

Έτος 8, τεύχος 14

Επιστημονικό e-Περιοδικό

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Επιστημονική Επετηρίδα

**Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κορινθίας**



Κόρινθος 2022



ISSN 2408/0594

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας
Επιστημονική Επετηρίδα
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

Τεύχος 14^ο - Αύγουστος 2022

Συντακτική Επιτροπή

- Υπεύθυνοι** Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος, Δ/ντής 2^{ου} Δ.Σ. Νεμέας
Σοφός Παναγιώτης, Msc, Δ/ντής 1^{ου} Δ.Σ. Ξυλοκάστρου
- Μέλη** Δρ. Βασιλείου Κλεοπάτρα, Δ/ντρια Π.Ε. Άρτας
Δρ. Βενέτης Σταμάτιος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ81, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου
Δρ. Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία, ΕΕΠ ΠΕΔιΣ Παν/μιο Πελοποννήσου
Δρ. Γεωργοπούλου Αρσινόη, Εκ/κός ΠΕ79.01, Δ/νση Π.Ε. Αχαΐας
Γκιόκα Αναστασία, Msc, Δ/ντρια 1^{ου} Δ.Σ. Κορίνθου
Γκούμας Σταμάτιος, Msc, Εκπ. ΠΕ70, Αριστοτέλειο Κορινθιακό Εκπ/ριο
Δρ. Εγγλέζου Φωτεινή, Σ.Ε.Ε. (ΠΕ 70) 6^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής
Δρ. Θεμελής Γιάννης, Συντονιστής Εκπ. Προσφύγων ΠΔΕ Πελ/νήσου
Δρ. Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπ. Προσφύγων ΠΔΕ
Δυτικής Μακεδονίας
Δρ.Κάλλα Θεοδώρα, Δ/ντρια 8ου Νηπ/γείου Λάρισας
Δρ. Καλοπανά Μαγδαληνή, Εκπ/κος ΠΕ79.01, 3^ο Δ. Σ. Γλυκών Νερών
Επιμορφώτρια ΕΚΠΑ Εκπ/νήτρια ΙΕΠ
Καραχάλιου Νίκη, Msc, Συντονίστρια Εκπ. Προσφύγων Κορινθίας
Δρ. Κορδολαίμης Ευάγγελος, Δ/ντής 3^{ου} Δ. Σ. Κερατέας
Δρ. Κούκης Νικόλαος, Δ/ντής 3^{ου} Γυμνασίου Κηφισιάς
Κουτούπη Μαρία, Msc, Εκπ/κος ΠΕ70, 2^ο Δ. Σ. Μεσολογγίου
Λαμπροπούλου Βαία, Υπ/φια Msc, Εκπ. ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Δρεπάνου
Λουμπάς Δημήτριος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Πελ/σου
Μαγκίρογλου Μαρία, Msc, Εκπ. ΠΕ60, 2ο Νηπιαγωγείο Φλώρινας
Μαρκολέφας Νικόλαος, Med & Msc, Μέλος Κ.Ε.Σ.Υ. Αρκαδίας
Μαυρίδου Κορνηλία, Msc, Εκπ. ΠΕ 70.50, Π. Μακεδονίας, Π. Λευκωσίας
Δρ. Μικρογιαννάκη Ιωάννα, Δ/ντρια 3^{ου} Δ. Σ. Αλίμου
Νικολάου Αλεξάνδρα, Med & Msc, Σ.Ε.Ε. (ΠΕ60) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου
Παπαγιαννάκης Ευάγγελος, Msc, Συντονιστής Αειφορίας ΠΕ.Κ.Ε.Σ.
Πελοποννήσου
Δρ. Παπαηλιού Δημήτριος, Εκπ. ΠΕ11, 5ο Δ. Σ. Κορωπίου

Παπαθανασίου Παναγιώτα, Med, Εκπ. ΠΕ 60
Παπακωνσταντίνου Θεοφανώ, Med, Εκπ. ΠΕ70, Αν/τρια Δ.Σ. Συκεών
Παπουτσάκης Κωνσταντίνος, Msc, Εκπ. ΠΕ70, Υπεύθ. Σχ. Δρ. Κορινθίας
Δρ. Παυλής Δημήτριος, ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δρ. Ρόντου Μαρία, Εκπ/κός (ΠΕ 06), Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
Σκαρπέντζου Μαρία, Msc, Εκπ. ΠΕ70, 3^ο Δ. Σ. Άργους
Τζήλου Γεωργία, Msc, Εκπ. ΠΕ60, Νηπ/γείο Αρφαρών
Τζιρβίτση Στεργιανή, Med, Εκπ. ΠΕ02, ΔΔΕ Ιωαννίνων
Τζοβλά Ειρήνη, Med & Msc, Δ/ντρια 4^ο Δ.Σ. Πεύκης
Τσαμαντά Ελένη, Msc, Εκπ. ΠΕ 70, Δ/ντρια 3^ο Δ. Σ. Κιάτου
Τσάρα Ειρήνη, Med, Εκπ. ΠΕ60, Νηπ/γείο Λεϊκών
Τσιαϊρας Μιχάλης, Msc, Εκπ. ΠΕ79.01, Μουσικό Σχ. Σερρών
Δρ. Φούζας Γεώργιος, Παν. Αιγαίου, Εκπ/κός ΠΕ70
Δρ. Φώτη Παρασκευή, Σ.Ε.Ε (ΠΕ 60), 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Συνεργάτιδα
Μετ/χιακού και Προ/χιακού Τμήματος ΠΑΔΑ
Χαλιαμάλιας Φώτιος, Msc, Εκπ. ΠΕ70 2ο Δ. Σ. Σκιάθου
Χούλη Σταματίνα, Med, Εκπ ΠΕ05

Επιστημονική Επιτροπή

Υπεύθυνος έκδοσης	Med. Ντρίμερης Δημήτριος , Δ/ντής Δ/σης Π. Ε. Κορινθίας
Συντονίστρια	Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα Σ.Ε.Ε 2ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου
Αναπληρωτής Συντονιστής	Δρ. Γρίβας Κωνσταντίνος , Σ.Ε.Ε (ΠΕ04) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου
Μέλη	Δρ. Ζαχαροπούλου Κυριακή , Σ.Ε.Ε (ΠΕ79) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου Δρ. Ηλιοφώτου Μαρία , Καθηγήτρια, Παν/μιο Κύπρου Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα , Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου Δρ. Καρούντζου Γεωργία , Σ.Ε.Ε 6ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου Δρ. Κόνδης Γεώργιος Η. , Καθηγητής Ε.ΔΙ.Π. Παν/μιο Πελ/νήσου Δρ. Κουτούζης Μανώλης , Καθηγητής, ΕΑΠ. Δρ. Κρεμψ Παρασκευή , ΕΚΠΑ, π. Σχολική Σύμβουλος Δρ. Μαρούδας Ηλίας , Σ.Ε.Ε 8 ^{ης} Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου Δρ. Μπαγάκης Γιώργος , Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου Δρ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα , Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου Δρ. Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ , Σ.Ε.Ε. 9ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου Δρ. Ρέππα–Αθανασούλα Αναστασία , Καθηγήτρια, Παν/μιο Νεάπολις Πάφου Δρ. Σαρρή Ουρανία , Σ.Ε.Ε (ΠΕ06) Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου Δρ. Ταγκάλου Αγγελική , πρ. Σχ. Σύμβουλος, Ευρωπαϊκό Σχ. Λουξεμβούργου Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος , Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου Δρ. Τσεγγελίδου Ευθαλία , Σ.Ε.Ε. (87.01) ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελ/νήσου

**Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κορινθίας.**

**Εκδίδεται από την Συντακτική Επιτροπή, κατόπιν ανώνυμης κρίσης.
Διανέμεται ηλεκτρονικά και δωρεάν.**

Copyright: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.

Οι απόψεις των συγγραφέων, όπως προκύπτουν μέσα από τα άρθρα τους, είναι προσωπικές και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις της Διεύθυνσης.

Η αναπαραγωγή μέρους ή όλου αυτής της έκδοσης, με οποιοδήποτε μέσο, απαγορεύεται χωρίς την άδεια των συγγραφέων και του εκδότη.

Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.

Κολιάτσου 44, Κόρινθος, Τ.Κ.: 201 31

Email: mail@dipe.kor.sch.gr

Ιστοσελίδα εντύπου: dipe.kor.sch.gr

Εικόνα Εξωφύλλου: Δημοτικό Σχολείο Μάννας Κορινθίας.

Σχεδιασμός Εξωφύλλου: Φούζας Γ., Μαρκολέφας Ν.

Αριθμός ISSN: 2408-0594

Περιεχόμενα

EDITORIAL	6
Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά	
Πεδία και κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ομάδας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης.	8
Σταματία Σβάρνα, Σοφία Καλογρίδη	
Vygotsky: Βασικές Ιδέες - Παραδείγματα.....	18
Γιώργος Γεωργιόπουλος	
Αποκλίνουσα Συμπεριφορά Μαθητών	27
Αθανασία Μειντάση, Μαρία Ευαγγελίου	
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών του σχολικού συστήματος	35
Τσαμπίκα Στουππή, Παναγιώτης Τσιαβός	
Ζητήματα τηλεεκπαίδευσης κατά την εποχή της πανδημίας, μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό Πανεπιστήμιο	44
Πολυχρόνης Κατσάνος	
Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσής τους στη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη μαθησιακή διαδικασία και ο βαθμός άγχους από τη χρήση τους	52
Ευθυμία Πιστεύου	
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μονάδας – Μορφές, Είδη Αξιολόγησης & Θεσμικό πλαίσιο εφαρμογή της	62
Παπουτσάκης Μιχαήλ	
Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην κοινωνία και μοντέλα διαχείρισής του	72
Σταμάτιος Βενέτης	
Σχολικό περιβάλλον και εργασιακό άγχος	82
Αικατερίνη Δουράνου, Δημήτριος Ντρίμερης	
Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των μαθητών/τριών Ρομά από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.....	94
Σοφία Χρόνη, Παναγιώτης Σοφός	
Πένθος, εννοιολογικό περιεχόμενο και διαχείριση στη σχολική κοινότητα	104
Μπλάγκου Γεωργία	
Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών	112
Γιώργος Παπαδόπουλος, Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου	
Λογοκλοπή.....	<u>115</u>

EDITORIAL

Φτάνοντας στο 14^ο τεύχος του περιοδικού, με την εμπιστοσύνη των αρθρογράφων και την υποστήριξη των αναγνωστών, προχωρούμε στην ανάρτηση έντεκα άρθρων ποικίλης θεματικής που στοχεύουν στην ανάδειξη της ποιοτικής ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο άρθρο με τίτλο: «Πεδία και κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ομάδας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης», η Σταματία Σβάρνα και η Σοφία Καλογρίδη ασχολήθηκαν με την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία δύναται να συνεισφέρει στην αύξηση της γνώσης και της πρακτικής ως προς την ανάπτυξη, την προώθηση και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

Ακολουθεί το άρθρο με τίτλο: «Vygotsky: Βασικές Ιδέες – Παραδείγματα», ο Γεώργιος Γεωργιόπουλος μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με τη χρήση απλών σχετικών παραδειγμάτων, έχει στόχο τον ακριβή προσδιορισμό του τρόπου διασύνδεσης των ιδεών του Vygotsky και την διευκρίνιση των εμπλεκόμενων όρων. Στο επόμενο άρθρο με τίτλο: «Αποκλίνουσα Συμπεριφορά Μαθητών», η Αθανασία Μειντάση και η Μαρία Ευαγγελίου ασχολήθηκαν με τη μελέτη των αιτιών που οδηγούν τους μαθητές στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν η μελέτη της έννοιας της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών καθώς και η μελέτη του βαθμού που αποτελεί πρόβλημα η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία.

Στο τέταρτο άρθρο με τίτλο: «Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών του σχολικού συστήματος», η Τσαμπίκα Στουπή και ο Παναγιώτης Τσιαβός επιχειρούν την παρουσίαση των «μέσων» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα σχολικό σύστημα προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μελών του, δηλαδή των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων, μέσω μιας συστημικής συμβουλευτικής υποστήριξης, που θα συμβάλλει στην προσωπική και εκπαιδευτική ανάπτυξη και στην ψυχική ισορροπία τους. Έπεται το άρθρο του Πολυχρόνη Κατσάνου: «Ζητήματα τηλεεκπαίδευσης κατά την εποχή της πανδημίας, μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό Πανεπιστήμιο», το οποίο αναφέρεται στη διερεύνηση των ζητημάτων με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, η οποία διεξήχθη τις περιόδους ιατρικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού κατά το εαρινό εξάμηνο 2019-2020. Για τη σταχυολόγηση των στοιχείων, δόθηκαν στους συμμετέχοντες φόρμες συνεντεύξεων. Στα δεδομένα που περισυλλέχθηκαν, εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου.

Το έκτο άρθρο με τίτλο: «Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσής τους στη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη μαθησιακή διαδικασία και ο βαθμός αίσθησης άγχους από τη χρήση τους», της Ευθυμίας Πιστεύου, επιχειρεί να αναδείξει μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσής τους στη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη μαθησιακή διαδικασία και τον βαθμό αίσθησης άγχους από τη χρήση τους. Τέλος, γίνονται προτάσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και περαιτέρω έρευνα. Στο επόμενο άρθρο με τίτλο: «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μονάδας – Μορφές, Είδη Αξιολόγησης & Θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της», ο αρθρογράφος Μιχαήλ Παπουτσάκης αναφέρεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διαφαίνεται ότι θα εφαρμοστεί την τρέχουσα περίοδο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και παρουσιάζεται αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο που υφίσταται (νόμοι και Υπουργικές αποφάσεις) από το 2018 μέχρι σήμερα στην Ελλάδα με μια μικρή αναφορά στις τάσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στο άρθρο που ακολουθεί με τίτλο: «Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην κοινωνία και μοντέλα διαχείρισής του», ο Σταμάτιος Βενέτης εστιάζει στο φαινόμενο της σύγκρουσης, καθώς τα μέλη σε όλες τις ομάδες συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή συγκρούονται

ή αποδίδουν, αποδοκιμάζουν ή αδιαφορούν για τη σύνθεση και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας στην οποία συμμετέχουν, όπως και για το πρόγραμμα και την ηγεσία της. Υπάρχουν διαφορετικοί συνδυασμοί και πιθανές διαδικασίες διαχείρισης, μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο άρθρο.

