέσω υπολογιστή, μάθημα! Τώρα δεν μπορώ, το παιδί να πηγαίνει

δραστηριότητες, και να πηγαίνω! Τώρα, που είμαι σαράνταέξι χρονών. Έκανε μάθημα από τον υπολογιστή, ο γιός μου, και είναι δέκα χρονών! Δεν έμεινε πίσω στα μαθήματα! Είναι κίνητρο! Είσαι σπίτι σου και κάνεις μάθημα».

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, αναδεικνύει, μέσα από την οπτική των εκπαιδευομένων, την έννοια των καλών πρακτικών, στα πλαίσια των Σ.Δ.Ε.. Οι καλές πρακτικές ενθαρρύνουν την «αισιόδοξη θέση για τη ζωή» των σπουδαστών. Κατ’ αυτόν τον τρόπο: α) εξειδικεύουν τη σημαντικότητα του «πως της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ανάγνου 2011) και β) επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της ανταπόκρισης στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως είναι η προσωπική, κοινωνική και εργασιακή ανάπτυξη (ΦΕΚ 1003/22-7-2003). Το απολεσθέν υλικό (Μπάρλος & Γώγου, 2015), αναπληρώνεται από τις ευκαιρίες ζωής, που προσφέρονται στα πλαίσια των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αυτές οι ευκαιρίες ζωής: α) αναδεικνύουν την ανάγκη για ανάληψη των ευθυνών, β) ενθαρρύνουν την αυτουποστήριξη και β) αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της από κοινού συνεισφοράς, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Επιστέγασμα, των παρεχόμενων ευκαιριών ζωής είναι η κτήση του Απολυτήριου τίτλου ή η και εξεύρεση- αλλαγή της εργασίας.



Διάγραμμα 1: η συνεισφορά των ευκαιριών ζωής στην κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών Σ.Δ.Ε.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προσφέρουν ευκαιρίες ζωής, όπως: α) η στήριξη στις δυνάμεις: «εμείς φτιάχνουμε το αύριο», «δεν θα σταματήσω να κάνω αιτήσεις για ό,τι βγαίνει», β) η ενθάρρυνση της συνεισφοράς, στο μέτρο των δυνατοτήτων, στο κοινό καλό: «κανείς δεν είναι τέλειος» και γ) η ανάληψη των ευθυνών: «δεν μπορείς να κάθεσαι και να πάρεις ένα χαρτί». Σε αυτό το πλαίσιο η οπτική των μαθητών και ο αναστοχασμός, μπορεί να

εξειδικεύσει το πώς της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Σ.Δ.Ε. (Ανάγνου, 2011), την έννοια της σχεσιακής γνώσης (Belenky, 2007) και των υποστηρικτικών σχεσιακών περιβαλλόντων (McGregoretal., 2015). Κατά συνέπεια, μπορεί να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων για α) να συνεχίσουν σπουδές σε υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Λύκειο) «Θέλω να προχωρήσω!», «Το έχω πάρει απόφαση», «Τώρα να πάω, στο Λύκειο, μπορώ!» και β) να εκκινήσουν νέες εργασιακές δραστηριότητες: «τώρα σκέπτομαι, να κάνω μια άλλη δουλειά, με οδήγημα». Μέσα από αυτή τη διαδρομή, οι μαθητές μας μπορούν να αισιοδοξούν.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνάς, μπορούν να αξιοποιηθούνστη καθημερινή πρακτική των γραμματισμών και των συμβούλων.Οι ευκαιρίες ζωής, είναι δυνατόν να εμπλουτίσουν τα σχέδια δράσης, τη συμβουλευτική πρακτική ή και τη διδασκαλία. Η συζήτηση που θα επακολουθήσει, καλό είναι, να αναδείξει τη από κοινού συνεισφορά: α) των ευκαιριών ζωής και β) του προγράμματος σπουδώνστην εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών.

Προτάσεις

Προκειμένου, ωστόσο, να επιτευχθεί η αισιόδοξη θέση, είναι απαραίτητο να συστηματοποιηθούν και να εξειδικευτούν οι ακολουθούμενες καλές πρακτικές του εκπαιδευτικού και συμβουλευτικού προσωπικού των Σ.Δ.Ε.. Οι καλές αυτές πρακτικές θα αναδείξουν, περαιτέρω, το πώς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανάγνου, 2011).Για αυτό το σκοπό, η έρευνα που θα επακολουθήσει, καλό είναι να εστιάσεισε θέματα όπως: α) μαθαίνω να στηρίζομαι στις δυνάμεις μου, β) συνεισφέρω, γ) αναλαμβάνω τις ευθύνες μου.Αναμένεται να παρατηρηθούν, ανά Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, διαφοροποιήσεις στις καταγεγραμμένες ακολουθούμενες καλές πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alheit, P. (1995). Biographizität' alsLernpotential. Konzeptionelle ÜberlegungenzumbiographischenAnsatz in der Erwachsenenbildung, in H. Krüger & W. Marotzki (Eds.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 276-307), Obladen: Leske & Budrich.
- Alheit, P. (2006). «Biografizität», στο R. Bohnsack, W. Marotzki και M. Mauser (eds.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (pp. 25-45), Obladen: Barbara Budrich
- Andersen, S. M., & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and depression: A cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social Cognition*,10(3), 271–298. Doi:10.1521/soco.1992.10.3.271
- Anderson, W & Niles, S. (1995). Career and personal concerns expressed by career counselling clients. *The Career Development Quarterly*, 43 (3), 240-245. Doi:10.1002/j.2161-0045.1995.tb00864.x

- Borghi, P., Cavalca, G., & Fellini, I. (2016). Dimensions of Precariousness: Independent Professionals Between Market Risks and Entrapment in Poor Occupational Careers. *Work Organisation, Labour & Globalisation*, 10(2), 50-67. Doi:10.13169/workorgalaboglob.10.2.0050.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29–59 Doi:10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x
- Cabus, S., & Stefanik, M. (2017). *Good access to adult education and training for the low-educated accelerates economic growth. Evidence from 23 European Countries*. Research Institute for Work and Society.
- Cedefop (2012a). *Future skills supply and demand in Europe, Forecast 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Cedefop (2016). *European sectoral trends, the next decade*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2801/25967
- Doogan, K. (2009). *New Capitalism? The Transformation of Work*, Cambridge: Polity Press.
- Elder, G. H. (1985). *Life course dynamics: trajectories and transitions, 1968–1980*. Ithaca: Cornell University Press
- European Commission. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop report. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Feldman, R. (2010). *Εξελικτική Ψυχολογία-Διαβίου Αναπτυξη*. Τόμος Β: Gutenberg.
- Fischer-Rosenthal, W. (2000). Biographical Work and Biographical Structuring in Present day Societies. In P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (Eds), *The Turn to Biographical Methods in Social Science* (pp. 109-125). London: Routledge
- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology*, 14, 179–199.
- Graham, J.R., Shier, M.L. & Eisenstat, M. (2014). Misalignment between post-secondary education demand and labour market supply: Preliminary insight from young adults on the evolving school to work transition, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14 (2), 199-219. Doi:10.1007/s10775-014-9267-1.
- John, P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102–138). New York: The Guilford Press
- McGregor, G., Mills, M., Riele, K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: getting a second chance at a ‘meaningful’ education, *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625, Doi:10.1080/13603116.2014.961684.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *Skills matter: further results from the survey of adult skills. OECD Skills Studies. Paris, OECD Publishing*. Διαθέσιμο στη <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> [Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2019].
- Πατεστή, Α. (2007). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Το παρόν και το μέλλον για την Ευρώπη και την Ελλάδα. Στο Φ. Βλαχάκη (επιμ.), *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Εκπαίδευσης* (σελ. 27-54). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Savickas, M. (2011a). The self in vocational psychology: object, subject and project. In P.Hartung & L.Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases and contexts* (pp.17-33). Washington: American Psychological Association.
- Savickas, M. (2011b). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251-258. Doi:10.1177/10690727110395532.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guigard, J., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250. Doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A., Matousi, M., Samaras, V., & Katsis, A. (2013). The post secondary education pathways in Greece: Practicing choice to become trainable. *Paper presented at the European Education Research Association Conference, Istanbul, 9-13 September*.
- Siennick, S. E., & Osgood, D. W. (2008). A review of research on the impact on crime of transitions to adult roles. In A. M. Liberman (Ed.), *The long view of crime: a synthesis of longitudinal research* (pp. 161–187). New York: Springer
- Tuckman, B. (1972). *Conducting Educational Research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich

Προκλήσεις σε καιρούς Ψηφιακής μετάβασης: Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης

Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations

Σπύρος Κιουλάνης, Σύμβουλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) skioulanis@iep.edu.gr

Spyros Kioulanis, Scientific Counselor of Institute of Educational Policy, skioulanis@iep.edu.gr

Abstract: This article provides a brief overview of the seminar on "Challenges in the Age of Digital Transition: Schools as Learning Organizations", organized by the Portuguese Presidency of the Council of the European Union on 9 April 2021, online. It was a meeting that highlighted the challenges associated with digital transformation brought by COVID-19, but also a step towards discussing the impact of digital transformation on school education systems. At the same time, the organization of schools in terms of leadership, collaborative work and professional development of teachers, innovative teaching techniques and changes in the curriculum were discussed. In the frame of the seminar, keynote speeches and discussions were made in sessions (breakout rooms). Significant conclusions have been drawn which can contribute to the prospect of recovery in an action plan for digital education in the European Union 2021-2027.

Keywords: Digital transition, distance learning, schools as learning organizations

Περίληψη: Στο άρθρο αυτό παρατίθεται μία συνοπτική παρουσίαση του σεμιναρίου με θέμα: "Προκλήσεις στην εποχή της Ψηφιακής Μετάβασης: τα σχολεία ως Οργανισμοί Μάθησης", το οποίο διοργανώθηκε από την Πορτογαλική Προεδρία του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 9 Απριλίου 2021, διαδικτυακά. Ήταν μία συνάντηση η οποία ανέδειξε τις προκλήσεις που συνδέονται με τον ψηφιακό μετασχηματισμό που φέρνει η COVID-19, αλλά και ένα βήμα παρακάτω προκειμένου να συζητηθεί ο αντίκτυπος του ψηφιακού μετασχηματισμού στα σχολικά εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, συζητήθηκε η οργάνωση των σχολείων σε θέματα ηγεσίας, συνεργατικής εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο του σεμιναρίου πραγματοποιήθηκαν κεντρικές ομιλίες αλλά και συζητήσεις σε συνεδρίες (breakout rooms) γύρω από σημαντικά και επίκαιρα θέματα. Βγήκαν σημαντικά συμπεράσματα ικανά να προσφέρουν στην προοπτική ανάκαμψης σε ένα σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση 2021-2027.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή μετάβαση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχολεία ως οργανισμοί μάθησης

1. Κεντρικές Εισηγήσεις: το ψηφιακό ταξίδι έχει αρχίσει!

Στις κεντρικές εισηγήσεις αναφέρθηκε ότι στο έως τώρα χρονικό πλαίσιο ενός έτους της πανδημίας (Μάρτιος 2020, έως Απρίλιος 2021) αναδείχθηκαν τέσσερα κρίσιμα θέματα που αφορούν:

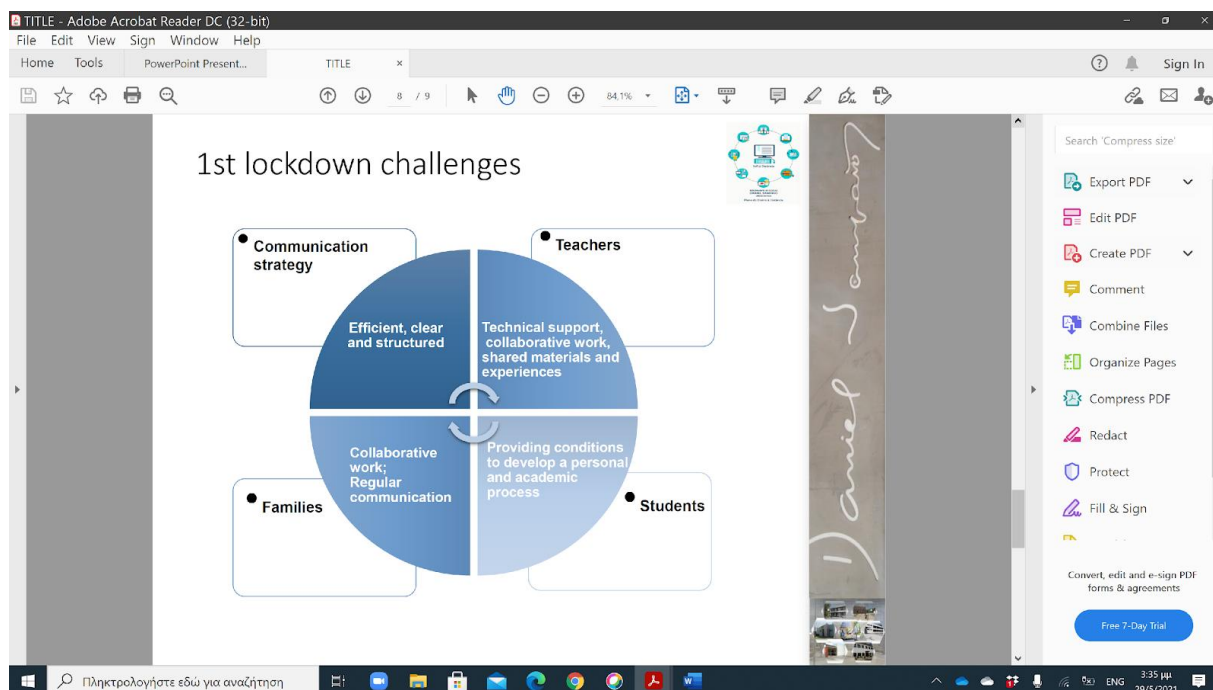
- στις υποδομές των σχολείων και στη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο,
- στη γενικότερη οργάνωση των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα,
- στην ψηφιακή ικανότητα και στην παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών,
- στις καινοτόμες παιδαγωγικές.

Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι οι εθνικές πλατφόρμες δεν ήταν σχεδιασμένες για τόσο έντονη χρήση, με αποτέλεσμα να υπάρξουν προβλήματα στην οργάνωση της διδασκαλίας. Επίσης αναφέρθηκαν θέματα εξοπλισμού και συνδεσιμότητας, τόσο στα σχολεία, όσο και στις οικείες των μαθητών/τριών. Ακόμη η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών δεν ήταν αυτή που θα έπρεπε να είναι ώστε να ανταπεξέλθουν εύκολα οι εκπαιδευτικοί στις ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, δεν διέθεταν τις κατάλληλες γνώσεις ή δεξιότητες, προκειμένου να εφαρμόσουν τις καινοτόμες παιδαγωγικές που απαιτούνταν σε θέματα διδασκαλίας ή και στη διαδικασία της online αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών.

Τονίστηκε ότι για την προσέγγιση αυτών των ιδιαιτεροτήτων που εμφανίστηκαν ξαφνικά, απαιτούνται αλλαγές σε πολλά επίπεδα, καθώς πλέον η μάθηση μετακινείται έξω από τη σχολική αίθουσα και γενικότερα έξω από το σχολείο. Η ψηφιακή αίθουσα είναι μία νέα πραγματικότητα η οποία απαιτεί νέες συνθήκες προσέγγισης από κάθε άποψη, δηλαδή: νέες διδακτικές προσεγγίσεις, δεξιότητες ψηφιακής μάθησης και νέους ρόλους.

Γενικά οι προκλήσεις που εμφανίστηκαν κατά το πρώτο lockdown αφορούν (Εικόνα 1):

- Τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην τεχνική υποστήριξή τους, τη συνεργατική εργασία, καθώς και την ανταλλαγή υλικού και εμπειριών.
- Τους μαθητές και τις μαθήτριες, αναφορικά με τη δυνατότητα παροχής υποστήριξης, που θα συμβάλλει στην προσωπική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.
- Τις οικογένειες των μαθητών/τριών, με έμφαση στη συνεργατική εργασία, αλλά και την τακτική επικοινωνία.
- Την αποδοτική, δομημένη και σαφή στρατηγική επικοινωνίας και συνεργασίας σε κάθε επίπεδο.



Εικόνα 1. Προκλήσεις που εμφανίστηκαν κατά το πρώτο lockdown

Από άποψη διδακτικής, κυρίως στοιχεία που αναδείχθηκαν είναι:

- η χρήση των ψηφιακών εργαλείων,
- οι τεχνικές μάθησης που μπορούν να έχουν εφαρμογή στη διαδικτυακή μάθηση,
- η γνώση των μοντέλων του Blended learning,
- οι ιδιαιτερότητες της “σύγχρονης” και “ασύγχρονης” τηλεεκπαίδευσης,
- η εφαρμογή νέων και πιο ευέλικτων τεχνικών στην αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών.

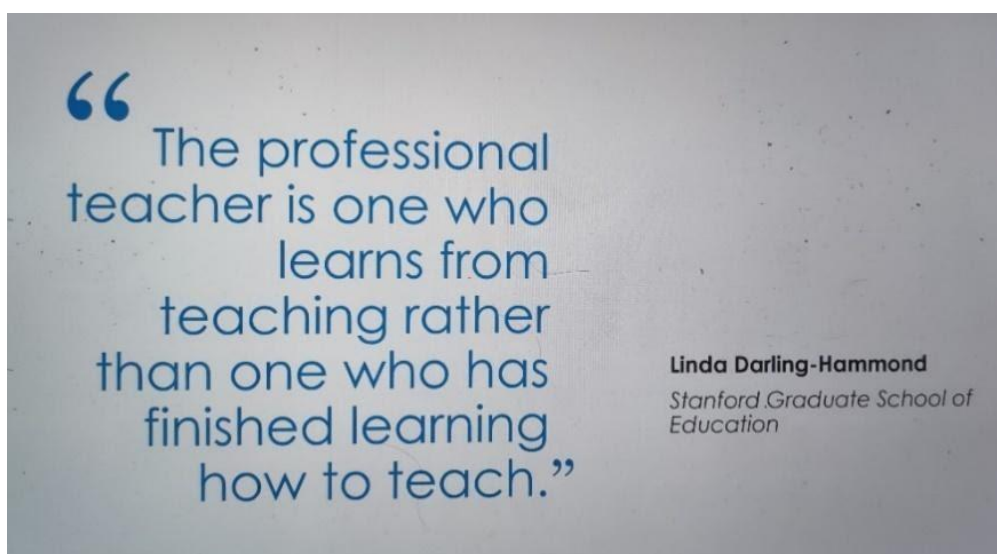
Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν διαδικτυακά, πέρα από την απαραίτητη γνώση των ηλεκτρονικών συστημάτων, τονίστηκε ότι απαιτείται και μία υποστήριξη στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ.

Ωστόσο, ένα νέο στοιχείο που εμφανίζεται είναι η «επέκταση του χρόνου μάθησης», καθώς η διδακτική ώρα δε σταματά πλέον στα καθορισμένα χρονικά περιθώρια που ισχύουν, αλλά επεκτείνεται και πέραν αυτών, λόγω ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, όταν, δηλαδή, οι μαθητές/τριες έχουν παράλληλα να μελετήσουν υλικό και σε μια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Παράλληλα, αναδεικνύονται και μία σειρά από άλλα θέματα που αφορούν στην ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Πρόκειται για σημαντικά στοιχεία, τα οποία, αφενός, έχουν μία τεχνοκρατική διάσταση ως προς τη διαχείρισή τους, αφετέρου και μία παιδαγωγική διάσταση, δεδομένου ότι η έλλειψη

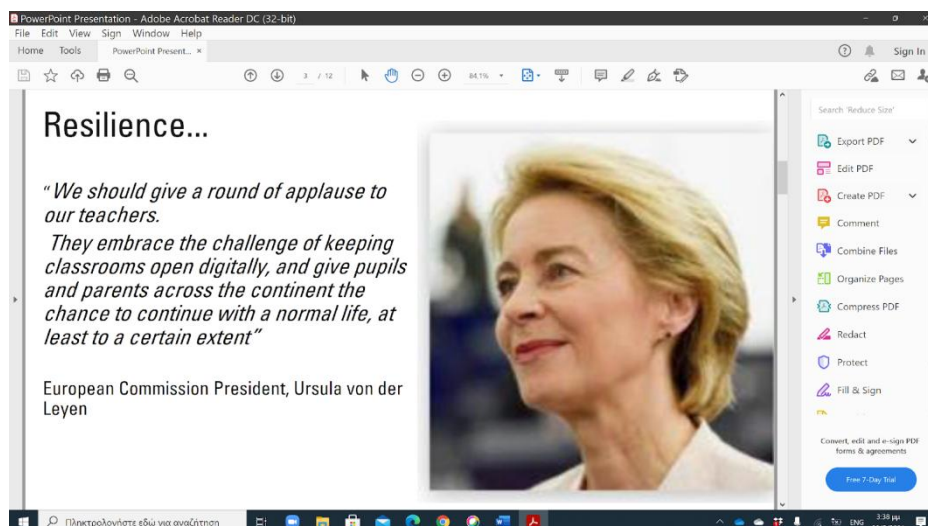
εμπιστοσύνης σε μία μαθησιακή διαδικασία που εξελίσσεται, βλάπτει το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εμπλεκομένων στη μάθηση.

Ένα σημαντικό θέμα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί η έννοια της αυτονομίας στη μάθηση, δεδομένου, μάλιστα, ότι αυτή αποτελεί μία σημαντική παράμετρο της όλης διαδικασίας. Μία βασική κατεύθυνση ως προς αυτή την προοπτική για τους/τις μαθητές/τριες, μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Για να γίνει βέβαια αυτό απαιτείται ένας αναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να γίνει περισσότερο ερευνητής και ενορχηστρωτής και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Συνάμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά του συνεργάτη που θα εμπνέει και θα κατευθύνει στην αναζήτηση της νέας γνώσης, αλλά θα μαθαίνει και ο ίδιος μέσα από αυτή τη διαδικασία και θα εξελίσσεται (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Αναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού

Ωστόσο, δε μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι παρά τις έκτακτες και αντίξοες συνθήκες που επικράτησαν, οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που αγκάλιασαν την πρόκληση να διατηρήσουν ανοικτές τις αίθουσες διδασκαλίας και να συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα φυσιολογικό πλαίσιο ανεξάρτητα από τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν. (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στις προκλήσεις

Βεβαίως μία πορεία προς την αυτονομία στη μάθηση των μαθητών και μαθητριών, δε μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις όποιες προσπάθειες καταβάλλουν ως προς αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι μία σημαντική παράμετρος ικανή να συμβάλλει σε αυτή την προοπτική είναι οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα (Εικόνα 4).

Στο πλαίσιο αυτό τονίστηκε ότι μέχρι και το 2030 το γνωστικό μέρος της μάθησης θα έχει μάλλον μικρή αξία, καθώς η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να σκέφτονται δημιουργικά, ανεξάρτητα και συνεργατικά με πλήρη γνώση του εαυτού τους και του κοινωνικού περιγύρου.

Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία που στη νέα αυτή εποχή μπορούν να δώσουν ένα διαφορετικό περιεχόμενο στη μαθησιακή διαδικασία που εξελίσσεται, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε:

- στην ανάγκη για απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες,
- στη συνεργασία και την επικοινωνία τόσο στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αλλά και γενικότερα,
- στη δημιουργικότητα,
- στην κριτική σκέψη, και
- στη διαπολιτισμική κατανόηση.

Μία γενική εκτίμηση για τον πρώτο αυτό χρόνο της πανδημίας στην εκπαίδευση, είναι ότι το ψηφιακό ταξίδι έχει πλέον αρχίσει. Δεν είναι τυχαίο πως στο διάστημα αυτό έγιναν επενδύσεις σε εξοπλισμό και συνδεσιμότητα, στοιχείο, ίσως, που συνέβαλε και στο να γίνουν πολλά προγράμματα συνεργασίας σχολείων και χωρών, που αποδείχθηκαν χρήσιμα σε ότι αφορά στην ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών.

2. Από την αναστάτωση στο μετασχηματισμό

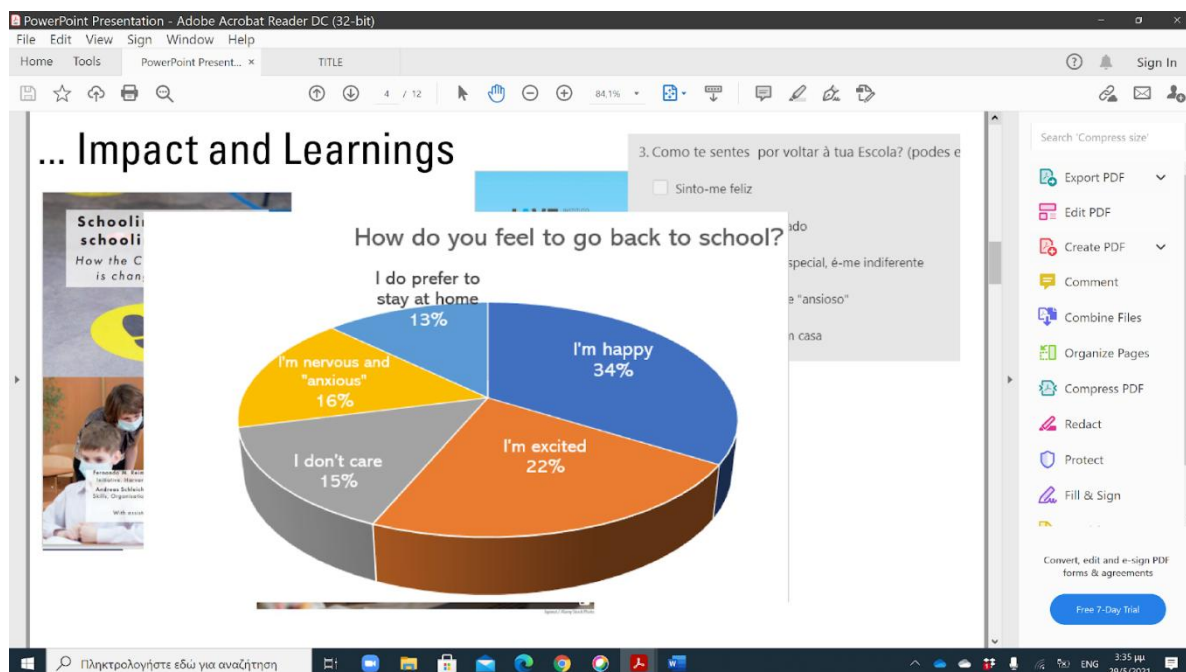
Είναι γεγονός ότι η αιφνίδια εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επέφερε μία αναστάτωση στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Ωστόσο, τονίστηκε ότι είναι σημαντικό να περάσουμε από την αναστάτωση που επέφερε αυτή η κρίση στον μετασχηματισμό της όλης κατάστασης προς μία ψηφιακή προοπτική.

Κάτω από αυτές τις σκέψεις τα πρώτα στοιχεία που ήδη φαίνονται ως οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι:

- περισσότερη και πιο εύκολη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών και γονιών,
- παιδαγωγική καινοτομία σε κάθε κατεύθυνση που αφορά σε ζητήματα διδακτικής, αξιολόγησης κ.ά,
- λιγότερη γραφειοκρατία,
- πιο αποτελεσματική σχολική διοίκηση, λόγω μηχανοργάνωσης.

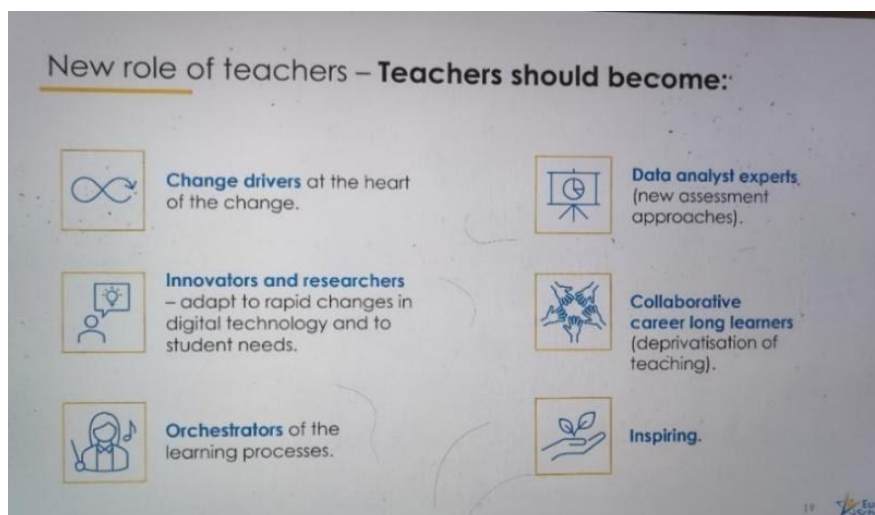
Περνώντας πάντως στη νέα αυτή κατάσταση τονίστηκε ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν προσδοκίες, δέσμευση και κίνητρα για μάθηση και ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτή την προοπτική. Αυτό βέβαια συνδέεται και με την αυτονομία των μαθητών/τριών, καθώς πριν τους οδηγήσουμε στην αυτόνομη μάθηση, θα πρέπει να ενισχύσουμε τα κίνητρά τους προς τη μάθηση.

Πάντως σε έρευνες που γίνονται είναι έκδηλη η επιθυμία των μαθητών/τριών να επιστρέψουν στο σχολείο (Εικόνα 4). Ωστόσο πέρα από αυτή τους την επιθυμία η ψηφιακή εποχή στην εκπαίδευση ήρθε για να μείνει και σε μας επαφίεται να εκμεταλλευτούμε αυτή την προοπτική, ώστε να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες ως προς αυτό συνθήκες.



Εικόνα 4. Συναισθήματα για την επιστροφή στο σχολείο

Παράλληλα και σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς, απαιτείται καλύτερη οργάνωση του χρόνου όταν κανείς εργάζεται μπροστά από μία οθόνη, ενώ σημαντική είναι η διαμοίραση πληροφοριών από την εμπειρία που αποκτούν στα εργαλεία μάθησης και γενικότερα στις πρακτικές εφαρμογής της ψηφιακής μάθησης. Σε κάθε περίπτωση για τους εκπαιδευτικούς που πλέον νοούνται ως ενορχηστρωτές και εμπνευστές της μαθησιακής διαδικασίας, αναδύονται νέοι ρόλοι που συνδέονται με την αλλαγή, την καινοτομία, την έρευνα, την ανάλυση των δεδομένων και τις ικανότητες συνεργασίας (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Νέοι ρόλοι εκπαιδευτικών

Από τις εισηγήσεις που αναπτύχθηκαν, δεν έλειψαν πάντως και καλές πρακτικές μεταξύ των χωρών.

Στην προοπτική αυτή μπορεί να εντάξει κανείς την πρόνοια που είχε η Κροατία να δώσει έμφαση στις νέες τεχνολογίες, από το 2015 και μετά, καθώς δημιουργήθηκαν πλατφόρμες και προσφέρθηκε σχετικό υλικό σε μαθητές και μαθήτριες, ενώ από το 2017 και μετά έγιναν και αλλαγές ως προς αυτή την κατεύθυνση στα αναλυτικά προγράμματα. Βεβαίως αυτό που συνάγεται στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι χώρες που ψηφιακά ήταν περισσότερο έτοιμες προσέγγισαν με μία καλύτερη προοπτική την έκτακτη αυτή κατάσταση που ζούμε σήμερα.

Ωστόσο κατά τη διάρκεια της κρίσης υπήρξαν σημαντικές παρεμβάσεις που διευκόλυναν την όλη κατάσταση όπως για παράδειγμα στην Ιρλανδία όπου άνοιξαν την “distance learning page”, μία πλατφόρμα με πηγές και εργαλεία υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και επικοινωνίας με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα, ως μία συνολική προσέγγιση για τη σχολική κοινότητα (whole school approach).

Βεβαίως αναφέρθηκαν και περιπτώσεις όπου η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης επικοινωνία. Αυτό έγινε ορατό από την άποψη κυρίως των επαγγελματιών λυκείων, όπως για παράδειγμα στη Γαλλία όπου αυτά λειτουργούν με πολλά εργαστήρια, τα οποία δε μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά κάτω από τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3. Εργασία σε ομάδες (Breakout sessions)

Μετά από τις κεντρικές ομιλίες, αναπτύχθηκαν ομάδες πάνω σε τέσσερις θεματικές περιοχές που αφορούσαν:

- στην υποστήριξη της ηγεσίας και των στρατηγικών που αναπτύσσονται στο σχολείο,
- στην προαγωγή νέων προσεγγίσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να ωφεληθούν από τις εμπειρίες τους και
- στη δέσμευση της κοινότητας στη σχολική μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκαν δύο παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας: η αρχικά “μοναχική” όπως ονομάστηκε πορεία των μαθητών και μαθητριών, αλλά και η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Τονίστηκε, συνάμα ότι αναδείχθηκαν νέοι τρόποι μάθησης εξ αιτίας της πανδημίας, καθώς και η προοπτική να αλλάξουμε το νόημα της γνώσης, σε γνώση του πώς οι μαθητές/τριες θα μάθουν πώς να μαθαίνουν, θα γίνουν περισσότερο αυτόνομοι/ες, αλλά και αυριανοί ενεργοί πολίτες με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα.

Διαπιστώθηκε ότι η μετάβαση στη νέα αυτή κατάσταση δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Μάλιστα, είναι γεγονός ότι επέφερε άγχος σε πολλούς εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων που δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, σε σημείο που η κατάσταση αυτή να τους δημιουργήσει μία ψυχολογική πίεση.

Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο οι κυβερνήσεις να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλύψουν τα κενά αυτά μέσω της επιμόρφωσης, αλλά και της μεταξύ τους συνεργασίας, κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά προγράμματα.

Σημαντικό είναι επίσης να ενδυναμώσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να γίνουν πιο ευέλικτοι και χαρούμενοι, να απολαμβάνουν τη μάθηση και για αυτό χρειάζονται υποστήριξη, ελκυστικές πηγές μάθησης, γνώση της ψηφιακής τεχνολογίας, υποδομές και εξοπλισμό, καθώς και δυνατότητες συνεργασίας.

Τέλος, στη διαδικασία που εξελίσσεται είναι σημαντικό να εμπλακεί γενικότερα η κοινότητα και για το λόγο αυτό απαιτούνται συνεργασίες και εξωστρέφεια, κέντρα έρευνας και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και ειδικά σεμινάρια σε γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών, ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τη διαδικασία μπορούμε να επισημάνουμε κάποιες λέξεις κλειδιά, που φαίνεται να έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην εποχή της ψηφιακής μετάβασης. Ανάμεσα σε αυτές βρίσκεται η ευκολία στην προσαρμογή στα νέα δεδομένα που φαίνεται ότι παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ομαλή και δίχως προβλήματα μετάβαση. Σε σημαίνουσα θέση βρίσκεται και η έννοια της ευημερίας με τη λογική του να υπάρχει ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα που θα ενισχύει σε κάθε περίπτωση τη διαδικασία της μετάβασης. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες να έχουν τα απαραίτητα στοιχεία που θα υποστηρίζουν την προσπάθεια που καταβάλλουν, ώστε να αισθάνονται άνετα, σε βαθμό που να έχουμε καλύτερη επίτευξη των στόχων της μάθησης, όχι μόνο σε γνωστικό, επίπεδο, αλλά και στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης.

Ιδιαίτερο στοιχείο αποτελεί και η επικοινωνία, η οποία συγκροτεί μία απαραίτητη παράμετρο επιτυχίας. Στο πλαίσιο αυτό αναφερόμαστε στην επικοινωνία τόσο εντός σχολείου, όσο και στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, αλλά και στην επικοινωνία σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η Τεχνολογία βεβαίως και αποτελεί ένα στοιχείο απαραίτητο στην πορεία του ψηφιακού μετασχηματισμού, όπου τα σχολεία θεωρούνται και ως ψηφιακά οικοσυστήματα. Ωστόσο η διάσταση που τονίζεται είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Η λέξη κλειδί πάντως που φαίνεται να συνοψίζει όλο το πλαίσιο αλλά και τη φιλοσοφία αυτής της αιφνίδιας μετάβασης, είναι η αλλαγή. Αλλαγή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αλλά και στους ρόλους των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η αναγκαιότητα αυτή αποτελεί και μία ευκαιρία προς ένα ποιοτικό ψηφιακό μετασχηματισμό σε σημείο που μπορούμε να πούμε πως αυτή μοιάζει να είναι τελικά η πιο κατάλληλη στιγμή για αλλαγή!

Βιβλιογραφικές αναφορές

“The Role of Digital in Changing the School Organisation” Keynote speaker: Adelaide Franco (PT Expert on Change Management in Education Organisations), Panel on the same topic with: Sara Moura (Portuguese School Principal) Agapi Vavouraki (Greek EA Primary School Principal, A.L. Hellenic OU), Seminar on "Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations", <https://www.2021portugal.eu/en/events/seminar-on-challenges-in-times-of-digital-transition-schools-as-learning-organisations/>

Carlos Medina (Head of Service of European Projects at the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training in Spain), Seminar on "Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations" <https://www.2021portugal.eu/en/events/seminar-on-challenges-in-times-of-digital-transition-schools-as-learning-organisations/>

Conclusions and Closing Session, Maria João Horta - Deputy Director-General for Education, Seminar on "Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations" <https://www.2021portugal.eu/en/events/seminar-on-challenges-in-times-of-digital-transition-schools-as-learning-organisations/>

Panel on the “European Perspective of the Professional Development of Teachers in the Digital Education Area: Lessons learnt from the Pandemic”, Moderator: Yves Punie (Joint Research Centre of the EC) Guests: Croatia - Katarina Grgec, Ministry of Science and Education in Croatia, France - Alain Thillay, French Ministry of Education, Youth and Sports, Republic of Ireland - Ciara O’Donnell, National Director of the Professional Development Service for Teachers, Seminar on "Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations" <https://www.2021portugal.eu/en/events/seminar-on-challenges-in-times-of-digital-transition-schools-as-learning-organisations/>

**Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας των
Επαγγελματικών Λυκείων: Μια εμπειρική έρευνα στη Δυτική Ελλάδα.**

**The specialty of Nursing Assistant in Post – Secondary Year – Apprenticeship Class of
Vocational High Schools: An Empirical Research in Western Greece.**

Περικλής Ρόμπολας, RN, BSc, MSc, MEd, PhD(c), Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Periklis Rompolas, RN, BSc, MSc, MEd, PhD(c), Cyprus University of Technology, ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Abstract: Vocational Education and Training has for many years been the second choice in education systems worldwide. But the majority of European countries have designed and implemented apprenticeship programs with a combination of theoretical and practical training to deal with demographic and socio-economic changes that exacerbate the big problem of young people for countries that are unemployed. In this light, in Greece in recent years, apprenticeship programs have been implemented in the post-secondary cycle of Vocational High Schools with the specialty of Nursing Assistant belonging to those with high demand among those offered. The aim of this research based on a systematic bibliographic review of domestic and international literature was the evaluation of the institution "Post-Secondary Year - Apprenticeship" in Western Greece, through the study of those involved as a teacher and instructor/ supervisor of the workplace. This substantiates the problems identified and the benefits that are recorded both for apprentices, teachers, employers, and for schools in particular, but also the local or national community and economy in general. The role of teachers/ supervisors emerges as particularly important, while the proposals for the improvement of the institution that are formulated are a valuable feedback tool regarding the viability of the institution.

Keywords: Post-Secondary Year-Apprenticeship Class, Nursing Assistant, Western Greece

Περίληψη: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση υπήρξε για πολλά χρόνια η δεύτερη επιλογή στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Όμως οι ευρωπαϊκές χώρες στη πλειοψηφία τους έχουν σχεδιάσει και υλοποιούν προγράμματα μαθητείας με συνδυασμό θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης προς αντιμετώπιση των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών μεταβολών που ενισχύουν το μεγάλο πρόβλημα των νέων για τα κράτη που είναι η ανεργία. Υπό αυτό το πρίσμα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται προγράμματα μαθητείας στο μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων με την ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη να ανήκει σε αυτές με υψηλή ζήτηση μεταξύ αυτών που προσφέρονται. Στόχος της παρούσας έρευνας βάσει συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας υπήρξε η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» στη Δυτική

Ελλάδα, μέσω της μελέτης των εμπλεκόμενων με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτή/ επόπτη του χώρου εργασίας. Έτσι στοιχειοθετούνται τα προβλήματα που εντοπίζονται και τα οφέλη που καταγράφονται τόσο για τους μαθητευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες, και για τις σχολικές μονάδες ειδικότερα, αλλά και την τοπική ή εθνική κοινωνία και οικονομία ευρύτερα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών/ εποπτών αναδύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, ενώ οι προτάσεις βελτίωσης του θεσμού που διατυπώνονται αποτελούν πολύτιμο εργαλείο ανατροφοδότησης ως προς τη βιωσιμότητα του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Μεταλυκειακό Έτος–Τάξη Μαθητείας, Βοηθός Νοσηλεύτη, Δυτική Ελλάδα

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.) για πολλά χρόνια δεν αποτέλεσαν επιλογή σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, όμως σήμερα πολλές χώρες όπως αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναπτύξει κατάλληλες πολιτικές ενίσχυσής τους. Οι πολιτικές αυτές λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με στόχευση την αντιμετώπιση της ανεργίας στους νέους και την ομαλή είσοδο αυτών στον εργασιακό στίβο. Μεταξύ άλλων τα προγράμματα μαθητείας είναι στο επίκεντρο μιας και συνδυάζουν τη θεωρητική εκπαίδευση στο σχολείο με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας.

Η Ελλάδα βασιζόμενη στις ευρωπαϊκές στρατηγικές και κατευθύνσεις πέραν των Επαγγελματικών Σχολών του Οργανισμού Απασχόλησης εργατικού δυναμικού, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα μαθητείας με τη μορφή του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας. Στο θεσμό αυτό εμπλέκονται μαθητευόμενοι, εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης, επιτελικές δομές, εργοδότες κι εκπρόσωποί τους, κοινωνικοί κι επαγγελματικοί φορείς με τέτοιο τρόπο ώστε η ατομική συμμετοχή λαμβάνει επαγωγικά τη διάσταση τοπικής, περιφερειακής ή εθνικής εμβέλειας.

Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη βρίσκεται σε υψηλή θέση προτίμησης μεταξύ των προσφερόμενων ειδικά στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, όπου οι στατιστικές καταγραφές δείχνουν μια θετικά ανοδική πορεία ως προς την ειδικότητα και τον θεσμό ευρύτερα.

1. Η ειδικότητα «Βοηθός Νοσηλεύτη» στο Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας

Με Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 3115/Β’/31-07-2018 καθορίστηκε το Π.Σ. ειδικότητας «Βοηθός Νοσηλεύτη». Επισημαίνεται ότι το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) δεν εστιάζει ιδιαίτερα σε ζητήματα εργασιακού περιβάλλοντος κι επαγγελματικής συμπεριφοράς αλλά αφορά περισσότερο σε ενότητες της νοσηλευτικής επιστήμης. Επίσης δεν παρατηρείται ευελιξία σε σχέση με τον τύπο της επιχείρησης που θα ασκηθεί ο μαθητευόμενος μιας και θα ακολουθηθεί το ίδιο Π.Σ. ανεξαρτήτου χαρακτήρα της επιχείρησης σχετικά με τον τύπο ή τις παρεχόμενες υπηρεσίες της. Στο Π.Σ. της ειδικότητας

είναι συνολικής διάρκειας 203 ωρών εκ των οποίων οι 161 αφορούν κανανεμημένες σε μαθησιακές ενότητες, ενώ 42 ώρες αφορούν την «Ευέλικτη Ζώνη». Σε αυτή την ενότητα δίνεται η δυνατότητα ευελιξίας σε μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά ενδιαφέροντα και ευχέρεια προσαρμοστικότητας του Π.Σ. ιδιαιτερότητες τοπικού ή άλλου χαρακτήρα. Επί της εφαρμογής των Π.Σ., οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να συσχετίζονται με τις διαδικασίες του πλαισίου πιστοποίησης.

2. Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη στην Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας

Η μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. στην Ελλάδα υλοποιήθηκε στις εξής φάσεις:

- Α΄ Φάση Μαθητείας (Μάρτιος- Νοέμβριος 2017).
- Β΄ Φάση Μαθητείας (Οκτώβριος/Δεκέμβριος 2017- Ιούνιος/ Αύγουστος 2018).
- Γ΄ Φάση Μαθητείας (Οκτώβριος 2018 - Ιούνιος 2019).
- Δ΄ Φάση Μαθητείας (Νοέμβριος 2019 – Νοέμβριος 2020).

Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Δυτικής Ελλάδας παρότι η μαθητεία στα ΕΠΑ.Λ. υλοποιήθηκε για άλλες ειδικότητες την Α΄ και Β΄ φάση, η ειδικότητα Βοηθός Νοσηλεύτη υλοποιήθηκε κατά τη Γ΄ φάση το σχολικό έτος 2018 – 2019 και κατά τη Δ΄ φάση κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020. Ειδικότερα υλοποιήθηκε στις Δ.Δ.Ε. Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας. Οι μαθητευόμενοι της ειδικότητας Βοηθός Νοσηλεύτη για το σχολικό έτος 2018 – 2019 ήταν συνολικά 45 μαθητευόμενοι, σύμφωνα με την αριθμ. πρωτ. Φ38.2/12219/19-10-2018 απόφαση έγκρισης λειτουργίας τμημάτων της ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας. Ειδικότερα ανά τμήμα πραγματοποίησαν μαθητεία στο 7^ο ΕΠΑ.Λ. Πάτρας δώδεκα (12), στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Παραλίας Πατρών δέκα (10), στο 2^ο ΕΠΑΛ Αγρινίου (13), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Πύργου δέκα (10). Για το σχολικό έτος 2019 – 2020 ήταν συνολικά 49 μαθητευόμενοι βάσει της αριθμ. πρωτ. Φ38.2/12369/22-10-2019 απόφαση έγκρισης λειτουργίας τμημάτων της ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας στο 7^ο ΕΠΑ.Λ. Πάτρας είκοσι τέσσερις (24), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Αγρινίου εννέα (9), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Πύργου οκτώ (8) και στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Αμαλιάδας οκτώ (8).

Η Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας κατέχει σημαντική υψηλή θέση μεταξύ των Π.Δ.Ε. της χώρας σε επίπεδο προσέλκυσης μαθητευόμενων για τη μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. Παρατηρείται έτσι μια αυξητική τάση στη συμμετοχή μαθητευόμενων της προαναφερόμενης ειδικότητας. Επίσης οι μαθητευόμενοι πραγματοποίησαν μαθητεία σε δημόσιους φορείς όπως νοσοκομεία, κέντρα υγείας, στην έδρα της 6^{ης} Υγειονομικής Περιφέρειας, αλλά και σε ιδιωτικούς φορείς όπως κλινικές, γηροκομεία και διαγνωστικά κέντρα. Επισημαίνεται ότι σε σχέση με άλλες Δ.Δ.Ε. της χώρας υπάρχει μια θετική πορεία της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. αρμοδιότητας των Δ.Δ.Ε. της Δυτικής Ελλάδας σε επίπεδο μαθητευόμενων (ΥΠΑΙΘ, 2019).

Ενδεικτική είναι και η ισότιμη συμμετοχή των δημόσιων και ιδιωτικών εργοδοτών. Με την ολοκλήρωση των τοποθετήσεων μαθητευόμενων σε θέσεις της Γ΄ φάσης στην Π.Δ.Ε.

Δυτικής Ελλάδας πρέπει να επισημανθούν κάποια ακόμη ενθαρρυντικά στοιχεία για τον θεσμό. Πέραν της γενικής αύξησης των προσφερόμενων θέσεων, η τοποθέτηση σε δεσμευμένες θέσεις έφτασε το 49% επί του συνόλου των τοποθετήσεων. Σχεδόν 1 στους 2 μαθητευόμενους απασχολήθηκε σε θέση που προσφέρθηκε για τον συγκεκριμένο μαθητευόμενο. Ησταθερά αυξητική συμμετοχή των μαθητευόμενων που υλοποιούν μαθητεία στα ΕΠΑ.Λ. της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας και Δ.Δ.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και σε σύνολο της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας, εξαιρουμένης της Δ.Δ.Ε. Ηλείας αποτυπώνεται εμφανώς στατιστικά(Π.Δ.Ε Δυτικής Ελλάδας, 2019).

Κατά την Δ' φάση ο δημόσιος τομέας ανέλαβε ένα μεγάλο κομμάτι υλοποίησης της μαθητείας σε επίπεδο πρακτικής άσκησης στο χώρο εργασίας. Ενδεικτικά στην Δ.Δ.Ε. Αχαΐας 17 μαθητευόμενοι της ειδικότητας έχουν τοποθετηθεί στο Π.Γ.Ν. Πατρών «Παναγία η Βοήθεια», στο Γ.Ν. Πατρών «Ο Άγιος Ανδρέας», στο Γ.Ν. Παίδων «Καραμανδάνειο» στην έδρα της 6^{ης} Υγειονομικής Περιφέρειας και στο Κέντρο Υγείας Ακράτας και 5 μόνο μαθητευόμενοι σε ιδιωτικούς φορείς. Επί του συγκεκριμένου πρέπει να αναφερθεί ότι στην υπ' αριθμ. πρωτ. Φ7/146913/ΓΓ4/23-09-2019 εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. προς τις Π.Δ.Ε. με θέμα: «1^η εγκύκλιος για την ολοκλήρωση της Γ' Φάσης και προετοιμασίας υλοποίησης της Δ' Φάσης του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας περιόδου 2019-2020» επισημαίνεται μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικές δομές πρέπει να δραστηριοποιηθούν για την εξεύρεση θέσεων εργασίας, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα, με συνεχή επαφή με την τοπική κοινωνία ώστε να υποστηριχθεί ο θεσμός Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας ώστε η Ε.Ε.Κ. να καταστεί ελκυστική και να ωφεληθούν οι απόφοιτοί της.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» στη Δυτική Ελλάδα μέσω της μελέτης των εμπλεκόμενων με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτή/ επόπτη του χώρου εργασίας.

Η καταγραφή των θέσεων των στελεχών αυτών που οδήγησε στη συνθετική αποτύπωση της αξιολόγησης του θεσμού συνολικά, αφορά την Γ' και Δ' φάση υλοποίησής του το σχολικό έτος 2018 – 2019 και 2019 - 2020 για την ειδικότητα Βοηθός Νοσηλεύτη στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας. Αν και στην Π.Ε. Ηλείας υλοποιήθηκε πρόγραμμα και κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 επιλέχθηκαν τα δύο αυτά έτη όπου υπήρχε καθολική συμμετοχή και των τριών Π.Ε. ταυτόχρονα στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που αντιστοιχούν σε θεματικές ενότητες με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων είναι:

1^ο: Ποια είναι τα προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος μαθητείας;

2^ο: Ποια είναι τα οφέλη από εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας για τους εμπλεκόμενους;

3^ο: Ποια επιπλέον χαρακτηριστικά ή εφόδια πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές/ επόπτες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων ή δυσλειτουργιών στην εφαρμογή της μαθητείας;

4^ο: Με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ποιες είναι οι προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού σε σχέση με ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης;

Τον **πληθυσμό - στόχο** της έρευνας αποτέλεσαν άμεσα εμπλεκόμενα μέρη στο θεσμό του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ή/ και επόπτη της σχολικής μονάδας και με την ιδιότητα του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας. Τα στελέχη αυτά προέρχονται από σχολικές μονάδες και δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους εργασίας της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και για τις Περιφερειακές Ενότητες (Π.Ε.) Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας που ασχολήθηκαν με το θεσμό το σχολικό έτος 2018 – 2019 (Γ' φάση) ή/ και το σχολικό έτος 2019 – 2020 (Δ' φάση).

Η επιλογή της συγκεκριμένης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης έγινε με γνώμονα, τόσο την ευκολία πρόσβασης, όσο και με δεδομένο τα βαθμιαία θετικά καταγεγραμμένα στοιχεία αναφορικά με το θεσμό στις φάσεις υλοποίησής του όπως στοιχειοθετείται στο θεωρητικό μέρος.

Το **δείγμα** της έρευνας που προέκυψε από τον πληθυσμό – στόχο 4 εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. της και 9 εκπαιδευτών - εποπτών του χώρου εργασίας που προσεγγίστηκε και είχαν εμπλακεί σε προγράμματα μαθητείας της ειδικότητας Βοηθού Νοσηλεύτη για την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Η προσέγγιση των εκπαιδευτών στους χώρους εργασίας έγινε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών/ εποπτών για κάθε Π.Ε. Ο γνώμονας ήταν η καθολική εκπροσώπηση των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση της μαθητείας και η αντιπροσώπευση μπορεί να θεωρηθεί πως ικανοποιεί τη στοχοθεσία της παρούσας έρευνας σε σχέση με το σύνολο της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Έτσι τελικά το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε τακτικό προσωπικό 4 εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων (100% ανταπόκριση) και 8 εκπαιδευτών χώρων εργασίας (88,9% ανταπόκριση). Η μη συμμετοχή στην έρευνα του ενός εκπαιδευτή/ επόπτη οφειλόταν σε φόρτο εργασίας τη συγκεκριμένη περίοδο και συνεπακόλουθη έλλειψη χρόνου που επικαλέστηκε, παρά τις επανειλημμένες προσεγγίσεις και την αρχική θετική πρόθεση. Αναλυτικότερα 2 εκπαιδευτικοί προήλθαν από σχολικές μονάδες της Π.Ε. Αχαΐας, 1 της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και 1 της Π.Ε. Ηλείας. Αντιστοίχως 5 εκπαιδευτές προήλθαν από εργοδότες της Π.Ε. Αχαΐας, 1 της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και 2 της Π.Ε. Ηλείας.

Για τους εκπαιδευτές εργοδοτών ειδικότερα 4 εργάζονταν σε επιχειρήσεις/ οργανισμούς δημόσιου χαρακτήρα και 3 σε ιδιωτικούς φορείς. Επίσης από αυτούς 5 εργάζονταν σε νοσοκομείο, 2 σε μονάδα ηλικιωμένων και 1 σε διαγνωστικό κέντρο.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στο γεγονός της δραστηριοποίησης του ερευνητή στην συγκεκριμένη Π.Δ.Ε. για πολλά εκπαιδευτικά έτη και την ενασχόλησή τόσο του ίδιου όσο και

των συναδέλφων του με ζητήματα μαθητείας στις τρεις φάσεις (Β', Γ' και Δ') υλοποίησης του θεσμού στην συγκεκριμένη περιφέρεια.

Η δημιουργία ενός πρωτότυπου ερωτηματολογίου αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας και οι ερευνητικοί στόχοι βάσει του θεωρητικού υποβάθρου επιμερίζονται σε ερωτήματα που στοιχειοθετούν θεματικούς άξονες. Το **ερευνητικό εργαλείο** αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένο αριθμό ερωτήσεων στόχευσε στην ανίχνευση γνώσεων, απόψεων, αντιλήψεων και αξιών που φέρει το άτομο το οποίο ερωτάται (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης που αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας υπήρξε αυτοσχέδιο. Για το λόγο αυτό η δημιουργία του, το περιεχόμενό του, ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων, το είδος των ερωτήσεων και η εγκυρότητα του περιεχομένου του διενεργήθηκαν, βάσει της πρότασης του Creswell (2011) μέσω εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Hawkins, 1959·Collins, Brown &Holum, 1991· Acemoglu &Pischke, 1998· Greenan, Mingchang, Ramlee& Lisa, 1998· Ryan, 1998· Bellman, Bender &Hornsteiner, 2000·Bonnal&Rayn, 2001· Van der Velden, Welter &Wolbers, 2001·Euwals& Winkelmann, 2002· Mendes &Sofer, 2002·Bonnal, Mendes &Sofer, 2002· Borko, 2004· Brophy, 2004· Deissinger&Hellwig, 2005· McIntosh, 2007· Onstenk&Blokhuis, 2007· Hodgkinson· 2008·Hoeckel, 2008· Austin, 2009· Beicht& Ulrich, 2009·Bertschyκ.συν., 2009·Gredler, 2009·Lerman, Eyster& Chambers, 2009· Steedman, 2010· Burchert&Nyhan, 2011· Noelke&Hom, 2011· European Commission, 2013· Lerman, 2014· Canan, 2015· Chu κ.συν., 2016· Sarigoz, 2016· Chan, 2017· Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017·Fjellstrom&Kristmanson, 2017·Μανουσαρίδης &Πουλάκος, 2017· Μόραλη, 2017· European Commission, 2017· Ryan &Lorinc, 2017·Lalioi, Karantinos&Chrysakis, 2018· OECD, 2018· Φραγκούλης &Αναγνού, 2018· Φραγκούλης &Κουτσούκος, 2017·Pylnas&Rintala, 2017· I.E.Π., 2018·Κοκκίνου, 2018· Μπολμάτη, 2018· Μανήρα, 2019· Φαρμάκης, 2019·Chankseliani&Anuar – Aizuddin, 2019·Fjellström&Kristmansson, 2019· Kuehn, 2019·Lalioi, 2019· Smith, 2019· Esmond, 2020).

Διαμορφώνοντας τη δομή του ερευνητικού εργαλείου, έγινε προσπάθεια κατανομής των ερωτήσεων βάσει του περιεχομένου τους σε ομάδες, προκειμένου να υπάρχει μια λογική αλληλουχία και ομαλή ροή τους. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη από τα οποία το πρώτο αφορά στα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και το δεύτερο σε ειδικές ερωτήσεις ως προς το υπό διερεύνηση πεδίο.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε πέραν των κοινωνικών και δημογραφικών ερωτημάτων (9 ερωτήσεις), σε σύνολο 17 ανοιχτές και υποθετικές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις γνώμης. Το πρώτο είδος ερωτήσεων στόχευε στην έκφραση γνώμης και στην επακόλουθη ανάπτυξη του σκεπτικού των συμμετεχόντων, το δεύτερο είδος στην ανίχνευση πληροφοριών σε σχέση με υποθετικές καταστάσεις του μέλλοντος και το τρίτο στη διερεύνηση των απόψεων του δείγματος (Τσιώλης, 2011· Κατερέλος, 2002).

Για το πρώτο μέρος οι ερωτήσεις κλειστού τύπου στοιχειοθετούσαν το προφίλ των συμμετεχόντων και αφορούσαν στο φύλο (ερώτηση 1), την ηλικία (ερώτηση 2), το εκπαιδευτικό επίπεδο (ερώτηση 3), τα πρόσθετα προσόντα (ερώτηση 4), τα έτη προϋπηρεσίας κι εμπλοκής στη μαθητεία (ερωτήσεις 5 και 6), το ρόλο κατά την εμπλοκή στη μαθητεία (ερώτηση 7) και τις επιμορφώσεις που διέθεταν σε συναφή ζητήματα (ερωτήσεις 8 και 9).

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούσαν σε τέσσερις διακριτές ενότητες οι οποίες στοιχειοθετούν αντίστοιχα διακριτά ερευνητικά ερωτήματα:

A. Προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος μαθητείας.

B. Οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας στους εμπλεκόμενους.

Γ. Χαρακτηριστικά ή εφόδια που πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές/ επόπτες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων ή δυσλειτουργιών στην εφαρμογή της μαθητείας.

Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών για τη βελτίωση του θεσμού σε σχέση με επιμέρους ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης.

Μια μικρή εισαγωγή προηγείται των ερωτήσεων αναφορικά με τη σκοποθεσία και τα χαρακτηριστικά της έρευνας και παράλληλα παρέχονται σύντομες οδηγίες. Σε πιλοτικό στάδιο πραγματοποιήθηκε έλεγχος του οδηγού συνέντευξης με προσομοίωση λήψης συνέντευξης σε συνάδελφο της ειδικότητας με εμπειρία σε θέματα μαθητείας και ταυτόχρονη παροχή συμβουλευτικής για συντακτικό και ορθογραφικό έλεγχο από συνάδελφο φιλόλογο.

Η αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων ή να τεθούν επιπλέον ερωτήματα κατά την κρίση του συνεντευκτή είναι εφικτή και επιτρεπτή κατά περίπτωση, εφόσον αυτό είναι ωφέλιμο για την επιτυχή υλοποίηση της συνέντευξης (Creswell, 2011nosboR, 2007).

Στην παρούσα έρευνα η **διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας** στηρίχθηκαν αρχικά στην ύπαρξη εισαγωγικού σημειώματος που συνόδευε τον οδηγό της συνέντευξης και την ύπαρξη συνεχούς καθοδήγησης και ενίσχυσης των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε συντακτικός και γραμματικός έλεγχος του περιεχομένου από συνάδελφο φιλόλογο της σχολικής μονάδας εργασίας του ερευνητή.

Η δυνατότητα στοιχειοθέτησης της αξιοπιστίας των μετρήσεων με έλεγχο κι επανέλεγχο του ίδιου πληθυσμού με το ίδιο εργαλείο σε διαφορετικές περιόδους, αν και είναι αποτελεσματική, δεν είναι εφικτή σε αυτή τη φάση λόγω των χρονικών και άλλων πρακτικών περιορισμών (Smith, 1975). Η πανδημία λόγω του SARSCOVID-19 αποτέλεσε το περιοριστικό πλαίσιο για τον προαναφερόμενο σκοπό.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. όσο και οι εκπαιδευτές των εργοδοτών χαρακτηρίζονται από επαγγελματισμό, καίριο χαρακτήρα και πολυετή πείρα στο γνωστικό τους πεδίο, ενώ η μεγαλύτερη μερίδα από αυτούς έχει αναπτύξει συνεχή συνεργασία με τον ερευνητή διαχρονικά. Από τους

εκπαιδευτικούς δύο από αυτούς έχουν διατελέσει σε θέσεις ευθύνης (τομεάρχες, υπεύθυνοι εργαστηρίου) των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτές/ επόπτες των εργοδοτών δύο από αυτούς θητεύουν στο γραφείο εκπαίδευσης Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου στο οποίο χρόνια ασκούνται μαθητευόμενοι Τ.Ε.Ι., Ι.Ε.Κ., ΕΠΑ.Λ. Έτσι τα συμπεράσματα στη ποιοτική μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία.

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας όπως προαναφέρθηκε ενίσχυσε τον σκοπό του ερευνητή ώστε να παραχθούν αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα.

Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν συμμετάσχει και στην ολοκληρωμένη Γ' φάση και στην σε εξέλιξη Δ' φάση οπότε οι απόψεις και θέσεις τους έχουν μια συνέχεια και συνέπεια ως προς τη σκοποθεσία της έρευνας.

Η **συλλογή των δεδομένων** έγινε σε μια συγκεκριμένη χρονικά περίοδο (Απρίλιος –Μάιος 2020) με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Η έρευνα ξεκίνησε τον μήνα Απρίλιο του 2020 και πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους, στην περιοχή της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Πριν από την είσοδο της ερευνητή στο πεδίο της έρευνας διενεργήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα με μια πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και οι ασάφειες και να βελτιωθούν τυχόν παραλήψεις και λάθη κατά το σχεδιασμό της προσπάθειας. Η πιλοτική συνέντευξη έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να διορθώσει ερωτήσεις, οι οποίες φάνηκε ότι θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τους συνεντευξιαζόμενους και να διαπιστώσει τη συντακτική κι εννοιολογική δόμηση του περιεχομένου. Η συνέντευξη κύλησε ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, με χρονική διάρκεια που καταγράφηκε στα 25 λεπτά. Ήδη από την πιλοτική συνέντευξη, η σειρά των ερωτήσεων καθοριζόταν από τις απαντήσεις του ερωτώμενου.

Λόγω των περιορισμών κυκλοφορίας και της δια ζώσης κοινωνικών επαφών που επέβαλε η πανδημία του SARS-COV-19, αλλά και των μεγάλων χιλιομετρικών αποστάσεων σε σχέση με την εστία του ερευνητή, επελέγη κατά περίπτωση και η χρήση των διαδικτυακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης που παρείχαν τη δυνατότητα βίντεοκλήσης όπως μέσω Skype ή τηλεφώνου προκειμένου να ληφθούν οι απαραίτητες πληροφορίες έπειτα από την κατά το δυνατόν άμεση διαπροσωπική επικοινωνία συνεντεύκτη και συνεντευξιαζόμενου (Cohen&Manion, 1992).

Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και αφού εξασφαλίστηκε και η προφορική συναίνεσή τους, τους προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το πληροφοριακό εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται του οδηγού συνέντευξης, στο οποίο αναφερόταν αναλυτικά το θέμα, ο σκοπός, η μέθοδος της έρευνας, οι όροι καθώς και οι προϋποθέσεις. Στο εν λόγω έντυπο έγινε σαφές στους συμμετέχοντες ότι θα εξασφαλισθεί η ανωνυμία και η εχεμύθεια των δεδομένων τους και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη χωρίς καμία συνέπεια. Σε επόμενο στάδιο,

πραγματοποιήθηκε και πάλι τηλεφωνική επικοινωνία για να συμφωνηθεί ο χρόνος και ο τόπος που θα διεξαγόταν η συνέντευξη.

Η ημέρα και ώρα της συνέντευξης προσυμφωνήθηκαν ανάλογα της διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων. Επίσης, στο σημείο αυτό έγινε μια κατά προσέγγιση αναφορά στη χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Ο ερευνητής ήταν αρκετά ευέλικτος και σεβόμενος τους συμμετέχοντες, πρότεινε στους ίδιους να επιλέξουν τον τόπο και το χρόνο της συνάντησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθούν διά ζώσης περισσότερες συνεντεύξεις, αλλά λόγω του φόρτου εργασίας των ερωτώμενων ως νοσηλευτικό προσωπικό σε βάρδιες και της χιλιομετρικής απόστασης μεταξύ αυτών και του ερευνητή δεν κατέστη δυνατό.

Πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής προχωρούσε στις απαραίτητες συστάσεις και εξηγούσε για ακόμη μια φορά το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα, αλλά και να αποτυπωθεί το δημογραφικό και κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για την μέθοδο λήψης των δεδομένων και της καταγραφής τους μέσω της κλήσης και αποθήκευσής της, εξασφαλίζοντας τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

Σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής τηρούσε ταυτόχρονα και χειρόγραφες σημειώσεις. Παρέχονταν διευκρινήσεις και ανατροφοδότηση όπου ο συνεντευξιζόμενος το είχε ανάγκη, ενώ το κλίμα διατηρήθηκε σε θετικά πλαίσια.

Τέλος, με το πέρας της διεξαγωγής των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης τους και σε τελικό στάδιο η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 25 έως 30 λεπτά.

Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη κωδικοποιήθηκαν με το γράμμα «Σ» κι έναν αύξοντα αριθμό από το 1 έως το 12 βάσει της ημερομηνίας λήψης της συνέντευξης.

Στα πλαίσια των περιορισμών της πανδημίας του SARS-COVID-19 και την αβεβαιότητα συνέχισης της Δ' φάσης του προγράμματος μαθητείας που ανεστάλη δεν κατέστη εφικτή η λήψη δεδομένων και από μαθητευόμενους και υπευθύνους των Δ.Δ.Ε., ώστε να παραχθεί μια πιο σφαιρική αποτίμηση του θεσμού. Επίσης λόγω της εκ περιτροπής απασχόλησης και των αυστηρών μέτρων ατομικής υγιεινής των εργαζομένων εκπαιδευτών δεν ήταν δυνατή η διά ζώσης λήψη των συνεντεύξεων καθολικά.

Ποικίλα **ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας** αναδύονται σε κάθε έρευνα. Στα πλαίσια της παρούσης έρευνας τέτοια ζητήματα αντιμετωπίστηκαν με την τήρηση βασικών κατευθυντήριων γραμμών αντίστοιχων εγχειρημάτων. Αρχικά υιοθετήθηκε η κατάλληλη δεοντολογική στάση που αφορά στη λήψη της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και στη συνοδή διασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων και στην τήρηση της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους (Πέτρου, 2016).

Επειδή όπως προαναφέρθηκε η πραγματοποίηση της έρευνας συνέπεσε με την αναστολή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών δομών και των εκ περιτροπής λειτουργίας των διοικητικών δομών με προσωπικό λόγω της πανδημίας του SARS-COVID-19, τα εμπόδια άρθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας για τη προσέγγιση του πληθυσμού – στόχου.

Δεδομένου δε ότι ο υποφαινόμενος ερευνητής διαθέτει ανάλογη εμπειρία σε θέματα μαθητείας και ως μέλος σχολικής μονάδας της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας είχε τη δυνατότητα ανάπτυξης διαύλων επικοινωνίας με συναδέλφους και συνεργάτες της περιοχής δραστηριοποίησής του, μεθοδολογικά ζητήματα και περιορισμοί όπως ζητήματα πρόσβασης ή εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες δεν αποτέλεσαν εμπόδια στην έρευνα (Howard&Sharp, 2000).

4. Αποτελέσματα έρευνας - Συζήτηση

Οι καταγεγραμμένες συνεντεύξεις αναγνώστηκαν τόσες φορές μέχρι που να υπάρξει κατανόηση του περιεχομένου των απόψεων, γνώμων και θέσεων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων βασίστηκε στη στρατηγική της διασταύρωσης των περιπτώσεων, μέσα από τη συγκέντρωση και επακόλουθη συσχέτιση των απαντήσεων ανά ερευνητικό ερώτημα (Δασκολιά, 2005). Έπειτα οι απαντήσεις εντάχθηκαν σε θεματικούς άξονες/ κατηγορίες (πίνακας 11) σύμφωνα με την τυπολογική ανάλυση. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων σε θεματικές ενότητες έγινε με ανάγνωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σειρά – σειρά και τη χρήση στυλό διαφορετικού χρωματισμού, ώστε να επισημανθούν οι απαντήσεις ομοίων θεματικών αξόνων (Γαλάνης, 2018). Παράλληλα τα στοιχεία της μελέτης έγινε προσπάθεια να συσχετιστούν με άλλα αποτελέσματα συναφών ερευνών του πεδίου από την διεθνή κι εγχώρια επιστημονική βιβλιογραφία.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο δείγμα των εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. ήταν ισόρροπη καθώς στην έρευνα συμμετείχαν 2 γυναίκες και 2 άνδρες. Από τους εκπαιδευτικούς 2 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, ενώ 2 από αυτούς ηλικιακά υπερέβαιναν τα 50 έτη. Στο σύνολό τους ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενώ ένας από αυτούς κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους συνολικά κατείχαν γνώση Η/Υ, ξένης γλώσσας, καθώς επίσης πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επιμόρφωσης.

Σε σχέση με την εμπειρία τους στην εκπαιδευτική δομή ένας από αυτούς διέθετε εμπειρία στην κλίμακα στο επίπεδο των 16 – 20 ετών και 3 από αυτούς είχε εμπειρία μεγαλύτερη από 20 έτη. Σε σχέση με τον ρόλο τους στην υλοποίηση της μαθητείας 3 από αυτούς είχαν ή διατηρούν ρόλο εκπαιδευτικού και επόπτη, ενώ ένας από αυτούς μόνο εκπαιδευτικού. Ως προς αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο η διδασκαλία του 7ωρου εργαστηριακού μαθήματος μπορεί να γίνει με επιμερισμό των ωρών διδασκαλίας ακόμη και σε δύο εκπαιδευτικούς, ενώ η εποπτεία (τήρηση εντύπων και επισκέψεις στους εργοδότες) γίνεται μόνο από έναν. Η εμπλοκή στην μαθητεία 3 εκπαιδευτικών αφορούσε τα σχολικά έτη 2018 – 2019 (Γ' φάση) και 2019 – 2020 (Δ' φάση), ενώ ένας από αυτούς είχε

εμπλακεί και το σχολικό έτος 2017 – 2018 (Β' φάση). Τέλος μόνο ένας έχει παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. για θέματα μαθητείας, ενώ μόνο ένας επίσης έχει πιστοποιηθεί σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο δείγμα των εκπαιδευτών/ εποπτών εργοδοτών δεν ήταν εξίσου ισόρροπη, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν 7 γυναίκες κι ένας άνδρας. Από τους εκπαιδευτές/ επόπτες 5 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, ενώ έκαστος από τους υπόλοιπους εκπροσώπησε τις άλλες τρεις ηλικιακές ομάδες. Στο σύνολό τους και αυτοί όπως οι εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Λ. ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους 7 κατείχαν γνώση Η/Υ, 6 γνώση ξένης γλώσσας, ενώ κανείς τους δεν κατείχε πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επιμόρφωσης. Σε σχέση με την εμπειρία τους στην επιχείρηση 5 από αυτούς διέθετε εμπειρία άνω των 20 ετών και 3 από αυτούς είχαν εμπειρία από 0 έως 5 έτη.

Η εμπλοκή στην μαθητεία 4 εκπαιδευτών/ εποπτών αφορούσε τα σχολικά έτη 2018 – 2019 (Γ' φάση) και 2019 – 2020 (Δ' φάση), δύο από αυτούς είχαν εμπλακεί και το σχολικό έτος 2017 – 2018 (Β' φάση), ενώ δύο επίσης από αυτούς ενεπλάκησαν μόνο το σχολικό έτος 2018 - 2019. Τέλος μόνο ένας έχει παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. για θέματα μαθητείας, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει πιστοποιηθεί σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Επισημαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 2 ήταν τομάρχες του Τομέα Υγείας – Πρόνοιας – Ευεξίας, ενώ από τους εκπαιδευτές εργοδοτών 2 κατείχαν θέση στο Γραφείο Εκπαίδευσης του νοσοκομείου που ανήκαν και 3 κατείχαν διευθυντική θέση στη Νοσηλευτική Υπηρεσία του φορέα εργασίας τους.

Η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλκυκλικό Έτος – Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, από εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δομών αλλά και των φορέων εργασίας, παράγει χρήσιμα συμπεράσματα προκειμένου να διαπιστωθούν δυναμικές, αλλά και να αντιμετωπιστούν μελλοντικά αδυναμίες του.

Ως προς την αξιολόγηση των *κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών* του δείγματος πρέπει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή γυναικών στην έρευνα ήταν αναμενόμενη σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες, καθώς το πεδίο της Νοσηλευτικής επιλέγεται συχνότερα από γυναίκες. Μπορεί στην περίπτωση των εκπαιδευτικών να επιτεύχθηκε μια ισορροπία αλλά στην περίπτωση των εκπαιδευτών εργοδοτών δεν συνέβη το ίδιο για τον προαναφερόμενο λόγο. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) γεγονός εξίσου αναμενόμενο εφόσον η Νοσηλευτική Επιστήμη σε επίπεδο Ανώτατης Εκπαίδευσης για πολλά χρόνια προσφέρονταν στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης εκπαίδευσης. Η ηλικιακή ομάδα που εκπροσωπούν οι συμμετέχοντες, πλησίον ή άνω των 50 ετών, επίσης θεωρείται αναμενόμενο εύρημα μιας και στη πλειοψηφία τους διαθέτουν σύμφωνα με δήλωσή τους πολυετή εκπαιδευτική ή επαγγελματική εμπειρία, ενώ αρκετοί από αυτούς κατείχαν θέση ευθύνης στον φορέα εργασίας τους. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να επισημανθεί η απουσία στελέχωσης

με μόνιμο προσωπικό των σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης για πολλά χρόνια. Αποτελεί θετικό σημείο επιπρόσθετα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμμετείχε στην Γ' και Δ' φάση του θεσμού, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις καταγράφηκε συμμετοχή και στην Β' φάση, γεγονός που εξασφαλίζει κατά το δυνατόν μια πιο σφαιρική αποτίμηση υλοποίησης προγραμμάτων μαθητείας για ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Θετικά αποτιμάται επίσης το γεγονός των πρόσθετων προσόντων της πλειοψηφίας τους δείγματος αναφορικά με τη γνώση χειρισμού Η/Υ και ξένης γλώσσας, καθώς επίσης η κατοχή πιστοποιημένης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή της μειοψηφίας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Ι.Ε.Π. σε θέματα μαθητείας για εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές, αλλά και η απουσία πιστοποίησης σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων αφενός αποτελεί αρνητική παράμετρο, αφετέρου δύναται να αποτελέσει πρόκληση και στόχευση για τη συνέχεια, με γνώμονα τη θετική προοπτική του θεσμού.

Ως προς τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της μαθητείας ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης φαίνεται να παράγουν δυσλειτουργίες με κυριότερο θέμα τη γραφειοκρατία σε έντυπα και διαδικασίες, τη τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και την εμπλοκή πολλών πλευρών που καλούνται να συνεργαστούν. Τα ζητήματα αυτά φαίνεται να οδηγούν σε ψυχολογική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών, αφού τους βαραίνουν αρκετά στα πλαίσια του ωραρίου τους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από σχετικές ποιοτικές μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν ότι η ψυχολογική επιβάρυνση παρατηρείται σε τέτοιο βαθμό ώστε η ανταπόκρισή τους στη γραφειοκρατία να επισκιάζει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hernandez-Cruz&Russell, 2016 Deissinger&Hellwig, 2005 Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Το γεγονός αυτό αναδύεται με μεγαλύτερη σαφήνεια εφόσον ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα φέρει μόνο την ιδιότητα και του επόπτη, πέραν του διδάσκοντος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Ι.Ε.Π. (2018).

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτές των εργοδοτών αναφορικά με ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και γραφειοκρατίας σχετιζόμενων με τη μαθητεία εμφανίζονται να μην αντιμετωπίζουν σημαντικά ζητήματα γραφειοκρατικού τύπου όπως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιβαρύνονται περισσότερο. Το γεγονός αυτό πιθανόν να προκύπτει κι από τη συνεχή υποστήριξη που δήλωσαν ότι έχουν από τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ.

Ως προς την διδασκαλία του θεωρητικού μέρους στο εργαστηριακό μάθημα αναφέρονται προβλήματα σε σχέση με την επάρκεια μέσων (πχ αναλώσιμα) και υποδομών ειδικά στα εργαστήρια, ενώ το σχολικό πλαίσιο της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί έμμεσα να παρεμβαίνει στην λειτουργία του θεσμού. Εξάλλου η Lalioti (2019) στη ποιοτική έρευνά της στην Ελλάδα επισημαίνει στις στρεβλώσεις των προγραμμάτων μαθητείας τη παρωχημένη εκμάθηση της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τα ξεπερασμένα υλικά, εργαλεία, βιβλία κ.λπ. που είναι συχνά διαθέσιμα στους μαθητευόμενους.

Σε σχέση με τη διδασκαλία του πρακτικού μέρους οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτές παραδέχτηκαν έμμεσα ή άμεσα τον εποπτικό χαρακτήρα του ρόλους τους ως αντίποδα στην εκπαιδευτική τους ιδιότητα, μη λαμβάνοντας υπόψη την εφαρμογή του Α.Π.Σ., είτε λόγω πίεσης χρόνου, είτε λόγω ρουτίνας της καθημερινής εργασίας, είτε λόγω ασυνέπειας με το αντικείμενο εργασίας. Η εμπειρία δε των ιδίων ή του συνεργαζόμενου προσωπικού φαίνεται να αποτελεί βασική παράμετρο επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα πλαίσια της παρεχόμενης στο χώρο εργασίας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Lalioti (2019) η οποία επισημαίνει ανεπάρκεια των εκπαιδευτών στην εκπλήρωση του ρόλου τους.

Σε σχέση με το Α.Π.Σ. αναφέρεται μια ασυμβατότητα σε σχέση με τους φορείς που υλοποιείται το πρακτικό μέρος, ενώ η απουσία παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού δημιουργεί στρεβλώσεις σε σχέση με την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αποτίμηση αυτή βρίσκεται σε σύμπνοια με την έρευνα των Fjellstrom και Kristmanson (2017) στην οποία επισημαίνεται η απόκλιση της μαθησιακής στοχοθεσίας μεταξύ εκπαιδευτικής δομής και χώρων εργασίας, γεγονός που συμφωνεί και με σχετικές ελληνικές έρευνες (Φαρμάκης, 2019· Μονήρα, 2019).

Παράλληλα σχετικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι στη πλειοψηφία τους τα Π.Σ. δεν ακολουθούν τις ανάγκες τις αγορές εργασίας σε ισορροπία με τους μαθησιακούς στόχους εντός εκπαιδευτικής δομής (Chan, 2017· Fjellstrom&Kristmanson, 2017· Onstenk&Blokhuys, 2007).

Από την άλλη πλευρά η θετική αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητευόμενων σε επίπεδο συνέπειας ή συμπεριφοράς, αλλά και γνώσεων ή δεξιοτήτων καταγράφεται στα θετικά σημεία. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα έρευνας του Gredler (2009), όπου προέκυψε πως αρκετά συχνά οι μαθητευόμενοι αδιαφορούν για τη διδασκαλία τους θεωρητικού μέρους, δεν είναι συνεπείς στις παρουσίες τους, στην συμπλήρωση και τήρηση των εντύπων που απαιτούνται, ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις διαφορές μάθησης και προσαρμογής της αίθουσας με τον εργασιακό χώρο. Σε σχέση με τους μαθητευόμενους καταγράφεται επίσης μια θετική αποτίμηση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αναφορικά με ζητήματα συνέπειας, συμπεριφοράς, εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων και απόδοσής τους στο φορέα που ασκήθηκαν. Η υπευθυνότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητευόμενους αποτιμήθηκαν ως θετικά στοιχεία. Παράλληλα επιτεύχθηκε απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας και η καλλιέργεια θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Οι Pylnas και Rintala (2017) στην ποιοτική έρευνά τους στη Φιλανδία επισημαίνουν την αξία των εμπειριών στο χώρο εργασίας και της αξίας εκπαιδευτικής καθοδήγησης, ως προς την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων γνωστικού ή επικοινωνιακού χαρακτήρα από τους μαθητευόμενους. Επίσης η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας με τη διεύθυνση και συναδέλφους, με τον υπεύθυνο μαθητείας της αρμόδιας Δ.Δ.Ε., και τα στελέχη του χώρου εργασίας καταγράφηκε ως θετική σε ικανοποιητικό βαθμό. Ως προς την Ομάδα Υποστήριξης Μαθητείας (Ο.Υ.Μ.) διαφάνηκε ότι δεν είναι σαφής ο διακριτός ρόλος της και η σημασία της μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεση σχέση με στελέχη

που την απαρτίζουν άμεσα, αλλά έμμεσα και πολλές φορές ασυνείδητα μέσω του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του υπευθύνου της Δ.Δ.Ε.

Στη βιβλιογραφία ανιχνεύεται ότι λόγω των προγραμμάτων μαθητείας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καλλιεργείται η αξία της συμμετοχικότητας το οποίο είναι συνάμα χαρακτηριστικό και αναγκαιότητα (Hodkinson, 2008). Επίσης η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικής δομής κι επιχείρησης επισημαίνεται ως αναγκαία παράμετρος. Παράλληλα αναδύεται η ανάγκη ύπαρξης κατευθυντήριων γραμμών καθοδήγησης για την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μαθητευόμενων, εποπτών και συνεργατών στο χώρο εργασίας, οι οποίες εστιάζουν στην προετοιμασία, τον προγραμματισμό, την επίβλεψη, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση ενός έργου εκ μέρους των μαθητευόμενων (Broek και συν., 2017· Onstenk&Blokhuis, 2007).