Στο ένατο άρθρο με θέμα: «Σχολικό περιβάλλον και εργασιακό άγχος», η Αικατερίνη Δουράνου και ο Δημήτριος Ντρίμερης ασχολούνται με τον εργασιακό χώρο του σχολείου που αποτελεί ένα πεδίο συνεχών αλλαγών ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των σχολικών δομών, στην επικαιροποίηση των διδακτικών αντικειμένων, στη μεταλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, της επιμόρφωσής και αξιολόγησής του. Το εργασιακό άγχος και η ανασφάλεια χαρακτηρίζουν το ελληνικό σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, καταδεικνύοντας την ανάγκη δημιουργίας θεσμικού πλαισίου για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο άρθρο με θέμα: «Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των μαθητών/τριών Ρομά από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο», η Σοφία Χρόνη και ο Παναγιώτης Σοφός παρουσιάζουν μια εμπειρική έρευνα μικρής κλίμακας σχετικά με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες μαθητών/τριών Ρομά για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, να αναδειχθούν τα εμπόδια στην ομαλή ένταξή τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, καταγράφονται η προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών/τριών από το σχολείο αλλά και αρκετές πτυχές της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής τους αποτυχίας, καθώς το σχολείο αδυνατεί συχνά από μόνο του να αποτρέψει να γίνονται αντικείμενα περιθωριοποίησης, διάκρισης και προκαταλήψεων.

Στο τελευταίο μας άρθρο, με τίτλο: «Πένθος, εννοιολογικό περιεχόμενο και διαχείριση στη σχολική κοινότητα», η αρθρογράφος, Μπλάγκου Γεωργία, ασχολείται με το ζήτημα του πένθους, το οποίο αντιμετωπίζει ως μία φυσιολογική αντίδραση στην απώλεια-θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου, όπου το άτομο ενήλικας ή παιδί που πενθεί χρειάζεται χρόνο και στήριξη για να ξεπεράσει την απώλεια και να επανέλθει στην κανονικότητά του.

Ολοκληρώνοντας την συνοπτική παρουσίαση των άρθρων του δέκατου τέταρτου τεύχους του περιοδικού, ευχόμαστε στους αναγνώστες μας Καλή και δημιουργική σχολική χρονιά με υγεία και δύναμη!

Η Συντονίστρια της Επιστημονικής Επιτροπής

Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά

Πεδία και κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ομάδας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης.

Σταματία Σβάρνα¹, Σοφία Καλογρίδη²

¹Φιλόλογος, MSc. Επιστήμες της Αγωγής,
Email: svarnamatina@gmail.com

²PhD. Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο ΕΑΠ, ΕΔΙΠ ΑΣΠΑΙΤΕ,
Email: skalogridi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα πεδία και τα κίνητρα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αποτελούν για τους ενήλικες εκπαιδευτικούς ένα ζήτημα της διά βίου εκπαίδευσής τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτομορφώνονται σε διάφορα πεδία, με πολλούς τρόπους και σε ποικίλα θέματα. Η παρούσα έρευνα, με ποιοτική προσέγγιση, επιχείρησε να μελετήσει τα πεδία και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αυτομόρφωσή τους. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τα πεδία και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εξυπηρετούν καθημερινές σχολικές ανάγκες των ίδιων. Σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη και τον κριτικό στοχασμό τόσο των ίδιων, αλλά και των μαθητών τους στη συνέχεια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διά βίου ανάγκη να εξελίσσονται και να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, που συμβαδίζουν με το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά και με τις ανάγκες που προκύπτουν. Η παρούσα μελέτη δύναται να συνεισφέρει στην αύξηση της γνώσης και της πρακτικής ως προς την ανάπτυξη, την προώθηση και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, κίνητρα, εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης

ABSTRACT

The fields and motives of self-directed learning are for adults teachers an issue of their lifelong learning. Teachers transform themselves into different fields in many ways and variety of topics. The present research, with a qualitative approach, attempted to study the fields and motives of primary school teachers in terms of their self-directed learning. The semi-structured interview technique was selected to collect the data. The results of the research show that the fields and motives of the teachers serve the daily school needs of themselves. They are related to personal development and the critical thinking of both themselves and their students afterwards. All teachers have a lifelong need to evolve and learn new things, which go hand in hand with wider social becoming, but also with needs that arise. The present study may contribute to the increase of knowledge and practice in the development, promotion and planning of self-directed learning interventions.

KEYWORDS: Self-directed learning, motives, teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση παρουσιάζει ενδιαφέρον διεθνώς και ιδιαίτερα στη Ελλάδα, όπου η έρευνα είναι περιορισμένη στο πεδίο αυτό. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι καθοριστικής σημασίας στη μάθηση των ενηλίκων. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης έχει αποδειχθεί αποτυχημένο και η μάθηση δεν αποτελεί «είδος μεταβιβάσιμο» (Freire & Shor, 1987). Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες κυρίως μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της

παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των κινήτρων και των πεδίων, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους. Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν είναι: α) Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση; β) Πώς αυτοκατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί τη μάθησή τους και σε ποια πεδία; Στο κείμενο που ακολουθεί αναπτύσσονται θεωρήσεις σημαντικών μελετητών για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματά της. Διαπιστώθηκαν οι θετικές συνέπειες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στους εκπαιδευτικούς αρχικά, αλλά και στους/στις μαθητές/τριες στη συνέχεια, στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία της παρούσας μελέτης.

Η ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Πεδία και κίνητρα μάθησης των ενηλίκων

Η μάθηση των ενηλίκων είναι μια σύνθετη, δυναμική διεργασία, που σαφώς πραγματώνεται και ανεξάρτητα από τις σχολικές αίθουσες (Illeris, 2015). Προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και πραγματοποιείται είτε εκούσια, είτε ακούσια. Είναι η μάθηση μια φυσική διεργασία «σαν την αναπνοή» (Rogers, 1999:117). Στους ενήλικες η μάθηση και η εμπλοκή τους σε διάφορα επεισόδια μαθησιακά, υποκινείται είτε από εγγενείς, είτε από εξωγενείς παράγοντες. Οι εγγενείς παράγοντες, αναφέρονται στα εσωτερικά κίνητρα, που θεωρούνται πιο ισχυροί και μεγαλύτεροι σε διάρκεια παράγοντες για την πρόκληση μάθησης (Rogers, 1999).

Οι ενήλικοι μπαίνουν σε μια διεργασία μάθησης, επειδή έχουν κίνητρα, νιώθουν μια ανάγκη και έχουν κάποιες προθέσεις. Έχουν είτε κάποιο εξωτερικό στόχο (προαγωγή, κ.ά.), είτε εσωτερικό (ικανοποίηση από τη μάθηση). Οι ενήλικοι δημιουργούν «χάρτες» στο μυαλό τους (Rogers, 1999:146) και τοποθετούν πάνω στον χάρτη, στο κέντρο όσα πεδία αγαπούν.

Η άτυπη εκπαίδευση και μάθηση περιλαμβάνει διαδικασίες διά βίου μάθησης κατά τη διάρκεια όλης της ζωής. Η μη τυπική εκπαίδευση και μάθηση περιλαμβάνει οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Καραλής, 2013), με συγκεκριμένους στόχους (ΚΕΚ, φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ωδεία, κ.ά.), αλλά και φορείς ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ.

Η μάθηση των ενηλίκων εμπεριέχει ένα περιεχόμενο (το τι της μάθησης), αλλά και τα κίνητρα (το τι υποκινεί τη μάθηση). Η μάθηση χρειάζεται συναισθηματική θέληση, βαθύ ενδιαφέρον, επιθυμία αλλά και κάποιες φορές ανάγκη ή καταναγκασμό (Illeris, 2015). Μία πολύ σημαντική θεωρία, αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον κριτικό στοχασμό των ενηλίκων και στη συνειδητοποίηση όλων των ερμηνειών, που δίνει ο ενήλικος (Mezirow & Συνεργάτες, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ενήλικοι ερμηνεύουν τις παραδοχές τους, διαμορφώνουν νέες εμπειρίες, στάσεις αλλά και αντιδράσεις. Η μάθηση στη ζωή των ενηλίκων, δημιουργεί νέες εμπειρίες και σαφώς ερμηνείες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος είναι απεριόριστη και αδιάκοπη (Illeris, 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα του Καραλή (2013), οι ενήλικοι επιθυμούν να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα μαθαίνουν. Έχουν επίσης πολλά κίνητρα μάθησης, που μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής: 1. Επιθυμούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, 2. Επιδιώκουν κάποιες εξωτερικές προσδοκίες, 3. Επιθυμούν κάποιο είδος κοινωνικής προσφοράς, 4. Επιθυμούν κάποια αναβάθμιση στον επαγγελματικό τομέα, 5. Επιθυμούν να διαφύγουν από άλλες καταστάσεις και 6. Αντλούν ενδιαφέρον από τη γνώση.

Η Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Μία από τις προκλήσεις του 21ου αιώνα σε επίπεδο κοινωνικό, αλλά και ατομικό, είναι η διά βίου μάθηση. Μία στρατηγική της ΔΒΜ, αλλά και βασικός στόχος της εκπαίδευσης

ενηλίκων είναι να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητοι, αυτόνομοι και αυτοκατευθυνόμενοι (Knowles, 1975).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση βοηθάει τα άτομα να ελέγχουν τη μάθησή τους, να εντοπίζουν μαθησιακές πηγές, να θέτουν μαθησιακούς στόχους, να επιλέγουν μαθησιακές μεθόδους, αλλά και να αξιολογούν τα επιτεύγματά τους (Καλογρίδη, 2009). Η αυτοκατεύθυνση κάνει τους ανθρώπους χειραφετημένους και διά βίου ενεργούς, που στοχάζονται κριτικά (Illeris, 2015).

Μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης το άτομο αποκτά εκπαιδευτικές ευκαιρίες και συμμετέχει στη ζωή της κοινωνίας. Συνεχώς εξελίσσεται, βελτιώνεται, αναπτύσσεται και αποκτά νοοτροπία εκπαιδευόμενου, που συνεχώς μαθαίνει και στοχάζεται κριτικά. Οι ενήλικοι συνειδητοποιούν πως είναι δημιουργοί της σκέψης και του συναισθήματός τους, κατανοούν τις εμπειρίες τους και αντιλαμβάνονται τις αξίες τους στη ζωή (Καλογρίδη, 2009). Επίσης η μάθηση αυτή οδηγεί σε αλλαγή στάσης και νοοτροπίας (Rogers, 1999).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση απορρέει από τον ίδιο τον ενήλικο. Η αυτοκατεύθυνση της μάθησης αποτελεί μια δυναμική στρατηγική και μια θέση ευθύνης για αλλαγή, μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, που είναι διεργασία του νου σε βάθος. Διέπει εκείνον που τον χαρακτηρίζουν ως πνεύμα ανήσυχο, που προβληματίζεται, ενεργοποιείται και θέλει να μάθει (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Επιπλέον, για ορισμένους ερευνητές η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι και μετασχηματίζουσα μάθηση. Είναι μια διεργασία στοχαστική που σχετίζεται με τις ατομικές παραδοχές. Μέσω της αυτοκατεύθυνσης, πραγματώνεται «η χειραφέτηση των συμμετεχόντων» (Κόκκος, 2017:28) και ενισχύεται η αυτοδυναμία της σκέψης τους.

Ο κριτικός στοχασμός της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης πραγματώνεται στη δουλειά, αλλά και στη ζωή ολόκληρη (O'Donnell, 1999). Όταν οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μαθησιακές διεργασίες με σκοπό τη μάθηση αυτή καθ' αυτή, τότε αναγνωρίζονται στοιχεία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, που το κίνητρο είναι εσωτερικό και η μάθηση πραγματώνεται για λόγους προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Καλογρίδη, 2009). Τελικό στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ενηλίκων και η έμφαση στο άτομο, που επιλέγει δραστηριότητες μάθησης ανάλογα με τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Δημιουργείται στους εκπαιδευόμενους ένας τρόπος σκέψης, που ενεργοποιεί την κριτική ικανότητα-στοχασμό, την αυτονομία στη σκέψη και τη δημοκρατία στη μάθηση (Καλογρίδη, 2014).

ΠΕΔΙΑ ΑΥΤΟΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον

Για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, ο χώρος εργασίας προσφέρει ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης και ενισχύει τον κριτικό στοχασμό (Choy, 2009). Επιπλέον πραγματοποιούν αλλαγές στην πρακτική τους και υιοθετούν πιο κατάλληλες κατά περίπτωση προσεγγίσεις. Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον αυτό, καλούνται να βελτιώνουν τις ικανότητές τους διαρκώς, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τους νέους ρόλους που αναλαμβάνουν ως εργαζόμενοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, αλλά και ως πολίτες. Στους εκπαιδευτικούς δημιουργούνται επιπλέον ευθύνες σε ατομικό επίπεδο και καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, η οποία σαφώς δεν πραγματοποιείται μόνο στα πανεπιστήμια, αλλά και κατά τη διάρκεια της ζωής.

Οι εκπαιδευτικοί όταν ανταλλάσσουν ιδέες με τους συναδέλφους τους και μοιράζονται τους προβληματισμούς τους για θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν μία στρατηγική αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Μέσω του διαλόγου, της έρευνας και της συνεργασίας, δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς μια κουλτούρα μάθησης που βελτιώνει την πρακτική τους (Altrichter et.al, 2001). Ορισμένες φορές στην εκπαιδευτική πράξη αναζητούν κάποιο πρόσωπο εμπιστοσύνης και ζητούν καθοδήγηση, ώστε να καταφέρουν να εξελιχθούν και να βελτιωθούν.