Η συνεργασία των εκπαιδευτών με τη σχολική μονάδα, με τον υπεύθυνο μαθητείας της αρμόδιας Δ.Δ.Ε. και τα στελέχη του χώρου εργασίας (λογιστές, υπεύθυνοι προσωπικού) καταγράφηκε ως θετική αν και η θεσμική ύπαρξη αλλά και ο ρόλος της Ο.Υ.Μ. σε επίπεδο στελεχών και δράσης της δεν είναι σαφής. Δεν διαπιστώθηκε άρνηση συνεργασίας πολλών λογιστών των επιχειρήσεων σε γραφειοκρατικά ζητήματα (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Στην αρθρογραφία επισημαίνεται ο ρόλος της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας ως προς την οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας και συνεχούς επικοινωνίας για τη προώθηση καινοτομίας και της πραγμάτωσης πρωτοπόρων πρακτικών (Chuk.συν., 2016· Darling-Hammond, Hylar, &Gardner, 2017·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Στο κάλεσμα να προσθέσουν οι συνεντευξιζόμενοι κάτι επιπρόσθετο σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν καταγράφεται από μέρους τους η σημασία των προσωπικών κινήτρων στην εμπλοκή στην υλοποίηση της μαθητείας, ώστε να γίνεται υπέρβαση των προβλημάτων. Έτσι περισσότερο διαμηνύουν τις προσωπικές τους στάσεις. Παρά ταύτα αναδύεται η ανάγκη παροχής περισσότερου εργασιακού χρόνου για τα γραφειοκρατικά ζητήματα της μαθητείας και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με τα εμφανή ή αφανή στελέχη της μαθητείας.

Παράλληλα η αναγνώριση του φόρτου εργασίας της μαθητείας και η παροχή κινήτρων αποτελούν σημαντικές παραμέτρους ανταπόκρισης εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολείου στην αποτελεσματικότητα κι επιτυχία των προγραμμάτων (Chuk.συν., 2016· Darling-Hammond, Hylar, &Gardner, 2017·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Η ανάγκη συμπλήρωσης εντύπων πολλές φορές στερεί από τους εκπαιδευτικούς/ επόπτες χρόνο παρουσίας στην αίθουσα προκειμένου να ανταποκριθούν στις οργανωτικές ανάγκες της μαθητείας (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Ως προς τα *οφέλη* αναφορικά με τους μαθητευόμενους οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εστιάζουν στην επαγγελματική εμπειρία που αποκτούν σε πραγματικές συνθήκες και στην

ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, σε συνάρτηση με χρηματικές και ασφαλιστικές απολαβές αλλά και τα πιστοποιημένα προσόντα τους. Τα δεδομένα αυτά διευκολύνουν τους αποφοίτους στην ομαλή είσοδό τους στην αγορά εργασίας και μελλοντικά ως εργαζόμενοι με σταθερή σχέση εργασίας στον ίδιο ή άλλο φορέα απασχόλησης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα αντίστοιχα συναφών ερευνών (Lalioi, 2019· Κοκκίνου, 2018· Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017· Μανουσαρίδης & Πουλάκος, 2017· Steedman, 2010).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτές σε σχέση με τους μαθητευόμενους βρίσκονται σε σύμπτωση με τις προαναφερόμενες θέσεις των εκπαιδευτικών όπως η προϋπηρεσία, εστιάζοντας όμως περισσότερο στην αξία της άσκησης σε πραγματικές συνθήκες εργασιακού περιβάλλοντος με έμπειρους εργαζόμενους. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητευόμενοι είναι σε θέση να διαμορφώσουν επαγγελματική ταυτότητα, μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένους τομείς ή πτυχές του επαγγέλματός τους. Παράλληλα οι μαθητευόμενοι εμβαθύνοντας κι εξειδικεύοντας στο επάγγελμα ενισχύουν την στοχοθεσία της επιχείρησης ειδικά σε επίπεδο παραγωγικότητας. Εξάλλου η συσχέτιση θεωρητικού και πρακτικού υποβάθρου αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα για τους μαθητευόμενους με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Bertschy κ.συν., 2009· Brown & Holum, 1991· Ryan, 1998), σε συνδυασμό με την ενίσχυση των χαρακτηριστικών προσωπικότητά τους (Μπολμάτη, 2018· Austin, 2009).

Ως προς τα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μέσω της μαθητείας ενισχύεται το προφίλ των ΕΠΑ.Λ. ως δομών Ε.Ε.Κ. καθώς γίνονται πιο ελκυστικά προς τους μαθητές, ενώ αναπτύσσουν συνεργασίες με την αγορά εργασίας.

Ανάλογα εμπειρικά δεδομένα καταγράφουν πως η εκπαιδευτική δομή ωφελείται ως προς την ποιότητα του έργου της καθώς, λόγω των προγραμμάτων μαθητείας αναπτύσσει με τους εργοδότες διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το προφίλ τους με νέες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες (Μπολμάτη, 2018· Broek & συν., 2017· Hodgkinson 2008· Hoeckel, 2008).

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι χώροι εργασίας/ επιχειρήσεις οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την απόκτηση φθηνού εργατικού δυναμικού το οποίο σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να ασκηθεί ως εν δυνάμει μελλοντικό δυναμικό αυτών των επιχειρήσεων. Οι μαθητευόμενοι παρέχουν υπηρεσίες καλύπτοντας πραγματικές ανάγκες του χώρου που μαθητεύουν συνεισφέροντας στους στόχους της επιχείρησης.

Οι εκπαιδευτές εργοδοτών σε σχέση με τα οφέλη των χώρων εργασίας που εκπροσωπούν αναφέρουν την ενίσχυση της λειτουργίας των χώρων με νέα εργατικά χέρια που καλύπτουν ανάγκες και υπαρκτές ελλείψεις ειδικά σε δημόσιους φορείς. Μπορεί οι οικονομικές απολαβές να είναι μικρές αλλά οι επιχειρήσεις καταρτίζουν σε αντικείμενα ένα ανθρώπινο δυναμικό που ίσως παράγει σταθερά στελέχη για αυτούς τους χώρους. Παράλληλα η εμπειρία και τα βιώματα που οι εκπαιδευτές και οι συνάδελφοί τους στο χώρο εργασίας μεταφέρουν στους μαθητευόμενους έχουν την ιδιαίτερη αξία τους. Ωφελημένοι είναι και οι εκπαιδευτές ευρισκόμενοι σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των εκπαιδευτικών.

Τα οφέλη για τις επιχειρήσεις είναι πολλαπλά σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία ως προς την εκπλήρωση της στοχοθεσίας της, την αύξηση της παραγωγικότητάς της και την εξοικονόμηση πόρων (Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017· Lerman, 2014· Beicht&Ulrich, 2009).

Για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πέραν από την ενίσχυση του ωραρίου τους που ανιχνεύθηκε στα προαναφερθέντα, η απόκτηση νέων γνώσεων κι εμπειριών με την υιοθέτηση νέων καλών πρακτικών που παράγουν οι συνεργασίες αποτελούν τις εκροές από τη συμμετοχής τους στην μαθητεία. Οι θέσεις αυτές εσωκλείουν και προσωπικά κίνητρα συμμετοχής στην υλοποίηση του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας.

Τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη για την τοπική κοινωνία – οικονομία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφορούν στην μείωση της ανεργίας, στην αύξηση της απασχολησιμότητας και στην κατάρτιση νέων εργαζομένων. Επίσης σε σχέση με τα οφέλη της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας ευρύτερα οι θέσεις εκπαιδευτών συντονίζονται με τις θέσεις των εκπαιδευτικών.

Σχετικές έρευνες επισημαίνουν πως η ανεργία νέων μειώνεται, καθότι οι απόφοιτοι μαθητείας εισέρχονται στην αγορά εργασίας επιτυχώς μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων παραμένοντας ακόμη και στον ίδιο εργοδότη (Noelke&Hom, 2011· Quintini& Martin, 2006· Bonnal&Rayn, 2001· Mendes &Sofer, 2002· Van der Velden, Welter &Wolbers, 2001· Bellman, Bender&Hornsteiner, 2000· Acemoglu&Pischke, 1998).

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και προσόντα που πρέπει να φέρουν όσοι εμπλέκονται με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού στη μαθητεία οι συνεντευξιαζόμενοι προσπάθησαν να συστηθούν και να καταθέσουν προσωπικές ανάγκες τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων της μαθητείας αντέταξαν συνδυασμό στοιχείων επαγγελματικής ταυτότητας και προσωπικότητας ευελιξία στις καταστάσεις, διαλλακτικότητα υπομονή, εργατικότητα, γνωριμίες και συνεργατικό πνεύμα. Οι αναφορές αυτές υπακούουν στα επιπλέον χαρακτηριστικά (επαγγελματικά, προσωπικότητας), τα οποία χρειάζεται να διαθέτει ή να αποκτήσει, ένας εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του θεσμού και ειδικότερα για αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Burchert και Nyhan (2011) συνηγορούν στην πολλαπλότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μαθητείας. Κι αυτό γιατί όπως επισημαίνουν ο εκπαιδευτικός άλλοτε είναι ο προπονητής της ομάδας προσανατολιζόμενος στις ανάγκες των μαθητευόμενων, άλλοτε ο διαχειριστής ενσαρκώνοντας κυρίως οργανωτικής φύσεως θέματα της μαθητείας, ενώ άλλοτε εκφράζει τον παιδαγωγό ή τον συνάδελφο.

Πέρα από τις προαπαιτούμενες ικανότητες ως προς το γνωστικό αντικείμενο, απαιτούνται γνώσεις στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σε καινοτόμες μεθόδους εκπαίδευσης, με ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Έτσι στοιχειοθετούνται

οι πολλαπλές ιδιότητες που πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός/ εκπαιδευτής ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές/ επόπτες σε συμφωνία με τις θέσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνουν πιο έντονα την αξία της εμπειρίας, της συνέπειας, των κοινωνικών κι επικοινωνιακών χαρακτηριστικών στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε σχέση με το θεσμό.

Ως προς τα επιπλέον χαρακτηριστικά (επαγγελματικά, προσωπικότητας), που χρειάζεται να διαθέτει ή να αποκτήσει, ένας εκπαιδευτικός/ εκπαιδευτής για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του θεσμού προέκυψαν αξιόλογες θέσεις των συνεντευξιαζόμενων. Η καλή γνώση και η εμπειρία στο αντικείμενο είναι δυο σημαντικές συνιστώσες, ενώ συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη αναδύονται και σε αυτή την περίπτωση ως απαραίτητες συνιστώσες ως προς την ιδιότητα εκπαιδευτικού/ εκπαιδευτή.

Η αδυναμία ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών/ εποπτών στις ανάγκες των μαθητευόμενων λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού και διαχείρισης/ επίλυσης προβλημάτων στους χώρους εργασίας ενισχύει τη θέση για την ανάγκη επιμόρφωσής τους (Φαρμάκης, 2019· Μόραλη, 2017).

Η ανάγκη ολοκληρωμένης επιμόρφωσης σε θέματα μαθητείας και εποπτείας προκύπτει από τη συνολική θέση των εκπαιδευτικών και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών με εντοπισμένες κάποιες αντίθετες θέσεις. Η αναγκαιότητα μιας σωστής βασικής και συνεχιζόμενης δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, αλλά και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτών των χώρων εργασίας για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των μαθητευόμενων συναντάται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Φαρμάκης, 2019· Φραγκούλης & Αναγνού, 2018· Broek & συν., 2017· Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017· Sarigoz, 2016· Borko, 2004).

Στην έρευνα του Ι.Ε.Π. (2018) για την Α' φάση υλοποίησης της μαθητείας επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών σε θέματα μαθητείας, η ανάγκη για βελτίωση του εργαστηριακού εξοπλισμού και της διαχείρισης της γραφειοκρατίας (Φαρμάκης, 2019). Οι εκπρόσωποι των εργοδοτών στην ίδια έρευνα πρότειναν, επέκταση διάρκειας της μαθητείας και αύξηση του εργασιακού ωραρίου με δυνατότητα υπερωριών και σε αργίες. Ο αυξημένος προσανατολισμός σε συγκεκριμένες ειδικότητες τεχνικού χαρακτήρα με μεγαλύτερη εξειδίκευση στο αντικείμενο, επίσης επισημάνθηκαν ως αναγκαιότητες, με την ανάπτυξη συνεργασιών κι ομάδων ενημέρωσης, υπό το πρίσμα των γραφείων διασύνδεσης να αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους επιτυχίας του θεσμού για το δίπολο σχολείο - εργοδότης. Βέβαια η ανάγκη συνολικής μεταρρύθμισης και αναδιάρθρωσης του συνολικού πλαισίου μαθητείας στην Ελλάδα σε επίπεδο ατόμων και δομών, αποτυπώνεται ως μεγάλη αναγκαιότητα σε σχετικές έρευνες (Φαρμάκης, 2019· Lalioti, 2019· Κοκκίνου, 2018).

Αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης για το θεσμό Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας, αυτές αφορούσαν διάφορες πτυχές. Ειδικότερα σχετίζονταν με το πλαίσιο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης συμπεριλαμβανομένων των εγκαταστάσεων, υποδομών και μέσων, τη σύνταξη κι εφαρμογή του Α.Π.Σ., την επιλογή και τοποθέτηση των

μαθητευόμενων, την αξιολόγηση και τέλος τη συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τον υπεύθυνο της αρμόδιας Δ.Δ.Ε. και τους εργοδότες.

Σε σχέση με το πλαίσιο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης συμπεριλαμβανομένων των εγκαταστάσεων, υποδομών και μέσων οι εκπαιδευτικοί πρότειναν δραστική αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας, αύξηση της χρηματοδότησης και την παροχή περισσότερων μέσων και καλύτερων υποδομών. Προτάθηκε επίσης τροποποίηση του πλαισίου αξιολόγησης σε σχέση τα μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο εργασίας. Η καλύτερη διαχείριση του χρόνου συνολικά για τη μαθητεία επίσης αναδύεται ως πρόταση. Τα στοιχεία αυτά ως ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα της έρευνας για τη μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. στον ελλαδικό χώρο (Lalioti, 2019).

Το Α.Π.Σ. πρέπει να ανανεωθεί και να επικαιροποιηθεί ειδικά σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο εργασίας. Παράλληλα οι θέσεις μαθητείας πρέπει να αυξηθούν και τα εμπλεκόμενα μέρη να συνεργάζονται συνεχώς και παραγωγικά με μεγαλύτερη δραστηριοποίηση της Ο.Υ.Μ. Τέλος επισημαίνεται η ανάγκη αλλαγής του ορισμού και ρόλου του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας ο οποίος πρέπει να λάβει μάλλον περισσότερο χαρακτήρα μέντορα παρά επόπτη.

Οι Fjellstrom και Kristmanson (2017) στην έρευνά τους ανέδειξαν την συσχέτιση των επαγγελματικών προσόντων και της μάθησης στο χώρο εργασίας και κατέδειξαν την ανάγκη αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών με τη συνεργασία των εργοδοτών και εκπαιδευτικών δομών. Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων σε συνεργασία με τους εργοδότες στον ως άνω σκοπό είναι σημαντικός (Φαρμάκης, 2019).

Παράλληλα η αντιμετώπιση προβλημάτων όπως οι χαμηλές αμοιβές, η μεταβλητότητα της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, η μικρή αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης περί μαθητείας, αλλά και τα κριτήρια ένταξης επιχειρήσεων σε προγράμματα μαθητείας πρέπει να αντιμετωπιστούν βάσει ερευνητικών δεδομένων (Φαρμάκης, 2019; Ryan&Lorinc, 2017).

Ο Canan (2015) στην έρευνά του ανέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης των προπαρασκευαστικών προγραμμάτων πιστοποίησης αποφοίτων προγραμμάτων μαθητείας, ενώ διακριτή είναι και η ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης προγραμμάτων μαθητείας (Muhlemannκ.συν., 2007).

Οι εκπαιδευτές/ επόπτες εργοδοτών αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης του θεσμού, φέρνουν στο προσκήνιο ζητήματα που υποβόσκουν μια ανάγκη για πιο ενεργό ρόλο τους στην υλοποίηση της μαθητείας. Πιο ενεργός πρέπει να είναι και ο ρόλος των εκπροσώπων τους, αλλά και των κοινωνικών εταίρων. Επισημαίνουν την ανάγκη προεργασίας κατά την υλοποίηση της μαθητείας εκ μέρους της εκπαιδευτικής δομής. Σε συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς προτείνουν τον έλεγχο τήρησης και διακίνησης της γραφειοκρατίας. Παράλληλα προτείνεται η αύξηση των δεσμευμένων θέσεων για μαθητεία, η αύξηση της διάρκειάς της και τροποποιήσεις στο πλαίσιο αδειών και απασχόλησης των μαθητευόμενων σε επίπεδο βάρδιας ή αργίας όπως αποτυπώθηκαν και στην έρευνα του Ι.Ε.Π (2018).

Για τη σύνταξη κι εφαρμογή του Α.Π.Σ. οι εκπρόσωποι των εργοδοτών φαίνεται να προτείνουν τροποποιήσεις ώστε οι χώροι εργασίας να αποκτήσουν μια πιο σαφή προοπτική και προσέγγιση εντός αυτού, αναγνωρίζοντας τον διακριτό ρόλο των εκπαιδευτικών δομών ως προς αυτό και την αδυναμία τήρησης της εφαρμογής του σε πραγματικές συνθήκες. Η ανάγκη αναβάθμισης των Π.Σ. με τη συνεργασία των εργοδοτών και εκπαιδευτικών δομών και του καθορισμού μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων αυτών επισημαίνονται σε σχετικές έρευνες (Fjellstrom&Kristmanson, 2017· Onstenk&Blokhuys, 2007· Μπολμάτη, 2018).

Σχετικά με την επιλογή και τοποθέτηση μαθητευόμενων η πλειοψηφία των εκπαιδευτών θεωρεί πως οι προσωπικές ανάγκες των μαθητευόμενων πρέπει να ισορροπούν με τις ανάγκες του φορέα. Παράλληλα προτείνεται η αύξηση των δεσμευμένων θέσεων για μαθητεία, η αύξηση της διάρκειάς της και τροποποιήσεις στο πλαίσιο αδειών και απασχόλησης των μαθητευόμενων σε επίπεδο βάρδιας ή αργίας. Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου φέρονται να βαρύνονται από την ευθύνη εύρεσης θέσεων μαθητείας (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005· Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Σε κάθε περίπτωση προτείνεται η ενεργή εμπλοκή και άλλων συναδέλφων από τμήματα που τοποθετούνται οι μαθητευόμενοι. Η εμπλοκή τους μπορεί να σχετίζεται με την εκπαίδευση και την τελική τους αξιολόγηση. Είναι εμφανής εξάλλου η ανάγκη ύπαρξης κατευθυντήριων γραμμών καθοδήγησης για την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μαθητευόμενων, εποπτών και συνεργατών στο χώρο εργασίας, οι οποίες εστιάζουν στην προετοιμασία, τον προγραμματισμό, την επίβλεψη, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση ενός έργου εκ μέρους των μαθητευόμενων (Broeck συν., 2017· Onstenk&Blokhuys, 2007). Στην έρευνα της Lalioti (2019) διαπιστώνεται η απουσία ενός ρητού σχεδίου παρακολούθησης και αξιολόγησης της μάθησης στην εργασία ή τη περιορισμένη ικανότητα των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτών να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους.

Εξάλλου αναδύεται η σημασία της παροχής υποστήριξης των μαθητευόμενων, μέσω της εκ των προτέρων γνώσης του επαγγελματικού πλαισίου, ώστε να είναι ικανοί για την πιστοποίηση των προσόντων τους και την απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα αναδύεται η αξία της υποστήριξης των μαθητευόμενων από εργαζόμενους της επιχείρησης για βέλτιστα αποτελέσματα ως προς αυτό το σκοπό (Chan, 2017). Η ανάπτυξη συνεργασιών και με άλλα στελέχη πέραν του εκπαιδευτικού/ επόπτη είναι απαραίτητη ειδικά ως προς την επίλυση προβλημάτων διοικητικής ή οικονομικής φύσης, με διακριτή επίσης την ανάγκη για ευελιξία της εργοδοσίας σε σχετιζόμενα με τους μαθητευόμενους θέματα.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το παράδειγμα της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας με στοιχεία εξελισσιμότητας αποτελεί αισιόδοξο στοιχείο ως προς της θετική αποτίμηση του θεσμού. Το γεγονός αυτό λαμβάνει χώρα όταν τα προβλήματα διαπιστώνονται, τα οφέλη ενισχύονται, προτάσεις διατυπώνονται και πραγματώνονται μέσω συνεργασιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών σε

επίπεδο χαρακτηριστικών και προσόντων ενισχύεται και εξελίσσεται συνεχώς. Βέβαια η συνεχής υποστήριξη του έργου τους συλλογικά από όλες τις πλευρές είναι αδήριτη ανάγκη.

Τα εμπλεκόμενα μέρη θεσμικά κι επιτελικά θα πρέπει να αναπτύξουν κατάλληλα επίπεδα συνεργασίας, ώστε να εξασφαλιστούν περισσότερες θέσεις μαθητείας και να υλοποιηθούν παράλληλα προγράμματα μαθητείας. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στις Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας όπου οι θέσεις μαθητείας είναι σε χαμηλά επίπεδα. Οι χαράζοντες εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να προχωρήσουν σε τμηματική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου σε ζητήματα που δύναται να δεχθούν τροποποιήσεις βάσει του πλαισίου ποιότητας μαθητείας σε σχέση με: ορισμό εκπαιδευτών στον χώρο εργασίας, θέματα γραφειοκρατίας, χρονοδιαγράμματα, διάρκεια μαθητείας, αύξηση θέσεων μαθητείας με έμφαση στις δεσμευμένες, επαναπροσέγγιση, αξιολόγηση αποφοίτων, παρακολούθηση της απασχολησιμότητας κι επαγγελματικό προσανατολισμό αποφοίτων και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Επιπρόσθετα είναι αναγκαία η αύξηση της χρηματοδότησης των προγραμμάτων μαθητείας μέσω ευρωπαϊκών κι εθνικών πόρων ώστε να εξασφαλίζονται πόροι σχετιζόμενοι με αναλώσιμα ή εργαστηριακό εξοπλισμό και τα οποία αποδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στα κατά τόπους υλοποιούμενα προγράμματα. Παράλληλα αναδύεται ως αναγκαιότητα η οργανωμένη κι εκτενής επιμόρφωση σε θέματα μαθητείας κι εκπαίδευσης ενηλίκων με έμφαση σε θέματα επαγγελματικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής, υπό την ευθύνη του Ι.Ε.Π. σε συνεργασία με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Η επιμόρφωση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευτές εργοδοτών με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων.

Σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θετικά θα μπορούσε να λειτουργήσει η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού όπως διδακτικά εγχειρίδια, φύλλα εργασίας ή λογισμικά τα οποία θα χρησιμοποιούνται εξίσου από εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές και μαθητευόμενους σε όλα τα τμήματα της ειδικότητας πανελλαδικά. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να προηγηθεί αναβάθμιση κι επικαιροποίηση των Α.Π.Σ. ως προς τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματά τους. Ειδικότερα αυτό προτείνεται να σχετίζεται με ζητήματα εξειδίκευσης ως προς το επάγγελμα βάσει αντικειμένου εργασίας, ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή επαγγελματικός προσανατολισμός, με τη συμμετοχή επαγγελματικών ενώσεων και κοινωνικών εταίρων. Για παράδειγμα η Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος ή ο Εθνικός Σύνδεσμος Νοσηλευτών Ελλάδος θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό ρόλο ως προς αυτό.

Οι εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας όταν κατέχουν θέση ευθύνης περισσότερο διαχειρίζονται τα διαδικαστικά ζητήματα παρά εφαρμόζουν εντατική και συνεχή εκπαίδευση στους μαθητευόμενους. Το γεγονός είναι θεμιτό λόγω των παράπλευρων υποχρεώσεών τους όμως στα πλαίσια του θεσμού δεν είναι αποτελεσματικό. Θα ήταν πιο λειτουργικό και αποδοτικό ο εκπαιδευτής/ επόπτης στο χώρο εργασίας να ορίζεται για κάθε εκπαιδευόμενο από το τμήμα – τομέα πρακτικής του άσκησης προκειμένου να γίνεται εν δυνάμει μέντοράς του. Θα μπορούσε να βοηθήσει σε διαπροσωπικό επίπεδο την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων,

ικανοτήτων επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων, στοιχεία που διαμορφώνουν επαγγελματική ταυτότητα για ικανά και εξειδικευμένα στελέχη που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας. Υπό αυτή την έννοια η καθοριστική συμμετοχή των εργοδοτών και των εκπροσώπων τους στην πιστοποίηση προσόντων των αποφοίτων πρέπει να αποτελεί ζητούμενο. Κι αυτό ώστε να μην έχει επουσιώδη χαρακτήρα ενταγμένη μόνο στις τυπικές απαιτήσεις ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτές εργοδοτών αγνοούν στο σύνολό τους το θεσμικό ρόλο και τη λειτουργία των Ο.Υ.Μ., ενώ από τους εκπαιδευτικούς μόνο μια περίπτωση φαίνεται να έχει αντίληψη του πλαισίου του ρόλου της. Το γεγονός αυτό δεν ευνοεί την ανάπτυξη συνεργασιών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθότι τα στελέχη που την απαρτίζουν μπορεί να υλοποιούν τα διακριτά τους καθήκοντα, αλλά σε επίπεδο ομάδας τα αποτελέσματα τίθενται εν αμφιβόλω.

Κι αυτό γιατί εφόσον οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές, ως άμεσα σχετιζόμενοι με τους μαθητευόμενους, δεν λαμβάνουν μέρος στις ανάλογες διεργασίες τότε η πορεία της μαθητείας στερείται συνολικής στόχευσης και το σημαντικότερο εκ των έσω αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Κομβικής σημασίας έτσι παραμένει η ανάπτυξη συνεργασιών και ο διαρκής διάλογος εκπαιδευτικών δομών και φορέων με εκπροσώπους των χώρων εργασίας, με ταυτόχρονη ενίσχυση και εξωστρέφεια του ρόλου της Ο.Υ.Μ. και την αποτελεσματική ενεργοποίησή της με τα Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ. που θεσμικά συνδέεται και άρα τις τοπικές ανάγκες μιας περιοχής. Σε αυτό το σκοπό θα είχε πρόσθετη αξία η τοποθέτηση στελεχών με θητεία σε θέσεις υπευθύνων στις Π.Δ.Ε. κι όχι με ετήσια απόσπαση, καθώς έτσι γίνεται αποσπασματικά κι όχι με ορίζοντα μέλλοντος η στοχοθεσία για τα προγράμματα μαθητείας, την ανάπτυξη συνεργασιών και τη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας.

Επίσης θα πρέπει να αυξηθούν τα λειτουργούντα τμήματα μαθητείας σε σχέση με τον αριθμό και κατανομή των ΕΠΑ.Λ. ανά περιφερειακή ενότητα, περιφέρεια και συνολικά στην επικράτεια. Σε αυτό θα λειτουργούσε θετικά η απλοποίηση του δαιδαλώδους πλαισίου υποβολής και αξιολόγησης αιτήσεων υπογήφιατων μαθητευόμενων.

Τα στοιχεία στην Π.Ε. Αχαΐας είναι ενθαρρυντικά αλλά στην Π.Ε. Ηλείας και περισσότερο στην Π.Ε. Αιτωλ/νίας δείχνουν ότι η ανάγκη για εντατικοποίηση των συλλογικών προσπαθειών είναι απαραίτητη ως προς την προσέλκυση νέων θέσεων μαθητείας και την αύξηση έτσι των τμημάτων και των συμμετεχόντων.

Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας όπου λειτουργεί η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη υλοποιούν πρόγραμμα μαθητείας:

- 1 σε σύνολο 8 στην Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας.
- 2 σε σύνολο 5 στην Π.Ε. Αχαΐας.
- 1 σε σύνολο 3 στην Π.Ε. Ηλείας.

Για τους λόγους αυτούς, όπως προαναφέρθηκε, μέσω ενεργοποίησης των κατά τόπους Ο.Υ.Μ. και μέσω της δραστηριοποίησής τους παράλληλα θα δοθούν κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και εργοδότες ώστε να εμπλακούν στην υλοποίηση προγραμμάτων μαθητείας

των ΕΠΑ.Λ. της περιοχής τους. Τα Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ. καλούνται περισσότερο να αναλάβουν σημαντικούς ρόλους και πρωτοβουλίες σε παραγωγικό διάλογο με τους επαγγελματικούς φορείς κι ενώσεις ως προς την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. Το γεγονός αυτό θα αποτελέσει μια από τις βάσεις για απόδοση σε βάθος μέλλοντος, της επένδυσης μιας τοπικής κοινωνίας και οικονομίας μέσω των προγραμμάτων μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. της Ε.Ε.Κ.

Η ενίσχυση και προαγωγή της έρευνας αλλά και της συνεχούς αξιολόγησης του θεσμού σε επίπεδο στελεχών, υποδομών και μέσων, είναι σημαντική, ώστε μέσω καταγραφής και μελέτης στοιχείων να προκύπτει διαρκής ανατροφοδότηση του Μεταλκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας. Η συλλογή δεδομένων προτείνεται να μην αφορά μόνο την αποτίμηση του θεσμού στη διάρκειά του αλλά και το διάστημα πριν και μετά από την υλοποίησή του.

Οι μελλοντικές έρευνες πέραν από τους μαθητευόμενους και τους εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές που θα συμπεριλαμβάνουν θα πρέπει να στραφούν στην οπτική κι άλλων στελεχών που εμπλέκονται στη μαθητεία όπως οι υπεύθυνοι της Δ.Δ.Ε. και της Π.Δ.Ε., ή ακόμη και οι αρμόδιοι των Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ.

Η εμπλοκή στη μαθητεία προτείνεται επίσης να μην αφορά τυπικά την εκπροσώπηση μόνο του φορέα από ένα άτομο με θέση ευθύνης (π.χ. γραφείο εκπαίδευσης ή διευθυντής νοσηλευτικής υπηρεσίας ή προϊστάμενος), αλλά να λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα για κάθε μαθητευόμενο με τη συμμετοχή έμπειρων εργαζομένων για κάθε τμήμα, ώστε το άτομο να μαθητεύει και παράλληλα να υποστηρίζεται συνεχώς επαγγελματικά, ψυχολογικά ή συμβουλευτικά. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με παρεχόμενα κίνητρα στους εργαζόμενους για την εμπλοκή τους σε θέματα μαθητείας και με γνώμονα την προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. αποτελούν τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και χώρου εργασίας καθώς στο πρόσωπό τους οι εκπαιδευτές εργοδοτών βλέπουν την συνεργασία και την επίλυση σε προβλήματα που προκύπτουν. Ο ρόλος των άλλων στελεχών αν και σημαντικός φαίνεται ότι καθορίζει το οργανωτικό και σχεδιαστικό πλαίσιο και είναι περισσότερο κρίσιμος στην εξασφάλιση θέσεων εργασίας. Έτσι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές ως εν δυνάμει μέντορες και διευκολυντές παρά ως αυθεντίες μπορούν να γίνουν οι κοινωνικοί, προαγωγοί και διατηρητές του θεσμού της μαθητείας, ο οποίος μπορεί να ενισχύσει καταλυτικά τις προσπάθειες των τοπικών κοινωνιών για ανάπτυξη και βιωσιμότητα στο εγγύς και απώτερο μέλλον.

Εξάλλου στη σύγχρονη πραγματικότητα ζητούμενο είναι η στοιχειοθέτηση ενός παραγωγικού αναπτυξιακού μοντέλου, προσδιοριζόμενο από επαγγέλματα που θεωρούνται αναγκαία για την αγορά εργασίας με όραμα την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και όχημα την καινοτομία σε επίπεδο ιδεών κι εφαρμοζόμενων πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικές δομές, οι κοινωνικοί εταίροι και οι επαγγελματικές ενώσεις πρέπει να συντονιστούν και να συνεργαστούν. Αντικείμενο εργασίας πρέπει μεταξύ άλλων να

αποτελέσουν η επικαιροποίηση των Π.Σ. λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες, τα επαγγελματικά περιγράμματα και τις δυναμικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, την εθνική στοχοθεσία και το θεσμικό πλαίσιο σε συνάρτηση με τις εμφανιζόμενες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Acemoglu, D. & Pischke, J.S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.
- Austin, A. E. (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173–183.
- Beicht, U., & Ulrich, J. (2005). Costs and benefits of in-company vocational training. *Journal of the Federal Institute for Vocational Education and Training*, BWP Special Edition, 38–40.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market. *LABOUR*, 23, 111–137.
- Bonnal, L., Mendes, S. & Sofer, C. (2002). School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France. *International Journal of Manpower*, 23(5), 426-442.
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: mapping the terrain. Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Chicago: Psychology Press.
- Burchert, J., & Nyhan, B. (2011). *Trainers’ conceptions of apprenticeship training in Ireland and Germany*. Brussels: EC.
- Canan, J. (2015). Pre-apprenticeships towards apprenticeships using practice-focused learning. In E. Smith, P. Gonon & A. Foley (Eds). *Two distinct conceptions of apprenticeship* (pp. 122-126). Australia: Federation University.
- Chan, S. (2017). Assisting with Qualification Completion by Applying the Concept of Occupational Identity as Conferred before Self-Inference Case Study of Bakery Apprentices. *Vocations and Learning*, 1(3), 191-210. doi: 10.1007/s12186-016-9164-5.
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N., & Lee, C. (2016). *Teachers’ Professional development. 21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown, S. J. & Holum, A., (1991). *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking*

Visible, *Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 4–46.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Deissinger, T., & Hellwig, S. (2005). Apprenticeships in Germany: modernising the Dual System. *Education and Training*, 47(4/5), 312-324.

Fjellestrom, M. & Kristmansson, P. (2016). Learning as an apprentice in Sweden. A comparative study on affordances for vocational learning in school and work life apprentice education. *Education + Training*, 58(6), 629-642.

Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: theory into practice*. New Jersey: Hamilton Printing.

Greenan, J., Mingchang, W., Ramlee, M., & Lisa, N. (1998). Attitudes and motivations of vocational teachers regarding program improvement. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(3), 6-23.

Hodkinson, P. (2008). *Understanding career decision making and progression: careership revisited*. London: John Killeen Memorial Lecture.

Lalioti, V. (2019). Training-related dimensions of apprenticeship programmes in crisis-ridden Greece: an exploratory study. *International Journal of Training and Development*, 23(1), 51-68.

Lerman, R. (2014). Do firms benefit from apprenticeship investments? *IZA Working Paper*, 55(2), 1.

Noelke, C., & Horn, D. (2011). Social Transformation and the Transition from Vocational Education to Work. *Budapest Working Papers* No. 1105.

Onstek, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school- and work-based learning. *Education+Training*, 49(6), 489-499. doi: 10.1108/00400910710819136

Pylnas, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2017). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace and Guidance. *Vocations and Learning*. 8(2), 117–133. doi 10.1007/s12186-017-9189-4

Rayan, L. & Lorinc, M. (2018). Perceptions, prejudices and possibilities: young people narrating apprenticeship experiences. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 762-777.

Ryan, P. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 289-329.

Sarıgöz, O. (2016). A Study on the Views of Secondary School Students toward Professional Practice. *Academic Sight International Refereed Online Journal of Social Sciences*, 53, 210-221.

- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International Inc.
- Steedman, H. (2010). *The State of Apprenticeships in 2010*. London: London School of Economics and Political Science.
- Van der Velden, R., Welter, R., & Wolbers, M. (2001). The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: The Role of Institutional Settings. *Research Centre for Education and the Labour Market Working Paper No. 7*.
- Wolter, S.C. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In R. Hanushek, S. Machin and L. Wössman (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, 3rd Edition* (pp. 521-576). Amsterdam: ElsevierNorthHolland.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. (2019). Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2019, από <http://www.dide.ach.sch.gr/>
- Howard, K. & Sharp, J. A. (2000). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Έκθεση Αποτίμησης του Ι.Ε.Π. για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους – Τάξη μαθητείας: Εμπειρική διερεύνηση σε μαθητευόμενους/ες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές φορέων απασχόλησης*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ2 «Προγράμματα Σπουδών Μαθητείας». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ4-1 «Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ5 «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός και πληροφόρηση». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

- Κοκκίνου, Α. (2018). *Ο Θεσμός της Μαθητείας αποφοίτων ΕΠΑΛ. Μελέτη απόψεων διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μανήρα, Β. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές εφαρμογής και τη χρησιμότητα του θεσμού της Μαθητείας: Η περίπτωση του 1^{ου} Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ) του νομού Άρτας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μανουσαρίδης Η. & Πουλάκος Ν. (2017). *Μαθητεία και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ανάπτυξη Πληροφοριακού Συστήματος για την Παρακολούθηση και Εποπτεία της Μαθητείας στο χώρο Εργασίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς.
- Μόραλη, Σ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των Καθηγητών ειδικοτήτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) για το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα πλαίσια της Μαθητείας αποφοίτων των ΕΠΑΛ* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπολμάτη, Α. (2018). *Μεταλυκειακό έτος μαθητείας- σύγχρονη εκπαίδευση σε θεωρητικό και επαγγελματικό πλαίσιο για νέους ενήλικες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 4(1), 1-11.
- Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. (2019). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2019, από http://pdede.sch.gr/category/anakoinoseis/epaggelamtiki_ekp/mathiteia/
- Πέτρου, Α. (2016). *Η κρίση της ηθικής στην έρευνα*. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης, Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση (σσ. 158-180). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2011). *Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις*. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης, Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα (σσ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ΥΠΑΙΘ. (2019). *Επαγγελματική Εκπαίδευση/ Μαθητεία*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia>.
- Υπουργική Απόφαση Φ2/122910/Δ4/2018 (ΦΕΚ 3115/Β/31-07-2018): Πρόγραμμα Σπουδών ειδικότητας «Βοηθός Νοσηλεύτη» για το «Μεταλυκειακό έτος - τάξη μαθητείας».
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ12/57421/Δ4/2019 (ΦΕΚ 1301/Β/16-04-2019): Χορήγηση αντιστοιχίας επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων ειδικοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του «Μεταλυκειακού έτους - Τάξης Μαθητείας» με τα επαγγελματικά δικαιώματα κατόχων αντίστοιχων τίτλων ειδικοτήτων της Αρχικής

Επαγγελματικής Κατάρτισης, επιπέδου 5.

- Φαρμάκης, Ι. (2019) *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του μεταλλευτικού έτους – τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Α. Κοζάνης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κοζάνη.
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο Πρακτικά συνεδρίου (Επιμ.), *2^ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, 27-29 Απριλίου 2018 (σσ. 690 – 695). Δράμα: IECAT.
- Φραγκούλης, Ι. & Κουτσούκος, Μ. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων ΕΠΑΑ στην αγορά εργασίας. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24-26 Νοεμβρίου 2018 (σσ. 383-393). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ο μετασχηματισμός της κουλτούρας των δημόσιων σχολείων και η λειτουργία τους, ως Οργανισμών Μάθησης (εννοιολόγηση, αναγκαιότητα, πρακτικές)

The transformation of public schools' culture and their function as Learning Organizations (conceptualization, necessity, practices)

Κυριακή Αντωνιάδου, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλολόγος ΠΕ02, Μ.Εδ, kantoniadoy@sch.gr*

Kyriaki Antoniadou, *Secondary School Teacher, Greek Language Teacher, M.Ed, kantoniadoy@sch.gr*

Abstract: The Learning Organization (L.O.) has been presented since the end of the 20th century by many researchers as a model organization that can learn, adapt and evolve. Utilizes the integration of learning in work and is transformed by collaborative practices, aiming at the continuous upgrading of the organization and its members. In particular, school organizations, in the ever-changing, globalized and competitive context of the 21st century, must transform their culture and function as L.O. Thus, especially the public school will survive, develop and realize a common vision for continuous improvement, modernization, quality and efficiency, with equal opportunities for all, meeting the expectations of its members and fulfilling its social mission. The purpose of this paper is through literature review of scientific articles, studies and books to attempt on the one hand the conceptualization of L.O. and on the other hand the documented presentation of the necessity of transforming the public school culture into a L.O. culture and the practices-elements required for its transformation.

Keywords: Learning Organization, public schools, culture transformation, necessity, practices

Περίληψη: Ο Οργανισμός Μάθησης (Ο.Μ.) παρουσιάστηκε από τα τέλη του 20ου αιώνα από πολλούς ερευνητές, ως ένα πρότυπο οργανισμού που δύναται να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται. Αξιοποιεί την ένταξη της μάθησης στην εργασία και μετασχηματίζεται με συνεργατικές πρακτικές, που στοχεύουν στην αέναη αναβάθμιση του οργανισμού και των μελών του. Ειδικότερα οι σχολικοί οργανισμοί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο, παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό πλαίσιο του 21ου αιώνα πρέπει να μετασχηματίσουν την κουλτούρα τους και να λειτουργούν ως Ο.Μ. Έτσι, ιδιαίτερα το δημόσιο σχολείο θα επιβιώνει, θα αναπτύσσεται και θα πραγματώνει το κοινό όραμα για συνεχή βελτίωση, εκσυγχρονισμό, ποιότητα και αποτελεσματικότητα, με ίσες ευκαιρίες για όλους, ικανοποιώντας τις προσδοκίες των μελών του και επιτελώντας την κοινωνική αποστολή του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιστημονικών, άρθρων, ερευνών και βιβλίων να επιχειρήσει αφενός την εννοιολόγηση του Ο.Μ. και αφετέρου την τεκμηριωμένη παρουσίαση της αναγκαιότητας του μετασχηματισμού της κουλτούρας του δημόσιου σχολείου σε κουλτούρα Ο.Μ. και τις πρακτικές-στοιχεία που απαιτούνται για τον

μετασχηματισμό της.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός Μάθησης, δημόσια σχολεία, μετασχηματισμός κουλτούρας, αναγκαιότητα, πρακτικές

Εισαγωγή

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον με πληθώρα κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων, η επικαιροποίηση των γνώσεων και η δια βίου μάθηση αποτελούν προϋποθέσεις για τις «κοινωνίες της γνώσης», όπου η νέα εξειδικευμένη γνώση είναι βασικός πόρος για την ανάπτυξη των ατόμων, της οικονομίας και της κοινωνίας, εφόσον ενσωματωθεί στην εργασία και στον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών (Drucker, 1992·Wald&Castleberry, 2000). Την αναγκαιότητα αυτή επεσήμανε το 2001 και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνοντας τον μετασχηματισμό των οργανισμών σε Οργανισμούς Μάθησης, ώστε να επιβιώνουν, να μαθαίνουν συνεχώς και να εκσυγχρονίζονται (EuropeanCommission, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, που λόγω της φύσης, της αποστολής τους και των αναγκών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επιδιώκουν την προαγωγή της μάθησης και της εξέλιξης, χρειάζεται να μετασχηματίσουν την κουλτούρα τους και να υλοποιούν τις απαιτούμενες λειτουργίες τους ως Οργανισμοί Μάθησης με ηγεσία που πραγματώνει με στρατηγικές μεθόδους τη μάθηση στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την αέναη βελτίωσή τους (Coppieters, 2005·Κουτούζης & Παυλάκης, 2018·Louis, 2006·Wald&Castleberry, 2000).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι, αφού επιχειρήσει την εννοιολόγηση του Οργανισμού Μάθησης (Ο.Μ.) και των χαρακτηριστικών ενός ολοκληρωμένου μοντέλου, να παρουσιάσει τεκμηριωμένα αφενός την αναγκαιότητα και τα οφέλη του μετασχηματισμού της κουλτούρας του δημόσιου σχολείου σε κουλτούρα Ο.Μ. και αφετέρου τις πρακτικές-στοιχεία που απαιτούνται για τον μετασχηματισμό της.

1. Ο Οργανισμός Μάθησης και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα

Ο όρος Ο.Μ. αναφέρεται σε έναν οργανισμό που στοχεύει στην αέναη βελτίωση μέσω της διαρκούς μάθησης και διακρίνεται από την ικανότητα του μετασχηματισμού. Είναι ένας τύπος-μοντέλο οργανισμού που ενσωματώνει τη μάθηση στην εργασία με συνεργατικές πρακτικές και συλλογικές εμπειρίες που διευκολύνουν τη συνεχή εξέλιξη και ανταπόκριση στις υφιστάμενες αλλαγές (Marsick&Watkins, 1994·Watkins&Marsick, 1992).

Ο ερευνητής που θεμελίωσε ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο με την εισήγηση του όρου Ο.Μ. είναι ο PeterSenge, ο οποίος στο έργο του «TheFifthDiscipline» (1990), όρισε τον Ο.Μ., ως έναν οργανισμό «όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και

εκτεταμένα μοντέλα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (σ. 8). Στο βιβλίο αυτό παρουσίασε ένα μοντέλο Ο.Μ. με πέντε διαστάσεις, την «ατομική αριστεία», τη «μάθηση σε ομάδες», τη «βελτίωση των νοητικών μοντέλων», το «συστημικό πλαίσιο σκέψης» και τη «διαμόρφωση κοινού οράματος». Ο ίδιος και άλλοι ερευνητές (π.χ. Goh, 1998 · Watkins&Marsick, 1992) πρότειναν τον Ο.Μ. από τα τέλη του 20ου αιώνα, ως πρότυπο οργανισμού.

Οι Marsick και Watkins το 2003 διαμόρφωσαν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο Ο.Μ. για τη μέτρηση των αλλαγών της κουλτούρας, των συστημάτων και των δομών που δύνανται να καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού. Το μοντέλο αυτό αφορά τρία επίπεδα μάθησης, το ατομικό, το ομαδικό και το οργανωσιακό, τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερα συστημικά επίπεδα, το ατομικό, το ομαδικό, του οργανισμού και του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Σε αυτό ενσωματώνονται τα κοινά στοιχεία των προγενέστερων προσεγγίσεων προσφέροντας ένα άρτιο θεωρητικό υπόβαθρο.

Αποτελείται από επτά διαστάσεις που αναφέρονται σε θεμελιώδεις πρακτικές που προτείνονται για τη δημιουργία κουλτούρας Ο.Μ. Στο ατομικό επίπεδο περιλαμβάνονται δυο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, η «Συνεχής Μάθηση» που αναφέρεται στην παροχή ευκαιριών για διαρκή μάθηση στην εργασία στα μέλη του οργανισμού, στα οποία προσφέρονται δυνατότητες για κατάρτιση και εξέλιξη. Η δεύτερη διάσταση, η «Ερευνα και Διάλογος» προσδιορίζει την απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και διαλόγου επιδιώκοντας την έκφραση απόψεων και την καλλιέργεια της ικανότητας ακρόασης και διερεύνησης των αντιλήψεων των άλλων μελών με σκοπό τη βελτίωση. Απαραίτητη προϋπόθεση ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του οργανισμού σε κουλτούρα που ενθαρρύνει τον σκεπτικισμό, τον κριτικό αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση και την καινοτομία.

Στο ομαδικό επίπεδο περιλαμβάνεται η διάσταση «Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση». Ο οργανισμός αξιοποιεί ομάδες εργασίας για την εκτέλεση των καθηκόντων και τα μέλη τους συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες, εμπειρίες, γνώσεις και μαθαίνουν συλλογικά πώς να μαθαίνουν, για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η συνεργατικότητα αποτελεί αξία για την κουλτούρα του Ο.Μ. και επιβραβεύεται.

Στο οργανωσιακό επίπεδο περιλαμβάνονται τέσσερις διαστάσεις, από τις οποίες οι δύο πρώτες αναφέρονται στον οργανισμό, ενώ η τρίτη και τέταρτη στο ευρύτερο περιβάλλον του. Η πρώτη είναι τα «Ενσωματωμένα Συστήματα», δηλαδή η δημιουργία τεχνολογικών συστημάτων για την παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης. Η δεύτερη είναι η «Ενδυνάμωση των Ατόμων» για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος. Πρόκειται για την εμπλοκή των μελών στις συλλογικές διαδικασίες διαμόρφωσης και δέσμευσης υλοποίησης ενός κοινού οράματος. Η εξουσία και η ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλιών και αποφάσεων διανέμεται σε όλα τα μέλη τα οποία ωθούνται να αποκτήσουν γνώσεις για όσα έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν. Η τρίτη είναι η «Συστημική Διασύνδεση» του οργανισμού με το «περιβάλλον» του. Η συστημική αυτή θεώρηση συμβάλλει στη διασύνδεση του οργανισμού, ως συστήματος με τα υποσυστήματα αλλά και με το ευρύτερο πλαίσιο που το περιβάλλει. Η

τέταρτη είναι η «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση». Η μάθηση υποστηρίζεται και αξιοποιείται από τον ηγέτη στρατηγικά προκειμένου να κινητοποιήσει τα μέλη του οργανισμού να διαχειριστούν αλλαγές, να εισαγάγουν καινοτομίες, να ακολουθήσουν νέες κατευθύνσεις, ώστε να επιτευχθούν οι ατομικοί και οργανωσιακοί στόχοι (Marsick&Watkins, 2003).

2. Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης: Η σύνδεση του δημόσιου σχολείου με τον Οργανισμό Μάθησης.

Το δημόσιο σχολείο, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, έχει ως αποστολή μέσω της εκπαίδευσης, που παρέχει, να προσφέρει εφόδια και να προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή, οικοδομώντας γνώσεις, αναπτύσσοντας δεξιότητες, μεταδίδοντας ηθικές αξίες, αρετές, ιδανικά και διασφαλίζοντας κατάλληλες συνθήκες και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Μέσω των εφοδίων αυτών προσδοκά τη σωματική, πνευματική, ηθική και ψυχική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική αποκατάστασή τους. Επιπλέον, επιδιώκει τη δημιουργία αποτελεσματικών εργαζομένων και δημοκρατικών πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης, παγκοσμιοποιημένης και ανταγωνιστικής κοινωνίας (Κουτούζης, 2008).

Η αποστολή του δημόσιου σχολείου επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά, όταν αυτό λειτουργεί με όρους Ο.Μ. Για να λειτουργεί ως Ο.Μ., το σχολείο πρέπει να μετασχηματίσει την υπάρχουσα κουλτούρα του και να θέσει ως στόχο να διαμορφώσει κουλτούρα που προαγάγει την αέναη μάθηση και την τοποθετεί στο κέντρο των λειτουργιών και επιδιώξεών του, επαναπροσδιορίζοντας το αξιακό σύστημα και τις παραδοχές του, αμφισβητώντας παγιωμένες αντιλήψεις, παρέχοντας συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους, υιοθετώντας συνεργατικές πρακτικές, εφαρμόζοντας αλλαγές, καινοτομίες και πειραματισμούς για να επιτύχει την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού (Berry, 1997 Κουτούζης & Παυλάκης, 2018 Wald&Castleberry, 2000).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί κυρίως στην επικοινωνία στη συλλογικότητα, στην οργανωσιακή μάθηση, στη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων και σχέσεων εμπιστοσύνης, ως στοιχεία κουλτούρας, μέσω της οποίας αναμένεται ότι θα μαθαίνουν και θα βελτιώνονται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και τα σχολεία, ως οργανισμοί (Louis, 2006).

Ειδικότερα για την Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομικής κρίσης που την ταλάνισε αρκετά χρόνια, η πλήρης εγκαθίδρυση και λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. και η ανάπτυξη ηγετικών αρμοδιοτήτων των διευθυντών/ντριών, προκειμένου να αξιοποιήσουν τη σύγχρονη τάση αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης και διεύρυνσης της αυτονομίας του σχολείου, να ενισχύσουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να επιτύχουν την εξέλιξη όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου για την εκπαίδευση καθώς και αναγκαία επένδυση για την οικοδόμηση

ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος με ίσες ευκαιρίες για όλους (OECD, 2018).

3. Η αναγκαιότητα και τα οφέλη του μετασχηματισμού και της λειτουργίας του δημόσιου σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης

Από το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο καθίσταται εμφανής η αναγκαιότητα και τα οφέλη του μετασχηματισμού και της λειτουργίας του σχολείου ως Ο.Μ. Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο, παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό πλαίσιο του 21ου αιώνα, όπου λαμβάνουν χώρα διαρκείς κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικοί μετασχηματισμοί, επιστημονικές ανακαλύψεις και καταγιστικές τεχνολογικές εξελίξεις, οι γνώσεις δεν παύουν να αποτελούν «πνευματικό κεφάλαιο», όσο αξιοποιούνται στον χώρο της εργασίας, αλλά απαξιώνονται και χρειάζονται επικαιροποίηση. Γι' αυτό είναι αναγκαίο το σχολείο να διακρίνεται από τις ικανότητες της μάθησης, της εμπέδωσης των νέων γνώσεων, του μετασχηματισμού αξιών, ιδεών, παραδοχών και πρακτικών. Επιπλέον, από τις ικανότητες της προσαρμοστικότητας βάσει των νέων αναγκών, της ανταπόκρισης στις νέες προκλήσεις, της αντιμετώπισης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων του, της επέκτασης των δυνατοτήτων του και της διαμόρφωσης μελλοντικών προοπτικών. Έτσι, θα επιβιώνει, θα αναπτύσσεται και θα εκπληρώνει τις προσδοκίες όλων των μελών και αποδεκτών του εκπαιδευτικού οργανισμού για την επίτευξη του εκσυγχρονισμού, της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της προόδου (Corpieters, 2005· Κουτούζης & Παυλάκης, 2018· Louis, 2006· Marsick, χ.χ· O'Sullivan, 1997· Sun, 2003).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, σε συμφωνία και με τις αρχές της συστημικής θεωρίας, έχει ιδιαίτερη σημασία το σχολείο να κατανοείται όχι μόνο ως λειτουργική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ως οργανισμός με μορφή ανοιχτού συστήματος, που συναποτελείται από πλήθος αλληλεπιδρώντων υποσυστημάτων, όπως για παράδειγμα του/της διευθυντή/ντριας, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων, ενός οργανισμού που αλληλεπιδρά τόσο με τα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με τα μέρη του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικού περιβάλλοντός του, όπως για παράδειγμα των γονέων, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των οργανισμών, των επιχειρήσεων. Ενώ οργανισμού που διερευνά και αξιοποιεί τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου και του περιβάλλοντός του (π.χ. τα γνωρίσματα των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, του/της διευθυντή/ντριας, της περιοχής, των τοπικών φορέων) και τις πληροφορίες που απορρέουν από αυτά (π.χ. ανάγκες, προσδοκίες, απαιτήσεις, συμφέροντα) με αποτέλεσμα όλα τα μέλη του οργανισμού να μαθαίνουν από τους άλλους, αλλά και να αποτελούν οι ίδιοι φορείς γνώσεων, εμπειριών, αξιών και πρακτικών που συνοικοδομούν την κουλτούρα του οργανισμού και προωθούν την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία του (Κουτούζης, 1999· Marsick & Watkins, 2003).

Επομένως, είναι αναγκαίο το σχολείο να λειτουργεί ως Ο.Μ., καθώς μετατρέπεται σε μαθησιακή κοινότητα, σε χώρο συνοικοδόμησης και διάχυσης των γνώσεων, των συνεργατικών δραστηριοτήτων και πρακτικών, που ενισχύουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων

και στάσεων, την επίλυση προβλημάτων και την αναβάθμιση της λειτουργίας του. Επιτρέπεται το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ορατότητα των μεθόδων και πρακτικών των συναδέλφων. Τα μέλη του οργανισμού μοιράζονται αδυναμίες και προβλήματα, μαθαίνουν από τα λάθη τους μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης, αναδιαμορφώνουν τις πρακτικές του οργανισμού και συμβάλλουν στη προσωπική, επαγγελματική και οργανωσιακή ανάπτυξη, την ικανοποίηση των προσδοκιών και την πρόοδο του πολιτισμού (Marsick, χ.χ. Silins, Zarins, & Mulford, 1998).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις ανοίγει ο δρόμος προς τον εκδημοκρατισμό, τη συνεργασία με τα μέλη της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (π.χ. τοπικών ή άλλων πολιτικών, εκπαιδευτικών-πολιτισμικών, οικονομικών φορέων) και τη συνοικοδόμηση της «σύνολης κοινότητας» (σχολικής, τοπικής και ευρύτερης κοινότητας) που λειτουργεί με δημοκρατικές διαδικασίες. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι ο διάλογος, η διαπραγμάτευση διαφορετικών αναγκών και προσδοκιών, ο συμβιβασμός αντικρουόμενων απόψεων και συμφερόντων, η εναρμόνιση ατομικού και συλλογικού συμφέροντος, η συναίνεση, η κατανομή αρμοδιοτήτων και ηγετικών ρόλων, οι κοινοί στόχοι, η συλλογική ευθύνη, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η λογοδοσία. Μέσω αυτών των διαδικασιών «δημοκρατικής διακυβέρνησης» το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα συλλογικού επαναπροσδιορισμού των παραδοχών και, αξιών, των πρακτικών λειτουργίας και στρατηγικών μάθησης, που θα του επιτρέψουν τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη και την ευόδωση των στόχων και της αποστολής του (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Επιπροσθέτως, το σχολείο είναι αναγκαίο να μετασχηματίσει την κουλτούρα του και να λειτουργεί ως Ο.Μ., επειδή αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και προσκόμματα, αφενός λόγω των μαθησιακών και κοινωνικοοικονομικών δυσχερειών των μαθητών. Αφετέρου, λόγω των καταγιγιστικών αλλαγών των εκπαιδευτικών θεσμών, του νομικού πλαισίου, των μαθημάτων και της αξιολόγησης αλλά και των συνακόλουθων αντιδράσεων. Επιπλέον, λόγω των απαιτήσεων των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δηλαδή των μαθητών, των γονέων και όλης της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, λόγω της υπάρχουσας κουλτούρας του οργανισμού, που διακρίνεται από τα γνωρίσματα «της απομόνωσης» των εκπαιδευτικών στις σχολικές αίθουσες, της διάσπασής τους βάσει ειδικότητας, της απουσίας εμπιστοσύνης, πρακτικών ανοικτότητας, επικοινωνιακής συνεργασίας και αμφίδρομης επικοινωνίας με συναδέλφους, της δυσκολίας πρόσβασης στην επαγγελματική γνώση, στις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές που εφαρμόζουν. Επίσης, λόγω της ελλιπούς παιδαγωγικής καθοδήγησης και συστηματικής επιμόρφωσης, της απουσίας κοινού οράματος και «κοινοτήτων μάθησης επαγγελματιών», της συγκεντρωτικής διοίκησης και της ανεπαρκούς αυτονομίας τους. Αποτέλεσμα όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι η αίσθηση της απογοήτευσης, της ανεπάρκειας και της εξουθένωσης του ανθρώπινου δυναμικού του, που οδηγεί στην παραίτηση, την τυπική διεκπεραίωση των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και την απουσία δημιουργικών-καινοτόμων πρακτικών και διαδικασιών δημοκρατικής διακυβέρνησης. Γι' αυτό το σχολείο είναι αναγκαίο να μετασχηματίσει την κουλτούρα του και να λειτουργεί ως Ο.Μ. (Louis, 2006 Μαυρογιώργος, 2005 Πομάκη, 2007).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο μετασχηματισμός του δημόσιου σχολείου σε Ο.Μ. θα παράσχει πολύτιμα οφέλη σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο. Αφενός, στο πλαίσιο ενός ανοιχτού, συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι αναμενόμενο να διευρυνθούν τα ενδιαφέροντα, η επιθυμία για μάθηση και συμμετοχή σε καινοτόμους δράσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτό θα επιτευχθεί με την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και νεωτερικών διδακτικών μεθοδολογιών που θα αναζωπυρώνουν τον ζήλο των διευθυντών/ντριών, το μεράκι των εκπαιδευτικών και την προθυμία των υπαρχόντων εκπαιδευομένων. Αφετέρου, προσδοκάται ότι θα προσελκύονται και νέοι μαθητές, θα προσαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, θα καλλιεργούνται νέες μαθησιακές στρατηγικές και θα βελτιώνονται οι επιδόσεις όλων των συμμετεχόντων. Θα ενδυναμώνονται επαγγελματικά και ψυχολογικά οι εκπαιδευτικοί με ανοιχτή μαθησιακή διαδικασία, με συνεργατική νοοτροπία, με αμφίδρομη επικοινωνία, με επιμόρφωση εστιασμένη στις ανάγκες τους. Τέλος, θα ενθαρρύνεται η συμμετοχή της «σύνολης κοινότητας» στη διαδικασία σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, το σχολείο θα πραγματώνει το κοινό όραμα που δεσμεύεται να υλοποιεί ικανοποιώντας τις προσδοκίες των μελών του και επιτελώντας την κοινωνική αποστολή του (Carlgren, 1999 Δάρρα, 2018 Park, Henklin, & Egley, 2005).

4. Πρακτικές και στοιχεία απαραίτητα για τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του δημόσιου σχολείου σε κουλτούρα Οργανισμού Μάθησης

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο Ο.Μ. παρουσιάζεται ως «ζωντανή ύπαρξη», ως πρότυπο «κοινότητας μάθησης», που συνεχώς μαθαίνει και μετασχηματίζεται βάσει νέων γνώσεων και συλλογικής εμπειρίας, που διαθέτει όραμα, κουλτούρα, ανοιχτό, συνεργατικό περιβάλλον και ηγεσία που επικεντρώνεται στην αέναη μάθηση και βελτίωση. Από αυτούς τους πυλώνες η κουλτούρα αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα του μετασχηματισμού του σχολείου σε Ο.Μ. καθώς και η ηγεσία που επιτρέπει την εγκαθίδρυση κουλτούρας διαρκούς μάθησης και εξέλιξης (Goh, 1998 Louis, 2006 Sun, 2003).

Η κατηγοριοποίηση «των τριών επιπέδων» κουλτούρας από τον Schein το 2004 (όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018) ερμηνεύει τους τρόπους διαμόρφωσής της και τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνει. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνεται ένα σύνολο προτύπων, άγραφων κοινών κανόνων συμπεριφοράς, που αντανακλώνται στις μορφές των οργανωσιακών δομών και πρακτικών και επιδρούν στον τρόπο συμπεριφοράς των μελών. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε ένα κοινό αξιακό σύστημα του οργανισμού, που περιλαμβάνει στάσεις, πεποιθήσεις, δεοντολογία, στόχους και αιτιολογεί τις συμπεριφορές των ατόμων και την προσπάθειά τους να μετασχηματίσουν αξίες, όπως η συνεργατικότητα, σε διαδικασίες και πρακτικές. Το τελευταίο επίπεδο συντίθεται από ένα σύνολο βαθύτερων παραδοχών, δηλαδή υποδόριων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, κινήτρων των ατόμων του οργανισμού και αλλάζει δυσκολότερα συγκριτικά με τα δύο πρώτα επίπεδα (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επομένως, η κουλτούρα του οργανισμού απαρτίζεται αφενός από γνώσεις και εμπειρίες προϋπάρχουσες ή νεοαποκτηθείσες στον χώρο εργασίας, και αφετέρου από στάσεις, αξίες, αντιλήψεις, συνήθειες τρόπους μάθησης, δηλαδή έθος, που ενσωματώνονται και αντανακλώνται σε συμπεριφορές, κανονισμούς και πρακτικές,. Άρα, ο οργανισμός μαθαίνει και μετασχηματίζεται, καθώς μαθαίνει το ανθρώπινο δυναμικό του και καθώς διαμορφώνεται νέο σύνολο συνηθειών, νέο επαγγελματικό έθος (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Συνεπώς, ο σχολικός οργανισμός πρέπει να μετασχηματίσει την υπάρχουσα κουλτούρα του σε κουλτούρα Ο.Μ., σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο, «βήμα-βήμα», με προσπάθειες στρατηγικά οργανωμένες. Ο μετασχηματισμός αυτός είναι επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία και οδηγεί σε συγκρούσεις με τα καθιερωμένα, καθώς ο οργανισμός «θυμάται» και αντιστέκεται στην αλλαγή (Marsick, χ.χ.). Διότι, διαθέτει ήδη γνώσεις, δεοντολογία, έθος, πρακτικές, δηλαδή κουλτούρα, που δεν επιθυμεί ή δεν δραστηριοποιείται να την αλλάξει λόγω εξουθένωσης, μειωμένου ενδιαφέροντος ή ανταγωνισμού των μελών του. Επιπλέον, τα άτομα φοβούνται μήπως υποστούν αρνητικές συνέπειες, εάν επικοινωνήσουν ανοιχτά, εάν συζητήσουν διαφορετικές απόψεις, εάν αμφισβητήσουν κάποιες, εάν ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες . Οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από αλαζονεία και έλλειψη εμπιστοσύνης (Louis, 2006 Πομάκη, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τα μοντέλα Ο.Μ. και κουλτούρας που αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των σημαντικότερων, αλληλένδετων πρακτικών-στοιχείων μετασχηματισμού της κουλτούρας του σχολείου σε κουλτούρα Ο.Μ., μέσω των οποίων αποκτάται η επαγγελματική γνώση κατά τη λειτουργία του οργανισμού και μετασχηματίζεται το έθος του, στοιχεία που αντανακλώνται στις πρακτικές του οργανισμού (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Ειδικότερα, για τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου, πρέπει να δοθεί έμφαση στη συμπαραγωγή και συνδιαχείριση νέας οργανωσιακής γνώσης, που αποκτάται, καθώς η ατομική μάθηση μετατρέπεται αρχικά σε ομαδική και έπειτα σε οργανωσιακή, διαμέσου συνεργασίας συναδέλφων, αποτίμησης και λογοδοσίας, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, συνοικοδομώντας «κοινότητες μάθησης επαγγελματιών» (Marsick, χ.χ.) με την ακόλουθη διαδικασία.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την ατομική, συστηματοποιημένη γνώση των σπουδών τους ή «ρητή» γνώση (explicit) με τη βιωματική ή «ενορατική» (tacit) γνώση που αποκτάται συλλογικά (π.χ. μέσω ομάδων εκπαιδευτικών, συνδιδασκαλίας, παρακολούθησης δειγματικών διδασκαλιών) διαμέσου αλληλεπίδρασης, αναζήτησης πληροφοριών και ανταλλαγής γνώσης και αξιών, αξιοποίησης εμπειρίας και δεξιοτήτων. Έπειτα, η νέα γνώση διαμοιράζεται στα μέλη του οργανισμού και γίνεται αντικείμενο συνεργασίας, διαλόγου, ομαδικής επεξεργασίας, πειραματισμού, αποτίμησης και κριτικού αναστοχασμού. Τέλος, η νεοαποκτηθείσα γνώση επανακεφαλαιοποιείται, διαχέεται μέσω προηγμένων συστημάτων τεχνολογίας και μετασχηματίζεται σε νέες πρακτικές. Αυτές γίνονται απόκτημα των ατόμων, του οργανισμού και του περιβάλλοντός του, μέρος της κουλτούρας του, αξιοποιούνται στην πράξη από κοινού, διαμορφώνουν ευκαιρίες συνεχούς μάθησης, προαγάγον την ατομική και

συμμετοχική επιμόρφωση και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μελών της «σύνολης κοινότητας» (σχολικής, τοπικής και ευρύτερης κοινότητας) του οργανισμού (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018`Louis, 2006`Nonaka, 1994).

Επομένως, το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως «ανοιχτό σύστημα» που αλληλεπιδρά με τα «υποσυστήματα» και το ευρύτερο περιβάλλον του. Να δέχεται ανατροφοδότηση, μέσω εποικοδομητικής κριτικής και διαλόγου, που επιτρέπει στα μέλη της «σύνολης κοινότητας» να αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο, να μοιράζονται αδυναμίες και προβλήματα, να διορθώνουν τα λάθη του οργανισμού, να μαθαίνουν, να επαναπροσδιορίζουν τις αξίες, αντιλήψεις και πρακτικές του και να βελτιώνονται (Garvin, 1993`Marsick, χ.χ.).

Επιπροσθέτως, βασικό στοιχείο μετασχηματισμού της κουλτούρας του, αποτελεί η επικοινωνία, «η καρδιά» του Ο.Μ., εφόσον επικρατήσουν συνθήκες «ανοιχτότητας» και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του οργανισμού, που θα επιτρέψουν διαμόρφωση υγιών εσωτερικών και εξωτερικών σχέσεων, εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, αποδοχή καινοτομιών, δυνατότητα παρεμβάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, ισότιμη συνεργασία, ορατότητα των μεθόδων και πρακτικών των συναδέλφων, διάχυση των γνώσεων, μετασχηματισμό των πρακτικών και βελτίωση (Marsick, χ.χ.).

Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως για την ευόδωση των παραπάνω πρακτικών είναι η ηγεσία. Η έννοια της ηγεσίας, ως διαδικασίας, περιλαμβάνει τις ικανότητες, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις του ηγέτη και των ανθρώπων που τον πλαισιώνουν και επηρεάζονται από τις αποφάσεις και ενέργειές του και το ευρύτερο περιβάλλον, όπου εντάσσεται. Η σχολική ηγεσία αναφέρεται σε δύο ρόλους, του διευθυντή-διαχειριστή του σχολείου και του ηγέτη που αποτελεί πρότυπο, διαμορφώνει όραμα, κίνητρα, στάσεις και συμπεριφορές, εγκαθιδρύει πρακτικές, αναπτύσσει δεξιότητες και όλοι τον αποδέχονται. Δεδομένου ότι στην Ελλάδα ο διευθυντής είναι κυρίως διαχειριστής και λιγότερο ηγέτης, πρέπει να ενισχυθούν οι ηγετικές του πτυχές, ώστε επιτελώντας επιτυχώς και τους δύο ρόλους να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου και να γίνει αποτελεσματικό (Αργυροπούλου, 2018).

Ειδικότερα, η «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση», ως διάσταση του μοντέλου Ο.Μ. των Marsick και Watkins (2003), διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στον μετασχηματισμό της Ο.Κ. σε κουλτούρα Ο.Μ. Η μάθηση υποστηρίζεται και αξιοποιείται από τον ηγέτη στρατηγικά προκειμένου να παρακινήσει τα μέλη του οργανισμού να διαχειριστούν αλλαγές, να εισαγάγουν καινοτομίες, να ακολουθήσουν νέες κατευθύνσεις, ώστε να επιτευχθούν οι ατομικοί και οργανωσιακοί στόχοι.

Ο διευθυντής-ηγέτης, μεριμνά για τη συνδιαμόρφωση οράματος και στόχων κοινών με τη «σύνολη κοινότητα» και συμβάλλει καθοριστικά στη δέσμευση για την υλοποίηση του κοινού οράματος για διαρκή μάθηση, ανάπτυξη και εξέλιξη. Ως βασικός υπεύθυνος της λειτουργίας του σχολείου πραγματώνει με τους «εταίρους» του, που είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα άλλα μέλη της «σύνολης κοινότητας» την αέναη μάθηση, μέσω της διαμόρφωσης συνεργατικών πρακτικών, ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης καινοτομιών,

βελτιστοποίησης των διατιθέμενων πόρων, καθώς και αξιοποίησης στρατηγικών επιμόρφωσης. Επιλέγει δημοκρατικό τρόπο διακυβέρνησης με συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στον προγραμματισμό, την αποτίμηση και τη λήψη αποφάσεων με τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβουλίου, αξιοποιώντας τη σχετικά διευρυμένη δυνατότητα αυτονομίας και αποκέντρωσης. Θεωρεί σημαντικό να διαμορφώνει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών του οργανισμού αναθέτοντας αρμοδιότητες και ηγετικούς ρόλους, αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους και επιβραβεύοντας τη συμβολή τους στην ευημερία του σχολείου. Με τα μέσα αυτά στοχεύει στη βελτίωση της επίδοσης και των επιτευγμάτων των μαθητών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίλυση προβλημάτων που επιτρέπουν την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του σχολικού οργανισμού και την πρόοδο της «σύνολης κοινότητας» (Αργυροπούλου, 2018 Goh, 1998 Ματσαγγούρας, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, αναμφισβήτητα, δεσμεύονται να συνεργαστούν εποικοδομητικά, καθώς μοιράζονται κοινούς στόχους με τη «σύνολη κοινότητα», νιώθουν ότι εργάζονται σε ένα περιβάλλον όπου δεν απειλούνται από εκμετάλλευση ή περιθωριοποίηση, δεν φοβούνται να εκφραστούν ελεύθερα, να ασκήσουν ή να δεχτούν κριτική, καθώς τους ανατίθενται αρμοδιότητες κι ευθύνες, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, επιβραβεύεται το έργο τους και αποκτούν κίνητρα μάθησης και δημιουργικότητας (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018 Marsick, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Επομένως, είναι σημαντικό για ένα σύγχρονο δημόσιο σχολείο στο συνεχώς μεταβαλλόμενο, παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό πλαίσιο του 21ου αιώνα να μετασχηματίσει την κουλτούρα του και να λειτουργεί ως Ο.Μ. Να μετατραπεί σε μαθησιακή κοινότητα, σε χώρο συνοικοδόμησης και διαμοιρασμού των γνώσεων και εμπειριών. Να διαμορφώσει νέες αξίες και στάσεις και να εγκαθιδρύσει συνεργατικές πρακτικές και στρατηγικές που προαγάγουν την αέναη ομαδική μάθηση, προκειμένου να μπορέσει να επιβιώσει, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του, στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της «σύνολης κοινότητας» και να επιτύχει τη βελτίωση, την αποτελεσματικότητα, και τον εκσυγχρονισμό των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του σχολείου και του περιβάλλοντός του, με όρους ποιότητας και ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, με τη συμμετοχή όλων των μελών.

Οι σημαντικότερες πρακτικές και τα στοιχεία που απαιτούνται για τον μετασχηματισμό της κουλτούρας σε κουλτούρα Ο.Μ. είναι η συστημική προσέγγιση και το κοινό όραμα. Επίσης, η συνεχής συμπαραγωγή, συνδιαχείριση και αξιοποίηση της οργανωσιακής γνώσης μέσω επικοινωνιακής ανοιχτότητας, συνεργατικής μάθησης, διάχυσης γνώσεων και πρακτικών, διαλόγου, κριτικού αναστοχασμού, αποτίμησης και ανατροφοδότησης. Επιπλέον, αναγκαίος είναι ο μετασχηματισμός του έθνους, που αντανακλάται σε κανονισμούς και πρακτικές, ενώ απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η εμπιστοσύνη και η δέσμευση προώθησης του κοινού οράματος. Επιπροσθέτως, η «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση» διαδραματίζει καθοριστικό

ρόλο στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου σε κουλτούρα Ο.Μ. Η μάθηση υποστηρίζεται και αξιοποιείται από τον ηγέτη στρατηγικά, καθώς κινητοποιεί και εμπλέκει τα μέλη που τον πλαισιώνουν να μάθουν μαζί από τις εμπειρίες τους και να αλλάξουν, μοιράζεται μαζί τους την ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων, διαμορφώνει ένα περιβάλλον συλλογικής αέναης μάθησης και βελτίωσης, που ενισχύει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα οποία αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται.

Στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού, δημοκρατικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και προοπτικών, που διαμορφώνει ο εμπνευσμένος ηγέτης οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προκλήσεις, δεσμεύονται να συνεργαστούν για τη συνδιαμόρφωση και προώθηση του κοινού οράματος, μαθαίνουν διαρκώς, ενδυναμώνονται επαγγελματικά, αισθάνονται επαρκείς και η ανάπτυξή τους επιδρά θετικά στη βελτίωση των μαθητών, του σχολείου και του περιβάλλοντός του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Σχολική Ηγεσία*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>
- Berry, G. (1997). Leadership and the development of quality culture in schools. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 52-64. <https://doi.org/10.1108/09513549710163943>
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 31(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.1080/002202799183287>
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129–139. <https://doi.org/10.1080/02619760500093131>
- Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε 05 Απριλίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>
- Drucker, P. (1992). *The new society of organizations*. Ανακτήθηκε 06 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>
- European Commission (2001). *Communication From the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ανακτήθηκε 08 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Ζαμπέτα, Ε., & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=136176>

- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 73-91. Ανακτήθηκε 08 Δεκεμβρίου 2019, από <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15-22. Ανακτήθηκε 06 Φεβρουαρίου, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/284098152_Toward_a_learning_organization_The_strategic_building_blocks
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, 2η εκδ. (τομ. Α, σελ. 27- 49). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων - Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (τομ. Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Ε., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489. <https://doi.org/10.1177/105268460601600502>
- Marsick, V. J. (χ.χ.). *Learning Organizations*. Ανακτήθηκε 06 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://pdfs.semanticscholar.org/2d08/88467dad565efcd9351bdd92fd272f71aa55.pdf>
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1994). The Learning Organization: An Integrative Vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920050406>
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη- Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348- 354). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>

- O'Sullivan, F. (1997, March). *Rethinking Schools as Learning Organisations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Ανακτήθηκε 06 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407704.pdf>
- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479. <https://doi.org/10.1108/09578230510615233>
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής). Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/76281/files/gri-2007-607.pdf>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Ανακτήθηκε 06 Νοεμβρίου, 2019, από http://kmcenter.rid.go.th/kmc08/km_59/manual_59/Book6/The-Fifth-Discipline.pdf
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (1998, December). *What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept To Apply to Schools?* Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia. Ανακτήθηκε 06 Νοεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452588.pdf>
- Sun, H. C. (2003). Conceptual clarifications for "organizational learning", "learning organization" and "a learning organization". *Human Resource Development International*, 6(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/13678860110086465>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή - Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σελ.213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439099.pdf>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the learning organisation: A new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/0158037920140203>

**Εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπόδια των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων.
Μελέτη περίπτωσης στη Λέρο**

Educational needs and barriers of adult refugees’ educators. Case study in Leros

Βασιλική Καφρίτσα, Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΜΔΕ «Σπουδές στην Εκπαίδευση», ΕΑΠ, baskaf@hotmail.gr

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Vasiliki Kafritsa, Primary school teacher, Msc “Studies in Education”, Hellenic Open University, baskaf@hotmail.gr

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: In the present paper we tried to describe the educational needs of the adult refugees’ educators in the area of Leros. In addition, we attempted to highlight the obstacles they face. To collect our data, we used the qualitative approach and conducted interviews throughout the avalanche sampling, so that the participants could express their ideas and perceptions. Our sample is consisted of adult refugees’ educators working in NGO ECHO100PLUS, which is activated in Leros. The analysis of the data revealed the educators’ inexperience and lack of training, as well as the inadequate organization and support on state’s behalf. However, the bright side is the full support from ECHO100PLUS and the positive attitude of the local community and the trainees towards the educator’s work.

Keywords: adult education, adult’s trainer education, educational needs, barriers

Περίληψη: Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων στην περιοχή της Λέρου, καθώς και η ανάδειξη των εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν συνεντεύξεις μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες ενηλίκων προσφύγων της ΜΚΟ ECHO100PLUS που δραστηριοποιείται στη Λέρο. Από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχθηκε η απειρία και η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτών/ριών, καθώς και η ελλιπής οργάνωση και υποστήριξη από τη μεριά της πολιτείας. Στα θετικά καταγράφεται η αμέριστη υποστήριξη από την ECHO100PLUS και η θετική αντιμετώπιση της τοπικής κοινωνίας και των εκπαιδευόμενων απέναντι στο έργο των εκπαιδευτών/ριών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπόδια

Εισαγωγή

Η πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα εισροή προσφύγων και μεταναστών έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες και έχει αναδείξει από τη μια μεριά την ανάγκη για στήριξη και αλληλοβοήθεια και από την άλλη προβλήματα και ελλείψεις των ελληνικών δομών. Η ελληνική πολιτεία καλείται να καλύψει τις βασικές ανάγκες ενός ολοένα αυξανόμενου πληθυσμού προσφύγων. Οι ανάγκες αυτές δεν έχουν μόνο να κάνουν με τη σίτιση και τη στέγαση, αλλά και με την ένταξη και προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, κύρια μέσω της εκπαίδευσης, όχι μόνο των παιδιών και των εφήβων, αλλά και των ενηλίκων.

Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να αντισταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την πρόοδο και τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των αδικημένων κοινωνικών ομάδων (Κόκκος, 2008, σ.9). Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν στην βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης, στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη στην κοινωνία (Ξηρουχάκης, 2019), καθώς και στην αποφυγή της περιθωριοποίησης, του κοινωνικού αποκλεισμού και των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Η εκπαίδευση ενηλίκων με διαφορετική εθνικότητα και κουλτούρα σε συνδυασμό με τις οικονομικές και εκπαιδευτικές ελλείψεις και αδυναμίες καθιστούν απαραίτητη τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών/ριών, καθώς και των εμποδίων που προκύπτουν τόσο από τη διδασκαλία μιας ευαίσθητης κοινωνικά ομάδας, όπως είναι οι πρόσφυγες, όσο και από τις ελλείψεις σε παροχές και υποδομές (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2010).

1. Ευάλωτες ομάδες

Όλα τα άτομα που για διάφορους λόγους βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, γίνονται αντικείμενα ρατσισμού και προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα να στερούνται πρόσβασης στην αγορά εργασίας (όπως τα άτομα με αναπηρία, οι χρήστες ουσιών, οι πρώην φυλακισμένοι, οι πρόσφυγες και οι μειονότητες) ανήκουν στις ειδικές ή ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Τσιμπουκλή, 2008, σ.281). Οι παραπάνω ομάδες, αν και δεν μοιράζονται ακριβώς τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες, αντιμετωπίζουν, ωστόσο, κοινά προβλήματα, τα οποία εντοπίζονται σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής. Έτσι λοιπόν, σε επαγγελματικό επίπεδο, τα άτομα αυτά έχουν μειωμένες ευκαιρίες απασχόλησης, σε εκπαιδευτικό επίπεδο αντιμετωπίζουν περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία, ως επί το πλείστον, διέπονται από ασυνέχεια, οργανωτικές ελλείψεις και είναι αποκομμένα από την αγορά εργασίας, και σε προσωπικό επίπεδο γίνονται αποδέκτες ελάχιστης ή/και μηδενικής υποστήριξης από τους οικείους τους (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2010). Στην εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων, και ιδιαίτερα των προσφύγων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ιδιαίτερες ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας όσο και το διαφορετικό εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μελών της, καθώς δύναται να γίνουν αιτίες

αποτυχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κεφαλά, 2017). Για τους λόγους αυτούς ο/η εκπαιδευτής/ρια ευάλωτων ομάδων απαιτείται να γνωρίζει τον ρόλο του/της και να αξιοποιεί συγκεκριμένες δράσεις, όπως περιγράφεται παρακάτω.

2. Εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων προσφύγων

Όπως επισημαίνεται από τον Βεργίδη (2012), έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες στην Ελλάδα, οι οποίες είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Κοινός παρονομαστής των ερευνών αυτών είναι, μεταξύ άλλων, η ανάγκη για υποστήριξη και επιμόρφωση όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών/ριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, παρά το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό πεδίο στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας (Palaiologou & Dimitriadou, 2013).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων έχουν αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι εκλείπει ένας κεντρικός προγραμματισμός και συντονισμένες προσπάθειες από τη μεριά του κράτους (Kantzou, Manoli, Mouti & Papadopoulou 2017).

Λόγω του ότι η προσφυγική κρίση είναι ένα πρόσφατο γεγονός δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη αρκετές έρευνες που να διερευνούν και να καταγράφουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων στη χώρα μας. Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της Πρόιου (2019) οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων χρήζουν επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας και στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές/ριες χρειάζεται να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που οφείλονται σε τραυματικές εμπειρίες (Gagné, Schmidt & Markus 2017· Richardson, MacEwen & Naylor, 2018), αλλά και να μπορούν να είναι εξοπλισμένοι ώστε να διευκολύνουν την κριτική και δημιουργική εμπλοκή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Nelson & Appleby, 2015).

Σε γενικές γραμμές, η επιπλέον κατάρτιση πρέπει να είναι τέτοια ώστε αφενός να επεκτείνει την ευελιξία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, αφετέρου να καλλιεργεί στους εκπαιδευτές/ριες διεθνή συνείδηση και διαπολιτισμική ευαισθησία (Walters, Garii & Walters, 2009). Το παραπάνω εύρημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014) η πλειονότητα των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα δεν εισάγει στη διδασκαλία της διαπολιτισμικές διαστάσεις, αξιοποιεί πιο συντηρητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως είναι η μετωπική διδασκαλία, και συντηρεί στερεοτυπικές και υποτιμητικές αντιλήψεις για τη διαφορετική κουλτούρα.