Τέτοια πρόσωπα εμπιστοσύνης είναι οι μέντορες που ασκούν συμβουλευτική πάνω στην διδακτική πρακτική τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί που αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, μαθαίνουν και στους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο, καθώς βάζουν ως στόχο της εκπαίδευσής τους την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Bolhuis, 2003).

Η Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πεδίο της ανοικτής & εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και οι τεράστιες αλλαγές στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδιαίτερα στις μέρες μας, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση νέων τρόπων μάθησης, μέσω e-learning, ανοικτά και εξ αποστάσεως (Καλογρίδη, 2019). Τα περισσότερα Πανεπιστήμια σ' όλο τον κόσμο έχουν δημιουργήσει MOOCs (Massive Open Online Courses), για χιλιάδες εκπαιδευόμενους και πλατφόρμες με ανοικτά μαθήματα στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με την έρευνα των Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλου (2019), οι ψηφιακές δεξιότητες αναπτύσσονται στους ενήλικες τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Οι αλλαγές στο εργασιακό επίπεδο των ενηλίκων (π.χ. πανδημία, κ.ά.), δημιουργούν μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές στους ίδιους και καλούνται να λύσουν ποικίλα ζητήματα, μέσω γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτείται να καλλιεργήσουν. Πολλοί ευρωπαϊκοί οργανισμοί διαθέτουν την δυνατότητα της ανοικτής πρόσβασης στην εκπαίδευση ενηλίκων (βιβλιοθήκες, επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων κ.ά.). Επιπλέον, η ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερα, μπορεί να καλύψει εκπαιδευτικές «ανάγκες ατόμων με διαφορετικές μορφές γνωστικής κατανόησης» (Πολύδωρος, 2017:140).

Στο πλαίσιο αυτό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων ευνοεί την ανάπτυξη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και εγρήγορη για να αντιμετωπίζουν συνεχώς αυξανόμενες μαθησιακές τους ανάγκες. Λαμβάνουν έτσι πρωτοβουλίες και γίνονται αποτελεσματικότεροι και πιο επιτυχημένοι (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013· Φαναρίτη & Σπανακά, 2010).

Η Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στο πεδίο του ελεύθερου χρόνου

Ο ελεύθερος χρόνος και η ποιοτική αξιοποίησή του αποτελεί για τους ενήλικες σημαντική πλευρά της ζωής τους. Η ευχάριστη ενασχόληση με κάτι το δημιουργικό, είναι κάτι που επηρεάζει θετικά τους ίδιους. Στον ελεύθερο χρόνο οι ενήλικοι υλοποιούν δραστηριότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Πχ: διαβάζουν βιβλία, ενημερώνονται, συμμετέχουν σε προγράμματα, κ.ά, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την προσωπική, αλλά και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ο Freire (2006:174), αναφέρει πως «προϋπόθεση για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τον κόσμο, είναι να γνωρίσουν πλήρως τον εαυτό τους». Όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους τόσο περισσότερο ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την τάξη, την αυλή, τη γειτονιά του σχολείου, τους συναδέλφους, τους γονείς, κλπ. Οι δραστηριότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερο χρόνο τους συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και το δείγμα της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων και των κινήτρων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- 1) Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση;
- 2) Πώς αυτοκατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί τη μάθησή τους και σε ποια πεδία;

Για την παρούσα μελέτη κρίθηκε ότι η πιο κατάλληλη μέθοδος είναι η ποιοτική μέθοδος και ειδικότερα η Μελέτη Περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια πολύ κατάλληλη μέθοδος, ώστε να διερευνηθούν σύνθετα φαινόμενα της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γαλατά κ.ά., 2017). Σύμφωνα με τον Creswell (2016:467), «μια περιπτώσιολογική μελέτη (case study) είναι μια σε βάθος διερεύνηση ενός οριοθετημένου συστήματος». Το δημοτικό σχολείο που έλαβε μέρος στην έρευνα βρίσκεται στο Ν. Αττικής, στο κέντρο της Αθήνας. Η δειγματοληψία είναι σκόπιμη και ομοιογενής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι όλοι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υπηρετούν στην ίδια περιοχή (Ν. Αττικής, στο κέντρο της Αθήνας). Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ήταν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αυτό ήταν εστιασμένο και μικρό, ώστε να είναι δυνατή η διερεύνηση σε βάθος. Από τους δώδεκα (12) συνολικά εκπαιδευτικούς, οι δύο (2) ήταν άνδρες και οι δέκα (10) γυναίκες. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 27 και 58 χρονών.

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Δημιουργήθηκε ένα αρχικό πρωτόκολλο συνέντευξης (οδηγός συνέντευξης), που άλλαξε και προσαρμόστηκε. Αρχικά έγινε πιλοτική έρευνα και δοκιμάστηκε το εργαλείο της συνέντευξης. Όλες οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοικτού τύπου. Στην περίπτωσή μας σχεδιάστηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιείχε κάποιες προκαθορισμένες ανοικτές ερωτήσεις. Δόθηκε επιστολή στον Διευθυντή του σχολείου, καθώς ήταν το πρόσωπο θυροφύλακας. Επίσης δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συνοδευτική επιστολή με όλες τις χρήσιμες πληροφορίες για την έρευνα. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με ξεκάθαρο τρόπο, δόθηκαν επιπλέον διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες και δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης. Η έρευνα δεν ολοκληρώθηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Η έρευνα λειτουργεί μέσα στον πραγματικό κόσμο και όχι έξω από αυτόν (Robson, 2010). Ο κορωνοϊός (Covid-19) στην χώρα μας και η απαγόρευση κυκλοφορίας από τις 23/03/20 λόγω πανδημίας, δεν επέτρεπε την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή για συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις στο σύνολό τους έγιναν εξ αποστάσεως. Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα από Μάρτιο μέχρι τα μέσα Μάη. Η κάθε συνέντευξη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια μεταγράφεται. Πολύτιμη πηγή πλούσιων πληροφοριών σε μία ποιοτική έρευνα είναι και τα ημερολόγια. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να γράψουν μία σελίδα ημερολογίου. Η χρήση του ημερολογίου έγινε για να διασταυρώσουμε τα δεδομένα και να μη οδηγηθούμε σε λαθεμένα συμπεράσματα. Δομήθηκε ουσιαστικά μια πληρέστερη όψη του φαινομένου.

Ηθικά ζητήματα και δεοντολογία

Δεοντολογία κατά τους Cohen & Manion (1994), είναι ο σεβασμός της αξιοπρέπειας των ανθρώπων. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτό στην παρούσα έρευνα. «Η ηθική αναφέρεται στο εάν μια συγκεκριμένη πράξη είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια σωστού ή λάθους» (Robson, 2010:78). «Η συνειδητή συναίνεση σε μια έρευνα, σαφώς εμπεριέχει και τη συνειδητή άρνηση σ' αυτή» (Cohen & Manion, 1994:476). Η συναίνεση των συμμετεχόντων βασίστηκε στην πλήρη ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα. Οι συνθήκες και οι εγγυήσεις της συμμετοχής στην έρευνα αφορούσαν τα παρακάτω μέτρα: 1. Διασφαλίζεται η ανωνυμία. 2. Όλες οι πληροφορίες είναι αυστηρά εμπιστευτικές. 3. Οι συμμετέχοντες μπορούν εάν θέλουν να λάβουν τα αποτελέσματα της έρευνας. 4. Η έρευνα διεξάγεται με στόχο τη βελτίωση της γνώσης και της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Στην παρούσα έρευνα προστατεύονται τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και υπάρχει απόλυτη εμπιστευτικότητα. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:498), «δεν πρέπει να αποκαλύπτεται η ταυτότητα» των συμμετεχόντων. Πρακτικά στην έρευνα η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία διασφαλίστηκαν με τα παρακάτω μέτρα: 1. Διαγράφηκαν από την έρευνα όλα τα προσωπικά δεδομένα, 2. Παρουσιάζονται όλοι ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, 3. Δεν αναφέρονται στοιχεία του σχολείου.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων (6 στάδια)

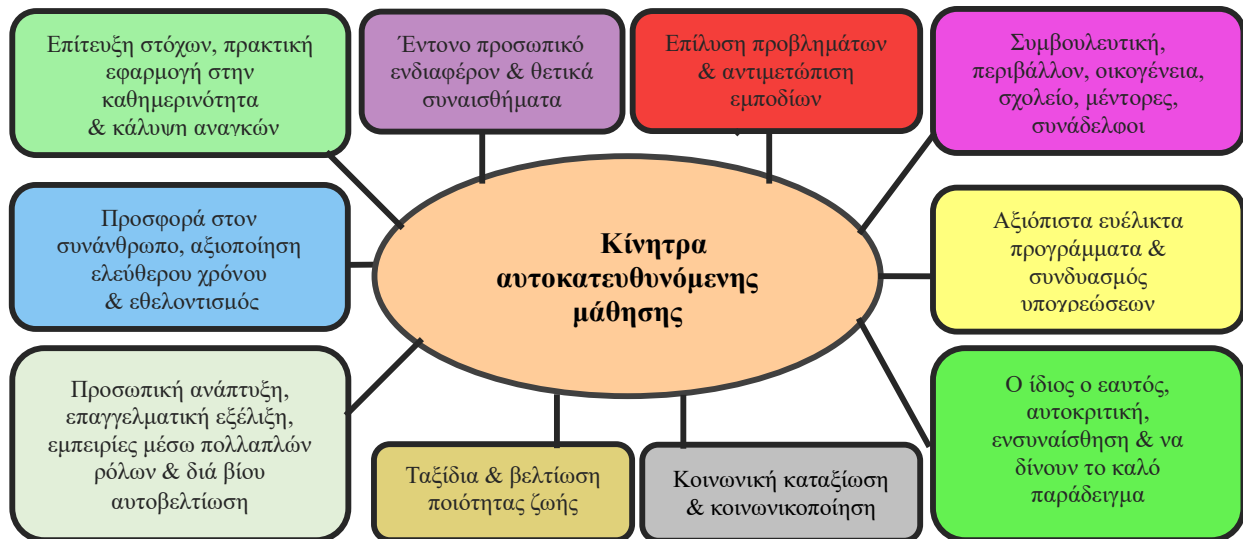
1. Επεξεργάστηκαν τα ηχητικά ντοκουμέντα (όλες τις συνεντεύξεις). 2. Ακολούθησε κωδικοποίηση. 3. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν θέματα από το σύνολο των κωδικοποιημένων δεδομένων. 4. Αξιολογήθηκαν όλα τα θέματα και δημιουργήθηκε ένας χάρτης που απεικόνιζε τις έννοιες. 5. Ορίστηκαν τα θέματα και δόθηκαν ονόματα. 6. Επιλέχθηκαν αυτούσια και ζωντανά κομμάτια της έρευνας (συνεντεύξεις και ημερολόγια) και παρουσιάστηκαν όλα τα ευρήματα ένα προς ένα. Δόθηκαν ερμηνείες και δεν έγινε απλή παράθεση και περιγραφή των δεδομένων της έρευνας. Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε η συγγραφή όλων των ευρημάτων.

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων

-1ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση;

Τα πιο σημαντικά κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης που προκύπτουν από το 1ο ερευνητικό ερώτημα αποτυπώθηκαν στον παρακάτω θεματικό χάρτη.



Πίνακας 1: Θεματικός χάρτης κινήτρων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών

-2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς αυτοκατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί τη μάθησή τους και σε ποια πεδία;

Τα πιο σημαντικά πεδία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης που προκύπτουν από το 2ο ερευνητικό ερώτημα αποτυπώθηκαν στον παρακάτω θεματικό χάρτη.



Πίνακας 2: Θεματικός χάρτης με τα πιο σημαντικά πεδία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κίνητρα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες ενήλικες εκπαιδευτικοί είχαν στο σύνολό τους υψηλό επίπεδο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, υψηλό επίπεδο μόρφωσης και η πλειοψηφία αυτών συμμετείχαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και σε προγράμματα διά βίου συμβουλευτικής. Η μάθηση είναι «εθιστική» για τους εκπαιδευτικούς. Όσο εμπλέκονται σε μαθησιακές διεργασίες αυτομόρφωσης, τόσο περισσότερο θέλουν να μαθαίνουν. Η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και η ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, θεωρείται διεργασία δυναμική και απαραίτητη.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθησή τους είναι ποικίλα, εσωτερικά αλλά και εξωτερικά. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καλύπτουν ανάγκες και στόχους (Καμήλαλη & Σοφianoπούλου, 2019· Rogers, 1999). Πολλοί αναφέρουν πως η ίδια η προσωπικότητα του καθενός εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα ενεργοποιούν τα κίνητρα για αυτομόρφωση. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι παράγοντες που υποκινούν τη μάθηση εντοπίζονται στα ίδια τα άτομα, αλλά και στη διεργασία της μάθησης.

Διαπιστώνουμε πως η «ευρετική πορεία προς τη γνώση», η ανακαλυπτική μάθηση, η ενεργοποίηση και η συμμετοχή στο βίωμα της γνώσης, αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και την κριτική σκέψη (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ιδιαίτερα ένα συνεργατικό περιβάλλον, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται, δημιουργούν αλληλοκατανόηση και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Δακοπούλου, Καυκά & Μανιάτη, 2013). Το περιβάλλον του σχολείου, οι συνάδελφοι, οι μέντορες και η συμβουλευτική πολλαπλασιάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση.