2.1. Εμπόδια των εκπαιδευτών ενηλίκων προσφύγων

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται ο εντοπισμός και η καταγραφή των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων στην άσκηση του έργου

τους και τα οποία προέρχονται είτε από την ίδια τη σύσταση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους φραγμούς που αντιμετωπίζει η ομάδα εκπαιδευομένων (καταστασιακά και προδιαθετικά) είτε από την ακαταλληλότητα των υποδομών και την έλλειψη στήριξης και σχεδιασμού από την πολιτεία (θεσμικά) (Rubenson & Desjardins, 2009).

Με βάση την ψυχολογική προσέγγιση, ένα άτομο για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες θα πρέπει πρώτα να έχει εξασφαλίσει την κάλυψη των βιολογικών αναγκών και των αναγκών για ασφάλεια (Βεργίδης, 2008, σ.29). Η μη κάλυψη των βασικών αναγκών δημιουργεί φραγμούς τόσο στον/την εκπαιδευόμενο/η όσο και στον/την εκπαιδευτή/ρια. Παράλληλα, η ετερογένεια της ομάδας ως προς το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μελών της δημιουργεί επιπλέον εμπόδια, καθώς ο/η εκπαιδευτής/ρια αφενός οφείλει να τα λάβει υπόψη του στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αφετέρου καλείται να συγκεράσει τα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία και να δομήσει μια ομάδα με συνοχή (Blackledge & Hunt, 2004, σ.266). Φυσικά, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι οι τραυματικές εμπειρίες, καθώς και η φυσική και ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι/ες αποτελούν επιπλέον φραγμούς στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος (Richardson et al, 2018).

Σύμφωνα με τον Βαλάκα (2008, σ.172), ο χώρος μέσα στον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία, χωρίς διαρροές, υλοποίηση ενός προγράμματος. Μία αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να είναι άνετη και ελκυστική και να προδιαθέτει τα μέλη της ομάδας για μάθηση και συνεργασία. Ταυτόχρονα, πρέπει να είναι εξοπλισμένη με εποπτικά μέσα και να παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Επίσης, σύμφωνα με τον Gözpinar (2019), η αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί ουδέτερο χώρο για τους πρόσφυγες. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, εξοπλισμού και διδακτικού υλικού είναι ένα επιπλέον εμπόδιο που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτών/τιών ενηλίκων προσφύγων (Kantzou et al, 2017).

Με βάση την έρευνα του Gözpinar (2019), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που μαθαίνεται με την πάροδο του χρόνου και η διδασκαλία των προσφύγων δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα. Η έλλειψη εμπειρίας επομένως είναι ένα ακόμη εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων.

Πρόσθετα εμπόδια προκύπτουν από την έλλειψη συντονισμού από έναν κεντρικό φορέα (Ποττάκης & Νικολόπουλος, 2017), από τις συνεχείς μετακινήσεις των προσφυγικών πληθυσμών και τις υπεράριθμες αίθουσες διδασκαλίας (Walters, Garii & Walters, 2009).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

EE1) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων στην περιοχή της Λέρου, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

EE2) Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων της Λέρου

στο καθημερινό έργο τους, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Για την καλύτερη δυνατή απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς προσφέρεται για την ανίχνευση, την κατανόηση, την ανάπτυξη και την ανάδειξη ενός κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2016, σ.16-17), στη συγκεκριμένη περίπτωση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020. Το δείγμα αποτελείται από 9 εκπαιδευτές/ριες που διδάσκουν ή δίδασκαν ενήλικες πρόσφυγες στη Λέρο. Το δείγμα επιλέχθηκε με γνώμονα την ελληνομάθεια, ώστε να διευκολυνθεί η έρευνα και να αποφευχθούν τυχόν λανθασμένα συμπεράσματα λόγω της μετάφρασης. Οι συμμετέχοντες/ουσες προσεγγίστηκαν μέσα από την διαδικασία της χιονοστιβάδας (Creswell, 2016, σ.206, 209). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, ωστόσο θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.1. Γνωστικά αντικείμενα για επιμόρφωση

Όσον αφορά την επιμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων προσφύγων της Λέρου, εκδήλωσαν την επιθυμία να επιμορφωθούν στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ευάλωτων ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, ο 4ος συμμετέχοντας ανέφερε ότι θα ήθελε να επιμορφωθεί στη διδασκαλία *«και ενηλίκων και ευάλωτων ομάδων»*. Ο 7ος συμμετέχοντας προτιμά την επιμόρφωση στη διδασκαλία ευάλωτων ομάδων, καθώς ανέφερε ότι: *«θα ήθελα να επιμορφωθώ στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε εμείς οι εκπαιδευτές να αντιμετωπίζουμε άτομα που έχουν [...] δύσκολα βιώματα»*. Στο ίδιο πλαίσιο, οι δύο τελευταίοι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι θα ήθελαν να εκπαιδευτούν σε θέματα *«εκπαίδευσης ενηλίκων κι όχι μόνο για ευάλωτες ομάδες»* και *«κάτι σε γενικότερο πλαίσιο (σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων)»*.

Κάποιοι δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχολογίας. Η πρώτη συμμετέχουσα τόνισε τη σημασία του *«να καταλαβαίνουμε πώς μπορείς να βοηθήσεις ανθρώπους που έχουν υποστεί ψυχολογικό τραύμα»*. Τον ίδιο προβληματισμό φαίνεται πως έχουν και ο τρίτος συμμετέχοντας, ο οποίος ανέφερε ότι θα ήθελε να επιμορφωθεί *«στο κομμάτι της στήριξης αυτών των ανθρώπων. Ψυχολογία ή κάτι αντίστοιχο»*, αλλά και η έκτη συμμετέχουσα η οποία δήλωσε ότι: *«θα μ' άρεσε η ψυχολογία»*.

Άλλοι επιθυμούν να επιμορφωθούν σε ζητήματα που αφορούν τη γνώση της κουλτούρας των εκπαιδευομένων και των διαπολιτισμικών στοιχείων. Η πρώτη συμμετέχουσα δήλωσε ότι θα ήθελε να επιμορφωθεί *«σχετικά με την κουλτούρα των προσφύγων από τις χώρες που προέρχονται»* και *«με το πώς αντιμετωπίζεις μία τάξη που έχει μέσα μία μίξη εθνικοτήτων και*

διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων». Στα παραπάνω συνηγόρησε έμμεσα και η δεύτερη συμμετέχουσα, η οποία τόνισε τη δυσκολία της επιλογής σκηνών στο μάθημα του σινεμά εξαιτίας των διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών πεποιθήσεων («το σινεμά από τη φύση του έχει και [...], υπερβολική βία ή σεξ. [...] Δεν ξέρω αν υπάρχει τρόπος [...] να κάνω και επιλογή, τι θα μπορούσα να δείξω γιατί είναι και παιδιά που δεν ξέρουμε ακριβώς από πού προέρχονται και δεν ήθελα να τους δείξω υπερβολικά βίαιες σκηνές»).

Ένα άτομο εξέφρασε την επιθυμία να επιμορφωθεί στη διδακτική ξένων γλωσσών και ένα άλλο ότι δεν επιθυμεί να επιμορφωθεί καθόλου. Συγκεκριμένα, η έκτη συμμετέχουσα ανέδειξε τη σημασία που έχουν «οι γλώσσες και στην εκπαίδευση», ενώ ο πέμπτος συμμετέχοντας υποστήριξε ότι: «δε μου 'ρχεται κάτι το οποίο πρέπει να δουλέψω».

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι τα άτομα του δείγματος έχουν εντοπίσει σε μεγάλο βαθμό τα σημεία στα οποία χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση. Το γεγονός ότι κατά κύριο λόγο επέλεξαν να επιμορφωθούν στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και ευάλωτων ομάδων είναι αλληλένδετο με την έλλειψη εμπειρίας που εντοπίστηκε κατά την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων.

4.2. Επιλογή επιμορφωτών

Ως προς την επιλογή επιμορφωτή/ριας η πλειοψηφία επιλέγει κάποιον/α που έχει εμπειρία στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων και μπορεί να δώσει πρακτικές και ουσιαστικές κατευθύνσεις. Πιο αναλυτικά, η 1η συμμετέχουσα δήλωσε ότι η εμπειρία του/της εκπαιδευτή/ριας παίζει σημαντικό ρόλο (E: Άρα η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο. M: Ναι). Ο 3ος συμμετέχοντας υποστήριξε ότι θα ήταν πιο κατάλληλος/η επιμορφωτής/ρια «κάποιος που να γνωρίζει την κατάσταση και να είναι και μέσα στα πράγματα, να έχει δηλαδή και την εμπειρία». Αντίστοιχα και ο 4ος συμμετέχοντας θα επέλεγε ως επιμορφωτή/ρια «κάποιον ο οποίος θα είχε εμπειρία». Για τον 5ο συμμετέχοντα ο επιμορφωτής ή η επιμορφώτρια θα πρέπει να διακατέχεται από «ένα σύνολο» γνώσεων και εμπειριών. Ο 7ος συμμετέχοντας θα επιθυμούσε να τον επιμορφώσει «κάποιος που γνωρίζει την κατάσταση και είναι μέσα στα πράγματα και εννοείται να έχει και την εμπειρία». Στα παραπάνω συναινεί και ο 8ος συμμετέχοντας («ένας άνθρωπος ή μια ομάδα ανθρώπων που θα είχαν την εμπειρία»), αλλά και η 9η συμμετέχουσα («έχει να κάνει με την εμπειρία στο εκάστοτε αντικείμενο»).

Αρκετοί θεωρούν ότι είναι επίσης πολύ σημαντικό, ο/η επιμορφωτής/ρια, παράλληλα με την εμπειρία, να γνωρίζει το θεωρητικό υπόβαθρο των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρώτη συμμετέχουσα υποστήριξε ότι ο/η εκπαιδευτής/ρια πρέπει να κατέχει «ένα συνδυασμό (γνώσεων) για την εκπαίδευση ενηλίκων και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Το ίδιο τόνισαν ο πέμπτος συμμετέχοντας («είναι ένα σύνολο»), ο όγδοος συμμετέχοντας («ένας άνθρωπος ή μια ομάδα ανθρώπων που θα είχαν την εμπειρία και θα είχαν και τη γνώση»), αλλά και η ένατη συμμετέχουσα («θέλει μία θεωρητική βάση»).

Μία συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να αγαπάει αυτό που κάνει και μία

άλλη ότι πρέπει να είναι γνώστης/ρια της επικαιρότητας ώστε να είναι αποδοτικός/ή. Συγκεκριμένα, η έκτη συμμετέχουσα τονίζει ότι σημαντικό «είναι να το αγαπάς» και η ένατη συμμετέχουσα αναδεικνύει τη σημασία του «να παρακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής».

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το δείγμα μας δίνει μεγάλη βάση στην εμπειρική γνώση έναντι της θεωρητικής, καθώς χρειάζεται άμεση και χειροπιαστή καθοδήγηση από τους/τις επιμορφωτές/ριες.

4.3. Επιλογή μορφής επιμόρφωσης

Με βάση τις συνεντεύξεις, η πλειοψηφία του δείγματος προτιμάει τις μικτές μεθόδους επιμόρφωσης, ενώ σημαντικό τμήμα των συμμετεχόντων μοιράζεται εξίσου ανάμεσα στη διαζώση και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Ακριβέστερα, η 1η συμμετέχουσα υπογράμμισε ότι θα προτιμούσε κάτι που να συνδυάζει και τα δύο καθώς: «προσωπικά προτιμώ τη διαζώση εκπαίδευση, [...] αλλά επειδή οι περισσότεροι βρισκόμαστε σε νησιά νομίζω ότι η λύση της *on line* εκπαίδευσης είναι πιο πρακτική». Η 2η συμμετέχουσα δήλωσε ότι για να επιμορφωθεί θα επέλεγε ένα πρόγραμμα «που να συνδυάζει και τα δύο (διαζώση και εξ αποστάσεως)». Ο 3ος συμμετέχοντας υποστηρίζει ότι «η διαζώση εκπαίδευση είναι αναντικατάστατη, αλλά λόγω και της ειδικής κατάστασης, με την καραντίνα και όλα αυτά πιστεύω πως μπορεί να γίνει καλή δουλειά και εξ αποστάσεως», για να καταλήξει ότι «αν υπήρχε ένας τρόπος να συνδυαστούν αυτά τα δυο θα μιλούσαμε [...] για ιδανικές καταστάσεις». Ο 7ος και ο 8ος συμμετέχοντας υποστήριξαν επίσης ότι «ένας συνδυασμός των δύο θα ήταν ιδανικός» και ότι «επειδή ζούμε σε ένα νησί και οι μετακινήσεις δεν είναι πάντα ευνοϊκές, [...] θα ήταν το ιδανικό ένας συνδυασμός». Στην 4η συνέντευξη τονίζονται τα εμπόδια που θα συναντούσε η διαζώση εκπαίδευση και η υπεροχή της εξ αποστάσεως («λόγω των περιοριστικών μέτρων όλα δουλεύουν εξ αποστάσεως. Αλλά και να αρθρύνε τα περιοριστικά μέτρα το ότι ζούμε στη Λέρο...»). Η τελευταία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι «το διαζώση βοηθάει περισσότερο, αλλά δεδομένου ότι βρίσκομαι και εργαζομαι στη Λέρο σαφώς και θα προτιμούσα το εξ αποστάσεως γιατί είναι δύσκολες οι μετακινήσεις». Αντίθετα, ο 5ος συμμετέχοντας προτιμά την «διαζώση», όπως και η 6^η συμμετέχουσα προτιμά την προσωπική επαφή («Προτιμάν (τα παιδιά μου) την προσωπική επαφή. Κι εγώ εξίσου»).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες επιλέγουν κατά κύριο λόγο την μικτή εκπαίδευση συνεκτιμώντας τα προτερήματα που χαρακτηρίζουν τη διαζώση διδασκαλία, αλλά και τις αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν από την υφιστάμενη υγειονομική κρίση και την ακριτικότητα του τόπου διαμονής τους.

4.4. Είδη εμποδίων

Οι εκπαιδευτές/ριες φαίνεται να αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στο έργο τους, τα οποία πηγάζουν είτε από τα προβλήματα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην προσωπική τους ζωή, είτε από διοικητικά θέματα και θέματα λειτουργίας του E-Hub, είτε από την λιγοστή

γνώση και εμπειρία στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί ανέφεραν ως πρόβλημα την επικοινωνία, καθώς δεν υπάρχουν διερμηνείς ή μεταφραστές. Στην πρώτη συνέντευξη αναφέρεται ότι ένα σοβαρό πρόβλημα «είναι η γλώσσα επικοινωνίας, φυσικά. Εμείς δε λειτουργούμε με μεταφραστές». Και η δεύτερη συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι: «τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζω εγώ στη διδασκαλία είναι πρώτα απ’ όλα η γλώσσα». Το ίδιο επισημαίνεται και στην τρίτη συνέντευξη («άλλο μεγάλο πρόβλημα είναι ότι πολλοί δε μιλάνε ούτε λέξη αγγλικά»). Ο τέταρτος συμμετέχοντας αναφέρει ότι: «στο έργο της διδασκαλίας κρουστών εγώ δεν αντιμετωπίζω... άντε να πεις το πρόβλημα της γλώσσας». Και ο πέμπτος συμμετέχοντας τονίζει ότι το πρόβλημα είναι «η γλώσσα, που είναι δύσκολο να επικοινωνήσεις μαζί τους». Στο ίδιο πνεύμα και η έκτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι «ο μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας είναι η γλώσσα», αλλά και ο έβδομος συμμετέχοντας που προσθέτει ότι «πολύ βασικό είναι το κομμάτι της επικοινωνίας, γιατί δεν υπάρχουν διερμηνείς και δεν γνωρίζουν όλοι αγγλικά».

Μερικοί δήλωσαν ότι η ψυχολογία των εκπαιδευόμενων είναι πολύ σημαντικό εμπόδιο για τη διδασκαλία. Πιο αναλυτικά, η πρώτη συμμετέχουσα ανέφερε ότι σοβαρό πρόβλημα «είναι και η ψυχολογία των μαθητών, η οποία μεταβάλλεται πάρα πάρα πολύ εύκολα, [...] αν έχει προβλήματα ή κάποιο ψυχολογικό τραύμα (μπορεί) να εμποδίσει κάποιον να είναι τόσο δεκτικός στην εκπαίδευση όσο θα θέλαμε». Και ο τρίτος συμμετέχοντας αναγνωρίζει ότι «αυτό που κάνει το έργο μας δύσκολο είναι το ψυχολογικό κομμάτι». Ομοίως και στην πέμπτη συνέντευξη γίνεται λόγος για τη δυσκολία που προκύπτει από «την ψυχολογία την οποία είναι πολλοί απ’ αυτούς», όπως και στην έβδομη τονίζεται ότι «κάτι που δυσκολεύει την κατάσταση πάρα πολύ είναι το ψυχολογικό κομμάτι». Στο ίδιο πνεύμα ο όγδοος συμμετέχοντας υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της μετατροπής της αρνητικής ψυχολογίας λόγω των δύσκολων εμπειριών σε μαθησιακές ευκαιρίες («αυτός ήταν κι ένας στόχος, το οποίο αυτό θα γινόταν αν υπήρχε μια συνέχεια, τις δικές τους εμπειρίες να τις μεταβάλουμε και να τις μεταμορφώσουμε σε κάτι πιο δημιουργικό και μέσα από αυτό το χρόνο να περάσουν κι εκείνοι πολύ καλά και να εισπράξουν για τον εαυτό τους κάποια θετικά πράγματα μέσα σ’ αυτές τις δυσκολίες που είχαν περάσει και που περνάνε»).

Κάποιοι θεωρούν ότι η κινητικότητα των εκπαιδευόμενων δυσκολεύει το έργο τους. Η 2η συμμετέχουσα χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι η δυνατότητα να παρακολουθούν οι πρόσφυγες όλα τα μαθήματα, διότι το να μάθει κάποιος κινηματογράφο είναι, πρέπει να παρακολουθεί τα πάντα. [...] Και το γεγονός ότι [...] κάποιες φορές τους καλούν [...] για interviews ή τους διώχνουνε ξαφνικά από το νησί, χάνουνε τελείως τον ειρμό, δηλαδή δεν μπορεί να υπάρχει μια συνέχεια. Το ίδιο πρόβλημα εντοπίζει και ο 3ος συμμετέχοντας ο οποίος μας πληροφορεί ότι «οποτεδήποτε μπορεί κάποιος να φύγει για την ενδοχώρα σε άλλα hotspot εντελώς απροειδοποίητα χωρίς να έχει προλάβει να σημειώσει κάποια πρόοδο». Στην 4η συνέντευξη τονίζεται η ευθύνη της πολιτείας για το πρόβλημα της κινητικότητας των προσφύγων («γιατί ποιοι είναι αυτοί που καθυστερούνε τόσο πολύ να τους ετοιμάσουνε το τρίπτυχο, ένα τρίπτυχο, το οποίο παίρνουν όσοι παίρνουν άσυλο, για να προχωρήσουνε, να πάνε στην επόμενη δομή κλπ;»). Αντίστοιχα, και ο 7^{ος} συμμετέχοντας

αναδεικνύει το πρόβλημα της κινητικότητας («κάτι άλλο είναι το ότι ανά πάσα ώρα και στιγμή μπορεί να χρειαστεί να φύγουν από τη Λέρο, χωρίς να έχουν κάποια ειδοποίηση, οπότε κι αυτό δε βοηθάει και να έχουν μια συνέχεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων»).

Τρία άτομα υπογράμμισαν τη δυσκολία που προκύπτει από τη λειτουργία ανοιχτών τμημάτων, με αποτέλεσμα την ασταθή σύσταση της ομάδας. Συγκεκριμένα, η πρώτη συμμετέχουσα μας ενημέρωσε ότι: «στο σχολείο που λειτουργούμε εμείς στη Λέρο έχουμε πάρει την απόφαση να είναι όλα τα τμήματά μας ανοιχτά. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί με την εγγραφή του κάποιος πρόσφυγας να μπει στο τμήμα αν θεωρεί ότι έχει το κατάλληλο επίπεδο οποιαδήποτε στιγμή [...] και αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος μπορεί να έχει προετοιμάσει κάποιο πλάνο μαθήματος, το οποίο ανά πάσα στιγμή μπορεί να μη λειτουργήσει εκείνη τη ημέρα, γιατί να έχει ένα διαφορετικό κοινό από αυτό που περίμενε». Ο όγδοος συμμετέχοντας μας ανέφερε ότι: «τα προβλήματα κυρίως ήταν με τη σύσταση της ομάδας. Δηλαδή ενώ στην αρχή ήρθαν όλοι μ’ έναν ενθουσιασμό και σε κάποιες απ’ τις χώρες που κατάνοιγαν το θέατρο τους ήταν και μια άγνωστη λέξη, σίγουρα και στην καθημερινότητά τους δεν ήταν από τις πρώτες τους επιλογές. Κυρίως ήταν η σύσταση της ομάδας, δηλαδή διαφορετικές ηλικίες, φυσικά ήταν ενήλικες όλοι, αλλά οι διαφορετικές χώρες απ’ τις οποίες έρχονταν...». Το ίδιο υποστήριξε και η ένατη συμμετέχουσα, η οποία τόνισε ότι: «η άλλη δυσκολία που έμπαινε ήταν ότι δεν ήταν σταθερή η σύσταση της ομάδας. Αλλάζαν τα άτομα, άλλαζε ο αριθμός των ατόμων πάνω που γνωριζόμασταν και μπορούσαμε να καταλάβουμε τα όριά τους[...]. Αλλάζε η σύσταση οπότε ξαναπηγαίναμε πάλι απ’ την αρχή».

Στις παραπάνω συνεντεύξεις φαίνεται ότι το πρόβλημα είναι η σύσταση της ομάδας είτε λόγω διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας είτε λόγω της μεγάλης απόκλισης σε ηλικία και εθνοπολιτισμικά ενδιαφέροντα, η οποία παράλληλα αλλάζει από μάθημα σε μάθημα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο των εκπαιδευτών/ριών.

Δύο συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη δυσκολία που προκύπτει λόγω των συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων. Όπως αναφέρει ο τρίτος συμμετέχοντας: «βλέπουμε κάθε μέρα αυτά που πέρασαν οι άνθρωποι αυτοί, που ακόμα τα περάνε δηλαδή, δεδομένου ότι δεν τέλειωσαν τα δύσκολα αφού πέρασαν τη θάλασσα, συνεχίζουν και ζουν με τέτοιες συνθήκες διαμονής, ανασφάλεια και ανησυχία για το πώς θα τελειώσει η «περιπέτειά» τους, και αυτό επηρεάζει όχι μόνο αυτούς, αλλά επηρεάζει και εμάς». Το ίδιο επισημαίνει και ο τέταρτος συμμετέχοντας, ο οποίος αναδεικνύει τα εμπόδια που προκαλεί η έλλειψη καθημερινής, προσωπικής υγιεινής στη διαδικασία της μαθησιακής διδασκαλίας («σου’ ρχονται το καλοκαίρι μαθητές άπλυτοι [...]κι απ’ τη βρόμα κοντεύεις να λιποθυμήσεις»). Τα παραπάνω συνιστούν εμπόδια μάθησης που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσης και διαμονής.

Κάποιοι υπογραμμίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη γνώσης κι εμπειρίας στην εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων (απειρία, άγνοια του διαφορετικού πολιτισμού, στερεότυπα). Συγκεκριμένα, η έκτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι: «άκουγα κι εγώ από διάφορους ότι ήτανε βίαιοι, ότι είναι, γενικώς συμπεριφορά, και με είχε πιάσει ένας πανικός», γεγονός που αποδεικνύει ότι διατηρούσε αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους/τις εκπαιδευόμενους/ές της. Η ένατη συμμετέχουσα υπογράμμισε ότι αντιμετώπισε «προβλήματα

που είχαν να κάνουν κατά βάση με το ότι ήταν η πρώτη φορά ενασχόλησής μου με ενήλικες, ήταν ενήλικες διαφορετικών ηλικιών και προερχόμενοι από μία πολύ ιδιαίτερη και διαφορετική κουλτούρα, η οποία να μεν με μάγευε, παρόλα αυτά με έκανε να έχω πολλούς ενδοιασμούς αν το κάνω σωστά και να έχω πολλούς φόβους να μην προσβάλλω ή να μην ξεφύγω απ' τα δικά τους όρια». Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας στη διδασκαλία ευάλωτων ομάδων και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση προσφύγων.

Τέλος, ένα άτομο (η πρώτη συμμετέχουσα) καταδεικνύει ως πρόβλημα και την έλλειψη διδακτικού υλικού («δεν υπάρχει και αντίστοιχο υλικό στην ουσία»).

4.5. Υποστήριξη από αρμόδιους φορείς

Όσον αφορά την υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες νιώθουν ότι λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη από τη ΜΚΟ, η συντριπτική πλειονότητα τονίζει ότι το κράτος δεν τους υποστηρίζει αρκετά, ενώ αρκετοί δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν εάν η επίσημη πολιτεία παρέχει κάποιου είδους υποστήριξη. Αναλυτικότερα, η πρώτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι «η δική μας ΜΚΟ ό,τι έχω ζητήσει μου το έχει προσφέρει, αλλά [...] θα ήθελα να είναι πιο γενικευμένη η εκπαίδευση και η προσφορά, η κάλυψη των αναγκών». Αντίστοιχα, όσον αφορά την παροχή υποστήριξης, η δεύτερη συμμετέχουσα υπογραμμίζει ότι «η ΜΚΟ (μας υποστηρίζει) 100%. Και υποστήριξη και οικονομική υποστήριξη κάποια φορά αν χρειάζεται. [...] Τώρα άλλη υποστήριξη, όχι ούτε από το δήμο είχαμε ούτε από το κράτος. Στο ίδιο πνεύμα και ο τρίτος συμμετέχοντας τονίζει ότι «από την ECHO100PLUS μας βοηθάνε πολύ. Το κράτος ίσως θα μπορούσε να κάνει κάτι παραπάνω σε όλους τους τομείς». Ο 4^{ος} συμμετέχοντας συναινεί στο γεγονός ότι η ΜΚΟ έχει ένα σχολείο που παράγει έργο και προσφέρει υποστήριξη («Οκ, η ΕΚΟ έχει ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας»), αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει την έλλειψη υποστήριξης εκ μέρους της πολιτείας κυρίως μέσω της μη παροχής κινήτρων για επιμόρφωση στους πρόσφυγες («θα μπορούσε, ας πούμε, η πρώτη υποδοχή ή οι αστυνομικοί, κλπ, να τους λένε, ξέρεις κάτι, η υπόθεσή σου θα εξεταστεί μετά από 8-9 μήνες, κοίτα να ξέρεις αγγλικά να συνεννοηθούμε»). Και η έκτη συμμετέχουσα θεωρεί ότι «η ΜΚΟ που εργάζομαι εγώ [...] (παρ)έχει πλήρη υποστήριξη. [...]. Δηλαδή το κράτος, δεν σου λέω για τους πρόσφυγες, δε μεριμνεί καν». Ομοίως, ο έβδομος συμμετέχοντας μας πληροφορεί ότι «από την ECHO100PLUS δεν έχω κανένα παράπονο. Τώρα σίγουρα το κράτος θα μπορούσε να έχει μεριμνήσει περισσότερο και στο κομμάτι της φιλοξενίας και στην εκπαίδευση, για να μη βασίζεται ένα τόσο σπουδαίο κομμάτι όπως η εκπαίδευση στην καλή θέληση κάποιων».

Βέβαια, κάποιοι συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι δεν γνωρίζουν εάν η πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς παρέχουν επαρκή υποστήριξη. Ο πέμπτος συμμετέχοντας δηλώνει ότι «για το κράτος δεν είμαι ικανός να σου πω αν παρέχει ικανή υποστήριξη. Για τη ΜΚΟ που με ρώτησες νομίζω είναι άμογοι». Ομοίως, ο όγδοος συμμετέχοντας ανέφερε ότι «από τη ΜΚΟ είχαμε την αμέριστη συμπαράσταση [...] Με άλλους αρμόδιους φορείς δεν γνωρίζω». Όπως και η ένατη συμμετέχουσα γνωστοποίησε ότι «κατά βάση εμείς θεωρώ ότι συνεργαστήκαμε με τη

ΜΚΟ, έτσι κι αλλιώς. Οπότε ήταν πάντα δίπλα μας [...] Αλλά μόνο η ΜΚΟ, κανείς άλλος». Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν ότι η υποστήριξη στο έργο τους προήλθε από την ΜΚΟ, αλλά δεν γνωρίζουν εάν το κράτος υποστηρίζει οικονομικά ή με άλλο τρόπο την ECHO100PLUS, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η ένατη συμμετέχουσα «υποθέτω ότι σε σχέση με τη ΜΚΟ ίσως υπήρχαν πράγματα που προσέφερε ο δήμος ή το κράτος τα οποία εγώ δε γνώριζα». Γι’ αυτό τον λόγο επιφυλάχτηκαν να απαντήσουν με βεβαιότητα ότι η πολιτεία από την μεριά της δεν παρείχε ικανή υποστήριξη.

Εφόσον η πλειοψηφία απάντησε ότι δεν είναι ικανοποιημένη από την κρατική μέριμνα και υποστήριξη, στην επόμενη παράγραφο οι συμμετέχοντες/ουσες μας κοινοποιούν τι επιπλέον θα μπορούσε να κάνει η πολιτεία, ώστε να υποστηρίξει το έργο τους είτε άμεσα είτε έμμεσα.

4.6. Τομείς περαιτέρω υποστήριξης από το κράτος

Στο ερώτημα τι επιπλέον θα μπορούσε να κάνει το κράτος ώστε να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων ένα τμήμα του δείγματος αναγνωρίζει την αξία της επιμόρφωσης για τους/τις ίδιους/ες. Όπως μας ενημερώνει η πρώτη συμμετέχουσα «θα μπορούσαν να έχουν γίνει πράγματα πριν την έναρξη (στον τομέα της επιμόρφωσης)», με την οποία συμφωνεί και ο τρίτος συμμετέχοντας ο οποίος αναφέρει ότι «τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι σίγουρα κάτι που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων το θέλει». Στα παραπάνω επαυξάνει και ο έβδομος συμμετέχοντας, καθώς αναφέρει ότι «σίγουρα θα μπορούσαν να μας παρέχουν επιμορφώσεις».

Ορισμένοι θεωρούν ότι η κατάσταση θα βελτιωνόταν αν η πολιτεία παρείχε καλύτερες δομές φιλοξενίας στους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Ο τρίτος συμμετέχοντας υπογραμμίζει ότι «το κράτος ίσως θα μπορούσε να κάνει κάτι παραπάνω σε όλους τους τομείς, και στη φιλοξενία». Ο τέταρτος συμμετέχοντας συμφωνεί ότι οι καλύτερες υποδομές θα βοηθήσουν και το διδακτικό τους έργο («Ε: Άρα λοιπόν, κατά τη γνώμη σου, αυτό που θα μπορούσε επιπλέον να βοηθήσει και το δικό σας έργο θα ήτανε σε πρώτη φάση οι καλύτερες υποδομές και το να καλύψουν βασικές ανάγκες των ανθρώπων αυτών. Δ: Ε ναι.») Και η 6^η συμμετέχουσα αναγνωρίζει ότι «θα μπορούσε να υπάρχει υποδομή καλύτερα, αυτό που λέμε τώρα ότι είναι υπεράριθμοι και δεν είναι ωραίο οι άνθρωποι να κοιμούνται έξω. Όλα αυτά, εντάξει, μας επηρεάζουνε και πειράζουν όλους βέβαια».

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι τομείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών/ριών και της φιλοξενίας των προσφύγων εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ως οι πιο βασικές παράμετροι για τη βελτίωση των συνθηκών της διδακτικής διαδικασίας.

Ένα άτομο υποστηρίζει ότι το κράτος οφείλει να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τα talέντα των προσφύγων. Συγκεκριμένα, η δεύτερη συμμετέχουσα αναδεικνύει το γεγονός «ότι κανείς δεν έχει ασχοληθεί να δει [...] υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι που έχουνε γνώσεις και πρακτικές, εννοώ ότι ξέρουν κάποια τέχνη με τα χέρια τους, μπορεί να είναι κουρείς ή ράφτες ή οτιδήποτε, υπάρχουν και πάρα πολλοί που είναι θεωρητικά καταρτισμένοι». Με βάση τα λεγόμενά της, το ελληνικό κράτος θα μπορούσε να «εκμεταλλευτεί» τα talέντα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες

των ανθρώπων αυτών, προσφέροντας έτσι και στους ίδιους μία αξιοπρεπή απασχόληση.

Τέλος, κάποιιοι απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τι επιπλέον θα μπορούσαν να παρέχουν οι αρμόδιοι φορείς. Ο πέμπτος συμμετέχων δηλώνει ότι *«για το κράτος δεν είμαι ικανός να σου πω αν παρέχει ικανή υποστήριξη»* και ο όγδοος αναφέρει ότι *«δε γνωρίζω και δεν ήταν και στο δικό μου το αντικείμενο να το γνωρίζω»*. Επίσης, η ένατη συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι *«ίσως υπήρχαν πράγματα που προσέφερε ο δήμος ή το κράτος τα οποία εγώ δε γνώριζα»*.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η μέριμνα για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων βασίζεται κατά κύριο λόγο στις ΜΚΟ και στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

4.7. Αντιμετώπιση από την τοπική κοινωνία

Η τοπική κοινωνία της Λέρου φαίνεται να διατηρεί θετική στάση απέναντι στο έργο των εκπαιδευτών/ριών σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος. Ένας εκπαιδευτής δηλώνει ότι η τοπική κοινωνία δεν αντιμετωπίζει το έργο τους ούτε θετικά, ούτε αρνητικά και ένας άλλος ότι η τοπική κοινωνία είναι διστακτική. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι *«η Λέρος θεωρείται από τα νησιά που έχει αντιμετωπίσει σχετικά με καλό τρόπο το προσφυγικό ζήτημα σε σχέση και με άλλα νησιά»*. Το ίδιο δηλώνει και η δεύτερη συμμετέχουσα, η οποία υποστηρίζει ότι *«η πλειοψηφία μας αντιμετωπίζει πάρα πολύ καλά»*. Ο τρίτος συμμετέχοντας υπογραμμίζει ότι: *«έχω πολύ θετικές εντυπώσεις από τους ντόπιους»*. Ομοίως, και ο τέταρτος συμμετέχοντας πιστεύει ότι *«το αντιμετωπίζει πολύ θετικά»*. Η 6^η συμμετέχουσα μάς ενημερώνει ότι *«δεν έχω ακούσει πολλά αρνητικά»* και πως *«το καλό είναι ότι τουλάχιστον εδώ στη Λέρο ότι είμαστε πολύ ήσυχα [...] Οι περισσότεροι είναι ευχαριστημένοι»*. Στα παραπάνω συναινεί και ο έβδομος συμμετέχοντας (*«Θετικά. Θετικότητα.»*), αλλά και η ένατη συμμετέχουσα, η οποία κρίνοντας από τις αντιδράσεις των μελών της θεατρικής ομάδας διακρίνει μια θετική στάση, γεμάτη ενδιαφέρον (*«είχαμε τις αντιδράσεις των μελών της δικής μας ομάδας, οι οποίοι το έβρισκαν εξαιρετικά ενδιαφέρον»*). Ο πέμπτος συμμετέχοντας παρατηρεί ότι δεν είναι ούτε θετική ούτε αρνητική η τοπική κοινωνία, καθώς έχει διχαστεί (*«υπάρχουν αυτοί οι οποίοι το επικροτούν και υπάρχουν κι αυτοί οι οποίοι είναι στην άλλη πλευρά»*). Και ο όγδοος συμμετέχοντας εντοπίζει έναν δισταγμό της τοπικής κοινωνίας απέναντι στο έργο των εκπαιδευτών/ριών, κρίνοντας από τις αντιδράσεις του κύκλου του (*«δε σου κρύβω ότι στην αρχή ήταν λίγο συμβουλευτικοί»*).

Γενικά φαίνεται ότι η πλειοψηφία της τοπικής κοινωνίας αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο το έργο των εκπαιδευτών, επειδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους ίδιους: *«η κοινότητα της Λέρου στο μεγαλύτερο ποσοστό [...] κατάλαβε ότι είναι καλό που απασχολούμε τους ενήλικες πρόσφυγες και ασχολούνται μέσα στην ημέρα τους, διαφορετικά θα μπορούσαν να δημιουργηθούν και περισσότερα προβλήματα, αν είχαν μηδενική απασχόληση»*.

4.8. Αντιμετώπιση από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες

Οι ίδιοι οι πρόσφυγες που συμμετέχουν στα μαθήματα έχουν θετική στάση απέναντι σ' αυτά, όπως υπογραμμίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτές/ριες. 2 άτομα θεωρούν ότι δεν έχουν ούτε θετική, ούτε αρνητική στάση και 1 συμμετέχοντας ότι είναι επιφυλακτικοί/ες. Αναλυτικότερα, η πρώτη συμμετέχουσα μάς γνωστοποιεί ότι *«έχουμε πάρει πάρα πολλές εκφράσεις ευγνωμοσύνης (από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες)»*. Παράλληλα, η δεύτερη συμμετέχουσα παραθέτει ότι *«οι δικοί μας (εκπαιδευόμενοι) είναι ενθουσιασμένοι»*. Και ο τρίτος συμμετέχοντας μάς ενημερώνει ότι *«νιώθουν και μια ευγνωμοσύνη (οι εκπαιδευόμενοι/ες)»*. Στα παραπάνω συναινεί και ο τέταρτος συμμετέχοντας (*«E: Φαντάζομαι ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι πρόσφυγες κι εκείνοι το αντιμετωπίζουν θετικά όλο αυτό. Δ: Ναι, ναι. E βέβαια»*). Ομοίως, η έκτη συμμετέχουσα δηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιμετωπίζουν *«πολύ καλά, θετικά»* το έργο τους, όπως και ο έβδομος συμμετέχοντας ο οποίος αναφέρει επίσης *«(μας αντιμετωπίζουν) σίγουρα, θετικά»*. Ο πέμπτος συμμετέχοντας υποστηρίζει ότι *«οι εκπαιδευόμενοι μου είναι καθρέφτης θεωρώ [...] και όπως θα τους φερθείς εσύ και θα τους αντιμετωπίσεις, έτσι θα σ' αντιμετωπίσουνε κι αυτοί»*. Φαίνεται λοιπόν ότι, σύμφωνα με τη γνώμη του συμμετέχοντος, οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν έχουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο έργο των εκπαιδευτών/ριών, αλλά εξαρτάται κάθε φορά από τον τρόπο με τον οποίο θα τους/τις αντιμετωπίσει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτή/ρια. Ο όγδοος συμμετέχοντας ανέδειξε την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευομένων, η οποία πηγάζει από την άγνοια (*«στην αρχή κι εκείνοι ήρθαν [...] με μια περιέργεια. Μην ξέροντας»*).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτές/ριες αποκομίζουν μια θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στο έργο τους, ίσως γιατί, όπως αναφέρουν οι ίδιοι/ες, *«γι' αυτούς είναι μια τεράστια εμπειρία να μπορούνε να μούνε σε μία τάξη, να μπορούνε να διαβάσουν ένα βιβλίο στη βιβλιοθήκη που έχουμε και να αλληλεπιδράσουν με ανθρώπους που τους βλέπουν θετικά και που χαίρονται που φτάσανε μέχρι εδώ»*.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, επιθυμία της πλειονότητας των εκπαιδευτών/ριών είναι να επιμορφωθούν στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ευάλωτων ομάδων, σε ζητήματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας και στην ψυχολογία. Τα παραπάνω συμφωνούν με ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σε εκπαιδευτές/ριες ενηλίκων και εκπαιδευτές/ριες προσφύγων (Gagné, et al, 2017· Πρόιου, 2019· Richardson, et al, 2018). Η εθελοντική φύση του όλου εγχειρήματος σχετίζεται απόλυτα με το γεγονός ότι την επιμόρφωση των προσφύγων ανέλαβαν εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες ως επί το πλείστον άπειροι. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ζητήματα ψυχολογίας είναι επίσης ένας πολύ σοβαρός τομέας, ο οποίος όμως μπορεί να καλυφθεί από την αξιοποίηση ψυχολόγων ή/και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι θα υποστηρίξουν τόσο τους πρόσφυγες όσο και τους/τις εκπαιδευτές τους. Οι

συμμετέχοντες/ουσες επιλέγουν να επιμορφωθούν αξιοποιώντας μικτές μεθόδους διδασκαλίας. Παρόλο που οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η προσωπική επαφή που εξασφαλίζει η δια ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη, το γεγονός ότι ζουν και εργάζονται σε ένα απομακρυσμένο νησί, όπως η Λέρος, και οι πρόσφατες απαγορεύσεις μετακινήσεων λόγω της έκτακτης κατάστασης με τον κορωνοϊό τους έκαναν να αναθεωρήσουν και να εκτιμήσουν τα οφέλη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καταλήγοντας στην επιλογή μικτών μεθόδων. Ιδανικά, θα επιθυμούσαν ως επιμορφωτές/ριες, ανθρώπους που, πρωτίστως, να είναι έμπειροι/ες, δηλαδή να έχουν ίδια γνώση των συνθηκών που αντιμετωπίζουν τόσο οι πρόσφυγες όσο και οι εκπαιδευτές/ριες, ώστε να μπορούν να τους δώσουν χειροπιαστές συμβουλές με άμεσα αποτελέσματα, και δευτερευόντως, να είναι επαρκώς θεωρητικά καταρτισμένοι/ες. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών/ριών σχετικά με τη διάρκεια της επιμόρφωσης, αλλά και τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής στα πλαίσια της επιμόρφωσης, καθώς τα παραπάνω ήταν ζητήματα που θίχτηκαν από συμμετέχοντα στην παρούσα μελέτη. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος που παίζουν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) στις επιμορφωτικές επιλογές των συμμετεχόντων/ουσών.

Όσον αφορά τα εμπόδια, φαίνεται ότι, παρόλο που η συνεργασία με τη ΜΚΟ, οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες είναι σε ένα πολύ καλό επίπεδο, προβλήματα όπως η ελλιπής επιμόρφωση, οι δύσκολες συνθήκες των δομών φιλοξενίας, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευομένων και η ασταθής σύσταση των τμημάτων δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό το έργο των εκπαιδευτών/ριών. Κατά τη γνώμη του δείγματος, η δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου που θα χρηματοδοτείται από το κράτος και θα μεριμνά για την δική του επιμόρφωση, για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των εκπαιδευομένων, αλλά και για την αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων των προσφύγων, θα βελτίωνε σε σημαντικό βαθμό τις συνθήκες εργασίας τους και θα έκανε το έργο τους λιγότερο ψυχοφθόρο. Αυτό είναι ένα συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και πρόσφατη έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη (Ποττάκης & Νικολόπουλος, 2017). Βέβαια, επειδή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το προσφυγικό ζήτημα και ειδικά το ζήτημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων προσφύγων είναι σχετικά πρόσφατο, έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες στον τομέα αυτό. Πολύ σημαντικά θα ήταν τα αποτελέσματα ερευνών που θα διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτών/ριών σε κάποια άλλη ΜΚΟ ή κάποιο άλλο μέρος με δομές φιλοξενίας προσφύγων.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος των εκπαιδευτών/ριών ενηλίκων προσφύγων είναι πολλαπλός και δύσκολος και το έργο τους εξαιρετικά απαιτητικό. Στη Λέρο, την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων την έχουν αναλάβει άνθρωποι οι οποίοι, ως επί το πλείστον, δεν είχαν ούτε την εμπειρία ούτε τις θεωρητικές γνώσεις, αλλά ούτε και την υποστήριξη της επίσημης πολιτείας. Δουλεύοντας όμως με μεράκι και αγνό ανθρωπισμό, επαναπροσδιορίζοντας τις δικές τους αξίες και καταρρίπτοντας τα προϋπάρχοντα στερεότυπα κατάφεραν να υπερκεράσουν τις δυσκολίες και να παράγουν έργο, το οποίο αναγνωρίζεται τόσο από την τοπική κοινωνία όσο και από τους ίδιους τους πρόσφυγες. Το κράτος και οι δήμοι οφείλουν σε εύλογο χρονικό

διάστημα να συντονίσουν και να οργανώσουν σε πανελλαδικό επίπεδο ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων που θα τους εντάσσει ομαλά στην ελληνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλάκας, Ι. (2008). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή Α. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων*, (σσ. 169-197). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, (σσ 15-66). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφ Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ Κουβαράκου, Ν.) (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ.). Αθήνα: Ίων.
- Gagné, A., Schmidt, C., & Markus, P. (2017). Teaching about refugees: developing culturally responsive educators in contexts of politicized transnationalism. *Intercultural Education*, 28(5), 429-446. DOI: 10.1080/14675986.2017.1336409
- Gözpinar, H. (2019). A Glimmer of Hope for Refugee Education: Teacher Perceptions, Performances, and Practices. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED594311> Accessed 09/02/2020.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2010). *Διεργασία Ομάδας – Εκπαίδευση και Υποστήριξη Κοινωνικά Ευπαθών Ομάδων*. Πρόγραμμα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης: Αθήνα.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.15000>
- Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων Σύρων προσφύγων: μία βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκος, Α. (2008). *Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Μπεζάτη, Θ. , & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας, & Σ. Χανής (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σ. 181-186. Αθήνα: Κορυφή Α.Ε.
- Nelson, C. D., Appleby, R. (2015). Conflict, militarization and their after-effects: Key challenges for TESOL. *TESOL Quarterly*, 49(2), 309–332.
- Ξηρουχάκης, Μ. (2019). *Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των ενήλικων προσφύγων στο νησί της Λέρου*. (Διπλωματική εργασία). Λέρος: ΕΑΠ.
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/Intercultural Education Issues in Pre-service Teacher Education Courses: The Case of Greece, *Multicultural Education Review*, 5(2), 49-84. DOI: 10.1080/2005615X.2013.11102902
- Ποττάκης Α., & Νικολόπουλος, Γ. (2017). *Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων: Ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης δικαιωμάτων*, Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη www.synigoros.gr
- Πρόιου, Ε. (2019). *Διδάσκοντες ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες άνω των 18 ετών: Διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αντιλήψεων καθώς και των επιμορφωτικών τους αναγκών σε σχέση με τις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Richardson, E., MacEwen, L. , & Naylor, R. (2018). Teachers of Refugees: A review of the literature. Reading: Education Development Trust. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED588878> Accessed 18/11/2019.
- Rubinson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. (Διδακτορική διατριβή), Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Thompson, J. L. (2019). *Adult Education for a change*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή Α. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων*, (σσ 281-298). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training, *Intercultural Education*, 20(1), 151-158. DOI: 10.1080/14675980903371050

Η ενσωμάτωση του κειμένου στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών

The integration of the text into the teaching of Religion course

Βασιλική Μητροπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ, mitro@theo.auth.gr

Vasiliki Mitropoulou, Associate Professor ATh, mitro@theo.auth.gr

Abstract. The article refers to the importance of using biblical texts in the teaching of Religious Education. The use of the texts is stated in the aims and expected learning outcomes of the course in both primary and secondary education. For the use of text in teaching approach it is important to cultivate the interest and motivation of the students and connect them both with their experiences. It is important for the students to realize that the biblical text is an expression of a way of life and attitude as handed down by the teachings of Jesus, the apostles, the prophets of the Old Testament and the Fathers of the Church. The use of biblical texts in the teaching of Religious Education promotes religious literacy and helps students to understand the peculiarity of religious language. With the direct contact of the students with the texts which contain theological terms, it is ascertained the different meaning they acquire in the religious space, as these terms in the daily use, have a specific meaning which, however, differentiates within the theological contexts or the religious community. A model for teaching biblical texts in Religious Education includes: (a) The exploitation phase of experiences-reflection in which the students make an effort to connect the content of the text with their experiences and previous knowledge from their daily lives and their environment b) the information phase where the presentation of the text takes place (c) the processing phase which follows the reading of the text (d) the application phase where, the students, in dialogue, compare the problems of the time of the texts with their contemporary and ascertain any similarities and their timelessness.

Key words: biblical text, Religious Education, Religion course, teaching

Περίληψη: Το άρθρο αναφέρεται στη σημασία της αξιοποίησης της χρήσης του αγιογραφικού κειμένου στη διδασκαλία του ΜτΘ. Η αξιοποίηση των κειμένων αποτυπώνεται στους σκοπούς και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την χρήση κειμένου στη διδασκαλία είναι σημαντική η καλλιέργεια ενδιαφέροντος και κινήτρων στους μαθητές και η σύνδεση με τις εμπειρίες τους. Σημαντικό είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι το αγιογραφικό κείμενο αποτελεί έκφραση τρόπου και στάσης ζωής όπως παραδόθηκε με τη διδασκαλία του Ιησού, των αποστόλων, των προφητών της ΠΔ και των Πατέρων της Εκκλησίας. Η χρήση των κειμένων στη διδασκαλία του ΜτΘ προωθεί τον θρησκευτικό γραμματισμό και συμβάλλει ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν την ιδιαιτερότητα της θρησκευτικής γλώσσας. Με την απευθείας επαφή των μαθητών μέσα από τα κείμενα με

θεολογικούς όρους που υπάρχουν σ’ αυτά, διαπιστώνεται και η διαφορετική νοηματοδότησή τους στο θρησκευτικό χώρο, καθώς οι όροι αυτοί στην καθημερινή τους χρήση, έχουν μια συγκεκριμένη σημασία η οποία όμως διαφοροποιείται μέσα σε θεολογικά πλαίσια, ή εντός της θρησκευτικής κοινότητας. Ένα μοντέλο διδασκαλίας των αγιογραφικών κειμένων στο ΜτΘ περιλαμβάνει: (α) Το στάδιο της εκμετάλλευσης των εμπειριών–προβληματισμού κατά το οποίο καταβάλλεται προσπάθεια να συνδεθεί το περιεχόμενο του κειμένου με τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή και το περιβάλλον τους. β) Το στάδιο της πληροφόρησης όπου γίνεται η παρουσίαση του κειμένου. (γ)το στάδιο της Επεξεργασίας το οποίο ακολουθεί μετά τη ανάγνωση του κειμένου (δ)το στάδιο της εφαρμογής όπου μέσα από διάλογο, οι μαθητές προβαίνουν σε σύγκριση των προβλημάτων της εποχής των κειμένων με τα σύγχρονα και διαπιστώνουν τυχόν ομοιότητες και τη διαχρονικότητά τους.

Λεξίς κλειδιά: αγιογραφικό κείμενο, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Μάθημα Θρησκευτικών, διδασκαλία

Εισαγωγή

Η χρήση του κειμένου (αγιογραφικού, πατερικού, λειτουργικού, υμνολογικού) στη διδασκαλία του Θρησκευτικών θεωρείται πολύ ουσιαστική για την καλύτερη απόδοση των εννοιών, μηνυμάτων και νοημάτων του.

Το κείμενο στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) μπορεί να καταστήσει το γεγονός, τη θρησκευτική έννοια ή το χριστιανικό μήνυμα όσο γίνεται πληρέστερα και με στοιχεία που θα το κάνουν περισσότερο ελκυστικό και ζωντανό. Η άμεση αναφορά στις πηγές, φέρνει τους μαθητές σε απευθείας επαφή με το πρωτότυπο. Ο κάθε μαθητής/τρια δεν πληροφορείται, απλά την ύπαρξη των πηγών αυτών, αλλά «πίνει» νερό από την ίδια την πηγή και όχι εμφιαλωμένο.

Σημασία της χρήσης του κειμένου στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Η σημασία της αξιοποίησης/χρήσης του αγιογραφικού κειμένου στη διδασκαλία του ΜτΘ είναι εμφανής ήδη στους σκοπούς και στόχους του ΜτΘ στο Πρόγραμμα Σπουδών όπου, μεταξύ αυτών που σχετίζονται με τη διδασκαλία των κειμένων, αναμένεται οι μαθητές: (ΦΕΚ 2104/19-06-2017)

- *Να γνωρίσουν βιβλικές αφηγήσεις και θρησκευτικές ιστορίες και να τις αναπλαισιώσουν συνδέοντάς τες με τις εμπειρίες τους από την οικογενειακή και σχολική ζωή. (Γ΄ Δημοτικού και Δ΄ Δημοτικού)*
- *Να εξοικειωθούν με τη χρήση της Βίβλου ως βασικής πηγής για την εργασία τους (Ε΄ Δημοτικού)*

- Να ανακαλύψουν την ποικιλία των βιβλίων της Αγίας γραφής και τον ρόλο της στον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Στ' Δημοτικού)
- Να κατακτήσουν τις απαραίτητες επάρκειες ενός θρησκευτικά εγγράμματος υποκειμένου (Α' Γυμνασίου και Γ' Γυμνασίου)
- Να συνειδητοποιήσουν τα χριστιανικά κριτήρια ζωής, όπως αναδεικνύονται στη Βίβλο και στη ζωή συγκεκριμένων προσώπων (Αγίων, Πατέρων κ.α.) (Β' Γυμνασίου)

Με τη χρήση των αγιογραφικών κειμένων στη διδασκαλία, στις προσδοκώμενες επάρκειες των μαθητών ως προς τη γνώση και κατανόηση του κόσμου της θρησκείας, αυτοί αναμένεται να: (ΦΕΚ 2104/19.06.2017)

- συνειδητοποιούν την κεντρική θέση της Αγίας Γραφής και άλλων ιερών κειμένων στη ζωή των πιστών....(Γ & Δ Δημοτικού)
- εξοικειώνονται με τη χρήση θρησκευτικών λέξεων και εκφράσεων (Γ & Δ Δημοτικού)
- κατανοούν τον ιστορικό και συμβολικό χαρακτήρα της Αγίας Γραφής και άλλων ιερών κειμένων, ανακαλύπτουν τα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της σύνταξής τους, καθώς και την πολλαπλή λειτουργικότητάς τους (επικοινωνία, αφήγηση και μνήμη, διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας) (Ε & Στ Δημοτικού)
- χρησιμοποιούν θεολογικό λεξιλόγιο (Ε & Στ Δημοτικού)
- ανακαλύπτουν τις επιδράσεις της Αγίας Γραφής στη διαμόρφωση του ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού(Ε & Στ Δημοτικού)
- ανακαλύπτουν στη χριστιανική παράδοση, στην Αγία Γραφή απαντήσεις για το νόημα της ζωής και των σχέσεων του ανθρώπου [με το Θεό, τον συνάνθρωπο και τη φύση] (Α' Γυμνασίου)
- επεξεργάζονται με ερμηνευτικά κριτήρια τα χριστιανικά θεολογικά κείμενα.... (Α' Γυμνασίου)
- χειρίζονται σωστά θεολογικούς όρους και έννοιες (Α' Γυμνασίου)
- αναγνωρίζουν τα θεμελιώδη υπαρξιακά, ηθικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ερωτήματα και διλήμματα..... και ανιχνεύουν απαντήσεις στην Αγία Γραφή και άλλα κείμενα..... (και στα γεγονότα της ιστορίας). (Β' Γυμνασίου)
- ερμηνεύουν και θεωρούν κριτικά τις απαντήσεις της Αγίας Γραφήςγύρω από θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα και ηθικά ζητήματα..... (Γ' Γυμνασίου)

Η σημασία που αποδίδεται στην άποψη ότι η χρήση του κειμένου στη διδασκαλία είναι καλύτερο από την απόδοσή του σε μορφή δοκιμίου, διαφάνηκε ήδη στα προηγούμενα

χρήσει σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών της Α' και Β' Γυμνασίου στα οποία είχε εισαχθεί το αιογραφικό κείμενο στη διδασκαλία σχεδόν κάθε διδακτικής ενότητας, σε μετάφραση (των τεσσάρων καθηγητών των Θεολογικών Σχολών στην Έκδοση της Βιβλικής Εταιρείας) εκτός από κάποιες μικρές φράσεις και την Κυριακή Προσευχή «Πάτερ ημών». (Τσανανάς & Μπάρλος, 2009; Γριζοπούλου & Καζάλη, 2009) Στα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου όμως όλα τα κείμενα (αιογραφικά, πατερικά, λειτουργικά, υμνολογικά) παρατίθεντο τόσο στο πρωτότυπο όσο και στη μετάφραση (Μεταλληνός, 2012; Δρίτσας, Μόσχου, Παπαλεξανδροπούλου, 2013 ; Μπέγζος & Παπαθανασίου, 2011).

Για την διδασκαλία με χρήση κειμένου στο Μάθημα των Θρησκευτικών σημαντική είναι η καλλιέργεια ενδιαφέροντος και κινήτρων στους μαθητές και η σύνδεση με τις εμπειρίες τους (π.χ. κάλαντα, ύμνοι κ.α.). (Βασιλόπουλος, 2008: 97, 29) Το κείμενο θα πρέπει να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, απαγκιστρωμένο από την αντίληψη ότι πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο το πρωτότυπο αλλά και τη στενή και κατά γράμμα ερμηνεία του. Διότι εκείνο που ενδιαφέρει πρωταρχικά στο ΜτΘ είναι κυρίως η εμβάθυνση στις έννοιες, τους συμβολισμούς και τα χριστιανικά μηνύματα που περιέχει το αιογραφικό κείμενο και όχι η συντακτική ή γραμματική του ανάλυση όπως συμβαίνει με τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού κειμένου. Αυτό μπορεί να προσεγγισθεί μέσω θεματικής διδασκαλίας με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Στο ΜτΘ δεν θα πρέπει να εξαντλείται σε συντακτικές, γραμματολογικές και γλωσσικές ερμηνείες ή/και παρατηρήσεις διότι αυτές δεν αποτελούν το κύριο έργο ή το σκοπό του ΜτΘ. Σημαντικό είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι το αιογραφικό κείμενο αποτελεί έκφραση τρόπου και στάσης ζωής όπως παραδόθηκε με τη διδασκαλία του Ιησού, των αποστόλων, των προφητών της ΠΔ και των Πατέρων της Εκκλησίας. Η ουσιαστική αξία του αιογραφικού (και πατερικού) κειμένου θα διαφανεί μέσα από την διδακτική του προσέγγιση που θα αναδείξει τις πανανθρώπινες ηθικές του αξίες. Επομένως συνιστάται να χρησιμοποιείται κείμενο σε μετάφραση στις μικρές τάξεις (Δημοτικού και Α' Γυμνασίου) και σε δύο μορφές (μετάφραση και πρωτότυπο) στις μεγαλύτερες τάξεις (Β' και Γ') του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Το κείμενο στη διδασκαλία: δεξιότητες κατανόησης

Ο Φίλιππος... του είπε: «Καταλαβαίνεις αυτά που διαβάζεις;». Εκείνος (ο Αιθίοπας) απάντησε: «Πώς θα μπορούσα να καταλάβω αν δεν με οδηγήσει κάποιος;» (Πρ. 8:29-30)

Η χρήση των κειμένων στη διδασκαλία του ΜτΘ προωθεί τον θρησκευτικό γραμματισμό και συμβάλλει ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν την ιδιοτυπία της θρησκευτικής γλώσσας. Ο θρησκευτικός γραμματισμός συνδέει τις γνώσεις του θρησκευτικού μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα και με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Με την απευθείας επαφή των μαθητών μέσα από τα κείμενα με θεολογικούς όρους που υπάρχουν σ' αυτά, διαπιστώνεται και η διαφορετική νοηματοδότησή τους στο θρησκευτικό χώρο, καθώς οι όροι

αυτοί στην καθημερινή τους χρήση, έχουν μια συγκεκριμένη σημασία η οποία όμως διαφοροποιείται μέσα σε θεολογικά πλαίσια, ή εντός της θρησκευτικής κοινότητας. Γι’ αυτό και κάθε προσπάθεια κατανόησής της με προσέγγιση με λογικό και κυριολεκτικό τρόπο οδηγεί στην παρανοήσεις και σε εσφαλμένες ερμηνείες τους, π.χ. τριάδα-Τριάδα, διαθήκη-Διαθήκη (Μητροπούλου, 2015, σ. 34 Βασιλόπουλος, 2008, σ. 24-25)

Για να καταλήξουν οι μαθητές σε μια ιδέα, ένα νόημα, μια σημασία, ένα συμπέρασμα, καθώς εργάζονται πάνω σ’ ένα κείμενο χρειάζεται να ακολουθήσουν μια λογική σειρά. (McElvaney& Artelt,2009:81-82)

- Να επισημάνουν τα πρόσωπα, τα λόγια τους, τις πράξεις τους
- Να παρακολουθήσουν τα γεγονότα, καθώς εξελίσσονται μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες και μέσα στο χρόνο
- Να προβούν σε συγκρίσεις, συσχετισμούς, χαρακτηρισμούς, αιτιολογήσεις, ανάπτυξη επιχειρημάτων, έκφραση προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ως διδακτική μέθοδος προσέγγισης των κειμένων συνήθως ακολουθείται η ερμηνευτική-διδακτική μέθοδος η οποία προβλέπει στην παρουσίαση του κειμένου με διάφορους τρόπους και τεχνικές, όπως, ανάγνωση (από τον διδάσκοντα ή τους μαθητές) διασάφηση, επεξηγήσεις, σχολιασμό και εμβάθυνση, με σκοπό να πληροφορηθούν οι μαθητές πρώτα το περιεχόμενό του και στη συνέχεια με την επεξεργασία του να εμβαθύνει στην ουσία του νοήματός του. Το κείμενο θα πρέπει να συνοδεύεται με επιπρόσθετες πληροφορίες όπου να αναφέρεται εάν, π.χ. , είναι ευαγγελικό ανάγνωσμα, ώστε οι μαθητές να πληροφορούνται, επίσης,πότε και πού θα το ακούσουν (π.χ. στηΘεία Λειτουργία ή σε κάποιο Μυστήριο). Εξίσου σημαντική θεωρείται η πληροφόρησή τους σχετικά με την ιστορικότητα και την ταυτότητα του κειμένου καθώς και η σύνδεση των μηνυμάτων της ΠΔ με εκείνων της ΚΔ. (Μαρκαντώνης, 1988, σ. 62-64)

Στην περίπτωση της χρήσης των αγιογραφικών κειμένων στη διδασκαλία του ΜτΘ ένα μοντέλο διδασκαλίας τους περιλαμβάνει:

- (α) Το στάδιο της εκμετάλλευσης των εμπειριών – προβληματισμού κατά το οποίο καταβάλλεται προσπάθεια να συνδεθεί το περιεχόμενο του κειμένου με τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή και το περιβάλλον τους.(Gagne&Briggs, 1985: 158) Τα κείμενα παρέχονται στους μαθητές κατά την έναρξη του μαθήματος ώστε να λειτουργούν βοηθητικά για την κατανόηση των παρεχόμενωνπληροφοριών και την καλλιέργεια βιωματικής σχέσης με το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο αναμένεται να φέρει τα παιδιά πιο κοντά στο βιβλικό, πατερικό κλπ λόγο. Στην περίπτωση της πρόσληψης νέας γνώσης είναι απαραίτητη η σύνδεσή της με την ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή στους μαθητές, που ο Ausubel προτείνει να γίνεται με τη χρήση των *προκαταβολικών οργανωτών*, δηλ. την ανάγνωση από τους μαθητές ενός σχετικού κειμένου το οποίο δεν θα καλύπτει τα ίδια γεγονότα και έννοιες με την θεματική ενότητα αλλά σχετιζόμενες με αυτά και έτσι θα βοηθήσει στην

οργάνωση της σκέψης των μαθητών εκ των προτέρων. Αποτελεί εισαγωγική ύλη (Πασσάκος, 1980, σ 804) πάνω στην οποία θα τεθούν ερωτήσεις ή ανάθεσης εργασιών ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν το νέο περιεχόμενο. (Πασσάκος, 1980, σ 891).

(β) Στο στάδιο της πληροφόρησης γίνεται η παρουσίαση του κειμένου. Ο τρόπος παρουσίασης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι το γλωσσικό επίπεδο, η ηλικία, η θρησκευτική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών κ.α. και με παράλληλη συνοδεία πολυμεσικού υλικού πχ. εικόνες, ύμνους. Γενικά, η επαφή των μαθητών με το κείμενο (σε μετάφραση), είναι προτιμότερο να γίνεται με ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό.³ (Μαρκαντώνης, 1988: 62-64)

Αφήγηση του κειμένου (παραβολές, θαύματα, γεγονότα κ.α.) είναι προτιμότερο να γίνεται μόνο σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (πρώτων τάξεων δημοτικού) διότι κάθε αφήγηση προσθέτει ή αφαιρεί ή νοηματοδοτεί κάτι σε σχέση με τον κόσμο του αφηγούμενου. Αυτά αλλοιώνουν σε κάποιο βαθμό την ποιότητα και αμεσότητα του ευαγγελικού ή/και πατερικού λόγου καθώς οι ενήλικες κατά την αφήγηση τείνουν να προβάλλουν και την προσωπική τους άποψη και δική τους υπόθεση και να ασκούν κριτική (Πήτα, 2001:104).

(γ) Μετά τη ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί το στάδιο της Επεξεργασίας του που αποτελεί και το βασικότερο εργαλείο για την κατανόησή του. Κατ' αυτήν μελετάται το κείμενο σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το επίπεδο που μπορεί να αφομοιωθεί από τους μαθητές αντίστοιχα με την ηλικία τους, ερμηνεύονται τα σημεία εκείνα που δυσκολεύουν την κατανόηση του περιεχομένου, εντοπίζονται τα κεντρικά νοήματα, σχολιάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες δρουν τα παρουσιαζόμενα πρόσωπα, συσχετίζονται γεγονότα και εξάγονται συμπεράσματα. (εδώ χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας)

Η διδακτική προσέγγιση προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση ώστε ο μαθητής να προβαίνει σε συσχετισμούς, αναλύσεις, δημιουργικές συγκρίσεις, εμβαθύνσεις, κριτικές και να ανακαλύψει και να παρωθείται μέσω της αφομοίωσης και αναπροσαρμογής να οδηγείται στην κατάκτηση της μάθησης. Είναι μια διαδικασία πληροφόρησης και ανακάλυψης, κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν άμεσες εμπειρίες και κατακτούν ενεργητικά νέες γνώσεις και ικανότητες μέσω διδακτικών τεχνικών, όπως, άντληση πληροφοριών άμεσα από το κείμενο και ανάλυση, ερμηνεία, εντοπισμός, οργάνωση κειμένων και καταγραφή τους. (Κοσσυβάκη 2006, 261-263)

Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τα κείμενα μέσω ποικιλίας δραστηριοτήτων, ώστε να συμμετέχουν στις διαδικασίες της μάθησης και κατάκτησής της.

³ Προϋπόθεση για την κατανόηση του κειμένου είναι η καλή του ανάγνωση. Εάν το κείμενο είναι δύσκολο ή μακροσκελές (π.χ. θεραπεία του εκ γενετής τυφλού) τότε μετά την ανάγνωση μπορεί να ζητηθεί από κάποιο παιδί η αναδιήγηση με συντομία και όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια. Η αναδιήγηση συμβάλλει ώστε οι μαθητές να οικειοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα στοιχεία του κειμένου και ταυτόχρονα να ασκηθούν στον προφορικό λόγο μέσω του οποίου εκφράζουν την σκέψη τους.

Τα φύλλα εργασίας⁴ αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα μαθήματα, καθώς αποσκοπούν στην ανάκληση της πληροφορίας και ανεύρεσης πρόσθετων, διερεύνηση μιας υπόθεσης κλπ. Αποτελούν μεταξύ άλλων: παροχή πληροφοριών με τη μορφήκειμένων, εικόνων, σχημάτων και ψηφιακού υλικού, πάνω στα οποία ο μαθητής καλείται να ενεργήσει (Κοσσυβάκη, 2006, 287)⁵ και να καταδείξεικατά πόσον έχει επεξεργαστεί καιέχει κάνει κτήμα του τις νέες πληροφορίες. (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011: 13)

(δ)Τέλος στη φάση της εφαρμογής και μέσα από διάλογο, οι μαθητές προβαίνουν σε σύγκριση των προβλημάτων της εποχής των κειμένων με τα σύγχρονα και διαπιστώνουν τυχόν ομοιότητες και τη διαχρονικότητά τους. Μέσα από τη σε βάθος ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου οι μαθητές καθοδηγούνται μέσω σύνδεσης του περιεχομένου του να πετύχουν την μεταβίβαση της μάθησης σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής και να προτείνουν τρόπους πρακτικής εφαρμογής. Με βάση τα στοιχεία που τους παρέχει το κείμενο μέσω σχολιασμών και εμβάθυνσεων προσπαθούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα. (Cerdanetal., 2009:p. 13)

Συμπεράσματα

Η κατανόηση του βιβλικού κειμένου εξαρτάται προπάντων από το βαθμό δραστηριοποίησης και συμμετοχής των μαθητών και από τον τρόπο με τον οποίο θα συνδέσουν προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα με τις διδασκόμενα γεγονότα, πρόσωπα, διδασκαλία του χριστιανισμού.

Οι μαθητές επεξεργάζονται την πληροφορία που προσλαμβάνουν μέσω του κειμένου, με τις κατάλληλες ερωτήσεις πάνω στα κείμενα οι οποίες συμβάλλουν στην ανάκληση γνώσεων αλλά κυρίως στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας. Ταυτόχρονα δραστηριοποιούνται καθώςμέσω ενεργητικής συμμετοχής και αυτόνομης εργασίας (Cerdanetal. 2009, p. 13) καλούνται να επεξεργαστούν και έτσι να αναπτύξουν ικανότητες (γραφής, υπολογισμού, ταξινόμησης, επίλυσης προβλημάτων), (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011, σ 15,17) να μπορούν να διακρίνουν μεταξύ ουσιαστικών και αδιάφορων πληροφοριών (δηλ. αυτών που διαβάζονται πιο επιφανειακά και μπορούν να παραλειφθούν) οι οποίες αφορούν το μήνυμα του κειμένου. (Cerdanetal. 2009, p. 13)

Συνολικά η διδακτική προσέγγιση με τη χρήση κειμένου θα πρέπει να ακολουθεί τη διαλογική μορφή, όπου ο εκπαιδευτικός μέσω καθοδηγούμενου διαλόγου να παρέχει στους

⁴Με τον όρο φύλλα εργασίας χαρακτηρίζεται η εργασία που είναι διδακτικά δομημένη σε γραπτό κείμενο, σε ασκήσεις ή εικόνες και ενσωματωμένη σε κάποια φάση της διδακτικής διαδικασίας και οι μαθητές καλούνται να τη διεκπεραιώσουν, λειτουργώντας αυτόνομα. (Κοσσυβάκη, 2006, 287)

⁵ Τα φύλλα εργασίας προωθούν τον προβληματισμό των μαθητών και την εμβάθυνση στηνυπό επεξεργασία θεματική έννοια καθώς καλούνται, σε συνεργασία μέσα σε ομάδες, να επεξεργαστούν στοιχεία, να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να προβληματιστούν, να μεταβιβάσουν τη μάθηση σε νέες καταστάσεις και να τη συνδέσουν με τα προσωπικά τους βιώματα. (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2011, σ 60)

μαθητές τα γλωσσικά και τεχνικά μέσα, ώστε αυτοί να μπορέσουν αρχικά να ερμηνεύσουν το κείμενο και στη συνέχεια να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στο μήνυμά του.

Χωρίς, όμως, την παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο οι μαθητές να κατανοήσουν την πνευματική και βιωματική διάσταση του βιβλικού κειμένου, οι οποίες το διαφοροποιούν από τα άλλα ιστορικοφιλολογικά κείμενα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Cerdan, R. Vidal-Abarca, E., Martinez, T., Gilabert, R., Gil, L., (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction* 19pp. 13-27
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αρ. 2104/19.06.2017. Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο
- Gagne, R. & Briggs, L. (1985). *Principles of Instructional Design*. NY, USA: Rinehart & Winston
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- McElvany, N., Artelt, C., (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction* 19 pp. 79-95
- Μαρκαντώνης, Ν. ((1988). *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον
- Πασσάκος, Κ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Πήτα, Ρ. (2001). *Η απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Τσανανάς, Γ. & Μπαρλος, Γ. (2009). *Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*. Β' Γυμνασίου. Αθήνα : ΟΕΔΒ
- Γριζοπούλου, Ο. & Καζλάρη, Π. (2009). *Η Προϊστορία του Χριστιανισμού*. Α' Γυμνασίου. Αθήνα : ΟΕΔΒ
- Μεταλληνός Γ., Γκότσης, Χρ., Φίλιας, Γ., (2012) *Ορθόδοξη πίστη και λατρεία*. Α' Λυκείου. Αθήνα : ΟΕΔΒ

Δρίτσα, Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδρόπουλος, Στ. (2013) *Χριστιανισμός και Θρησκεύματα*.
Β΄ Λυκείου. Αθήνα : ΟΕΔΒ

Παπαθανασίου, Αθ. & Μπέγζος Μ. (2000). *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής*. Αθήνα : ΟΕΔΒ

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Μουσικής

Training needs of Music teachers

Νικόλαος Κούγκας, 5ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης, Καθηγητής Μουσικής, Υποψήφιος
διδάκτορας, nikoskoug@hotmail.com

Nikolaos Kougkas, 5th Primary School of Evosmos Thessaloniki, Music teacher, PhD Candidate,
nikoskoug@hotmail.com

Abstract: The training of Music teachers is an integral part of their education and at the same time a condition for the implementation of innovations in education. The specific research conducted with the help of a questionnaire and related to Music teachers employed in Primary and Secondary schools throughout Greece, tries to help fill a gap that has been identified in recording the training needs of Music teachers in Greece in the context of their professional development. Its results could be used by those in charge of designing the education policy of Music teachers, trying to meet their basic needs as much as possible, providing them with an autonomous environment and motivating them to attend as many training programs as possible. As we have found, Music teachers want to have the right to choose, in order to shape their education and training, according to their personal needs, while at the same time they have chosen Flexible training programs in terms of form, subject matter and time duration, which should be taken into account when designing training programs.

Keywords: Professional development, Training needs, Music Teachers, Lifelong learning

Περίληψη: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος στην εκπαίδευσή τους και ταυτόχρονα προϋπόθεση προκειμένου να εφαρμοστούν καινοτομίες στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια ερωτηματολογίου και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που απασχολούνται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια, προσπαθεί να συμβάλει στο να καλυφθεί ένα κενό που έχει διαπιστωθεί στην καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Μουσικής στον ελλαδικό χώρο στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών Μουσικής, προσπαθώντας να καλύψουν στο μέγιστο βαθμό τις βασικές τους ανάγκες, παρέχοντάς τους ένα περιβάλλον αυτόνομο και παρακινώντας τους να παρακολουθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης. Όπως διαπιστώσαμε οι εκπαιδευτικοί Μουσικής επιθυμούν να έχουν το δικαίωμα επιλογής, ώστε να διαμορφώνουν την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα επέλεξαν Ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης τόσο ως προς την μορφή, την θεματολογία,

όσο και ως προς την χρονική διάρκεια, κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, Επιμορφωτικές ανάγκες, Εκπαιδευτικοί Μουσικής, Δια Βίου εκπαίδευση

Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τη Στρατηγική της Λισαβόνας, βασική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπως και των επιμορφωτών, ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να μπορούν να ανταποκριθούν τόσο στις μεταβολές όσο και στις προσδοκίες της κοινωνίας γενικότερα και των διαφόρων ομάδων τις οποίες εκπαιδεύουν και επιμορφώνουν. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες ως επιτακτική ανάγκη και η αναγνώριση αυτή δεν προέρχεται μόνο από τους κύκλους των εκπαιδευτικών, αλλά εκφράζεται ρητά μέσα από αποφάσεις ευρύτερων συλλογικών διαδικασιών. Παγκόσμιες οργανώσεις και φορείς όπως ο Ο.Η.Ε. και η UNESCO σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των κρατών πραγματοποιούν διασκέψεις με θέμα την προώθηση θεμάτων Εκπαιδευτικής Πολιτικής και έχουν διακηρύξει Αρχές, οι οποίες έχουν εγκαθιδρύσει νέες εκπαιδευτικές μεθόδους που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε μία κοινωνία που απαιτείται να αντιδρά γρήγορα στις νέες προκλήσεις, η δια βίου μάθηση έχει καταστεί μία νέα προτεραιότητα, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις νέες συνθήκες. Η ευθύνη για τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εναπόκειται στα κράτη μέλη, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει δράσεις για την στήριξη και το συντονισμό τους. (Στρατηγική «Ευρώπη 2020»)

Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στην αλλαγή, ανάλογα με το αν αντιλαμβάνονται την ανάγκη και αναγνωρίζουν το πρόβλημα, αν εναρμονίζεται με τις προσωπικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές τους προσεγγίσεις και το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και αν έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη. (Day, 2003) Είναι μια διαδικασία στην οποία εντάσσεται κανείς σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο (αυτομόρφωση) ή σε συλλογικό-μαζικό επίπεδο. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης δεν μπορούν να καλύψουν όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, έτσι λοιπόν είναι αναγκαίο να λειτουργεί ένα συστηματικά οργανωμένο δίκτυο φορέων και μορφών επιμόρφωσης με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. (Παπαδούρης)

Οι χώρες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές πάνω στις απαιτήσεις, το νομικό πλαίσιο, τα συστήματα παροχής και την παρακολούθηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Περίπου στις μισές έχουν θεσπιστεί νόμοι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ισλανδία, Κάτω Χώρες,

Κροατία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία), χωρίς να είναι καθορισμένες παντού η συνολική διάρκεια και τα αποτελέσματα που αναμένονται από τα συγκεκριμένα προγράμματα. Σε κάποιες χώρες είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών, που κατοχυρώνεται στις συλλογικές συμβάσεις (Ιταλία, Ρουμανία, Σουηδία), ενώ σε άλλες είναι υποχρεωτικό (Βουλγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κύπρος, Πορτογαλία). (Cedefop, 2016)

1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η εξέλιξη των επιστημών της Αγωγής και του ρόλου του εκπαιδευτικού απαιτούν από αυτόν να μην είναι μόνο κάτοχος τίτλου παιδαγωγικών και φορέας μόνο γνώσεων, αλλά να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες, τις διδακτικές μεθόδους, τις νέες τεχνολογίες κ.ά. που συντελούν στην πρόοδο της Εκπαίδευσης. Για να ανταποκριθεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός στις νέες συνθήκες, έχει ανάγκη από επιμόρφωση σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Αυτό αναφέρεται στο τρίτο κεφάλαιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ (02/02/92), στο άρθρο 126 της Συνθήκης για «την Παιδεία, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και τη Νεολαία». Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλεται επίσης από την Πράσινη Βίβλο (1993) ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση καινοτομιών και την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Η οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το θέμα της Συνδιάσκεψης στην Πράγα (1970), όπου και επιτεύχθηκε συνεργασία μεταξύ των κρατών της Ευρώπης. Σε εθνικό επίπεδο, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προωθείται από το ελληνικό κράτος με μία σειρά Νόμων, Προεδρικών διαταγμάτων και Υπουργικών αποφάσεων. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000)

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τα νέα επιτεύγματα της επιστήμης, τη διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για εξειδίκευση, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας κ.ά. Ως απάντηση όμως σε αυτά τα προβλήματα, όπως και σε πολλά άλλα, προβάλλεται ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης με βασικό της άξονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γεγονός ωστόσο αποτελεί το ότι αν και παρουσιάζεται ομοφωνία σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης που έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν παρατηρείται παρόμοια ταύτιση απόψεων σχετικά με την καταλληλότερη μορφή και οργάνωση των επιμέρους επιμορφωτικών εγχειρημάτων, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να έχει εξελιχθεί διεθνώς σε ένα πεδίο συνεχών μεταβολών, ώστε να παρουσιάζει ποικίλες μορφές, οργανωμένες γύρω από διαφορετικούς άξονες και βασισμένες σε διαφορετικό ιδεολογικό υπόβαθρο. (Κωστίκα, 2004)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να συνδέεται στενά με την βασική τους εκπαίδευση, καθώς αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν ή πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα μέρη μίας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας. Οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση και εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δυνατοτήτων, οφείλει να στηρίζεται στην προϋπάρχουσα βασική κατάρτιση. (Κωστίκα, 2004)

Συνοψίζοντας τους λόγους που συνηγορούν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καταλήγουμε στους εξής:

- Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Το παλιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού, του μεταλαμπαδευτή με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται παρωχημένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να σταματά αμέσως μετά το διορισμό τους, αντίθετα επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή τους, προκειμένου η εκπαιδευτική εργασία να είναι αποτελεσματική. Έτσι λοιπόν θεωρείται συμπλήρωμα και εμπλουτισμός της βασικής εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα νέα δεδομένα που συνδέουν την επιστημονική έρευνα με τη διδακτική πράξη.
- Ένας από τους κύριους στόχους όλων των εκπαιδευτικών είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τη διάθεση να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Γι' αυτό λοιπόν θα πρέπει να παρέχουν τη δική τους δέσμευση και τον ενθουσιασμό τους για τη συνεχιζόμενη μάθηση. (Παπαναούμ, 2003)
- Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα αντίστοιχα τμήματα των Α.Ε.Ι.. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000)
- Η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας και τεχνολογίας, που αξιώνουν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή ακόμα και να την αντικαταστήσουν, θέτουν σε αμφισβήτηση τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής. (Debesse, 2008)
- Προκειμένου να επιτευχθεί ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και να μπορέσει να ανταποκριθεί το σχολείο, ως θεσμός, όσο το δυνατό περισσότερο στις νέες κοινωνικές εξελίξεις, καταβάλλονται προσπάθειες για την προώθηση ποικίλων νέων παιδαγωγικών πρακτικών, για την αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού, για την προώθηση καινοτομιών και νεωτερισμών στην εκπαίδευση, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητα και την αξία του εκάστοτε καινοτομικού μέτρου και να προσπαθήσουν στη συνέχεια συνειδητά να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή του. (Κωστίκα, 2004)
- Οι εκπαιδευτικοί προωθούνται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η συστηματική τους επιμόρφωση να είναι αναγκαία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τους καθηκόντων. (Κιουλάνης, 2007)

- Καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν με μια αυξανόμενη ποικιλομορφία μαθητών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις διαθέτουν διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και εθνικό υπόβαθρο.
- Καλούνται να αναστοχαστούν σε σχέση με μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολούθησαν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Ο ρόλος τους γίνεται πιο σύνθετος, αφού πλέον είναι αναγκαίο να έχουν στενή επαφή με πανεπιστημιακά ιδρύματα, με τους γονείς, τους φορείς του δημόσιου τομέα, τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και με συναδέλφους από άλλα σχολεία.
- Καλούνται να ασχοληθούν με σύνθετα κοινωνικά, οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών τους, που προκαλούν πολλές φορές εκτός από μαθησιακά προβλήματα και την παραβατική και βίαιη συμπεριφορά τους (Οικονομίδης, 2011)
- Η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των εργαζόμενων σε έναν οργανισμό αποτελεί μια πολύ αποδοτική επένδυση τόσο για τον οργανισμό, όσο και για κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά.(Παπασάββας, 2010)
- Όπως προέκυψε από την έρευνα TALIS 2013 (Καραγιάννη, 2018) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανήμποροι μπροστά στον πολυσύνθετο ρόλο που καλούνται να αναλάβουν στην ταχύτατα μεταβαλλόμενη κοινωνία.