Επίσης σημαντική διαπίστωση της παρούσας έρευνας αποτελεί το ότι η προσωπική ανάπτυξη και η διά βίου αυτοβελτίωση είναι ένα ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς

(Καλογρίδη, 2019), όπως η επαγγελματική τους εξέλιξη και η κοινωνική τους καταξίωση (Καραλής, 2013). Οφείλουμε να αναφερθούμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αυτομόρφωση και για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους. Επιθυμούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της ενεργητικής συμμετοχής.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ποιοτικά τον ελεύθερο χρόνο τους, κάνουν ταξίδια, επιλύουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν τα εμπόδια μάθησης. Ενδιαφέρονται για πρακτικά ζητήματα που τα εφαρμόζουν στην καθημερινή τους πράξη και όχι για θεωρίες. Βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους και προσφέρουν εθελοντικά στον συνάνθρωπο και στην κοινωνία γενικότερα. Δίνουν το καλό παράδειγμα στους μαθητές τους, αλλά και στα παιδιά τους. Επιλέγουν ευέλικτα προγράμματα που μπορούν να συνδιαστούν με τις υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε λοιπόν πως το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί ένα ξεπερασμένο μοντέλο, που πολλές φορές δίνει στους εκπαιδευτικούς επιπλέον κίνητρα για αλλαγή στάσης, νοοτροπίας και συμπεριφοράς και τους ωθεί σε νέα μαθησιακά μονοπάτια.

Πεδία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα, πεδία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης αποτελούν οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας) και η ψηφιακή μάθηση (e-learning προγράμματα). Τα ανοικτά και εξ αποστάσεως προγράμματα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι ηλεκτρονικές τάξεις αποτελούν πεδία αυτομόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (Καλογρίδη, 2019). Γίνεται αντιληπτό πως το πεδίο αυτό αναπτύχθηκε ιδιαίτερα λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να προσαρμοστούν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα ενδιαφέρονται για την ειδική αγωγή, τη σχολική ψυχολογία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλοι πάλι ενδιαφέρονται για ξένες γλώσσες. Δηλώνουν επίσης ενδιαφέρον για τις τέχνες (Kokkos, 2010), αλλά και το περιβάλλον, την υγεία, τη διατροφή και τη γυμναστική. Τα ίδια τα βιώματα, αλλά και οι εμπειρίες λόγω των πολλαπλών ρόλων των εκπαιδευτικών, η ενδοσκόπηση και η αυτοπαρατήρηση, η διαχείριση των συναισθημάτων και η έρευνα αποτελούν πεδία αυτομόρφωσής τους.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, η διοίκηση της εκπαίδευσης, η επικοινωνία και η συμβουλευτική είναι πεδία με έντονο ενδιαφέρον. Αυτά στο σύνολό τους αποδεικνύουν πως αναφέρονται συνολικά σε διάφορα πεδία. Ως γενικό συμπέρασμα λοιπόν όσων αναφέρθηκαν, προκύπτει πως τα πεδία σχετίζονται και με την εκπαίδευση, αλλά και θέματα προσωπικά, κοινωνικά, υγείας, τεχνολογίας και διάφορα άλλα. Ένα ενδιαφέρον θέμα που προέκυψε από την έρευνα, είναι πως ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών είναι ένα πεδίο που χρειάζεται ενίσχυση.

Κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες διά ζώσης και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Η υλοποίηση ποσοτικών ερευνών, θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για την εδραίωση των θέσεων. Επίσης, λαμβάνοντας ως σημαντικό στοιχείο της παρούσας έρευνας τον απαραίτητο κριτικό στοχασμό, θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο να αξιοποιηθεί πολύπλευρα σε περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά και ταυτόχρονα δίνουν έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση υπέρ της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Γαλατά, Π.Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ. & Τσιμπουκλή, Α. (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Creswell J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Τσορμπατζούδης Χ. (επιμ.), Αθήνα: Ίων.

Δακοπούλου, Α., Καυκά, Δ. & Μανιάτη, Ε. (2013). Συνεργατική επιμόρφωση για συνεργατική διδασκαλία. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 58-65.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επιμέλεια-θεώρηση-πρόλογος στην ελληνική έκδοση: Λιάμπας, Τ., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Pleris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αλέξης Κόκκος (επιμ.), μτφρ. Κωσταρά Ε., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Σ. (2019). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 115-126.

Καλογρίδη, Σ. (2014). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και πολιτισμός στην κοινότητα*. Ανακτήθηκε από cretaaduleduc.gr

Καλογρίδη, Σ. (2009). Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καμήλαλη, Δ., & Σοφianoπούλου, Χ. (2019). Υλοποίηση ενός MOOC με Drupal για την Εφαρμογή της Μικρομάθησης και της Αυτοκατευθυνόμενης Μάθησης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 226-240.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στην διά βίου εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Εργασίας, ΓΣΕΕ, Αθήνα.

Καρανικόλα, Ζ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 23-32.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην Εκπαίδευση ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων:Αθήνα.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*, τομ.Β, Πάτρα:ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow J. & Συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια Κόκκος Α., μτφρ. Κουλαουζίδης Γ., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολύδωρος, Γ. (2017). Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλείο ενίσχυσης των πολλαπλών ευφυϊών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 140-148.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, β' έκδοση συμπληρωμένη, Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής, Αθήνα:Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9, 47-61.

Φαναρίτη, Μ. & Σπανακά, Α. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6, 138-151.

Ξενόγλωσση

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective, *Learning and Instruction*, 13, 327-347.

Choy, S. (2009). Transformational Learning in the workplace. *Journal of Transformative Education*, v.7, N. 1, 65-84.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Connecticut, USA: Bergin & Carvey.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.

Kokkos, A. (2010). Transformational Learning Through Aesthetic Experience, *Journal of Transformative Education*, 80, 155-170.

O' Donnell, D. (1999). Habermas, critical theory and selves-directed learning. *Journal of European Industrial Training*, 23 (4/5), 151-161 DOI: 10.1108/03090599910272121.

Vygotsky: Βασικές Ιδέες - Παραδείγματα

Γιώργος Γεωργιόπουλος

M.Sc. - M.Ed., Σ.Ε.Ε. ΠΕ03, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Email: yo.georgiop@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι περισσότερες μελέτες στην σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη συμφωνούν ότι οι ιδέες του Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου σχηματίζουν ένα πολύ αξιόπιστο πλαίσιο ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά και, για αυτόν τον λόγο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, από τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλεία σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων, με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία εννοιών και δεξιοτήτων.

Πιστεύουμε όμως ότι, τουλάχιστον στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυτές οι ιδέες δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά, λόγω της πολύπλοκης διασύνδεσής τους και κάποιων εμπλεκόμενων όρων, που δεν έχουν πλήρως διευκρινισθεί.

Η παρούσα εργασία, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με τη χρήση απλών σχετικών παραδειγμάτων, έχει στόχο τον ακριβή προσδιορισμό του τρόπου διασύνδεσης των ιδεών του Vygotsky και την διευκρίνιση των εμπλεκόμενων όρων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Vygotsky, Ψυχολογικές Λειτουργίες, Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Ψυχολογικά Εργαλεία, Διαμεσολάβηση

ABSTRACT

A large number of studies on modern Pedagogy view Vygotsky's ideas on human cognitive development a very reliable framework for interpreting the way in which children learn and, therefore, could be used by teachers as tools for the design of learning activities, aiming at effective teaching of concepts and skills.

However, we believe that, at least in the Greek educational reality, these ideas are not used effectively, due to their complex interconnection and some involved terms which have not been fully clarified.

The present study aims to identify how Vygotsky's ideas are interconnected and to clarify the terms involved, through a literature review and using simple relevant examples.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο Lev Semenovich Vygotsky γεννήθηκε το Νοέμβριο του 1896, το ίδιο έτος με τον Piaget, αλλά πέθανε πρόωρα, σε ηλικία 37 ετών, τον Ιούνιο του 1934, από φυματίωση. Η σταδιοδρομία του ως ενεργός ψυχολόγος ήταν περίπου 17 έτη (ο ίδιος ο Vygotsky ανέφερε το 1917, ως το έτος κατά το οποίο άρχισε να εργάζεται στην ψυχολογία). Αν και ξεκίνησε την ακαδημαϊκή του καριέρα στη Μόσχα το 1924, προηγουμένως εργάστηκε ως δάσκαλος και επικεφαλής του ψυχολογικού εργαστηρίου, στο ίδρυμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στο Gomel της Λευκορωσίας. Σε εκείνη την περίοδο, πριν το 1924, στο Gomel, ο Vygotsky συνέλλεξε όλα τα στοιχεία για την διδακτορική διατριβή του, που με τίτλο «Ψυχολογία της Τέχνης», έγινε δεκτή το 1925. Κατά την ίδια περίοδο προετοίμασε και το βιβλίο του «Παιδαγωγική Ψυχολογία» που δημοσιεύθηκε το 1926 (η μοναδική δημοσίευση στη διάρκεια της ζωής του).

Μετά την «εγκατάστασή» του στη Μόσχα, ο στόχος της εργασίας του, στο μετά-επαναστατικό κλίμα της τότε αναδυόμενης Σοβιετικής Ένωσης, ήταν να αναδημιουργήσει την ψυχολογία σύμφωνα με τις μαρξιστικές γραμμές, και να την εφαρμόσει στα ογκώδη προβλήματα που αντιμετώπιζε το αναδυόμενο κράτος, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Τα τελευταία δέκα χρόνια της ζωής του ταξίδεψε πολύ, για να πραγματοποιήσει

τις έρευνές του, ενώ ενδιαφέρθηκε και για την κατάρτιση εκπαιδευτικών, διδάσκοντας και βοηθώντας στην ίδρυση νέων ιδρυμάτων παραγωγής και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Για αρκετά χρόνια δεν είχε δικό του διαμέρισμα, αλλά ζούσε, όταν ήταν στη Μόσχα, στο υπόγειο του Ιδρύματος Ψυχολογίας. Το ότι, κάτω από αυτές τις συνθήκες, κατόρθωσε και παρήγαγε οποιεσδήποτε εργασίες, οφείλεται στην ενεργητικότητά του. Το 1936, ύστερα από διάταγμα της Κεντρικής Επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος, η εργασία του απαγορεύθηκε στη Σοβιετική Ένωση. Αυτό άλλαξε μόνο μετά από το θάνατο του Στάλιν το 1953.

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ VYGOTSKY ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εργασία του έγινε γνωστή στη Δύση το 1962 με τη δημοσίευση μιας πιο σύντομης έκδοσης του βιβλίου του: *Myshlenie i rech* (σκέψη και ομιλία), του 1934, κάτω από τον τίτλο *Σκέψη και Γλώσσα*, σε εισαγωγή του J. Bruner. Αναφέρεται ότι ο Vygotsky είχε φωτογραφική μνήμη, και η εργασία του επηρεάζεται σαφώς από την ευρεία ανάγνωση σύγχρονων του αναπτυξιακών, όπως οι Wolfgang Kohler, Jean Piaget, Karl Buhler και William Stern. Ο πρόωρος θάνατός του είχε σαν αποτέλεσμα να μη μας αφήσει κάποια σαφώς αρθρωμένη και τυπικά διαμορφωμένη θεωρία, αλλά ένα σύνολο ιδεών πλούσιων σε περιεχόμενο για να λάβουμε υπ' όψη μας. Ο James Wertsch είναι ένας από αυτούς, που κύρια κατέστησαν τις εργασίες του Vygotsky διαθέσιμες στη Δύση. Στις δύο αρχικές παραγράφους της εισαγωγής του σε μια μετάφραση της κοινής μονογραφίας των Vygotsky και Luria, *Μελέτες στην Ιστορία της Συμπεριφοράς: Πίθηκος, Πρωτόγονος, και Παιδί* (1993: ix), γράφει:

Η θεωρητική προοπτική που περιγράφεται από τον Lev Semenovich Vygotsky μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω τριών γενικών θεμάτων που αναφέρονται σε όλες τις εργασίες του:

(α) η χρήση μιας γενετικής, ή αναπτυξιακής μεθόδου

(β) η αξίωση ότι οι υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες στο άτομο προκύπτουν από τις κοινωνικές διαδικασίες και

(γ) η αξίωση ότι οι ανθρώπινες κοινωνικές και ψυχολογικές διαδικασίες διαμορφώνονται πλήρως από τα πολιτιστικά εργαλεία ή/και τα επικοινωνιακά μέσα.

Το σύγχρονο ενδιαφέρον για την προσέγγιση Vygotsky έχει εστιάσει κατά ένα μεγάλο μέρος στο δεύτερο απ' αυτά τα θέματα, ειδικά όπως αυτό φανερώνεται στην έννοιά του της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (π.χ. Cole [1985], Moll [1990], Rogoff [1990], Rogoff και Wertsch [1984]). Αν και κατά την άποψή μου, το τρίτο θέμα, το σχετικό με τη επικοινωνία είναι το πιο ενδιαφέρον και χαρακτηριστικά Βιγκοτσιανό απ' τα τρία, μόλις τώρα αρχίζει να δέχεται την προσοχή που του αξίζει (π.χ. Cole [1990], Wertsch [1991]).

Εντούτοις, η κατανόηση του δεύτερου και του τρίτου θέματος είναι περιορισμένη έως τη στιγμή που θα αποκτήσουμε μια πιο καθαρή εικόνα της γενετικής μεθόδου του, επειδή και τα τρία θέματα ήταν αλληλοοριζόμενα στη σκέψη του Vygotsky. Επομένως, η κατανόηση καθενός εξαρτάται από την πρόοδο στην κατανόησή μας για τα άλλα. Αυτή η ενδοσυνοχή δεν πρέπει να υποτιμηθεί. Στις εργασίες μου (π.χ. Wertsch [1985] και [1991]), έχω διαφοροποιήσει τα θέματα αυτά, σε μία προσπάθεια να παρουσιάσω την προσέγγιση Vygotsky, αλλά επίσης έχω σημειώσει ότι, στο τέλος, το καθένα απ' αυτά μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο μέσω της κατανόησης της σχέσης του με τα άλλα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος ο Vygotsky δεν περιέγραψε ποτέ την προσέγγισή του παρουσιάζοντας τα τρία αυτά θέματα.