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήσαμε είναι η μελέτη, διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Μουσικής που υπηρετούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ανάλογα με την σχολική βαθμίδα, τη διδακτική εμπειρία και την σχολή εκκίνησής τους, ώστε να μπορέσει να οργανωθεί η Δια Βίου εκπαίδευσή τους στηριγμένη σε πραγματικά στοιχεία, προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και η διαμόρφωση ενός σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού Μουσικής, ανα-στοχασόμενου, αυτόνομου, με αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, έτοιμου να υπηρετήσει το μαθητή του νέου σχολείου του 21^{ου} αιώνα και συγχρόνως να μελετήσουμε την ευρωπαϊκή διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

3. Επιλογή του δείγματος-Δειγματοληψία

Η έρευνα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Μουσικής που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ελληνική επικράτεια. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί Μουσικής που απασχολούνται: α) στα Δημοτικά σχολεία, β) στα Γυμνάσια και γ) στα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια και Λύκεια).

Ακολουθήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να εξασφαλιστούν ίσες πιθανότητες σε κάθε μονάδα του πλαισίου να περιληφθεί στο δείγμα. (Δήμας, 2013)

Το σχολικό έτος 2018-2019 που πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας, στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί Μουσικής που απασχολούνταν ως μόνιμοι ήταν 1.073, ενώ ως αναπληρωτές ήταν 595. Περνώντας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί Μουσικής που απασχολούνταν ως μόνιμοι ήταν 1.699, ενώ ως αναπληρωτές ήταν 512. Συνολικά λοιπόν και στις δύο βαθμίδες απασχολούνταν ως μόνιμοι 2.772 εκπαιδευτικοί Μουσικής, ενώ οι αναπληρωτές ανέρχονται σε 1.107. Προσθέτοντας λοιπόν τους μόνιμους και τους αναπληρωτές καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί Μουσικής ανά την ελληνική επικράτεια για το συγκεκριμένο σχολικό έτος ανέρχονται (έπειτα από επικοινωνία με τα αρμόδια τμήματα του Υπουργείου Παιδείας) σε 3.879, από τους οποίους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας οι 484, με ποσοστό 12,48%.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνά μας αποτελείται από 4 μέρη που περιείχαν 39 ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο μέρος αποτελείται από 18 ερωτήματα και αναφέρεται στους Δημογραφικούς παράγοντες, το δεύτερο μέρος αποτελείται από 9 ερωτήματα και αναφέρεται στην Αξιολόγηση της προηγούμενης εμπειρίας των συμμετεχόντων σε προγράμματα επιμόρφωσης, ακολουθεί το τρίτο μέρος που αποτελείται από 3 ερωτήματα και αναφέρεται στις Ανάγκες που θεωρούν ότι καλύπτει η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και τέλος το τέταρτο μέρος που αποτελείται από 9 ερωτήματα και ερευνά τις Προσωπικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για θεματικούς άξονες επιμόρφωσης.

Εστιάζοντας σε συγκεκριμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα «Για ποιους λόγους θα παρακολουθούσατε σήμερα ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης» (μπορούσαν να επιλέξουν μέχρι 3 απαντήσεις) συμπερασματικά μπορούμε να πούμε, όπως βλέπουμε και από τον πίνακα 1, ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά τα συγκέντρωσαν απαντήσεις που σχετίζονται με την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως «Αν κρίνω ότι βελτιώνει την ποιότητα της δουλειάς μου» με ποσοστό 76%, «Αν δίνει λύσεις σε προβλήματα στην δουλειά μου» με ποσοστό 56,6%, «Αν μου δίνει γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα που υστερώ» με ποσοστό 45,7% και «Αν με ικανοποιεί ως άνθρωπο και επιστήμονα» με ποσοστό 41,7%, ενώ οι απαντήσεις που αφορούσαν σε υλική ανταμοιβή συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά. Είναι εμφανές λοιπόν ότι η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της δουλειάς τους, αποτελεί προτεραιότητα, ενώ συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε άυλα οφέλη από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Πίνακας 1. Για ποιους λόγους θα παρακολουθούσατε σήμερα ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης;

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Αν κρίνω ότι έχει οικονομικό όφελος	58	12,0
Αν κρίνω ότι μειώνει τον κίνδυνο ανεργίας	49	10,1
Αν κρίνω ότι βελτιώνει την ποιότητα της δουλειάς μου	368	76,0
Αν δίνει λύσεις σε προβλήματα στη δουλειά μου	274	56,6
Αν μπορώ να αλλάξω επάγγελμα προς το καλύτερο	77	15,9
Αν με ικανοποιεί ως άνθρωπο και επιστήμονα	202	41,7
Αν μου τονώνει την αυτοπεποίθηση	40	8,3
Αν μου είναι χρήσιμο για εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία	51	10,5
Αν μου δίνει νέες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα που υστερώ	221	45,7

Περνώντας στο ερώτημα «Αξιολογήστε το βαθμό δυσκολίας που συναντάτε στους διάφορους τομείς» (Πίνακας 2), διαπιστώνουμε ότι μεγαλύτερη δυσκολία συναντούν στην «Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων», όπου 32,4% απάντησαν Αρκετή και Μεγάλη δυσκολία, ακολουθεί η «Διαχείριση Οικονομικών θεμάτων σχολείου», όπου 27,3% απάντησαν Αρκετή και Μεγάλη δυσκολία, οι «Πρώτες Βοήθειες και Θέματα Υγιεινής και Ασφάλειας», όπου 18,1% απάντησαν Αρκετή και Μεγάλη δυσκολία και τα «Διοικητικά-Οργανωτικά θέματα σχολείου», όπου 16,8% απάντησαν Αρκετή και Μεγάλη δυσκολία. Αντίθετα μικρότερη δυσκολία συναντούν στον «Προγραμματισμό Δραστηριοτήτων-Εκδηλώσεων», όπου 72,8% απάντησαν Καμία και Λίγη δυσκολία, ακολουθεί η «Συνεργασία με τους συναδέλφους», όπου 70,9% απάντησαν Καμία και Λίγη δυσκολία, τα «Παιδαγωγικά» όπου 73,7% απάντησαν Καμία και Λίγη δυσκολία, η «Διδασκαλία οργάνου», όπου 67,1% απάντησαν Καμία και Λίγη δυσκολία και η «Οργάνωση-Διαχείριση τάξης», όπου 66,9% απάντησαν Καμία και Λίγη δυσκολία. Εδώ θα ήταν καλό να τονίσουμε ότι παρατηρείται ένας μεγάλος βαθμός δυσκολίας στα Διοικητικά- Οργανωτικά- Οικονομικά θέματα του σχολείου, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων πάνω σε αυτά τα θέματα, καθώς η Διοίκηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας αποτελεί ένα πιθανό μελλοντικό τομέα ενασχόλησης των

εκπαιδευτικών, όπως επίσης μπορεί και να βοηθήσει στην εύρυθμη καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Πίνακας 2. Αξιολογήστε το βαθμό δυσκολίας που συναντάτε στους διάφορους τομείς

	Καμία δυσκολία	Λίγη δυσκολία	Μέτρια Δυσκολία	Αρκετή Δυσκολία	Μεγάλη δυσκολία
Παιδαγωγικά	142	215	107	17	3
Διδασκαλία	171	154	103	38	18
Οργάνου					
Οργάνωση	101	175	128	56	24
Χορωδίας					
Εφαρμογή Αναλυτικού	153	151	111	48	21
Προγράμματος στο Δημοτικό					
Εφαρμογή Αναλυτικού	146	144	96	64	34
Προγράμματος στο Γυμνάσιο					
Εφαρμογή Αναλυτικού	143	146	127	44	24
Προγράμματος στο Μουσικό					
Σχολείο					
Οργάνωση –	121	203	113	43	4
Διαχείριση τάξης					
Αντιμετώπιση προβλημάτων	89	197	144	49	5
στην τάξη					
Συνεργασία	181	162	90	40	11
με συναδέλφους					
Συνεργασία με τη διεύθυνση	195	132	98	46	13
του σχολείου					
Συνεργασία	140	171	109	50	14
με τους γονείς					
Προγραμματισμό	167	185	89	35	8
Δραστηριοτήτων-					
Εκδηλώσεων					
Εφαρμογή Νέων	139	165	99	63	18
Τεχνολογιών στην					
Εκπαίδευση					

Αντιμετώπιση θεμάτων Πολυπολιτισμικότητας	137	155	135	51	6
Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων	73	101	153	108	49
Διοικητικά –Οργανωτικά θέματα σχολείου	116	136	151	69	12
Διαχείριση Οικονομικών θεμάτων σχολείου	103	102	147	86	46

Συνεχίζουμε με το ερώτημα «Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω χαρακτηριστικά για τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Επιμόρφωσή σας», όπου παρατηρούμε στον Πίνακα 3 ότι μεγαλύτερη σημασία δίνουν στη «Σχέση θεωρίας-πράξης», όπου 89,8% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό, ακολουθεί το «Περιεχόμενο-θεματική», όπου 87,4% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό, η «Απόσταση από τον τόπο διαμονής», όπου 85,5% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό, το «Κόστος για τους επιμορφούμενους», όπου 76,7% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό, τα «Κίνητρα για παρακολούθηση», όπου 73,3% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό και η «Επάρκεια χώρου», όπου 64,4% απάντησαν Αρκετά και Πολύ σημαντικό. Αντίθετα μικρότερη σημασία δίνουν στην «Επιδότηση», όπου 26,8% απάντησαν Καθόλου και Λίγο σημαντικό, ακολουθεί η «Απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα», όπου 24,5% απάντησαν Καθόλου και Λίγο σημαντικό, η «Ενδοσχολική μορφή», όπου 13,4% απάντησαν Καθόλου και Λίγο σημαντικό και τέλος η «Συνεργασία με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας», όπου 8,1% απάντησαν Καθόλου και Λίγο σημαντικό.

Πίνακας 3. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω χαρακτηριστικά για τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Επιμόρφωση;

Χαρακτηριστικά	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Περιεχόμενο-Θεματική	7	14	40	175	248
Σαφήνεια Στόχων	7	10	50	166	251
Επάρκεια Εισηγητών	7	7	25	115	330
Εκπαιδευτικό Υλικό	7	5	50	144	278

Καταλληλότητα	7	36	138	166	137
Χώρου					
Επάρκεια χώρου	11	30	131	172	140
Κίνητρα για παρακολούθηση	14	32	83	186	169
Επιδότηση	52	78	151	126	77
Κόστος για τους επιμορφούμενους	14	22	77	177	194
Σχέση Θεωρίας-Πράξης	7	8	34	138	297
Απόσταση από τόπο Διαμονής	6	19	45	154	260
Βιωματική μορφή	8	19	50	151	256
Συνεργασία με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας	12	27	109	171	165
Ενδοσχολική μορφή	18	47	151	168	100
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	51	68	156	120	89

Όσον αφορά στο «Ποιους φορείς θεωρείτε κατάλληλους για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης» (μπορούσαν να επιλέξουν μέχρι 3 απαντήσεις) 71,7% επέλεξαν το «Πανεπιστήμιο», 55,8% επέλεξαν το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», 38,2% επέλεξαν το «Υπουργείο Παιδείας», 32,6% επέλεξαν τους «Συλλόγους εκπαιδευτικών» και 23,6% επέλεξαν τους «Συμβούλους» (πλέον Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου). Αυτά τα ποσοστά (Πίνακας 4) μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τους φορείς που είναι υπεύθυνοι αυτή τη στιγμή για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Επιμόρφωσης (Υπουργείο Παιδείας, Π.Ε.Κ., Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) και επιθυμούν την ενεργοποίηση άλλων, όπως είναι το Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 4. Ποιους φορείς θεωρείτε κατάλληλους για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης;

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Υπουργείο Παιδείας	185	38,2
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	270	55,8
Πανεπιστήμιο	347	71,7
ΠΕΚ	54	11,2
Σύλλογοι εκπαιδευτικών	158	32,6
Σχολικοί Σύμβουλοι	114	23,6
Ιδιωτικοί φορείς	56	11,6
Σχολείο	93	19,2

Ως προς το «Τι χαρακτήρα θα έπρεπε να έχει η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Επιμόρφωση» (Πίνακας 5) , το μεγαλύτερο ποσοστό 70% των ερωτηθέντων επέλεξαν την απάντηση «Υποχρεωτική συμμετοχή αλλά με ευελιξία επιλογής χρόνου παρακολούθησης», δείχνοντας ότι δεν είναι αρνητικοί στην υποχρεωτικότητα του θεσμού της Επιμόρφωσης, αλλά θα προτιμούσαν να μπορούν να επιλέξουν τον χρόνο, κατά τον οποίο θα παρακολουθήσουν τα προγράμματα αυτά. Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να δούμε τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Υποχρεώσεις που δεσμεύουν τον χρόνο σας», όπου περίπου οι μισοί (52,5%) απάντησαν ότι έχουν παιδιά, όπου οι οικογενειακές υποχρεώσεις, φαίνεται ότι εμποδίζουν πολύ περισσότερο την συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των χωρών του TALIS(Κούλης, Μπαγάκης, 2018) και ένα ακόμα αρκετά μεγάλο ποσοστό (39,2%) απάντησαν ότι σπουδάζουν, άρα παρατηρούμε ότι υπάρχει κάποια έλλειψη χρόνου, ώστε να συμμετέχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που απαιτεί συγκεκριμένες μέρες και ώρες παρακολούθησης.

Πίνακας 5. Τι χαρακτήρα θα έπρεπε να έχει η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Επιμόρφωση;

Δεδομένα	Συχνότητα	%
Προαιρετική συμμετοχή	92	19,0
Υποχρεωτική συμμετοχή αλλά με ευελιξία επιλογής χρόνου παρακολούθησης	339	70,0
Υποχρεωτική συμμετοχή	53	11,0

6. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να προτείνει μία μέθοδο διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Μουσικής μέσα από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει από τα προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει μέχρι σήμερα, τις προσωπικές ανάγκες και προτιμήσεις τους πάνω σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, καθώς επίσης και τις προτιμήσεις τους πάνω στον χαρακτήρα και την μορφή των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης- Επιμόρφωσης. Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί Μουσικής επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα ως προς την θεματολογία και την χρονική διάρκεια, μεικτά (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των οποίων θα έχουν και οι ίδιοι ενεργή συμμετοχή.
- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην είναι ευχαριστημένοι από τα μέχρι τώρα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει και θα ήταν χρήσιμο για τους υπεύθυνους σχεδιασμού των προγραμμάτων αυτών να δώσουν προσοχή στις απόψεις των συμμετεχόντων.
- Είναι σημαντικό να γίνει μία σύνδεση της παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω κάποιας πιστοποίησης η οποία και θα αναγνωρίζεται ως επιπλέον προσόν στις κρίσεις που πραγματοποιούνται για την διεκδίκηση κάποιας διευθυντικής θέσης, είτε ως μπόνους στον μισθό.
- Τα Διοικητικά- Οργανωτικά θέματα του σχολείου και η Διαχείριση των οικονομικών θεμάτων αποτελούν κάποιους τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και είναι σημαντικό να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης σε μελλοντικά προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης- Επιμόρφωσης.
- Εκείνο που φαίνεται ότι τους ενδιαφέρει είναι η σχέση θεωρίας-πράξης, το περιεχόμενο και η θεματική, το κόστος των προγραμμάτων για τους επιμορφούμενους, τα κίνητρα για παρακολούθηση και η επάρκεια χώρου.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών Μουσικής, προσπαθώντας να καλύψουν στο μέγιστο βαθμό τις βασικές τους ανάγκες, παρέχοντάς τους ένα περιβάλλον αυτόνομο και παρακινώντας τους να παρακολουθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δήμας, Γ. (2013). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων, Χρήση ερωτηματολογίων, Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας*, 22, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://eclass.teiion.gr/modules/document/file.php/DSE274/ΜΕΘΟΔΟΙ%20ΚΑΙ%20ΤΕΧΝΙΚΕΣ%20ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.pdf>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2001), Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, COM/2001/0059 τελικό, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=el&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59
- Καραγιάννη, Γ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 22, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18144/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%9a%ce%91%ce%a1%ce%91%ce%93%ce%99%ce%91%ce%9d%ce%9d%ce%97%20%ce%93%ce%95%ce%a9%ce%a1%ce%93%ce%99%ce%91%20-8.3.18-FINAL.pdf>
- Κιουλάνης, Σ. (2007). *Δημιουργία Περιβάλλοντος Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Επιμόρφωση των Θεολόγων Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 18
- Κούλης, Α., Μπαγάκης, Γ. (2018). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013*, στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Πάτρα, 373, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
https://www.researchgate.net/publication/338013867_Epangelmatike_Anptyxe_ton_Ekraideutikon_sten_Ellada_kai_stis_chores_tou_TALIS_2013
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 13-39
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο, 764
- Παπαδούρης, Π. (2001) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.eap.gr/news/EXAGGELIASYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 623

Παπασάββας, Α. (2010). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:

https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_t_elis.pdf

Πράσινη Βίβλος (1993), Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:<http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>, 58-63

Στρατηγική «Ευρώπη 2020», Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://www.eesc.europa.eu/el/policies/policy-areas/education-and-training/documents>

Cedefop (2016). *Επαγγελματική Ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές στον τομέα της ΕΕΚ*, Ενημερωτικό σημείωμα, Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
https://www.cedefop.europa.eu/files/9112_el.pdf

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*, Μτφρ Ανθή Βακάκη, Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος, 223

Debesse, M. στο *Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, στο πλαίσιο της πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.Ε.Κ.)», Ο.ΕΠ.Ε.Κ., 2008, Κέδρος Α.Ε., 15

Εξ αποστάσεως εργαστηριακό μάθημα με την εκπαιδευτική τεχνική τεστ τύπου δοκιμή λάθος. Μελέτη περίπτωσης: Τα εργαστήρια ηλεκτρολογίας της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) Μηχανικών της Χίου.

Distance laboratory course using the training experience educational technique. Case study: The electrical laboratories of the Merchant Marine Academy (AEN) of Chios.

Γεώργιος Μανωλάκης, *Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολογίας, MscΕκπαίδευση Ενηλίκων, manolakisgeorgios@gmail.com*

Georgios Manolakis, *Electrical Educator, MscAdult Education*

Abstract: This research examines the effectiveness of a distance learning practice for a laboratory course utilizing educational techniques of adult education in combination with a web simulation application. The research was conducted in the Electrical laboratories of the Merchant Marine Academy of Chios island where the participation of students was from distance. Through this research, an attempt is made to improve the quality and effectiveness of a distance laboratory course, hoping that it will replace to some extent the face to facecourse. First, the theoretical framework of the topic is presented which includes the necessity of the research and the characteristics of the educational technique. Also, the methodology of the research, the presentation of the results and the conclusions are described below. Finally, the findings showed that the teaching was effective in terms of acquiring knowledge, but the lack of practical training in real equipment, greatly influenced the acquisition of practical experience.

Keywords: distance learning, educational techniques, laboratory

Περίληψη: Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής πρακτικής εργαστηριακού μαθήματος αξιοποιώντας εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνδυασμό με web εφαρμογή προσομοίωσης. Η έρευνα διεξάχθηκε στα εργαστήρια της Ηλεκτρολογίας της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) Μηχανικών της Χίου όπου η συμμετοχή των σπουδαστών ήταν από απόσταση. Μέσα από την έρευνα αυτή επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός εξ' αποστάσεως εργαστηριακού μαθήματος προσδοκώντας ότι θα αντικαταστήσει σε κάποιο βαθμό το ανάλογο δια ζώσης. Αρχικά, παρουσιάζεται το Θεωρητικό Πλαίσιο του θέματος το οποίο περιλαμβάνει την αναγκαιότητας της έρευνας και τα τεχνικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής τεχνικής. Στη συνέχεια, περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της και η παρουσίαση των συμπερασμάτων. Τέλος, από τα ευρήματα προέκυψε ότι η διδασκαλία ήταν αποτελεσματική όσον αφορά την απόκτηση της γνώσης, όμως, η απουσία πρακτικής

εξάσκησης σε πραγματικό εξοπλισμού, επηρέασε αρκετά την απόκτηση πρακτικών εμπειριών.

Λέξεις κλειδιά: εξαποστάσεως, εκπαιδευτικές τεχνικές, εργαστήριο

Εισαγωγή

Ογδόντα έξι μελέτες, που χρησιμοποίησαν δεδομένα μαθησιακών αποτελεσμάτων από περισσότερους από 15.000 συμμετέχοντες σπουδαστές, δείχνουν μια ισχυρή θετική τάση η οποία επισημαίνει την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως μορφή διδασκαλίας (Neumann, 1957). Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, για την αποτελεσματικότητά της είναι η οργάνωση συγκεκριμένου σχεδίου στη μαθησιακή διαδικασία, προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες των σπουδαστών (Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Γκιόσος, Ι, 2020). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι μια συστηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη μαθημάτων μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Muhammad&Chaudry, 2010).

1. Αναγκαιότητα Έρευνας

Στις αρχές Μαρτίου του 2020 όλοι οι συμβατικοί εκπαιδευτικοί φορείς της Ελλάδας τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Ακαδημιών Εμπορικού Ναυτικού, αναγκάστηκαν να εφαρμόσουν αιφνιδίως τακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού που είχε ξεσπάσει. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το κράτος επιχείρησε να εντάξει στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός.

Ένας τέτοιος σχεδιασμός κρίνεται αναγκαίος για την αποτελεσματική παιδαγωγική υλοποίηση μιας διδασκαλίας η οποία θα περιλαμβάνει και την αξιοποίηση κατάλληλων με το μαθησιακό περιεχόμενο, συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τρόπους αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων και διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Φραγκούλης, 2019).

Παρόλα αυτά, ακόμα και ένα άρτιο και άριστα οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό, ακόμη και εκείνο το οποίο είναι προσαρμοσμένο στον εκάστοτε εκπαιδευόμενο δεν μπορεί να υποκαταστήσει την πρόσωπο με πρόσωπο βοήθεια του εκπαιδευτικού όπου στα εργαστηριακά μαθήματα κρίνεται απαραίτητη. Εξαιρετικής σημασίας, επομένως, είναι η εξασφάλιση μίας, όχι μόνο αμοιβαίας, αλλά και τακτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο καθώς η ποιότητά της αντικαθιστά στο μέτρο του δυνατού την έλλειψη προσωπικής επαφής και αμεσότητας η οποία διακρίνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Για τον λόγο αυτό, για τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εργαστηρίων ηλεκτρολογίας πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτικός σχεδιασμός, εφαρμόστηκαν βιωματικές

τεχνικές και μεθοδολογίες της εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες για διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης και διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητά τους.

2. Εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά εργαστήρια

Η εκπαίδευση τεχνικών ειδικοτήτων μπορεί να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο εφόσον πραγματοποιούνται εργαστήρια μαζί με τη θεωρία. Τα εργαστήρια είναι στοιχεία εκπαίδευσης για να αποκτήσουν οι σπουδαστές εμπειρία και αποτελούν συμπληρωματικά μέρη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο συμβατικός τρόπος παροχής πρακτικής εμπειρίας σε φοιτητές ηλεκτρολογίας και μηχανικής λαμβάνει χώρα μέσω της χρήσης εκτεταμένων εργαστηριακών συστημάτων. Τέτοια συστήματα απαιτούν μια πραγματική άσκηση υλικού και ένα σύνολο συστημάτων εργαστηριακών μετρήσεων όπου μέσα από αυτό αποκτούν πληρέστερη κατανόηση των φυσικών εννοιών (Soysal, 2000). Παρόλα αυτά, μερικές φορές είναι δαπανηρά στην κατασκευή και δύσκολα συντηρούνται (Tanyildizi&Orhan, 2009· Ma&Nickerson, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει σημαντικούς περιορισμούς στα μαθήματα της Μηχανικής με εργαστηριακές εφαρμογές. Κατά συνέπεια, η διαδραστικότητα και ο πρακτικός πειραματισμός είναι δύο σημαντικά συστατικά που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση των μαθημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τεχνικούς τομείς (Soysal, 2000). Τα επιστημονικά εργαστήρια μέσω διαδικτύου θεωρούνται ως μία από τις μεγαλύτερες επαναστάσεις. Τα εργαλεία που συνδέονται με τον υπολογιστή ενισχύουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των συμβατικών εργαστηριακών πειραμάτων. Οι προσομοιώσεις υπολογιστών και τα διαδικτυακά εργαστήρια αποτελούν οικονομικά αποδοτικούς τρόπους για την παροχή ασύγχρονης και σύγχρονης ευκαιρίας πειραματισμού σε μεγάλο αριθμό μαθητών (Soysal, 2000· Ryan&Latchem, 2016). Παράλληλα, όμως, δημιουργεί προβληματισμούς που συνδέονται με την ποιότητα της μάθησης, το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης κ. συν., 2018, σπ. αναφ στο Κανελλόπουλος. Α. και συν 2020).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα παραπάνω θεωρείται ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση μιας ομαλής ενσωμάτωσης των εργαστηρίων μέσω διαδικτύου στο πρόγραμμα σπουδών και στην πρακτική του εκάστοτε μαθήματος (de Jong, Sotiriou, & Gillet, 2014). Άξιο αναφοράς είναι ότι ο σχεδιασμός ενός τέτοιου τύπου διδασκαλίας (εξ αποστάσεως εργαστήρια) πρέπει να δίνει σαφή έμφαση στον ρόλο του μαθητή στη μάθηση παρά στον ρόλο του εκπαιδευτή στη διδασκαλία (Diaz, 2000 σπ. αναφ στο O’Lawrence, 2005). Ο Braden (1996 στο Muhammad&Chaudry, 2010) το αναφέρει ως διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.

3. Η εκπαιδευτική τεχνική Τεστ τύπου δοκιμή λάθος

Τα τεστ τύπου δοκιμή λάθος χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση αυτοματισμών. Πρόκειται για τεστ που βασίζονται σε εργαλεία προσομοίωσης. Το τεστ εκπονείται είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια δοκιμάζοντας κάθε φορά και αναζητώντας τις κατάλληλες λύσεις. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι εξίσου σημαντική με τις άλλες διότι οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν σε διαδικασίες αυτομόρφωσης και μέσα από λανθασμένες προσπάθειες και δοκιμές προοδευτικά ανακαλύπτουν τη γνώση (Courau, 2000).

Οι Φουρρέ & Θεοδοσοπούλου, (1966) τη συγκεκριμένη τεχνική την αναφέρουν ως πειραματισμό. Αναφέρουν, λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη τεχνική βοηθάει στο να αποκτήσει ο σπουδαστής πειθαρχία και ακρίβεια σκέψης, στοιχεία χαρακτηριστικά της επιστημονικής μεθόδου. Παρόλο που στην περίπτωση της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού ο καταλληλότερος χώρος είναι τα εργαστήρια, δεν χρειάζονται πάντοτε εργαστήρια και δαπανηροί εξοπλισμοί. Μέσω λοιπόν της τεχνικής αυτής, μπορούν είτε να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα τα οποία ήδη γνωρίζουν από τη θεωρία είτε μπορούν να οδηγηθούν στην ανακάλυψη αποτελεσμάτων τα οποία μέχρι πρότινος αγνοούσανε.

Για να διεξαχθεί η συγκεκριμένη τεχνική θα πρέπει κάθε συμμετέχων να διαθέτει από ένα εργαλείο ή πάγκο εργασίας με τον ανάλογο εξοπλισμό (Courau, 2000). Στην περίπτωση των σπουδαστών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να αξιοποιηθεί και εξ αποστάσεως με τη βοήθεια της διαδικτυακής εφαρμογής tinkercad (“Dashboard | Tinkercad,” n.d.). Η συγκεκριμένη εφαρμογή δίνει την δυνατότητα να αξιοποιηθούν εργαλεία και εξοπλισμός όπως του εργαστηρίου σε εικονική μορφή και με δυνατότητες προσομοίωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής θα πρέπει ο εκπαιδευτής να έχει ήδη παρουσιάσει και εξηγήσει τη λειτουργία του ηλεκτρολογικού εξοπλισμού και των οργάνων που διαθέτει η εφαρμογή, αλλά και τον τρόπο χρήσης της. Σε αντίθεση με τις άλλες ασκήσεις η συγκεκριμένη τεχνική απαιτεί την υποστηρικτική παρουσία του εκπαιδευτή οπότε ο εκάστοτε εκπαιδευτής χρειάζεται να επιτηρεί κάθε ομάδα δίνοντας διευκρινίσεις (Courau, 2000).

Ένα παράδειγμα, για την περίπτωση των σπουδαστών της ακαδημίας, είναι η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού κυκλώματος το οποίο θα περιλαμβάνει τη χρήση ενός πυκνωτή και στο οποίο θα πρέπει να εντάξουν ένα όργανο που μετράει το ρεύμα και ένα όργανο που μετράει την ηλεκτρική τάση. Με την προβολή ενός εκπαιδευτικού βίντεο και την τεχνική των ερωτήσεων απαντήσεων ο καθηγητής μπορεί να θυμίσει το θεωρητικό μέρος. Έπειτα, σε μια διαφάνεια θα πρέπει να παρουσιάζεται το ηλεκτρικό κύκλωμα και οι σπουδαστές θα πρέπει να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο κύκλωμα στην εφαρμογή. Σημαντικό σε αυτήν την τεχνική είναι η σωστή καθοδήγηση και η στήριξη του εκπαιδευτή χωρίς όμως να τους παρουσιάζει τον σωστό τρόπο συνδεσμολογίας αλλά να αφήνει τον κάθε εκπαιδευόμενο να τον ανακαλύψει μέσα από λάθη.

Στο τέλος της διαδικασίας ο εκπαιδευτής συντονίζει μία ομαδική συζήτηση της οποίας το θέμα περιλαμβάνει ερωτήσεις του τύπου: «*Τι γνώμη έχετε για τα αποτελέσματα σας;*» ή « *Τι σας δίδαξε αυτή η πρακτική;*» ή «*Τι συγκρατήσετε από αυτήν τη διαδικασία;*».

Μέσα από αυτό το τεστ οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται τη χρήση και τη λειτουργία του πυκνωτή, με ποιον τρόπο συνδέονται τα όργανα μέτρησης σε ένα κύκλωμα, με ποιον τρόπο ρυθμίζονται και το πιο σημαντικό, μέσα από αυτήν την άσκηση, η θεωρία γίνεται πράξη κάτι το οποίο τους παρέχει την ανάλογη εμπειρία που χρειάζονται ώστε να ενταχθεί η νέα γνώση με αποτελεσματικό και ενεργητικό τρόπο στην προϋπάρχουσα (Courau, 2000).

4. Εργαλεία κύριας έρευνας

Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων έγινε χρήση «εργαλείων» ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας όπως ερωτηματολόγια και η μέθοδος της παρατήρησης.

4.1. Ερωτηματολόγια

Η παρούσα εργασία για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους σπουδαστές. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με την βοήθεια του googleforms (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά στους σπουδαστές στο τέλος της διδασκαλίας. Αφορούσε στην αξιολόγηση της μεθοδολογίας των διδασκαλιών, διαιρεμένο και οργανωμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος εξεταζόταν κατά πόσο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε βοήθησε στην κατανόηση του μαθήματος, αν εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις των σπουδαστών, αν η εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε συνέβαλε στην πειραματική μάθηση και τέλος αν απόλαυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε ο ρυθμός εισαγωγής της νέας γνώσης, ο φόρτος εργασίας, αν το εξ' αποστάσεως μάθημα πλησίασε το δια ζώσης και αν η τελεκαίευσση δυσκόλεψε την επικοινωνία και την απόκτηση πρακτικών εμπειριών.

4.2. Η Παρατήρηση

Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα φιλτράροντάς τα από τη δική του οπτική σκοπιά. Τα καταγράφει και στη συνέχεια τα επεξεργάζεται και τα ερμηνεύει. (Κεδράκα, 1999).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ένας πιο οργανωμένος τρόπος και σχεδιάστηκε μία σχάρα παρατήρησης όπου παράλληλα με την συγκατάθεση των σπουδαστών η όλη διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η σχάρα παρατήρησης ήταν δομημένη πάνω σε δύο άξονες. Στον πρώτο άξονα καταγράφονταν η διάρκεια της διδασκαλίας και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος άξονας απαρτιζόταν από έναν πίνακα στον οποίο καταγράφονταν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η διάρκεια κάθε μίας από αυτές, η ύπαρξη παραπόνων ή κούρασης, συνεργατικότητα και επικοινωνίας μεταξύ των

σπουδαστών, η εκδήλωση αντιδράσεων ή ενδιαφέροντος και συμμετοχής και αν κατά τη σκοπιά του εκπαιδευτή κατανοήθηκε το διδακτικό υλικό. Τέλος, καταγράφηκε το κλείσιμο της συζήτησης και η διάθεση που υπήρχε όταν αποχώρησε η ομάδα.

5. Εργαλεία ανάλυσης αποτελεσμάτων

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel της Microsoft για την δημιουργία των πινάκων με ποσοστά. Αντίστοιχα, για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Ακόμα, για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης διάχυσης ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στη στατιστική για την ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης σε ερωτηματολόγια. Για τη σωστή και ορθή χρήση του δείκτη διάχυσης προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον καθηγητή Οικονομετρίας και Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών Επαμεινώνδα Πανά, ο οποίος εξήγησε πώς προκύπτει και πώς χρησιμοποιείται.

Ο Δείκτης Διάχυσης (ΔΔ) υπολογίζεται ως εξής: ο κάθε ερωτώμενος έχει για κάθε ερώτηση πέντε επιλογές, Πάρα πολύ (ΠΠ), πολύ (Π), αρκετά (Α), Λίγο (Λ) και καθόλου (Κ). Η τιμή Δείκτη Διάχυσης υπολογίζεται ως εξής:

$\Delta\Delta = 50 + 0,5(\text{ΠΠ} - \text{Κ}) + 0,25(\text{Π} - \text{Λ})$ και κυμαίνεται στο διάστημα $0 < \Delta\Delta < 100$ (Πανάς, 2013).

6. Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Σκοπός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι οι σπουδαστές να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία αναφορικά με τη χρήση και λειτουργία του πυκνωτή, ανάλογη, με μια διδασκαλία σε πραγματικό εργαστήριο.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Να είναι σε θέση να επιλέγουν το κατάλληλο πυκνωτή ανάλογα με το κύκλωμα.
- Να μπορούν να υλοποιούν ένα ηλεκτρονικό κύκλωμα με χρήση οργάνων μέτρησης.

7. Παρουσίαση εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η διδασκαλία που περιέχει επιπρόσθετα την τεχνική τεστ τύπου δοκιμή λάθος διεξάχθηκε στα πλαίσια του εργαστηρίου Ηλεκτρονικά του Β εξαμήνου σε δύο τμήματα των πέντε ατόμων. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως με την πλατφόρμα Microsoft Teams. Αρχικά, ο εκπαιδευτής έθεσε κάποια ερωτήματα στα οποία καλούνταν να απαντήσουν οι σπουδαστές μετά την προβολή ενός βίντεο. Στη συνέχεια, παρουσίασε ένα εκπαιδευτικό βίντεο με τη λειτουργία της κοινής χρήσης οθόνης που περιέχει η πλατφόρμα

και μετά την ολοκλήρωση του βίντεο με την τεχνική των ερωτήσεων – απαντήσεων ο εκπαιδευτής βοήθησε στο να πραγματοποιηθεί σύνθεση του θεωρητικού μέρους.

Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη κάποια ερωτήματα στο νου πριν διαβάσουν ή ασχοληθούν με κάτι τότε υποσυνείδητα θέλουν να πάρουν τις απαντήσεις αυτές. Αυτό σημαίνει ότι όταν βρεθούν μπροστά στις απαντήσεις και ενεργοποιούν τις αισθήσεις της όρασης, της αφής ή και της ακοής, τα σημεία αυτά μένουν περισσότερο στη μνήμη τους οπότε η διεργασία αποδεικνύεται πολύ πιο αποτελεσματική (Race, 1999).

Στη συνέχεια, με την τεχνική της επίδειξης παρουσίασε τον τρόπο που θα σχεδιαστεί το ανάλογο κύκλωμα στην web εφαρμογή και υλοποίησε το ανάλογο κύκλωμα στον εξοπλισμό του εργαστηρίου. Έπειτα, δημιούργησε μια εικονική τάξη. Τέλος, οι σπουδαστές συνδέθηκαν με τον δικό τους υπολογιστή στην εικονική τάξη και σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτή προβήκαν στη διεκπεραίωση της άσκησης, ο καθένας ξεχωριστά.

	1	2	3	4	5
Τεχνική	Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	Ερωτήσεις απαντήσεις	Επίδειξη	Τεστ τύπου δοκιμή λάθος	Συζήτηση
Διάρκεια	5'	10'	10'	40'	20'

Πίνακας 3: Συνδυασμός εκπαιδευτικών τεχνικών της δεύτερης διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι σπουδαστές υλοποιούσαν ένα μέρος του κυκλώματος και μετά ζητούσαν την επιβεβαίωση του εκπαιδευτή κατά πόσο το κύκλωμα ήταν σωστό ή όχι. Στη φάση αυτή, εκπαιδευτής έλεγχε το κύκλωμα και τους γνωστοποιούσε αν το κύκλωμα ήταν σωστό ή λάθος χωρίς όμως να τους πει ποιος είναι ο σωστός τρόπος. Δίνοντάς τους οδηγίες που θα μπορούσαν να ξεκλειδώσουν τον τρόπο σκέψης τους, βοηθούσε στο να βρουν μόνοι τους τη λύση.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία όλοι οι σπουδαστές κατάφεραν να υλοποιήσουν με επιτυχία το κύκλωμα όπου, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τα επαναλαμβανόμενα λάθη που έκαναν, έδειξαν ικανοποιημένοι για την επιτυχή ολοκλήρωση του κυκλώματος. Στο τέλος της διαδικασίας, ο εκπαιδευτής τους έδωσε οδηγίες για το πώς να ενεργοποιήσουν το κύκλωμα ώστε να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα του κυκλώματος στην πράξη με τη βοήθεια της προσομοίωσης που διαθέτει η εφαρμογή αλλά και ο ίδιος ο καθηγητής έβαλε σε λειτουργία το πραγματικό κύκλωμα οπότε και έγιναν συγκρίσεις. Τέλος, μέσα από την τεχνική της συζήτησης, περιέγραψαν τα φαινόμενα που παρατήρησαν στο κύκλωμα συσχετίζοντάς τα με πρότερες θεωρητικές γνώσεις.

Βαθμός ικανοποίησης	Πάρα πολύ %	Αρκετά %	Ούτε λίγο ούτε πολύ %	Λίγο %	Καθόλου %	Δείκτης Διάχυσης
Κατανόηση του μαθήματος	71,4	28,6	0,0	0,0	0,0	92,9 (πάρα πολύ)
Εμπλουτισμός γνώσεων	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0	89,3 (πάρα πολύ)
Συνδρομή της εφαρμογής στο πρακτικό μέρος της διδασκαλίας	14,3	42,9	0,0	0,0	0,0	67,9 (πολύ)
Απόλαυση μαθήματος	42,9	42,9	14,3	0,0	0,0	82,1 (πάρα πολύ)

Πίνακας 2: Δείκτες διάχυσης για τον Α' άξονα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης

Βαθμός ικανοποίησης	Πάρα πολύ %	Αρκετά %	Ούτε λίγο ούτε πολύ %	Λίγο %	Καθόλου %	Δείκτης Διάχυσης
Ρυθμός εισαγωγής νέας γνώσης	0,0	14,3	42,9	42,9	0,0	42,9% (λίγο)
Η μη χρήση εργαλείων και μηχανήματων του εργαστηρίου, επηρέασε την απόκτηση πρακτικών	28,6	28,6	28,6	0,0	14,3	64,3% (αρκετά)

εμπειριών;						
Φόρτος εργασίας	0,0	14,3	57,1	28,6	0,0	46,4% (λίγο)
Η τηλεδιάσκεψη, σε εμπόδιζε στο να συνεργαστείς με τους συμφοιτητές σου και με τον καθηγητή;						
Πλησίασε το μάθημα της τηλεεκπαίδευσης το δια ζώσης;	0,0	28,6	42,9	28,6	0,0	50,0% (αρκετά)

Πίνακας 3: Δείκτες διάχυσης για τον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της διδασκαλίας

Ο Δείκτης Διάχυσης για τους παραπάνω πίνακες είναι: (0 – 15) καθόλου, (16 – 30) πολύ λίγο, (31 – 49) λίγο, (50 – 65) αρκετά, (66 – 80) πολύ και (81 – 100) πάρα πολύ. Οι δείκτες κυμαίνονται από (0 – 100).

8. Συμπεράσματα

Στην τεχνική τεστ τύπου δοκιμή λάθους είναι αρκετά δύσκολο να προσδιορίσουμε τον χρόνο που θα χρειαστεί να ολοκληρωθεί η διδασκαλία καθώς ένας πιο έμπειρος σπουδαστής μπορεί να τελειώσει μέσα σε δέκα λεπτά ενώ κάποιος άλλος που μπορεί να έχει γνωστικά κενά και ελλείψεις μπορεί να χρειαστεί παραπάνω χρόνο. Μία δυσκολία και πρόκληση για τον εκπαιδευτή, σε αυτήν την περίπτωση, είναι να καταφέρει να κάνει τους σπουδαστές να συμβαδίσουν σε κάποιο βαθμό. Πρόκειται για μια διαδικασία όχι τόσο απλή καθώς χρειάζεται ο κάθε σπουδαστής να ανακαλύψει μόνος του τη σωστή υλοποίηση του κυκλώματος ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, σε ό,τι αφορά τον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου τα αποτελέσματα ήταν ξεκάθαρα. Υπήρξε κατανόηση του μαθήματος, οι γνώσεις τους εμπλουτίστηκαν αρκετά, η εφαρμογή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο πρακτικό μέρος της διδασκαλίας αλλά και στην κατανόηση του κυκλώματος και απόλαυσαν το μάθημα. Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα που ερευνά τον βαθμό δυσκολίας, διαφαίνεται ότι η διδασκαλία αυτή δεν τους κούρασε ιδιαίτερα. Παρ’ όλα αυτά η μηχρήση εργαλείων και μηχανήματων του εργαστηρίου, επηρέασε αρκετά την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και

σύμφωνα με τη γνώμη των σπουδαστών το εξ αποστάσεως εργαστήριο πλησίασε αρκετά το ανάλογο δια ζώσης.

Άξιο αναφοράς είναι ότι σε έναν εκπαιδευτικό εργαστηριακό χώρο με τον πραγματικό εξοπλισμό, οι σπουδαστές πέρα από την αντίληψη της μεθοδολογίας που αποκτούν ως εμπειρία, παράλληλα αποκτούν και δεξιότητες πάνω στην πρακτική χρήση των εργαλείων και του εξοπλισμού. Δυστυχώς, το εξ αποστάσεως εργαστήριο δεν μπόρεσε να παρέχει το τελευταίο.

Επίσης, για τη συγκεκριμένη διδασκαλία επιλέχθηκε η ατομική άσκηση γιατί κατά την κρίση του καθηγητή ήθελε να αποφευχθούν πιθανές παθητικές στάσεις (ένας κάνει και ο άλλος να βλέπει). Αυτή, όμως, η απουσία των ομάδων εργασίας και του πραγματικού εργαστηριακού εξοπλισμού, πιθανόν συνετέλεσε στο να μην πλησιάσει πολύ η διδασκαλία την ανάλογη δια ζώσης και να μείνει στο «αρκετά - 50%» σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια.

Ψυχολογικές έρευνες αναφέρουν ότι οι εμπειρίες των σπουδαστών μπορεί να καθορίζονται περισσότερο από τη φύση των διεπαφών με τους άλλους συνσπουδαστές τους παρά από την αντικειμενική πραγματικότητα της εργαστηριακής τεχνολογίας. Είναι σαφές ότι οι σπουδαστές μαθαίνουν όχι μόνο από τον εξοπλισμό αλλά και από αλληλεπιδράσεις με συμφοιτητές και καθηγητές. Συνεπώς, όποιος επιχειρεί εξ αποστάσεως εργαστηριακή εκπαίδευση πρέπει μέσω των νέων τεχνολογιών να βρει τρόπους να αντισταθμίσει την πιθανή απομόνωση των σπουδαστών που ασχολούνται με την εξ αποστάσεως μάθηση (Ma&Nickerson, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρμακόλας, Σ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 22-43. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.22800>
- Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Γκιόσος, Ι. (2020). Οπτικοακουστική Μάθηση και Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 44-63. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.22976>
- Κεδράκα, Κ. (1999). *Μεθοδολογία παρατήρησης*.
- Πανάς, Ε. (2013). Έρευνα της κατάστασης των ΑΕΝ της Ελλάδας με βάση τις απόψεις των σπουδαστών το 2012. Ίδρυμα Ευγενίδου, Οικονομικό πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα στατιστικής. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Φουρρέ, Π., & Θεοδοσοπούλου, Κ. (1966). Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα. Οδηγός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων (πρώτη εκδ.). (Α. Κόκκος, Επιμ., & Ε. Μουτσοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Dashboard | Tinkercad. (n.d.). Retrieved February 19, 2021, from <https://www.tinkercad.com/dashboard>
- de Jong, T., Sotiriou, S., & Gillet, D. (2014). Innovations in STEM education: the Go-Lab federation of online labs. *Smart Learning Environments*, 1(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0003-6>
- Ma, J., & Nickerson, J. V. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. *ACM Computing Surveys*, 38(3), 1. <https://doi.org/10.1145/1132960.1132961>
- Muhammad, D., & Chaudry, A. (2010). A CRITICAL REVIEW OF INSTRUCTIONAL DESIGN PROCESS OF DISTANCE LEARNING SYSTEM INTRODUCTION: *Instructional Design in Distance Learning. Turkish Online Journal of Distance Education* (Vol. 11). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/176366>
- Neumann, M. S. and Y. (1957). Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A meta- analytic. *Bulletin de La Société d'histoire Naturelle de Toulouse*, 92(2), 100–104.
- O’Lawrence, H. (2005). A Review of Distance Learning Influences on Adult Learners: Advantages and Disadvantages. *Proceedings of the 2005 InSITE Conference*, (2004). <https://doi.org/10.28945/2876>
- Race, P. (1999). Το εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης. (Α. Κόκκος, Επιμ.) Αθήνα: μεταίχμιο.
- Ryan, Y., & Latchem, C. (2016). Educational Technologies in Distance Education. *The Wiley Handbook of Learning Technology*, 160–179. <https://doi.org/10.1002/9781118736494.ch10>
- Soysal, O. A. (2000). Computer integrated experimentation in electrical engineering education over distance. *ASEE Annual Conference Proceedings*, 1471–1480.
- Tanyildizi, E., &Orhan, A. (2009). A virtual electric machine laboratory for synchronous machine application. *Computer Applications in Engineering Education*, 17(2), 187–195. <https://doi.org/10.1002/cae.20133>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχάρα Παρατήρησης

A' ΑΞΟΝΑΣ

Ώρες μαθήματος: _____ Αριθμός συμμετεχόντων : _____

B' ΑΞΟΝΑΣ

	Αρχή ----- Τέλος			
Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν				
Διάρκεια τεχνικής				
Παράπονα - κούραση				
Συνεργατικότητα - επικοινωνία				
Αντιδράσεις-συμμετοχή ενδιαφέρον σπουδαστών				
ΤΠΕ - εργαλεία				
Κατανόηση του διδακτικού υλικού				

- Λήξη

Πώς έγινε το κλείσιμο της συζήτησης; _____

Πώς αποχώρησε η ομάδα; _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBfeDJupbVBE7QcPHC4AilfJZhqVAMXZH0GjeUwYUf_2GwGg/viewform?usp=sf_link

Στάσεις και σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών στην πολυπολιτισμική Κύπρο μετά το 2000. Η Συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην διαμόρφωσή τους.

Attitudes and relations of natives and foreigners in multicultural Cyprus after 2000. The contribution of intercultural education in their formation.

Κωνσταντίνα Λοΐζου, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick

Konstantina Loizou, PhD candidate, Frederick University

Abstract: Cyprus, as a crossroads of three continents, attracts a large number of immigrants every year. Greek-Cypriots create attitudes towards immigrants entering their country. According to Georgas (1986), attitudes are a consequence of stereotypes and reveal perceptions of social phenomena on the part of the individual. The purpose of this research is to outline and compare the attitudes and relationships of natives and foreigners by the age category on the island during the last twenty years. Furthermore, the purpose of the research is to identify the contribution of intercultural education in the formation of attitudes and relationships. The research in terms of its methodology is quantitative. The sample of the quantitative research consisted of 664 adult Greek Cypriots and 321 adult immigrants who come from various socio-economic backgrounds and live in the provinces of free Cyprus.

The researcher has chosen to outline the attitudes and the relations of natives and foreigners on the island during the last twenty years because during the accession of Cyprus to the European Union in 2004, a new flow of immigrants began, mainly from Central and Eastern countries which led to a change in the immigrant image of Cyprus.

The research tools of the quantitative research were the questionnaires “STA.SCHEI” and “ME.STA”, which explore the perceptions of Greek Cypriots towards foreigners and vice versa, as well as their opinion on the contribution of intercultural education in shaping of their attitudes and relationships. The collection of quantitative data started in June 2020 and was completed in October 2020. The researcher intends to conduct qualitative research through the use of semi-structured interviews that will contribute to in-depth analysis and interpretation of participants perceptions.

Keywords: foreigner, intercultural education, immigration, “ME.STA”, attitude, “STA.SCHEI”.

Περίληψη: Η Κύπρος ως χώρα σταυροδρόμι τριών ηπείρων προσελκύει κάθε χρόνο ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών (Trimikliniotis&Demetriou, 2004).Οι Ελληνοκύπριοι/ες⁶

⁶Κατά τη συνέχεια του κειμένου θα γίνεται αναφορά μόνο στο αρσενικό γραμματικό γένος (νοείται και το θηλυκό γραμματικό γένος) στη λέξη «Ελληνοκύπριος» για οικονομία χώρου και για λόγους αισθητικής του κειμένου.

δημιουργούν στάσεις απέναντι στους μετανάστες που εισέρχονται στη χώρα τους αφού, σύμφωνα με το Γεώργα (1986), οι στάσεις που είναι συνέπεια στερεότυπων, φανερώνουν αντιλήψεις κοινωνικών φαινομένων από τη μεριά του ατόμου. Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η χαρτογράφηση και η σύγκρισή τους προς την ηλικιακή ομάδα των στάσεων και σχέσεων γηγενών και αλλοδαπών στο νησί κατά την τελευταία εικοσαετία. Ακόμη, σκοπός της έρευνας αποτελεί ο εντοπισμός της συμβολής της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και σχέσεων. Η έρευνα ως προς την μεθοδολογία της είναι ποσοτική. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 664 ενήλικες Ελληνοκύπριοι και 321 ενήλικες αλλοδαπούς που προέρχονται από διάφορα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και κατοικούν στις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου.

Ο λόγος που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η χαρτογράφηση των στάσεων και σχέσεων των γηγενών και αλλοδαπών στο νησί κατά την τελευταία εικοσαετία είναι εξαιτίας του ότι κατά την προσχώρηση της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, ξεκίνησε μια νέα ροή μεταναστών, κυρίως από χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (Demetriou, 2013) κάτι που οδήγησε σε αλλαγή της μεταναστευτικής εικόνας της Κύπρου.

Τα ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» και «ΜΕ.ΣΤΑ.», τα οποία διερευνούν τις αντιλήψεις των Ελληνοκυπρίων έναντι των αλλοδαπών και το αντίθετο, όπως και τις απόψεις τους για τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση των στάσεων και σχέσεων τους. Η συλλογή των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε από τον Ιούνιο του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2020. Η ερευνήτρια προτίθεται να προχωρήσει στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας μέσω της χρήσης ημι δομημένων συνεντεύξεων που θα συνεισφέρουν στην εις βάθος ανάλυση και ερμηνεία των αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

Λέξεις – κλειδιά: αλλοδαπός, διαπολιτισμική αγωγή, μετανάστευση, «ΜΕ.ΣΤΑ.», στάση, «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.».

1.Εισαγωγή

Στα Κυπριακά σχολεία η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκπαίδευση αλλά, είναι και η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα βοηθήσουν το μελλοντικό πολίτη να είναι ενεργός και να ζει αρμονικά σε μια ετερογενή πολιτισμική κοινωνία (Φωτίου, 2010).

Η παρούσα έρευνα θεωρείται καινοτόμος αφού, διενεργείται τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο και επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις στάσεις (αντιλήψεις, συναισθήματα κτλ.) των γηγενών και αλλοδαπών από το 2000 και εντεύθεν που είναι εν πολλοίς αχαρτογράφητες. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και σχέσεων σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, η έρευνα θεωρείται ως κοινωνικά υπεύθυνη, καθώς παράσχει στοιχεία και δεδομένα τεκμηρίωσης όσο ν' αφορά την αλλαγή στάσεων ή τις αντιστάσεις στις αλλαγές των συμμετεχόντων παράλληλα με τον ρόλο της διαπολιτισμικής αγωγής.

Μάλιστα, η έρευνα επικεντρώνεται στις έννοιες αποδοχή- απόρριψη εξετάζοντας το κατά πόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα διδάσκοντας στους μαθητές τα εθνικά χαρακτηριστικά και την αποδοχή διαφορετικών από το δικό τους πολιτισμό, προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008) και συνάμα οδηγούν στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των ξένων μιας χώρας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πιο κάτω μέρος κρίνεται ως αναγκαία η καταγραφή και η ερμηνεία των βασικών εννοιών του θέματος όπως προκύπτει από τον τίτλο της εργασίας που θα οδηγήσει τον αναγνώστη σε πλήρη κατανόηση του θέματος.

2.1 Μετανάστευση

Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική ανάπτυξη και η εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησαν στην ανάπτυξη δυνατών δεσμών μεταξύ των χωρών και στη δημιουργία νέων μεταναστευτικών ροών. Η σημασία του φαινομένου της μετανάστευσης επηρεάζεται κατά τον Καμπούρη (2020), από τη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των ατόμων και των χωρών που έχουν διαφορετικό πολιτισμό μεταξύ τους(Καμπούρης,2020).

Σύμφωνα με τον Χαράκη (2005), το φαινόμενο της μετανάστευσης πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές μεταλλαγές του πλανήτη μας. Κατά τη Διεθνή Έκθεση Μετανάστευσης (όπως καταγράφεται στον Χαράκη, 2005) ο αριθμός των μεταναστών κατά την δεκαετία του 1990 με 2000 αυξήθηκε κατά 20% με τον αριθμό των μεταναστών το 1990 να ανέρχεται στα 120 εκατομμύρια ενώ, το 2000 στα 150 εκατομμύρια. Μάλιστα, ο Χαράκης (2005), σημειώνει πως κατά το 2000 η κυρίαρχη τάση για ανεύρεση εργασίας προερχόταν από τις φτωχότερες στις πλουσιότερες χώρες (Χαράκης, 2005).

2.2 Αλλοδαπός

Αναφερόμενοι στην έννοια «αλλοδαπός» παραπέμπουμε σε οποιοδήποτε φυσικό πρόσωπο το οποίο δεν έχει την ιθαγένεια του κράτους που διαμένει ή δεν έχει καθόλου ιθαγένεια από κανένα κράτος. Συγκεκριμένα, ο αλλοδαπός είναι ο μη – γηγενής, ο μη – πολίτης της χώρας που διαμένει. Σημαντικές κατηγορίες των αλλοδαπών είναι η κατηγορία των μεταναστών και των προσφύγων (Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2008). Στη παρούσα έρευνα υιοθετείται ο ορισμός της έννοιας που αποδόθηκε από τους ερευνητές Τζιντζίδης & Βεργίδης(2008).

Δυστυχώς, παρατηρείται συχνά εκμετάλλευση των αλλοδαπών από τους γηγενείς στην Κύπρο. Ο Χαράκης (2005), καταγράφει διάφορους τρόπους με τους οποίους ορισμένοι Κύπριοι εκμεταλλεύονται απροστάτευτους αλλοδαπούς στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι αντίξοες και απάνθρωπες εργασιακές συνθήκες στις οποίες εργάζονται οι αλλοδαποί, η μη παροχή ταμείου προνοίας και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, τα μειωμένα μεροκάματα και η σεξουαλική εκμετάλλευση.

2.3 Στάση

Η έννοια στάση αποτελεί με την σειρά της βασική έννοια της εν λόγω έρευνας και μάλιστα, καταγράφεται στον τίτλο της εργασίας. Προκειμένου, να επιτευχθεί η επαρκής κατανόηση αυτής της βασικής έννοιας από τον αναγνώστη κρίνεται ως απαραίτητη η αποσαφήνιση της.

Ως στάση, σύμφωνα με τους Petty, Cacioppo και Goldman (1981), ορίζεται ένα θετικό ή αρνητικό, γενικό ή διαρκές συναίσθημα για ένα άτομο ή συγκεκριμένη ομάδα ατόμων ή συγκεκριμένο αντικείμενο. Κατά τους Pratkanis και Greenwald (1989) η στάση είναι η αξιολόγηση του ατόμου σε ένα αντικείμενο της σκέψης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό των Pratkanis και Greenwald (1989), οι στάσεις αναπαριστώνται στη μνήμη του ατόμου. Η αξιολόγηση των στάσεων, η διάκριση των προϋποθέσεων και συνεπειών των συμπεριφορικών, γνωστικών, συναισθηματικών στάσεων και η αναπαράσταση των στάσεων στη μνήμη αποτελούν κύριες υπάρχουσες όψεις των στάσεων (Olson & Zanna, 1993). Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η απόχρωση της έννοιας στάσης όπως, δίνεται από τους ερευνητές Petty, Cacioppo και Goldman (1981).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι στάσεις περιλαμβάνουν τη σταθερότητα διότι οι στάσεις του ατόμου δύσκολα αλλάζουν και εναντιώνονται σε κάθε αλλαγή. Οι στάσεις μαθαίνονται και διαπλάθονται από το έμμεσο και το άμεσο περιβάλλον του ανθρώπου. Η οικογένεια ως κοινωνικός φορέας διαμορφώνει τις στάσεις του παιδιού από μικρή ηλικία όπως για παράδειγμα, οι στάσεις του ελληνοπούλου απέναντι στους Τούρκους (Γεώργας, 1986).

Σύμφωνα με τον Rohner (2005), όπως καταγράφει η Δημητρίου (2013), ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα σκέφτονται για τον εαυτό τους και τον κόσμο τους διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο ζουν τη ζωή τους.

Παρόλο που οι στάσεις του ατόμου δύσκολα αλλάζουν και εναντιώνονται σε κάθε αλλαγή, η αλλαγή στάσεων επιτυγχάνεται όταν το άτομο επιχειρεί να αντικαταστήσει μια ήδη υπάρχουσα στάση σε μια άλλη στάση που είναι διαφορετική από την προϋπάρχουσα. Η εκφραζόμενη συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζει τη στάση του. Όταν το άτομο αντικαταστεί τις υπάρχουσες στάσεις τότε επιτυγχάνεται η αλλαγή στη συμπεριφορά του (Γεώργας, 1990).

2.4 Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος διαπολιτισμικότητα παρόλο που χρησιμοποιείται συχνά από πολλά άτομα στην καθημερινή ζωή εντούτοις, η ακριβής σημασία του δεν είναι γνωστή από πολλούς. Αναλυτικότερα, ο όρος διαπολιτισμικότητα παραπέμπει σε μια διαλεκτική σχέση και στη συνεργασία ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες. Κατά τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει τη διαδικασία αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και συνάντησης και ανάπτυξης του πολιτισμού. Η απόχρωση του όρου που δίνεται από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), είναι αυτή που υιοθετείται στη συγκεκριμένη εργασία.

Όταν αναφέρει κανείς τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία (Νικολάου, 2010). Με τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται η αποδοχή της κουλτούρας, του τρόπου σκέψης και του πολιτισμού του κάθε ατόμου όπως, και η δημιουργία αλληλεγγύης.

Ακόμη, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαδικασία όπου τα άτομα, τα σύνολα ατόμων και τα έθνη από διαφορετικούς πολιτισμούς αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα και συνάμα τη βιώνουν μέσα από συνθήκες συνεργασίας. Η έννοια της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας», που είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλώνει την πρόθεση ή/και την αναγκαιότητα για επικοινωνία σε ένα μακρο – επίπεδο ή μικρο – επίπεδο. Η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων προϋποθέτει την επιθυμία για επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα (Γεωργογιάννης, 2008).

2.5 Ιστορική αναδρομή του φαινομένου της μετανάστευσης στην Κύπρο

Ως γνωστό, η Κύπρος βρίσκεται στη νοτιοανατολική Μεσόγειο που εύκολα συναντιέται με την Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία (Τριμικλινώτης, 2019). Η γεωγραφική θέση της Κύπρου την οδηγεί εδώ και χρόνια στο να αντιμετωπίζει ζητήματα μετανάστευσης και ασύλου. Επιπρόσθετα, πέρα από τα μεταναστευτικά ζητήματα η Κύπρος, από τη δεκαετία του 1950 αντιμετωπίζει διασκόρπιση πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων ανάμεσα στην Ελληνοκυπριακή και Τουρκοκυπριακή κοινότητα (Τριμικλινώτης, 2019).

Η Κύπρος είναι ένα νησί με πολύ περίπλοκη ιστορία υπηκοότητας εξαιτίας της δικαιοδικής φύσης της και της συνεχιζόμενης σύγκρουσης μεταξύ των δύο βασικών εθνοτικών ομάδων της (Demetriou, 2013). Από την ανεξαρτησία το 1960, υπήρξαν δύο κοινώς αναγνωρισμένες κοινότητες, οι Ελληνοκύπριοι (82%) και οι Τουρκοκύπριοι (18%), οι οποίοι διατηρούν ξεχωριστές ταυτότητες με βάση την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη γλώσσα κλπ (Τριμικλινώτης, 2019).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η Κύπρος ήταν μια χώρα μετανάστευσης σε πλουσιότερες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ, Αυστραλία και Νότια Αφρική, κυρίως για οικονομικούς λόγους. Τα γεγονότα του 1974 δημιούργησαν μια μοιρασμένη χώρα, η

οικονομία και η κοινωνία της Κύπρου καταστράφηκαν, αλλά είχαν ως επακόλουθο τη δημιουργία των προϋποθέσεων για γρήγορο εκσυγχρονισμό (Trimikliniotis&Demetriou, 2004).

Το νότιο μέρος της Κύπρου άρχισε σιγά σιγά μετά την εισβολή, δηλαδή μετά το 1974, να έχει οικονομική ανάπτυξη που επήλθε από τον τουρισμό, τις ναυτιλιακές και χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες (Demetriou, 2013). Η περίοδος αυτή της οικονομικής ανάπτυξης του νότιου μέρους της Κύπρου είναι η βάση στην οποία στηρίζεται ο χαρακτήρας της μετανάστευσης (Demetriou, 2013).

Αναλυτικότερα, οι Κύπριοι μετακινήθηκαν κυρίως για οικονομικούς λόγους σε αρκετές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Η.Π.Α, την Αυστραλία και την Ελλάδα. Μετά την Τούρκικη εισβολή, δηλαδή μετά το 1974, οι Κύπριοι άρχισαν να μετακινούνται περισσότερο (Γουλιάμος & Βρυωνίδης, 2010), εξαιτίας της φτώχειας και της κοινωνικής αναταραχής που άφησε στο πέρασμα του ο πόλεμος.

Στην κυπριακή κοινωνία δημιουργήθηκαν πολλές κοινωνικές αλλαγές, ιδιαίτερα μετά από τον πόλεμο του 1974. Η αυξημένη μετανάστευση προς το νησί δημιούργησε νέες πραγματικότητες στον κοινωνικό περιβάλλον της χώρας. Ένας βαθύς κοινωνικός μετασχηματισμός – το φαινόμενο της μετανάστευσης - άλλαξε το πρόσωπο της Κύπρου, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ανθρώπων της (Demetriou, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην Κύπρο στις αρχές της δεκαετίας του '90, υπήρχε μια ανικανότητα τοπικής προσφοράς εργασίας που δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της (Trimikliniotis&Demetriou, 2004). Για αυτό λοιπόν, κατά τις αρχές της εν λόγω δεκαετίας (δεκαετίας του '90), η τότε Κυπριακή Κυβέρνηση αποφάσισε την εισδοχή εργατικού δυναμικού με προσωρινή άδεια παραμονής στην Κύπρο (Trimikliniotis&Demetriou, 2004). Τη δεκαετία λοιπόν, του '90 ξεκίνησε να εισέρχεται στην Κύπρο ένας μεγάλος αριθμός ξένων εργατών κυρίως από χώρες της Ασίας και από χώρες της ανατολικής Ευρώπης (Trimikliniotis&Demetriou, 2004).

Ο Χαράκης (2005), έκανε αναφορά στην εμφάνιση υπερβολικής ζήτησης στην Κύπρο για εργατικό δυναμικό, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, και ιδιαίτερα για τα επαγγέλματα τα οποία θεωρούταν από τους Κύπριους ως «υποτιμητικά».

Οι Anthias και Lazarides (2000), όπως καταγράφει η Δημητρίου (2013), αναφέρουν ότι από τη δεκαετία του 1980 και του 1990 ο μεγάλος αριθμός Κυπρίων γυναικών που εισήλθε στο εργατικό δυναμικό δημιούργησε ένα κενό όσον αφορά τη φροντίδα των παιδιών, καθώς και τη φροντίδα των ηλικιωμένων, που παραδοσιακά ήταν ευθύνη των γυναικών (Χαράκης, 2005). Επιπλέον, κατά τη δεκαετία του 1990, πολλοί ανατολικοί Ευρωπαίοι άρχισαν να μεταναστεύουν στην Κύπρο (κυρίως από τη Ρωσία, την πρώην Γιουγκοσλαβία, τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία), εξαιτίας της υπερβολικής ζήτησης που υπήρχε για εργατικό δυναμικό (Demetriou, 2013).

Η μαζική εισροή εποχιακού εργατικού δυναμικού συμφωνά με τον Χαράκη (2005), οδήγησε τους Κύπριους στο να ανησυχούν και να είναι καχύποπτοι απέναντι στους ξένους. Αυτή η

καχυποψία οδήγησε τους Κύπριους να ταυτίζουν τους ξένους φοιτητές με τους ξένους παράνομους ή νόμιμους εργάτες (Demetriou, 2013). Το αποτέλεσμα αυτής της καχυποψίας των Κυπρίων κατά τον Χαράκη (2005), ήταν το να μην επιτύχει το κυπριακό σύστημα να μεταφέρει το μήνυμα του ότι η Κύπρος είναι μια χώρα φιλόξενη. Όταν όμως η Κύπρος προσχώρησε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, ξεκίνησε μια νέα ροή μεταναστών, κυρίως από χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (Χαράκης, 2005).

Κατά την τελευταία δεκαετία ‘2010-2020’, εντοπίζεται η πλειοψηφία των μεταναστών στην Κύπρο να εργάζεται με χαμηλό μισθό και να ασκεί ανειδίκευτα επαγγέλματα (Γουλιάμος & Βρυωνίδης, 2010). Συνήθως οι περισσότεροι μετανάστες στην Κύπρο είναι γυναίκες και οι χώρες καταγωγής τους είναι Ασιατικές χώρες όπως οι Φιλιππίνες και η Σρι – Λάνκα (Demetriou, 2013). Τα επαγγέλματα που ασκούν αυτές οι μετανάστριες γυναίκες στην Κύπρο είναι κυρίως το επάγγελμα των οικιακών βοηθών (Demetriou, 2013). Οι άντρες μετανάστες στην Κύπρο, οι οποίοι έχουν καταγωγή από Ασιατικές χώρες, ασκούν κυρίως τα επαγγέλματα της οικοδομής και της αγροτικής βιομηχανίας²⁵. Οι μετανάστες όπου οι χώρες καταγωγής τους είναι από χώρες Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, εργάζονται συνήθως στη ξενοδοχειακή βιομηχανία (Demetriou, 2013).

Η Δημητρίου (2013), συμφωνεί με τους Γουλιάμο και Βρυωνίδα (2010) ότι οι περισσότεροι μετανάστες στην Κύπρο κατά τη δεκαετία 2010-2020 εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες. Ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών είναι γυναίκες από τις Φιλιππίνες, τη Σρι Λάνκα και άλλες ασιατικές χώρες και απασχολούνται κυρίως ως υπηρέτριες (Χαράκης, 2005).

Εν κατακλείδι, η Κύπρος κατατάσσεται στη δεύτερη θέση μετά τη Ρωσία αναφορικά με την υποβάθμιση της πολιτιστικής ζωής και παράδοσης της από άτομα που έρχονται να ζήσουν στην Κύπρο (Demetriou, 2013).

2.6 Μεταναστευτική Πολιτική της Κύπρου

Η μεταναστευτική πολιτική που είναι σχεδιασμένη ως πολιτική που ακολουθεί αστυνομικά μέτρα, αντιμετωπίζει την πολυάριθμη συρροή μεταναστών (Πετράκου, 2009). Σύμφωνα με την Πετράκου (2009), η μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης φανερώνει τη διαδικασία ενίσχυσης της κοινοτικής πολιτικής οργάνωσης, των θεσμών και των οργάνων της και οργανώνεται μέσα από το σχεδιασμό μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής (ως μέρος της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής).

Η μεταναστευτική πολιτική της Κύπρου τα τελευταία χρόνια έχει περιοριστεί. Η έννοια «προληπτική αποτροπή» μπορεί να χαρακτηριστεί ως η στρατηγική του πολιτικού ασύλου όπου με αυτή την στρατηγική δεν υπάρχουν ελκυστικές συνθήκες υποδοχής για τους πρόσφυγες στην Κύπρο (Τριμικλιγιώτης, 2019). Η φιλοσοφία αυτής της στρατηγικής στηρίζεται στο ότι τα άτομα δεν είναι στην πραγματικότητα πρόσφυγες αλλά, πρόκειται για οικονομικούς μετανάστες και έτσι πρέπει να μειωθούν οι παράγοντες έλξης για τη χώρα.

Παρ’ όλη αυτή τη στρατηγική που εφαρμόζεται στην Κύπρο, ο αριθμός άφιξης των αιτούντων ασύλου είναι αυξημένος (Τριμικλινώτης, 2019).

Υπάρχουν δύο κύρια κέντρα γενικής φιλοξενίας αιτούντων ασύλου στην Κύπρο. Το πρώτο κέντρο γενικής φιλοξενίας βρίσκεται στην Κοφίνου και το δεύτερο το οποίο δημιουργήθηκε το 2019 βρίσκεται στην Κοκκινότριμιθιά. Τα κέντρα φιλοξενίας παρέχουν τις βασικές προμήθειες, μαθήματα γλώσσας και ψυχαγωγία για τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Τριμικλινώτη (2019), η Κύπρος δεν είναι επαρκές προετοιμασμένη για να αντιμετωπίσει την αύξηση των αριθμών αφίξεων προσφύγων. Για αυτό λοιπόν είναι αναγκαίο να μεταρρυθμιστούν ριζικά τα συστήματα ασύλου και μετανάστευσης για να εξασφαλίζουν τη σωστή προστασία των προσφύγων και να διασφαλίζουν τα δικαιώματα των μεταναστών (Τριμικλινώτης, 2019).

Το 2005, σύμφωνα με το Τμήμα Στατιστικής Κύπρου, ο συνολικός αριθμός των νόμιμων ξένων κατοίκων ανήλθε στο 12,9%. Οι παράνομοι ξένοι μετανάστες υπολογίζονται περίπου στις είκοσι με τριάντα χιλιάδες (Γουλιάμος & Βρυωνίδης, 2010). Τα πιο πάνω δεδομένα είχαν ως επακόλουθο την κατάταξη της Κύπρου ως το κράτος με το μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης πληθυσμού σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γουλιάμος & Βρυωνίδης, 2010).

Ο Υπουργός Εσωτερικών της Κύπρου (κύριος Νουρής), στις πρόσφατες δηλώσεις του που έγιναν στις 18 Ιουνίου του 2020, παρουσίασε μια ολοκληρωμένη μεταναστευτική πολιτική και πολιτική ασύλου που ενσωμάτωνε αυστηρότερους νόμους σχετικά με εικονικούς γάμους και εικονικούς φοιτητές (sigmalive, 2020).

Αναφορικά, με το θέμα των εικονικών φοιτητών, οι Πασιαρδής, Χριστοφίδης και Νεάρχου (2001), επισήμαναν ότι την τελευταία δεκαετία εισέρχονται νεαροί μετανάστες στην Κύπρο για να φοιτήσουν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κύπρου αλλά, παρ’ όλα αυτά καλύπτουν τις θέσεις εργασίας που δεν καλύπτουν οι Κύπριοι.

Επιπρόσθετα, ο Υπουργός Εσωτερικών τόνισε ότι η Κύπρος κινδυνεύει από την μετανάστευση στη δημογραφική αλλοίωσή της (sigmalive, 2020). Είναι αναγκαία να εγκριθεί νέα μεταναστευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Υπουργό Εσωτερικών, ιδιαίτερα προς αντιμετώπιση της εκμετάλλευσης που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι αλλοδαποί από τους Κύπριους (sigmalive, 2020).

Τέλος, η Κυπριακή κυβέρνηση υποστήριξε ότι το 2020 θα είχε ένα νέο σχέδιο δράσης για την ένταξη των μεταναστών χωρίς διακρίσεις (Τριμικλινώτης, 2019). Το σχέδιο σήμερα (εν έτη 2021), παραμένει στα σκαριά.

2.7 Διαπολιτισμική αγωγή

Η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί τον πυρήνα ή αλλιώς την «καρδιά» της παρούσας έρευνας. Διαβάζοντας κανείς τον τίτλο της εργασίας διαπιστώνει τη βασική

βαρύτητα που έχει αυτή η έννοια στην εν λόγω εργασία. Για τους πιο πάνω λόγους, η αποσαφήνιση της συγκεκριμένης έννοιας κρίνεται ως επιτακτική.

Με την πρόθεση «δια» στον όρο διαπολιτισμική αγωγή σύμφωνα με τους εισηγητές στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80 αναφέρεται η πολιτισμική αλληλεπίδραση. Σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής δεν είναι άλλος από την πλήρη περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική αγωγή εμπεριέχει την έννοια «πολιτισμό», ο οποίος χρησιμοποιείται σε στενή (πχ σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων στην τέχνη, ποίηση, λογοτεχνία, μουσική κλπ) και σε πλατιά έννοια (Δαμανάκης, 1989).

Η πολυπολιτισμικότητα η οποία στις μέρες μας είναι «δεδομένη», εξαιτίας της μετανάστευσης των ατόμων σε διάφορες χώρες επιφέρει τη «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism) η οποία είναι το «ζητούμενο» (Δαμανάκης, 1989).

Η «διαπολιτισμική αγωγή» απευθύνεται σε «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πέρα απ' αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο (Δαμανάκης, 1989).

Στη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να υιοθετηθεί η απόχρωση της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής όπως αυτή δίνεται από το Δαμανάκη (1989), κατά την οποία η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να διατυπώσει τους στόχους, το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 1989).

Στην προσπάθεια της η διαπολιτισμική αγωγή να επιτύχει τα πιο πάνω δανείστηκε από την ανθρωπολογία, την εθνολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κάποιες θεωρητικές αρχές. Οι θεωρητικές αρχές (αξιώματα) είναι οι εξής: η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς και την αρχή των ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1989).

Όσο ν' αφορά τη διαπολιτισμικότητα στα αναλυτικά προγράμματα, αυτή αναπτύσσεται στα πολυπολιτισμικά κοινωνικά πλαίσια στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση, στην συνεργασία και στην κατανόηση ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από ποικίλες πολιτισμικές ομάδες

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική θεωρία επιδιώκει την πολιτισμική συνάντηση ανάμεσα σε ντόπιους και ξένους προκειμένου, να δημιουργηθούν καινούριοι τρόποι συμβίωσης που να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα και το σχολείο οφείλει να αναζητήσει νέους στόχους, νέα περιεχόμενα και νέους τρόπους μάθησης που να ανταποκρίνονται σε αυτές τις πολυπολιτισμικές συνθήκες διδασκαλίας (Δαμανάκης, 1989).

3. Ερευνητικό μέρος

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας συνίσταται σε ποσοτική. Το δείγμα στην ποσοτική έρευνα αποτέλεσαν 664 ενήλικες Ελληνοκύπριοι και 321 ενήλικες αλλοδαποί που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και κατοικούν σε επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Η ελλειμματική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό του δείγματος των Ελληνοκυπρίων με αυτό των μεταναστών στην ποσοτική έρευνα έγκειται στο ότι οι γηγενείς υπερισχύουν αριθμητικά έναντι των αλλοδαπών (Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011). Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και το μέγεθος του δείγματος ήταν πολυπληθές κάτι που επιφέρει την αντιπροσωπευτικότητα στην έρευνα.

3.2 Ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων

Για τους σκοπούς υλοποίησης της παρούσας έρευνας, τα ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» και «ΜΕ.ΣΤΑ.». Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε αλλοδαπούς και Ελληνοκύπριους που κατοικούν στις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» απευθύνεται στους Ελληνοκύπριους ενώ, το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» απευθύνεται στους αλλοδαπούς. Το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» μεταφράστηκε στα Ελληνικά, Αγγλικά, Ρώσικα, Αραβικά, Πακιστανικά (Ουρντού) και Μπαγκλαντές (Βεγγαλικά).

Τα ερωτηματολόγια κρίθηκαν ως κατάλληλα μέσα για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας καθώς, δίνουν τη δυνατότητα για μια γενικευμένη διερεύνηση των στάσεων και σχέσεων των Ελληνοκυπρίων και των μεταναστών και των απόψεων τους αναφορικά με τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην διαμόρφωσή τους. Άξιον αναφοράς είναι ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα για να κατοχυρωθεί η ηθική δεοντολογία. Η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίστηκε από τον έλεγχο ειδικών (από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και από δύο καθηγητές πανεπιστημίου με ειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο). Η φαινομενική εγκυρότητα εξασφαλίστηκε από την ερευνήτρια κατόπιν εκτενής μελέτης της υφιστάμενης βιβλιογραφίας. Η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε από τον έλεγχο των δεδομένων με τη στατιστική ανάλυση του προγράμματος SPSS ελέγχοντας την τιμή του δείκτη Cronbachalpha ($\geq 0,7$).

Συγκεκριμένα από τον έλεγχο των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την πιλοτική χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» σε δείγμα 50 ατόμων εντοπίστηκε ότι η τιμή του δείκτη Cronbachalpha για τη συνολική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ανήλθε στο 0,854 και η συνολική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» για το σύνολο του δείγματός (664) ανήλθε στο 0,775. Σύμφωνα με τα πιο πάνω αποτελέσματα διασφαλίστηκε η συνολική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του ερευνητικού εργαλείου «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.».

Κατά τον ίδιο τρόπο η ερευνήτρια έλεγξε και την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του δεύτερου της ερευνητικού εργαλείου με το όνομα «ΜΕ.ΣΤΑ», όπου και αυτή με τη σειρά της ήταν πάρα πολύ υψηλή και ικανοποιητική τόσο κατά την πιλοτική χορήγηση του «ΜΕ.ΣΤΑ» όσο και κατά τον έλεγχο των συνολικών δεδομένων του «ΜΕ.ΣΤΑ». Συγκεκριμένα ο δείκτης της εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbachalpha για το σύνολο του ερευνητικού εργαλείου «ΜΕ.ΣΤΑ.», κατά την πιλοτική χορήγηση του σε δείγμα 50 αλλοδαπών ανήλθε στο 0,869 και για το σύνολο του δείγματός (321 αλλοδαποί) ανήλθε στο 0,853.

Πιο κάτω παρουσιάζονται σε πίνακες τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σε ορισμένες δηλώσεις που εμπεριέχονταν στα ερωτηματολόγια «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ» και «ΜΕ.ΣΤΑ» και που αντικατοπτρίζουν τη διαφοροποίηση των στάσεων που υπάρχει ως προς τις ηλικιακές ομάδες και χαρτογραφούν τις στάσεις και σχέσεις γηγενών και μεταναστών εν έτη 2020.

4. Αποτελέσματα

Πίνακας 1:
«ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.»

Δηλώσεις	Κλίμακα Linkert				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
«Θεωρώ πως οι μετανάστες οφείλουν να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.»	Ηλικία 18 - 38: 9,9% Ηλικία 39 - 59: 9,6% Ηλικία 60 και άνω: 3,4%	Ηλικία 18 - 38:10% Ηλικία 39 -59: 13,6 % Ηλικία 60 και άνω: 4%	Ηλικία 18 - 38:11,9% Ηλικία 39 -59: 11,1% Ηλικία 60 και άνω: 4,5%	Ηλικία 18 - 38: 3,7% Ηλικία 39 - 59: 7% Ηλικία 60 και άνω: 1,9%	Ηλικία 18 - 38:1,1% Ηλικία 39 - 59: 4,9% Ηλικία 60 και άνω: 3,4%
«Θεωρώ πως η προκατάληψη κατά των μεταναστών είναι πρόβλημα στην Κύπρο και πρέπει η κυβέρνηση να	Ηλικία 18 - 38:1,4% Ηλικία 39 -	Ηλικία 18 - 38: 5,3% Ηλικία 39 -59: 9,5%	Ηλικία 18 - 38:12,4% Ηλικία 39 -59: 9,1%	Ηλικία 18 - 38:12,7% Ηλικία 39 -	Ηλικία 18 - 38:5,3% Ηλικία 39 - 59: 8,1%

δώσει λύση.»	59: 4,3% Ηλικία 60 και άνω: 1,1%	Ηλικία 60 και άνω: 2,5%	Ηλικία 60 και άνω: 4,3%	59: 14,9% Ηλικία 60 και άνω: 6,2%	Ηλικία 60 και άνω: 2,9%
«Οι περισσότεροι μετανάστες που βρίσκονται στην Κύπρο είναι επικίνδυνοι και υπεύθυνοι για την πλειοψηφία των εγκληματικών ενεργειών.»	Ηλικία 18 - 38: 4,8% Ηλικία 39 - 59: 4,6% Ηλικία 60 και άνω: 1,4%	Ηλικία 18 - 38: 10% Ηλικία 39 - 59: 14,1% Ηλικία 60 και άνω: 5,5%	Ηλικία 18 - 38: 12,7% Ηλικία 39 - 59: 14,1% Ηλικία 60 και άνω: 4,4%	Ηλικία 18 - 38: 6,1% Ηλικία 39 - 59: 8,6% Ηλικία 60 και άνω: 4,1%	Ηλικία 18 - 38: 2,9% Ηλικία 39 - 59: 4,8% Ηλικία 60 και άνω: 1,8%
«Θα ήθελα κάποιο μέλος της οικογένειάς μου να παντρευτεί μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα.»	Ηλικία 18 - 38: 4% Ηλικία 39 - 59: 8% Ηλικία 60 και άνω: 3,2%	Ηλικία 18 - 38: 4,6% Ηλικία 39 - 59: 6% Ηλικία 60 και άνω: 1,5%	Ηλικία 18 - 38: 22,7% Ηλικία 39 - 59: 22% Ηλικία 60 και άνω: 6,2%	Ηλικία 18 - 38: 4,2% Ηλικία 39 - 59: 6,6% Ηλικία 60 και άνω: 3,7%	Ηλικία 18 - 38: 1,4% Ηλικία 39 - 59: 3,1% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%
«Θα ήθελα κάποιο μέλος της οικογένειάς μου να παντρευτεί μετανάστη από 'υπανάπτυκτη-αναπτυσσόμενη χώρα.»	Ηλικία 18 - 38: 6,4% Ηλικία 39 - 59: 13,8% Ηλικία 60 και άνω: 7,8%	Ηλικία 18 - 38: 5,7% Ηλικία 39 - 59: 8,6% Ηλικία 60 και άνω: 3,5%	Ηλικία 18 - 38: 20,2% Ηλικία 39 - 59: 19,5% Ηλικία 60 και άνω: 3,5%	Ηλικία 18 - 38: 3,1% Ηλικία 39 - 59: 2,1% Ηλικία 60 και άνω: 1,2%	Ηλικία 18 - 38: 1,2% Ηλικία 39 - 59: 2% Ηλικία 60 και άνω: 1,2%
«Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα.»	Ηλικία 18 - 38: 6,1% Ηλικία 39 - 59: 11,2% Ηλικία 60 και άνω: 4,8%	Ηλικία 18 - 38: 8,8% Ηλικία 39 - 59: 12% Ηλικία 60 και άνω: 4,8%	Ηλικία 18 - 38: 10,9% Ηλικία 39 - 59: 9,7% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%	Ηλικία 18 - 38: 8% Ηλικία 39 - 59: 10,8% Ηλικία 60 και άνω: 4,5%	Ηλικία 18 - 38: 2,8% Ηλικία 39 - 59: 2,6% Ηλικία 60 και άνω: 4,5%

	και άνω: 4,1%				άνω: 1,1%
«Τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα).»	Ηλικία 18 - 38: 0,6% Ηλικία 39 - 59: 2% Ηλικία 60 και άνω: 0,8%	Ηλικία 18 - 38: 0,6% Ηλικία 39 -59: 1,2% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 5,8% Ηλικία 39 -59: 4,3% Ηλικία 60 και άνω:1,4%	Ηλικία 18 - 38: 18,4% Ηλικία 39 - 59: 22,3% Ηλικία 60 και άνω: 6,3%	Ηλικία 18 - 38: 11,1% Ηλικία 39 - 59: 16,4% Ηλικία 60 και άνω: 8,4%
«Είναι απαραίτητο τα ‘ντόπια’ παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.»	Ηλικία 18 - 38: 3,2% Ηλικία 39 - 59: 5,2% Ηλικία 60 και άνω: 2,5%	Ηλικία 18 - 38: 4,8% Ηλικία 39 -59: 8,6% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%	Ηλικία 18 - 38:10,5% Ηλικία 39 -59: 13,2% Ηλικία 60 και άνω: 4,2%	Ηλικία 18 - 38: 14,3% Ηλικία 39 - 59: 15,2% Ηλικία 60 και άνω: 5,8%	Ηλικία 18 - 38: 3,7% Ηλικία 39 - 59: 4% Ηλικία 60 και άνω: 2%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.»	Ηλικία 18 - 38: 0,3% Ηλικία 39 - 59: 1,1% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 1,8% Ηλικία 39 -59: 1,8% Ηλικία 60 και άνω: 0,5%	Ηλικία 18 - 38: 7,3% Ηλικία 39 -59: 8,6% Ηλικία 60 και άνω: 2,9%	Ηλικία 18 - 38: 15,3% Ηλικία 39 - 59: 19% Ηλικία 60 και άνω: 7,6%	Ηλικία 18 - 38: 11,6% Ηλικία 39 - 59: 15,7% Ηλικία 60 και άνω: 6,1%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες.»	Ηλικία 18 - 38: 0,5% Ηλικία 39 - 59: 1,1% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 1,2% Ηλικία 39 -59: 0,6% Ηλικία 60 και άνω: 0,9%	Ηλικία 18 - 38: 9,8% Ηλικία 39 -59: 10,4% Ηλικία 60 και άνω: 3,2%	Ηλικία 18 - 38: 16,2% Ηλικία 39 - 59: 23,7% Ηλικία 60 και άνω: 8,7%	Ηλικία 18 - 38: 8,7% Ηλικία 39 - 59: 10,4% Ηλικία 60 και άνω: 4,3%

«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες.»	Ηλικία 18 - 38: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 1,4%	Ηλικία 18 - 38: 8,7%	Ηλικία 18 - 38: 15,9%	Ηλικία 18 - 38: 10,1%
	Ηλικία 39 - 59: 0,8%	Ηλικία 39 - 59: 1,2%	Ηλικία 39 - 59: 10,2%	Ηλικία 39 - 59: 21,9%	Ηλικία 39 - 59: 12,1%
	Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 60 και άνω: 0,2%	Ηλικία 60 και άνω: 3,7%	Ηλικία 60 και άνω: 8,1%	Ηλικία 60 και άνω: 5,2%

Αρχικά, σε δήλωση εάν οι συμμετέχοντες/χουσες θεωρούν πως οι μετανάστες οφείλουν να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, η πλειοψηφία του δείγματος (27,6%) δήλωσε ότι διαφωνεί. Το γεγονός πως η πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (27,6%), δήλωσε ότι διαφωνεί με αυτή τη δήλωση δείχνει το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα του «αλλού» από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων Ελληνοκύπριων της έρευνας.

Το 12,5% του δείγματος (ποσοστό που προέρχεται και από τις 3 ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων), δήλωσε ότι συμφωνεί πως οι μετανάστες οφείλουν να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής με τους περισσότερους συμμετέχοντες Ελληνοκύπριους να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 39 – 59 (7%). Ακόμη, σε δήλωση εάν θεωρούν οι συμμετέχοντες πως η προκατάληψη κατά των μεταναστών είναι πρόβλημα στην Κύπρο στο οποίο πρέπει η κυβέρνηση να δώσει λύση, η πλειοψηφία του δείγματος (33,8%), που προερχόταν από όλες τις ηλικιακές ομάδες, δήλωσε ότι συμφωνεί. Ένα χαμηλό ποσοστό της τάξεως 6,8% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση, με την πλειοψηφία να ανήκει και πάλι στην ηλικιακή ομάδα 39 – 59 (4,3%). Τα πιο πάνω αποτελέσματα φανερώνουν πως η ηλικιακή ομάδα 39 – 59 είναι προκατειλημμένη απέναντι στους «ξένους», θεωρούν αυτή τους την στάση ως κάτι το φυσιολογικό και όχι ως πρόβλημα και να υποστηρίζουν την αφομοίωση των μεταναστών στο πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Όσον αφορά σε δήλωση εάν θα ήθελαν οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες κάποιο μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα, η πλειοψηφία του δείγματος είχε ουδέτερη στάση (50,8%). Παρατηρήθηκε πως η ηλικιακή ομάδα 39 – 59 ήταν πιο δεκτική στο ενδεχόμενο να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς του να παντρευτεί μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα σε ποσοστό 9,4%. Ακόμη, σε δήλωση εάν θα ήθελαν οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες του δείγματος να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους ένα μετανάστη από αναπτυσσόμενη χώρα, η πλειοψηφία του δείγματος (43,3%) δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Παρατηρήθηκε πως η ηλικιακή ομάδα 18 – 38 ήταν πιο δεκτική στο ενδεχόμενο να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους ένα μετανάστη από αναπτυσσόμενη χώρα (4,3%) σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 39 – 59 (4,1%) και την ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω (2,4%). Τα πιο πάνω αποτελέσματα φανερώνουν πως οι

ηλικιακές ομάδες 39-59 ετών και 60 ετών και άνω δεν είναι τόσο δεκτικοί στο να δημιουργηθούν οικογενειακοί και στενοί δεσμοί μεταξύ αυτών και μεταναστών από ευρωπαϊκή ή αναπτυσσόμενη χώρα κάτι το οποίο πιθανόν να πηγάζει από την προκατάληψη που διακατέχει κυρίως τις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες.

Επιπλέον, σε δήλωση εάν οι περισσότεροι μετανάστες που βρίσκονται στην Κύπρο είναι επικίνδυνοι και υπεύθυνοι για την πλειοψηφία των εγκληματικών ενεργειών, η πλειοψηφία του δείγματος (31,3%) είχε μια ουδέτερη στάση καθώς, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Ένα αξιο ποσοστό (29,6%) του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί με αυτή τη δήλωση με τους περισσότερους συμμετέχοντες να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 39 - 59 (14,1%). Το πιο πάνω εύρημα φανερώνει πως η ηλικιακή ομάδα 39 - 59 των Ελληνοκύπριων μπορεί να είναι προκατειλημμένη απέναντι στους ξένους αλλά, δεν αποδίδουν την ύπαρξη εγκληματικών ενεργειών σε αυτούς υποστηρίζοντας έμμεσα το ότι εγκληματικές πράξεις μπορούν να γίνουν από οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής, φυλής, εθνικότητας κλπ.

Σχετικά με τη δήλωση, εάν είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα, η πλειοψηφία του δείγματος (25,5%) δήλωσε ότι διαφωνεί. Το 23,3% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και οι περισσότεροι συμμετέχοντες που δήλωσαν την ουδέτερη άποψη τους άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 18 - 38 (10,9%). Αυτό το εύρημα φανερώνει κατά κάποιο τρόπο τη διάθεση για επιβολή από τους Ελληνοκύπριους στους μετανάστες και της αποκοπής τους από την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας αλλά, και την απροθυμία των Ελληνοκυπρίων για παροχή οποιασδήποτε χρηματικής επένδυσης στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών.

Σε δήλωση αναφορικά με το εάν τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα, η πλειοψηφία του δείγματος (47%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Το 82,9% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί (47%) και πως συμφωνεί απόλυτα (35,9%) με αυτή τη δήλωση. Οι περισσότεροι που δήλωσαν την απόλυτη συμφωνία τους και τη συμφωνία τους (28,7%) άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 39 - 59 ετών. Όσον αφορά, σε δήλωση εάν είναι απαραίτητο τα «ντόπια» παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας, η πλειοψηφία του δείγματος (35,4%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Το 9,7% του δείγματος δήλωσε την απόλυτη συμφωνία του ως προς την συγκεκριμένη δήλωση, με τους περισσότερους συμμετέχοντες (4%) να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 39 - 59 ετών.

Επιπρόσθετα, σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία, η πλειοψηφία του δείγματος (41,9%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Το 75,4% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί (41,9%) και συμφωνεί απόλυτα (33,5%) ενώ, το 5,8% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα (1,7%) και διαφωνεί (4,1%). Παρατηρήθηκε πως οι ηλικιακές ομάδες 18 - 38 ετών και 39 - 59 ετών είχαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό (1,8%) ως προς τη διαφωνία τους αναφορικά με το κατά πόσο η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.

Σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες, η πλειοψηφία του δείγματος (48,6%) δήλωσε ότι συμφωνεί με τους περισσότερους συμμετέχοντες (23,7%) να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 39 – 59 ετών. Σχετικά με τη δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί (45,9%), με τους περισσότερους συμμετέχοντες και πάλι να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 39 – 59 ετών (21,9%). Το 73,3% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί (45,9%) και συμφωνεί απόλυτα (27,4%) ενώ, το 4,2% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί (2,8%) και διαφωνεί απόλυτα (1,4%) πως η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες. Παρατηρήθηκε πως οι ηλικιακές ομάδες 18 – 38 και 60 ετών κα άνω είχαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό (0,3%) που δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με αυτή τη δήλωση.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ο έλεγχος (χ^2) για να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Ο λόγος που επιλέχθηκε το κριτήριο (χ^2) είναι διότι οι μεταβλητές που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ» είναι παραμετρικές. Με το κριτήριο χ^2 ελέγχθηκαν οι μεταβλητές «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία» και «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες» κατά πόσο έχουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση. Παρατηρήθηκε πως οι μεταβλητές «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία» και «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες» έχουν ισχυρή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ τους καθώς, το $\chi^2(16) = 690,974$ και το $p\text{-value}=0,00 < 0,05$.

Πίνακας 2: Συσχέτιση «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ»

Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία. * Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες. Cross tabulation

Count

		Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες.					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.	Διαφωνώ απόλυτα	7	0	1	3	0	11
	Διαφωνώ	0	10	9	7	1	27
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	2	70	47	5	125

	Συμφωνώ	0	3	54	178	44	279
	Συμφωνώ απόλυτα	1	3	17	70	130	221
Total		9	18	151	305	180	663

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	690,974 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	331,680	16	,000
Linear-by-Linear Association	221,171	1	,000
N of Valid Cases	663		

a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Πίνακας 3: «ΜΕ.ΣΤΑ.»

Δηλώσεις	Κλίμακα Linkert				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
«Κάποιες φορές αντιμετωπιστήκατε με λιγότερη ευγένεια από τους Κύπριους.»	Ηλικία 18 - 38: 16,4%	Ηλικία 18 - 38: 13,2%	Ηλικία 18 - 38: 11,3%	Ηλικία 18 - 38: 12,6%	Ηλικία 18 - 38: 9,7%
	Ηλικία 39 - 59: 6,9%	Ηλικία 39 - 59: 6%	Ηλικία 39 - 59: 4,4%	Ηλικία 39 - 59: 8,5%	Ηλικία 39 - 59: 1,6%
	Ηλικία 60 και άνω: 1,6%	Ηλικία 60 και άνω: 1,3%	Ηλικία 60 και άνω: 3,5%	Ηλικία 60 και άνω: 2,2%	Ηλικία 60 και άνω: 0,9%

«Υπήρξαν φορές όπου οι Κύπριοι (στην πλειοψηφία) σας αποκάλεσαν με ψευδώνυμα.»	Ηλικία 18 - 38: 18,2% Ηλικία 39 - 59: 7,2% Ηλικία 60 και άνω: 0,9%	Ηλικία 18 - 38: 4,4% Ηλικία 39 -59: 4,1% Ηλικία 60 και άνω: 1,6%	Ηλικία 18 - 38: 8,2% Ηλικία 39 -59: 5% Ηλικία 60 και άνω: 2,5%	Ηλικία 18 - 38: 11,6% Ηλικία 39 - 59: 6% Ηλικία 60 και άνω: 3,1%	Ηλικία 18 - 38: 21% Ηλικία 39 - 59: 5% Ηλικία 60 και άνω: 1,3%
«Έχετε αποθαρρυνθεί άδικα από τον Κύπριο/την Κύπρια εργοδότη/τρια σας.»	Ηλικία 18 - 38: 22,1% Ηλικία 39 - 59: 7,9% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%	Ηλικία 18 - 38: 9,8% Ηλικία 39 -59: 6,6% Ηλικία 60 και άνω: 1,6%	Ηλικία 18 - 38: 12,9% Ηλικία 39 -59: 4,4% Ηλικία 60 και άνω: 2,2%	Ηλικία 18 - 38: 8,5% Ηλικία 39 - 59: 6,3% Ηλικία 60 και άνω: 2,5%	Ηλικία 18 - 38: 10,1% Ηλικία 39 - 59: 1,9% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%
« Θα θέλατε κάποιο μέλος της οικογένειάς σας να παντρευτεί Ελληνοκύπριο/Ελληνοκύπρια.»	Ηλικία 18 - 38: 18,3% Ηλικία 39 - 59: 2,5% Ηλικία 60 και άνω: 0,6%	Ηλικία 18 - 38: 6,3% Ηλικία 39 -59: 2,2% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 18,3% Ηλικία 39 -59: 8,2% Ηλικία 60 και άνω: 3,2%	Ηλικία 18 - 38: 12,9% Ηλικία 39 - 59: 10,4% Ηλικία 60 και άνω: 4,7%	Ηλικία 18 - 38: 7,6% Ηλικία 39 - 59: 3,8% Ηλικία 60 και άνω: 0,6%
«Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκεστε τη μητρική σας γλώσσα.»	Ηλικία 18 - 38: 5,7% Ηλικία 39 - 59: 1% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 3,5% Ηλικία 39 -59: 2,9% Ηλικία 60 και άνω: 1%	Ηλικία 18 - 38: 9,6% Ηλικία 39 -59: 4,8% Ηλικία 60 και άνω: 3,5%	Ηλικία 18 - 38: 20,1% Ηλικία 39 - 59: 14,3% Ηλικία 60 και άνω: 3,5%	Ηλικία 18 - 38: 24,2% Ηλικία 39 - 59: 4,5 % Ηλικία 60 και άνω: 1,6%
« Τα παιδιά σας ή τα παιδιά των συμπατριωτών σας οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα	Ηλικία 18 - 38: 4,1%	Ηλικία 18 - 38: 1,9% Ηλικία 39 -59:	Ηλικία 18 - 38: 7,2% Ηλικία 39 -59:	Ηλικία 18 - 38: 19,2%	Ηλικία 18 - 38: 30,8%

και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα).»	Ηλικία 39 - 59: 0,6% Ηλικία 60 και άνω: 0%	0,3% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	3,8% Ηλικία 60 και άνω: 1,9%	Ηλικία 39 - 59: 14,5% Ηλικία 60 και άνω: 4,4%	Ηλικία 39 - 59: 8,2% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%
«Είναι απαραίτητο τα ‘ντόπια’ παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.»	Ηλικία 18 - 38: 6,7% Ηλικία 39 - 59: 0,6% Ηλικία 60 και άνω: 0 %	Ηλικία 18 - 38: 4,1% Ηλικία 39 -59: 2,2% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 13,3% Ηλικία 39 - 59: 6% Ηλικία 60 και άνω: 2,2%	Ηλικία 18 - 38: 17,8% Ηλικία 39 - 59: 13,7% Ηλικία 60 και άνω: 4,1%	Ηλικία 18 - 38: 21,9% Ηλικία 39 - 59: 4,1% Ηλικία 60 και άνω: 2,9%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.»	Ηλικία 18 - 38: 1,6% Ηλικία 39 - 59: 0,3% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 1,9% Ηλικία 39 -59: 0% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 5,7% Ηλικία 39 -59: 3,1% Ηλικία 60 και άνω: 0,9%	Ηλικία 18 - 38: 21,7% Ηλικία 39 - 59: 14,5% Ηλικία 60 και άνω: 5,7%	Ηλικία 18 - 38: 32,7% Ηλικία 39 - 59: 9,1% Ηλικία 60 και άνω: 2,8%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες.»	Ηλικία 18 - 38: 1,9% Ηλικία 39 - 59: 0,3% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 2,5% Ηλικία 39 -59: 0,3% Ηλικία 60 και άνω: 0,3%	Ηλικία 18 - 38: 11,3% Ηλικία 39 -59: 3,8% Ηλικία 60 και άνω: 1,6%	Ηλικία 18 - 38: 24,8% Ηλικία 39 - 59: 16,7% Ηλικία 60 και άνω: 5%	Ηλικία 18 - 38: 23% Ηλικία 39 - 59: 6% Ηλικία 60 και άνω: 2,5%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες.»	Ηλικία 18 - 38: 2,2% Ηλικία 39 - 59: 0,9% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 1,9% Ηλικία 39 -59: 1,3% Ηλικία 60 και άνω: 0%	Ηλικία 18 - 38: 10,7% Ηλικία 39 -59: 3,5% Ηλικία 60 και άνω: 1,3%	Ηλικία 18 - 38: 23% Ηλικία 39 - 59: 12,9% Ηλικία 60 και άνω: 4,4%	Ηλικία 18 - 38: 25,8% Ηλικία 39 - 59: 8,5% Ηλικία 60 και άνω: 3,8%

Αρχικά, σε δήλωση εάν κάποιες φορές οι αλλοδαποί συμμετέχοντες της έρευνας αντιμετωπιστήκαν με λιγότερη ευγένεια από τους Ελληνοκύπριους, η πλειοψηφία του δείγματος (24,8%) δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες του δείγματος που δήλωσαν την απόλυτη συμφωνία για τη συγκεκριμένη δήλωση ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18 – 38 ετών(9,7%). Σε δήλωση εάν υπήρξαν φορές όπου οι Ελληνοκύπριοι (στην πλειοψηφία) τους αποκάλεσαν με ψευδώνυμα, η πλειοψηφία του δείγματος (26,3%) δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Από το 15,7% του δείγματος που δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί πως υπήρξαν φορές όπου οι Ελληνοκύπριοι (στην πλειοψηφία) τους αποκάλεσαν με ψευδώνυμα, η ηλικιακή ομάδα 39 – 59 ετών (5%) έχει διπλάσιο ποσοστό από την ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω (2,5%).

Σχετικά σε δήλωση εάν οι αλλοδαποί συμμετέχοντες έχουν αποθαρρυνθεί άδικα από τον Κύπριο εργοδότη τους, η πλειοψηφία του δείγματος (32,8%) δήλωσε την απόλυτη διαφωνία. Το 19,6% του δείγματος δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή τη δήλωση, με τους περισσότερους συμμετέχοντες (12,9%) να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18 – 38 ετών. Ακόμη, σε δήλωση εάν οι αλλοδαποί συμμετέχοντες θα ήθελαν κάποιο μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί Ελληνοκύπριο/Ελληνοκύπρια, η πλειοψηφία του δείγματος (29,7%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, με τους περισσότερους συμμετέχοντες (18,3%) να ανήκουν στην ηλικία 18 – 38 ετών.

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κάποιος τα πιο πάνω ευρήματα είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικά αφού, φανερώνουν πως οι Ελληνοκύπριοι στην πλειοψηφία τους σύμφωνα με τους αλλοδαπούς συμμετέχοντες δεν τους κακομεταχειρίζονται, δεν τους αποθαρρύνουν και ούτε τους αντιμετωπίζουν με λιγότερη ευγένεια. Θα μπορούσε να διατυπωθεί ακόμη, σύμφωνα με τα πιο πάνω στοιχεία οι Ελληνοκύπριοι αποδέχονται τη διαφορετικότητα και σέβονται το κάθε άτομο ξεχωριστά ανεξαρτήτως των όποιων διαφορών (πχ κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών κλπ).

Επιπλέον, σε δήλωση εάν είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι αλλοδαποί συμμετέχοντες τη μητρική τους γλώσσα, η πλειονότητα του δείγματος (37,9%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Παρατηρήθηκε πως κανένας συμμετέχοντας που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα (0%) με αυτή τη δήλωση. Όσον αφορά σε δήλωση εάν τα παιδιά τους ή τα παιδιά των συμπατριωτών τους οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα), η πλειονότητα του δείγματος (41,8%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα. Παρατηρήθηκε πως κανένας συμμετέχοντας που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα (0%) με αυτή τη δήλωση.

Αναφορικά με το εάν είναι απαραίτητο τα «ντόπια» παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους στα πλαίσια της διδασκαλίας, η πλειονότητα του δείγματος (35,6%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Παρατηρήθηκε πως κανένας συμμετέχοντας που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα (0%) με τη συγκεκριμένη δήλωση. Επίσης, σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία, η πλειοψηφία του δείγματος (44,7%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα. Το

86,5% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (44,7%) και συμφωνεί (41,8%) ενώ, το 3,8% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί (1,9%) και διαφωνεί απόλυτα (1,9%) για το ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία. Παρατηρήθηκε πως κανένας συμμετέχοντας που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω (0%) δεν δήλωσε ότι διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα πως η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.

Από τα πιο πάνω αποτελέσματα διαπιστώνεται πως οι αλλοδαποί στην πλειοψηφία τους (35.6%), θεωρούν πως τα ντόπια παιδιά στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τον πολιτισμό των μεταναστών και πως μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής θα επιτευχθεί η αποδοχή των μεταναστών στην Κυπριακή κοινωνία.

Επιπρόσθετα, σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες, η πλειοψηφία του δείγματος (46,5%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Το 77,9% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (31,4%) και συμφωνεί (46,5%) ενώ, το 5,3% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί (3,1%) και διαφωνεί απόλυτα (2,2%) για το ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες. Παρατηρήθηκε πως κανένας συμμετέχοντας που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω (0%) δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα πως η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες.

Τέλος, σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και μετανάστες, η πλειοψηφία του δείγματος (40,3%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Το 78,4% του δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (38,1%) και συμφωνεί (40,3%) ενώ, το 6,2% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί (3,1%) και διαφωνεί απόλυτα (3,1%) για το ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και μετανάστες. Παρατηρήθηκε πως η ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω δεν δήλωσε καθόλου ότι διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα (0%) για το ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και μετανάστες.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα δείχνουν ξεκάθαρα πως οι αλλοδαποί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας θεωρούν πως η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία σεβασμού απέναντι στους μετανάστες όπως, και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε γηγενείς και ξένους.

Εφαρμόστηκε ο έλεγχος (χ^2) και για το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ» για να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Ο λόγος που επιλέχθηκε το κριτήριο (χ^2) είναι διότι οι μεταβλητές που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» είναι παραμετρικές. Ελέγχθηκε κατά πόσο οι μεταβλητές «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία» και «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες» εάν έχουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση. Παρατηρήθηκε πως οι μεταβλητές «Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία» και «Η

διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες» έχουν ισχυρή στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ τους καθώς, το $\chi^2(16) = 189,548$ και το $p\text{-value}=0,00<0,05$.

Πίνακας 4: Συσχέτιση «ΜΕ.ΣΤΑ»

Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία. * Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες. Cross tabulation

Count

Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες.

		Διαφωνώ απόλυτα		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Total
		Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	
Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.	Διαφωνώ απόλυτα	4	1	0	0	1		6
	Διαφωνώ	0	1	2	1	2		6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	2	11	14	4		31
	Συμφωνώ	3	3	19	88	22		135
	Συμφωνώ απόλυτα	3	3	17	27	92		142
Total		10	10	49	130	121		320

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	189,548 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	130,027	16	,000
Linear-by-Linear Association	54,514	1	,000
N of Valid Cases	320		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε στην εξαγωγή σπουδαίων ευρημάτων και συμπερασμάτων αναφορικά με τις στάσεις και σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους και τους αλλοδαπούς εν έτη 2020 στην Κύπρο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδωσαν απαντήσεις ως προς το κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις στάσεις των γηγενών και αλλοδαπών, στη διαφοροποίηση αυτών των στάσεων αναλόγως του φύλου του ατόμου και της θετικής συμβολής της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και σχέσεων έναντι των ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων.

Όπως διαφάνηκε τόσο οι Ελληνοκύπριοι όσο και οι αλλοδαποί εκφράζουν τη συμφωνία τους ως προς τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην αποδοχή των μεταναστών, στη δημιουργία σεβασμού και φιλικών σχέσεων. Η άποψη αυτή των Ελληνοκυπρίων και αλλοδαπών αναφορικά με τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην αποδοχή των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 1989).

Συγκεκριμένα, ο Δαμανάκης (1989), υποστηρίζει πως η «διαπολιτισμική αγωγή» απευθύνεται σε «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή.

Οι Ελληνοκύπριοι όπως διαφάνηκε, συμφωνούν (33,8%) πως η προκατάληψη αποτελεί πρόβλημα στην Κύπρο στο οποίο η Κυπριακή κυβέρνηση καλείται να δώσει λύση. Μάλιστα η ηλικιακή ομάδα 39-59 ετών είχε το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας με αυτή τη δήλωση σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες. Η πιο πάνω άποψη των Ελληνοκύπριων συμμετεχόντων που απάντησαν καταφατικά στην εν λόγω δήλωση υποστηρίζεται και από διάφορους ερευνητές όπου, σύμφωνα με αυτούς η προκατάληψη ως θετική ή αρνητική στάση, υπάρχει όταν το άτομο έχει στερεοτυπικές σκέψεις έναντι σε συγκεκριμένα άτομα ή σε συγκεκριμένες ομάδες (Ιωαννίδου – Johnson, 1998) και επεκτείνει την αρνητική συμπεριφορά του ατόμου σε μια άλλη κοινωνική ομάδα κάτι που την καθιστά ως πρόβλημα στο οποίο η λύση του είναι επιτακτική (Tajfel&Fraser, 1978).

Ακόμη, οι Ελληνοκύπριοι θεωρούν πως τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα) με τις ηλικιακές ομάδες 18-38 (18,4%) και 39-59 (22,3%) να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω(6,3%). Αυτό φανερώνει πως οι Ελληνοκύπριοι ηλικίας 18-59 ετών είναι πιο δεκτικοί από τους Ελληνοκύπριους ηλικίας 60 ετών και άνω ως προς τη «διαφορετικότητα» και έχουν μια θετικότερη στάση ως προς την παροχή του δικαιώματος για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα αλλοδαπά παιδιά και της μη αποστέρησης τους από το δικαίωμα γνώσης της μητρικής τους γλώσσας.

Μάλιστα οι Ελληνοκύπριοι ηλικίας 18-59 ετών(29,5%), θεωρούν και εκφράζουν τη συμφωνία τους με τη δήλωση πως τα ντόπια παιδιά είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τον

πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας φανερώνοντας τη διάθεσή τους για τη δημιουργία «γέφυρας επικοινωνίας» ανάμεσα σε ντόπιους και ξένους όπως και του ενδιαφέροντός τους για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Σε αυτό το σημείο αξίζει να καταγραφεί πως η γνωριμία με τον «άλλον», όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2010), πιθανόν να μειώσει οποιεσδήποτε προκαταλήψεις ή στερεότυπα που αφορούν τον «άλλον» και διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό (51%) εξέφρασαν μια ουδέτερη στάση ως προς την επιθυμία τους στο να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα, ή από «υποανάπτυκτη» - αναπτυσσόμενη χώρα φανερώνοντας την ύπαρξη μιας ξеноφοβίας που εξηγείται με έναν απλό ορισμό ως ο φόβος προς τους ξένους (Demetriou, 2013).

Πάρα πολύ ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» που απευθυνόταν στους αλλοδαπούς που κατοικούν σε επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, καθώς, η πλειοψηφία των αλλοδαπών του δείγματος ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας υποστήριξε πως οι Ελληνοκύπριοι εργοδότες δεν τους αποθαρρύνουν (32,8%) ούτε τους αντιμετωπίζουν με λιγότερη ευγένεια (24,9%).

Ως προς τη διαπολιτισμική αγωγή τόσο οι Ελληνοκύπριοι όσο και οι αλλοδαποί συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των άλλων, δημιουργεί το αίσθημα του σεβασμού προς τους άλλους και φιλικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους κάτι που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά.

Σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες, η πλειοψηφία των μεταναστών του δείγματος (40,3%) και πάλι δήλωσε την συμφωνία της με αυτή τη δήλωση.

Εν κατακλείδι, οι αλλοδαποί συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους (29,7%) εξέφρασαν μια ουδέτερη τοποθέτηση αναφορικά με την επιθυμία τους να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους Ελληνοκύπριο/Ελληνοκύπρια με τους αλλοδαπούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-38 ετών να τοποθετείται ουδέτερα σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (18,3%) από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Έτσι, διαπιστώνεται πως τόσο οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες όσο και οι αλλοδαποί σε υψηλό ποσοστό εξέφρασαν μια ουδέτερη στάση ως προς την επιθυμία τους στο να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους ένα άτομο που προέρχεται από διαφορετική χώρα καταγωγής από τη δική τους φανερώνοντας την ύπαρξη μιας ξеноφοβίας που εξηγείται με έναν απλό ορισμό ως ο φόβος προς τους ξένους (Demetriou, 2013).

6. Περιορισμοί της έρευνας

Εντοπίστηκαν αρκετές δυσκολίες κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ποσοτικού χαρακτήρα. Η απροθυμία για συμμετοχή στην εν λόγω έρευνα, η απρεπής συμπεριφορά ορισμένων ατόμων προς την ερευνήτρια και γενικότερα προς την ερευνητική διαδικασία

και το συναίσθημα φόβου και ανησυχίας που κατέχει τους αλλοδαπούς απέναντι στους Κύπριους, αποτέλεσαν εμπόδια στην ερευνητική προσπάθεια συλλογής των δεδομένων.

Ακολούθως, η έλευση της πανδημίας του κορονοϊού (SARS-COV19), που είχε ως επακόλουθο τη δημιουργία του αισθήματος φόβου στην επικοινωνιακή διαδικασία των ατόμων, την απαγόρευση διανομής και παροχής εντύπων και την υποβολή καραντίνας για διάστημα 3 μηνών, «πάγωσαν» τη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Παρ' όλες τις πιο πάνω αντιξοότητες η ερευνήτρια συνέχισε με σθένος την προσπάθεια συλλογής των δεδομένων που ήταν απαραίτητα για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας και έχοντας δύναμη, αποφασιστικότητα, υπομονή και επιμονή πέτυχε το στόχο της και σύλλεξε τα ποσοτικά δεδομένα που χρειαζόταν.

Η ερευνήτρια έχοντας ολοκληρώσει την πρώτη φάση της έρευνας της(την ποσοτική έρευνα) θα συνεχίσει στη δεύτερη φάση της έρευνας της (την ποιοτική έρευνα) όπου θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις σε γηγενείς και αλλοδαπούς στην Κύπρο που θα οδηγήσουν σε περαιτέρω και εις βάθος ανάλυση των αρχικών ποσοτικών δεδομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές

- Γεώργας Δ. (1986). Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος. 7. Πάτρα: Tyrocenter.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουλιάμος, Κ., & Βρυωνίδης, Μ. (2010). Όψεις της Κυπριακής Κοινωνίας. Λευκωσία: Εν Τύποις.
- Δαμανάκης Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Αθήνα: Τα εκπαιδευτικά, τ.16, 75-87.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα. Αθήνα: Τυποθητώ.
- Ιωαννίδου – Johnson, Α. (1998). Προκατάληψη. Ποιος; Εγώ; Η δυναμική ανάμεσα στην προκατάληψη και την ψυχολογική ωριμότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2010). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές, ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

- Πασιαρδής, Π., Χριστοφίδης Λ., Νεάρχου Π. (2001) Η αγορά εργασίας στην Κύπρο: Ξένοι εργάτες και διαρθρωτικά προβλήματα. Λευκωσία: Έρευνα Πανεπιστημίου Κύπρου - Μονάδα Οικονομικών ερευνών.
- Πετράκου, Η. (2009). Παράνομη μετανάστευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Μετανάστευση και Μειονότητες – Λόγος και Πολιτικές. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2008). Μετεκπαίδευση των δασκάλων και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πάτρα: Tyrocenter.
- Τριμικλινώτης Ν. (2019). Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η Κύπρος ως νέο προσφυγικό «hotspot» της Ευρώπης. Προκλήσεις για μια διαιρεμένη χώρα. FriedrichEbertStiftung.
- Φωτίου, Σ. (2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό δημοτικό σχολείο. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, τεύχ. 11.
- Χαράκης Κρ. (2005). Η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων της Κύπρου. Αθήνα: Σάκκουλας.

Ξενόγλωσσες

- Olson, J.M., & Zanna, M.P. (1993). Attitudes and Attitudes Change. Annual Review of Psychology
- Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.) (1989), *The third Ohio State University Vol. on attitudes and persuasion. Attitude structure and function* (p. 311–337). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tajfel, H. Fraser C. (1978). *Introducing social psychology*. Harmondsworth Middlessex.
- Trimikliniotis, N., & Demetriou C. (2004). *Active Civic Participation of Immigrants in Cyprus Country Report Prepared for the European Research Projects Politis, Oldenburg.*

Ιστοσελίδες

Ελληνόγλωσσες ιστοσελίδες

- Δημοσιογραφική ομάδα sigmalive (2020). Αναλυτικά η νέα μεταναστευτική πολιτική – Αυστηρότητα μέτρα. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2020, από <https://www.sigmalive.com/news/politics/635308/ti-nea-metanasteftiki-politiki-parousiazei-o-ypourgos-esoterikon>
- Καμπούρης Θ. (2020). Μήπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία στις μέρες μας; Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου, 2020, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/327141_mipos-i-diapolitismiki-ekpaideysi-krinetai-anagkaia-stis-meres-mas.
- Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας (2011). Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2020, από

https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_22main_gr/populationcondition_22main_gr?OpenForm&sub=2&sel=2

Ξενόγλωσσες ιστοσελίδες

- Demetriou (2013). From Philoxenia to Xenophobia? Relations between Xenophobic Tendencies and Parental Acceptance – Rejection Childhood Experiences for Greek Cypriot University Students. *International Journal Social Sciences and Education* 2 (3). Διαθέσιμο στο [link](https://www.researchgate.net/publication/321154066_From_Philoxenia_to_Xenophobia_Relations_between_Xenophobic_Tendencies_and_Parental_Acceptance-Rejection_Childhood_Experiences_for_Greek_Cypriot_University_Students) https://www.researchgate.net/publication/321154066_From_Philoxenia_to_Xenophobia_Relations_between_Xenophobic_Tendencies_and_Parental_Acceptance-Rejection_Childhood_Experiences_for_Greek_Cypriot_University_Students (τελευταία ενημέρωση 08/06/20).
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., & Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 847–855. Διαθέσιμο στο [link](https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.5.847) <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.5.847> (τελευταία ενημέρωση 28/05/20)

**Η Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με
φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών**

**Exploring the perceptions of Secondary Education students on the nature of the subject
of Religious Education**

Αποστολία Κώστα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, apostoliaa@hotmail.gr

Apostolia Kosta, Primary Education Teacher, apostoliaa@hotmail.gr

Abstract: This study summarizes the perceptions of secondary education students about the teaching of Religions today, being continued analysing the conclusions extracted from an extended field research, in which questionnaires were used in order to examine the pupils' relation with the value and objectives of Religion, as well as their relation with the course of Religious Affairs. As the research conclusions present in detail, the majority of those asked (82%) seems to believe in God, they declare to be satisfied from how the respective course is taught and considers the professor or teacher as responsible for proper learning, based on the latter's ability to share their knowledge.

This article views on contributing to the improvement of Religious Affairs course teaching level today, studying the way in which young people experience its type of teaching and the problems they face.

Keywords: Religious Education, students' perceptions, teachers' attitudes

Περίληψη: Στη παρούσα έρευνα παρουσιάζονται συνοπτικά οι αντιλήψεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την διδασκαλία των Θρησκευτικών σήμερα και στη συνέχεια αναλύονται τα συμπεράσματα μιας εκτεταμένης έρευνας πεδίου, όπου με την συλλογή ερωτηματολογίων ερευνήθηκε η σχέση των μαθητών με την αξία και τον σκοπό της θρησκείας καθώς επίσης και η σχέση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών. Όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στα συμπεράσματα της έρευνας η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (82%) πιστεύει στον Θεό, είναι ικανοποιημένη από την διδασκαλία του μαθήματος και θεωρεί υπεύθυνο για την σωστή διδασκαλία του τον καθηγητή και την μεταδοτικότητα του. Σκοπός του άρθρου είναι να συμβάλει στην βελτίωση και αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών σήμερα, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι νέοι την διδασκαλία του και τα προβλήματα που οι ίδιοι εντοπίζουν.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, σύγχρονη διδασκαλία, έρευνα πεδίου, σχολείο

1. Εμπειρικές Μελέτες σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών

1.1. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση

Είναι σαφές ότι προκύπτουν κατά καιρούς έντονοι προβληματισμοί, ενστάσεις και ερωτήματα, σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών, και όλα αυτά μέσα σε μία κοινωνία, στην οποία η πολιτισμική και η θρησκευτική παράδοση έχει μία τέτοια πνευματική εμβέλεια, που ξεπερνά τα όρια της ελληνικής επικράτειας. Ανακύπτει συχνά το ζήτημα των περιεχομένων και των προσανατολισμών του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δημόσια Εκπαίδευση, τη στιγμή κατά την οποία η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας μπορούν να αποτελέσουν μορφωτικά αγαθά, ικανά να εμπλουτίσουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Στογιαννίδης, 2016).

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί λόγο και αφορμή πολυετούς και έντονου διαλόγου σε σχέση με τα άλλα διακριτά μαθήματα του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σωτηρέλη, 1993)

Το θέμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης έχει απασχολήσει και απασχολεί διάφορους κλάδους (επιστήμες αγωγής, θεολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς του. Η θρησκευτική παιδεία και αγωγή προφανώς είναι ένα παιδαγωγικό φαινόμενο παγκόσμιο (Κουκουνάρα-Λιάγκη, 2013).

Προσφέρεται άμεσα ή έμμεσα, φανερά ή κρυφά, συστηματικά ή περιστασιακά σε όλους γενικά τους μαθητές όλων των εποχών. «Ως μορφωτικό αγαθό, προσφέρεται κατά κανόνα, ανεξάρτητα από τα κατά χώρες πολιτικά συστήματα και τις κομματικές ιδεολογίες, με την προϋπόθεση ότι η πολιτεία κρίνει κοινωνικά επωφελή τη θρησκευτική διδασκαλία στα σχολεία της» (Βαγιανός, 1989).

Η διδασκαλία του δεν αποτελεί μία εύκολη διαδικασία, διότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που συνδέεται άμεσα με την καταγωγή των μαθητών, το κοινωνικό τους επίπεδο, τις αρχές και παραδόσεις που διέπουν την οικογένεια των μαθητών αλλά και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που δέχτηκαν από αυτήν (Περσελής, 1994).

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μια γόνιμη συζήτηση γύρω από τη φυσιογνωμία και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ποικίλες είναι οι προτάσεις που έχουν κατατεθεί και διαλέγονται μάλιστα μεταξύ τους στην προοπτική της αλλαγής του στενού ομολογιακού παραδείγματος στο θρησκευτικό μάθημα. Με βάση την προοπτική αυτή, κύριος σκοπός μας είναι η συγκρότηση μιας νέας πρότασης για τη φυσιογνωμία του θρησκευτικού μαθήματος που θα έχει μια σαφέστερη νομιμοποιητική βάση και εμβέλεια (Γιαγκάζογλου, 2005).

1.2. Η Αναγκαιότητα του Μαθήματος

Ένα υποχρεωτικό μάθημα των Θρησκευτικών εκπαιδεύει ανθρώπους- πρόσωπα να γνωρίζουν για τις θρησκείες, καθώς και για την θρησκευτική παράδοση του τόπου τους, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν αντιστάσεις έναντι του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας και να αναπτύξουν θεμελιώδεις αξίες που είναι απαραίτητες τόσο για την προσωπική τους ζωή όσο και για τις σχέσεις τους με τους άλλους και την κοινωνία. Επίσης, προβάλλει και προωθεί αρχές που θεωρούνται ορθές για την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και τη διασφάλιση υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές αλλά και με τους συνανθρώπους (Δεληκωνσταντής, 2009).

Εκείνο που είναι εξαιρετικά σημαντικό στη διδασκαλία των θρησκευτικών είναι η δυναμική σχέση της προσωπικότητας του διδάσκοντος προς την θρησκευτική αλήθεια. Ο δάσκαλος των Θρησκευτικών /Θεολόγος εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση πρέπει να είναι φωτισμένος παιδαγωγός (Μιχελουδάκης&Πεπές, 2014).

Πρέπει να διεισδύει στη ψυχή του μαθητή και να συμμετέχει στον προβληματισμό του με αγάπη (Πορτελάνος,1999).

Επίσης, κατά μια γνωσιολογική άποψη «στο μάθημα των Θρησκευτικών η χριστιανική αγωγή δεν είναι μετέωρη ούτε πρόσκαιρη ούτε αορίστου διάρκειας, αλλά είναι αγωγή θεανθρώπινη, εφόσον γίνεται με συνέργια θεία και ανθρώπινη». Έτσι λοιπόν και το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αποτελεί για την παιδεία ένα αντικείμενο με περιορισμένη αποστολή στην τάξη, αλλά χαρακτηρίζεται ως ένα αγαθό με καθολική σημασία για το σχολείο και τη ζωή, αφού στο πρόσωπο του Χριστού/ της αγάπης ανακεφαλαιώνονται τα πάντα (Πορτελάνος, 1999).

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στο πλαίσιο του Ελληνικού σχολείου και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιηθούν και να τοποθετηθούν τα παιδιά υπεύθυνα απέναντι στη θρησκεία και μάλιστα στην Ορθοδοξία, που είναι η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα. Το μάθημα δεν έχει στόχο ούτε να προσελκύσει οπαδούς, ούτε κάνει «προσηλυτισμό» (Μιχελουδάκης&Πεπές, 2014).

1.3. Προϋποθέσεις για την επιτυχία του μαθήματος των Θρησκευτικών

Για την επιτυχία του μαθήματος είναι απαραίτητη η γνώση του μαθητή από το Θεολόγο. Ειδικότερα, οι διαπιστώσεις του θεολόγου αναφορικά με τις προσδοκίες του μαθητή από το μάθημα, την τοποθέτησή του απέναντι στην πίστη, την ηθική ζωή, το παραδοσιακό μάθημα αποτελούν βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εργασία μέσα στο σχολείο (Γιανναράς, 2004).

Παράλληλα, το μάθημα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των μαθητών. Οφείλει να είναι ανάλογο με τις δυνατότητές τους και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Χρήσιμο είναι να εξασφαλίσει την

ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σ’ αυτό. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό θα παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με τη φιλική στάση του θα οργανώσει ένα ανοιχτό Θρησκευτικό μάθημα (Κογκούλης, 2019).

Επιπλέον, στην πρακτική της ηθικής, η αγιότητα στον Χριστιανισμό δεν είναι ουτοπία αλλά είναι ζητούμενο κάθε ανθρώπου και κάθε εποχής. Γι’ αυτό χρειάζεται το γνωστικό περιεχόμενο των θεολογικών εννοιών να μην είναι αποκομμένο από τις προσωπικές εμπειρίες και το ήθος των μαθητών, να υπάρχει σχέση επίδοσης μαθητών με τη κατανόηση των θεολογικών- θρησκευτικών εννοιών και αξιών και να υπάρχει σχέση επίδοσης των μαθητών στον τρόπο ζωής από την παρεχόμενη διδασκαλία ήθους με διαχρονικές αξίες σε κάθε διδακτική ενότητα (Πορτελάνος, 1999).

Στην παρούσα μελέτη γίνεται αναφορά στους κύριους σκοπούς της έρευνας, βάσει των οποίων διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Ακολούθως, περιγράφεται το δείγμα αλλά και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αξιοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Επισημαίνεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων. Στο τέλος, περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

2. Σκοπός έρευνας

Αρχικό σημείο ενδιαφέροντος αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας του Θρησκευτικού μαθήματος. Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνονται οι στάσεις των μαθητών και η διάθεση που έχουν απέναντι στην σημαντικότητα και στο περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σκοπός της έρευνας λοιπόν, ήταν να εξετάσει την σχέση των εφήβων με την θρησκεία και πως οι ίδιοι το βιώνουν, καθώς επίσης και με το μάθημα των Θρησκευτικών που διδάσκεται στα Ελληνικά σχολεία, ώστε να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η διδασκαλία του.

3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τις εμπειρικές μελέτες που παρουσιάστηκαν και το γενικότερο σκοπό της παρούσης εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- *Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος των Θρησκευτικών χρειάζεται να διαφοροποιεί την παραδοσιακή κατηχητική διδασκαλία του μαθήματος με σκοπό την καλύτερη απόδοση των μαθητών.*
- *Η πίστη στην ύπαρξη του Θεού, καθορίζει τη στάση που έχουν οι μαθητές για το μάθημα των Θρησκευτικών.*
- *Το μάθημα των Θρησκευτικών συνδέεται με κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά θέματα.*

4. Μεθοδολογία

1. Ερευνητική Προσέγγιση

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση αποτελεί μία έρευνα «πεδίου – ανασκόπησης», όπως αυτή αναφέρεται στην ερευνητική μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών και ανήκει στις επιλογές της ποσοτικής έρευνας (Cohenetal., 2008).

2. Δειγματοληψία

Αν ξεκινήσουμε από τη στρατηγική δειγματοληψίας, αρμόζει να αναφερθεί ότι επιλέξαμε την απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία ανήκει στην ποσοτική δειγματοληψία με πιθανότητα, και θεωρείται η πιο ακριβής και δημοφιλής μορφή (Creswell, 2011). Ο ερευνητής προβαίνει στην επιλογή των συμμετεχόντων ή μονάδων για το δείγμα, ώστε να υπάρχουν ίσες πιθανότητες επιλογής από τον πληθυσμό, αναδεικνύοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και προσφέροντας τη δυνατότητα γενικεύσεων σε αυτό (Robson, 2011; Creswell, 2011). Η επιλογή ή ο αποκλεισμός από το δείγμα, θεωρείται κατά αποκλειστικότητα ζήτημα τύχης (Cohenetal., 2008).

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 147 τελειόφοιτοι 5 Λυκείων και 40 απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Για κάθε μία σχολική μονάδα αποδόθηκε ένας αριθμός, που στη συνέχεια καταγράφηκε σε στατιστικό πίνακα. Από αυτό τον πίνακα, έγινε τυχαία επιλογή 5 αριθμών που αντιπροσωπεύουν 5 διαφορετικά σχολεία, ανεξάρτητα από την τοποθεσία και την οργανικότητά τους. Σύμφωνα με τον Robson (2011), η επιλογή της δειγματοληπτικής έρευνας αποτελεί τον ευκολότερο τρόπο για την γρήγορη και αποτελεσματική συλλογή μεγάλων δεδομένων από ένα μεγάλο μέρος ατόμων, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει την ανωνυμία, γεγονός που ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις.

3. Διαδικασία

Το χρονικό διάστημα συλλογής των δεδομένων είναι από 15/02/2019 έως και 30/04/2019. Για πρακτικούς λόγους, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή στους μαθητές των σχολείων, έχοντας πάρει αρχικά τις απαραίτητες άδειες από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε δια χειρός στους μαθητές της κάθε σχολικής μονάδας. Με στόχο να αποκλείσουμε οποιαδήποτε μορφή επιρροής ή φόβου εμφάνισης των απαντήσεων των συμμετεχόντων, διαβεβαιώσαμε πως θα διατηρήσουμε την ανωνυμία στις απαντήσεις και η χρήση τους θα γινόταν για ερευνητικούς σκοπούς. Ο ερευνητής και ο/η εκπαιδευτικός της κάθε σχολικής μονάδας δεν παρευρίσκονταν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ο κάθε μαθητής είχε την ευχέρεια να απαντήσει στον δικό του χώρο και χρόνο. Ερευνητής και μαθητής είχαν επικοινωνία πριν την διανομή των ερωτηματολογίων, με σκοπό την ενημέρωση σχετικά με το είδος, τον σκοπό της έρευνας και τη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια

συλλέχτηκαν ιδιοχείρως από τους μαθητές μετά από 15 ημέρες από την διανομή τους στην κάθε σχολική μονάδα, μειώνοντας με τον τρόπο αυτόν την πιθανότητα σφάλματος.

Σύμφωνα με τον Robson (2011), έχοντας ως σκοπό να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις ήταν όσο το δυνατόν πιο απλές και ξεκάθαρες, με σκοπό να μην υπάρξουν δυσκολίες στην απάντησή τους. Για να εξασφαλίσουμε το παραπάνω, ελέγχθηκε η λειτουργικότητα και η σαφήνεια του ερωτηματολογίου, μοιράζοντάς το σε 10 μαθητές.

Ο Παρασκευόπουλος (1993) αναφέρει ότι η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας έχει στόχο την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου και την εξαγωγή συμπερασμάτων, εξασφαλίζοντας την ορθή εφαρμογή της κύριας έρευνας. Στην πιλοτική έρευνα δεν παρατηρήθηκαν εμπόδια στην κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς.

4. Ερευνητικό Εργαλείο

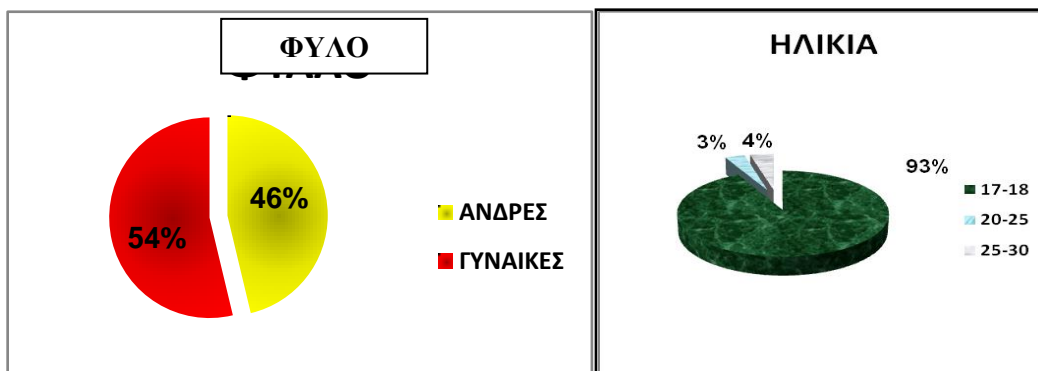
Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Ο Creswell (2011) αναφέρει ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο ιδανικό ερευνητικό εργαλείο για μια ποσοτική έρευνα, διότι δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα συλλογής δεδομένων, από ένα πολυπληθές δείγμα και γενίκευσης αποτελεσμάτων για ένα ακόμη μεγαλύτερο πληθυσμό.

Με την χρήση ερωτηματολογίων προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτά καταγράφονται ανώνυμα από τους μαθητές και απόφοιτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αξιολογήσαμε τις καταγεγραμμένες προτάσεις των μαθητών για ένα πιο δημιουργικό μάθημα. Αξίζει να αναφερθεί ότι το γραπτό ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

5. Αποτελέσματα

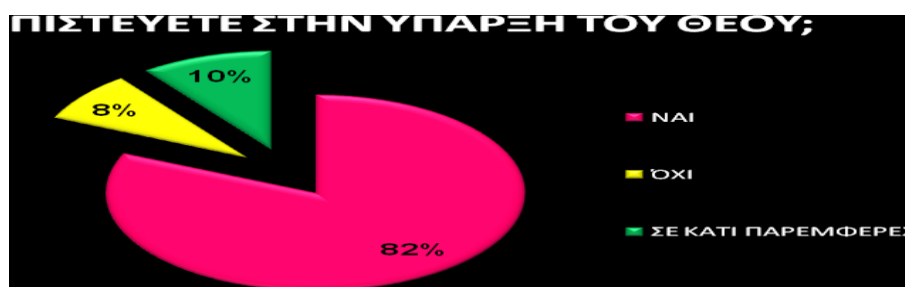
Δείγμα έρευνας

Οι ερωτηθέντες ανήκαν και στα δύο φύλα, με περισσότερες τις γυναίκες σε ποσοστό 54% (N=79), ενώ οι άνδρες ήταν 68 στον αριθμό και 46% σε ποσοστό. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων το 93% (N=136) ήταν στο ηλικιακό φάσμα των 17-18 ετών.



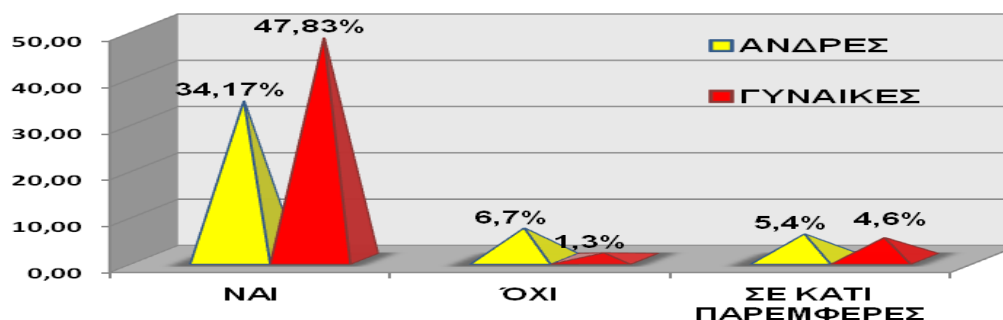
Σχήμα 1. Δείγμα έρευνας

Καθοριστικό για τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών είναι οι απόψεις τους περί Θρησκείας. Πάνω από το $\frac{3}{4}$ των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 82% (N=120) πιστεύουν στην ύπαρξη του Θεού. Οι μισοί και πλέον από τους 120, δηλαδή οι 68 πιστεύουν πολύ και στα σύμβολα της Ορθοδοξίας Εκκλησίας. Ένα 29% πιστεύει λίγο, ενώ το 22% δεν τα πιστεύει καθόλου.



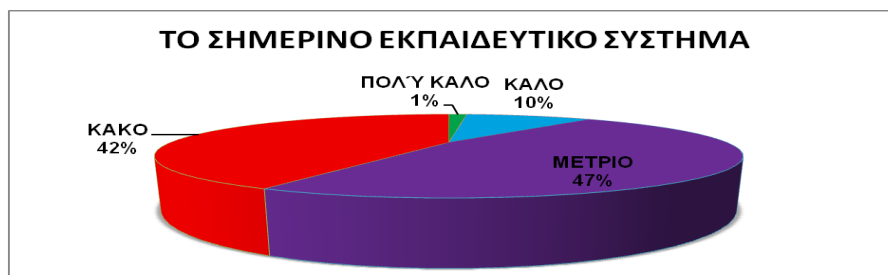
Σχήμα 2. Απάντηση στην ερώτηση 13: «Πιστεύετε στην ύπαρξη του Θεού;»

Από το 82% που πιστεύουν στην ύπαρξη του Θεού, το 47,83% (N=70) είναι γυναίκες και το 34,17% (N=50) είναι άνδρες. Επίσης, από τους 12 ερωτηθέντες που δεν πιστεύουν στο Θεό (12%), οι 10 είναι άνδρες (6,7%) και οι 2 είναι γυναίκες (1,3). Τέλος, το 10% των παιδιών που συμμετείχαν ανέφεραν πως πιστεύουν σε κάτι παρεμφερές. Από αυτούς το 5,4% (N=8) είναι άνδρες και το 4,6% (N=7) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο παρακάτω Γράφημα.



Σχήμα 3. Γυναίκες και άνδρες απαντούν στην ερώτηση: «Πιστεύετε στην ύπαρξη του Θεού;»

Από τις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητάτε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψη τους για το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, με σχεδόν τους μισούς (47%) να πιστεύουν πως είναι «Μέτριο» και το 42% πιστεύει πως είναι κακό. Μόλις το 10% το θεωρεί καλό και το 1% κακό.



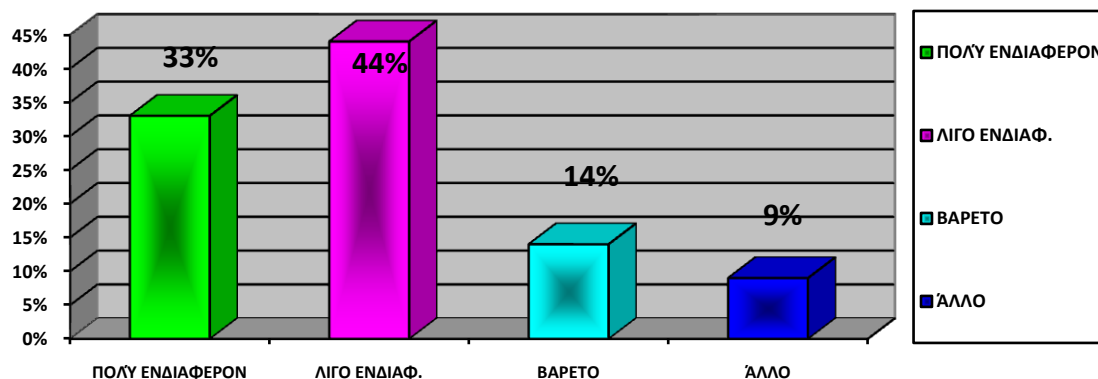
Σχήμα 4. Αξιολόγηση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος από τους μαθητές

Όπως μπορούμε να δούμε και στο παρακάτω Γράφημα, πολύ λίγοι από τους συμμετέχοντες προτιμούν το μάθημα των Θρησκευτικών. Μόλις το 11% (N=19). Παρόλο που δεν τα προτιμούν ιδιαίτερα οι μαθητές τα Θρησκευτικά ως μάθημα, η πλειονότητα αυτών και συγκεκριμένα το 54% (N=80) θεωρούν πως πρέπει να μείνει ως «Υποχρεωτικό Μάθημα» και να συνεχίσει να διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία.



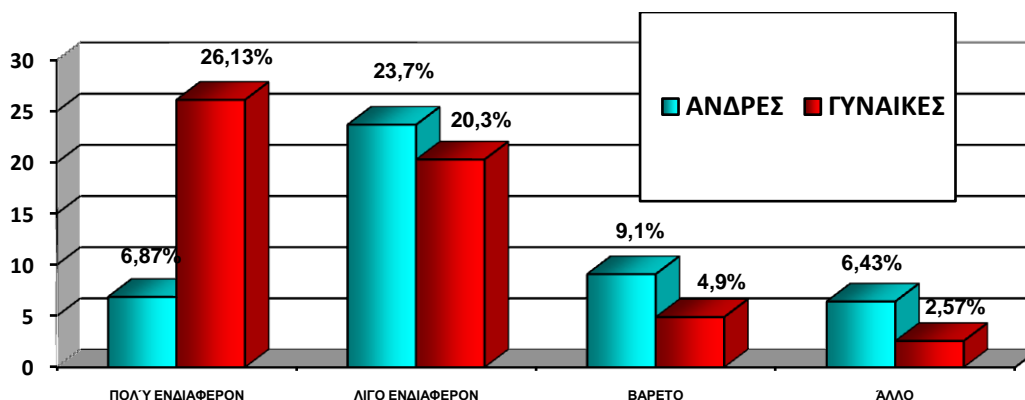
Σχήμα 5. Μαθήματα που προτιμούν οι μαθητές

Στην ερώτηση 5 που αφορούσε τη γνώμη των ερωτηθέντων για το μάθημα των Θρησκευτικών, η πλειοψηφία απάντησε πως είναι ενδιαφέρον, είτε πολύ (33%) είτε λίγο (44%). Μόλις το 14% το θεωρεί βαρετό ή εντοπίζει άλλο αρνητικό στοιχείο.



Σχήμα 6. Αποψη των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών

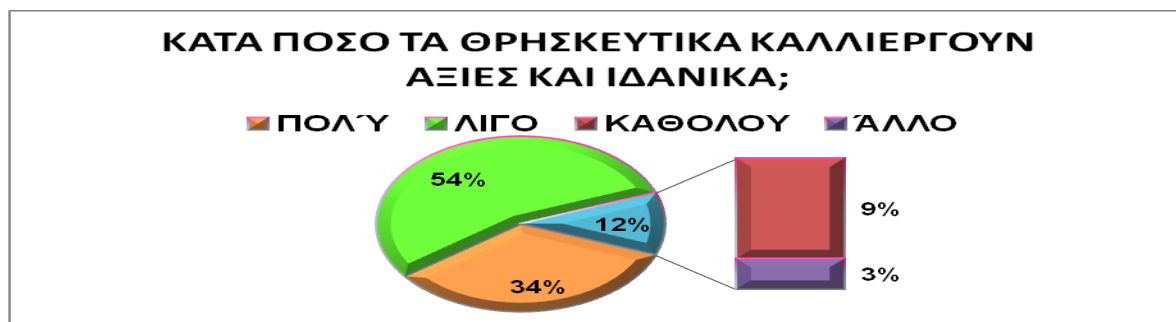
Ποιά όμως από τα παραπάνω ποσοστά ανήκουν στους άνδρες και ποιά στις γυναίκες; Από το 33% (N=48) που θεωρούν τα Θρησκευτικά πολύ ενδιαφέρον, το 26,13% (N=38) είναι γυναίκες και το 6,87% (N=10). Το 44% (N=65) όπως είδαμε θεωρούν το μάθημα λίγο ενδιαφέρον, από τους οποίους οι 35 είναι άνδρες (23,7%) και οι 30 είναι γυναίκες (20,3%). Βαρετό θεωρεί τα Θρησκευτικά το 14% των ερωτηθέντων, δηλαδή 20 άτομα από τα οποία οι 13 είναι άνδρες (9,1%) και οι 7 γυναίκες, σε ποσοτό 4,9%. Τέλος, το 9% (N=14) των συμμετεχόντων δεν επέλεξε καμία από τις επιλογές του ερωτηματολογίου, αλλά έγραψε την δική του γνώμη για το μάθημα. Από το ποσοστό τους (9%), 6,5 ήταν άνδρες και το 2,5% γυναίκες.



Σχήμα 7. Αποψη κοριτσιών και αγοριών για το μάθημα των Θρησκευτικών

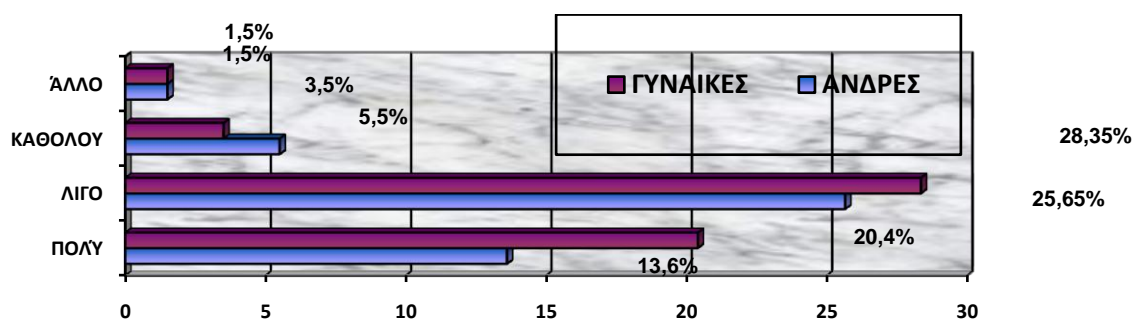
Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (54%), θεωρεί πως η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών πρέπει να μείνει υποχρεωτική στα σχολεία της χώρας μας και πως οι ώρες διδασκαλίας είναι αρκετές (68%).

Στην ερώτηση 8 «Κατά πόσο το μάθημα των Θρησκευτικών καλλιεργεί αξίες και ιδανικά», η πλειοψηφία των ερωτηθέντων το 54% απάντησε «λίγο», ενώ το 34% απάντησε «πολύ». Μόλις το 9% (N=13) είπε πως το μάθημα δεν καλλιεργεί ούτε αξίες, ούτε ιδανικά και τους είναι αδιάφορο.



Σχήμα 8.Απάντηση στην ερώτηση: «Κατά πόσο τα Θρησκευτικά καλλιεργούν αξίες και ιδανικά;»

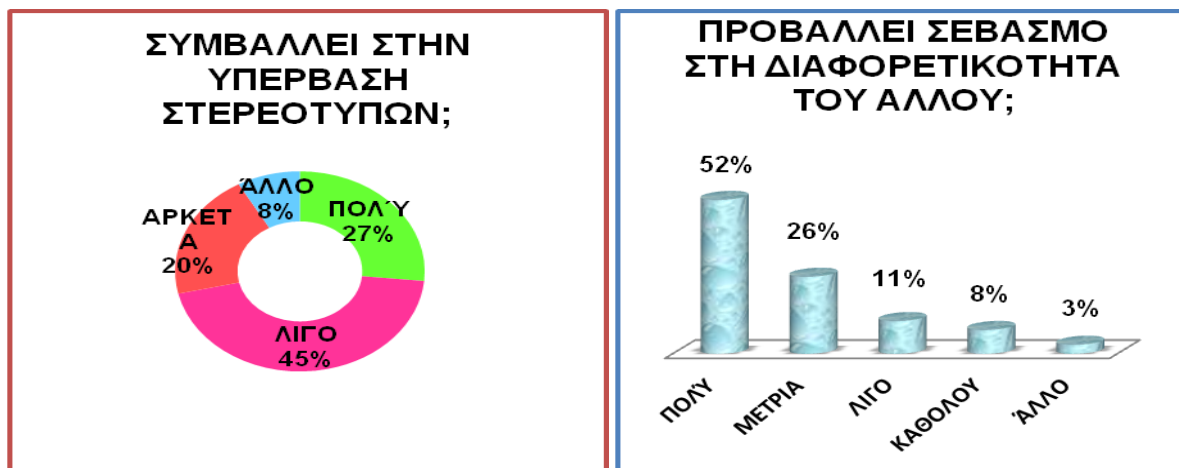
Με βάση το φύλο τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής:



Σχήμα 9.Απάντηση με βάση το φύλο: «Κατά πόσο τα Θρησκευτικά καλλιεργούν αξίες και ιδανικά;»

Οι ερωτηθέντες για το αν το μάθημα των Θρησκευτικών καλλιεργεί αξίες και ιδανικά, το 34% απάντησε «πολύ». Οι γυναίκες είναι αυτές που ωστόσο διαμορφώνουν τα υψηλότερα ποσοστά με 20,4% (N=30), ενώ οι άνδρες ανέρχονται στο ποσοστό του 13,6% (N=20). Αυτοί που πιστεύουν πως καλλιεργούν σε μικρό βαθμό αξίες και ιδανικά, συνολικά είναι το μεγαλύτερο ποσοστό 54% (N=80 από τα 147 άτομα), από τα οποία το 28,35% (δηλαδή 42 γυναίκες) και 25,65% (δηλαδή 38 άνδρες). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι τα Θρησκευτικά δεν καλλιεργούν καθόλου αξίες και ιδανικά είναι 9% (N=13 άτομα), όπου τα 8 (5,5%) είναι άνδρες και οι 5 (3,5%) είναι γυναίκες. Ένα ποσοστό της τάξεως του 3% (N=4) έχει μια άλλη άποψη, όπου 1,5% είναι άνδρες και 1,5% γυναίκες.

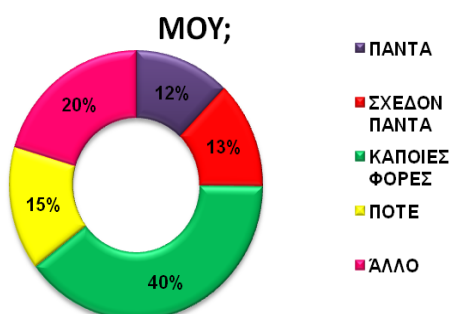
Στις ερωτήσεις 9 και 10, το ερώτημα ήταν αν θεωρούν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών προωθεί τις κοινωνικές διακρίσεις ή αν σέβεται την διαφορετικότητα του άλλου. Σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία (65%= 45% πολύ και 20% αρκετά), πιστεύει πως το μάθημα των Θρησκευτικών συμβάλλει στην υπέρβαση των στερεοτύπων που δημιουργούν κοινωνικές και φυλετικές διακρίσεις. Επίσης το 52% θεώρησε ότι «σέβεται πολύ» τη διαφορετικότητα του άλλου ενώ το 26% «μέτρια».



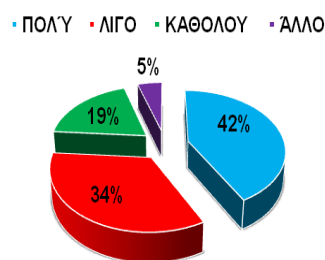
Σχήμα 10-11. Απάντηση σε ερωτήσεις: Συμβάλλει το μάθημα των Θρησκευτικών στην υπέρβαση στερεοτύπων και την διαφορετικότητα

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, τα 54 από τα 147 άτομα (40%) δεν πηγαίνει συχνά στην Εκκλησία παρά μόνο μερικές φορές, το 13% σχεδόν πάντα και το 12% πάντα. Ένα 20% δεν πιστεύει ότι πρέπει να πάει στην Εκκλησία για να αποδείξει την πίστη του στο Θεό. Αυτό άλλωστε σημειώνεται σε πολλά ερωτηματολόγια, ενώ ένα 15% δεν πηγαίνει ποτέ στην Εκκλησία. Όσοι θεωρούν ότι κάθε χριστιανός πρέπει να πηγαίνει στην Εκκλησία, είναι και εκείνοι που θεωρούν ότι η Θεία Κοινωνία είναι υποχρεωτική σε κάθε άνθρωπο που λέει ότι πιστεύει στο Θεό. Πιο αναλυτικά, το 43% (N=62) πιστεύουν ότι είναι πολύ υποχρεωτική, το 34% (N=50) ότι είναι λίγο υποχρεωτική, το 19% (N=28) ότι δεν είναι καθόλου, ενώ ένα 5% (N=7) ανέφερε μία άλλη άποψη από τις επιλεγμένες του ερωτηματολογίου.

ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΟΔΕΙΞΩ ΤΗΝ ΠΙΣΤΗ ΜΟΥ;

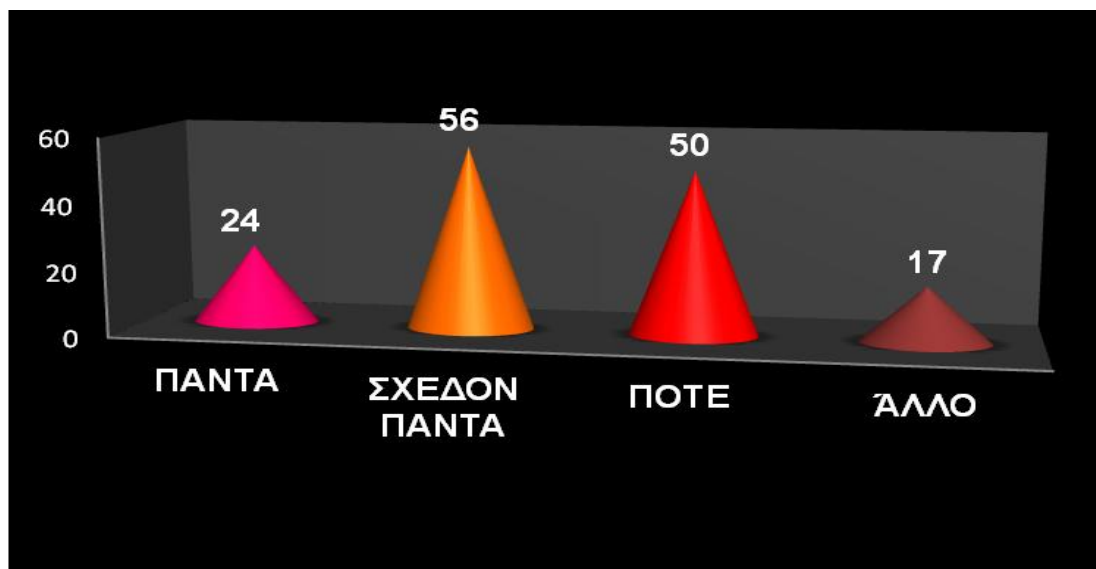


Η ΘΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΧΡΙΣΤΙΑΝΟ;



Σχήμα 12-13. Σχέση των μαθητών με την εκκλησία

Οι περισσότεροι μαθητές, στην ερώτηση «Με βοηθούν τα Θρησκευτικά να καταλάβω καλύτερα τον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μου» απάντησαν πως τα Θρησκευτικά τους βοηθούν να καταλάβουν καλύτερα την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας, με τα θέματα που θίγει. Ακολουθούν 50 ερωτηθέντες (34%) στους οποίους δεν βοήθησαν τα Θρησκευτικά. Οι 24 όμως (16%) λαμβάνουν ιδιαίτερη βοήθεια από την παράδοση του μαθήματος και πάντα ανακαλύπτουν πολλά για τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας μας.



Σχήμα 14. Απάντηση στην ερώτηση «Με βοηθούν τα Θρησκευτικά να καταλάβω καλύτερα τον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μου;»

6. Συμπεράσματα

Παρατηρώντας τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι είναι χωρισμένες νοητά σε τρεις θεματικούς άξονες:

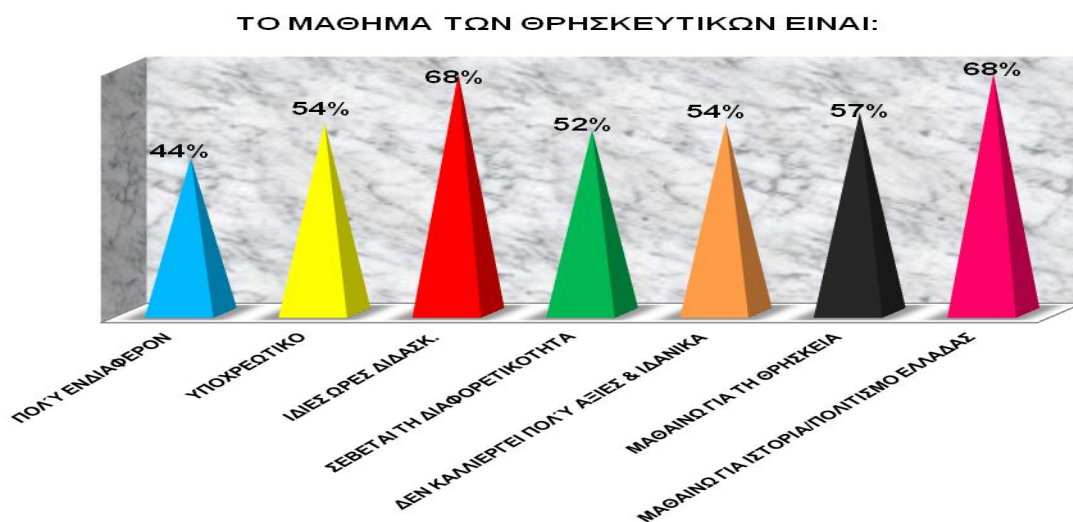
- Οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία,
- Η πίστη των μαθητών στον Θεό και πώς αυτό καθορίζει τη σχέση τους με το μάθημα του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας λοιπόν, σύμφωνα με τον κάθε θεματικό άξονα προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

6.1 Οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα των Θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία αυτών πιστεύει πως το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι ένα πολύ ενδιαφέρον μάθημα (44%), ενώ το 33% έχει αντίθετη άποψη και το θεωρεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Παρ' όλο που δεν το βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον, επιθυμούν να μείνει το μάθημα υποχρεωτικό (σε ποσοστό 54%) και να διδάσκεται με τον ίδιο αριθμό ωρών διδασκαλίας (68%). Πιστεύουν πως σέβεται πολύ τη διαφορετικότητα του

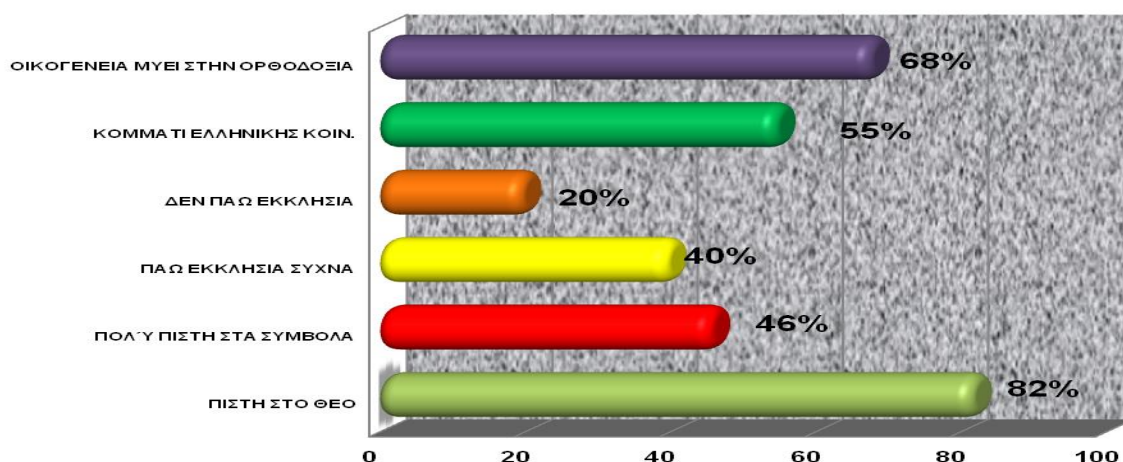
άλλου (52%) αλλά πως δεν καλλιεργεί ιδιαίτερα αξίες και ιδανικά (54% «λίγο»). Εντούτοις μαθαίνουν από το μάθημα πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για τη θρησκεία (57%) όπως επίσης και για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας (68%).



Σχήμα 15. Αξιολόγηση των Θρησκευτικών από τους μαθητές

6.2 Η πίστη των μαθητών στον Θεό και πώς αυτό καθορίζει τη σχέση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας διερευνά την πίστη που έχουν οι ερωτηθέντες στο Θεό και στα σύμβολα της Ορθόδοξης εκκλησίας. Η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 82% έχει πίστη στο Θεό, πιστεύει πολύ στα σύμβολα το 46% ενώ το 29% πιστεύει, αλλά λίγο. Ένω οι 120 από τους 147 συμμετέχοντες πιστεύουν στο Θεό, εντούτοις δεν θεωρούν υποχρεωτικό να πηγαίνουν στην Εκκλησία για να εκφράσουν τη πίστη τους- το 40% πηγαίνει κάποιες φορές και το 20% καθόλου. Η άποψη που κυριαρχεί, είναι πως μπορούν να εκφράσουν τη πίστη τους από οπουδήποτε χωρίς είναι ανάγκη να πάνε στην Εκκλησία και να προσευχηθούν. Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες, θεωρούν πως η Ορθόδοξη πίστη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Ελληνικής κοινωνίας και οικογένειας, αφού εκείνη είναι που μυεί τα Ελληνόπουλα στην Ορθοδοξία (68%).

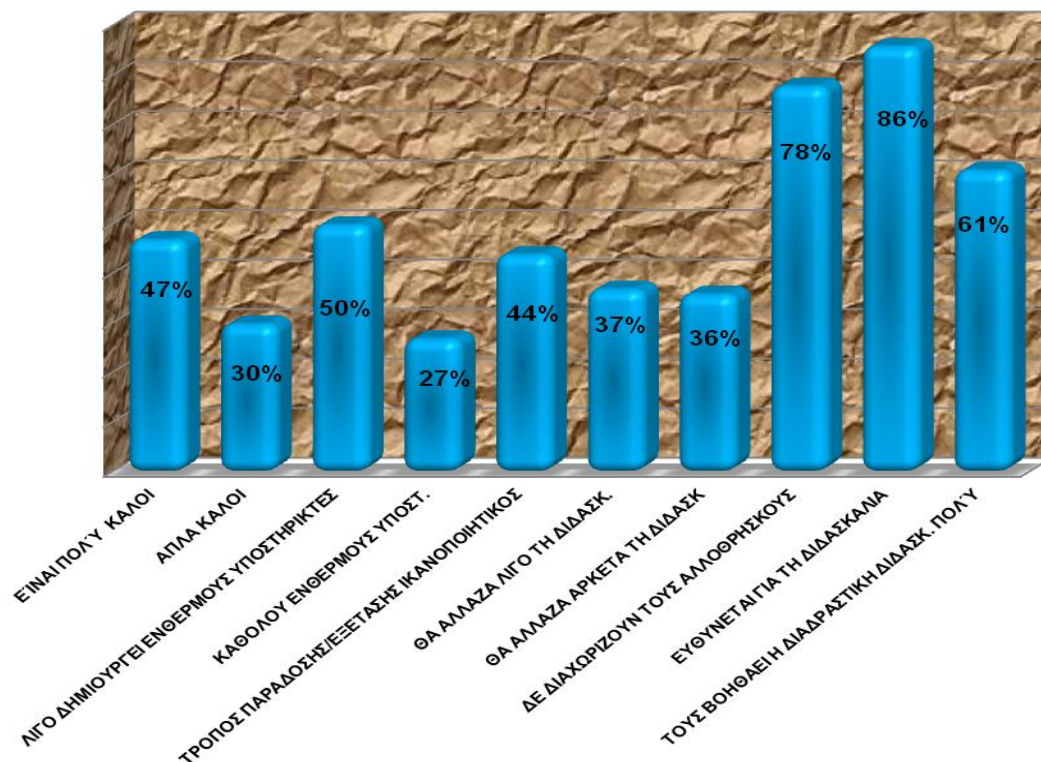


Σχήμα 16. Σχέση των μαθητών με τον Θεό και την Εκκλησία

6.3 Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους εκπαιδευτικούς

Οι απόψεις των ερωτηθέντων για τους διδάσκοντες του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι σε γενικές γραμμές καλές. Το 47% (N=70) πιστεύει πως είναι πολύ καλοί οι καθηγητές και το 30% (N=44) πως είναι απλά καλοί και τυπικοί στη δουλειά τους, ενώ μόλις ένας μαθητής πιστεύει πως δεν είναι καθόλου καλοί. Ο τρόπος παράδοσης και εξέτασης του μαθήματος αφήνει ικανοποιημένους τους περισσότερους, αφού το 44% (N=65) πιστεύει πως είναι «πολύ ικανοποιητικοί» και το 33% πιστεύει πως είναι «λίγο ικανοποιητικοί» οι τρόποι αυτοί. Αυτό είναι και το ίδιο περίπου ποσοστό, το οποίο επιθυμεί να αλλάξει λίγο τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Μία ποσοστιαία μονάδα πίσω με 36% (N=53) θα άλλαζε αρκετά την παράδοση και εξέταση του μαθήματος, γιατί προφανώς δεν είναι ευχαριστημένοι με τον υπάρχον τρόπο. Ποιος όμως ευθύνεται για τη σωστή διδασκαλία του μαθήματος; Η πλειοψηφία θεωρεί πως ευθύνεται ο καθηγητής με τη μεταδοτικότητα του, κατά 34% «πάντα» και κατά 52% «σχεδόν πάντα». Αξίζει να επισημάνουμε την πολύ θετική άποψη των παιδιών για τη συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι σε αλλόθρησκα παιδιά του σχολείου. Το 78% (N=115) δεν έχει αισθανθεί ρατσισμό από τον καθηγητή του, εξαιτίας της διαφορετικής θρησκείας που έχει επιλέξει. Έτσι συμπεραίνουμε πως η στάση των καθηγητών είναι πολύ σωστή, αφού δεν κάνουν διαχωρισμούς. Τέλος, να επισημάνουμε την ιδιαίτερα θετική γνώμη των ερωτηθέντων σχετικά με την διαδραστική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, αφού το 61% (31% τους «βοηθάει πολύ» και 30% τους «βοηθάει αρκετά») έχει μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή στο μάθημα (N=90), με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόησή του.