Απ' το παραπάνω απόσπασμα γίνεται κατανοητό ότι για να εισαχθούμε στην προσέγγιση Vygotsky πρέπει αρχικά να μελετήσουμε ξεχωριστά καθένα απ' τα τρία αυτά θέματα. Αλλά η σειρά με την οποία γίνεται αυτό δεν δείχνει ούτε τη σειρά της σπουδαιότητάς τους ούτε τη σειρά με την οποία τα εισήγαγε ο Vygotsky. Οποιαδήποτε σειρά είναι εξίσου καλή με τις υπόλοιπες, αλλά στην πραγματικότητα, δεν θα κατανοήσουμε πραγματικά το πρώτο θέμα, όποια σειρά και να επιλέξουμε, ως ότου να φθάσουμε στο τελευταίο. Αυτό σημαίνει, ότι με αυτόν τον τρόπο εισαγωγής στις έννοιες αυτές, τις απλοποιούμε έτσι, ώστε όταν επιστρέφουμε στην πρώτη απ' αυτές, αφού έχουμε μελετήσει και τις υπόλοιπες, θα συνειδητοποιήσουμε ότι

ανατρέπεται η αρχική εντύπωση που είχαμε δημιουργήσει γι' αυτήν. Όταν μπορέσουμε να το κάνουμε αυτό, τότε αρχίζουμε να καταλαβαίνουμε την προσέγγιση Vygotsky. Και, φυσικά αυτός πρέπει να είναι ο στόχος μας. Δεν πρέπει να φανταστούμε ότι είναι δυνατό να ανακατασκευάσουμε τον «αυθεντικό» Vygotsky, αξίζει όμως να μελετήσουμε τις εργασίες του ως «εργαλείο σκέψης».

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα κυριότερα από τα γνωστικά και ψυχολογικά εργαλεία που ανέπτυξε ο Vygotsky:

Ανώτερες - Στοιχειώδεις ψυχολογικές λειτουργίες

Ο Vygotsky χωρίζει τις ψυχολογικές λειτουργίες του ανθρώπου σε «στοιχειώδεις» και «ανώτερες». Αρχικά θα προσπαθήσουμε, μέσω παραδειγμάτων, να δούμε πως ο Vygotsky εννοεί τη διάκριση μεταξύ τους.

1. Κατά τον Vygotsky, η έννοια των «στοιχειωδών ψυχολογικών λειτουργιών» περιγράφει τις ψυχολογικές δυνατότητες ενός ατόμου που θα είχε μεγαλώσει σε πλήρη κοινωνική απομόνωση. Ένα τέτοιο άτομο δεν θα γνώριζε καμία γλώσσα, δεν θα μπορούσε να διαβάσει ή να γράψει, αλλά θα είχε ένα άθικτο νευρικό σύστημα, μέσω του οποίου θα μπορούσε να μάθει να κάνει τόσα πράγματα όσα και κάθε άλλο άτομο.

2. Εάν τα συμπεράσματα από τη μελέτη της ανθρώπινης εξέλιξης είναι σωστά, τότε οι πρόγονοί μας, οι άνθρωποι που ζούσαν στη Γη πριν 100.000 έτη, δεν είχαν μια πλήρως αναπτυγμένη γλώσσα ή οποιοδήποτε από αυτά τα «πράγματα», που έχουμε εμείς για να υποστηρίξουμε τη διανοητική ζωή μας. Στηρίζονταν σε αυτά, με τα οποία τους εφοδίασε ο Θεός ή η μητέρα-φύση, αυτά που ο Vygotsky συλλαμβάνει ως τις «στοιχειώδεις διανοητικές λειτουργίες» μας.

3. Ας δούμε το «παιχνίδι του Kim». Στο παιχνίδι αυτό (παρατηρητικότητας και μνήμης), παρουσιάζεται στους παίκτες ένα σύνολο αντικειμένων, για μικρό χρονικό διάστημα και ο στόχος των παικτών είναι να θυμηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτά. Τα παιδιά κάτω από 7 ετών φαίνεται να προσεγγίζουν αυτόν τον στόχο διαφορετικά από τους ενήλικους. Εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τα «ειδητικά καλολογικά στοιχεία» για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτού του παιχνιδιού. Σχηματίζουν ένα είδος «διανοητικού στιγμιότυπου» της συλλογής των αντικειμένων και όταν τους ζητηθεί να θυμηθούν τα αντικείμενα που εξέτασαν, συχνά κλείνουν τα μάτια τους, και τα κινούν πίσω από τα βλέφαρά τους, σαν να εξετάζουν την εικόνα που έχουν διατηρήσει στο μυαλό τους, για να δουν ποια αντικείμενα είναι σε ποια θέση. Αντίθετα, οι (εγγράμματοι) ενήλικοι χρησιμοποιούμε συνήθως μια εντελώς διαφορετική στρατηγική. Προετοιμαζόμενοι για να θυμηθούμε τα αντικείμενα της συλλογής, προσπαθούμε να δημιουργήσουμε έναν λεκτικό κατάλογο των αντικειμένων, με σκοπό, να τον χρησιμοποιήσουμε την στιγμή που θα μας ζητηθεί να απαντήσουμε. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις «στοιχειώδεις διανοητικές τους λειτουργίες», οι ενήλικοι όχι.

Ο ίδιος ο Vygotsky, χρησιμοποίησε τα ειδητικά καλολογικά στοιχεία ως παράδειγμα για να διακρίνει αυτά τα δύο επίπεδα λειτουργίας (ίσως ήταν μια εμφανής διάκριση γι' αυτόν, εάν όντως είχε φωτογραφική μνήμη):

Μια συγκριτική έρευνα για την ανθρώπινη μνήμη αποκαλύπτει ότι, ακόμη και στα πιο αρχικά στάδια κοινωνικής ανάπτυξης, υπάρχουν δύο, ουσιωδώς διαφορετικοί, τύποι μνήμης. Ο ένας, κυριαρχεί στη συμπεριφορά των μη-εγγράμματων ανθρώπων, χαρακτηρίζεται από τη μη-διαμεσολαβημένη εντύπωση των υλικών, από τη διατήρηση της πραγματικής εμπειρίας ως βάση των μνημονικών ιχνών (μνήμης). Αυτόν τον τύπο μνήμης ονομάζουμε φυσική μνήμη, και είναι σαφώς διευκρινισμένη στις μελέτες του E. P. Jaensch's, για τα ειδητικά καλολογικά στοιχεία. Αυτό το είδος μνήμης είναι πολύ κοντά στην αντίληψη, επειδή προκύπτει από την άμεση επιρροή των εξωτερικών ερεθισμάτων επάνω στα ανθρώπινα όντα. Από την άποψη της δομής, ολόκληρη η διαδικασία χαρακτηρίζεται από την ποιότητα της αμεσότητας.

Εντούτοις, η φυσική μνήμη δεν είναι το μόνο είδος μνήμης, ακόμη και στην περίπτωση των μη-εγγράμματων ανδρών και των γυναικών. Αντίθετα, άλλοι τύποι μνήμης, που ανήκουν σε μια

απολύτως διαφορετική αναπτυξιακή γραμμή συνυπάρχουν με τη φυσική μνήμη. Η χρήση των χαραγμένων ραβδιών και των κόμβων, οι αρχές του γραψίματος και η χρήση απλών μνημονικών βοηθημάτων, καταδεικνύουν ότι ακόμη και στα αρχικά στάδια της ιστορικής τους ανάπτυξης οι άνθρωποι υπερέβησαν τα όρια των ψυχολογικών λειτουργιών που δόθηκαν σ' αυτούς από τη φύση και προχώρησαν σε μια νέα πολιτιστικά διαμορφούμενη οργάνωση της συμπεριφοράς τους. Η συγκριτική ανάλυση δείχνει, ότι τέτοια δραστηριότητα είναι απύσχα ακόμη και στα νοητικά υψηλότερα είδη ζώων. Πιστεύουμε ότι αυτές οι λειτουργίες των «σημείων» είναι το προϊόν συγκεκριμένων συνθηκών της κοινωνικής ανάπτυξης (Vygotsky, 1978: 38-9).

Γενικά μπορούμε να πούμε, ότι ο Vygotsky θεωρεί τις αβοήθητες φυσικές δυνατότητες - τις στοιχειώδεις ψυχολογικές λειτουργίες - σε διάκριση από εκείνες που χρησιμοποιούν τους πόρους πολιτιστικών στοιχείων για να τις αυξήσουν. Θεωρεί τις «αυξημένες δυνατότητες» ως όχι μόνο ότι μας δίνεται από τη φύση συν λίγο επιπλέον, αλλά ως δυνατότητες που μετασχηματίζονται σε κάτι αρκετά διαφορετικό συνολικά. Οι φυσικές δυνατότητες μας επιτρέπουν να κάνουμε νέα πράγματα - όπως να μάθουμε να διαβάζουμε - αλλά όπως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του τρόπου που διαβάζουν οι αρχάριοι αναγνώστες και του αντίστοιχου των ικανών αναγνωστών, έτσι και τα είδη δυνατοτήτων που προκύπτουν μέσω «της αύξησης» - οι υψηλότερες ψυχολογικές λειτουργίες - διαφέρουν από τις φυσικές δυνατότητες. Ως, ακόμη ένα παράδειγμα αυτής της διαφοράς, μπορούμε να δούμε τα χαρτονομίσματα: με τις φυσικές δυνατότητές μας θα τα θεωρούσαμε ως διαμορφωμένες (τυπωμένες) χάρτινες επιφάνειες, με τις αυξημένες όμως τα θεωρούμε ως «χρήματα».

Ο Wertsch (1985: 25) σχολιάζει, ότι στην παραπάνω αναφορά, ο Vygotsky έχει προσδιορίσει τα τέσσερα σημαντικά κριτήρια, που διακρίνουν μεταξύ των στοιχειωδών και των υψηλότερων διανοητικών λειτουργιών:

1. η μετατόπιση του ελέγχου από το περιβάλλον στο άτομο, δηλαδή η εμφάνιση του εθελοντικού κανονισμού
2. η εμφάνιση της συνειδητής πραγματοποίησης της διανοητικής διαδικασίας
3. η κοινωνική προέλευση και η κοινωνική φύση των υψηλότερων διανοητικών λειτουργιών και
4. η χρήση σημείων για διαμεσολάβηση στις υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες.

Intermental - Intramental δυνατότητες

Θα μεταφράσουμε αυτούς τους, παράξενους ίσως, όρους ως εξής: *intermental* = *διαδιανοητική, διαψυχολογική* (με την έννοια μιας δυνατότητας που εμφανίζεται μεταξύ των ανθρώπων), και *intramental* = *ενδοδιανοητική, ενδοψυχολογική* (με την έννοια μιας δυνατότητας που υπάρχει μέσα στους ανθρώπους).

Όταν τα βρέφη κλαίνε ή φωνάζουν, υπάρχουν πολύ λίγες ενδείξεις, για να δεχθούμε, ότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Το πιο πιθανό είναι, ότι απλά είναι στενοχωρημένα. Αλλά εμείς οι ενήλικοι, π.χ. οι γονείς τους, ανησυχούμε για το τι τα κάνει να κλαίνε ή να φωνάζουν, και κάνουμε κάτι σε μια προσπάθεια να τα βοηθήσουμε. Ερμηνεύουμε το κλάμα τους σαν κραυγή για βοήθεια. Τα μεταχειριζόμαστε σαν να προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί μας. Και αυτό κάνουν βέβαια, αλλά μόνο εξ ορισμού, δηλαδή μόνο επειδή εμείς το ορίζουμε έτσι. Αυτό είναι ένα παράδειγμα του τι εννοεί ο Vygotsky με τον όρο διαδιανοητική δυνατότητα. Η δυνατότητα που έχει το βρέφος να επικοινωνεί την κατάστασή του δεν βρίσκεται μέσα σ' αυτό, αλλά μόνο στη σχέση του με το άλλο πρόσωπο, που αντιδρά με τέτοιο τρόπο, ώστε το κλάμα ή η φωνή που προηγήθηκε να έχει λειτουργήσει ως μέσο επικοινωνίας. Όταν το βρέφος κατανοήσει ότι αυτή είναι η λειτουργική θέση του κλάματος, και μπορεί να το χρησιμοποιήσει με σκοπό να ανταποκριθεί κάποιος και να κάνει κάτι, τότε μπορούμε να μιλάμε για μια ενδοδιανοητική δυνατότητα, δηλαδή για μια διανοητική δυνατότητα, που ενυπάρχει στο βρέφος.

Μια παρόμοια μετατόπιση (και μάλιστα πολύ σημαντική) μιας δυνατότητας από διαδιανοητική σε ενδοδιανοητική, εμφανίζεται λίγο αργότερα, όταν το βρέφος αρχίσει να μιλά.

Ο Luria, συνάδελφος και συνεργάτης του Vygotsky, αναφέρει: *Όταν αποκτά μια λέξη, η οποία απομονώνει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και χρησιμεύει ως σήμα για μια συγκεκριμένη πράξη, το παιδί, δεδομένου ότι πραγματοποιεί τη λεκτική οδηγία ενός ενήλικου, υπάγεται σε αυτήν την λέξη.... Με την υπαγωγή στις λεκτικές διαταγές του ενήλικου το παιδί αποκτά ένα σύστημα αυτών των λεκτικών οδηγιών και αρχίζει βαθμιαία να τις χρησιμοποιεί για τον κανονισμό της συμπεριφοράς του* (Luria & Yudovich, 1971: 13-14).

Ο Derek Edwards παρουσιάζει μερικά συγκεκριμένα παραδείγματα αυτής της μετάβασης, από τις παρατηρήσεις του επί ενός βρέφους που ονομάζει Alice (1978: 462-3), ηλικίας περίπου 19 μήνες, η οποία μαθαίνει πώς να πάψει να κάνει πράγματα με το να αναλάβει στοιχεία από την ομιλία της μητέρας της σαν να είναι δικά της. Παραδείγματος χάριν, μιλώντας με τη νταντά της, κοιτάζει το ρολόι της μητέρας της που δεν μπορεί να φτάσει με τα χέρια της, λέει: «Μη... ρολόι της μαμάς». Στη φράση αυτή η νταντά της απαντά: «Της μαμάς. Όχι ακουμπάς.» Και η Alice λέει: «Μην ακουμπάς». Η Alice λέει ακριβώς ότι η μητέρα της, της είχε πει προηγουμένως, επανειλημμένα τους τελευταίους λίγους μήνες. Χρησιμοποιεί την αναδυόμενη γλωσσική της δυνατότητα, για να επαναλάβει τον τρόπο που χρησιμοποιεί η μητέρα της για να ελέγξει τη συμπεριφοράς της και μέσω της **μεσολάβησης** αυτών των λέξεων, κατορθώνει να ελέγξει τις πράξεις της. Με τον τρόπο που το θέτει ο Luria, η συμπεριφορά της υπάγεται ακόμα στη λέξη, αλλά τώρα είναι η λέξη της, όχι της μητέρας της. Ο έλεγχος των ενεργειών της έχει μετατοπιστεί από διαδιανοητική σε ενδοδιανοητική δυνατότητα.

Τελικά, όπως το θέτει ο ίδιος ο Vygotsky: *Κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: κατ' αρχάς, στο κοινωνικό επίπεδο, και έπειτα στο επίπεδο του ατόμου. Αρχικά, μεταξύ των ανθρώπων (διαψυχολογικά), και έπειτα μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογικά). Αυτό ισχύει εξίσου για την εθελοντική προσοχή, για τη λογική μνήμη, και για το σχηματισμό των εννοιών. Όλες οι υψηλότερες λειτουργίες δημιουργούνται ως πραγματικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπινων ατόμων* (Vygotsky, 1978: 57).

Έτσι, η ανάπτυξη, υπό την έννοια που της δίνει ο Vygotsky, δεν είναι το να μαθαίνει κάποιος, να κάνει κάτι νέο, αλλά το να αναλαμβάνει, κάποιος, τον έλεγχο σε κάτι που μπορεί ήδη να κάνει στη σχέση του με κάποιον άλλο.

Το ίδιο θέμα τίγεται ανεξάρτητα από το Σκοτσέζο φιλόσοφο και θεολόγο John Macmurray (1961: 50): *[Το ανθρώπινο νήπιο] δεν μπορεί, ακόμη και θεωρητικά, να ζήσει μια απομονωμένη ύπαρξη... δεν είναι ανεξάρτητο άτομο. Ζει μια κοινή ζωή ως ένας όρος σε μια προσωπική σχέση. Μόνο στην πορεία προς την ανάπτυξη μαθαίνει να επιτυγχάνει μια σχετική ανεξαρτησία, και αυτήν μόνο με την ιδιοποίηση των τεχνικών μιας λογικής κοινωνικής παράδοσης.*

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης

Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», αναφέρεται συχνά με τα αρχικά Z.E.A. (στη διεθνή βιβλιογραφία «Zoped» από το Zone of Proximal Development).

Η Z.E.A. είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται με την ανεξάρτητη επίλυση προβλήματος και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλήματος κάτω από την ενήλικη καθοδήγηση ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους (Vygotsky, 1978: 86).

Η Z.E.A. εμφανίζεται όταν κάποιος είναι σε θέση να βάλει τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου, και είτε να ολοκληρώσει μια πράξη για εκείνον, που δεν θα μπορούσε να την κάνει από μόνος του (θετική Z.E.A.), είτε, να αποτρέψει τον άλλο από το να κάνει κάτι, που δεν μπορούσε ο ίδιος να μην κάνει (αρνητική Z.E.A.). Συχνότερα, θεωρείται ως «θετική» ζώνη. Μια αλληλεπίδραση, δηλαδή, που οργανώνει την κατάσταση έτσι, ώστε το άτομο να μπορέσει να ολοκληρώσει κάτι, το οποίο δεν θα μπορούσε να κάνει από μόνο του. Ακόμα, η Z.E.A. μπορεί να θεωρηθεί ως το πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν οι διαψυχολογικές δυνατότητες.

Όταν μια δραστηριότητα έρθει υπό τον ενδοδιανοητικό έλεγχο ενός ατόμου, αυτό σημαίνει ότι το άτομο αυτό έχει τουλάχιστον μια ιδέα των επιπτώσεων των ενεργειών στις οποίες συμμετέχει, και αντιλαμβάνεται τη σχέση διαδοχής του ζεύγους δράση - επίπτωση, στις

αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους. Κατά τη λειτουργία της Ζ.Ε.Α., μόνο ένας συμμετέχων στην αλληλεπίδραση, ο «καθοδηγητής» (είτε αυτός είναι ενήλικος είτε είναι ικανότερος συνομήλικος), μπορεί «να δει» τις σχέσεις δράσης - επίπτωσης των ενεργειών του άλλου, και να δράσει με τέτοιο τρόπο, ώστε ο άλλος να μπορέσει να εκτιμήσει τη «σημασία» της δικής του συμβολής στην αλληλεπίδραση αυτή.

Πριν κλείσουμε την ενότητα Ζ.Ε.Α., αναφέρουμε απόψεις μερικών συγγραφέων, που σχετίζονται μ' αυτήν:

Πολύ πριν να μάθει το παιδί να μιλά, είναι σε θέση να επικοινωνήσει, σκόπιμα και με σημασία, με τη μητέρα του. Με την εκμάθηση της γλώσσας, αποκτά ένα αποτελεσματικότερο και πιο επιμελημένο μέσο για να κάνει κάτι το οποίο μπορεί ήδη να κάνει με έναν τραχύ και πρωτόγονο τρόπο (Macmurray, 1961: 60).

Μια έννοια μπορεί να περιγραφεί, να σχηματισθεί, ή να δηλωθεί από την άποψη των συμβόλων ή της γλώσσας στο υψηλότερο και πιο σύνθετο στάδιο της ανάπτυξής της (το στάδιο στο οποίο φθάνει μέσω της ανθρώπινης εμπειρίας), αλλά η γλώσσα αναδύει μέσα από την κοινωνική διαδικασία μια κατάσταση που λογικά ή σιωπηρά υπάρχει ήδη. Το γλωσσικό σύμβολο είναι απλά μια σημαντική ή συνειδητή χειρονομία (Mead, 1934: 79).

Προκειμένου να υποβληθεί μια λειτουργία στο διανοητικό και βουλητικό έλεγχο, πρέπει πρώτα να την κατέχουμε (Vygotsky, 1962: 90).

Έτσι, πρώτα, οι δυνατότητες ενός ατόμου βρίσκονται εκτός του ελέγχου του, στις αντιλήψεις άλλων (και έτσι είναι διαδιανοητικές). Για να μπορέσει να τις θέσει κάτω από τον έλεγχό του, πρέπει αυτοί οι άλλοι να μπορέσουν να τις καταστήσουν διαθέσιμες σ' αυτόν. Ο καλύτερος τρόπος για να πετύχει, ο «καθοδηγητής», που θα αναλάβει να καταστήσει μια δυνατότητα διαθέσιμη σε κάποιον άλλο, είναι να επαναρρυθμίσει τις δικές του ενέργειες με τέτοιο τρόπο, ώστε η δυνατότητα να γίνει «ακριβώς» προφανής στον «καθοδηγούμενο». Να την καταστήσει «κατάλληλη» για τις δυνατότητες του άλλου, δουλεύοντας στη Ζ.Ε.Α. που δημιουργείται από τις τρέχουσες δυνατότητές του.

Ψυχολογικά εργαλεία και διαμεσολάβηση

Το σύγχρονο πολιτιστικό άτομο, μπορεί να επιτρέψει στον εαυτό του την πολυτέλεια της κατοχής των χειρότερων φυσικών δυνατοτήτων, τις οποίες όμως, ενισχύει με τεχνητές συσκευές (εργαλεία), αντιμετωπίζοντας έτσι τον εξωτερικό κόσμο καλύτερα από το πρωτόγονο άτομο, που χρησιμοποιούσε άμεσα τις φυσικές δυνατότητές του. Το πρωτόγονο άτομο έσπαζε ένα δέντρο χτυπώντας το σε μια πέτρα, το σύγχρονο άτομο παίρνει ένα τσεκούρι ή ένα πριόνι και κάνει την εργασία αυτήν γρηγορότερα, καλύτερα, και σπαταλώντας λιγότερη ενέργεια. (Vygotsky & Luria, 1993: 169-70).

Ο Vygotsky κάνει τη διάκριση μεταξύ τεχνικών και ψυχολογικών εργαλείων, αλλά θεωρεί και τα δύο είδη, ως μεσολαβητές των ανθρώπινων ενεργειών. Και τα δύο μετασχηματίζουν τις ανθρώπινες ενέργειες, από την συμπεριφορά, που στοχεύει άμεσα σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, σε μια «ενόργανη» δραστηριότητα, στην οποία μεσολαβεί το εργαλείο. Τα εργαλεία χρησιμεύουν για να μετατοπίσουν τις δυνατότητές μας από τις στοιχειώδεις λειτουργίες στις ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες, από την άμεση σε μια έμμεση ή διαμεσολαβημένη σχέση με το περιβάλλον: *Το κεντρικό χαρακτηριστικό των στοιχειωδών λειτουργιών είναι ότι συνολικά και άμεσα καθορίζονται από την υποκίνηση του περιβάλλοντος. Αντίθετα, το κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανώτερων λειτουργιών, είναι η αυτο-παραγόμενη υποκίνηση, δηλαδή η δημιουργία και η χρήση τεχνητών ερεθισμάτων, τα οποία γίνονται οι άμεσες αιτίες της συμπεριφοράς (Vygotsky, 1978: 39).*

Συγχρόνως, καταλήγουμε να αντιλαμβανόμαστε τις λειτουργικές έννοιες αυτών των δημιουργημάτων ως πρωταρχικές: βλέπουμε «τα χρήματα», όχι τις «διαμορφωμένες χάρτινες επιφάνειες», για να χρησιμοποιήσουμε ξανά ένα προηγούμενο παράδειγμα. Αυτά τα «ψυχολογικά εργαλεία», έρχονται να διαμεσολαβήσουν τις ζωές μας και τον τρόπο σκέψης μας.

Γράφει σχετικά ο Kozulin, το 1990: *Αντί μιας άμεσης αλληλεπίδρασης με τα προβλήματα που δημιουργούνται από το περιβάλλον, το ανθρώπινο μυαλό αναμιγνύεται στις έμμεσες σχέσεις που μεσολαβούν από τα όλο και περισσότερο περίπλοκα συστήματα των συμβολικών εργαλείων. Ας εξετάσουμε αυτήν την μετάβαση, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα τις αλλαγές στο σύστημα της μέτρησης του χρόνου. Οι αρχικές μορφές της μέτρησης του χρόνου χαρακτηρίζονταν από τη χρήση φυσικών διαδικασιών για την άμεση και αντιληπτική σημείωση ίσων διαστημάτων. Σε εκείνες τις μετρήσεις η κατανόηση της χρονικής διάρκειας δεν ήταν ακόμα αποσυνδεδεμένη από τις σχετικές φυσικές διαδικασίες, είτε επρόκειτο για τη μετακίνηση της άμμου σε ένα ρολόι άμμου είτε για τη ροή του νερού σε μια κλεψύδρα. Δεν παρεμβλήθηκε κανένα συμβολικό σημαίνον μεταξύ της διαδικασίας της μέτρησης και της αναπαράστασής της στο άτομο. Αυτή η αρχική αμεσότητα εξαφανίστηκε με την εφεύρεση του μηχανικού ρολογιού στο οποίο η πραγματική διαδικασία μέτρησης των διαστημάτων του χρόνου είναι διαχωρισμένη από τη συμβολική αναπαράστασή της στον πίνακα του ρολογιού. Η πραγματική μετακίνηση των δεικτών του ρολογιού παρέμεινε η μόνη σύνδεση μεταξύ του «φυσικού χρόνου» του μηχανισμού μέτρησης και του «συμβολικού χρόνου» του πίνακα. Η φυσική πτυχή εξαφανίστηκε εντελώς και το χρονόμετρο έγινε ένα καθαρά συμβολικό εργαλείο όταν η ηλεκτρονική ψηφιακή τεχνολογία αντικατέστησε το μηχανικό μηχανισμό. Η διαδικασία της αντίληψης του χρόνου έχει γίνει ιδιαίτερα διαμεσολαβημένη. Για να διαβάσει, κάποιος, ένα ρολόι, πρέπει να έχει μάθει ολόκληρο το σύστημα των αναγκαίων συμβόλων όπως τα ψηφία, τις γλωσσικές συντμήσεις, τις θέσεις τους στην οθόνη του ρολογιού, κ.α.*

Επιπλέον, η εμπειρία μας της έννοιας της χρονικής διάρκειας όπως τη διαβάζουμε από ένα ρολόι, αλλά και η εμπειρία μας για κάθε άλλη έννοια, είναι βαθιά ανατακλαστική των κοινωνικών σχέσεων, που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των ανθρώπων, στα πλαίσια του πολιτισμού που έχει αναπτυχθεί. Ένα σημαντικό παράδειγμα, που επίσης ταιριάζει με την άποψη του Vygotsky, ότι οι ανώτερες, διαμεσολαβημένες ψυχολογικές δυνατότητές μας έχουν την προέλευσή τους στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, είναι οι αλλαγές στη δομή των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, που προήλθαν από τις οικονομικές σχέσεις, που ήρθαν να κτίσουν την έννοια «εργασία» στη σύγχρονη της μορφή.