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ



Η ουσία είναι ότι το μάθημα των θρησκευτικών, όποια μορφή και να έχει λάβει, όποιο χαρακτήρα και να πρεσβεύει, οφείλει να κάνει τους μαθητές να σκέφτονται και μάλιστα ελεύθερα. Να αναζητούν οι ίδιοι τον Θεό. Να γίνουν ελεύθεροι σκεπτόμενοι άνθρωποι που θα προβληματίζονται πάνω στα ζητήματα της υπάρξεως και της αλληλεπιδράσεως του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον και κυρίως της σχέσης του με τον συνάνθρωπο. Να μάθουν να σέβονται και να αγαπούν χωρίς όμως να δέχονται αναντίρρητα ό, τι τους επιβάλλει ο εκάστοτε καθηγητής.

Το κάθε μάθημα πρέπει να βοηθά στη ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή, στη διαμόρφωση της κριτικής του ικανότητας του και στην ανάπτυξη της ελεύθερης προσωπικότητάς του. Ο καθηγητής δεν πρέπει να είναι απλώς μια κινητή εγκυκλοπαίδεια που παρέχει στο παιδί στείρες γνώσεις, σα να πρόκειται για άψυχο αντικείμενο. Χρέος του είναι να δημιουργεί ελεύθερους ανθρώπους και όχι υποχείρια ενός ανελεύθερου συστήματος. Πόσο μάλλον ο θεολόγος. Χρέος του έχει να γεννήσει στη ψυχή των παιδιών την αγάπη για την έρευνα και τη γνώση και να συμβάλλει στην ευρύτητα του πνεύματος. Έτσι, ο αληθινός δάσκαλος κουβαλά πάντα μέσα του τη δυναμική εκείνη της ευθύνης, για να γεννήσει μέσα στις καρδιές των παιδιών την αγάπη προς την ελευθερία. Η παιδαγωγική της αγάπης καταργεί, αλλά και εκπληρώνει ταυτόχρονα όλους τους νόμους της παιδαγωγικής. Οδηγεί στην ευθύνη, σε μια ευθύνη ελευθερίας και ζωής. Και ίσως αυτή θα έπρεπε να είναι η θεματική της επόμενης έρευνας, που θα εξελίξει την παρούσα. Πως δηλαδή το μάθημα των

Θρησκευτικών πρέπει να εξελιχθεί, ώστε για να γεννήσει μέσα στις καρδιές των παιδιών την αγάπη προς την ελευθερία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., & Manion, L., (1994). *Research methods in education*. London, New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2008). *Research methods in education* (S. Kiranakis, M. Mavraki, Ch. Mitsopoulou, P. Bithara, & M. Filopoulou, trans.). Athens, Greece: Metaixmio.
- Creswell, J. W., (2011). *Research Designs: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Research*. USA: Texas Publications.
- Robson, C., (2011). *Real world research, A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers, Second Edition*. Oxford: Blackwell Publishing, 3-387.
- Stogiannidis, A., (2016). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση: ένα Μάθημα Θέσεων, Στοχασμού και Ερμηνείας*. *Synthesis*, 5(1), 41-67.
- Βαγιανός, Γ., (1989). *Η θρησκευτική αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Ανδρονάκη, σ. 389.
- Γιαγκάζογλου, Σ., (2005). *Η φυσιολογία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. *Σύναξη*, 93, 39-52.
- Γιανναράς, Χ., (2004). *Οντολογία της σχέσης*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Δεληκωνσταντής, Κ., (2009). *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δεληκωνσταντής, Κ., (2009). *Η σχολική θρησκευτική Αγωγή: Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: έννοια.
- Κογκούλη, Ι., (1985). *Προβλήματα Ειδικής Διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 28-29.
- Κογκούλης, Ι., (2019). *Το καλούμενο μάθημα των Θρησκευτικών ως μάθημα αυθεντικής παιδείας και ελληνορθόδοξης κληρονομιάς*. *Περιοδικό Κοινωνία*, 60(1), 116-125.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., (2013). *Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος*. *Νέα Παιδεία*, 146, 123-135.
- Μιχελουδάκης, Σ., & Πεπές, Ε., (2014). *Το μάθημα των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη, Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, σ.151-160.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Περσελής, Ε., (1994). *Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής αγωγής*, Αθήνα: Αρμός.

Πορτελάνος, Σ., (1999). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών: Μια προσέγγιση μέσα από το φιλοσοφικό στοχασμό και τη Νηπτική Παράδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σωτηρέλης, Γ., (1993). *Θρησκεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, έχει συνταχθεί στα πλαίσια της έρευνας του μαθήματος των Θρησκευτικών σε απόφοιτους και τελειόφοιτους Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκοπό έχει να ερευνήσει τις γνώσεις και την απήχηση που είχε και έχει το μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο. Η έρευνα είναι ανώνυμη.

- **1) ΦΥΛΟ**
 - α) αγόρι
 - β) κορίτσι
- **2) ΗΛΙΚΙΑ**
 - α) 17-18 β) 20-25 γ) 25-30
- **3) Το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι: (βάλε X)**
 - α) Πολύ καλό
 - β) Καλό
 - γ) Μέτριο
 - δ) Κακό
- **4) Έχω ιδιαίτερη προτίμηση στα παρακάτω μαθήματα**
 - α) Γλώσσα
 - β) Μαθηματικά
 - γ) Ιστορία
 - δ) Θρησκευτικά
 - ε) Φυσική
 - ζ) Χημεία

- **5) Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι**
 - α) Πολύ ενδιαφέρον
 - β) Λίγο ενδιαφέρον
 - γ) Βαρετό
 - δ) Άλλο.....

- **6) Το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να παραμείνει υποχρεωτικό**
 - α) Ναι
 - β) Όχι
 - γ) Μου είναι αδιάφορο το θέμα
 - δ) Άλλο.....

- **7) Οι διδακτικές ώρες του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι αρκετές**
 - α) Ναι
 - β) Όχι
 - γ) Δεν έχω άποψη για το θέμα
 - δ) Άλλο.....

- **8) Το μάθημα των θρησκευτικών καλλιεργεί αξίες και ιδανικά**
 - α.) Πολύ
 - β.) Λίγο
 - γ) Καθόλου
 - δ.) Άλλο.....

- **9) Το μάθημα των θρησκευτικών συμβάλλει στην υπέρβαση στερεοτύπων, που δημιουργούν κοινωνικές και φυλετικές διακρίσεις.**
 - α) Πολύ
 - β) Λίγο
 - γ) Αρκετά
 - δ) Άλλο.....

- **10) Το μάθημα των θρησκευτικών προβάλλει τον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου, όσον αφορά την θρησκεία, την πίστη, τις παραδόσεις κ.α**
 - α) Πολύ
 - β) Μέτρια
 - γ) Λίγο
 - δ) Καθόλου
 - ε) Άλλο.....

- **11) Οι γνωστές θρησκείες στον Κόσμο**
 - α) Χριστιανισμός
 - β) Ισλάμ
 - γ) Ιουδαϊσμός
 - δ) Άλλο.....

- **12) Στο μάθημα των θρησκευτικών έμαθα για την θρησκεία μου :**
 - α.) Πάρα πολλά
 - β.) Πολλά
 - γ.) Λίγα
 - δ.) Καθόλου

- **13) Πιστεύω στην ύπαρξη του Θεού**
 - α) Ναι
 - β) Όχι
 - γ) Πιστεύω σε κάτι παρεμφερές.....
.....

- **14) Πιστεύω στα σύμβολα που σχετίζονται με την Ορθόδοξη πίστη και τον Χριστιανισμό (εικόνες, σταυρός, δισκοπότηρο, θυμιατό, μανουάλικ.α)**
 - α) Πολύ
 - β) Λίγο
 - γ) Καθόλου
 - δ) Άλλο.....

- **15) Ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών δημιουργεί ένθερμους υποστηρικτές της ορθόδοξης πίστης**
 - α.) Πολύ
 - β.) Λίγο
 - γ.) Καθόλου
 - δ.) Άλλο.....

- **16) Θεωρώ ότι η Θεία Κοινωνία είναι υποχρεωτική σε κάθε Χριστιανό**
 - α) Πολύ
 - β) Λίγο
 - γ) Καθόλου
 - δ) Άλλο.....

- **17) Πρέπει να πηγαίνω στην εκκλησία για να αποδεικνύω την πίστη μου στον Θεό**
 - α) Πάντα
 - β) Σχεδόν πάντα
 - γ) Κάποιες φορές
 - δ) Ποτέ
 - ε) Άλλο.....

- **18) Η οικογένειά μου με μύησε στην Ορθόδοξη πίστη**
 - A) Ναι
 - B) Λίγο
 - Γ) Όχι
 - Δ) Άλλο.....

- **19) Το μάθημα των θρησκευτικών με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα τον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μου**
 - α.) Πάντα
 - β.) Σχεδόν πάντα
 - γ.) Ποτέ
 - δ) Άλλο.....

- **20) Το μάθημα των θρησκευτικών θίγει κοινωνικά ζητήματα**
 - α.) Πάντα
 - β.) Σχεδόν πάντα
 - γ.) Ποτέ
 - δ.) Άλλο.....

- **21) Το μάθημα των θρησκευτικών μεροληπτεί υπέρ του Χριστιανισμού**
 - α.) Πολύ
 - β.) Αρκετά
 - γ.) Λίγο
 - δ.) Άλλο.....

- **22) Ο Χριστιανισμός είναι αναπόσπαστο μέρος της ελληνικής μας ταυτότητας**
 - α.) Πολύ
 - β) Λίγο
 - γ) Καθόλου
 - δ) Άλλο.....

- **23) Θεωρώ επιβεβλημένο τον διαχωρισμό κράτους-θρησκείας**
 - α.) Ναι
 - β.) Όχι
 - γ.) Δεν ξέρω
 - δ.) Άλλο.....

- **24) Ο Χριστιανισμός σχετίζεται με τις υπόλοιπες θρησκείες του κόσμου**
 - α.) Ναι
 - β.) Όχι
 - γ.) Δεν ξέρω, δεν απαντώ
 - δ.) Άλλο.....

- **25) Η άποψη μου για τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι**
 - α.) Πολύ καλή
 - β.) Καλή

γ.) Μέτρια

δ.) Άλλο.....

- **26) Ο τρόπος παράδοσης και εξέτασης του μαθήματος των θρησκευτικών είναι ικανοποιητικός**

α.) Πολύ

β.) Λίγο

γ.) Πολύ Λίγο

δ.) Καθόλου

ε.) Άλλο.....

- **27) Για την κατανόηση του μαθήματος των θρησκευτικών και τη σωστή διδασκαλία του ευθύνεται ο εκπαιδευτικός**

α.) Πάντα

β.) Σχεδόν πάντα

γ.) Ποτέ

δ.) Άλλο.....

- **28) Αν ήμουν εκπαιδευτικός του μαθήματος των θρησκευτικών, θα άλλαζα την διδασκαλία του μαθήματος**

α.) Πολύ

β.) Αρκετά

γ.) Λίγο

δ.) Άλλο.....

- **29) Έχω βιώσει διακρίσεις από εκπαιδευτικό του μαθήματος των Θρησκευτικών λόγω πίστης σε άλλη θρησκεία**

α.) Ναι

β.) Όχι

γ.) Δεν θυμάμαι

δ.) Άλλο.....

- **30) Η διαδραστική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών από τον εκπαιδευτικό, βοηθάει περισσότερο στην ενεργή συμμετοχή μου**

α.) Πολύ

β.) Αρκετά

γ.) Λίγο

δ.) Άλλο.....

Δημιουργώντας ένα κατάλληλο και φιλικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ΔΑΦ: Χωροταξική διαρρύθμιση, οργάνωση και εξοπλισμός του σχολείου και της αίθουσας διδασκαλίας

Creating a suitable and friendly learning environment for students with ASD: Spatial arrangements, organization and equipment in the school and the classroom

Θεόδωρος Φλωρίδης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ΑΜΘ

Theodoros Floridis, Moderator of special and inclusive education, floridist@gmail.com

Abstract: One of the hallmark characteristics of people with autism spectrum disorders (ASD) is their unusual response to sensory stimuli, such as loud noises, light reflections and textures. Therefore, a learning environment overloaded with visual stimuli, external noises or visual and sound reflections can have an impact on calmness, and affect the behavior, learning and safety of these students. The aim of this article is to introduce different spatial arrangements and interventions, which can be applied by every teacher, in order to build a classroom environment that fits the needs of students with ASD, both in mainstream and special schools. Based on bibliographic references on the characteristics of people with ASD, government guidelines for public building and school construction, and practices by special education teachers as found online, the article suggests specific arrangements and modifications to ensure a more functional classroom for students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorders (ASD), learning environment, spatial arrangements and modifications

Περίληψη: Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι η ασυνήθιστη απόκριση σε αισθητηριακά ερεθίσματα όπως, οι δυνατοί θόρυβοι, οι αντανakλάσεις του φωτός και οι υφές. Για το λόγο αυτό ένας χώρος μάθησης υπερφορτωμένος με οπτικά ερεθίσματα, με εξωτερικούς θορύβους ή οπτικές και ηχητικές αντανakλάσεις μπορεί να επιδράσει στην ηρεμία και να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τη μάθηση και την ασφάλεια αυτών των μαθητών. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναφερθούν χωροταξικές και αισθητηριακές ρυθμίσεις, που μπορούν να εφαρμοσθούν από τον κάθε εκπαιδευτικό, έτσι ώστε το περιβάλλον της γενικής και ειδικής σχολικής τάξης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ. Αξιοποιώντας βιβλιογραφικές αναφορές για τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ, τις σχετικές προτάσεις επίσημων φορέων δόμησης δημοσίων κτηρίων και σχολείων και πρακτικές δασκάλων ειδικής αγωγής που αναφέρονται στο διαδίκτυο, προτείνονται ρυθμίσεις και τροποποιήσεις που μπορούν να εξασφαλίσουν μια πιο λειτουργική τάξη για τους μαθητές με ΔΑΦ.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), περιβάλλον μάθησης,

χωροταξικές ρυθμίσεις

Εισαγωγή

Ο αυτισμός ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι χρόνιες νευροαναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες χαρακτηρίζονται από ελλείψεις στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και από περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών και ενδιαφερόντων. Τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα και τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και επιδεικνύουν φανταστική δραστηριότητα, περιορισμένο αριθμό ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή τελετουργικά πρότυπα, δυσφορία σε αλλαγές και μεταβάσεις, καθώς και ένα ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (American Psychiatric Association, 2013). Τα χαρακτηριστικά αυτά ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, ορισμένα άτομα μπορεί να είναι υπερβολικά ευαίσθητα και να εμφανίζουν ακραίες αντιδράσεις σε αισθητήρια και περιβαλλοντικά ερεθίσματα (υπερευαισθησία), ενώ κάποια άλλα δεν ανταποκρίνονται καθόλου στα ίδια ερεθίσματα (υποευαισθησία). Γενικά, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαφορετικά αισθητηριακά προφίλ που εκδηλώνονται με διαφορετικές αποκρίσεις στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Anderson, 1998 · Faherty, 2014).

Άλλα χαρακτηριστικά της αντίληψης που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΑΦ σχετίζονται με τη διατήρηση της προσοχής και της εστίασης σε μέρη των οπτικών ερεθισμάτων ή αντικειμένων και την αδυναμία της ολιστικής τους επεξεργασίας, καθώς και με ελλείψεις στον προκαθορισμό, την οργάνωση και την παρακολούθηση ενεργειών, τον έλεγχο των αντιδράσεων σε απροσδόκητες καταστάσεις και την αναζήτηση των κατάλληλων λύσεων για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Μαυροπούλου, 2011).

Η συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΦ συνδέεται και με τη λειτουργία τους στο χώρο και εξαρτάται από τον ειδικό τρόπο δημιουργίας νοήματος ή οργάνωσης του περιβάλλοντος που τα χαρακτηρίζει (Baumers and Heylighen, 2010). Τα βασικότερα εξωτερικά ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν σημαντικό αριθμό των μαθητών με ΔΑΦ και μπορούν να τους διεγείρουν και να επιδράσουν στη συμπεριφορά, την ηρεμία και την ασφάλειά τους σχετίζονται με: Τα σύνθετα μοτίβα και τα χρώματα που μπορεί να είναι ενοχλητικά και αποπροσανατολιστικά για τα άτομα αυτά. Το θόρυβο από τους διαδρόμους ή την αυλή του σχολείου που είναι δυνατόν να τους προκαλεί δυσαρέσκεια ή να είναι και οδυνηρός. Την αισθητηριακή υπερφόρτωση της τάξης, η οποία ενδέχεται να μην είναι μόνο άβολη, αλλά πραγματικά δυσάρεστη. Τους φωτεινούς τοίχους που γεμίζουν με εργασίες και αφίσες, οι οποίες, αν και αποτελούν χαρακτηριστικό πολλών σχολικών τάξεων, μπορεί να είναι αποπροσανατολιστικές. Τον φθορίζοντα φωτισμό, τους ιδιαίτερα φωτεινούς χώρους και τις αντανάκλασεις του φωτός που μπορεί να τους προκαλούν ανησυχία. Τους στενούς διαδρόμους και τους υπερφορτωμένους χώρους, οι οποίοι δύναται επίσης να προκαλέσουν άγχος στους μαθητές που είναι ανήσυχοι σε συγκεντρώσεις ανθρώπων (Ozonoff and Rogers

2005 · Plimley, 2004 · Willis, 2009).

Ωστόσο, την εξάπλωση των δομών ειδικής αγωγής και την γρήγορη εισαγωγή της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών μέσα στα γενικά σχολεία δεν ακολούθησε και μια συστηματικά οργανωμένη πολιτική για την κατάλληλη διαρρύθμιση και διαμόρφωση των σχολικών χώρων. Τα περισσότερα σχολικά κτήρια και οι συνήθεις αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι οργανωμένες, ούτε κατάλληλα διαμορφωμένες για να καλύψουν τις σύγχρονες απαιτήσεις. Πολλά σχολεία στεγάζονται σε κτήρια τα οποία ανοικοδομήθηκαν πριν από αρκετά χρόνια και συνεπώς δεν πληρούν τις αναγκαίες κτηριολογικές απαιτήσεις και προδιαγραφές, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές, δεν εξυπηρετούν τα παιδιά με αναπηρίες, ούτε ανταποκρίνονται λειτουργικά στις ψυχοσυναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών (Γερμανός, 2006 · Πασχαλίδου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί δε από τη μεριά τους θεωρούν ότι είναι οι λιγότερο αρμόδιοι για την ποιοτική αναβάθμιση και συντήρηση των σχολικών υποδομών και κτηρίων, θεωρώντας ως πλέον αρμόδιους γι’ αυτό τους Δήμους, το Υπουργείο Παιδείας και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τους Διευθυντές και Προϊσταμένους (Ρακιτζή, 2015).

Το ζήτημα της χωροταξικής διαρρύθμισης των σχολικών κτηρίων συνδέεται βέβαια και με την ασφάλεια των μαθητών. Όταν για τα υπόλοιπα παιδιά σημαντικός τομέας της προσπάθειας για την αποφυγή των ατυχημάτων στο σχολείο είναι η διδασκαλία, η εφαρμογή κανόνων και η δημιουργία μιας κουλτούρας ασφάλειας, η αδυναμία πρόβλεψης και διαχείρισης των επικίνδυνων καταστάσεων από τα παιδιά με δυσκολίες στην αντίληψη και την επικοινωνία καθιστά την τροποποίηση του περιβάλλοντος βασικό παράγοντα αποφυγής των κινδύνων και ασφάλειάς τους. Για το λόγο αυτό βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να αναμορφώνουν, όσο αυτό είναι δυνατό, το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, με στόχο τη μείωση του άγχους και των εντάσεων που απειλούν την ασφάλεια τόσο των παιδιών με ΔΑΦ, όσο και των συμμαθητών τους. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών στην κατανόηση και αντιμετώπιση των κινδύνων δεν αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους και συνεπώς δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί (Ivey, 2007).

1. Γενικά χαρακτηριστικά και προδιαγραφές του σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με αυτισμό

Ο χώροι του σχολείου, μια ειδική τάξη ή ένα τμήμα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες και των μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, πρέπει να σχεδιάζονται και να διαμορφώνονται εξασφαλίζοντας τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

- *Ευελιξία και προσαρμοστικότητα* σε αλλαγές με βάση τις ανάγκες διαφορετικών χρηστών και ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ, η ευελιξία δε συνεπάγεται συνεχή αλλαγή της διαρρύθμισης και των υλικών της τάξης, αλλά κυρίως ένα περιβάλλον που είναι δυνατό να διαμορφωθεί γρήγορα και

κατάλληλα. Τα ελαφριά και φορητά υλικά διδασκαλίας και τα διαχωριστικά χώρου, για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν γρήγορα μικρούς ή μεγαλύτερους χώρους για ομαδική ή ατομική εργασία και να εξασφαλίσουν σημεία «καταφυγής», ξεκούρασης, παιχνιδιού ή υποστήριξης των μαθητών.

- *Ασφάλεια.* Ο χώρος και τα υλικά της τάξης πρέπει να ελαχιστοποιούν τους κινδύνους και τις απειλές, να εξασφαλίζουν την εποπτεία και τον έλεγχο από τον εκπαιδευτικό και να είναι λειτουργικά και ευχάριστα για τους μαθητές. Οι προϋποθέσεις ασφάλειας των σχολικών κτηρίων αφορούν βέβαια όλους τους μαθητές. Για τους μαθητές με ΔΑΦ όμως, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό προσωπικό πρέπει να προχωρούν και σε εξειδικευμένες ρυθμίσεις, εξετάζοντας τα μοναδικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του καθένα μαθητή ξεχωριστά.
- *Ένταξη στη κοινότητα.* Ο σεβασμός και η ένταξη στην κοινότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με αυτισμό. Κάθε σχολείο που φιλοξενεί μαθητές με ΔΑΦ πρέπει να μην είναι απομονωμένο γεωγραφικά ή κοινωνικά και να παρέχει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των παιδιών με τη γειτονία και την κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να προωθεί και μια θετική και παραγωγική εικόνα του αυτισμού στην κοινωνία.
- *Μινιμαλισμό.* Η τοποθέτηση στο χώρο των απαραίτητων μόνο υλικών, η εξάλειψη πολλών οπτικών ερεθισμάτων, όπως αφίσες, αναρτήσεις και ανακοινώσεις και η αξιοποίηση των αποθηκευτικών χώρων κάνουν την αίθουσα διδασκαλίας να μην φαίνεται χαοτική και γεμάτη και αποτρέπουν τον αποπροσανατολισμό και τη σύγχυση των παιδιών.
- *Σαφής οργάνωση, καθορισμός των χώρων και σχετική ενημέρωση των μαθητών.* Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένο και περιορισμένο και κάθε δραστηριότητα να οργανώνεται σε διακριτά διαμερίσματα. Οι λειτουργίες της τάξης και του σχολείου πρέπει να είναι οπτικά και χωρικά καθορισμένες και οργανωμένες. Τα άτομα με ΔΑΦ αντιλαμβάνονται καλύτερα τις οπτικές από τις προφορικές εντολές. Ο καθορισμός της χρήσης των χώρων ανάλογα με την εκάστοτε δραστηριότητα και η ανάρτηση προγραμμάτων, επεξηγηματικών πινακίδων και ημερολογίων στην τάξη διευκολύνει την κατανόηση πληροφοριών και οδηγιών.
- *Χωροταξική ακολουθία.* Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη των ατόμων με ΔΑΦ για ρουτίνα και προβλεψιμότητα, είναι αναγκαίο το σχολείο να οργανώνει τις δραστηριότητες με βάση μια προγραμματισμένη χρήση των χώρων που επιτρέπει την απρόσκοπτη μετάβαση από μία δραστηριότητα στην επόμενη. Ιδανικά τα μαθήματα και οι δραστηριότητες μπορούν να διαχωριστούν σε ζώνες «υψηλής διέγερσης» που απαιτούν αυξημένη εγρήγορση, όπως τα μαθήματα μουσικής και γυμναστικής και «χαμηλής διέγερσης», όπως η διδασκαλία ένας προς έναν ή σε μικρές ομάδες. Ταυτόχρονα, κάποιοι χώροι μπορούν να λειτουργήσουν και ως «μεταβατικές περιοχές» για το πέρασμα από δραστηριότητες που απαιτούν αυξημένη διέγερση, σε

άλλες με χαμηλότερο επίπεδο εγρήγορσης και αντίστροφα. Ως τέτοιοι χώροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν μια ήσυχη γωνιά στο φουαγιέ ή στην αυλή του σχολείου ή μια κενή αίθουσα στο σχολικό κτήριο (Mostafa, 2014, p. 151).

- *Ιδιωτικότητα.* Η εξασφάλιση ενός «ιδιωτικού» χώρου για ηρεμία και χαλάρωση και η δυνατότητα μετάβασης σε αυτόν πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε όλες τις σχολικές μονάδες που φιλοξενούν μαθητές με ΔΑΦ. Χώρους αυτής της χρήσης οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δημιουργούν συνήθως μέσα στην τάξη για έναν ή για λίγους μαθητές. Δεν αποκλείεται όμως να υπάρχουν τέτοια σημεία και σε πιο κοινόχρηστους χώρους και να απευθύνονται σε περισσότερους από έναν μαθητές. Όταν δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες, μικρές διαμερισμένες περιοχές και γωνίες σε όλο το κτήριο μπορούν να προσφέρουν αυτούς τους ήσυχους χώρους διαφυγής.
- *Πολυαισθητηριακά ερεθίσματα.* Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται πρέπει να παρέχει ποικίλες αισθητηριακές εμπειρίες και να αποτελείται από ενδιαφέροντα αντικείμενα που προκαλούν τους μαθητές να δράσουν, να εξερευνήσουν και να συνεργασθούν για την ολοκλήρωση ενός έργου.
- *Οικειότητα.* Η σχολική τάξη πρέπει να είναι ευχάριστη και οικεία και όχι ένα αποστειρωμένο και τυποποιημένο περιβάλλον μάθησης, έτσι ώστε τα μαθήματα να γίνονται ευχάριστα και διασκεδαστικά (Scott 2009 · Vogel 2008).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω ο Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων (2008) σε οδηγό μελετών που εξέδωσε για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αναφέρεται λεπτομερώς στις προδιαγραφές των σχολικών κτηρίων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα δε για τα άτομα με δυσκολία στην αντίληψη και την επικοινωνία αναφέρει επιγραμματικά ότι: «*Η απλοποίηση των χώρων διακίνησης, η χρήση σημάτων με ενδείξεις με χρωματικές αντιθέσεις, τα έντονα ηχητικά σήματα βελτιώνουν την σχέση των ατόμων αυτών με το περιβάλλον*» (σελ. 51).

Ανάλογες ρυθμίσεις αναφέρονται και στο αντίστοιχο Δελτίο Δημοσίων Έργων του Ηνωμένου Βασιλείου του 2009, με τον τίτλο «Σχεδιασμός για παιδιά με αναπηρία και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με αυτό, τα σχολικά κτήρια προκειμένου να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό πρέπει να χαρακτηρίζονται από απλή διάταξη, καθώς και από ήρεμους, μικρούς και σαφώς οριοθετημένους χώρους χαμηλών ερεθισμάτων. Ο φωτισμός τους πρέπει να είναι έμμεσος και μη εκτυφλωτικός και να χρησιμοποιούνται ουδέτερα χρώματα. Προτείνεται επίσης να παρέχεται καλή ακουστική και καλή μόνωση για να αποφεύγεται η έκθεση των μαθητών σε έντονους εξωτερικούς θορύβους. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται ενδείκνυται να είναι ανθεκτικά και να διαθέτουν μηχανισμούς προστασίας. Τέλος, είναι ανάγκη να διατίθενται ασφαλείς εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι, στους οποίους οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού θα μπορούν να αποσύρονται και να ηρεμούν κάθε φορά που θα χρειαστεί (DfEE, 2009, p.119).

2. Παρεμβάσεις και τροποποιήσεις στο σχολείο και την αίθουσα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς

Με βάση τις παραπάνω αναφερόμενες προδιαγραφές, οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση των σχολείων μπορούν να παρέμβουν σε κάποια ζητήματα, όπως η επιλογή της κατάλληλης αίθουσας διδασκαλίας και η διαρρύθμισή της ή να προβούν σε διευθετήσεις για την απλοποίηση των χώρων και την αποφυγή εμποδίων. Σε τάξη ειδικού σχολείου, όπου φοιτούν μόνο μαθητές με ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδιώξουν να αποφύγουν τους ενοχλητικούς παράγοντες, να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη αίθουσα και να διαμορφώσουν ανάλογα τους χώρους. Στην τυπική τάξη ή το τμήμα ένταξης όμως παραβρίσκονται ταυτόχρονα μαθητές με διαφορετικές φυσικές, νοητικές ή επικοινωνιακές δυσκολίες που απαιτούν και άλλες προσαρμογές και συνεπώς η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας δεν μπορεί να συμμορφώνεται στις ανάγκες μερικών μόνο μαθητών.

Στις μικτές τάξεις συνεκπαίδευσης, στις οποίες φοιτά ένας ή λίγοι μαθητές με ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να εξασφαλίσουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά κάνοντας βασικές τροποποιήσεις και διευθετήσεις όπως οι παρακάτω:

- Καθορισμός όσο το δυνατό περισσότερο της χρήσης του κάθε χώρου με συνεχή ενημέρωση των μαθητών. Σημεία της αίθουσας διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως χώροι προσέλευσης ή αποχώρησης, ατομικής ή ομαδικής εργασίας και διδασκαλίας, ανάγνωσης ή παιχνιδιού. Για την οριοθέτηση των ξεχωριστών λειτουργικών περιοχών μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετακινούμενα διαχωριστικά, χαμηλά έπιπλα, διαφορετικού χρωματισμού καλύμματα δαπέδου, όπως χαλιά ή μοκέτες ή σημάνσεις στο πάτωμα.
- Προσεκτική επιλογή των αιθουσών διδασκαλίας που θα φιλοξενούν μαθητές με ΔΑΦ με βασικό κριτήριο την εξασφάλιση ενός ήσυχου περιβάλλοντος μάθησης. Στην ανάγκη η πόρτα και τα παράθυρα της τάξης πρέπει να παραμένουν κλειστά για να την αποφυγή εξωτερικών θορύβων ή άλλων ενοχλήσεων.
- Οριοθέτηση τουλάχιστον μίας προσωπικής 'ζώνης' για τους μαθητές με ΔΑΦ, ανάλογη με τις ανάγκες και τη συμπεριφορά του καθένα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί ένα προσυμφωνημένο μέρος του διδακτηρίου που παρέχει αίσθημα ασφάλειας και ηρεμίας να χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να πηγαίνουν όταν αισθάνονται υπερφορτωμένοι από αισθητήρια ερεθίσματα ή άγχος. Αυτό μπορεί να είναι μια μικρή ήσυχη αίθουσα ή ένα σημείο στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου. Πρέπει να εξασφαλισθεί όμως ότι το μέρος αυτό δεν θα εκλαμβάνεται ως χώρος τιμωρίας ή ποινής (Μαυροπούλου 2011, σελ. 91-95).
- Χρήση μιας ζώνης-περιοχής μόνο από τον εκπαιδευτικό. Σε κάθε σχολική τάξη είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει το δικό του χώρο όπου φυλά τα αρχεία του, εκπαιδευτικό υλικό ή επικίνδυνα υλικά. Βέβαια το μεγαλύτερο μέρος της αίθουσας αφιερώνεται στους μαθητές, ωστόσο για την ασφάλεια των μαθητών και για την

διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να υπάρχει και ένας χώρος ή ντουλάπι που χρησιμοποιείται μόνο από τον/ους εκπαιδευτικό/ούς. Αυτός ο χώρος αποτελεί κι έναν τρόπο για να αντιληφθούν οι μαθητές ότι υπάρχουν και περιοχές εκτός των ορίων τους και να τηρούν αυτά τα όρια στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα.

- Αξιοποίηση του φυσικού φωτισμού όσο το δυνατό περισσότερο και συνεχή έλεγχο, έτσι ώστε το φως να διαχέεται όσο το δυνατό πιο ομοιόμορφα στην τάξη και να αποφεύγονται ενοχλητικές ανανακλάσεις και λάμψεις στον πίνακα, σε τζάμια ή σε καθρέφτες. Η τοποθέτηση στα παράθυρα σκιάστρων, ρολών ή κουρτινών που ρυθμίζουν το ηλιακό φως μπορεί να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη. Για τον ίδιο στόχο ο τεχνητός φωτισμός μπορεί εφοδιαστεί με ρυθμιστές της έντασης του φωτός, έτσι ώστε να επιτρέπονται οι αυξομειώσεις του φωτός, ενώ μπορούν να τοποθετηθούν στην τάξη και πρόσθετοι λαμπτήρες ή φωτιστικά ως έμμεσες πηγές φωτισμού.
- Παρόμοιες ρυθμίσεις μπορούν να γίνουν και στην ακουστικότητα της τάξης, έτσι ώστε να μειώνονται ή να αποφεύγονται οι αντηχήσεις και ανακλάσεις του ήχου. Ως ηχομονωτικά ή ηχοαπορροφητικά υλικά μπορούν να τοποθετηθούν σε κατάλληλα σημεία της αίθουσας διδασκαλίας ειδικά πάνελ, αντικραδασμικά υλικά που μειώνουν τους κτύπους που παράγονται στον επάνω όροφο και τις διπλανές αίθουσες ή ακόμα και απλά υλικά, όπως αυγοθήκες και τσόχες, τα οποία έχουν κάποιες μικρές ηχομονωτικές ιδιότητες.
- Τακτοποίηση των πινάκων ανακοινώσεων, μείωση των αναρτήσεων και χρησιμοποίηση ουδέτερων και χαλαρωτικών χρωμάτων στο φόντο τους και τους τοίχους. Τα ενοχλητικά και υπερβολικά διεγερτικά χρώματα σε μεγάλες επιφάνειες ενδείκνυται να αποφεύγονται. Αναγκαίες ωστόσο κρίνονται και οι χρωματικές αντιθέσεις σε επιφάνειες με διαφορετική χρήση, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στους τοίχους και τις πόρτες, έτσι ώστε οι μαθητές να τις αντιλαμβάνονται ευκολότερα.
- Αξιοποίηση αποθηκευτικών χώρων, όπως ντουλάπες, ερμάρια, συρτάρια και κουτιά για να αποφευχθεί η αισθητηριακή υπερφόρτωση της τάξης. Οι αποθηκευτικοί χώροι προτιμάται να είναι κατασκευασμένοι από φυσικά υλικά και να τοποθετούνται περιμετρικά κι όχι στο κέντρο της αίθουσας, έτσι ώστε να μην αποτελούν εμπόδια ή να περιορίζουν την κίνηση των μαθητών.
- Απομάκρυνση από την τάξη αντικειμένων ή αφισών που δεν εξυπηρετούν κάποιο διδακτικό στόχο ή δεν χρησιμοποιούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε οι μαθητές με ΔΑΦ να μην επικεντρώνουν την προσοχή τους σε ασήμαντες λεπτομέρειες ή σε περιττές πληροφορίες.
- Τοποθέτηση του προγράμματος των μαθημάτων και των καθημερινών δραστηριοτήτων σε εμφανές σημείο στην τάξη. Τα προγράμματα με αυτοκόλλητα τύπου σκρατς, όπου μπορούν να προστίθενται ή να αφαιρούνται δραστηριότητες, να συνδέονται οι δραστηριότητες με βέλη ή να διαγράφεται μια δραστηριότητα που τελείωσε, μπορούν να αποβούν αποτελεσματικά στις μικρότερες τάξεις. Μπορούν ακόμα να χρησιμοποιούνται και προειδοποιήσεις για επερχόμενες δραστηριότητες ή για το χρόνο που χρειάζεται για

την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

- Χρήση οπτικών πληροφοριών με εικόνες και πινακίδες που ενημερώνουν τους μαθητές για το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις τους.
- Τοποθέτηση συναγερμών ή κουδουνιών που προειδοποιούν όταν ανοίγει η πόρτα ή το παράθυρο, όταν είναι αναγκαίο, για να ελέγχονται οι μετακινήσεις των μαθητών. Ανάλογη χρήση μπορούν να έχουν και οι προστατευτικές σήτες παραθύρων ή οι μετακινούμενοι φράχτες.
- Έλεγχος του σημείου όπου βρίσκεται το θρανίο του μαθητή με αυτισμό. Στο σημείο αυτό πρέπει να μειώνονται οι θόρυβοι και να αποφεύγονται οι διασπάσεις. Κάποια παιδιά μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα στην αρχή ή το τέλος μιας σειράς και όχι στο κέντρο ενός πλήθους ανθρώπων. Συνήθως προτιμούνται θέσεις μακριά από την πόρτα και το παράθυρο και δίπλα στους λιγότερο ανήσυχους μαθητές.
- Εξασφάλιση των αναγκαίων χώρων για να κινούνται οι μαθητές στους διαδρόμους του σχολείου και μέσα στην τάξη και αποφυγή στενών διαδρόμων ανάμεσα στα έπιπλα που είναι σίγουρο ότι κάποια στιγμή θα προκαλέσουν στρίμωγμα των μαθητών και άγχος σε αυτούς που αναστατώνονται σε συνωστισμούς ατόμων.
- Δημιουργία χώρων φροντίδας και υγιεινής. Πρόκειται για το σημείο όπου το βοηθητικό προσωπικό παρέχει υπηρεσίες καθαριότητας, ένδυσης ή σίτισης σε μαθητές που τις χρειάζονται. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να γνωρίζουν πού θα μεταβούν σε περίπτωση που χρειαστούν σωματική φροντίδα. Με τη διαρρύθμιση αυτή εξασφαλίζεται τόσο η ιδιωτικότητα των μαθητών, όσο και η υγιεινή της τάξης.
- Στις σχολικές εκδηλώσεις, ίσως να είναι πιο άνετα οι μαθητές με αυτισμό να κάθονται μακριά από τη σκηνή ή από τα ηχεία, προκειμένου να μην εκτίθενται σε έντονους ήχους από μουσική, σε μικροφωνισμούς ή σε δυνατό φωτισμό προβολέων.
- Διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και τοποθέτηση του γραφείου των εκπαιδευτικών σε τέτοιο σημείο που να επιτρέπει την επίβλεψη και υποστήριξη όλων των μαθητών μέσα στην τάξη (Altenmüller-Lewis, 2017 · Beaver, 2006 · McAllister , 2010 · Mcallister and Maguire, 2012 · Scott 2009 · Whitehurst, 2006) .

Μια συνήθης συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ που μπορεί επίσης να ελεγχθεί ή να αποτραπεί με ρυθμίσεις όπως οι παραπάνω είναι οι τάσεις φυγής ή η συμπεριφορά απόδρασης (escaped behaviors). Κατά την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής το παιδί αρνείται να εκτελέσει μια δραστηριότητα, απομακρύνεται χωρίς τη συγκατάθεσή αυτού που το φροντίζει, αφήνει γρήγορα κάτι δυσάρεστο ή πάει κάπου χωρίς άδεια, κλαίει, κλαψουρίζει ή εκδηλώνει επιθετικότητα. Οι τάσεις απόδρασης μάλιστα είναι το δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ, με συχνότητα εμφάνισης στα μισά από αυτά τα παιδιά (Love, Carr and LeBlanc 2009).

Συνοπτικά, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης παρέχει ένα σύνολο

ερεθισμάτων τα οποία μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές με ΔΑΦ σε μια κατάλληλη ή ακατάλληλη συμπεριφορά και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους σε παράγοντες όπως: α) Η βασική διάταξη της τάξης, η αναζήτηση και αξιοποίηση των σημείων της τάξης ή του σχολείου με την περισσότερη ησυχία (quiet areas) και η οργάνωση του χώρου με κατάλληλα υλικά για εργασίες. β) Η αλλαγή ή διευθέτηση της θέσης των μαθητών, η αναδιάταξη των επίπλων και η μετακίνηση του μαθητή πιο κοντά στο δάσκαλο. γ) Η απομάκρυνση του μαθητή από συμμαθητές του με αρνητικές επιρροές και η τοποθέτησή του δίπλα σε αυτούς που τον ενισχύουν θετικά. δ) Η λήψη μέτρων ενημέρωσης και υποστήριξης του μαθητή σε μεταβάσεις σε άλλο περιβάλλον ή δραστηριότητες.

Σε κάθε περίπτωση η λήψη των παραπάνω μέτρων πρέπει να συνυπάρχει με την προσπάθεια εκπαίδευσης των μαθητών στην κατανόηση και την αποφυγή των κινδύνων και την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών και ενεργειών (Michael, 1993).

3. Επιλογή των υλικών και μέσων διδασκαλίας

Οι βασικές στρατηγικές παρέμβασης στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ περιλαμβάνουν την ανάρτηση στην τάξη ενός προσχεδιασμένου χρονικά προγράμματος δραστηριοτήτων (activity schedule), οπτικοποιημένες οδηγίες, πινακίδες οδηγιών και συστήματα αυτοκαταγραφής και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς. Ο χρόνος είναι συχνά μια αυθαίρετη έννοια για πολλούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά συνέπεια οι μαθητές αυτοί πρέπει να αντιλαμβάνονται οπτικά πόσο χρόνο χρειάζονται για να ολοκληρώσουν μια εργασία και να μπορούν να καταμετρούν χρονικές ή άλλες ακολουθίες. Υλικά που μπορούν να ικανοποιήσουν αυτή την απαίτηση και είναι χρήσιμο να διαθέτει κάθε σχολική τάξη με μαθητές με ΔΑΦ είναι ημερολόγια, ρολόγια, κλεψύδρες, χρονόμετρα και αριθμητήρια, τα οποία βοηθούν στην ποσοτική καταμέτρηση δεδομένων, την κατανόηση του χρόνου και τη διαχείριση του άγχους, ενώ παράλληλα αποτελούν και έναν βασικό τρόπο προετοιμασίας των μαθητών για μεταβάσεις. Άλλα απαραίτητα υλικά στην τάξη είναι οι καρτέλες με εικόνες και οι λεζάντες που βοηθούν στην εκμάθηση κανόνων αυτοελέγχου και οργάνωσης ή στη διαχείριση συναισθημάτων (Lindberg, Walker-Wied and Forjan Beckwith, 2006). Γενικότερα, τα υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές με ΔΑΦ πρέπει να έχουν πολυαισθητηριακή χρήση, να εξασφαλίζουν την ηρεμία των μαθητών, να προάγουν την επικοινωνία και την ομαδικότητα και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ασφαλούς περιβάλλοντος διδασκαλίας. Ανάλογα δε με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, τα επιλεγόμενα υλικά θα πρέπει να υποστηρίζουν δραστηριότητες που ενισχύουν ή καταστέλλουν τη διέγερση ή βοηθούν στην οργάνωση του ατόμου (Dunn, 1997).

Σύμφωνα με αναφορές στο διαδίκτυο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής⁷, άλλα χρήσιμα υλικά διδασκαλίας και υποστήριξης, τα οποία καλό θα ήταν να διαθέτει μόνιμα κάθε σχολική τάξη στην οποία φοιτούν μαθητές με ΔΑΦ είναι:

⁷ <https://www.bestcollegereviews.org/lists/5-popular-blogs-for-special-education-teachers/>

Αντικείμενα για ανακούφιση από το άγχος (antistress materials) όπως μαλακές μπάλες, καρτέκλες, χαλιά και μαξιλάρια, μαλακά παιχνίδια με διάφορες υφές, ή υλικά κίνησης και άθλησης. Τα αντικείμενα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουμε τους μαθητές να απασχοληθούν και να ισορροπήσουν το αισθητήριό τους σύστημα, να εκτονώσουν το άγχος ή το θυμό και να προετοιμαστούν για ακαδημαϊκή εργασία.

Άμμος, όσπρια ή σφαιρίδια σε δοχείο. Παίζοντας στην επιφάνεια της άμμου οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν με το δάχτυλο ή να σχηματίζουν γράμματα και αριθμούς. Μέσα στα όσπρια και την άμμο μπορούν να αναζητήσουν κρυμμένα αντικείμενα που πρέπει να αναγνωρίσουν και να αποκωδικοποιήσουν. Είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος για να προσελκύσουμε μαθητές με υπερευαισθησία, να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και να εκτονώσουμε την ενέργειά τους (Καλύβα, 2005 · Καρτασίδου, 2004).

Πρακτικές επιβράβευσης, σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (tokens) και κοινωνικοί ενισχυτές, όπως πίνακες με αυτοκόλλητα ή σφραγίδες. Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδο αναγνώρισης και επιβράβευσης της μάθησης και της συμπεριφοράς στις τάξεις της ειδικής εκπαίδευσης. Κατά την αξιοποίησή της όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη ότι οι συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, πρέπει να είναι άμεσες, συχνές, έντονες και ξεκάθαρες και να παρέχονται πιο συστηματικά απ’ ότι στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Barkley, 1997).

Οι δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, το διαδίκτυο, αλλά και κάθε εργαλείο που βοηθά τους μαθητές να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (assistive technology). Ιδιαίτερα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά σε άτομα με δυσκολίες στην διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ παράλληλα διευκολύνουν και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Επιτρέπουν την επικοινωνία με εικόνα, ήχο και πολυμέσα και μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση και την μάθηση στα άτομα με ελλείψεις στην αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Hetzroni and Tannous, 2004 · Hourcade, Bullock Rest and Hansen 2012).

Τα παιχνίδια που κάνουν το μάθημα ευχάριστο και σύμφωνο με τη φύση του παιδιού. Εκτός από τα παιχνίδια που διευκολύνουν την αισθητηριακή διέγερση, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, για τα παιδιά με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν και όσα προάγουν το διαδραστικό παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και πολιτισμικών εμπειριών που απαιτούνται στην τυπική ανάπτυξη (Libby, Powell, Messer and Jordan, 1997). Τέτοια παιχνίδια είναι τα ομαδικά επιτραπέζια, οι δημιουργικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων και μίμησης, όπως πλαστικά εργαλεία, είδη σπιτιού, τρόφιμα και προϊόντα καταστημάτων (Rachael, Sautter, LeBlanc & Gillett, 2008).

Συμπεράσματα και επισημάνσεις

Οι χωροταξικές παρεμβάσεις δεν υποκαθιστούν, αλλά συμπληρώνουν την συστηματική παρακολούθηση της συμπεριφοράς, την επιτήρηση και τη διδασκαλία για την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, κανένας σχεδιασμός ή υλικό διδασκαλίας και καμία οργάνωση της τάξης δεν είναι δυνατό να ανταποκριθεί απόλυτα στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού με ΔΑΦ ή σύνθετες επικοινωνιακές δυσκολίες, δεν μπορεί να εφαρμοσθεί εξ ολοκλήρου στις υπάρχουσες κτηριακές και υλικές υποδομές των σχολείων, ενώ οι δυνατότητες παρέμβασης εξαρτώνται και από τους οικονομικούς πόρους των σχολικών μονάδων. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν από μόνοι τους να εκπληρώνουν κάθε φορά όλες τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι διευθυντές των σχολείων, οι δάσκαλοι της τάξης και οι γονείς μπορούν ωστόσο, στο βαθμό που τους αναλογεί, να οργανώσουν και να εξασφαλίσουν ένα όσο το δυνατό πιο υποστηρικτικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ΔΑΦ, κάνοντας τις πλέον αναγκαίες και εφικτές χωροταξικές τροποποιήσεις για να τους κρατήσουν υγιείς, ασφαλείς και χαρούμενους.

Είναι ελπιδοφόρο να διαπιστώνουμε ότι ο επιμελής σχεδιασμός και η οργάνωση της σχολικής τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένας αποδοτικός σχεδιασμός για όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altenmüller-Lewis, U. (2017). Designing Schools for Students on the Spectrum. *The Design Journal*, 20(1), S2215-S2229. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352738>
- American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, (5th Ed). Arlington, VA: American Psychiatric Association
- Anderson, J. M. (1998). *Sensory Motor Issues in Autism: Therapy Skill Builders*, The Psychological Corporation, Texas, USA.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Baumers, S. & Heylighen, A. (2010) Beyond the Designers' View: How People with Autism Experience Space. *Conference Proceeding: Design and Complexity. Design Research Society Conference 2010*, Montreal (Canada)
- Beaver, C. (2006). Designing environments for children and adults with autism spectrum disorder. Paper delivered at 2nd World Autism Congress and Exhibition. Retrieved from [C:/Users/User/Downloads/Designing_environments_for_children_adults_with_ASD%20\(1\).pdf](C:/Users/User/Downloads/Designing_environments_for_children_adults_with_ASD%20(1).pdf)

- DfEE (2009). UK Government Building Bulletin 102 (BB102) Designing for Disabled Children and Children with Special Educational Needs. pp. 199.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and Young Children*, 9(4), 23–35.
- Hetzroni, O. E. & Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 95-113.
- Hourcade, J. P., Bullock-Rest, N. E., & Hansen, T. E. (2012). Multitouch tablet applications and activities to enhance the social skills of children with autism spectrum disorders. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(2), 157- 168.
- Ivey, J. K. (2007). Outcomes for students with autism spectrum disorders: What is important and likely according to teachers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 3-13.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 365–383.
- Lindberg J. L., Walker-Wied J. & Forjan Beckwith K. M. (2006). Common-Sense Classroom Management for Special Education Teachers, Grades K-5. Corwin Press: California
- Love, J.R., Carr, J.E. & LeBlanc L.A (2009). Functional assessment of problem behavior in children with autism spectrum disorders: A summary of outpatient cases. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 363-372.
- Mcallister, K. (2010). The ASD Friendly Classroom Design Complexity, Challenge and Characteristics. Retrieved from https://www.argyll-bute.gov.uk/sites/default/files/safe_classroom_autism.pdf
- Mcallister, K. & Maguire, B. (2012). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for learning*, 27(3),103-101.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191–206.
- Mostafa, M. (2014). Architecture for Autism: Autism ASPECTSS™ in School Design. *International Journal of Architectural Research* , 8(1), 143-158
- Ozonoff, S. & Rogers, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1255-1268.
- Plimley, L. (2004) Analysis of a student task to create an autism friendly environment. *Good Autism Practice Journal*, 5(2), 35–41.

- Rachael A. Sautter, Linda A. LeBlanc & Jill N. Gillett (2008) Using free operant preference assessments to select toys for free play between children with autism and siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 17–27
- Scott, I. (2009) Designing learning spaces for children on the autism spectrum. *Good Autism Practice*, 10(1), pp. 36-51.
- Vogel C. L. (2008). Classroom Design for Living and Learning with Autism. Retrieved from <http://www.designhub.it/cometa/wp-content/uploads/2016/10/Classroom-Design-for-Living-and-Learning-with-Autism.doc>
- Whitehurst, T. (2006) Evaluation of features specific to an ASD designed living accommodation. In: *Designing living & learning environments for children with autism*. Clent: Sunfield
- Willis, C. (2009). *Creating Inclusive Learning Environments for Young Children: What to Do on Monday Morning*. USA: Corwin
- Faherty, C. (2014). ΔΑΦ: Τι σημαίνει για μένα; Β. Α. Παπαγεωργίου (Επιμ.), Ροτόντα: Αθήνα.
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.) *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 83-134). Αθήνα: Πεδίο.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρτασίου, Λ. (2004). *Μάθηση μέσω κίνησης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην ειδική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (2008). Οδηγός μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf
- Πασχαλίδου, Α. (2013). Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3(1), 103-131.
- Ρακιτζή, Κ. (2015). Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία ΠΔΕ Παν. Θεσσαλίας. Βόλος. Διαθέσιμο στο <https://core.ac.uk/download/pdf/132824785.pdf>
- Σταμάτης, Π. Ι. (2006). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Ατραπός, 84-99.

Η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας για την αντιμετώπιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών

Communication between school and family for the confrontation of divergent student behaviour

Βασίλειος Κιτσάκης, *Εκπαιδευτικός ΠΕ03, M.Ed, bkitsakis@gmail.com*

Vasileios Kitsakis, *Secondary Education Math Teacher, M.Ed, bkitsakis@gmail.com*

Abstract: The role of the educator in a school unit, is related to many various levels. His main concern is to secure and cultivate the proper conditions for the cognitive improvement of students, their psycho-emotional development, their stability, as well as the creation of collective and cooperative spirit in a multicultural environment. In addition, the educator develops a significant role in the area of preventing and managing students' divergent behaviours as well as in the area of effective communication with both parents and colleagues. In this paper the improper conduct of students is presented and also techniques of approaching parents are brought to notice in a way that the communication between the two sectors will be both honest and assisted at the same time by the positive environment of the school unit.

Keywords: divergent behaviour, communication, active listening, parents, educator

Περίληψη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα ανάγεται σε πολλά επίπεδα. Κύριο μέλημά του είναι να εξασφαλίσει και να καλλιεργήσει κατάλληλες συνθήκες για τη γνωστική βελτίωση των μαθητών, την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και σταθερότητα, τη δημιουργία συλλογικού και συνεργατικού πνεύματος σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος που αναπτύσσει για την πρόληψη και τη διαχείριση αποκλίνουσών συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και αποτελεσματικής επικοινωνίας του τόσο με τους γονείς-κηδεμόνες, όσο και με τους συναδέλφους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η προβληματική συμπεριφορά μαθητή και αναδεικνύονται πρακτικές προσέγγισης με τους γονείς, ώστε η επικοινωνία των δύο φορέων να καταστεί αγαστή, συνεπικουρούμενη και από το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: αποκλίνουσα συμπεριφορά, επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση, γονείς, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Σε μια εποχή με κύριο χαρακτηριστικό τις έντονες και ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι λειτουργίες του

αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη των νέων ατόμων στην οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και υγειονομική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση, παρά τις αγκυλώσεις που συχνά αντιμετωπίζει και την εμμονή σε παραδοσιακές πρακτικές, καλείται να αναπροσαρμόσει τις τακτικές της και να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις, βελτιώνοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κολοβός & Θωμά, 2015:92). Οι μαθητές, οι γονείς-κηδεμόνες τους και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό που θα ωθήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό να πετυχαίνει και να βελτιώνει τους στόχους και την ποιότητά του, μέσα από την αλληλεξάρτηση και τη σύμπνοια που δημιουργείται σε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα (Μουσένα & Ζέρβα, 2012:347; Σαΐτης, 2008).

Προς την κατεύθυνση αυτή, αρκετοί ερευνητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ζητήματα που άπτονται της συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια (Γεωργίου, 2000:143; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:217; Πασιαρδή, 2001:42). Η συνεργασία αυτή έχει ως κέντρο και στόχο τον μαθητή. Περιλαμβάνει τη βελτίωση της απόδοσής του και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την ομαλή και αποτελεσματική επικοινωνία των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής πράξης, την ανάπτυξη συμμετοχικού μοντέλου ενεργητικής παρουσίας και εκδήλωσης συμπαράστασης, ενδιαφέροντος και αποδοχής προς το παιδί και μαθητή (Μουσένα, 2010:171).

Από τη μία πλευρά, οι φυσικοί παιδαγωγοί και από την άλλη οι επαγγελματίες παιδαγωγοί, λειτουργούν όχι σε αντίθετη κατεύθυνση, αλλά αλληλοσυμπληρούμενοι, με κοινό στόχο τη διαπαιδαγώγηση και ομαλή ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το κάθε ένα από τα συστήματα και η μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία είναι ιδιαίτερης αξίας και σημασίας για την υλοποίηση του κοινού στόχου (Epstein & Sheldon, 2002:317). Άλλωστε, η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον επιδρά θετικά στους μαθητές (Γεωργίου, 2000:144). Αναφέρεται στις σχέσεις και δραστηριότητες που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και καθορίζονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθενός (Συμεού, 2003:106).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στην αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθητή και θα εστιάσουμε σε πρακτικές που ακολουθήθηκαν από τον σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και ενεργούς ακρόασης, κατά την επικοινωνία με γονείς-κηδεμόνες. Τα επικοινωνιακά μέσα δύναται να αξιοποιηθούν για την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την υλοποίηση των στόχων της. Επιπρόσθετα, θα μελετήσουμε την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητή.

1. Επικοινωνία σχολείου - οικογένειας

Η επικοινωνία είναι μια κοινωνική, αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ανθρώπων ή ομάδων με ανταλλαγή ερεθισμάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων που μπορούν να αποκωδικοποιηθούν και να κατανοηθούν και από τις δύο πλευρές (Αθανασούλα-Ρέππα,

1999:140; Κόκκος, 1998:55). Τα μηνύματα περιέχουν σκέψεις και συναισθήματα και εκφράζονται λεκτικά και μη, με προφορικό ή γραπτό λόγο (Κόκκος, 1998:74). Στην επικοινωνιακή διαδικασία υπάρχει ένας πομπός, που κοινοποιεί ένα μήνυμα με συγκεκριμένο περιεχόμενο, και ο δέκτης που το δέχεται, μέσω κοινού συστήματος αναφοράς. Για να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία ο ρόλος του πομπού και του δέκτη συνεχώς αντιστρέφεται, ώστε να υπάρχει αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και να γίνεται αντιληπτή η κατανόησή τους, σε ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και ενδιαφέροντος για τη σωστή αντίληψη των πληροφοριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:146). Η ολοκληρωμένη επικοινωνία προϋποθέτει το περιεχόμενο των μηνυμάτων να είναι σαφές, ευκρινές και πλήρως εναρμονισμένο με τις εκφράσεις, τις κινήσεις και τις πράξεις (Κόκκος, 1998:90). Το μήνυμα εκπέμπει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και τις σκέψεις και δημιουργεί διάθεση προσέγγισης και κατανόησης. Για μια επιτυχημένη μορφή επικοινωνίας ο δέκτης θα πρέπει να επεξεργάζεται τα μηνύματα με αντικειμενικό τρόπο και να διατηρεί μια απόσταση από το δικό του αξιακό σύστημα, τις δικές του αντιλήψεις και εμπειρίες, για να μη δημιουργεί προσχώματα στην πρόσληψή τους (Κόκκος, 1998:70).

Στο σχολικό περιβάλλον η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο είναι σημαντική και επιδρά θετικά τόσο στους μαθητές, παρέχοντάς τους σταθερότητα και βελτιώνοντας τις σχολικές τους επιδόσεις, όσο και στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Μουσένα, 2010:171). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη και αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, γνωρίζουν τα αδύνατα σημεία των μαθητών και αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους (Κωνσταντίνου, 2015; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:61; Συμεού, 2003:101-102).

Για την επίτευξη εποικοδομητικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κουλτούρα και η διεύθυνση του σχολείου, που ενθαρρύνει και ευνοεί τέτοιες τακτικές. Καθοριστικά, επίσης, συμβάλει η επιθυμία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, καθώς και η διάθεσή τους να συνάψουν συνέργειες μαθητοκεντρικού χαρακτήρα. Βέβαια, σε αρκετές περιπτώσεις οι συνθήκες δεν ευνοούν μια αποτελεσματική επικοινωνία. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης για αυτό το θέμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, του αισθήματος ελέγχου και άγχους που τους καταλαμβάνει, καθώς και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι γονείς λόγω του μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, της άγνοιας, του φόβου για την κριτική, την έλλειψη χρόνου, την προηγούμενη αρνητική εμπειρία. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες που δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία είναι η εθνικότητα, η γλώσσα, οι θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις (Γεωργίου, 2000:25; Κιτσάκης, 2017:22; Μπρούζος, 2009:259; Παπαδοπούλου, 2008:54; Σαΐτης, 2008:111).

2. Αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθητή

Ο εκπαιδευτικός, συχνά, στο σχολικό περιβάλλον, καλείται να αντιμετωπίσει προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, με ήπιο ή πιο σοβαρό χαρακτήρα (Νικολάου, 2013:52;

Πουρσανίδου, 2016:62). Οι αποκλίνουσες συμπεριφορές αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι δύσκολες στη διαχείρισή τους, λόγω των πολλών μορφών και εντάσεων (Κυργιάκου, 1996:17).

Η συμπεριφορά μπορεί να αναφέρεται σε μια πράξη, σε μια αντίδραση, συνειδητή ή μη, μέσα από την οποία εκδηλώνεται ο τρόπος επικοινωνίας, υποδηλώνεται η έκφραση μιας εσωτερικής ανάγκης, εκφράζεται η στάση και η διάθεσή μας προς τους άλλους και το περιβάλλον μας (Χρηστάκης, 2012:153). Η συμπεριφορά μπορεί να είναι αποδεκτή από ένα κοινωνικό σύνολο ή όχι, με βάση τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί και στηρίζονται στα πολιτισμικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά που πρεσβεύουν. Οι συμπεριφορές, συνεπώς, που αποκλίνουν από κάποιες νόρμες φορτισμένες με κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά και προσδοκίες, καλούνται ανεπιθύμητες, αποκλίνουσες, προβληματικές, διαταραγμένες. Μπορεί να εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, να επαναλαμβάνονται για μεγάλα ή μικρά χρονικά διαστήματα, να είναι ενοχλητικές για κάποιο πρόσωπο, να προκαλούν δυσθυμία και αρνητικά συναισθήματα (Κανδαράκης, 2004:98; Molnar & Lindquist, 2010).

Οι μαθητές στα πρώτα στάδια ανάπτυξής τους μεγαλώνουν σε μια μικρή μορφή κοινωνικής οργάνωσης, την οικογένεια. Οι εικόνες, τα βιώματα, οι εμπειρίες που αποκομίζουν είναι τα μέσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους, να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που συναντούν. Είναι οι αγωγοί που μεταφέρουν συναισθήματα και τρόπους αντίδρασης από το οικογενειακό στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Κάποιες φορές, τα συστήματα σχέσεων και αλληλεπίδρασης έχουν αρνητικό φορτίο, με αποτέλεσμα να καταγράφονται ως προβληματικές συμπεριφορές. Στη σημερινή, μάλιστα, εποχή με τις έντονες οικονομικές υφέσεις, το οικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας επηρεάζει τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2015:98) και οδηγεί σε συμπεριφορές φανεράς επιθετικότητας ή συγκαλυμμένης (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998:107).

3. Μελέτη περίπτωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Ας χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα από την εκπαιδευτική κοινότητα για να εντάξουμε πρακτικές ενεργούς ακρόασης και επικοινωνιακού διαύλου κατά την προσέγγιση του εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιού με αποκλίνουσα συμπεριφορά στον χώρο του σχολείου.

Ο μαθητής Α.Μ. φοιτά στην πρώτη γυμνασίου μιας επαρχιακής πόλης. Έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στην πόλη αυτή και οι γονείς του είναι μετανάστες που δραστηριοποιούνται και εργάζονται σε διάφορους τομείς, κυρίως, χειρωνακτικών εργασιών. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια η μητέρα δεν εργάζεται και ο πατέρας απασχολείται περιστασιακά σε διάφορων ειδών εργασίες.

Ο μαθητής στο δημοτικό σχολείο έδειχνε αρκετό ενδιαφέρον για τα σχολικά του μαθήματα, μελετούσε και ήταν εγκλιματισμένος στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς να δημιουργεί κάποια

προβλήματα με τη συμπεριφορά του, κάτι που συνεχίστηκε και στις αρχές της πρώτης γυμνασίου. Μετά από ένα διάστημα τριών μηνών οι εκπαιδευτικοί στις μεταξύ τους συζητήσεις άρχισαν να αναφέρουν για μια αλλαγή στον τρόπο που ενεργούσε και εκδήλωνε την αντίδρασή του ο μαθητής. Δεν ήταν συνεπής με τις σχολικές του υποχρεώσεις, αμελώντας τα σχολικά εγχειρίδια και τις εργασίες του, ενοχλούσε με τη στάση του τη διεξαγωγή του μαθήματος, μιλώντας χωρίς να παίρνει τον λόγο ή υποτιμώντας λεκτικά τους συμμαθητές του. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν, όμως, ότι ήταν ιδιαίτερα συνεπής στο μάθημα της μουσικής, τόσο εντός της σχολικής τάξης, όσο και στη μελέτη και την άσκηση των εργασιών του στο σπίτι. Επίσης, με μια ομάδα μεγαλύτερων παιδιών, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή μετά το πέρας των μαθημάτων, ενοχλούσαν τους συμμαθητές τους και σε κάποιες περιπτώσεις που εκείνοι αντέδρασαν, άσκησαν και σωματική βία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, στα πρώτα στάδια των προβληματικών συμπεριφορών του Α.Μ., τον κάλεσαν και μίλησαν μαζί του, προσπαθώντας να αντιληφθούν την αλλαγή αυτή, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Ο διευθυντής του σχολείου ενημερώθηκε για το θέμα αυτό, από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους εφημερεύοντες καθηγητές, αλλά και από μια ομάδα γονέων που θεωρούν ότι η συμπεριφορά του Α.Μ. είναι ενοχλητική στο επίπεδο της τάξης και σε ορισμένες περιπτώσεις επιθετική. Οι γονείς αυτοί εκδήλωσαν την ανησυχία τους και απαίτησαν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τον Α.Μ. Ο διευθυντής προσπάθησε να τους καθησυχάσει και τους υποσχέθηκε ότι θα επιληφθεί του θέματος. Στη συνέχεια κάλεσε τον υπεύθυνο και καθηγητή του τμήματος που φοιτά ο Α.Μ. και συζήτησαν σχετικά.

Ο εκπαιδευτικός, άμεσα, κάλεσε τηλεφωνικά τους γονείς του Α.Μ. και τους ενημέρωσε ότι θα ήθελε να συζητήσουν για την πρόοδο και τη διαγωγή του παιδιού τους, καθησυχάζοντάς τους ότι δεν είναι κάτι ανησυχητικό. Ο πατέρας του Α.Μ., Κ.Μ., συμφώνησε να πάει στο σχολείο την επόμενη μέρα για να συναντήσει τον εκπαιδευτικό.

4. Πρακτικές ενεργητικής ακρόασης εκπαιδευτικού με γονέα

Στη συμφωνημένη ώρα συναντήθηκε ο Κ.Μ. με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τον καλωσόρισε με ένα χαμόγελο και πέρασαν στο γραφείο του υποδιευθυντή, για να μη διακόπτονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πρόσφερε κάθισμα στον γονέα και κάθισε απέναντί του. Μέρος του διαλόγου που διεξήχθη μεταξύ τους έχει ως εξής:

Εκπαιδευτικός: *«Σας κάλεσα για να σας ενημερώσω για τη σχολική πορεία του γιού σας. Ο Α.Μ. τις πρώτες μέρες του στο σχολείο ήταν πρόσχαρος και ήθελε να συμμετέχει στις δραστηριότητες που γινόταν. Στην τάξη, στο μάθημά μου, αρκετές φορές ενεργοποιούνταν και προσπαθούσε, ακόμη και σε απαιτητικά σημεία να ανταπεξέλθει. Μάλιστα, αυτό τον ικανοποιούσε και του έδινε ιδιαίτερη χαρά. Επίσης, στα διαλείμματα με συμμαθητές του περπατούσαν στον προαύλιο χώρο και συζητούσαν».*

Κ.Μ.: *«Αφού όλα είναι τόσο καλά, τότε γιατί με φωνάζατε να έρθω»;*

Εκπαιδευτικός: «Θα ήθελα να επικοινωνούμε μεταξύ μας, γιατί είναι πολύ σημαντικό να γνωριζόμαστε, αφού δεν είχε τύχει μέχρι στιγμής να σας συναντήσω, και να ανταλλάσσουμε απόψεις που θα βοηθήσουν τον Α.Μ. σε γνωστικό και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η συνεργασία μας μπορεί να αποβεί χρήσιμη για όλους μας».

Κ.Μ.: «Δίκιο έχετε, μάλλον βιάστηκα να σας διακόψω».

Εκπαιδευτικός: «Μην ανησυχείτε. Όπως, σας έλεγα, ο Α.Μ. στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν αρκετά συνεργάσιμος και υπεύθυνος στις υποχρεώσεις του. Φαίνεται ότι του αρέσει η μουσική, την οποία παρακολουθεί με χαρά. Όμως, πριν ένα περίπου μήνα, η συμπεριφορά του άρχισε να αλλάζει».

Κ.Μ.: «Δεν φταίει ο Α.Μ. Τα άλλα παιδιά τον πειράζουν και εκείνος αντιδρά».

Εκπαιδευτικός: «Το τι θα κάνουμε με τους συμμαθητές του που τον ενοχλούν, θα το δούμε σε λίγο. Προέχει, όμως, να συζητήσουμε για τη συμπεριφορά του Α.Μ. προς τους συμμαθητές του».

Κ.Μ.: «Μα, οι άλλοι τον κοροϊδεύουν για την καταγωγή του».

Εκπαιδευτικός: «Αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, δεν είναι σωστό, αν και δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μας. Από ό,τι μπορώ να καταλάβω ο Α.Μ., έχει μιλήσει σε εσάς για αυτά που συμβαίνουν. Καλό θα ήταν να δούμε αν σας έχει μεταφέρει, όπως πραγματικά έγιναν τα γεγονότα ή απέκρυψε κάποια από αυτά»;

Κ.Μ.: «Ο γιος μου δε λέει ψέματα».

Εκπαιδευτικός: «Δεν αμφισβητώ ότι σας λέει την αλήθεια, αλλά ορισμένες φορές μπορεί να μην πει όλη την αλήθεια, φοβούμενος κάποια αρνητική σας αντίδραση. Με προβληματίζει το γεγονός ότι φέρνει σε αμηχανία τους συμμαθητές του στην τάξη και με ανησυχεί ότι μπορεί να γίνει και επιθετικός στον σχολικό χώρο. Μήπως έχετε εντοπίσει εσείς κάποιον λόγο που μπορεί να συμβαίνει αυτό»;

Κ.Μ.: «Τον τελευταίο μήνα, ... μπορώ να σας μιλήσω εμπιστευτικά»;

Εκπαιδευτικός: «Φυσικά...»

Κ.Μ.: «Τον τελευταίο μήνα δυσκολεύομαι πολύ να εργαστώ. Όλες οι πόρτες είναι κλειστές. Τα οικονομικά προβλήματα που δημιουργούνται έφεραν και ένταση στο σπίτι και κάποιες φορές, χωρίς να το θέλουμε, διαπληκτιζόμαστε έντονα με τη μητέρα του. Όμως, ο Α.Μ. είναι καλό παιδί...»

Εκπαιδευτικός: «Αυτός ήταν και ο λόγος που σας κάλεσα. Να δούμε τι συμβαίνει και να το αντιμετωπίσουμε. Εμείς, ως σχολείο, θα προσπαθήσουμε να τον εμπλέξουμε σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη μουσική και να τη συνδυάσουμε και με άλλα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο θα δει τα μαθήματά του από άλλη οπτική, αφού θα έχουν να κάνουν με το αγαπημένο του μάθημα. Και εσείς από την πλευρά σας θα προσπαθείτε να τον εμπυχώνετε και να τονίζετε τα θετικά στοιχεία που έχει ως παιδί και έφηβος».

Στον διάλογο που προηγήθηκε ο εκπαιδευτικός διαμόρφωσε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος προς τον γονέα και τον μαθητή. Η ενασχόληση με τη συμπεριφορά του μαθητή και η πρόθεση να βρεθεί λύση, έδωσαν τη δυνατότητα στον γονέα να εγκαταλείψει την επιφυλακτική και αμυντική στάση και να αισθανθεί ότι έχει κάποιο σύμμαχο στο πρόβλημα που απασχολούσε και τον ίδιο. Ο εκπαιδευτικός εστίασε στον γονέα, τον βοήθησε να εκφραστεί και να απομακρύνει τους φόβους και τις ανησυχίες του. Σε αυτό, όμως, δεν συνετέλεσε μόνο ο προφορικός λόγος, αλλά και τα μη λεκτικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν και υποστήριζαν τη λεκτική επικοινωνία (Διαμαντίδου, 2014:5; Κούρτη, 2007:24; Μουσένα, 2010:178).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, που έγινε σε ήρεμο μέρος, χωρίς παρεμβάσεις και διακοπές, ο εκπαιδευτικός κοιτούσε στα μάτια τον γονέα με ενδιαφέρον και ζεστασιά, για να τον ενθαρρύνει και να βρουν ένα κοινό σημείο αναφοράς, και όχι για να τον φέρει σε δύσκολη θέση (Μουσένα, 2010:178). Επίσης, η ένταση της φωνής ήταν σε κανονικό επίπεδο, χωρίς έντονες αυξομειώσεις, και ο λόγος εστιασμένος στο θέμα, εκπέμποντας ευγένεια και ηρεμία, ενισχύοντας, παράλληλα, την έκφραση και το θετικό συναίσθημα (Διαμαντίδου, 2014:6). Δεν υπήρχαν περιττές ερωτήσεις και άσκοπες διακοπές του ομιλούντος. Ο εκπαιδευτικός δε στάθηκε επικριτικός για τη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά προσπάθησε να την κατανοήσει, γι’ αυτό βρήκε συμπαραστάτη τον γονέα στην πρωτοβουλία του αυτή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α:76). Σύμφωνα με την Διαμαντίδου (2014:6), η γνησιότητα και η αποδοχή του άλλου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ο γονέας εκτιμήθηκε για την προσωπικότητά του και τις ιδέες που πρεσβεύει και αντιμετώπιστηκε ως ίσος προς ίσο (Κόκκος, 1998:82). Ο εκπαιδευτικός κατέβαλε προσπάθεια να γίνουν αντιληπτά τα μηνύματά του, χωρίς παρερμηνείες, αναλαμβάνοντας και έναν ρόλο παρακινητικό και εμπνευστικό. Συνόδευσε το συναίσθημα του γονέα, χωρίς να το κατευθύνει και να ταυτίζεται με αυτό, συμβάλλοντας στην αλληλοεκτίμηση και σε μια επικοινωνία γόνιμη και δημιουργική.

5. Ενέργειες συλλόγου διδασκόντων

Μετά τη συνάντηση με τον γονέα του μαθητή Α.Μ. ο διευθυντής συγκάλυψε τον σύλλογο διδασκόντων για να ενημερωθεί και να αποφασίσει για τις περαιτέρω ενέργειες που θα έπρεπε να τηρήσουν. Ακολούθησε μια σύντομη ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος κατέθεσε για τις ενέργειες που είχε προβεί και τις συνομιλίες που είχε με τον μαθητή. Εστίασε στην έκταση που πήρε το θέμα, με την εμπλοκή και άλλων γονέων, και ανέλαβε την ευθύνη για την αρχική του υποβάθμιση και τη μη έγκαιρη ανακοίνωσή του στους συναδέλφους. Τόνισε ότι με ηρεμία και ψυχραιμία θα πρέπει να αναλύσουν τα δεδομένα και με αντικειμενικότητα να πράξουν το καλύτερο για τη σχολική κοινότητα. Έπειτα, τον λόγο πήρε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός που είχε συναντηθεί με τον πατέρα και μετέφερε τον διάλογο που είχαν μεταξύ τους.

Ένα ένα τα μέλη του συλλόγου διατύπωσαν τη θέση τους και σε κάποιες περιπτώσεις ζήτησαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Στην αρχή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν επικριτικοί για τη στάση του μαθητή και συμερίζονταν την άποψη ομάδας γονέων που ήθελε την απομάκρυνσή του από το σχολικό περιβάλλον. Ακούγοντας όμως και για τη συζήτηση του εκπαιδευτικού με τον γονέα, άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τους και άλλες παραμέτρους. Θεώρησαν ότι ο γονιός τους εμπιστεύθηκε για να ανακοινώσει κάτι τόσο προσωπικό, γεγονός που δείχνει την εμπιστοσύνη απέναντί τους, αλλά και την προσδοκία για τη βοήθειά τους. Ορισμένοι επισήμαναν τη μικρή ηλικία του μαθητή και το μεταβατικό στάδιο από το δημοτικό στο γυμνάσιο που προκαλεί αντιδράσεις και άγχος. Κάποιοι άλλοι αναφέρθηκαν στη δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η οποία καθιστά καθοριστικό παράγοντα προβληματικής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, κανένας δε δικαιολόγησε τη δημιουργία προβλημάτων στη σχολική τάξη και πολύ περισσότερο τη χρήση βίας, λεκτικής και μη.

Οι καθηγητές της μουσικής μίλησαν για τα θετικά στοιχεία του μαθητή και για την επιθυμία του να συμμετέχει και να συνεργάζεται σε μουσικά σύνολα, χωρίς να έρχεται σε προστριβή με τους συμμαθητές του. Ακούστηκαν αρκετές και διαφορετικές απόψεις, σε ήρεμο και πολιτισμένο κλίμα, όπου κυριαρχεί ο διάλογος, η ελευθερία του λόγου, η κατάθεση και υποστήριξη της γνώμης, αλλά και η ακρόαση του συνομιλητή. Ενεπλάκησαν, δηλαδή, σε μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας, συνδυασμού και κατανόησης όλων των τοποθετήσεων (Μουσένα, 2020:3).

Ο διευθυντής διέκοπτε τη ροή της συζήτησης σε περιπτώσεις που ξέφευγε από το θέμα και οδηγούσε σε ατέρμονες, μη ουσιαστικές συζητήσεις. Με ενδιαφέρον και υπομονή άκουγε τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών και, όταν όλοι είχαν καταθέσει την άποψή τους, τις συνέθεσε με ευγένεια και αντικειμενικότητα, χωρίς προσπάθεια επιβολής της δικής του γνώμης. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αποφασίσουν για τα μέτρα που θα πρέπει να λάβουν για να εκτονωθεί η κατάσταση, στηριζόμενοι και στις ισχύουσες διατάξεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β:308).

Οι περισσότεροι συμφώνησαν, ο μαθητής να μην απομακρυνθεί από τον χώρο του σχολείου και να υπάρξει πιο συστηματική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Οι καθηγητές της μουσικής θα αναλάμβαναν να πλησιάσουν, να ακούσουν τον μαθητή και να διαμορφώσουν ένα συμβόλαιο με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του στον χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης αξιοποιώντας ομάδες μαθητών θα προσπαθούσαν να ευνοήσουν τη συνεργασία και την ευγενή άμιλλα. Επίσης, αποφασίστηκε ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος να έρθει σε επικοινωνία με τους γονείς, να τους ανακοινώσει τις αποφάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών και να συζητήσει μαζί τους για πιθανές παρεμβάσεις από την πλευρά τους. Στον χώρο του σχολείου ο Α.Μ. θα μπορούσε να υποστηριχτεί και από σχολικό ψυχολόγο, με τη σύμφωνη γνώμη και συμβολή των γονέων.

Η συνεδρίαση του συλλόγου έγινε σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας με στόχο την εύρεση λύσης, έπειτα από διεξοδική συζήτηση, όπου ο καθένας εξέφρασε ελεύθερα τη γνώμη του. Παράλληλα, το ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα που επικράτησε κατά τη συζήτηση,

καλλιέργησε αισθήματα ασφάλειας στο προσωπικό του σχολείου, αύξησε την εργασιακή τους ικανοποίηση, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, και γενικότερα, προώθησε και ανέπτυξε τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:172).

Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η εκπαιδευτική διεργασία, για να είναι ολοκληρωμένη και αποτελεσματική, σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, έχει την ανάγκη συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων. Είναι μια διαδικασία πολυδιάστατη και για την υλοποίησή της απαιτείται χρόνος και ψυχικά αποθέματα. Όταν όμως, πραγματοποιείται με όρους αλληλεπίδρασης, ενεργητικής ακρόασης, ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης, η αντιμετώπιση των κάθε λογής προβλημάτων και δυσκολιών καθίσταται αποτελεσματικότερη προς όφελος της μάθησης, της συναισθηματικής ισορροπίας και της διαμόρφωσης αξιών του μαθητή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σσ. 137-186). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (σσ. 39-92). Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιτσάκης, Β. (2017). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *PRIME*, 10(1), 14-24.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (σσ. 53-102). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2010). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση* (μτφ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσένα, Ε. (2010). Πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στην προσχολική αγωγή. Στο Θ. Γούπος (Επιμ.), *Προσεγγίσεις και πρακτικές για τη σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό έργο* (σσ. 171-180). Τόμος Β'. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μουσένα, Ε. (2020). *Ενεργητική ακρόαση και μοντέλα επικοινωνίας σε σχολικό πλαίσιο. Σημειώσεις μαθήματος*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.
- Μουσένα, Ε., & Ζέρβα, Μ. (2012). Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του. Στο Σ. Πανατζής, & Χ. Ζάραγκας (Επιμ.), *Η έρευνα στην παιδική ηλικία: προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο* (σσ. 347-358). Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα. Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*, 4, 97-125.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσσες

Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308- 318.

Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: A review of some international comparisons. *Education Section Review*, 20, 17-20.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile Aggression at Home and at School. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American Schools* (pp. 94-126). New York: Cambridge University Press.

Διαδικτυακές πηγές

Διαμαντίδου, Κ. (2014). *Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/diamantidou.pdf (23-4-2020).

Κολοβός, Χ., & Θωμά, Ρ. (2015). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 91-108. Ανακτήθηκε από <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue1/> (23-4-2020).

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/9380/10247> (23-4-2020).

Πιλοτική ανάπτυξη application mobile learning για χρήση στη μεθοδολογία STEM.

Pilot development of an application of mobile learning to be used in the STEM methodology

Πολύδωρος Σταυρόπουλος, 3ο Ε.Κ. Πειραιά, Μηχανολόγος Εκπαιδευτικός, MSc STEM in Education, sv1ahh@gmail.com

Βασίλειος Κουτούφαρης, 3ο Ε.Κ. Πειραιά, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, MSc S.T.E.M. in Education, koutoufaris@gmail.com

Polydoros Stavropoulos, 3 E.K. Piraeus, Mechanic Engineering, MSc STEM in Education, sv1ahh@gmail.com

Vasileios Koutoufaris, 3 E.K. Piraeus, Computing, MSc STEM in Education, koutoufaris@gmail.com

Abstract: This workshop describes in detail the design and development of an application for mobile devices (mobile phones or tablets) with android. The aim is to integrate this innovative application into the educational process. It is aimed at secondary vocational teachers who teach in the field of "vehicle technician". The application is part of the "Car Catalyst Converters" section of the EPAL class "Internal Combustion Engines" course. This application can be modified and used at any level of education. MIT App Inventor 2 will be used for its development. This proposal is an accessible introduction to the web development environment. Efforts are being made to encourage teachers to use computing in a fun way for the benefit of learning.