Σημειωτική δυνατότητα και Αποπλαισιοποίηση με όρους Διαμεσολάβησης

Αυτές οι έννοιες φθάνουν πίσω στη διάκριση του Piaget μεταξύ συγκεκριμένης και τυπικής σκέψης, αφ' ενός, και τις «επαγωγικές» ιδιότητες των συμβόλων και των σημειωτικών συστημάτων, που αποτελούν τις ανώτερες ψυχολογικές δυνατότητές μας, αφ' εταίρου. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, ο Sir Karl Popper, παραβάλλει τις έννοιες αυτές με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προκύψει μέσα σε μια ζούγκλα ένα μονοπάτι ζώων: *Δεν είναι σχεδιασμένα ή ηθελημένα, και δεν υπήρξε ίσως καμία ανάγκη γι' αυτά πριν την ύπαρξή τους. Αλλά μπορούν να δημιουργήσουν μια νέα ανάγκη, ή ένα σύνολο νέων στόχων: κάθε στόχος - δομή των ζώων ή των ανθρώπων «δεν δίνεται», αλλά αναπτύσσεται... από τους προηγούμενους στόχους, και από τα αποτελέσματα για τα οποία στοχεύσαμε ή όχι. Κατ' αυτό τον τρόπο, ένας ολόκληρος νέος κόσμος πιθανοτήτων ή δυνατοτήτων μπορεί να προκύψει: ένας κόσμος που είναι σε μεγάλο βαθμό αυτόνομος (1972: 118-119).*

Ως παράδειγμα αυτής της αυτονομίας ο Popper αναφέρει ιδιότητες των μαθηματικών. Το παρακάτω απόσπασμα μας παρέχει μια άποψη σχετικά με την έννοια της «σημειωτικής δυνατότητας». Υποστηρίζει ότι η ακολουθία των φυσικών αριθμών είναι μια ανθρώπινη κατασκευή, αλλά *αν και εμείς δημιουργήσαμε αυτήν την ακολουθία, αυτή με τη σειρά της, δημιουργεί τα δικά της αυτόνομα προβλήματα. Η διάκριση μεταξύ των περιττών και των αρτίων αριθμών δεν δημιουργήθηκε από εμάς: είναι μια αθέλητη και αναπόφευκτη συνέπεια της δημιουργίας μας. Οι πρώτοι αριθμοί, φυσικά, είναι ομοίως απρομελέτητοι (όπως παραπάνω).*

Κατά συνέπεια, οι αριθμοί παρέχουν μια δυνατότητα για να προκύψει περαιτέρω γνώση, πράγματα που προκύπτουν από αυτούς επαγωγικά, και τα οποία μπορούμε τελικά να ανακαλύψουμε. Και, σε αυτό το πλαίσιο, διαφορετικά συστήματα αριθμών έχουν διαφορετικές

δυνατότητες, όσον αφορά τη δόμηση και την πρακτική των πολιτιστικών δυνατοτήτων. Για παράδειγμα, είναι ευκολότερο να χειριστούμε τα μαθηματικά με το αραβικό σύστημα απ' ό,τι με το ρωμαϊκό σύστημα. Κατά συνέπεια, μπορούμε να αποπλαισιώσουμε τα μαθηματικά από την πράξη της μέτρησης, ακόμη να χρησιμοποιήσουμε το ίδιο σύνολο συμβόλων για κάθε δραστηριότητα, σημειώνοντας ότι μερικά συστήματα συμβόλων έχουν μια μεγαλύτερη διευκολυντική (σημειωτική) δυνατότητα να το επιτρέπουν αυτό από άλλα (σαν κάτι να έδωσε στα σύμβολα μια περισσότερο-ή-λιγότερο συμβατή δική τους Ζ.Ε.Α., όσον αφορά την επίλυσή μας στα αυτόνομα προβλήματα που μας έθεσαν).

Και εν προκειμένω, δεν πρέπει να αγνοήσουμε την κοινωνική οικολογία μέσα στην οποία τα σύμβολα χρησιμοποιούνται, και τις κοινωνικές πρακτικές για τις οποίες χρησιμοποιούνται. Και τα δύο αυτά μπορούν να μας δώσουν ένα «σύνολο» που να επιτρέψει την εκμετάλλευση των σημειωτικών δυνατοτήτων, και μια επόμενη αποπλαισιοποίηση και γενίκευση των τρόπων που χρησιμοποιούμε αυτά τα σύμβολα.

Για παράδειγμα, ας εξετάσουμε την «αρχή του Αρχιμήδη». Η ιστορία (ή ο μύθος) λέει, ότι ο Αρχιμήδης την ανακάλυψε στο λουτρό του, φώναξε «εύρηκα», και άρχισε να τρέχει γυμνός στους δρόμους των Συρακουσών από τον ενθουσιασμό του. Κάποιου είδους κοινωνικής οργάνωσης εξασφάλισε τη δυνατότητα ενός γυμνού ενήλικου να είναι σε θέση να σκέφτεται για τέτοια ζητήματα «μουλιάζοντας» στο νερό, αντί να προσέχει να μην τον φάνε τα άγρια ζώα. Και κάποια υδραυλική τεχνολογία απαιτήθηκε προκειμένου να φτάσει το νερό σ' αυτόν, παρά να πρέπει να πάει σ' αυτό εκείνος. Μια άλλη τεχνολογία απαιτήθηκε για να θερμανθεί αρκετή ποσότητα νερού, ώστε κάποιος να βυθιστεί μέσα του και να μπορέσει να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο η στάθμη του αλλάζει. Και ακόμη περισσότερη υδραυλική τεχνολογία χρειάστηκε για να ξεφορτωθεί στη συνέχεια το βρώμικο νερό, μόνο και μόνο για να αποτρέψει την πιθανότητα εξάπλωσης ασθενειών που θα είχαν επιπτώσεις στο αστικό περιβάλλον που εξασφάλισε τις συνθήκες του επέτρεψαν την ανακάλυψη. Τέτοιου είδους πράγματα είναι αυτά που «διαμεσολαβούν» τις ψυχολογικές δυνατότητές μας, στο Βιγκοτσιανό σχήμα πραγμάτων.

ВYGOTSKY ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ

Οι Vygotsky και Luria, στο βιβλίο τους *Μελέτες στην Ιστορία της Συμπεριφοράς: Πίθηκος, Πρωτόγονος και Παιδί*, και ο Luria, στην εργασία του *Γνωστική ανάπτυξη: Τα πολιτιστικά και κοινωνικά θεμέλιά της*, έθεσαν τα θεμέλια μιας «πολιτιστικό-ιστορικής» ψυχολογίας, που επέσυρε την προσοχή στη διαπολιτισμική και ετεροειδή εργασία, δική τους και άλλων. Μεγάλο μέρος αυτής της εργασίας είναι εγγενώς συναρπαστική, ακόμα και συνταρακτική από την προοπτική του σήμερα. Και αυτό, επειδή, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έχει σημειωθεί μια προϋπόθεση «προόδου» και είχε διαμορφωθεί μια σαφής αποδοχή για το ότι οι δυνατότητες που ενθαρρύνθηκαν μέσα στο Δυτικό πολιτισμό, και τα προϊόντα του, ήταν η κορυφή μιας εξελικτικής προόδου. Ο Vygotsky δεν ξέφυγε από την τάση αυτή, αλλά οι απόψεις του διέφεραν από την πλειοψηφία των σύγχρονών του ερευνητών τις εργασίες των οποίων μελέτησε.

Αφ' ενός, υπήρξε μια ομάδα που θεώρησε τις φυλετικές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών ως προερχόμενες από γενετικές διαφορές. Απ' την άλλη ήταν κυρίως οι πολιτιστικοί ανθρωπολόγοι που είδαν τους ανθρώπινους πολιτισμούς ως εγγενώς παρόμοιους, στην πολυπλοκότητα των στοιχείων και των σχεδίων τους. Ο Vygotsky είδε τα πράγματα διαφορετικά. Χρησιμοποιώντας την ορολογία του Bruner, θεώρησε τους πολιτισμούς ως παροχές εξαρτήσεων, εργαλείων και συμβόλων που «ενισχύουν» τις δυνατότητες των ανθρώπων και οι διαφορές προήλθαν επειδή μερικά σύνολα εργαλείων και συμβόλων «ανέβασαν την ένταση περισσότερο»:

Ο συνυπολογισμός ενός σημείου στη μια ή την άλλη συμπεριφοριστική διαδικασία... μετασχηματίζει ολόκληρη τη δομή της ψυχολογικής λειτουργίας όπως ο συνυπολογισμός ενός εργαλείου μετασχηματίζει ολόκληρη τη δομή μιας εργασιακής λειτουργίας (Vygotsky, 1982: 103

αναφέρεται στο Van der Veer & Valsiner, 1991: 220).

Κατά συνέπεια, όλοι οι άνθρωποι κατέχουν τις ίδιες «χαμηλότερες», ή «φυσικές», ή «στοιχειώδεις» ψυχολογικές διαδικασίες. Αλλά, ανάλογα με το βαθμό επεξεργασίας των διάφορων συστημάτων συμβόλων που χρησιμοποιήθηκαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, η διανοητική λειτουργία των ανθρώπων θα μπορούσε να ποικίλει σε ένα ευρύ φάσμα, ως προς τις «ανώτερες» ή «ενόργανες», ή «πολιτιστικές» ψυχολογικές διαδικασίες.

Η προέλευση όλων, των συγκεκριμένων ανθρώπινων, ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών, επομένως, δεν μπορεί να βρεθεί στη σκέψη ή τον εγκέφαλο ενός μεμονωμένου ατόμου αλλά μάλλον πρέπει να επιδιωχθεί στα κοινωνικά «υπερεργεφαλικά» συστήματα σημείων που ένας πολιτισμός παρέχει (όπως παραπάνω: 222).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskyaean perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? In J. Berman (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Cross-cultural perspectives*. Vol 37, pp 279-335.

Edwards, D. (1978). Social relations and early language. In A. J. Lock (Ed.) *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press. Pp. 449-470.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Luria, A. R. and Yudovich, F. A. (1971). *Speech and the development of mental processes in the child*. Harmondsworth: Penguin.

Macmurray, J. (1961). *Persons in relation*. London: Faber.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Popper, K. Sir. (1972). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. London: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. and Wertsch, J. V. (1984). *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. Monograph No. 23. In *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 1-102.

Van der Veer, R. and Valsiner, J (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. and Luria, A.R. (1993). *Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child*. Edited and translated by V. I. Golod and J. E. Knox. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Αποκλίνουσα Συμπεριφορά Μαθητών

Αθανασία Μειντάση¹, Μαρία Ευαγγελίου²

¹PhD. Παιδαγωγικής, Δ/ντρια εκπ/σης Δ' Αθήνας,

Email: athanmei@hotmail.com

²Msc Διοίκηση και διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Δ/ντρια Δ.Σ.,

Email: mareva65@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των αιτιών που οδηγούν τους μαθητές στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ επιμέρους στόχοι της εργασίας ήταν η μελέτη της έννοιας της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών καθώς και η μελέτη του βαθμού που αποτελεί πρόβλημα η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία. Για τους σκοπούς της εργασίας υιοθετήθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα έξι προγενέστερων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, δυτικών και μη δυτικών κοινωνιών. Από την ανάλυση των ερευνών προέκυψε ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα ζήτημα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες κοινωνίες. Οι αιτίες εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, διακρίνονται σε αιτίες του οικογενειακού, του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και στην προσφορά υλικού χαμηλής ποιότητας από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αποκλίνουσα συμπεριφορά, μαθητής, σχολικό περιβάλλον

ABSTRACT

The main purpose of this paper was to study the causes that lead students adopting deviant behaviours while secondary aims of the paper were to analyse the concept of "students' deviant behaviours" and its effect in modern society. Systematic literature review was the method adopted for the purposes of this work. Specifically the study was based on the results of six previous researches which were reviewed from the international literature where Western and non-Western societies were studied. The analysis of the researches indicated that the deviant behaviour of students is an issue that highly concerns modern societies. The causes of deviant behaviour can be categorised into the school, the family and the social environment as well as the low quality of life offered and shared by mass communication media and social networking.

KEYWORDS: deviant behavior, student, school environment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία περιγράφεται ως η συμπεριφορά που αποκλίνει από το κυρίαρχο σύστημα κοινωνικών κανόνων που ρυθμίζουν κοινωνικές νόρμες, αξίες, ιδεολογία, συμπεριφορά, έχει καταστεί ως ένα αποθαρρυντικό, παγκόσμιο πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Lapinski and Rimal (2005), η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να αποκλίνει είτε θετικά, είτε αρνητικά από τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες. Η θετική απόκλιση λαμβάνει χώρα όταν, η συμπεριφορά του ατόμου δε βλάπτει κανέναν, δεν εμφανίζεται ως ασυμβατότητα ή ασυνέπεια κινήτρων, συναισθημάτων, θέσεων, συμπεριφορών και στάσεων, ενώ δύναται και να καταστρέφει κοινωνικά θεμέλια για χάρη της κοινωνικής προόδου. Η αρνητική απόκλιση διαταράσσει τα καθιερωμένα κοινωνικά συστήματα, αποσκοπεί σε αποδιοργανωτικές ή/και καταστροφικές ενέργειες και μπορεί να καταλήξει στη βία και το έγκλημα. Η θετική απόκλιση σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, η

οποία επιφέρει θετικές αλλαγές στην κοινωνία, ενώ η αρνητική απόκλιση είναι καταστροφική και δεν επιφέρει κανένα θετικό στοιχείο στην κοινωνία (Lapinski and Rimal, 2005).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται από ανορθόδοξα χαρακτηριστικά, τα οποία δε συμβαδίζουν με τις θεσμοθετημένες προσδοκίες ή με τις επίσημα αποδεκτές κοινωνικές αξίες και τους κανόνες ηθικής και τους νόμους. Προκαλεί κοινωνική δυσφορία, έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο και φέρει έναν καταστροφικό ή αυτοκαταστροφικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζεται από εμμονή κι επανάληψη. Οι ενδείξεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ή/και τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου ως αποκλίνον άτομο. Σημασία ιδιαίτερη φέρει η διαφοροποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία είναι άδικη και ανήθικη, από στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου, όπως η παραξενιά, η εκκεντρικότητα και η διαθέσιμη ατομικότητα, τα οποία δεν είναι επιβλαβή (Goode, 2016).