Keywords: Application, MIT App inventor 2, Innovation, Computational Thinking.

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται λεπτομερώς η ανάπτυξη μίας πιλοτικής εφαρμογής (application) για κινητές συσκευές (κινητά τηλέφωνα ή tablet) με λειτουργικό σύστημα android, στο πλαίσιο της μάθησης μέσω κινητών συσκευών. Το επίπεδο είναι μέτριας δυσκολίας. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η ένταξη καινοτόμων εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη εφαρμογή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης που διδάσκουν στην ειδικότητα «τεχνικός οχημάτων». Εντάσσεται στην ενότητα «Καταλύτες Αυτοκινήτων» στο μάθημα Μηχανές Εσωτερικής Καύσης της Γ τάξης ΕΠΑΛ. Προτείνεται ως υπόδειγμα για την ανάπτυξη άλλων παρεμφερών εφαρμογών. Με τροποποίηση αυτής της εφαρμογής μπορούν να δημιουργηθούν σύγχρονα εκπαιδευτικά αντικείμενα για οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία. Για την ανάπτυξη της χρησιμοποιήθηκε το ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα MIT App Inventor 2. Η πρότασή αυτή είναι μία προσιτή εισαγωγή στο διαδικτυακό προγραμματιστικό περιβάλλον. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και τοπικά σε υπολογιστή με την εγκατάσταση του αντίστοιχου λογισμικού. Γίνεται προσπάθεια ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για την χρήση των Τ.Π.Ε., με ευχάριστο τρόπο, προς όφελος της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Εφαρμογή, MIT App inventor 2, Καινοτομία, Υπολογιστική Σκέψη.

1. Εισαγωγή

Σκοπός του σχεδιασμού και της ανάπτυξης μίας τέτοιας εφαρμογής (application) είναι η ένταξη της μάθησης μέσω της χρήσης κινητών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές θα την εγκαταστήσουν σε κάποια κινητή συσκευή (κινητό ή tablet) με λειτουργικό android και θα μελετήσουν ασύγχρονα το μάθημα της ημέρας. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας εγκατάστασης, της εφαρμογής στην κινητή συσκευή, ο μαθητής δύναται να έχει πρόσβαση στα σημαντικότερα σημεία της θεωρίας που διδάχθηκε, ακολουθούμενα από έγχρωμο φωτογραφικό υλικό, διαγράμματα, πίνακες. Στο τέλος της συγκεκριμένης εφαρμογής έχει συμπεριληφθεί αυτοαξιολόγηση με ερωτήσεις σωστού-λάθους. Μετά τις απαντήσεις του μαθητή σε κάθε ερώτηση, εμφανίζεται το αποτέλεσμα με ανατροφοδότηση προκειμένου να τεθεί σε γνώση του η αξιολόγηση της προσπάθειάς του σε κάθε μία από αυτές. Κίνητρο αυτής της εργασίας ήταν η ανυπαρξία παρόμοιων εφαρμογών στο διαδίκτυο αλλά και στο Play Store της Google. Το application που αναπτύσσεται μπορεί να αναρτηθεί στο προαναφερόμενο αποθετήριο εφαρμογών ώστε να παρέχεται η δυνατότητα χρήσης και από άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας. Το διαδικτυακό λογισμικό που χρησιμοποιήσαμε δημιουργήθηκε από την Google, όμως στη συνέχεια παραχωρήθηκε στο MIT (Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης). Το περιβάλλον ανάπτυξης και προγραμματισμού είναι σχετικά εύκολο και φιλικό στον χρήστη, γίνεται με την απόθεση οπτικών ετικετών (προγραμματιστικά πλακίδια). Η εφαρμογή αυτή συμπληρώνει και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος «Καταλύτες Αυτοκινήτων». Επιλέξαμε την πιο εύκολη διαδρομή για την ανάπτυξη της εφαρμογής κατά την των ετικετών.

1.1. Τι είναι το STEM στην εκπαίδευση

Αν αναζητήσουμε στον παγκόσμιο ιστό το ακρωνύμιο STEM θα συναντήσουμε πολλές αναφορές ότι πρόκειται για μία καινοτόμο μεθοδολογία που εντάσσει στη διδακτική διαδικασία όχι μόνο τις βασικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία κ.α.), αλλά επίσης την Τεχνολογία, τη Μηχανική (Μηχανολογία) και τα Μαθηματικά. Στην Ελλάδα η μοναδική κινητικότητα που διαφαίνεται σήμερα στη μεθοδολογία STEM στα Ελληνικά σχολεία είναι η εκπαιδευτική ρομποτική που τις περισσότερες φορές περιλαμβάνει συναρμολόγηση δομικών στοιχείων (Engineering) και υποτυπώδη προγραμματισμό (Technology). Εκλείπει όμως ένας ακόμη κλάδος για να είναι πραγματική προσέγγιση STEM. Για να χαρακτηριστεί μία εφαρμογή STEM θα πρέπει να ενσωματώνονται τρεις τουλάχιστον κλάδοι. Στην περίπτωση που έχουν αξιοποιηθεί όλοι οι κλάδοι, τότε γίνεται αναφορά για ολοκληρωμένο STEM. Το ακρωνύμιο S.T.E.M. προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων Science, Technology, Engineering, Mathematics. Είναι η σύγχρονη και καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί 4 κλάδους στην εκπαιδευτική διαδικασία: Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά. Πρόσφατα έχουν προστεθεί Art και Culture, έτσι το ακρωνύμιο STEM

τροποποιείται σε STEAM και STEMAC αντίστοιχα. Είναι απαραίτητο να έχουν συμπεριληφθεί τρεις από αυτούς τους κλάδους στη μεθοδολογία και εισερχομένης της μίας να εξέρχεται η άλλη.

Η Beatty A., στο βιβλίο *Successful STEM Education*, αναφέρει σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για να διδάξουν τη μεθοδολογία STEM, ότι πρέπει προηγουμένως να ακολουθήσουν κατάλληλη επιμόρφωση για την αποτελεσματικότερη προετοιμασία τους στα μαθήματα. Πρέπει να αναπτύξουν ένα project (portfolio ή ερευνητική εργασία), να γίνει πρακτική των μαθημάτων που διδάσκουν προκειμένου να εκπαιδευτούν σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

Το 2015, το ίδρυμα *Jack Kent Cooke* επιχορήγησε Ακαδημίες και Πανεπιστήμια με το ποσό των 1,6 εκατομμυρίων δολαρίων, για τους ασθενέστερους οικονομικά φοιτητές που επιθυμούν να σπουδάσουν τη μεθοδολογία STEM. Αυτό δείχνει το ενδιαφέρον για την προώθηση της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας.

Στην ιστοσελίδα του Λευκού Οίκου, ο πρόεδρος *Obama*, στις 13 Μαρτίου 2015, δηλώνει ότι έχουν διατεθεί πάνω από 1 δισεκατομμύριο δολάρια για την υποστήριξη των προγραμμάτων STEM στην εκπαίδευση, με το σύνθημα “εκπαιδεύστε να καινοτομήσουν”, «*Educate to innovate*». Στην έκθεση του *Observatory on Borderless Higher Education* αναφέρεται ότι πρέπει να εισαχθούν στις Η.Π.Α. 20–30% ταλέντα στο STEM από άλλες χώρες. Ακόμη προτείνεται να δοθεί VISA (H-1B) σε μετανάστες που διαθέτουν Master ή Phd στο STEM προκειμένου να εργασθούν. Οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι ηγέτης σε αυτόν τον τομέα της διδακτικής. Στη σελίδα του Λευκού Οίκου ο Πρόεδρος *Barack Obama* επισημαίνει επίσης ότι απαιτείται να εκπαιδευτεί πλήθος καθηγητών ειδικευμένων στο STEM: «*One of the things that I've been focused on as President is how we create an all-hands-on-deck approach to science, technology, engineering, and math... We need to make this a priority to train an army of new teachers in these subject areas, and to make sure that all of us as a country are lifting up these subjects for the respect that they deserve*». *President Barack Obama Third Annual White House Science Fair, April 2013*.

Σε πράξη (8/7/2015) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρατηρούμε την προτροπή για σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με βάση το STEM: «Η ένταξη του προτείνεται από όσους σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα, τόσο γιατί εξυπηρετεί καλύτερα τη μάθηση μέσα από την ολιστική αντιμετώπιση προβλημάτων, όσο και γιατί γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη και τις εφαρμογές της. Ως εκ τούτου ένα πλαίσιο διδασκαλίας των επιστημών αυτών μέσα από ένα μοντέλο ένταξης μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικότερο για την προετοιμασία των εργαζομένων στο χώρο της τεχνολογίας και της επιστήμης του 21ου αιώνα».

Τον Νοέμβριο του 2018 ο Πρόεδρος *Trump* αποφάσισε να επενδυθούν 279 εκατομμύρια δολάρια, από το υπουργείο παιδείας των ΗΠΑ, σε υψηλής ποιότητας καινοτόμες τεχνολογίες στη διδασκαλία του STEM. Αυτό έπρεπε να συμβεί άμεσα στους δύο τελευταίους μήνες του 2018.

Πρόσφατα δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 2539/24-6-2020 τ.β' η υπουργική απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4 που εισάγει την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα οποία συμπεριλαμβάνουν και εκπαίδευση στη μεθοδολογία STEM.

1.2. Καινοτομία στην εκπαίδευση (innovation of education)

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) ο όρος “καινοτομία” είναι το άνοιγμα νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μεταρρυθμίσεων και υιοθέτηση ουσιαστικών αλλαγών στη διδακτική.

Καινοτομία στην εκπαίδευση είναι και η Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking – C.T.). Σύμφωνα με την εργασία των Μαυρουδή, Πέτρου, Φεσάκη, (2014): «Η ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης θεωρείται κλειδί για την αξιοποίηση των υπολογιστικών πόρων από τους πολίτες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την καινοτομία. Επιπλέον, η υπολογιστική σκέψη θεωρείται σημαντική για την προσέγγιση οποιουδήποτε άλλου επιστημονικού και τεχνολογικού αντικειμένου δεδομένης της επίδρασης της πληροφορικής στην επιστημολογία και τη μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων. Η υπολογιστική σκέψη έγινε το εννοιολογικό όχημα με το οποίο η Πληροφορική θα αποκτήσει τον πραγματικό της ρόλο στην εκπαίδευση». Η εφαρμογή που προτείνεται στην παρούσα εργασία, εντάσσεται στην υπολογιστική σκέψη, αφού για την ανάπτυξη της γίνεται χρήση προγραμματισμού. Είναι μία καινοτόμος πρόταση αφού δεν συναντάται η προτροπή για χρήση τέτοιων εφαρμογών από τα αναλυτικά προγράμματα των τεχνολογικών μαθημάτων.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – (Ο.Ο.Σ.Α.– Ο.Ε.Κ.Δ.) έκδωσε το βιβλίο των Vincent. et al., (2014). Στο συγκεκριμένο βιβλίο περιέχεται σειρά ερευνών για την καινοτομία στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση. Οι συγκρίσεις δείχνουν ότι το 70% των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. έχουν καθιερωθεί για τις καινοτομίες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης αναφέρεται ότι η ένταση των καινοτόμων δράσεων είναι σημαντικότερες στην Ανώτατη Εκπαίδευση παρά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. η καινοτομία δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας το οποίο είναι μετρήσιμο.

Γνωρίζουμε εκ πείρας ότι τέτοιες εφαρμογές δεν χρησιμοποιούνται στο Ελληνικό σχολείο, επομένως είναι καινοτόμες δράσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσοντας την υπολογιστική σκέψη σε οποιοδήποτε μάθημα. Ο όρος υπολογιστική σκέψη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Seymour Papert το 1980. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέψουν σύνθετα προβλήματα σε ευκολότερη διαδικασία (Wing, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν Τ.Π.Ε. στη διδακτική τους διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας την υπολογιστική σκέψη, επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκηθούν προσπαθώντας και κάνοντας λάθη, (Barr, et al, 2011). Στην πιλοτική αυτή ανάπτυξη της εφαρμογής που προτείνουμε, εντάξαμε την υπολογιστική σκέψη για τον εκπαιδευτικό, με την αξιοποίηση του προγραμματισμού σε διαδικτυακό λογισμικό. Κύριος στόχος είναι ο μαθητής

να χρησιμοποιεί τις διάφορες φορητές ηλεκτρονικές συσκευές (mobile learning), όπως για παράδειγμα το κινητό ή το tablet, σύγχρονα ή ασύγχρονα, σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο, ως εργαλείο μάθησης (Louise, 2011).

1.3. Υπολογιστική σκέψη (Computational Thinking C.T.)

Μια άλλη σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση είναι η Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking– C.T.). Σύμφωνα με την εργασία των Μαυρουδή, Πέτρου, Φεσάκη, (2014): «Η ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης θεωρείται κλειδί για την αξιοποίηση των υπολογιστικών πόρων από τους πολίτες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την καινοτομία. Επιπλέον, η υπολογιστική σκέψη θεωρείται σημαντική για την προσέγγιση οποιουδήποτε άλλου επιστημονικού και τεχνολογικού αντικειμένου δεδομένης της επίδρασης της πληροφορικής στην επιστημολογία και τη μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων. Η υπολογιστική σκέψη έγινε το εννοιολογικό όχημα με το οποίο η Πληροφορική θα αποκτήσει τον πραγματικό της ρόλο στην εκπαίδευση». Ο όρος Computational Thinking χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Seymour Papert το 1980. Η ολοκληρωμένη STEM προσέγγιση είναι σημαντικότερο βήμα για τη σύνδεση της υπολογιστικής σκέψης με την επίλυση προβλήματος. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέψουν σύνθετα προβλήματα σε μία ευκολότερη διαδικασία (Wing, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνικές STEM στη διδακτική τους διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας την υπολογιστική σκέψη, επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκηθούν στην επίλυση προβλήματος προσπαθώντας και κάνοντας λάθη, (Barr, et al, 2011). Στην ανάπτυξη της εφαρμογής που προτείνουμε εντάξαμε την υπολογιστική σκέψη (Computational Thinking) αξιοποιώντας το λογισμικό MIT Inventor app 2 του οποίου η διαχείριση είναι σχετικά εύκολη.

2. Προϋπάρχουσα κατάσταση

Η διδασκαλία της ενότητας των καταλυτικών μετατροπών στην Γ τάξη των ΕΠΑΛ (Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση) συνεχίζει να ακολουθεί μέχρι σήμερα τα στερεότυπα των προηγούμενων δεκαετιών. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων δεν υπάρχει πρόβλεψη καινοτόμων παρεμβάσεων στη διδακτέα ύλη των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων των διαφόρων μηχανολογικών ειδικοτήτων. Σημαντικό σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πληροφόρηση για τις καινοτομίες και τη συγκεκριμένη μεθοδολογία στη διδασκαλία, γιατί δεν υπάρχει ιδιαίτερη δραστηριοποίηση σχετικών επιμορφώσεων. Την τελευταία δεκαετία, σε διεθνές επίπεδο, οι τάσεις και οι υλοποιήσεις S.T.E.M. παρεμβάσεων έχουν ενταχθεί και ενσωματωθεί στη διδασκαλία από την προσχολική ηλικία έως και την ανώτατη εκπαίδευση. Τον Νοέμβριο του 2018 ο Πρόεδρος Trump αποφάσισε να επενδυθούν 279 εκατομμύρια δολάρια, από το υπουργείο παιδείας των ΗΠΑ, σε υψηλής ποιότητας καινοτόμες τεχνολογίες στη διδασκαλία του STEM. Αυτό έπρεπε να συμβεί τους δύο τελευταίους μήνες του 2018. Η ανάπτυξη

τέτοιων εφαρμογών για κινητές συσκευές είναι καινοτόμος δράση στη διδακτική των μαθημάτων και μπορούν να ενσωματωθούν σε μεθοδολογία STEM. Το μοναδικό αποθετήριο τέτοιων δημιουργιών είναι το Play Store της Google. Σε αυτό διαπιστώνεται έλλειψη εκπαιδευτικών εφαρμογών ανακεφαλαίωσης μαθημάτων με αξιολόγηση. Μία καλή πρόταση προς τη Google θα ήταν η ιδέα να διατεθεί ειδικός αποθηκευτικός χώρος για απόθεση τέτοιων applications με προσάρτηση μέρους θεωρίας και ερωτήσεων για την εκπαίδευση.

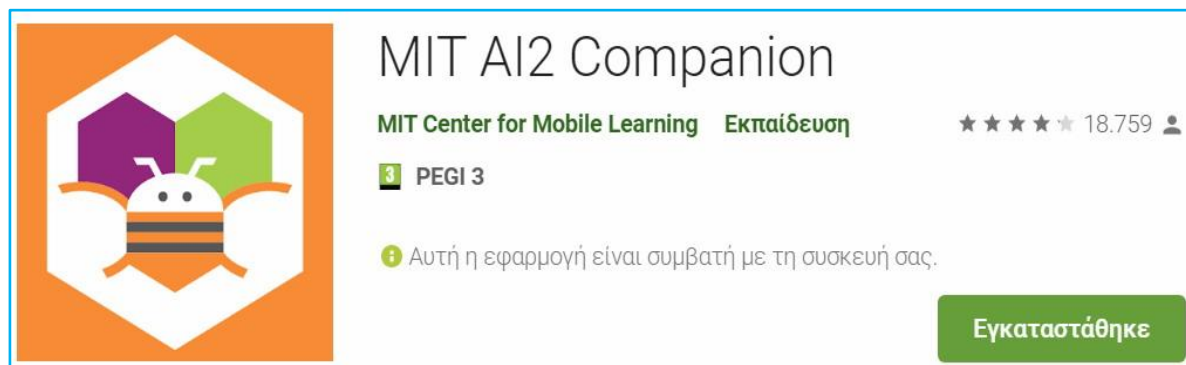
3. Διαδικτυακός Προγραμματισμός για την ανάπτυξη της Εφαρμογής

Η πρόσβαση στον διαδικτυακό προγραμματισμό γίνεται με χρήση των ίδιων username και password που χρησιμοποιούνται για είσοδο στις υπόλοιπες εφαρμογές της Google. Για online εργασία στο ελεύθερο λογισμικό επισκεπτόμαστε τη διεύθυνση MIT app Inventor 2. Διατίθεται μεγάλος όγκος πληροφοριών για τη χρήση του λογισμικού στο σύνδεσμο :

<http://appinventor.mit.edu/explore/library.html>

Πριν αρχίσει η ανάπτυξη της εφαρμογής, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να εγκατασταθεί στην κινητή συσκευή το application **MIT AI2 Companion** (εικόνα 1) από το Play Store προκειμένου να είναι εφικτή η παρακολούθηση της ανάπτυξης της εφαρμογής σε πραγματικό χρόνο στην κινητή συσκευή ενώ εργαζόμαστε στον υπολογιστή. Η εγκατάσταση του **Companion** μπορεί να γίνει από το σύνδεσμο:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=edu.mit.appinventor.aicompanion3>



Εικόνα 1 Application για παρακολούθηση της εγκατάστασης σε κινητή συσκευή.

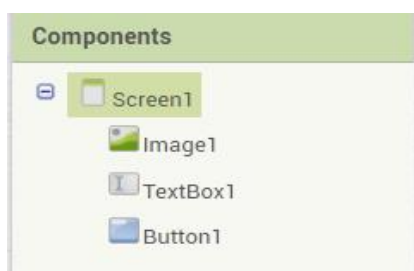
Η εργασία για δημιουργία του application θα πραγματοποιηθεί online απ’ ευθείας διαδικτυακά στο δωρεάν παρεχόμενο προγραμματιστικό περιβάλλον της πλατφόρμας του MIT app inventor. Υπάρχει όμως εναλλακτικά η δυνατότητα να εκτελεστεί και με εγκατάσταση του λογισμικού σε προσωπικό υπολογιστή που βρίσκεται στο σύνδεσμο:

<http://appinventor.mit.edu/explore/ai2/windows.html>

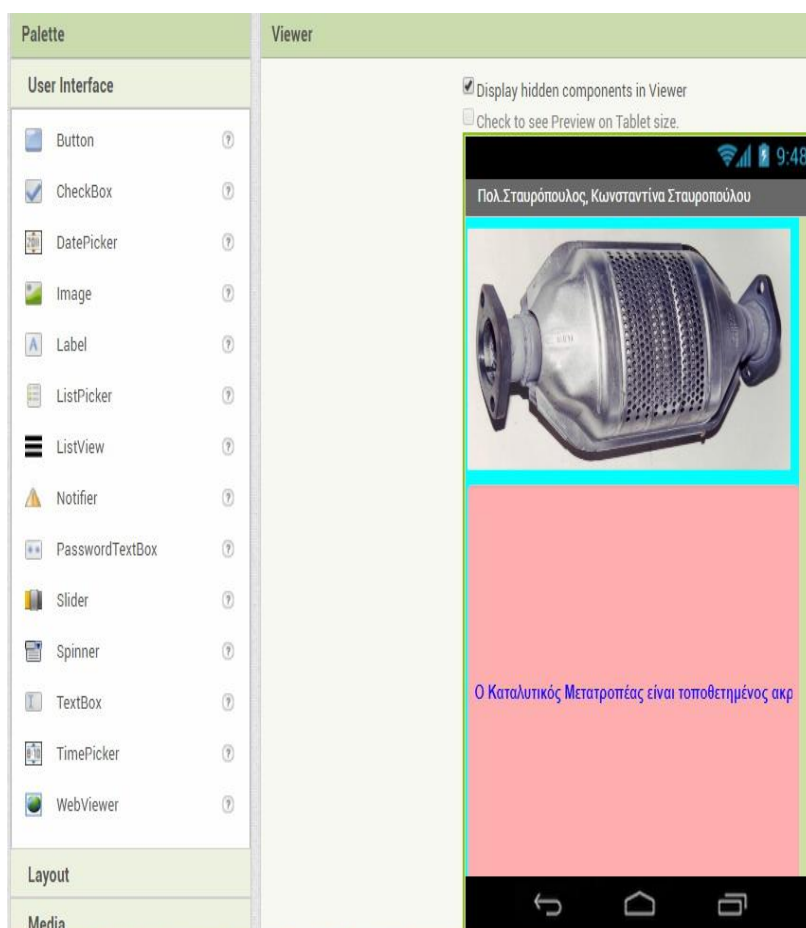
Μετά την εγκατάσταση και το άνοιγμα απαιτείται να πληκτρολογηθεί στον Browser (κάναμε χρήση του Chrome) η διεύθυνση <http://localhost:8888> προκειμένου να εργασθούμε.

Η παρακολούθηση της πορείας εργασίας μέσω του διαδικτυακού προγραμματισμού είναι εύκολη μέσω του ιστού. Επιβάλλεται η τακτική αποθήκευση της εργασίας (Projects → save project) για την περίπτωση ανεπιθύμητων αποσυνδέσεων και απώλεια μέρους αυτής. Μειονέκτημα θεωρείται ότι μετά από συγκεκριμένο χρόνο ανενεργούς δράσης η πλατφόρμα αποσυνδέει το χρήστη αυτόματα με το δυσάρεστο αποτέλεσμα να χαθεί η προσπάθεια από την τελευταία αποθήκευση.

Μετά την είσοδο στο διαδικτυακό περιβάλλον με τους κωδικούς εισόδου της Google επιλέγουμε Projects → Start new project. Δίδεται το επιθυμητό όνομα της εφαρμογής και από την αριστερή πλευρά της οθόνης που βρίσκεται η palette – user interface επιλέγουμε με drag and drop και τοποθετούμε μέσα στην εικονική οθόνη κινητής συσκευής τα image, textbox και button που απεικονίζονται στην εικόνα 2.

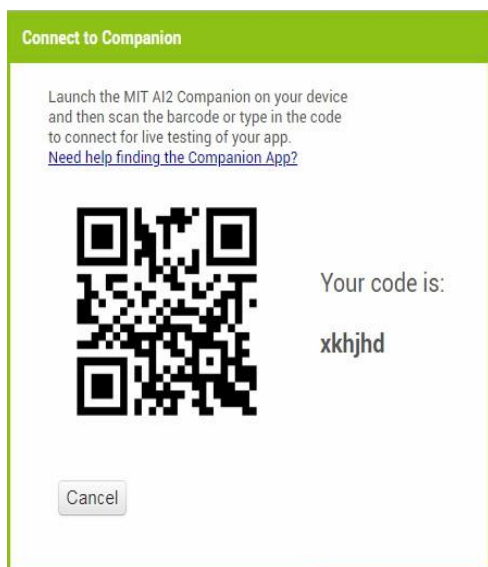


Εικόνα 2 Εμφάνιση των στοιχείων που έχουν επιλεγεί για την ανάπτυξη της πρώτης οθόνης της εφαρμογής.



Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται το περιβάλλον εργασίας. Στη φάση αυτή μπορούμε να συνδέσουμε οποιαδήποτε κινητή συσκευή (smart phone ή tablet) για ταυτόχρονη παρατήρηση της πορείας εργασίας. Αυτό γίνεται σε πραγματικό χρόνο, μόνο μέσω του ίδιου δικτύου Wi-Fi που είναι συνδεδεμένος ο υπολογιστής εργασίας και η κινητή συσκευή, επιλέγοντας από το Menu → Connect → All companion. Ο κωδικός με τους 6 χαρακτήρες (εικόνα 4) που εξάγεται από το διαδικτυακό λογισμικό τοποθετείται στην εφαρμογή Companion που εγκαταστάθηκε στην κινητή συσκευή για παράλληλο έλεγχο, μικροδιορθώσεις στο σχεδιασμό και κατάλληλη προσαρμογή στην οθόνη του κινητού τηλεφώνου ή του tablet.

Εικόνα 3 Έναρξη σχεδιασμού και ανάπτυξης της εφαρμογής.



Εικόνα 4 Εξαγωγή κωδικού ή barcode για μεταφορά αυτού στο κινητό/tablet στην εφαρμογή Companion.



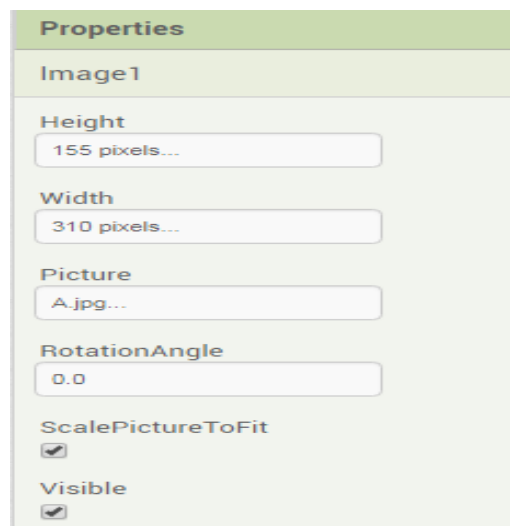
Εικόνα 5. Εισαγωγή του κωδικού στην εφαρμογή Companion της κινητής συσκευής.

Δίδονται επίσης περιορισμένες επιλογές γραμματοσειρών, μεγέθους γραμμάτων και italics. Στη συνέχεια μεταβαίνουμε στο menu

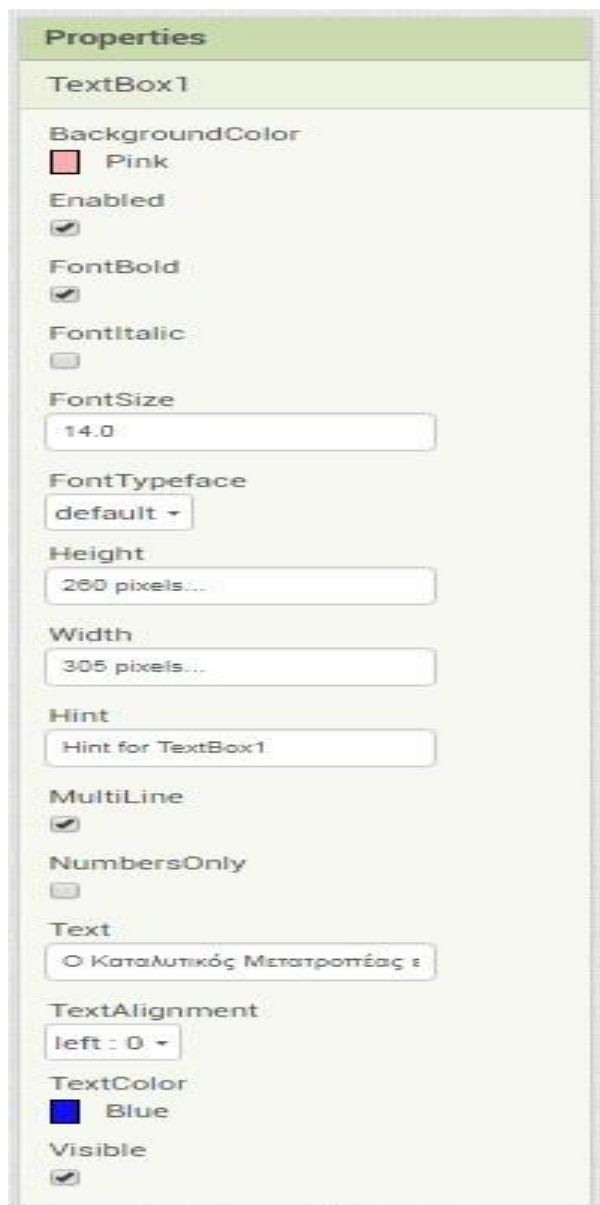
Blocks δεξιά επάνω στην οθόνη της πλατφόρμας και καταχωρούμε τα Blocks όπως τα βλέπουμε στο αντίστοιχο παράθυρο με drag and drop (εικόνα 8).

Καταχώρηση του 5ψηφίου κωδικού στην οθόνη του κινητής συσκευής (εικόνα 5) και αυτόματη σύνδεση αυτής στο περιβάλλον εργασίας στην πλατφόρμα του MIT. Έτσι επιτυγχάνεται η παρακολούθηση της ανάπτυξης στάδιο - στάδιο σε πραγματικό χρόνο στην οθόνη της κινητής συσκευής ενώ εργαζόμαστε στον υπολογιστή. Με τον τρόπο αυτόν πραγματοποιούνται ρυθμίσεις συμβατές με τις προδιαγραφές της οθόνης της κινητής συσκευής. Στην εικόνα 6 παρουσιάζονται οι ρυθμίσεις που γίνονται στην πλατφόρμα και έχουν σχέση με το μέγεθος της φωτογραφίας ενός καταλυτικού μετατροπέα που θα εισαχθεί στην εφαρμογή.

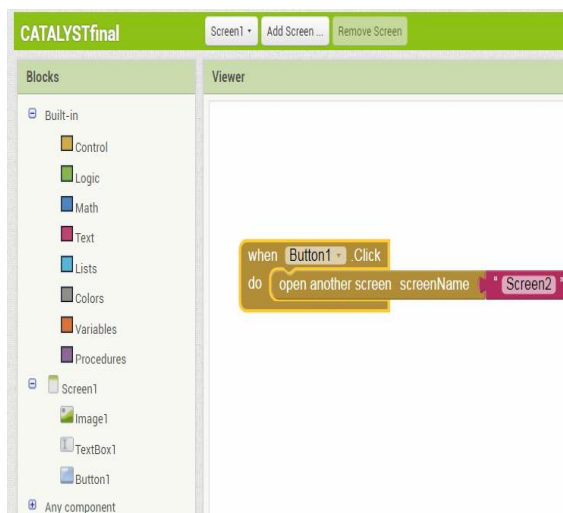
Κάτω από την απόθεση της φωτογραφίας θα προσθέσουμε κείμενο που αφορά τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά του καταλυτικού μετατροπέα. Επίσης κάτω από αυτήν θα εμφανιστεί το κείμενο σε μία οριζόντια γραμμή με μπλε χρώμα, αφού αυτό επιλέξαμε (εικόνα 3), αφορά την φωτογραφία που αποθέσαμε, αυτό γίνεται με άγγιγμα (touch) πάνω στο «textbox1» και αρχίζει η πληκτρολόγηση στο κάτω δεξιά παράθυρο πληκτρολόγησης του window properties (εικόνα 7).



Εικόνα 6. Ρύθμιση των ιδιοτήτων απεικόνισης εικόνας.



Εικόνα 7. Ρύθμιση των ιδιοτήτων του κειμένου.



Εικόνα 8 Ανάπτυξη των Blocks.

Αν κάνουμε κάποιο λάθος με drag and drop το τοποθετούμε στον κάδο ανακύκλωσης κάτω δεξιά.

Η ίδια διαδικασία θα πρέπει να επαναληφθεί για τη δημιουργία των επόμενων οθονών (screens).

Έχει επιλεγεί η πιο εύκολη μέθοδος για τη δημιουργία του application. Ο σχεδιασμός έγινε με περιορισμένο αριθμό οθονών (μόνο 11) για να γίνει πιο εύκολη και κατανοητή η ανάπτυξη της εφαρμογής. Μπορούμε αν επιθυμούμε να ελαττώσουμε τον αριθμό των οθονών όμως γίνεται λίγο πιο πολύπλοκη η ανάπτυξη του application μέσω άλλων εντολών. Στην επόμενη διεύθυνση υπάρχουν σχετικές πληροφορίες για το θέμα αυτό

<http://ai2.appinventor.mit.edu/reference/other/manyscreens.html>

Για να εγκατασταθεί η εφαρμογή στο κινητό ή το tablet με λειτουργικό android επιλέγουμε από το menu επάνω αριστερά στην πλατφόρμα «Build» και κάνουμε εξαγωγή ως App (save .apk to my computer). Το αρχείο αυτό κατεβαίνει στον υπολογιστή μας και το στέλνουμε με mail στο κινητό μας αν αυτό μας το επιτρέπει ο διακομιστής αλλιώς το αντιγράφουμε στην κάρτα sd.

Στη συνέχεια το εγκαθιστούμε όπως κάνουμε με όλες τις εφαρμογές. Το βρίσκουμε στην οθόνη και το εκκινούμε.

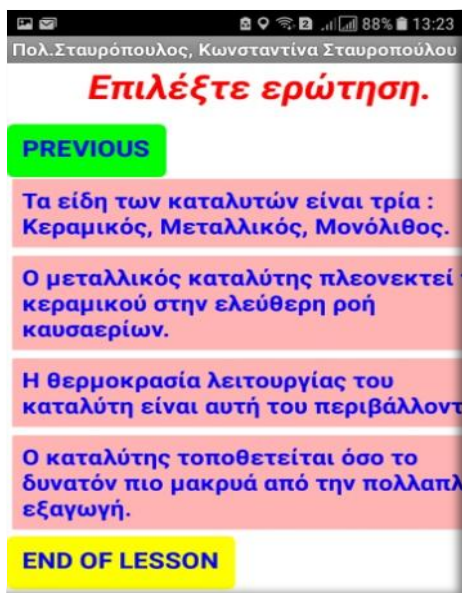


Εικόνα 9 Τελική μορφή εφαρμογής στην οθόνη κινητού.

Στις παρακάτω εικόνες (print screen) 9, 10, και 11 παραθέτουμε σημαντικές αποτυπώσεις οθονών της εφαρμογής εγκατεστημένης σε κινητό.

Υπάρχει συνοπτική θεωρία σε μερικές σελίδες στην οθόνη της κινητής συσκευής και ακολουθούν ερωτήσεις σωστού-λάθους με feedback.

Στην εικόνα 9 παρατηρείται η αναγραφή συνοπτικού και σημαντικού τμήματος της θεωρίας καθώς επίσης και η φωτογραφία ενός καταλυτικού μετατροπέα. Αυτά παρουσιάστηκαν και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. Στην εικόνα 10 έχουν συνταχθεί, ως παράδειγμα, 4 ερωτήσεις τύπου σωστού-λάθους οι οποίες ως γνωστόν θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με τους σκοπούς του μαθήματος που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό αυτού. Το σχέδιο μαθήματος ενδεχομένως να αναρτηθεί ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα Learning designer όπως για παράδειγμα έχει γίνει στην περίπτωση αυτής της εφαρμογής: <https://www.ucl.ac.uk/learning-designer>



Εικόνα 10 Επαναληπτικές ερωτήσεις.

Επιλέγοντας μία από τις ερωτήσεις με οποιαδήποτε σειρά περνάει ο μαθητής στην οθόνη της εικόνας 11.



Εικόνα 11 Επιλογή μεταξύ σωστού και λάθους.



**Εικόνα 12 Ανατροφοδότηση
για επιλογή λάθους απάντησης.**



**Εικόνα 13 Ανατροφοδότηση
για επιλογή σωστής
απάντησης.**

Στις εικόνες 12 και 13 απεικονίζονται οι δύο οθόνες με την ανατροφοδότηση στις απαντήσεις που δίνει ο μαθητής.

Στο παρακάτω link έχει αναρτηθεί η εφαρμογή έτοιμη για εγκατάσταση σε κινητό ή Tablet με λειτουργικό android :

<https://www.dropbox.com/s/2d6k2skypp31zz3/CATALYSTfinal.apk?dl=0>

Στο επόμενο link έχει αναρτηθεί η εφαρμογή για ανέβασμα στην πλατφόρμα έτοιμη προς περαιτέρω επεξεργασία ή ακόμη και μελέτη:

<https://www.dropbox.com/s/mdatzsbdzgm3ugz/CATALYSTfinal.aia?dl=0>

4. Καινοτομία της εφαρμογής σε σχέση με παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας

Η εφαρμογή αυτή αναπτύχθηκε ως υπόδειγμα για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιβάλλοντας τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή από τον εκπαιδευτικό και τη χρήση κινητής συσκευής από τον μαθητή. Ο συνδυασμός αυτός είναι καινοτομία σε σχέση με όσα προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Σε αυτά, σήμερα, δεν υπάρχει αναφορά των λέξεων καινοτομία, εκπαιδευτικά λογισμικά, μάθηση μέσω κινητών συσκευών. Ο τρόπος αυτός σχεδιασμού της εφαρμογής με χρήση ελεύθερου διαδικτυακού λογισμικού αυξάνει τη δεξιότητα της υπολογιστικής σκέψης του εκπαιδευτικού και των κομβικών δεξιοτήτων του όπως έχουν οριστεί στο έργο ATTS2020. Η συγκεκριμένη ενασχόληση των εκπαιδευτικών είναι μια ιδιαίτερα πρωτοποριακή και καινοτόμος δράση για να προσεγγιστεί μια νέα

μεθοδολογία της διδακτικής που μέχρι τώρα γινόταν μέσω των βιβλίων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεθοδολογία S.T.E.M. στα μαθήματα της Γενικής και της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που μέχρι σήμερα γίνονται με τον παραδοσιακό τρόπο. Μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να ήταν: η ένταξη τέτοιων εφαρμογών στην τελευταία φάση ενός ψηφιακού διδακτικού σεναρίου.

Απώτερος σκοπός είναι οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν και να υιοθετήσουν στη διδακτική τους πρακτική την ανάπτυξη εφαρμογών για κινητές συσκευές. Η Wing J. (2006), αναφέρει ότι πρέπει οι καθηγητές να κάνουν την υπολογιστική σκέψη κοινοτυπία και πρέπει να συμπληρώνει και να συνδυάζει τη μαθηματική σκέψη με τη σκέψη των Μηχανικών. Η επιστήμη των υπολογιστών δεν είναι προγραμματισμός, είναι σκέψη σε πολλαπλά επίπεδα αφαίρεσης.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Barr D., Harrison J., Leslie C. (2011-03-01). "Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone". *Learning & Leading with Technology*. **38** (6): 20–23.

Beatty, A. (2011) *Successful STEM Education A Workshop Summary*. National Academy of Sciences. (57)

Louise, M. (2011), Crescente SoftAssist, Inc., King of Prussia, PA 19406, USA Doris Lee* Program of Instructional Systems Pennsylvania State University Great Valley School of Graduate Professional Studies Pennsylvania State University, University Park, PA 16802, USA.

Papert, Seymour. *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc., 1980.

Vincent, S., Karkkainen, K., Pfothner, S., Atkinson, A., Jacotin, G., & Rimini, M. (2014). *Measuring Innovation in Education, a New Perspective Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.

Wing, J. (2006). “Computational thinking”, *Communications of the ACM*.

Μαυρουδή, Ε., Πέτρου Α., Φεσάκη, Γ., (2014). *Υπολογιστική Σκέψη: Εννοιολογική εξέλιξη, διεθνείς πρωτοβουλίες και προγράμματα σπουδών*. (Εργασία σε συνέδριο).

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.

Instructions for build options:

https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vT_q4g1J8zzaRmzj1TWUp2rwZERtTX1djz5e4sDcdd2PKCaI1GReZGfAWq6w26J9S0-LRJBtMijVPWM/pub

Η εθνική ταυτότητα στην εφηβική λογοτεχνία

National identity in teen literature

Ελένη Κιοσσέ, 4ο ΓΕΛ Δράμας, Φιλολόγος, Μ.Εδ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, kiosseel@gmail.com

Eleni Kiosse, 4o Senior High School of Drama, Philologist, M. Ed Intercultural Education, kiosseel@gmail.com

Abstract: Apart from its other dimensions, literature also has a national dimension, contributing to the construction of national identity. In this article we try to trace the way the national identity is constructed by analyzing an award-winning historical novel: "The Prophecy of Red Wine" by Loti Petrovic-Androusoyopoulou based on predefined categories of analysis. We use a combination of tools, content analysis, narrative theory and the iconology approach. In the novel, the identity is constructed mainly with narratives and autobiographical discourse that concerns the struggles of the nation for liberation and independence, but also the dangers and difficulties it faced. The national identity is highlighted and praised and the national subject is determined in relation to the national "other", which in this case are mainly the Bulgarians and the Turks. In general, the novel promotes the idea of peaceful coexistence of all peoples, especially the Balkans.

Keywords: Literature, national identity, content analysis

Περίληψη: Η λογοτεχνία εκτός των άλλων της διαστάσεων έχει και μια εθνική διάσταση, συμβάλλοντας και αυτή από την πλευρά της στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο που κατασκευάζεται η εθνική, κυρίως, ταυτότητα αναλύοντας ένα βραβευμένο ιστορικό μυθιστόρημα: «Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουσοπούλου με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλυσης. Χρησιμοποιούμε έναν συνδυασμό μεθόδων, την ανάλυση περιεχομένου, τη θεωρία της αφήγησης και την προσέγγιση της εικονολογίας. Στο μυθιστόρημα η ταυτότητα κατασκευάζεται κατά κύριο λόγο με αφηγήσεις και αυτοβιογραφικό λόγο που αφορά στους αγώνες του έθνους για απελευθέρωση και ανεξαρτησία, αλλά και στους κινδύνους και στις δυσκολίες που αντιμετώπισε. Η εθνική ταυτότητα αναδεικνύεται και εξαιρείται και το εθνικό υποκείμενο προσδιορίζεται σε σχέση με τον εθνικά «άλλο», που στην προκειμένη περίπτωση είναι κυρίως οι Βούλγαροι και οι Τούρκοι. Γενικά στο μυθιστόρημα προωθείται η ιδέα της ειρηνικής συνύπαρξης όλων των λαών, ιδιαίτερα των Βαλκανικών.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, εθνική ταυτότητα, ανάλυση περιεχομένου

Εισαγωγή

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια προσωπική και κοινωνική συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα, στην οποία ο καθένας φέρει τις εμπειρίες του, τα βιώματα, τις ιδέες του. Η γλώσσα είναι ένα εργαλείο διαμόρφωσης τρόπων να βλέπουμε και να είμαστε. Τα κείμενα δε διαβάζονται πάντοτε και από όλους με τον ίδιο τρόπο. Σ’ αυτό οφείλεται το γεγονός ότι η λογοτεχνία παραμένει πάντα ζωντανή (Χοντολίδου, 2003).

Η λογοτεχνία εκτός των άλλων της διαστάσεων έχει και μια εθνική διάσταση, συμβάλλοντας και αυτή από την πλευρά της στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Η έννοια έθνος και συνεπώς και η έννοια της εθνικής λογοτεχνίας αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές σε συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι κοινωνίες, όμως, είναι de facto πλουραλιστικές. Για την Ελλάδα και τα Βαλκάνια αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα εδώ και πολλά χρόνια. Η προσκόλληση σε κατασκευές περί εθνικής καθαρότητας, υπεροχής των γλωσσών και φυλών ή και πολιτισμών οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ιδεολογική κατασκευή και ιδεοληψία (Χοντολίδου, 2003). «Εμείς» και οι «Άλλοι» στα έργα μυθοπλασίας υπαγορεύονται σε μεγάλο βαθμό από τις λογοτεχνικές μορφές. Είναι λογοτεχνικά πρόσωπα που υπηρετούν τη δομή του έργου και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του αναγνώστη και στους κώδικες που εγγράφονται στο κείμενο (Αμπατζοπούλου, 1998).

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο που κατασκευάζεται η εθνική, κυρίως, ταυτότητα αναλύοντας ένα βραβευμένο ιστορικό μυθιστόρημα: «Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου. Το μυθιστόρημα αποτελεί ένα ταξίδι στο θρυλικό Μελένικο, μια βυζαντινή πόλη της Μακεδονίας, κέντρο του Ελληνισμού, και την πολυτάραχη ιστορική του πορεία από τον καιρό του Ρήγα έως σήμερα. Μέσα από τις προσωπικές ιστορίες και τα βιώματα γνωστών οικογενειών που βίωσαν την ακμή και την πτώση του έρχονται στο φως σημαντικοί σταθμοί της ιστορίας της πόλης, αλλά και της νεοελληνικής ιστορίας: Η προετοιμασία του απελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων κατά των Τούρκων, οι αγώνες και τα οράματα του Ρήγα, η Φιλική Εταιρεία, ο Μακεδονικός Αγώνας και οι Βαλκανικοί πόλεμοι ως την καταστροφή της πόλης τον Αύγουστο του 1913, όταν χιλιάδες κάτοικοί της πήραν τον δρόμο της προσφυγιάς. Μια νεαρή κοπέλα, απόγονος μιας από τις οικογένειες του «Μυστρά του Βορρά», όπως αποκαλείται η πόλη, με τη βοήθεια ενός φοιτητή της Νομικής θα γνωρίσει την τωρινή μορφή της, αλλά και το παρελθόν της. Θα την προβληματίσει η συμπεριφορά ενός γέροντα με ιδιαίτερες ικανότητες και θα ανακαλύψει το δικό της παρελθόν και τα προσωπικά της αισθήματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ταυτότητα

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και

πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω αυτής. Η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή ταυτόχρονη διεργασία: την αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στον χώρο και στον χρόνο και την αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και συνέχεια. Η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Είναι πολυδιάστατη και εκφάνσεις της παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα, την κοινωνία (Δραγώνα, 2003).

Ο Mead (1973) ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το «εγώ». Το μεμονωμένο άτομο, βέβαια, δεν είναι σε θέση να φέρει εις πέρας αυτήν τη διαδικασία. Μόνο στο πλαίσιο της επικοινωνίας και παρατηρώντας το «εγώ» του με τα «μάτια» του συνομιλητή του έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του προσώπου του. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί, επομένως, τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότησης της ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001:176). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία.

Ο Goffman κάνει τη διάκριση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, δυνητικής και πραγματικής. Η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στον χρόνο, της συνείδησης ότι η ατομική του ύπαρξη δεν επαναλαμβάνεται. Η κοινωνική ταυτότητα παραπέμπει σε συλλογικότητες, στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων που είναι ενεργό στην κοινωνία. Η εθνική/εθνοτική, θρησκευτική, πολιτισμική ανήκουν στις συλλογικές-κοινωνικές ταυτότητες. Η δυνητική ταυτότητα αφορά στις ιδιότητες και στα χαρακτηριστικά που υπό κανονικές συνθήκες αναμένονται από τον κάτοχο της ταυτότητας. Η πραγματική παραπέμπει στην εμπειρικά βιωμένη, από τη σκοπιά του παρατηρητή, εικόνα του «άλλου», στις de facto ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του. Η ταυτότητα του «Εγώ», σύμφωνα με τον Goffman, συγκροτείται στη βάση της ισορροπίας που επιτυγχάνει το άτομο μεταξύ της προσωπικής του ταυτότητας, που αποτυπώνει τη μοναδικότητα της βιογραφικής εξέλιξης του ατόμου, και της κοινωνικής του ταυτότητας, που συμπυκνώνει τις προσδοκίες που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους (Goffman, 2001).

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (1997) τρεις είναι οι βασικές αρχές που κατευθύνουν τις διεργασίες της συλλογικής ταυτότητας: α) αφομοίωση του ατόμου στην κοινωνική ομάδα, β) εναρμόνισή του με τα γνωρίσματα της ομάδας και ταυτόχρονη αίσθηση της συνέχειας στον χώρο και στον χρόνο και γ) αξιολόγηση με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής και κοινωνικής αξίας του ατόμου. Οι αρχές αυτές αποτελούν προϊόν της δυναμικής συναλλαγής ανάμεσα στα άτομα στο συγκεκριμένο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο (Δραγώνα, 1997).

Βέβαια η ταυτότητα δεν είναι κάτι στατικό. Η διαμόρφωση της είναι δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται και εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 1998). Τα άτομα σήμερα δε χαρακτηρίζονται από μια ενιαία ταυτότητα, αλλά από τη σύνθεση πολλών αντιθετικών και αντιφατικών εν μέρει ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2001·

Αβδελά 1997α). «Δεν είναι επίσης ένα σύνολο που οριστικά προσδιορίζεται σε κάποια χρονική στιγμή, αλλά μια δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο» (Τσιρώνης, 2008:125).

1.2 Ετερότητα

Η έννοια «ετερότητα» εμφανίζεται στα Μεταφυσικά του Αριστοτέλη ως διαφορά γένους ή ουσιώδης διαφορά (Lidell & Scott, 1977:347). Επίσης, ορίζεται ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 2002:681) Υπάρχουν δύο είδη θεωρητικών προσεγγίσεων της ετερότητας: Η αντικειμενική-ουσιολογική, η οποία αντιμετωπίζει την ετερότητα ως μια αντικειμενική κατάσταση και θεωρεί ότι η διαφορά είναι υπαρκτή ως προς τις δυνατότητες πρόσβασης σε αγαθά. Από την άλλη πλευρά, η φαινομενολογική-ερμηνευτική προσέγγιση θεωρεί ότι η διαφορά δεν είναι εξωτερική, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο και επηρεάζεται από τον αντιληπτικό του μηχανισμό. Η ετερότητα, ως έννοια και ως βίωμα, προϋποθέτει σύγκριση, είτε συνειδητή είτε όχι, με τις πλειοψηφικές, συνήθως, ταυτότητες. Άρα, συσχετίζεται με την ταυτότητα και αντιπαράκειται σ' αυτήν (Γκότοβος, 2002).

Ο «άλλος», ο «ξένος», σε όλες τις δυνατές βιωματικές-ερμηνευτικές του εκφάνσεις (ως εξωτικός ή ως επικίνδυνος εισβολέας, ως αμφισβήτηση ή ως «συμπλήρωμα» του εαυτού), αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς του συνόλου των μορφών ιστορικής αφήγησης που σχετίζονται με την πορεία του ανθρώπου ως δημιουργού πολιτισμού. Κι αυτό επειδή η διαρκής συνάντηση των «ξένων» πολιτισμών είναι συνυφασμένη με την ίδια την εξέλιξη της ανθρώπινης ιστορίας (Γκόβαρης, 2014). Ο φόβος για τον «ξένο» είναι ο φόβος για το άγνωστο. Όπως γράφει ο Mircea Eliade, «οι αρχαϊκές και παραδοσιακές κοινωνίες αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους σαν ένα μικρόκοσμο. Πέρα από τα όρια αυτού του κλειστού κόσμου αρχίζει η περιοχή του αγνώστου, του άμορφου, το χάος, η νύχτα». Επισημαίνει, επίσης, ότι τις ίδιες εικόνες μεταχειριζόμαστε και σήμερα, όταν περιγράφουμε τους κινδύνους που απειλούν τον πολιτισμό μας: μιλάμε για «χάος», για «αταξία» και «σκοτάδι», όπου θα βυθιστεί «ο κόσμος μας». Η διαμόρφωση ενός τύπου για τον «άλλο», τον «ξένο» με κριτήρια τα εθνικά τους χαρακτηριστικά εμφανίζεται από την αρχαιότητα. Οι εικόνες του «άλλου» στο πέρασμα των αιώνων, σχεδόν σε όλες τις ιστορικές περιόδους, παραμένουν φορτισμένες αρνητικά (Αμπατζοπούλου, 1998).

1.3 Ελληνική εθνική ταυτότητα

Οι σύγχρονες θεωρήσεις συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η έννοια του έθνους είναι σχετικά πρόσφατη, διαμορφώθηκε ιστορικά τα τελευταία διακόσια χρόνια και συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία των εθνών κρατών. Δε γίνεται αντιληπτό ως μια φυσική και σταθερή οντότητα, αλλά ένα ιστορικό φαινόμενο που αποτελεί προϊόν της εθνικιστικής επιταγής «ένα έθνος, ένα κράτος». Η εθνική ταυτότητα κλήθηκε να αντικαταστήσει το κενό που δημιούργησε η κατάλυση των παραδοσιακών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και να στηρίξει την κοινωνική

συνοχή μέσα από τη δημιουργία της «φαντασιακής κοινότητας» του έθνους. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα, η κοινή θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της εθνικής ταυτότητας. Τα πολιτισμικά αυτά κριτήρια, που θεωρούνται κοινά, προσδιορίζουν το συμβολικό και φυσικό χώρο του έθνους. Έτσι τα έθνη έχουν προσδιοριστεί ιστορικά κυρίως μέσα από τις διαφορές τους με άλλα έθνη. Αυτή η συνεχής διαδικασία ετεροπροσδιορισμού συμβάλλει στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας ως μοναδικής και ομοιογενούς και στηρίζει την τάση της να αρνείται τόσο τις ομοιότητες με καθετί έξω απ' αυτήν, όσο και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της. Βασικός παράγοντας για την κατασκευή και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μετά τη δημιουργία του έθνους-κράτους αποτελεί το ενιαίο και κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αβδελά, 1997α).

Η πορεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας είναι πολυκύμαντη. Ξεκινά από την ελληνική αρχαιότητα, περνά από την πολυεθνική Βυζαντινή αυτοκρατορία και μετά από τέσσερις αιώνες οθωμανικής κυριαρχίας καταλήγει στη δημιουργία ενός εθνικού ελληνικού κράτους. Ιστορικά οι απαρχές της μπορούν να τοποθετηθούν στην εποχή που δημιουργούνται τα ομηρικά έπη, στα οποία απεικονίζεται μια ήδη διαμορφωμένη, διατοπική συλλογική ταυτότητα που καλύπτει το σύνολο σχεδόν του σημερινού ελλαδικού χώρου και έχει ως σημείο αναφοράς το «εμείς» (Σταμέλος & Καρανάτσης, 2005). Ο εθνικός εαυτός παρουσιάζεται, λοιπόν, ως κληρονόμος ενός καθολικά αναγνωρισμένου πολιτισμού με αδιαμφισβήτητη αξία (Αβδελά, 1997β).

1.4 Λογοτεχνία και ταυτότητα

Είναι πολύ δύσκολο να ορίσουμε τη λέξη «λογοτεχνία», επειδή όροι όπως αυτός είναι ανοιχτοί και το νόημα τους ποικίλει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο του ίδιου πολιτισμού (Hawthorn, 1995). Η νεώτερη θεωρία της λογοτεχνίας την αντιμετωπίζει ως αναπαράσταση της πραγματικότητας και όχι ως μίμησή της, η οποία απηχεί πολιτιστικές και κοινωνικές αντιλήψεις. Διαμέσου αυτής τα άτομα, αλλά και τα σύνολα, αποκαλύπτουν τον ιδεολογικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο τοποθετούνται» (Αμπατζοπούλου, 2000).

Η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών δεν άφησε ανεπηρέαστη τη λογοτεχνία, κυρίως την παιδική και εφηβική, αλλά και αυτήν που απευθύνεται σε ενήλικους. Η λογοτεχνία, πραγματευόμενη θέματα πολυπολιτισμικά και οικουμενικά, συνιστά έναν τόπο πολιτισμικών ανταλλαγών και αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά και προσφέρει πρότυπα συμπεριφοράς στους αναγνώστες της, αφού το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί φορέα κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων. Μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας και συνεπώς επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του ατόμου (Λαλαγιάννη, 2003).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανίχνευση της κατασκευής της ταυτότητας (κυρίως εθνικής) στο εφηβικό μυθιστόρημα «Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλυσης.

Επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς κατασκευάζεται η εθνική ταυτότητα μέσα από τις αφηγήσεις των ηρώων του μυθιστορήματος;
- Πώς κατασκευάζεται η εθνική ταυτότητα με βάση τον αυτοβιογραφικό λόγο και τα βιώματα;
- Πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα σε σχέση με τον εθνικά άλλο;
- Ποιοι είναι οι προβληματισμοί και η κριτική περί ταυτότητας που εκφράζουν οι χαρακτήρες του μυθιστορήματος;

2.2 Υλικά και Μέθοδοι

Υλικό της ανάλυσης αποτελεί το βραβευμένο εφηβικό μυθιστόρημα «Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Εκδόσεις Πατάκη, πρώτη έκδοση το 2008. Το μυθιστόρημα τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Παιδικού Λογοτεχνικού Βιβλίου και με το Βραβείο του Ελληνικού Τμήματος της IBBY.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε έναν συνδυασμό μεθόδων, την ανάλυση περιεχομένου, τη θεωρία της αφήγησης του Genette και την προσέγγιση της εικονολογίας. Επιπλέον, στη συγκρότηση κατηγοριών ανάλυσης εφαρμόζουμε τις έννοιες του καθολικού και του τοπικού, αναζητώντας εικόνες των τριών κατηγοριών, εικόνες καθολικότητας, εικόνες τοπικότητας και μεικτές εικόνες.

1. *Καθολικότητες*: εικόνες που αντιστοιχούν σε ανθρώπινες συμπεριφορές, που δίνουν τη δυνατότητα αναγνώρισης κοινών σημείων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως ο έρωτας, ο θάνατος, ο γάμος, η εργασία, το σχολείο, το παιχνίδι, κ.λ.π.

2. *Τοπικότητες*: εικόνες στερεοτύπων που αντιδιαστέλλουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά τον «άλλον» με τον «εαυτό μας» ή το «εμείς» με τους «άλλους» (Καρακίτσιος, 2008· Καρακίτσιος & Καρασαββίδου, 2005).

Οι όροι στερεότυπο, λογοτεχνικός τύπος, εικόνα είναι όροι που χρησιμοποιούνται ευρύτατα στη θεωρία της λογοτεχνίας, αλλά ως δάνειοι από άλλες επιστήμες και όχι πάντα με σαφήνεια. Στις κοινωνικές επιστήμες ο όρος στερεότυπο αναφέρεται σε ανθρώπινες ομάδες: εθνότητες, έθνη, τάξεις, φύλα, και έχει συνδεθεί με τη φυλετική προκατάληψη. Πρόκειται για συλλογικές παραστάσεις που υπάρχουν στην κοινότητα και εντοπίζονται σε διαφορετικά κείμενα και όχι μόνο στα λογοτεχνικά. Η θεωρία της λογοτεχνίας και της επικοινωνίας

χρησιμοποιεί τον όρο με τη σημασία που αποκτά στην ψυχολογία, στην οποία τα στερεότυπα ορίζονται ως προκατασκευασμένες ιδέες που δε στηρίζονται στην εμπειρία, δεν έχουν συγκεκριμένα θεμέλια, κυριαρχούν στα μέλη μιας ομάδας και έχουν τη δυνατότητα να αναπαράγονται αμετάβλητες. Μέσα από αυτές τις προκατασκευές αναφέρεται ο λόγος για τον «άλλο». Στο λογοτεχνικό έργο οι επινοήσεις των συγγραφέων διαμορφώνονται σε εικόνες που στηρίζονται σε συλλογικές παραστάσεις και στερεότυπα, αλλά είναι δυνατόν να τα αναπλάθουν και να τα τροποποιούν μέσα από τη δημιουργική φαντασία. Επομένως, η εικόνα δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το στερεότυπο, μπορεί όμως, και να το αναπαράγει πιστά (Αμπατζοπούλου, 1998).

3. *Μεικτές*: εικόνες που έχουν διαφορετική αφετηρία και διαφορετικό κλείσιμο. Εκκινούν με στοιχεία διαφορετικότητας και κλείνουν με στοιχεία ομοιότητας ή και αντίστροφα (Καρακίτσιος, 2008· Καρακίτσιος & Καρασαββίδου, 2005).

Με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ταξινομούμε το λογοτεχνικό έργο σε θεμελιακές κατηγορίες που συμπυκνώνουν συστηματικά το κείμενο. Με βάση τις κατηγορίες οι αναλύσεις γίνονται με το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου, αποδελτιώνεται το υλικό και ταξινομούνται οι αναφορές που εμπίπτουν σε κάποια από τις κατηγορίες ανάλογα με το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Γίνεται επιλογή των πιο αντιπροσωπευτικών αναφορών που ως πρότυπα μεταφέρονται από το πρωτότυπο με ακρίβεια.

Κατά την ανάλυση του μυθιστορήματος «Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» εξετάζουμε τις παρακάτω ειδικές κατηγορίες

1) Η κατασκευή της ταυτότητας στα λογοτεχνικά κείμενα:

α) κατασκευή της ταυτότητας με αφηγήσεις.

β) κατασκευή της ταυτότητας σε σχέση με τον εθνικά άλλο.

γ) κατασκευή της ταυτότητας με αυτοβιογραφικό λόγο και βιώματα.

2) Οι προβληματισμοί και η κριτική περί ταυτότητας που εκφράζουν οι χαρακτήρες του μυθιστορήματος (Καρακίτσιος, 2008· Καρακίτσιος, 2012).

2.2.1 Ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα για να μελετηθεί η επικοινωνία των μαζών. Μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, μυθιστορήματα, σχολικά εγχειρίδια, διαφημίσεις, κ.α. (Ευαγγέλου, 2004). Σύμφωνα με τον Krippendorff (1980:21) η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια ερευνητική τεχνική, με την οποία μπορεί να επιτευχθεί μια πιστή αντιγραφή, αλλά και μια έγκυρη και αποτελεσματική εξαγωγή συμπερασμάτων από τα δεδομένα για τα συμφραζόμενα τους». Με την τεχνική αυτή αναζητούνται τα θέματα, τα μηνύματα, τα φανερά και κρυφά νοήματα που εμπεριέχονται στις διάφορες μορφές επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου (Βάμβουκας, 1993· Φίλιας, 1998· Κασβίκης, 2004).

Διακρίνουμε την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε από κοινωνικούς επιστήμονες της θετικιστικής παράδοσης της επιστήμης, της προσέγγισης, δηλαδή, που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μεθοδολογία, οι σκοποί, οι έννοιες και οι μέθοδοι της έρευνας των κοινωνικών επιστημών πρέπει να είναι όμοια με αυτά των θετικών επιστημών. Εδώ το κριτήριο είναι η συχνότητα επανεμφάνισης των μηνυμάτων (Μπονίδης, 2004). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην προσεκτική μελέτη του κειμένου και στη συσχέτιση του με τα ιστορικά και κοινωνικά του συμφραζόμενα, θεωρώντας ότι η συχνότητα εμφάνισης ορισμένων χαρακτηριστικών δε σχετίζεται απαραίτητα και με τη σημαντικότητά τους. Άλλωστε, εξίσου σημαντικές μπορεί να είναι και οι παραλείψεις και αποσιωπήσεις του κειμένου. Η κριτική που ασκήθηκε οδήγησε τους ερευνητές σε μια μικτή μορφή που συνδυάζει την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση (Μπονίδης - Χοντολίδου, 1997· Κασβίκης, 2004).

2.2.2 Εικονολογία

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η έρευνά μας είναι οι εικονολογικές σπουδές και ειδικότερα η πολιτισμική εικονολογία (imagologie), που μελετά την κατασκευή της εικόνας του Εαυτού και του Άλλου στη λογοτεχνία και διερευνά την ιδεολογική τους λειτουργία. Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρητική σκέψη, κάθε εικόνα-αναπαράσταση είναι προϊόν κατασκευής του ανθρώπου, χωρίς δεδομένη αλήθεια, που εξυπηρετεί, όμως, την ανάγκη ενός ατόμου ή μιας ομάδας να διαμορφώσουν και να εκφράσουν την ταυτότητά τους. Η διαμόρφωση αυτή των στοιχείων της ταυτότητας του ατόμου ή της ομάδας πραγματοποιείται πάντοτε σε αντιπαράθεση με μια ετερότητα, έναν «άλλο».

Γράφει ο Daniel-Henri Pageaux: «Κάθε εικόνα προέρχεται από μια συνειδητοποίηση, έστω ελάχιστη, ενός Εγώ σε σχέση με έναν Άλλο, ενός Εδώ σε σχέση με ένα Αλλού. Η εικόνα είναι λοιπόν η έκφραση, λογοτεχνική ή όχι, της απόστασης ανάμεσα σε δύο τάξεις πολιτισμικής πραγματικότητας. Ή ακόμη, η εικόνα είναι η αναπαράσταση μιας πολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από την οποία το άτομο ή η ομάδα που την έχουν επεξεργαστεί, που τη μοιράζονται και τη διαδίδουν, αποκαλύπτουν και μεταφράζουν τον πολιτιστικό και ιδεολογικό χώρο στον οποίο τοποθετούνται. Το κοινωνικό φαντασιακό, όπως το εννοούμε εδώ, χαρακτηρίζεται από μία βαθιά διπολικότητα, που αντιδιαστέλλει την ταυτότητα στην ετερότητα» (Abrams, 2005:234-235, λήμμα: «μεταδομισμός»· Αμπατζοπούλου, 1998).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα στο μυθιστόρημα της Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου και απέναντι σε ποια ή ποιες ετερότητες αντιπαρατίθεται προκειμένου να οικοδομηθεί.

2.2.3 Θεωρία της αφήγησης του Genette

Υπό τον όρο αφήγηση μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές έννοιες: 1η) αφήγηση (recit) σημαίνει το αφηγηματικό εκφώνημα, τον προφορικό ή γραπτό λόγο που διαλαμβάνει

την έκθεση ενός συμβάντος ή μιας σειράς συμβάντων· 2η) η αφήγηση δηλώνει τη διαδοχή γεγονότων, πραγματικών ή πλασματικών και τις διάφορες σχέσεις τους, ακολουθίας, αντίθεσης, επανάληψης κ.τ.λ.· 3η) η αφήγηση προσδιορίζει πάλι ένα γεγονός, όχι όμως αυτό που εξιστορείται, αλλά αυτό που συνίσταται στο ότι κάποιος εξιστορεί κάτι, την ίδια την αφηγηματική πράξη.

Ο Genette αναφέρεται στην αφήγηση με την τρέχουσα έννοιά της, δηλαδή στον αφηγηματικό λόγο που συμβαίνει να απαρτίζει στη λογοτεχνία ένα αφηγηματικό κείμενο. Η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου συνεπάγεται τη μελέτη των σχέσεων, αφενός ανάμεσα σ’ αυτόν τον λόγο και στα γεγονότα που εκθέτει (αφήγηση με την 2η έννοια: αφηγημένη ιστορία) και αφετέρου ανάμεσα στον ίδιο αυτόν τον λόγο και στην πράξη που τον παράγει πραγματικά ή πλασματικά (αφήγηση με την 3η έννοια: πράξη του αφηγείσθαι). Επιλέγει τους όρους «ιστορία», για να ονομάσει το αφηγηματικό σημαινόμενο ή περιεχόμενο, «αφήγημα» το σημαίνον, το εκφώνημα, τον λόγο ή το αφηγηματικό κείμενο αυτό καθεαυτό και «αφηγηματική πράξη» την ίδια την παραγωγό πράξη του αφηγείσθαι και το σύνολο της πραγματικής ή πλασματικής κατάστασης εντός της οποίας τοποθετείται (Genette, 2007).

Για τον Genette, λοιπόν, η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου είναι η μελέτη των σχέσεων μεταξύ αφηγήματος και ιστορίας, μεταξύ αφηγήματος και αφηγηματικής πράξης και μεταξύ ιστορίας και αφηγηματικής πράξης. Ως αφετηρία θέτει τη διαίρεση που είχε προτείνει το 1966 ο Tzvetan Todorov και κατατάσσει τα ζητήματα αφήγησης σε τρεις κατηγορίες: α) «στην κατηγορία του χρόνου (temps), όπου εκφράζεται η σχέση ανάμεσα στον χρόνο της ιστορίας και στον χρόνο της αφήγησης, β) στην κατηγορία της οπτικής (aspect) ή της προοπτικής υπό την οποία γίνεται αντιληπτή η ιστορία από τον αφηγητή και γ) στην κατηγορία του τρόπου/έγκλισης (mode), δηλαδή του τύπου λόγου που χρησιμοποιεί ο αφηγητής» (Genette, 2007:89).

3. Ανάλυση του μυθιστορήματος: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση του μυθιστορήματος της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου με βάση τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

3.1 Η κατασκευή της ταυτότητας στο λογοτεχνικό κείμενο

3.1.1 Η κατασκευή της ταυτότητας με αφηγήσεις

Το μυθιστόρημα ζωντανεύει την ιστορία του Μελένικου, της βυζαντινής πόλης που αποτέλεσε κέντρο του ελληνισμού για πολλούς αιώνες, και τονίζει την ελληνική ταυτότητα των κατοίκων του, μέσα από τις αφηγήσεις, τις μνήμες και τα βιώματα γνωστών οικογενειών που βίωσαν την ακμή και τη πτώση του. Έτσι λοιπόν, το 1813 ο Αναστάσιος Χρηστομάνος, επιφανής Μελενικιώτης, πιστεύοντας ότι η κόρη του Ελισάβετ έχει κληρονομήσει την επαναστατικότητα των Βυζαντινών τους προγόνων, θυμάται τις αφηγήσεις των παλαιότερων,

που έλεγαν ότι «οι ανεπιθύμητοι αντικαθεστωτικοί επιφανείς άρχοντες, οι ατίθασοι πρίγκιπες ή οι ανυπότακτοι στρατηγοί που έπεφταν στη δυσμένεια του Παλατιού εκτοπίζονταν από τη Βασιλεύουσα, περίπου πριν από επτά αιώνες στο μακρινό και βραχώδες Μελένικο ή Μελένοικο, δηλαδή στον Μέλανα Οίκο, χτισμένο σε αλλόκοτο ... φαράγγι ...στη δυτική πλευρά του όρους Ορβηλος της Μακεδονίας» (σ.29).

Ο πατέρας του Αναστάσιου, Χρήστος, ζώντας στη Βιέννη την εποχή του απελευθερωτικού εθνικισμού που είναι επηρεασμένος από τον διαφωτισμό και τις φιλελεύθερες διακηρύξεις της γαλλικής επανάστασης και θαυμάζοντας το έργο και τις ιδέες του Ρήγα Βελεστινλή, προσπαθεί με κάθε τρόπο να βοηθήσει στην εθνεγερσία. Ο αδερφός, λοιπόν, του Αναστάσιου, ο Μανόλης, του αφηγείται τις προσπάθειες που καταβάλλει ο πατέρας τους για την πνευματική αφύπνιση του γένους και τον ξεσηκωμό του: «ο γερο-Χρήστος παραμένει... φλογερός πατριώτης που δεν ανέχεται τη σκλαβιά και την κατάντια του Γένους... ανυπόμονος για την εθνεγερσία, παρά την απώλεια του Ρήγα που τόσο βαθιά τον κατάθλιψε... (σ.48) Ως γνήσιος απόγονος των αρχαίων Ελλήνων, ενστερνίζεται το “συν Αθηνά και χείρα κίνει” και πράττει αναλόγως! (σ.49-50)... Εξακολουθεί να χρηματοδοτεί την έκδοση εντύπων και βιβλίων που θα βοηθήσουν στην παιδεία και το φωτισμό του Γένους. Ενισχύει επίσης και όσες ελληνικές εφημερίδες και περιοδικά της Βιέννης αντιμετωπίζουν... οικονομικά προβλήματα... Γνωρίζω πάντως ότι έρχεται σ’ επαφή με μερικούς επιφανείς απόδημους συμπατριώτες μας για τη σύσταση μιας μυστικής εταιρείας που θα υποστηρίξει με όρκο τον Αγώνα» (σ.50-52).

Η Λισάφη (Ελισάβετ Β’), μία από τις ηρωίδες του μυθιστορήματος, μεγαλώνοντας δίπλα στη νονά της, την αρχόντισσα Ελισάβετ Α’, κόρη του Αναστάσιου Χρηστομάνου, ακούει τις αφηγήσεις της για το όραμα και το κίνημα του Ρήγα και τον ξεσηκωμό των Ελλήνων: «Μα δεν ήταν μόνο για τα δώρα που την αγαπούσε τη νονά της η Λισάφη. Ήταν και για... τις ιστορίες τις αληθινές, τις συναρπαστικές που της διηγόταν αργότερα: για τ’ όραμα το μεγάλο και το άτοχο κίνημα του Ρήγα Βελεστινλή· για τη Φιλική Εταιρεία και την ετοιμασία του Αγώνα· για τον ξεσηκωμό των Ελλήνων το 1821... έναν αγώνα αιματηρό και σκληρό που στοίχισε πλήθος ζωές, μα έφερε λευτεριά στο νότιο κομμάτι της πατρίδας» (σ.164).

Στη σύγχρονη πλέον εποχή (2005) ο Παύλος διαβάξει στην Όλγα, εγγονή της Ελισάβετ Γ’, την περιγραφή για το Μελένικο, που δημοσίευσε το 1908 ο Γάλλος Μισέλ Παγιαρέ: «Πόλις πολυκίνδυνος, πρόσκοπος του Ελληνισμού, ελληνική μέχρι θεμελίων... Συγκροτείται εκ 516 οικιών ελληνικών, 100 οθωμανικών, 69 αθιγγανικών και 10 βουλγαρικών... Οικογένειαι τινές σημεριναί έχουσι την καταγωγήν των εκ των ιστορικών τούτων χρόνων» (σ.218-219).

Ο σύζυγος της Λισάφης, ο Θεοδόσιος Βεζούκας, μεγαλώνει ως θετός πατέρας ένα ορφανό Βουλγαράκι (τον Αλέξι Στάνοφ) και προσπαθεί να του εμψυχήσει το όραμα για μια ειρηνική συνύπαρξη όλων των λαών της χερσονήσου του Αίμου: «Μου μιλούσε συχνά για το Ρήγα και τα οράματα του. Μου έλεγε ακόμα ότι ο πόλεμος δεν είναι η καλύτερη λύση στις διαφορές των εθνών κι ότι σίγουρα κάποτε θα βρεθεί τρόπος να ζήσουν για πάντα ειρηνικά οι λαοί της χερσονήσου του Αίμου- έτσι την έλεγε τη χερσόνησο μας, ποτέ δεν την είπε αλλιώς, το «Βαλκάνια» του θύμιζε Τουρκοκρατία» (σ.273).

3.1.2 Κατασκευή της ταυτότητας σε σχέση με τον εθνικά «άλλο»

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, «η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Είναι, επομένως, αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα» (Δραγώνα, 2003). Έτσι, λοιπόν, και η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται κυρίως μέσα από τις διαφορές με άλλα έθνη και αυτή η συνεχής διαδικασία ετεροπροσδιορισμού συμβάλλει στην αναπαραγωγή της (Αβδελά, 1997α).

Στη λογοτεχνία «ο άλλος» παρουσιάζεται συχνά στερεοτυπικά, με αρνητικό σημαινόμενο. Στο μυθιστόρημα που αναλύουμε οι «εθνικά άλλοι» είναι κατά κύριο λόγο οι Τούρκοι και οι Βούλγαροι. (μάλιστα οι αναφορές στους Βουλγάρους είναι ποσοτικά περισσότερες από αυτές των Τούρκων). Οι Τούρκοι παρουσιάζονται, κατά κύριο λόγο, με αρνητικό σημαινόμενο. Αντίθετα, για τους Βουλγάρους υπάρχουν εκτός από αρνητικές και αρκετές θετικές αναφορές και είναι εμφανής η επιθυμία της αφηγήτριας να περάσει το μήνυμα της συμφιλίωσης των λαών της χερσονήσου του Αίμου.

Ο Αναστάσιος Χρηστομάνος, λοιπόν, στα 1813 αναλογίζεται τα συνεχή δεινοπαθήματα του Γένους από τους Τούρκους και βλέπει «ότι φουντώνει παντού η λαχτάρα για ξεσηκωμό, γι' απαλλαγή από τον οθωμανικό ζυγό. Έναν ζυγό που δεν άφηνε τους Γραικούς να ορθοποδήσουν... παρ' όλους τους δήθεν ευνοϊκούς νόμους για τους ραγιαδες που έμεναν ουσιαστικά στα χαρτιά. Η γυμνή αλήθεια ήταν ότι το οθωμανικό ιμπέριο τους εξουθένωνε με βαρύτατους και άδικους φόρους, τους τυραννούσε και τους καταπίεζε με χίλιους τρόπους, πότε κρυφούς και πότε φανερούς, εδώ και τέσσερις αιώνες» (σ.43-44).

Ο Οθωμανός διοικητής του Μελένικου, Μουστάμπεη, χαρακτηρίζεται από τη Θέκλα θεριό και παρουσιάζεται φοβερός, άτιμος και άδικος, να διαπράττει εγκλήματα, όπως αρπαγές γυναικών και βίαιους εξισλαμισμούς: «μ' αυτό το θεριό τον Μουστάμπεη να διαφεντεύει με τόση αδικία το δόλιο το Μελένικο» (σ.82)... «οι Τούρκοι όμως δεν αστειεύονται με όσους ανακαλύπτουν ότι διατηρούν δοσοληψίες με τους Έλληνες αγωνιστές, ιδιαίτερα ο δικός σας εδώ, ο φοβερός Μουστάμπεης» (σ.103)... «Οι αυθαιρεσίες και οι ατιμίες του Μουστάμπεη ωστόσο δεν αντέχονταν άλλο. Οι φόροι ολοένα και μεγάλωναν, οι βίαιοι εξισλαμισμοί και οι αρπαγές γυναικών όλο και πύκνωναν» (σ.181).

Στο μυθιστόρημα παρουσιάζεται γλαφυρά ο φανατισμός με τον οποίο αγωνίζονταν οι Βούλγαροι, με παρότρυνση της Ρωσίας, για να δημιουργήσουν μια «Μεγάλη Βουλγαρία» σε βάρος, όπως αναφέρεται, των άλλων λαών της Χερσονήσου του Αίμου. Οι Βούλγαροι παρουσιάζονται να τρομοκρατούν τους Έλληνες, να διαπράττουν βιαιοπραγίες, δολοφονίες, λεηλασίες, ατιμίες εις βάρος των Ελλήνων και τονίζεται η έξαρση μίσους μεταξύ των δύο λαών κυρίως την περίοδο του Μακεδονικού Αγώνα και των Βαλκανικών Πολέμων.

Η Λισάφη, λοιπόν, προσπαθεί να ξεπεράσει με τη βοήθεια της νονάς της, Ελισάβετ Α', το βαθύ τραύμα από τη δολοφονία του πατέρα της από τους Βουλγάρους αντάρτες, τους «κομιτατζήδες», όπως τους έλεγαν: «Δεν ήταν εύκολο τότε να καταλάβει, εννιά χρονών

κοριτσάκι, το μίσος που είχε φουντώσει ανάμεσα στους «Πατριαρχικούς» και στους «Εξαρχικούς», με άλλα λόγια στους Έλληνες χριστιανούς που έμεναν πιστοί στο Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης, κι από την άλλη στους Βούλγαρους που από το 1872 υποστήριζαν την Εξαρχία, τη δική τους Εκκλησιαστική Αρχή... βάλθηκαν οι Βούλγαροι να δημιουργήσουν μια «Μεγάλη Βουλγαρία» σε βάρος των άλλων λαών της Χερσονήσου του Αίμου. Και αγωνίζονταν για αυτό το σχέδιο με φανατισμό ακόμα μεγαλύτερο, τρομοκρατώντας κι εξοντώνοντας όποιους πίστευαν ότι είναι εμπόδιο στα σχέδια τους. «Εμπόδιο» ήταν κυρίως οι Γραικοί» (σ.162-163).

Ο Θεοδόσιος και η Λισάφη απέκτησαν το στερνοπαίδι τους τον Οκτώβρη του 1904 «Τότε ήταν που φούντωσε ο Μακεδονικός Αγώνας. Λυσσαλέες οι συγκρούσεις, ατελείωτες οι αντεκδικήσεις, άγριος ο φανατισμός ανάμεσα στους Βούλγαρους και τους Έλληνες, αμέτρητα και τα αθώα θύματα» (σ.225). Μετά μια πρόσκαιρη ανακωχή μετά την επανάσταση των Νεότουρκων το 1908, η έχθρα των Βουλγάρων ξαναφουντώνει: «Η προσωρινή ομοψυχία... χάθηκε γρήγορα. Η συμμαχία έσπασε. Οι Βούλγαροι δεν κράτησαν τις υποσχέσεις τους, αντίθετα θυμήθηκαν παλιές απαιτήσεις και βλέψεις... επιτέθηκαν αιφνιδιαστικά εναντίον των πρώην συμμάχων τους, Σέρβων κι Ελλήνων. Το μίσος ξαναφούντωσε, ακόμα πιο δυνατό... Στο Μελένικο έγιναν πράγματα φοβερά... εξαγριωμένοι Βούλγαροι στρατιώτες βασάνισαν και σκότωσαν το μητροπολίτη Μελενίκου Κωνσταντίνο και άλλους διακόσιους πενήντα Έλληνες» (σ.225-226).

Ωστόσο, πέρα από το μίσος και την έχθρα στο μυθιστόρημα σκιαγραφείται και η θετική εικόνα ενός Βούλγαρου στρατιωτικού, αρχηγού της ομάδας που εισβάλλουν στο σπίτι της Σταματίνας, για να συλλάβουν τον άντρα της, ο οποίος δεν πειράζει τη Σταματίνα και τα παιδιά της «Έχε χάρη που έχει άρρωστο παιδί» και, όταν ένας στρατιώτης του λοξοκοιτάει τη δεκατριάχρονη κόρη της, τον απειλεί με το όπλο λέγοντας του: «Αν πειράξεις την κοπέλα, σε σκότωσα. Εμείς δεν είμαστε Τούρκοι να γεμίσουμε χαρέμια. Με τους άντρες παλεύουμε για τούτη τη γη» (σ.237).

Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι ευεργεσίες μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων και οι φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Ο γιατρός Θεοδόσιος Πέτροβιτς, σύζυγος της Ελισάβετ Α΄, σώζει από τη χολέρα έναν μικρό Βούλγαρο και ο πατέρας του υπόσχεται να σώσει ένα ελληνόπουλο (σ.191). Το χρέος αυτό περνά από γενιά σε γενιά και έτσι το παιδί εκείνο σώζει τον μικρό Θεοδόσιο Βεζούκα από τη φωτιά και με τη σειρά του ο Άγγελος, γιος του Θεοδόσιου, φέρνει στο σπίτι ένα ορφανό Βουλγαράκι, τον Αλέξι Στάνοφ, και οι γονείς του το μεγαλώνουν σαν δικό τους παιδί. Ο γερο-Στάνοφ θυμάται αυτήν τη στιγμή, τον Ιούνιο του 1917, όταν ο Άγγελος και ο αδερφός του επέστρεφαν από το στρατόπεδο καταναγκαστικής εργασίας στη Βουλγαρία, όπου μεταφέρθηκαν ως όμηροι, και τον βρήκαν στο σταθμό Σόφιας: « “Άκου!” μου λέει τότε ο άγγελος μου. “ Άγγελο Βεζούκα με λένε, μπορεί να ξέρω τη γλώσσα σου, αλλά είμαι Έλληνας και πρέπει να γυρίσω στην πατρίδα μου. Θέλεις να έρθεις και να μείνεις στο σπίτι μου, ώσπου να βρούμε τη θεία σου; Θα σ’ έχω σαν αδελφάκι...”» (σ.270).

Επίσης, στη σύγχρονη εποχή, οι σχέσεις μεταξύ Ελλήνων Βουλγάρων παρουσιάζονται εγκάρδιες και φιλικές: «Ντομπρέ ντοσλί! Βλέστε, βλέστε» τους καλωσορίζει και τους λέει να περάσουν στα βουλγαρικά μια κοπέλα πίσω από τον γέροντα (σ.74)... Θα δείτε Έλληνες και Βούλγαρους να γλεντάνε και να πίνουν μαζί!... Εδώ και κάμποσο καιρό λοιπόν, τη μέρα της

γιορτής των Ταξιαρχών Αγγέλων, καθιερώθηκε να μένουν ανοιχτά τα σύνορα, να έρχονται οι Βούλγαροι από τη Νόβα Λόφτσα ... και να γλεντούν μαζί με τους Έλληνες στον τόπο όπου κάποτε ζούσαν οι πρόγονοί τους» (σ.292). Ωστόσο «κάποιοι γεροντότεροι δεν έρχονται ποτέ. Εμείς δε γίνεται να ξεχάσουμε, λένε» (σ.292).

3.1.3 Κατασκευή της ταυτότητας με αυτοβιογραφικό λόγο και με βιώματα

Η ταυτότητα κατασκευάζεται επίσης μέσα από τον αυτοβιογραφικό λόγο: βιώματα, ημερολόγια, μνήμες, κ.α. Έτσι, λοιπόν, ο Αναστάσιος θυμάται τον θαυμασμό του πατέρα του για τον Ρήγα και το έργο του: «Ασφαλώς το θυμάμαι... Ξέρω καλά πόσο τον είχαν ενθουσιάσει τα γραπτά του Βελεστινλή, κυρίως η δωδεκάφυλλη Μεγάλη Χάρτα του με την ελληνική ανατολή ν’ απλώνεται από τα Καρπάθια και το Δούναβη ως την Κρήτη, κι από την Αδριατική και το Ιόνιο μέχρι τον Εύξεινο Πόντο και τη Βιθυνία της Μικράς Ασίας» (σ.48). Ο Θεοδόσιος Βεζούκας θυμάται τον Μακεδονικό Αγώνα: «Τι να πρωτοθυμηθεί ο Θεοδόσιος από κείνο τον πολύχρονο αγώνα που ξεκίνησε όταν ο ίδιος ήταν ακόμα μικρό παιδί;... τον Οκτώβρη του 1904... Τότε ήταν που φούντωσε ο Μακεδονικός Αγώνας. Λυσσαλέες οι συγκρούσεις... Κι να βοηθάει όσο μπορούσε κρυφά και να τρέμει για τη γυναίκα και τα ανήλικα παιδιά του» (σ.222,225).

Σημαντικό ρόλο παίζει στο μυθιστόρημα και το ημερολόγιο του Αναστάσιου Χρηστομάνου, όπου κατέγραψε όλα τα ονόματα των συντρόφων του Ρήγα, «με όσα στοιχεία τους κατάφερα να μάθω... Και ακόμα μερικές πληροφορίες ελάχιστα γνωστές... Όπως βλέπεις, όχι μόνο θυμάμαι, μα θέλω και να αφήσω κειμήλιο πολύτιμο κι εργαλείο μνήμης ιερής στα παιδιά και στα εγγόνια μου τούτο το τετράδιο» (σ.54-55).

Οι ήρωες τέλος, Έλληνες και Βούλγαροι, ξεδιπλώνουν τα προσωπικά τους βιώματα, που αναδεικνύουν την εθνική ταυτότητα και συμβάλλουν στην κατασκευή της: «Η κύρια αιτία του ξεσπιτωμού» της οικογένειας της Ελισάβετ Α΄ από το Μελένικο και της οριστικής εγκατάστασής τους στη Βιέννη «ήταν ο αναμαλλιασμένος παπάς που είχε φτάσει κρυφά στο σπίτι τους και τον έκρυσαν για λίγες μέρες... Ο ρασοφόρος εκείνος ήταν ο Παπαφλέσσας. Κυνηγημένος από τους Τούρκους κατέφυγε στο Μελένικο. Κι ο πρώτος που δέχτηκε να του προσφέρει κρησφύγετο ήταν ο πατέρας... ωστόσο έφτασε στ’ αυτιά του καϊμακάμη (Τούρκος έπαρχος) πως ο Αναστάσιος Χρηστομάνος βοηθάει εκείνους που βάζουν τους ραγιάδες να ξεσηκωθούν. Αγριεμένος του μήνυσε αυστηρά πως αν βεβαιωνόταν ότι του έλεγαν αλήθεια οι πρώτοι που θα έκλαιγε θα ήταν οι γιοι του» (σ.85-86). Η Ελισάβετ Α΄, παρόλο που είναι ερωτευμένη με τον Βιεννέζο Βάλτερ, φοβάται ότι οι «οι γονείς της δε θα τον ήθελαν. Γραικούς παντρεύτηκαν οι αδελφές της μόλις μπήκαν στα είκοσι, Γραικό θα ήθελαν να πάρει κι εκείνη. Όμως η Ελισάβετ θα έκανε ότι περνούσε από το χέρι της για να ματαιώσει τα σχέδια τους. Θα σήκωνε επανάσταση» (σ.89).

Το μικρό Βουλγαράκι, ο Αλέξι Στάνοφ, που υιοθέτησε η οικογένεια της Λισάφη και το μεγάλωνε με πολύ αγάπη βιώνει την καχυποψία των γειτόνων και την απόρριψη των συμμαθητών του: «Μερικοί από τους γείτονες απορούσαν που μ’ έβλεπαν στο σπίτι των

Βεζουκαίων... Ακούς εκεί να μεγαλώνουν ένα Βουλγαράκι, ψιθύριζαν... Στενοχωριόμουν τότε πολύ. Έτρεμα μη με στείλουν πίσω» (σ.272). « Όταν οι σχέσεις των Ελλήνων και των Βουλγάρων ξανάγιναν εχθρικές, εγώ μαθητής του δημοτικού πέρασα πολύ άσχημα εκείνο τον καιρό... Γιατί τα παιδιά φανατίζονται κι εύκολα πληγώνουν όποιον νομίζουν πως είναι ξένος κι ανεπιθύμητος. "Βούλγαρο" με φώναζαν οι περισσότεροι συμμαθητές μου και μ' έδιωχναν... εγώ πληγωνόμουν αφάνταστα» (σ.274-275).

3.2 Οι προβληματισμοί και η κριτική περί ταυτότητας που εκφράζουν οι χαρακτήρες του μυθιστορήματος.

Οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες εκφράζουν τους προβληματισμούς τους για τις εμφύλιες διαμάχες των Ελλήνων και τις μεταξύ τους τριβές θεωρώντας τες ως ένα από τα χειρότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής φυλής, που την ακολουθεί σε όλη την ιστορική της πορεία εντός και εκτός του ελλαδικού χώρου.

Ο Αναστάσιος Χρηστομάνος το 1813, περίοδο αφύπνισης του έθνους και προετοιμασίας του αγώνα, ζητά να μάθει από τον αδελφό του για τις έριδες των Ελλήνων που ζουν στη Βιέννη: «Τι ανοησίες ακούω; Ψυχραίνονται κάθε τόσο ανάμεσα τους οι Γραικοί για λεπτομέρειες; Τι θα πει «υπήκοοι Αυστριακοί» και «υπήκοοι Οθωμανοί»; Όλοι Έλληνες δεν είναι;» και ο Μανόλης κατακρίνοντας αυτή τη στάση απαντά: «Τι να σου πω... Το έχει, προδήλως, η φυλή μας. Από τη μια προσπαθούμε να υποστηρίξουμε όλοι μαζί τον Αγώνα με σύμπνοια και ομοψυχία κι από την άλλη μας διαιρούν η φιλοπρωτία, οι μικροεγωισμοί...» (σ.56). Θεωρεί μάλιστα ανοησία το γεγονός ότι κάποιιοι «αμφισβήτησαν την ελληνικότητα» των αποδήμων που έχουν ξενικά επίθετα π.χ. «Βέλιοβιτς, Νικόλεβιτς» (σ.58).

Αλλά ακόμα και όταν δημιουργείται το νεοελληνικό κράτος, δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες αυτών που αγωνίστηκαν γι' αυτό και μάλιστα στρέφεται εναντίον κάποιων αγωνιστών. Έτσι λοιπόν, ο Αναστάσιος Χρηστομάνος αγανακτεί, όταν ο Θεοδόσιος Πέτροβιτς εξιστορεί τη δίκη των αγωνιστών, του Κολοκοτρώνη και του Πλαπούτα, που κατηγορήθηκαν από την Αντιβασιλεία για εσχάτη προδοσία: «Τι θλιβερή ιστορία κι αυτή! ... Οι αιώνιοι Έλληνες! Μόλις καταφέρουν να διώξουν τον εχθρό, αρχίζουν τις εμφύλιες έριδες...» (σ.102) «Η αιώνια γάγγραινα, Έλληνες εναντίον Ελλήνων!» (σ.104).

Επιπλέον, ο Θεοδόσιος εκφράζει τον προβληματισμό του για την άσκοπη αλληλοεξόντωση των λαών μεταξύ τους και ιδιαίτερα μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων: «Η ανθρωπιά δεν ξέρει φυλές και γένη, παιδί μου, μην το λησμονήσεις... Κι ας είχε ξανάρθει καιρός που έσπερνε μίσος, που είχε σπρώξει Βούλγαρους και Έλληνες να ξαναρχίσουν την αλληλοεξόντωση... καθέναν για την πατρίδα και την ελευθερία του, όπως την εννοούσε... Θα τελείωνε άραγε κάποτε αυτός ο παραλογισμός; Τι τρόπος έπρεπε να βρεθεί για να σταματήσει μια μέρα τούτο το κακό;» (σ.242-243).

Συμπεράσματα

«Η προφητεία του κόκκινου κρασιού» είναι ένα εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα που ζωντανεύει την ιστορία του Μελένικου μέσα από την αφήγηση των βιωμάτων δύο οικογενειών που βίωσαν την ακμή και την πτώση του. Εξιστορεί σημαντικά γεγονότα από την προετοιμασία του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων κατά των Τούρκων, τονίζοντας το όραμα του Ρήγα, και σημαντικούς σταθμούς του Μακεδονικού Αγώνα και των Βαλκανικών πολέμων, φτάνοντας μέχρι το σημερινό Μελένικο που βρίσκεται μέσα στα όρια του κράτους της Βουλγαρίας.

Στο μυθιστόρημα η ταυτότητα κατασκευάζεται κατά κύριο λόγο με αφηγήσεις και αυτοβιογραφικό λόγο που αφορά στους αγώνες του έθνους για απελευθέρωση και ανεξαρτησία, αλλά και στους κινδύνους και στις δυσκολίες που αντιμετώπισε. Η εθνική ταυτότητα αναδεικνύεται και εξαιρείται. Οι ήρωες αντιμετωπίζουν με ηρωισμό τις δυσκολίες και αγωνίζονται ρισκάροντας και τη ζωή τους για το έθνος και την ιδιαίτερη πατρίδα τους. Το εθνικό υποκείμενο προσδιορίζεται σε σχέση με τον εθνικά «άλλο», που στην προκειμένη περίπτωση είναι κυρίως οι Βούλγαροι και οι Τούρκοι. Οι Τούρκοι παρουσιάζονται, κατά κύριο λόγο, στερεοτυπικά με αρνητικό σημαινόμενο, μέσα από ενέργειες και στάσεις συγκεκριμένων προσώπων π.χ. Μουστάμπεης. Αντίθετα, οι Βούλγαροι παρουσιάζονται μέσα από αρνητικές, αλλά και αρκετές θετικές αναφορές. Υπάρχει μια ανθρώπινη διάσταση στην παράστασή τους. Έλληνες και Βούλγαροι αλληλοβοηθούνται και συμβιώνουν αρμονικά. Γίνονται, ωστόσο, και κάποιες αναφορές στους Ευρωπαίους, κυρίως στους Γάλλους, στον λόγο των οποίων οι Μελενικιώτες και ιδιαίτερα οι Μελενικιώτισσες γίνονται αντικείμενο θαυμασμού (σ.240), αλλά και αυτοί αντιμετωπίζονται θετικά και με θαυμασμό από τους Έλληνες (σ. 187). Διαφαίνεται η επιδίωξη κατασκευής ενός εθνικού υποκειμένου που διατηρεί βέβαια την εθνική ιστορική του μνήμη, αλλά συγχωρεί και συμβιώνει αρμονικά με τους «άλλους», πρώην εχθρούς, αφήνοντας πίσω έχθρες και μίση.

Οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί περί ταυτότητας που εκφράζονται από τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες επικεντρώνονται στις διχόνοιες και στις εμφύλιες διαμάχες μεταξύ των Ελλήνων, στοιχείο που θεωρείται ως αρνητικό χαρακτηριστικό της ελληνικής ταυτότητας και που πλήττει βαρύτερα το ελληνικό γένος. Επιπλέον, ο προβληματισμός επεκτείνεται και στην άσκοπη και παράλογη αλληλοεξόντωση γενικά των λαών και ειδικότερα των Ελλήνων και των Βουλγάρων. Γενικά στο μυθιστόρημα προωθείται η ιδέα της ειρηνικής συνύπαρξης όλων των λαών, ιδιαίτερα των Βαλκανικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελά, Ε. (1997α). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς και οι άλλοι”», στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.). «Τι ειν’ η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 27-45.

Αβδελά, Ε. (1997β). «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο:

- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.). «Τι ειν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 49-71.
- Abrams, M.H. (2005). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, μετ. Γιάννα Δεληβοριά - Σοφία Χατζιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό: η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βάσανος. Ζητήματα λογοτεχνικής αναπαράστασης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2014). «Η κατανόηση του «ξένου»: Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή», στο Γεωργογιάννης, Π. (επιστημονικός υπεύθυνος). *Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα με έμφαση στη Διδακτική και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες*. ΕΛ.Π.ΠΟ.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (1997). «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο: Φραγκουδάκη, Α& Δραγώνα, Θ. (επιμ.). «Τι ειν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.72-105.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (2002-2004). Ανακτήθηκε στις 4/8/2015 από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrtauteter>
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Goffman, E. (2001). *Το Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καρακίτσιος, Α. (2008). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. & Καρασαββίδου Ε. (2005). Αναπαραστάσεις του μετανάστη στο παιδικό μυθιστόρημα. *Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας: Κείμενα, Δεκέμβριος 2005*, τ.3, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Παν. Θεσσαλίας, σ.1-17. Ανακτήθηκε στις 21/8/2015 από

<http://keimena.ece.uth.gr/main/t3/arthra/tefxos3/karakitsios.htm>

- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση. Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills Sage.
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», περ. *Διαδρομές*, τ. 9-10 (Άνοιξη - Καλοκαίρι 2003), σ. 9-16.
- Lidell, H.G. & Scott, R. (1977). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης. Τόμος II*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Mead, G. (1973). *Geist, Identittaet und Gesellschaft*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας Ε.Π.Ε.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας», στο Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, σ. 188-224.
- Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Η προφητεία του κόκκινου κρασιού*. Αθήνα: Πατάκης
- Σταμέλος, Γ. & Καρανάτσης, Κ. (2005). Εθνικές συνιστώσες & εκπαίδευση: σχηματική απόδοση ιστορικής επισκόπησης. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών*, τ.3, σ. 321-334
- Τσιρώνης, Χ. (2008). «Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών», στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ.123-140). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Φύλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία. *Στο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (2002-2004)*. Ανακτήθηκε στις 17/8/15 από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrtauteter>

**Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών: προσεγγίζοντας
διαθεματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

**Empowering students in today’s schools: an interdisciplinary approach to differentiated
instruction**

Θεοδώρα Μπλάκου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ06, MedinTEFL, theoblak@yahoo.gr*

Theodora Blakou, *EnglishTeacher, MedinTEFL, theoblak@yahoo.gr*

Abstract: The aim of this paper is to present the design and implementation of a teaching intervention on differentiated instruction that was developed for the 4th Grade of primary school, alongside the cooperation of various teachers. The novelty of this teaching plan is that an experimental interdisciplinary approach is attempted in differentiated instruction, in order to bring together three different school subjects (Mathematics, English, Physical Education). In particular, this complex didactic scenario is structured within the framework of differentiated instruction, focuses on one main topic (problem solving on four mathematical operations) and identifies individual goals and concepts related to the different school subjects involved. The theoretical approach, the methodology and the development phases of the lesson are presented, including examples of activities. Finally, there is an evaluation of the impact of this innovative approach on the extend of the effectiveness of learning.

Keywords: Differentiated Instruction, Mathematics, English, Physical Education

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναπτύχθηκε για τη Δ΄ τάξη Δημοτικού με τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στην ίδια τάξη. Η καινοτομία του εν λόγω διδακτικού σεναρίου συνίσταται στο ότι επιχειρείται μια πειραματική διαθεματική προσέγγιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο να διασυνδεθούν τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή). Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα σύνθετο διδακτικό σενάριο μέσα σε ενιαίο πλαίσιο (διαφοροποιημένη διδασκαλία) που έχει ως βάση ένα κεντρικό θέμα (επίλυση προβλημάτων τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά) και προχωρά με τον προσδιορισμό επιμέρους στόχων και εννοιών που σχετίζονται με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση, η μεθοδολογία και οι φάσεις ανάπτυξης της δράσης, όπως επίσης και παραδείγματα δραστηριοτήτων. Τέλος, αξιολογείται η επίδραση που έχει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης αυτή η καινοτόμα εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Μαθηματικά, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή.

Εισαγωγή

Οι σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν επιφέρει πολύπλευρη διαφοροποίηση στο μαθητικό πληθυσμό: ατομική, πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνική, οικονομική και θρησκευτική. Σ' αυτές τις συνθήκες έντονης εσωτερικής διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική (Παντελιάδου, 2000). Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και η έκκληση για ισότητα έχει οδηγήσει τα σχολεία στη δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων. Αυτές οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν να αποτελέσουν ζωντανό παράδειγμα ισότητας ευκαιριών, αν οι μαθητές δεχτούν τέτοια διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin&Talbert, 1993).

Η Tomlinson (2003) τονίζει χαρακτηριστικά, πως ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους καινοτόμους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η καινοτομία στην εκπαίδευση εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις σε σχέση με την αλλαγή αρχών, στάσεων και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Στο παρόν άρθρο αναπτύσσεται μια διδακτική πρόταση σχεδιασμένη σύμφωνα με της αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βασικό γενικό στόχο την εξάσκηση των μαθητών της Δ τάξης σε προβλήματα Μαθηματικών τεσσάρων πράξεων και εφαρμογή σε τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Μαθηματικά, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αφορά στο σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης μέσα σε ενιαίο πλαίσιο (διαφοροποιημένη διδασκαλία) που έχει ως βάση ένα κεντρικό θέμα (επίλυση προβλημάτων τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά) και προχωρά με τον προσδιορισμό επιμέρους στόχων και εννοιών που σχετίζονται με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. χρήση του SimplePresent-Απλού Ενεστώτα στα Αγγλικά ή την εξάσκηση ισορροπίας και προσανατολισμού στη Φυσική Αγωγή). Καθώς στη διδακτική αυτή πρόταση προσδίδεται βιωματική και ευρηματική μορφή με στόχο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες, είναι αναγκαία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), η σύμπραξη γνώσεων από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Οι επιμέρους στόχοι και δεξιότητες που τέθηκαν στα αντικείμενα των Αγγλικών και της Φυσικής Αγωγής αντλήθηκαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ) των δύο μαθημάτων για τη Δ' Δημοτικού, συνδέθηκαν με εκείνους των Μαθηματικών και διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Στόχοι των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και η διασύνδεσή τους

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ
<p>Επίλυση προβλημάτων:</p> <p>Οι μαθητές εξερευνούν μία κατάσταση, κατασκευάζουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατυπώνουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα, αναγνωρίζουν και περιγράφουν ανάλογες καταστάσεις, ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.</p>	<p>Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν γνωστά ονόματα και λέξεις σε απλές προτάσεις, χρησιμοποιούν απλές λέξεις και εκφράσεις για να περιγράψουν τις καθημερινές τους συνήθειες ή μια εικόνα, μπορούν να συνδιαλέγονται με απλούς τρόπους, μπορούν να κάνουν ερωτήσεις και να δώσουν απαντήσεις πάνω σε απλά θέματα.</p>	<p>Να μπορούν να κατανοήσουν τα δεδομένα ενός μαθηματικού προβλήματος γραμμένου σε απλή γλώσσα στα Αγγλικά, να χρησιμοποιήσουν απλό λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τη λύση του και να επεξεργαστούν τα δεδομένα, να χρησιμοποιήσουν Αγγλικά και μαθηματικά σε real-lifesituations (π.χ. για τη συμμετοχή τους σε διεθνή διαγωνισμό).</p>
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ
<p>Επίλυση προβλημάτων:</p> <p>Οι μαθητές εξερευνούν μια κατάσταση, κατασκευάζουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατυπώνουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα, αναγνωρίζουν και περιγράφουν ανάλογες καταστάσεις, ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.</p>	<p>Βασικές έννοιες προσανατολισμού, ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων, εκμάθηση κατευθύνσεων, ανάπτυξη αίσθησης σώματος, αντίληψης χώρου, συντονισμού, ενίσχυση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοπεποίθησης. Έννοιες συνεργασίας και αυτενέργειας.</p>	<p>Να συνδέσουν την έννοια του προσανατολισμού και την ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων με την καθημερινότητά τους και το παιχνίδι τους. Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις για την επίλυση προβλήματος στα μαθηματικά για να ξεπεράσουν δοκιμασίες σε ένα παιχνίδι συνεργασίας.</p>

1. Θεωρητικό πλαίσιο – Μεθοδολογία

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. (Tomlinson, 2001, 2003; Κουτσελίνη, 2001, 2006).

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learningprofile). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε τέσσερις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του

περιεχομένου (process), το τελικό προϊόν (product) και το μαθησιακό περιβάλλον (learningenvironment) (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια. Οι εργασίες πρέπει να είναι στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας έτσι ώστε να κινητοποιούν ενεργά τους μαθητές σε όλες τις φάσεις υλοποίησής τους. Εργασίες που είναι πολύ εύκολες, γίνονται ανιαρές ενώ εργασίες που είναι πολύ δύσκολες προκαλούν απογοήτευση (Tomlinson, 2010).

Διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή: Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανάκλα τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Στο σημείο αυτό ξεκινά η «πραγματική μάθηση» (Tomlinson, 2010) και αυτό μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει βρει ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να γίνει η διδασκαλία, μπορεί να ρυθμίσει κατάλληλα διαφορετικές πλευρές της. Οι μαθητές, για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν είτε κάτω από το επίπεδο της τάξης είτε πάνω από αυτό ή να καλύπτουν τα προηγούμενα κενά τους. Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές.

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή: Αναμφισβήτητα, για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, είναι: το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να κατακτήσει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Hall, 2002). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια και ρουμπρίκες αξιολόγησης για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια, κατά την προετοιμασία του μαθήματος αναλύει το βασικό θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντά τους βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την καθημερινότητά τους, τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση (Tomlinson, 2004).

Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή: Σύμφωνα με τους Gardner (1983) και Sternberg (1985), οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί, λογικομαθηματικοί, κλπ). Η διαφοροποίηση της

διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ αφορά στον τρόπο παρουσίασης του υλικού από τον εκπαιδευτικό (προφορικά, οπτικά, από το μέρος στο όλο ή το αντίθετο), στη συνέχεια την ομαδοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη και τέλος στους τρόπους αξιολόγησης σύμφωνα με τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, οπτικοχωρική, μουσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική).

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, οργάνωση χώρου, πρόσβαση σε οπτικοακουστικά μέσα ή ΤΠΕ, αισθητική) ώστε να αποτελεί ένα περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Στο Δημοτικό πρέπει να υπάρχουν χώροι μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές θα μπορούν να απομονώνονται ή να συνεργάζονται. Εκεί θα βρίσκουν υλικά που μπορεί να αντανakλούν διάφορες κουλτούρες (π.χ. εικόνες, αντικείμενα) ή τους θυμίζουν το ασφαλές περιβάλλον του σπιτιού τους (π.χ. μαξιλάρες δαπέδου, χαλάκια). Επίσης, είναι ξεκάθαρο, σύμφωνα με την Tomlinson (2003), ότι στις τάξεις μας υπάρχουν μαθητές που χρειάζεται να «κινούνται» για να μάθουν. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δίνονται σαφείς οδηγίες με σκοπό την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών στην υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που θα καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες τους. Βασικό δομικό στοιχείο για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση (flexible grouping) (King-Shaver & Hunter, 2003), που μπορεί να περιλαμβάνει τυχαία ομαδοποίηση, ομοιογενείς ομάδες, ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, μικτού επιπέδου ομάδες, ομάδες επιλογής των μαθητών. Κάθε μορφή ομαδοποίησης μπορεί να είναι κατάλληλη για διαφορετικούς στόχους, αρκεί να διευκολύνει τη μάθηση για τους μαθητές.

2. Υλοποίηση της δράσης

2.1. Ομάδα – στόχος και αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σεναρίου

Η ομάδα στόχος στην οποία απευθύνεται το παρόν διδακτικό σενάριο είναι οι μαθητές της Δ Δημοτικού. Βασικός στόχος και αφετηριακή ανάγκη που προσπαθήσαμε να καλύψουμε είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Πριν το σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων έγινε διαγνωστική αξιολόγηση (pre-assessment) με τεστ διαβαθμισμένης δυσκολίας σε μαθηματικούς υπολογισμούς και προβλήματα των τεσσάρων πράξεων ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής και να υπάρξει μια ξεκάθαρη εικόνα για το φάσμα ετοιμότητας και το επίπεδο της τάξης. Επίσης, δόθηκαν ερωτηματολόγια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα (μαθησιακό προφίλ), και των ενδιαφερόντων τους.

Από την αξιολόγηση της γνωστικής ετοιμότητας προέκυψε ότι: κάποιοι μαθητές δυσκολεύονταν με τους κανόνες και τις τεχνικές της πρόσθεσης και της αφαίρεσης. Μπορεί να γνώριζαν μόνο την προπαίδεια (αποστήθιση) χωρίς να γνωρίζουν την τεχνική του

πολλαπλασιασμού. Κάποιοι άλλοι μαθητές γνώριζαν πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμό, αλλά χρειάζονταν περισσότερες ευκαιρίες για τις εφαρμόσουν και ήταν έτοιμοι να γνωρίσουν την τεχνική της διαίρεσης. Άλλοι μαθητές έβρισκαν «βαρετές» αυτές τις τρεις πράξεις, είχαν την διαίσθηση κατανόησης της διαίρεσης ή μπορεί να έμαθαν μόνοι τους τη διαίρεση εμπειρικά.

3. Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά: προβλήματα, σκέψη, λύση

Διαφοροποίηση με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα:

Με βάση την αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, οι μαθητές κατατάσσονται σε ένα από τα τρία προβλεπόμενα μαθησιακά επίπεδα (Αρχάριοι, Μεσαίοι και Προχωρημένοι) σχηματίζοντας τρεις ομοιογενείς ομάδες. Με στόχο την εκπλήρωση των δικών της προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων, σε κάθε ομάδα δόθηκαν μια σειρά από διαβαθμισμένες, σε βαθμό δυσκολίας, δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές τεχνικές της διαφοροποιημένης μάθησης.

Παράδειγμα Δραστηριότητας: Οι μαθητές κάθε επιπέδου χωρίζονται σε ζευγάρια και ασχολούνται μια δραστηριότητα τύπου tictactoe (τρίλιζα). Σε κάθε έναν από τους «αντιπάλους» δίνεται ένα φύλλο εργασίας με μια τρίλιζα. Σε κάθε ένα από τα 9 πλαίσια της τρίλιζας υπάρχει η εκφώνηση μιας δραστηριότητας, ενός μαθηματικού προβλήματος. Οι μαθητές διαλέγουν το Χ ή το Ο και αποφασίζουν ποιος θα «παίξει» πρώτος. Επιλέγουν πλαίσιο, λύνουν το μαθηματικό πρόβλημα και σημειώνουν Χ ή Ο αντίστοιχα σε κάθε πλαίσιο που λύνουν επιδιώκοντας να σχηματίσουν πρώτοι τρίλιζα και να κερδίσουν.

Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί είναι ίδια για όλα τα ζευγάρια των μαθητών, ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους επιπέδου. Η διαφορά βρίσκεται στο περιεχόμενο των πλαισίων της τρίλιζας. Στους μαθητές που ανήκουν στο πρώτο, ανώτερο γνωστικά επίπεδο, δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (τέσσερις διαφορετικές πράξεις), με στόχο η λύση των προβλημάτων να πραγματοποιηθεί γράφοντας μόνο το σκεπτικό τους (σκέψη) για τη σειρά των πράξεων, αιτιολογώντας την κάθε επιλογή τους και αναγνωρίζοντας το αποτέλεσμα της κάθε πράξης (τι είναι αυτό που βρήκαν) ώστε να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν, αν χρειαστεί, για να συνεχιστεί η «λύση» του προβλήματος και να προχωρήσουν στην επόμενη πράξη. Στη δεύτερη, μεσαίου γνωστικά επιπέδου ομάδα, δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (δύο έως τρεις πράξεις) με στόχο η λύση των προβλημάτων να πραγματοποιηθεί γράφοντας μόνο το σκεπτικό τους (σκέψη) για τη σωστή σειρά των πράξεων. Η τρίτη ομάδα είναι χαμηλού γνωστικά επιπέδου. Στους μαθητές δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (έως δυο διαφορετικές πράξεις). Η συγκεκριμένη ομάδα προχωρά στη λύση του προβλήματος παραδοσιακά κάνοντας πρώτα τις πράξεις και μετά τους ζητείται να «πουν» προφορικά, βοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό, το πώς σκέφτηκαν και τέλος να καταγράψουν τη σκέψη τους.

Η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών γίνεται με έτερο-αξιολόγηση από τον «αντίπαλο» παίκτη του ζευγαριού με βάση ένα έντυπο με τις σωστές απαντήσεις που έχει δοθεί στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Οι σωστές απαντήσεις είναι καλυμμένες ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να δουν άθελά τους τις απαντήσεις όλων των προβλημάτων.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει κυκλικά υποστήριξη σε όλες τις ομάδες. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι διαφορετικά για κάθε ομάδα, αλλά ο στόχος είναι ενιαίος και αφορά την κατανόηση των προβλημάτων, τη λύση τους πρώτα σκεπτόμενοι, άρα κατανοώντας τα δεδομένα και τα ζητούμενα, φθάνοντας στον στόχο, την τελική λύση του.

Διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ και στυλ

Ήδη από τη φάση της προκαταρκτικής αξιολόγησης έχει γίνει η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τους τύπους τηςπολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Στην αρχή αυτής της διδακτικής ενότητας οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τον πιο «δυνατό» τύπο νοημοσύνης που διαθέτουν, προκειμένου να τους ανατεθούν οι εργασίες.

Παράδειγμα Δραστηριότητας: Ο διδακτικός στόχος που έχει επιλεγεί σε αυτή τη δραστηριότητα είναι κοινός για όλες τις ομάδες και αφορά στην εξάσκηση των μαθητών σε προβλήματα τεσσάρων πράξεων (τέσσερις διαφορετικές πράξεις) με την τεχνική cubing (κύβος). Σε κάθε ομάδα μαθητών ο εκπαιδευτικός παραδίδει ένα κύβο (κόκκινος-μαθητές με οπτικοακουστικό προφίλ, πράσινος- μαθητές με λογικομαθηματικό προφίλ, μπλε-μαθητές με κιναισθητικό προφίλ) και ένα φύλλο εργασίας με αριθμημένα προβλήματα. Σε κάθε έδρα των κύβων υπάρχει ένας αριθμός (1-6) που αντιστοιχεί σε ένα πρόβλημα από το φύλλο εργασίας. Τα μέλη της κάθε ομάδας κάθονται κυκλικά και έχουν μπροστά τους τον ανάλογο κύβο. Κάθε μαθητής ρίχνει τον κύβο δύο φορές και κυκλώνει στο φύλλο εργασίας τις εκφωνήσεις των μαθηματικών προβλημάτων που αντιστοιχούν ώστε μόλις ολοκληρωθεί από όλα τα μέλη της ομάδας η ρίψη του κύβου να ξεκινήσουν την επίλυση μέσα σε χρονικό όριο που έχει ορισθεί από τον εκπαιδευτικό.

Στην πρώτη ομάδα με οπτικοακουστικό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Οι μαθητές της ομάδας δουλεύουν σε ζευγάρια κατά την επίλυση των προβλημάτων. Ο ένας μαθητής του ζευγαριού διαβάζει το πρόβλημα στο συμμαθητή του, έχοντας και οι δυο το φύλλο εργασίας μπροστά τους. Στη συνέχεια ο ένας «αφηγείται» τη σκέψη/λύση του προβλήματος, τη σειρά των πράξεων αιτιολογώντας τις, και ο άλλος τη γράφει στο φύλλο εργασίας. Στο επόμενο πρόβλημα αλλάζουν οι ρόλοι.

Στη δεύτερη ομάδα με λογικομαθηματικό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (με τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Εδώ ο κάθε μαθητής δουλεύει μόνος του αξιολογώντας τα πρόβλημα και γράφοντας τη σκέψη/λύση του κάθε προβλήματος στο ατομικό του φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις λύσεις τους και καταλήγουν ως ομάδα σε μια κοινά αποδεκτή λύση για κάθε πρόβλημα στο φύλλο εργασίας.

Στην τρίτη ομάδα με κιναισθητικό προφίλ δίνονται προβλήματα τεσσάρων πράξεων (με τέσσερις διαφορετικές πράξεις). Τα προβλήματα που δίνονται έχουν δεδομένα και ζητούμενα

που αφορούν χρήματα ή προβλήματα με την διαφορά ώρας. Οι μαθητές συζητούν και εργάζονται στην ομάδα τους. Χρησιμοποιούν απτικό υλικό (π.χ. ρολόι τοίχου ή νομίσματα). Η σκέψη/λύση είναι προϊόν ομαδικής εργασίας και ο κάθε μαθητής καταγράφει τη λύση στο ατομικό του φύλλο εργασίας.

4. Μαθηματικά και Αγγλικά: η διασύνδεση

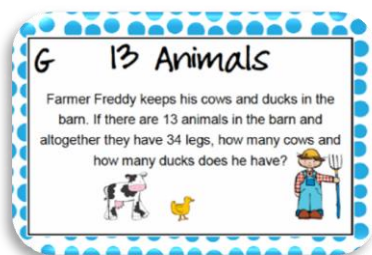
Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σε αυτό το διδακτικό σενάριο εκτός από την προκαταρκτική αξιολόγηση (pre-assessment) στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ο εκπαιδευτικός Αγγλικής χρειάστηκε να αξιολογήσει και τις γνώσεις (προ απαιτούμενη γνώση) των μαθητών πάνω στο γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών σε σχέση με: 1) Αγγλικά στο επίπεδο της τάξης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ξένων Γλωσσών/Αγγλικά-Τάξη Δ), 2) Αγγλικά για την εργασία: λεξιλόγιο μαθηματικών: αριθμοί, σύμβολα (π.χ. + addition, add, and, total, both, κλπ.), ρήματα στον απλό ενεστώτα, χρήση απλού ενεστώτα. Καθώς, σύμφωνα με την Tomlinson (2001), η προκαταρκτική αξιολόγηση (pre-assessment) αλλά και η προ διδασκαλία (pre-teaching) μπορούν να μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε τυχόν προβληματικά στοιχεία που υπάρχουν στην προ απαιτούμενη γνώση, σε εισαγωγικό μάθημα πριν την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, δόθηκαν διευκρινήσεις, μοιράστηκαν φυλλάδια και αναρτήθηκαν στους τοίχους πόστερ με το «λεξιλόγιο του μαθήματος», με όλους τους βασικούς όρους που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια των επόμενων μαθημάτων (Παππά, 2013).

Διαφοροποίηση με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα:

Χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών σε σχέση με γνώσεις και δεξιότητές τους πάνω στο υπό μελέτη θέμα (Μαθηματικά – Αγγλικά), αλλά και σε σχέση με δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης έγινε η ομαδοποίησή τους (Πίνακας 2). Ο ομαδοποίηση σε αυτό το στάδιο βασίζεται σε ιδέες που παρουσιάζονται στην ταξινομία του Bloom (Bloometal., 1956). Η ταξινόμηση προτείνει μια ιεραρχία τριών γνωστικών επιπέδων (masterydegrees) τονίζοντας ότι θα πρέπει να κατέχει κανείς πολύ καλά το ένα επίπεδο για να προχωρήσει στο επόμενο.

Σε αυτή τη δραστηριότητα όλοι οι μαθητές θα ασχοληθούν με ένα κοινό φύλλο εργασίας στο οποίο παρουσιάζονται προβλήματα μαθηματικών (wordproblems) στα αγγλικά. Κοινός στόχος για όλους τους μαθητές είναι να εξασκηθούν στην κατανόηση και την επίλυση ενός προβλήματος στα μαθηματικά γραμμένο όμως στα αγγλικά.

Παράδειγμα προβλήματος (Εικόνα 1): *Animals: Farmer Freddy keeps his cows and ducks in the barn. If there are 13 animals in the barn and altogether, they have 34 legs, how many cows and how many ducks does he have?*



Εικόνα 1. Προβλήματα - Αγγλικά

Πίνακας 2: Αξιολόγηση γνωστικού επιπέδου μαθητών (Μαθηματικά – Αγγλικά)

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ			
Υπόμνημα:			
A. Τι γνωρίζουν στην αρχή του μαθήματος;			
B. Τι χρειάζεται να μάθουν; (μαθησιακοί στόχοι)			
B	1. Να συνδυάσει γνώσεις 2. Να εξηγήσει τη διαδικασία 3. Να γράψει/δικάτου προβλήματα	1. Να χρησιμοποιεί λέξεις για την επίλυση προβλημάτων 2. Να χρησιμοποιεί λέξεις για να εξηγήσει τη διαδικασία 3. Να χρησιμοποιεί λέξεις για να φτιάξει δικό του πρόβλημα 4. Να χρησιμοποιεί όρους Μαθηματικών στα Αγγλικά	1. Να μάθει το απαραίτητο λεξιλόγιο στα Αγγλικά 2. Να κατανοεί προβλήματα Μαθηματικών με λέξεις 3. Να χρησιμοποιεί σύμβολα για να “μεταφράζει” τις λέξεις κατά την επίλυση του προβλήματος 4. Να φτιάχνει απλά προβλήματα μαθηματικών στα αγγλικά
A	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: 1. Μπορεί να καταλάβει και να επιλύσει ένα πρόβλημα 2. Μπορεί να φτιάξει ένα πλό πρόβλημα με λέξεις ΑΓΓΛΙΚΑ: 1. Γνωρίζει και μπορεί να χρησιμοποιήσει ρήματα στον Απλό Ενεστώτα (SimplePresent)	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: 1. Μπορεί να κατανοήσει ένα πρόβλημα 2. Μπορεί να χρησιμοποιήσει σύμβολα και αριθμούς για να φτιάξει ένα απλό πρόβλημα με λέξεις ΑΓΓΛΙΚΑ: 1. Αναγνωρίζει τα ρήματα στον SimplePresent 2. Αναγνωρίζει μαθηματικούς όρους και σύμβολα στα Αγγλικά	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: 1. Κατανοεί απλά προβλήματα μόνο. ΑΓΓΛΙΚΑ: 1. Αναγνωρίζει τις λέξεις μόνο όταν τις βλέπει.

2. Γνωρίζει και μπορεί να χρησιμοποιήσει μαθηματικά σύμβολα και όρους στα Αγγλικά			
High Degree of Mastery (Ανώτερο Επίπεδο)	Approaching Mastery (Μεσαίο Επίπεδο)	Beginning Mastery (Χαμηλό Επίπεδο)	

Οι γνωστικά υψηλού επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν δραστηριότητες σύνθεσης και αξιολόγησης: θα λύσουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας λέξεις (Αγγλικά) και πράξεις (Μαθηματικά), θα παρουσιάσουν στην ομάδα τους τη διαδικασία/τρόπο σκέψης που ακολούθησαν για την επίλυση και θα συνθέσουν το δικό τους πρόβλημα στα Αγγλικά (χρησιμοποιώντας αριθμούς, εικονογράφηση και λέξεις). Οι μεσαίου επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν εργασίες εφαρμογής και ανάλυσης. Αυτή η ομάδα θα προσπαθήσει να λύσει τα προβλήματα αναλύοντάς τα και κόβοντάς τα σε κομμάτια. Έτσι για παράδειγμα πρέπει να διακρίνουν τις μαθηματικές πράξεις που θα χρειαστούν, να λύσουν την άσκηση χρησιμοποιώντας αριθμούς και σύμβολα και τέλος να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν για την επίλυση στα Ελληνικά. Οι γνωστικά χαμηλού επιπέδου μαθητές αναλαμβάνουν δραστηριότητες γνώσης και κατανόησης. Αυτή η ομάδα θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει (να κυκλώσει) μέσα στα προβλήματα αγγλικές λέξεις που έχουν σχέση με τα μαθηματικά, θα αντιστοιχήσουν λέξεις και εικόνες σε ένα φύλλο εργασίας λεξιλογίου, θα προσπαθήσουν να περιγράψουν στα Ελληνικά το πρόβλημα και θα προσπαθήσουν να αντικαταστήσουν τις αγγλικές λέξεις με σύμβολα μαθηματικών.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει κυκλικά υποστήριξη σε όλες τις ομάδες. Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών αφορούν τόσο τη δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση. Μετά την εργασία σε ομάδες οι μαθητές επιστρέφουν στην ολομέλεια και μοιράζονται “τα μυστικά” που τους οδήγησαν στην κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων.

Διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών:

Σε αυτό το κομμάτι του διδακτικού σεναρίου, το περιεχόμενο μάθησης που ελκύει τον κάθε μαθητή θα γίνει και αντικείμενο επιλογής του. (Καλδή, 2013). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει ιδέες για την αξιολόγηση των μαθητικών ενδιαφερόντων από το έργο της Blaz (2008). Τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν στην τελική επιλογή των μαθητών σε κάθε ομάδα για τη μελέτη μιας θεματικής ενότητας είναι εύκολο να επιλυθούν, αφού οι μαθητές έχουν ήδη δηλώσει τις θεματικές ενότητες ανάλογα με τη σειρά του ενδιαφέροντός τους. Στην αρχή του μαθήματος παρουσιάζεται στους μαθητές μια λίστα με θέματα και αυτοί πρέπει να επιλέξουν αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο (π.χ. animals, football, summer, fairies, Christmas – επίκαιρο) να μελετήσουν. Με αυτό τον τρόπο θα σχηματιστούν τέσσερις ή πέντε ομάδες εργασίας, οι οποίες θα μελετήσουν διαφορετικές θεματικές ενότητες καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Στο πρώτο μέρος του μαθήματος οι ομάδες θα χρησιμοποιήσουν την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) πάνω στο λεξιλόγιο του θέματος της ομάδας τους (γλωσσική προετοιμασία στα αγγλικά) ενώ στη συνέχεια οι μαθητές (ατομικά ή σε ζευγάρια) θα επιλύσουν προβλήματα μαθηματικών που σχετίζονται με το θέμα που έχουν επιλέξει (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Παραδείγματα προβλημάτων

TOPIC	Word problem
Summer	<i>Chris and Sara like windsurfing. Every summer, when they go to the sea, they have a surfing competition. Chris stands on the surfing board for 128 seconds and Sara for 141 seconds. How many more seconds does Sara stand on her board?</i>
Basketball	<i>John's team scores 14 points in the first quarter. They score 10 more points in the second quarter and 12 more in the third. They finish the game with sixty-two points. How many points do they score in the fourth quarter?</i>

Τέλος οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους προβλήματα στα Αγγλικά και τα ανταλλάσσουν μέσα στην ομάδα τους. Στο τέλος η κάθε ομάδα πρέπει να επιλέξει ένα από τα προβλήματα, να το εικονογραφήσει (σε φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί) και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Σε αυτή τη φάση της διαφοροποίησης, σύμφωνα με την Καλδή (2013, σελ. 411), τα κριτήρια αξιολόγησης σε αυτή τη δραστηριότητα συμπεριλαμβάνουν τόσο κοινά και όσο και διαφορετικά σημεία για κάθε ομάδα. Έτσι, τα κοινά σημεία αφορούσαν τις δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης (π.χ. τρόπος ανάπτυξης λεξιλογίου, κατανόηση του προβλήματος, κλπ) ενώ τα διαφορετικά σημεία δεξιότητες δηλωτικής γνώσης (π.χ. χρήση της αγγλικής γλώσσας, χρήση μαθηματικών πράξεων, κλπ.).

Διαφοροποίηση με βάση τους τύπους νοημοσύνης που συνδέονται με το μαθησιακό προφίλ:

Πρωταρχικός σκοπός σε αυτό το διδακτικό σενάριο είναι η παροχή δυνατοτήτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης με διαφορετικούς τρόπους που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Για την αξιοποίηση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, όπως αυτοί προσδιορίστηκαν με ερωτηματολόγιο στην αρχή του σεναρίου, και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των παιδιών, σε όλους τους μαθητές ανακοινώθηκε το εξής φανταστικό σενάριο: «*Το σχολείο μας λαμβάνει μέρος σε ένα διεθνή διαγωνισμό μαθηματικών. Στις ομάδες σας πρέπει να ετοιμάσετε δύο προβλήματα μαθηματικών στα αγγλικά και να τα παρουσιάσετε στην τάξη σας. Οι υπόλοιποι συμμαθητές σας θα αποτελέσουν την επιτροπή που θα κρίνει τα πιο ενδιαφέροντα προβλήματα για να συμμετάσχουν το διαγωνισμό*». Στη συνέχεια δόθηκαν διαφοροποιημένες οδηγίες προσέγγισης του θέματος

στις ομάδες ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που αντιπροσώπευαν. Στην ομάδα των μαθητών που ο «δυνατός» τύπος νοημοσύνης ήταν ο γλωσσικός ή ο λογικομαθηματικός ανατέθηκε η «δημιουργία προβλημάτων με λέξεις, πάντα στα αγγλικά, αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα». Οι μαθητές με «δυνατή» οπτική/χωροαντιληπτική νοημοσύνη χρησιμοποίησαν εικόνες και αντικείμενα για να στήσουν και να παρουσιάσουν τα προβλήματά τους. Μαθητές με «δυνατό» τύπο νοημοσύνης τον μουσικό-ακουστικό έδωσαν στα προβλήματά τους τη μορφή ποιήματος, τους πρόσθεσαν ρυθμό και αυτοσχέδια μουσική και τα παρουσίασαν στην τάξη. Τέλος, η ομάδα των μαθητών με «δυνατό» τύπο νοημοσύνης τον κιναισθητικό δημιούργησε μια μικρή δραματοποίηση και παντομίμα για τα δύο προβλήματά τους.

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν: α) η χρήση όλων των στοιχείων (π.χ. λεξιλόγιο/γραμματική αγγλικής γλώσσας, μαθηματικές έννοιες) που έχουν παρουσιαστεί και μελετηθεί στις προηγούμενες διδακτικές ενότητες και β) η ενδιαφέρουσα και ελκυστική παρουσίαση των προβλημάτων μαθηματικών στα αγγλικά που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές στις ομάδες τους.

5. Μαθηματικά και Φυσική Αγωγή: η διασύνδεση

Η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχει σα στόχο τόσο την ανάπτυξη του σωματικού (π.χ. ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και φυσικών – σωματικών ικανοτήτων) και γνωστικού τομέα (π.χ. προβλήματα τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά) όσο και την ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα: καλλιέργεια συνεργασίας, επικοινωνίας, ομαδικότητας καθώς επίσης και ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης (ΔΕΠΠΣ Φυσικής Αγωγής σελ. 571). Όσον αφορά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, οι Fox&Hoffman (2011) στο βιβλίο τους *The Differentiated Instruction Book of Lists* προτείνουν διαφοροποίηση δραστηριοτήτων ως προς: 1) την άσκηση, 2) το αποτέλεσμα, 3) την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο κάθε μαθητής και δίνουν την οδηγία: «μια δεξιότητα τη φορά, από τα απλά στα σύνθετα» (σελ.210).

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δύο περιοχές στόχων ελήφθησαν υπόψη. Η πρώτη σχετίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας (π.χ. προσανατολισμός στη Φυσική Αγωγή, επίλυση προβλημάτων στα Μαθηματικά). Η δεύτερη περιοχή στόχων σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που ευνοούν την κατάκτηση των στόχων από όλους τους μαθητές.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην πρώτη περιοχή στόχων οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν βασίστηκαν στο ακόλουθο πλάνο:

1. *Εξοικείωση, εκμάθηση των βασικών στοιχείων των δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με την εκτέλεση της άσκησης (π.χ. προσανατολισμός, ισορροπία).*

Παράδειγμα Δραστηριότητας: «Εγώ και συ ... μαζί» (Παιχνίδια συνεργασίας). Σ’ αυτή τη φάση τα παιδιά θα εξοικειωθούν με παιχνίδια κατευθύνσεων, συνεργασίας και αναρρίχησης με βιωματικές δραστηριότητες στο μάθημα ΦΑ. Αρχικά θα έρθουν σε επαφή με τις έννοιες του προσανατολισμού (π.χ. διάβασμα υπομνήματος χάρτη, μονοπάτια-κατευθύνσεις ζιγκ-ζαγκ, σλάλομ κλπ.), με την έννοια της συνεργασίας μέσα από βιωματικά παιχνίδια συνεργασίας. Τέλος θα έρθουν σε επαφή με τον τοίχο αναρρίχησης-πολύζυγα μαθαίνοντας τις βασικές δεξιότητες αναρρίχησης (Εικόνα 2).

2. *Εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες μέσα από παιχνίδια. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο μαθητής θα προσπαθήσει να εντάξει την αποκτηθείσα γνώση/δεξιότητα στο νέο περιβάλλον εκτέλεσης (π.χ. στις απαιτήσεις ενός συνεργατικού ή ανταγωνιστικού παιχνιδιού).*
Παράδειγμα Δραστηριότητας: «Ναυαγοί -Τιτανικός»: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στα μαθηματικά. Κάθε ομάδα έχει ένα “νησί-βάση” (στρώμα) πάνω στο οποίο υπάρχουν κάρτες με προβλήματα μαθηματικών, ανάλογα με το επίπεδό τους, και τρία στεφάνια. Στο κέντρο της αίθουσας υπάρχουν διάσπαρτα και άλλα υλικά (κώνοι, μπάλες, κλπ) και ένα ακόμη στρώμα. Οι μαθητές στις ομάδες τους παίρνουν μία-μία τις κάρτες με τα προβλήματα και τα λύνουν, ενώ πρέπει (χρησιμοποιώντας τα στεφάνια ως σχεδίες- «Τιτανικός») να πάρουν τα αντίστοιχα υλικά (μπάλες, κώνοι κλπ) από τη θάλασσα. Λύνοντας το τελευταίο πρόβλημα φτάνουν στο κεντρικό νησί και σώζονται.



Εικόνα 2. Μαθηματικά και Φυσική Αγωγή

3. *Αξιολόγηση των μαθητών.* Για να υπάρχει ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα που να πείθει τους μαθητές ότι η ανάπτυξη της κινητικής τους δεξιότητας αλλά και οι επιμέρους στόχοι για

την εξάσκησή τους σε προβλήματα μαθηματικών επιτεύχθηκαν, επιλέχθηκε η εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δοκιμασίας (π.χ., ένα παιχνίδι με τελικό σκοπό την “κατάκτηση του Έβερεστ”).

Παράδειγμα Δραστηριότητας: «Κατάκτηση του Έβερεστ»: Οι μαθητές σε δύο ομάδες ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στα μαθηματικά πρέπει να επιλύσουν έξι προβλήματα και να εκτελέσουν έξι αντίστοιχες δοκιμασίες-ασκήσεις. Παίρνουν μία-μία τις κάρτες με τα προβλήματα και τα λύνουν, ενώ πρέπει να κάνουν τις αντίστοιχες δοκιμασίες-ασκήσεις (π.χ. περνάμε ένα «ποτάμι» φτιάχνοντας γέφυρες με «ξύλα» και «τούβλα», ή κάνουμε αναρρίχηση και ακουμπάμε (τις εικόνες) όλων των βουνών που το ύψος τους είναι μέχρι 10.000 μέτρα). Στο τελευταίο πρόβλημα φτάνουν στο Έβερεστ και βάζουν τη σημαία τους στην κορυφή.

Όσον αφορά στη δεύτερη περιοχή στόχων, η οποία σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα: α) στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος (είδη δραστηριοτήτων, τρόπος ομαδοποίησης, χρόνος εκτέλεσης δραστηριοτήτων) και β) στο ρόλο του εκπαιδευτικού (ενθάρρυνση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση), έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την κατάκτηση των στόχων από όλους τους μαθητές. Έτσι, για παράδειγμα, σε σχέση με την οργάνωση των ομάδων προτιμήθηκε ευέλικτος σχηματισμός ο οποίος αλλάζει ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος (π.χ. παρόμοια ενδιαφέροντα όπως εξωσχολικές δραστηριότητες) ή λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές τους στο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. αντίληψη σχημάτων στα μαθηματικά). Οι μαθητές έλαβαν ατομικά την αξιολόγησή τους ώστε να ενημερώνονται για τις προσωπικές τους κατακτήσεις ή τα σημεία στα οποία υστερούν. Τέλος, ο εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στις ξεχωριστές ικανότητες του καθενός μέσα στην ομάδα και στο ότι είναι όλες απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου (π.χ. κινητικές δεξιότητες ενός μέλους της ομάδας αλλά και η ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά κάποιου άλλου) και ενισχύθηκε η διαδικασία ανάληψης ρόλων από τα μέλη της ομάδας (π.χ. συντονιστής, εκτελεστής κινητικών δραστηριοτήτων, «γραμματέας», κλπ).

Συμπεράσματα

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο ως προς την σχολική επίδοση των μαθητών όσο και ως προς την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου έδωσε την ευκαιρία για μία σειρά διαπιστώσεων από τους εκπαιδευτικούς που το οργάνωσαν. Σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί, ήταν ιδιαίτερος ευχάριστη η διαπίστωση ότι οι μαθητές, μέσα από το περιεχόμενο και τη διαδικασία του κάθε βήματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας που καλούνταν να κάνουν, πλησίαζαν ολοένα και περισσότερο τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά/συναισθηματικά τον κατά περίπτωση υποστόχο (ανά γνωστικό αντικείμενο) και το γενικό στόχο του εγχειρήματος (επίλυση προβλημάτων τεσσάρων πράξεων στα μαθηματικά).

Στο τέλος κάθε φάσης του σεναρίου, οι μαθητές ήταν σε θέση να αξιολογήσουν την ενότητα, καθώς και την αρχική και τελική στάση τους. Η γνώμη τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν πολύ θετική, αφού δεν είχαν λάβει μέρος ξανά σε παρόμοιο πρόγραμμα. Η παραγωγή του κάθε τελικού προϊόντος που ολοκλήρωναν και η επιτυχής συμμετοχή και συζήτηση στην ομάδα τους έκαναν περήφανους για τις ικανότητες και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν. Οι μαθητές, αξιοποιώντας ο καθένας τις ατομικές του ικανότητες, εργάστηκαν με συλλογικότητα προκειμένου να φέρουν εις πέρας με επιτυχία τα μαθησιακά έργα που τους ανατέθηκαν. Οι επιδόσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα βελτιώθηκαν, ενώ ταυτόχρονα και παρά τις χρονικές, σωματικές και γλωσσικές απαιτήσεις, συζήτησαν, διασκέδασαν και ανταποκρίθηκαν σε κάθε δραστηριότητα που ανέλαβαν.

Στο εν λόγω διδακτικό σενάριο, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες βασισμένες σε ορισμένες στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επελέγησαν. Αυτό σημαίνει πως, πιθανόν, διαφορετικές στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να επιδρούν και διαφορετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητευόμενων.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η ουσιαστική καινοτομία που προάγεται από το παρόν εγχείρημα είναι η ανάπτυξη ενός διδακτικού σεναρίου βασισμένου στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν επιπλέον σε θέματα κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η συνεργασία αυτή είχε σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην προαγωγή της γνώσης και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μέθοδος project. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ., (Eds) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ.51-69). Αθήνα: Πεδίο
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄*. Λευκωσία
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Α., (2013) Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Στο Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ., (Eds) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*(σελ. 131-158).Αθήνα: Πεδίο
- Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. New York:

Eye on Education.

- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D., (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* NY: David McKay
- Fox, J., Hoffman, W., (2011) *The Differentiated Instruction Book of Lists.* San Francisco, CA, Retrieved from: www.josseybass.com(13/11/19)
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassell.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction,* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, Retrieved from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html(16/10/20)
- King-Shaver, B. & Hunter, A. (2003). *Differentiated Instruction in the English Classroom. Content, process, product and assessment.* Portsmouth, NH: Heinemann
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford University: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Retrieved from <https://goo.gl/J8CKs4> (22/12/2020).
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edn.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9.* Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας.* Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A., (2010). Differentiating instruction in response to academically diverse student populations. In R. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching* (pp. 113-144). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Drama methods in reforming the teacher-student role in foreign language learning: an action research through Mantle of the Expert

Georgia Kosma, *EFL Teacher, 1st Experimental Primary School of Alexandroupolis, EFL Instructor, University of West Attica, Greece*

Abstract: The recently growing body of research findings highlights the efficacy of drama methods and techniques incorporation in foreign language learning. The present study examines the developing synergy between a drama method and the current curriculum for English as a Foreign Language (EFL) learning in Greek primary education. The article reports on the emergent findings from a qualitative action research implemented to the EFL learners of a 5th grade primary state school in Greece, through the drama method of *Mantle of the Expert* (MoE). Research data demonstrate improvement of the learning process as derived from students’ active engagement, along with development of teacher-student effective collaboration in the co-construction of new knowledge. The article argues for the social role of MoE as a means of transforming EFL learning into a non-competitive experiential process which, in turn, results in the teacher-student role enrichment. It is our estimation that EFL teachers could benefit from the present study findings as the latter constitute flexible suggestions for upgrading their teaching practice.

Keywords : teacher-student role, foreign language learning, Mantle of the Expert, action research

Introduction

The field of foreign language learning has undergone numerous changes on a global scale over the years. From the period when foreign language learning implied merely conquering the linguistic code we have come to the realization that the holistic approach to language learning presupposes viewing it not as a continuous process of new knowledge acquirement, rather as the means for achieving individual growth and forming congruous human relations. Towards this direction, the incorporation of drama methods in foreign language learning in general and EFL learning in particular is reported to be highly effective as far as reforming the teacher-student role is concerned (Jarayseh, 2010·Florea, 2011).

1. The Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC)

The continuous developments of the European Union policy as regards foreign language school education as well as factors which have emerged during the formation of foreign language teaching in the Greek primary sector dictated the need for the formulation of an

integrated curriculum for all foreign languages which are currently taught or may be taught at all sectors (Pedagogical Institute, 2011), an educational reform which took place in 2016, known as *Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC)*.

IFLC is structured on the basis of: a) critical literacy, which promotes the social consideration of language and aims at developing students’ critical ability (Pedagogical Institute, 2011) by means of working on authentic materials, b) the theory of New Learning, as presented in Kalantzis and Cope’s (2008) pedagogical model. According to this model, which reflects the whole philosophy of MoE, learning in the school context consists a social process that takes place on the basis of inquiry and collaboration on the participants’ part (youths and adults), as in real life.

IFLC aspires to develop students’ positive attitude towards English through promoting their creative and critical ability, elements which are prerequisite for the dynamic presence of citizens in contemporary society. It is underpinned by the principles of the Communicative Approach and conceives language as a communication tool, useful to social behaviour (Chryshochoos, Chryshochoos & Thomson, 2002) as it introduces: a) group work in administering issues through students’ involvement in authentic communicative situations for projects elaboration, b) the inquiry process during new knowledge acquisition.

In view of this educational reform, the EFL Curriculum is organized by language proficiency level, according to the Common European Framework of Reference (CEFR) for languages communicative adequacy descriptors of the Council of Europe (2001) six-level language proficiency scale, as shown in table 1.

Table 1: CEFR Communicative Adequacy Descriptors of the Council of Europe Six-Level Language Proficiency Scale (Council of Europe, 2001)

A Basic User	A1 Elementary knowledge
	A2 Basic knowledge
B Independent User	B1 Moderate knowledge
	B2 Good knowledge
C Proficient User	C1 Very good knowledge
	C2 Excellent knowledge

It is recommended that course books are not used by EFL teachers as exclusive teaching tools, rather as aid in designing a different curriculum for each class which is grounded on students’ learning traits as well as IFLC and that lesson planning is based on differentiated instruction

with the elaboration of teaching scenarios. Nonetheless, regarding the primary sector, which constitutes the focus of the present study, the effectiveness of IFLC in terms of upgrading the EFL educational process has not been scientifically proven confirmed, yet, as implied by the absence of relevant research findings.

2. Mantle of the Expert: Conceptual framework

MoE is a dramatic inquiry based teaching method which uses fictional contexts in order to generate engaging, purposeful learning activities. It is argued that MoE is not a cloak by which a person is recognized, rather “*a quality of leadership, carrying standards of behaviour, morality, responsibility, ethics and the spiritual basis of all action*” (Heathcote & Bolton, 1994:93). On a similar basis Edmiston points out that the method “*is more than adopting a professional attitude to work. With MoE we can ensure that children are part of a community that is committed to the highest ethical standards*”(Edmiston 2011: 225). The conceptual framework of Mantle of the Expert is summarized by the author in the following three tenets:

- 1) the joint participation of adults and children in the process of creating and exploring imaginary worlds
- 2) interdisciplinary research learning
- 3) the utilization of prior knowledge as well as students’ interests and attitudes.

MoE aims at creating a learning process where students are given the opportunity to explore beneath the surface of things, examine facts in depth and experiment (Taylor, 2016). The approach presupposes drama representation for the creation of a fictional setting, which simulates reality (O’Neill, 1989). Within this setting, students assume a role of professional expertise. Their framing in dramatic role along with the research work assigned to them enable them to develop behaviorally and gain empathy and the (Towel-Evans, 2007).

Put it simply, MoE is about teachers and students acting as *experts* in an imaginary *enterprise* (table 2), in the form of an inquiry community. This enterprise is set up in such a way that the issue under exploration is framed from a specific perspective. In this *fictional context* the challenge is to ensure that students have something to explore rather than receive. The context is carefully set by the teacher so as to make sense to students, who impersonate professionals and undertake a *commission* with a contractual element by an imaginary, usually prominent *client* through theatrical roles. The assignment is carefully designed by the teacher so as to generate activities and tasks that involve students in studying diverse areas of the curriculum (Heathcote & Herbert, 1985) in order to complete an inquiry project under the teacher’s guidance in authentic settings of collaborative action with concurrent personal responsibility of their actions (Papadopoulos, 2010b). The group’s power increases through group action and the strength they draw from working towards a common goal. At some points various *tensions* arise on the students’ cognitive, emotional and intellectual level.

These tensions either happen naturally or are caused intentionally by the teacher to keep students cognitively, emotionally and intellectually engaged (Papadopoulos & Kosma, 2020). MoE is underpinned by the principle that optimal learning presupposes students' relation to learning as experts rather than students as viewed by the conventional school setting because in everyday life learning is conceived as the development of expertise through experiences (Edmiston, 2011). As shown in figure 1, MoE design, application and evaluation are defined in a specific organizational model.

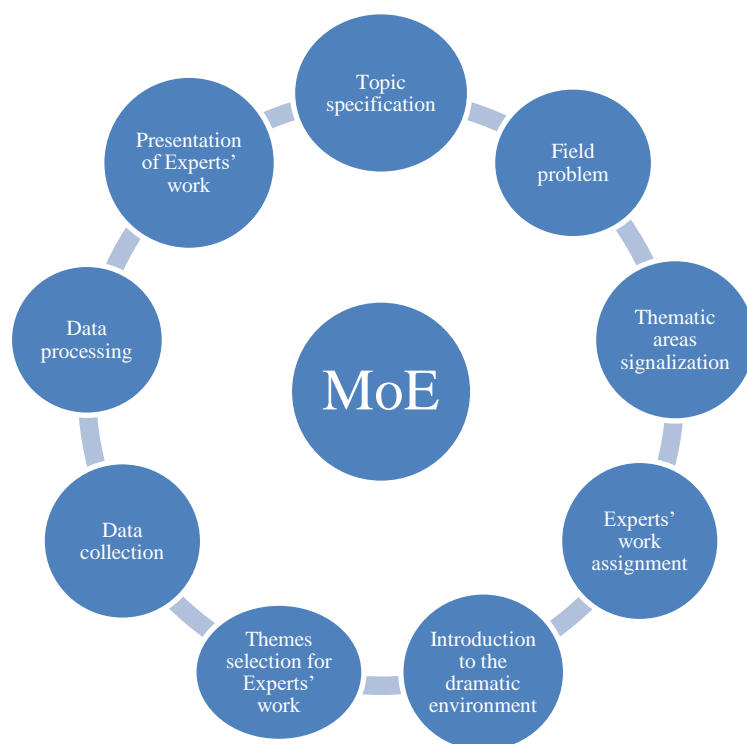


Figure 1: Organizational Model of MoE Application Stages (adapted from Papadopoulos, 2010a)

Students cease being passive recipients of information and become co-creators of meanings of an imaginary, yet real, community. Students' framing in dramatic role contributes to the development of their self-confidence and allows the approach of knowledge through self-efficacy (Fraser, Aitken & White, 2013) and internal mobilization, as they build new meanings experientially (O'Sullivan, 2011). Therefore, learning takes place as an evolution of expertise rather than as a transition to an unknown field (Taylor, 2016).

The recently growing body of research in the didactic use of MoE in foreign language learning in Greek compulsory education (Papadopoulos & Kosma, 2018; 2020) highlights how the specific teaching method enables EFL learners to become active agents in knowledge construction, develop intercultural awareness and accept otherness within the social community of the school classroom. The findings lie in accordance with results of related researches conducted worldwide (Huxtable, 2009; Edmiston & Whittaker 2014; Swanson 2016).

3. Research objective/research questions

The study aims at investigating the feasibility of integrating the dramatic inquiry based teaching method of MoE and EFL learning in the school setting in a manner compatible with the IFLC curriculum as regards reforming the teacher-student role.

The research was grounded on the following three research questions:

- 1) Does the integration of the dramatic teaching method of Mantle of the Expert in the EFL learning process enhance students’ active engagement in the learning process?
- 2) Does the integration of the dramatic teaching method of Mantle of the Expert in the EFL learning process improve collaboration among students?
- 3) Does the integration of the dramatic teaching method of Mantle of the Expert in the EFL learning process improve collaboration between teacher and students?

4. Participants and study field

One fifth grade class of the 1st Experimental Primary School of Alexandroupolis, Greece participated in the research. As indicated by the IFLC (Pedagogical Institute, 2011), students were expected to be at CEFR A1 level. However, it was a mixed ability class featured by students’ competence heterogeneity in oral and written speech comprehension and production. Students’ EFL learning heterogeneity was measured by the researcher, who was also their EFL teacher, through the evaluation criteria in the Teacher’s book progress tests provided by the Ministry of Education.

The class consisted of 21 students in total (10 boys and 11 girls) aged 10-11. Greek was students’ mother tongue (L1). As Drama Education was included in the school curriculum and the students’ teacher applied drama techniques to her EFL teaching practice, students were already acquainted with *improvisation, role play, still image, thought detection* and *character outline*.

Students were not notified of the undergoing research so that the feeling of study objects could be avoided, thus minimizing the Hawthorn effect (Sedgwick & Greenwood, 2015).

5. Research Method

The present study focuses on the implementation of a nine teaching hours didactic intervention in the EFL curriculum of the 5th primary school grade by means of utilizing the MoE dramatic teaching approach. The research was conducted during the third term of the 2019-2020 school year in the context of students’ weekly schedule. The study was designed in three different time phases featured by reflection and connection between previous and new data.

The research method applied in the didactic intervention was qualitative action research, in particular, the Kemmis and McTaggart (1988) model, according to which each action research follows a cyclical process consisting of four steps (plan, action, observe, reflect).

The choice of the particular research method was based on reasons which constitute some of the prime traits of action research. More particularly, the study of a specific educational situation by means of action research:

1. is a form of reflective inquiry (Carr & Kemmis 1986), which aims at action quality improvement from within (Elliott 1991).
2. constitutes a flexible implementation context which is adaptable to the particular needs of each research (Hopkins, 2014).
3. offers an appropriate methodological context for the implementation of innovative teaching practices because educational innovation is not imposed as a product designed by external factors and presented on teachers in its final form, rather it is subject to a continuous and repetitive comprehension, improvement and evaluation process (Rudduck & Hopkins, 1985).

In our case, the choice of action research played a catalytic role in our study indeed, as it allowed adaptation to the specific conditions and did not move in a detailed outline binding the researcher in predetermined activities (Hopkins, 2014).

6. Procedure

In order to carry out the aforementioned didactic intervention a whole course book unit was redesigned by the researcher. The didactic intervention requirements were met by designing a teaching scenario, titled *Invitation to a city council*, on the basis of the action research three circles. The scenario focused on the decision taken by the Mayor of Alexandroupolis, a city in northeastern Greece, where students live, to call a city council meeting as regards the protection of the natural environment and the state of cleanliness within the city district.

On this particular occasion, the Mayor assigned to the consultants experts company, the commission of examining the state of greenery and cleanliness in the city district and submitting to the city council a written report with suggestions on the specific issues.

1st teaching hour (45 min)

Stage 1 (Field problem)

The teacher draws students' attention by means of a brief video at https://www.youtube.com/watch?v=uhrdpmOZkE&ab_channel=ThrakinetTVChannel (1.41 min). Activation of prior knowledge is accomplished through teacher-students' reflective

discussion about the state of cleanliness in the city during which students draw up related knowledge and formulate their viewpoints.

2nd teaching hour (45 min)

Stage 2 (Topic specification)

The teacher reads aloud a letter from the Mayor of Alexandroupolis to the class plenary. According to that letter, in an effort to improve the state of cleanliness in the city, the Mayor assigns to the consultants experts company, which teacher and students have established earlier, the task to mediate thoroughly on the present condition and come up with suggestions on the issue. Moreover, through that letter, the teacher, who is considered to be the most experienced company member, undertakes the obligation to submit a written report to the city Mayor about the final outcome of the commission with the Experts’ help (5 min).

Stage 3 (Thematic areas signalization)

After thorough discussion, teacher and students agree to undertake and carry out the commission and signalize related themes, such as examining sufficiency as well as state of recycling bins, etc. (20 min).

Stage 4 (Experts’ work assignment)

The teacher presents and explicates the duties to be undertaken by each specialty of the Experts groups, such as cleaners, agriculturists, gardeners, consultants, reporters (20 min).

3rd teaching hour (45 min)

Stage 5 (Introduction to the dramatic environment)

Teacher and students in role make their professional tags and decide on a company name (10 min).

Stage 6 (Themes selection for Experts’ work)

Experts choose thematic areas on the basis of their role, such as city ground plan speculation, citizens’ interviews, rubbish bins replacement, greenery preservation, equipment/tools supplies reserve (10 min).

Stage 7 (Data collection)

Students as Experts collect data from various Internet sources under the teacher’s guidance (25 min).

4th teaching hour (45 min)

Stage 8 (Data processing)

Experts make drawings of the problems for citizens resulting from the current state of cleanliness in the city. More importantly, they develop empathy through engagement in role plays and dramatizations using suitable drama techniques such as still image, thought detection, character outline, improvisation.

5th teaching hour (45 min)

Stage 9 (Presentation of Experts’ work)

Experts present their work to the class plenary. The teacher in role prepares the relevant written report with the Experts’ help.

6th teaching hour (45 min)

Stage 10 (Evaluation of Experts’ work)

The teacher presents and reads aloud to the class plenary a letter, through which the City Mayor expresses to the Experts’ company his satisfaction for the successful completion of the assigned commission. The final stage is completed with the teacher’s and students’ joint reflection on the MoE experience by means of inquiry activities, such as questionnaire and artistic creations, such as depictions.

7. Data collection means

The need for an in-depth interpretive approach to the aforementioned research objective dictated the joint use of the following data collection tools: observation, teacher’s diary, students’ diary, students’ questionnaire, which, in the researcher’s view, would ensure participants’ unrestrained responses. It should be noted that as far as students’ diary entries and questionnaire answers are concerned, the use of students’ mother tongue (L1) was allowed as well, in the researcher’s effort to facilitate weak students’ engagement. Comments in students’ L1 were translated in English at the researcher’s responsibility so that they could be incorporated in the collected research data.

Research data were processed by means of qualitative *Content Analysis* (Berelson, 1954). In order to ensure research reliability and validity, it was decided to apply the method of *triangulation* which concerns the multiple crosschecking of research data collected by means of different data collection tools and is included in reliability and validity criteria of related scientific researches (Denzin & Lincoln, 2005; Yin, 2016).

7.1. Observation

This tool was used in the form of open observation, which, according to Hopkins (2014), allows the recording of what is happening during the teaching-learning process. More specifically, the researcher recorded descriptively the actual actions and events taking place during the didactic intervention teaching-learning process.

Nonetheless, as there is no completely unstructured observation (Papadopoulou, 1999), the researcher constructed an observation key in order to facilitate the classification and transcription of the collected data (table 2).

Table 2: Observation Key

		Always	Sometimes	Often	Hardly ever
1	Students' engagement inactivities				
2	Students' collaboration within groups				
3	Groups' collaboration				
4	Teacher-students' collaboration				
5	Expression of students' emotions				

7.2. Diary

Due to its reflective function, diary is considered to be an effective methodological tool for writing down cogitations and observations while conducting research (Ely, 1991). In the present study, the particular data collection tool was used as follows:

1. Throughout the research the teacher-researcher kept field notes on her experience of MoE application as well students' engagement in activities with regard to the research objective.
2. After each teaching period students anonymously kept field notes on their engagement in activities as well as their feelings.

7.3. Questionnaire

At the end of the research, students filled in an anonymous questionnaire which comprised of three open-ended questions. The reason for the choice of the particular data collection tool was the researcher’s intention to provide students with the potential of expressing their opinions without constraints and justifying them based on their educational experience as people usually do in their everyday life (Geer, 1988).

The first question looked into students’ viewpoint regarding their engagement in activities. The second question urged students to describe their feelings about their interaction with their classmates during group work. The third question provided students with the opportunity to express their feelings about their cooperation with their teacher.

8. Results

Qualitative data processing revealed that through their active interaction as dramatic characters while keeping their personal identity at the same time, students worked as co-researchers and co-creators of the teaching-learning process. The result of this, in turn, was that they became actively engaged, they came closer to their classmates and developed collaboration with their teacher as well. Qualitative data processing by means of Content Analysis offered useful pedagogic insight with regard to the following indicators:

1. promoting students’ active engagement in the educational process through their Expert framing. Despite their initial surprise, students were soon framed as Experts. The positive effect of MoE on students is stressed in the researcher’s following diary entries:

“At first most students were observed to be surprised and challenged, however, they soon accepted their new imaginary roles.”

“Their new identity as Experts fostered students’ involvement in the activities.”

Students’ new identity as Experts made them feel more important and useful. This, in turn, increased their eagerness to group work in order to carry out the assigned commission successfully. Their imaginary, yet realistic, roles enhanced their self-esteem and fostered their self-confidence. Project completion gave students a feeling of pride and satisfaction. They even expressed their desire to keep their Expert identity in more school subjects. The following quotes from students’ diaries and questionnaire answers are indicative of their feelings:

“I feel like a real Expert! It’s great!” (Student 10)

“We are real Experts because we have our own company!” (Student 20)

“I am excited because we have to carry out a real task!” (Student 2)

“I am thrilled because we cooperate with the Mayor! We mustn’t disappoint him.”
(Student 6)

“I am very proud because I’m trying to help my city! I don’t want the project to finish.”
(Student 21)

“Let’s be Experts in more school subjects!” (Student 1)

2. creating a cooperative atmosphere among students. This is evident in the following students’ quotes from their diaries and questionnaire answers:

“I like working with other Experts!” (Student 3)

“I am very happy because I work with other professionals.” (Student 19)

“Classes are more interesting because now I cooperate with other students.” (Student 4)

It is also emphasized in the researcher’s following diary entries:

“Working in groups as Experts students developed intimacy with each other.”

“Students’ behaviour to one another during group work seems to be more responsible now.”

“They discovered new partners. This increased their learning interest.”

3. developing collaboration between teacher and students. This is evident in the students’ quotes from their questionnaire answers and diary entries:

“I love working with my teacher on this project.” (Student 5)

“My teacher and I are great Experts. We should do this more often!” (Student 13)

“It’s the first time my teacher and I have a company and we help our city.” (Student 15)

It is also highlighted in the following researcher’s diary entry:

“Learners are observed to be collaborating effectively with the teacher while working in role.”

From the above it appears that the results confirmed at large our research objective and research questions. Nonetheless, we consider it necessary to underline the following difficulties which arose during the present study:

1. In order to facilitate group work seating arrangements were necessary to be made, a process which proved out to be quite noisy.
2. Time insufficiency obliged the teacher/researcher twice to ask students to remain in the classroom during break time in order to complete their work in progress. That was not agreeably accepted by all students.

These findings are evident in the following students’ replies in the first questionnaire question:

“There was a lot of noise when we moved in order to work in our groups.” (Student 16)

“When the teacher asked us to continue working during break time, I hated it.” (Student 18)

Conclusion

The findings of this study revealed the benefits of integrating MoE in primary school EFL learning contexts, fully complying to research findings which highlight the efficacy of drama methods and techniques incorporation in foreign language learning (Deesri, 2002 ; Huang&Shan, 2008).

In view of the aforementioned findings, it is the researcher’s belief that the didactic use of MoE in EFL learning creates authentic environments which are fundamental to achieving optimal learning. As the teacher is now seen as a facilitator of knowledge rather than as a transmitter of it, the teacher-student role is reformed because their relationship becomes more trusting and dialogic.

Bearing in mind the argument that human nature seeks motivation in direct pleasure, in what is interesting (Dewey, 1956), it appears that the didactic use of MoE in EFL learning is a dynamic supplement to the current teaching practice as dictated by IFLC. MoE allows students to explore all aspects of human experience and natural environment under professional consciousness terms. In this way, they acquire a multiple angled experience which in turn fosters an open interpretation of reality. In MoE knowledge construction is situational and purposeful and thus internalized and more meaningful as opposed to the current mainstream teaching practice.

In a nutshell, the present study made it clear that the didactic use of MoE in EFL learning has a multi dimensional effect on students as it:

- 1) creates a cooperative atmosphere between teacher and students. It calls students as co-researchers in role to collaborate setting particular targets and following particular steps. Teacher and students come closer to each other through interaction as natural and dramatic characters.
- 2) establishes research in drama role as a problem-solving form. Examining reality is elaborated within an imaginary context, where learners cease being students and undertake a task impersonating others. They detect, investigate and solve problems under specific circumstances which they specify themselves.
- 3) promotes active learning. It requires from students to take responsibility for their learning, which in turn enhances their self-confidence, as this responsibility is based on the power of their growing field expertise.

References

Berelson, B. (1954). Content Analysis. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology: Theory and Method, Vol. I* (pp. 488-522). Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

- Carr, W. & Kemmis, St. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Chryshochoos, J., Chryshochoos, N., & Thompson, I. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the crosscurricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>
- Deesri, A. (2002). Games in the ESL and EFL class. *The Internet TESL Journal*, 8 (9), 1-5.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Edmiston, B. (2011). Teaching for transformation: drama and language arts education. In Lapp, D. & Fisher, D. (Eds.), *The Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*(224-230). New York: Erlbaum.
- Edmiston, B., & Whittaker, M. (2014). *Running to text: Engaging teachers in dialogic dramatic inquiry to 'see' equality in reading education*. Retrieved from: <https://eventfulreading.wordpress.com/2014/03/18/aera-proposal-as-submitted/>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Ely, M. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Florea, P. J. (2011). Using improvisational exercises for increasing speaking and listening skills. *Professional Teaching Articles–CEBU Conference Issue 2*(52) ,46.
- Fraser, D., Aitken, V. & White, B. (2013). *Connecting Curriculum Linking Learning*. Wellington: NZCER Press.
- Geer, J. G. (1988). What do open-ended questions measure? *Public Opinion Quarterly*, 52(3), 365-367.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A Drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into Practice*, 24(3), 173-180.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education.
- Huxtable, C. (2009). *Mantle of the Expert and the key competencies: An exciting and valuable partnership* (Master's Thesis). University of Otago, Dunedin.

- Huang, I. Y., & Shan, J. (2008). Role play for ESL/EFL children in the English classroom. *The internet TESL journal*, 14(2).
- Jaraseh, S. J. (2010). The impact of using drama on 8th grade students of Herman Gmeiner School/SOS in Bethlehem and 7th grade students of Talitha Kumi School in Beit Jala in proficiency and fluency in English as a foreign language. Hebron [Palestine]: Hebron University.
- Kalantzis, M. and Cope. B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- O’Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas and Teachers. *Language Arts* 66(2), 147-159.
- O’Sullivan, C. (2011). Role-playing. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education 7th Edition* (pp. 510-527). London: Routledge.
- Papadopoulos, S. (2010a). *Theatre Pedagogy. [Παιδαγωγική του Θεάτρου]*. Athens.
- Papadopoulos, S. (2010b). Mantle of the Expert: The Drama Project Method. [ΟΜανδύαζτου Ειδικού: ΗΘεατρική Μέθοδος Project]. *Kinitro/Motivation [Κίνητρο]*, 11, 29-40.
- Papadopoulos, S. & Kosma, G. (2018a). *Action Research in the EFL (English as a Foreign Language) learning context: an educational study by means of the dramatic teaching approach Mantle of the Expert*. *Drama Research*, 9 (1), 2-18.
- Papadopoulos, S. & Kosma, G. (2020). *The Didactic Use of Mantle of the Expert in Teaching CLIL (Content Language Integrated Learning) Geography: An Action Research in Primary Education*. *International Journal of Humanities and Education*, Vol. 6 No. 13: April, 17-34.
- Papadopoulou, V. (1999). Teaching observation: Theoretical framework and applications. [Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές]. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Pedagogical Institute (2011). *Major Training Program for Teachers Basic training material*, 50-55. Retrieved from: <http://pi-schools.gr/>
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann.
- Sedgwick, P. & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *Bmj*, 351, h4672.
- Swanson, C. J. (2016). *Positioned as Expert Scientists: Learning science through Mantle-of-the-Expert at years 7/8* (Doctoral dissertation). University of Waikato, Hamilton.
- Taylor, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A transformative approach to education*, Norwich: Singular Publishing.

- Towel-Evans, I. (2007). *What's in Store in Harlow? A Practical Guide to the Mantle of the Expert Learning System devised by Dorothy Heathcote*. Retrieved from: www.mantleoftheexpert
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (Second ed.). New York, NY: The Guilford Press.