Στην περίπτωση των μαθητών, η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει αφενός σε προβλήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η άσκηση πίεσης προς τους συμμαθητές, ο εκφοβισμός και η άσκηση βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αφετέρου σε περισσότερο σοβαρές συνέπειες, όπως η μη ορθή κοινωνική προσαρμογή και το έγκλημα (Rodger, 2008). Ειδικότερα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά μεταξύ των εφήβων περιλαμβάνει αντικοινωνικές, παραβατικές, άδικες, επιθετικές, αυτοκαταστροφικές και αυτοκτονικές πράξεις, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε διάφορες ανωμαλίες σε επίπεδο προσωπικής εξέλιξης. Συχνά, οι προαναφερόμενες αποκλίσεις περιλαμβάνουν την αντίδραση των παιδιών σε δύσκολες καταστάσεις της ζωής τους (Wolfe *et al.*, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε χρόνο, ο αριθμός των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αυξάνεται σταθερά (Damron-Bell, 2011), γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα μελέτης του ζητήματος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και των αιτιών που την προκαλούν. Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η μελέτη της έννοιας της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην περίπτωση των μαθητών και η μελέτη του βαθμού του προβλήματος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

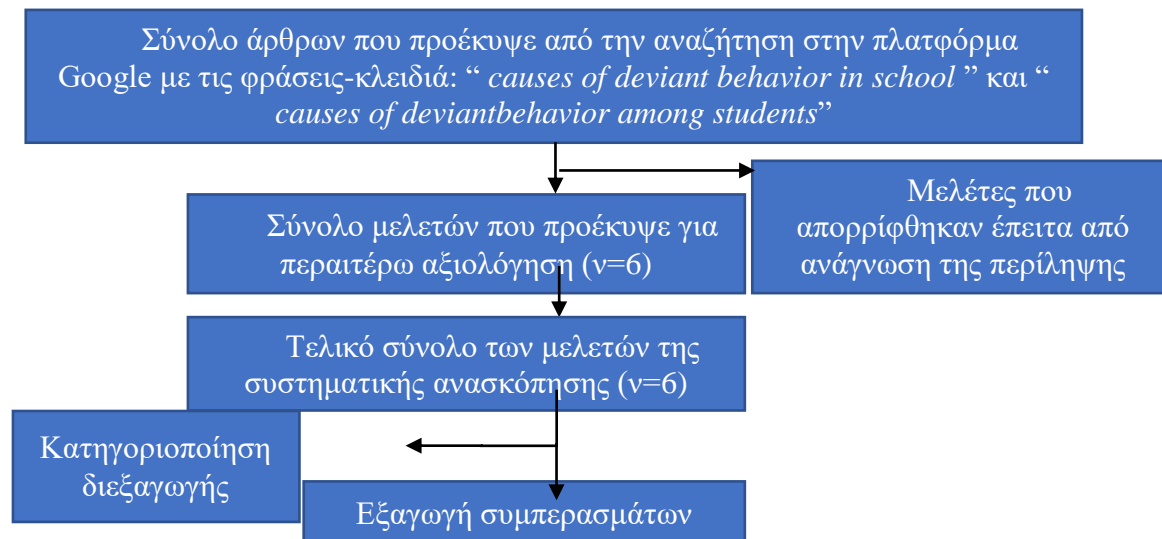
Για τους σκοπούς της εργασίας υιοθετήθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκειμένου να εντοπισθούν μελέτες που διερεύνησαν τις αιτίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους μαθητές. Τα κριτήρια, βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι μελέτες, περιλάμβαναν τα εξής: (i) άρθρα που έχουν δημοσιευθεί στην Αγγλική γλώσσα, (ii) πρόσφατα άρθρα, δηλαδή άρθρα που δημοσιεύθηκαν μετά το 2000 και (iii) άρθρα που έχουν δημοσιευθεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση μελετών στην πλατφόρμα Google, μέσω της χρήσης των φράσεων κλειδιών: (i) “*causes of deviant behavior in school*” και (ii) “*causes of Deviant Behavior Among students*”. Η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης φράσεων-κλειδιών διατυπωμένων στην Αγγλική γλώσσα κι ελήφθησαν υπόψη μόνο μελέτες, οι οποίες δημοσιεύθηκαν στην Αγγλική γλώσσα και για τις οποίες υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης στο πλήρες κείμενό τους.

Από την αναζήτηση στην πλατφόρμα Google επιλέχθηκαν, βάσει του τίτλου τους, 10 μελέτες, οι οποίες αξιολογήθηκαν κατόπιν ως προς την περίληψή τους. Η αξιολόγηση των περιλήψεων των μελετών είχε ως αποτέλεσμα την απόρριψη τεσσάρων εξ’ αυτών καθώς: (i) το περιεχόμενο τους δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της εργασίας, δηλαδή δε συνέβαλλε στον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών ή/και (ii) αφορούσαν δευτερογενείς μελέτες, στα πλαίσια των οποίων η έρευνα είχε διεξαχθεί με τη μορφή ανασκόπησης προγενέστερων σχετικών μελετών. Όσον αφορά στις υπόλοιπες έξι μελέτες, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του συνολικού κειμένου

κάθε μελέτης, προκειμένου να κριθεί η καταλληλότητα τους για την παρούσα εργασία. Η αξιολόγηση του συνολικού κειμένου κάθε μελέτης οδήγησε στο συμπέρασμα, ότι όλες οι μελέτες μπορούν να ληφθούν υπόψη στα πλαίσια της εργασίας καθώς μπορούν να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται διαγραμματικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία.



Σχήμα 1 - Διάγραμμα ροής

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ι. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί ότι οι αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς σχετίζονται με τις συνθήκες ανατροφής ενός παιδιού, τις ιδιαιτερότητες της φυσικής εξέλιξής του και το κοινωνικό περιβάλλον του. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών συχνά έχει κοινωνικές αιτίες, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και μειονεκτήματα κατά την ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού. Ο Denzin (2010) επισημαίνει ότι τα πρώτα δείγματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς οφείλονται στο φόβο της τιμωρίας ή σε μία μορφή διαμαρτυρίας, η οποία μετατρέπεται με τη σειρά της σε αντανακλαστικό στερεότυπο. Γενικότερα, οι αιτίες της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών πηγάζουν από την έλλειψη επίβλεψης, την έλλειψη προσοχής από τους συγγενείς, το φόβο της τιμωρίας, την ονειροπόληση, την επιθυμία του παιδιού να αποφύγει την κηδεμονία των γονέων, την κακομεταχείριση από τους συντρόφους και την ώθηση για αλλαγή της παρούσας κατάστασης (Hanimoglou, 2018).

Τα παιδιά με μη φυσιολογική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά στην κοινωνία, ανατρέφονται εντός οικογενειών, στις οποίες είτε δεν υπάρχει δεύτερος γονέας, είτε το κοινωνικό κελί είναι δυσλειτουργικό, με αποτέλεσμα τα παιδιά να απαιτούν ειδική βοήθεια για να συντονίσουν τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά δε μπορούν φυσικά ή ψυχολογικά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους (Wilson and Deane, 2010). Ο Thibaut (2017) εξηγεί ότι οι έφηβοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι και αγανακτισμένοι. Εάν ένα παιδί δε λαμβάνει την απαιτούμενη φροντίδα από τους γονείς, τότε επιλέγει να υιοθετήσει έναν προστατευτικό τρόπο αντίδρασης, υπό τη μορφή της αποξένωσης. Οι κοινωνικοί παράγοντες που εκδηλώνονται εντός του σχολικού πλαισίου, σε συνδυασμό με την κοινότητα και την οικογένεια είναι επίσης υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά των μαθητών. Είναι γεγονός ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε δυσμενείς οικογένειες, υπόκεινται σε κακομεταχείριση ή βία στο σπίτι, στο σχολείο ή σε εξωτερικούς χώρους (Jones, 2016). Η αντίδραση του μαθητή εξαρτάται από την ηλικία, την εμπειρία και το χαρακτήρα του. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές

που εκτίθενται σε περιστατικά κακομεταχείρισης, συχνά εκδηλώνουν παρόμοιες συμπεριφορές έναντι των δικών τους παιδιών, αντίστοιχες με τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι κατά την παιδική τους ηλικία (Hall and Hayden, 2007). Οι κοινωνικο-οικονομικές προκλήσεις καθορίζονται από τις κοινωνικές τάξεις, οι οποίες διακρίνονται στις τάξεις των οικονομικά ευκατάστατων και των μη οικονομικά ευκατάστατων (Zorrilla *et al.*, 2010) ενώ, οι ηθικές προκλήσεις οφείλονται κατά κύριο λόγο σε ανεπαρκή πολιτιστική και πνευματική ανάπτυξη της κοινωνίας (Gauffin *et al.*, 2015), που οδηγούν το μαθητή αντίστοιχα στην υιοθέτηση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που εκδηλώνεται μέσω ασέβειας προς την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα προγενέστερων μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι οποίες ασχολήθηκαν με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Στα πλαίσια της εργασίας του, ο Ekwok (2020) μελέτησε την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό υπόβαθρο στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική ζώνη Calabar της Νιγηρίας. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων, στηρίχθηκε στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς και στη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας μεταξύ ενός τυχαίου δείγματος 567 μαθητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποίησε ο Ekwok (2020) έδειξαν ότι στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς συμβάλλει το μέγεθος της οικογένειας, καθώς οι οικογένειες θα πρέπει να έχουν τον αριθμό των παιδιών που μπορούν να συντηρήσουν, ώστε να αποφύγουν προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αντίθετα, δεν προέκυψε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της δομής της οικογένειας και της ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Η Wangari Mwachhi (2020), διεξήγαγε έρευνα με σκοπό τη μελέτη των αντιλαμβανόμενων αιτιών της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που παρατηρείται μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην περιοχή Kiambu County της Κένυας. Η Wangari Mwachhi (2020) για τους σκοπούς της έρευνάς της υιοθέτησε την εξερευνητική προσέγγιση κι επέλεξε ένα δείγμα κρίσης, στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν διευθυντές σχολείων, διδάσκοντες και σύμβουλοι εκπαιδευτικοί. Μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου με προκαθορισμένες πιθανές αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της περαιτέρω στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που συνέλεξε, η Wangari Mwachhi (2020) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αιτίες στις οποίες οφείλεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι εξής: (i) μέσα μαζικής επικοινωνίας και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (80%), (ii) υπερπροστατευτικότητα στο σπίτι (79%), (iii) σπίτι χωρισμένων γονιών (70%), (iv) υπερβολικός φόρτος εργασίας στο σχολείο (65%), (v) οικογενειακές διαμάχες (58%), (vi) φτώχεια (57%), (vii) παραμέληση από την πλευρά των γονιών και πίεση λόγω εξετάσεων (55%) και τέλος (viii) φόβος και αποτυχία (50%).

Την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερεύνησαν οι Suleiman *et al.* (2018) με σκοπό τον εντοπισμό των παραγόντων που ευθύνονται για τέτοιου είδους συμπεριφορά. Στην έρευνά τους υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και συμμετείχαν 380 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Suleiman *et al.* (2018) υπέδειξαν ότι τρεις είναι οι παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στους γονείς του μαθητή. Αναλυτικά, προέκυψε ότι η υπερβολική περιποίηση των παιδιών από τους γονείς, η απόρριψη των παιδιών από τους γονείς και ο χωρισμός των γονέων συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επιπλέον, ο θάνατος γονέα και η μη αναγνώριση της αξίας της εκπαίδευσης από την πλευρά των γονέων, συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή και ορίζει ότι το ασθενές σύστημα αξιών, η αδικία στην κοινωνία και τα μη υγιή μέσα μαζικής ενημέρωσης ευνοούν την ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας είναι ο σχολικός

παράγοντας, ο οποίος αναφέρεται στην επιβολή αυστηρών σχολικών κανόνων, το μη ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον, την έλλειψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων, το μη ικανοποιητικό τρόπο διδασκαλίας από ορισμένους εκπαιδευτικούς, τις καθυστερήσεις και απουσίες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί και το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά σχολική τάξη (Suleiman *et al.*, 2018).

Παράλληλα, ο Hanimoglu (2018) εξέτασε τις αιτίες και τις επιπτώσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς κι εντόπισε βασικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Στα πλαίσια της εργασίας του, υιοθέτησε τη μέθοδο της ανάλυσης θεωρητικού πλαισίου, τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Hanimoglu (2018), η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών εντοπίζεται στις ιδιαιτερότητες της διασύνδεσης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον περιβάλλοντα κόσμο και το κοινωνικό περιβάλλον του. Οι τρεις κυριότερες αιτίες αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι: (i) βιολογικές αιτίες, οι οποίες εκφράζονται μέσω των φυσιολογικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, (ii) ψυχολογικές αιτίες, στις οποίες οφείλονται τυχόν ιδιαιτερότητες της ιδιοσυγκρασίας του μαθητή και (iii) κοινωνικές αιτίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την αλληλεπίδραση του μαθητή με την κοινωνία, την οικογένεια και το σχολείο του.

Αρκετά νωρίτερα, ο Cheng (2012), βασιζόμενος στη θεωρία της προσκόλλησης και τη θεωρία κοινωνικού ελέγχου καθώς και στις σχέσεις μεταξύ παιδιού και γονιού και παιδιού κι εκπαιδευτικού, επιδίωξε να εντοπίσει την επίδραση που ασκούν οι προαναφερόμενες σχέσεις και ο κοινωνικός έλεγχος, στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι τόσο η σχέση μεταξύ παιδιού και γονιού, όσο και η σχέση μεταξύ μαθητή κι εκπαιδευτικού, επηρεάζουν αρνητικά την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού. Ωστόσο, προέκυψε ότι η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή ασκεί περισσότερο σημαντική επίδραση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η περαιτέρω μελέτη της επίδρασης του κοινωνικού ελέγχου υπέδειξε ότι οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι ο κοινωνικός έλεγχος, η σχέση μεταξύ μαθητή κι εκπαιδευτικού και η σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού, με τη συγκεκριμένη σειρά (Cheng, 2012).

Σε αντίστοιχο πλαίσιο και με αφορμή το γεγονός ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά μεταξύ των νέων βρίσκεται σε περίοδο αύξησης στην Ιαπωνία, οι Laser *et al.* (2007) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να μελετήσουν τους προωθητικούς παράγοντες και τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την αποκλίνουσα συμπεριφορά της Ιαπωνικής νεολαίας. Για τους σκοπούς της εργασίας τους συνέλεξαν δεδομένα από ένα δείγμα 555 μαθητών και των δύο φύλων, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Sapporo. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι πολλοί παράγοντες που συνδέονται με την αποκλίνουσα συμπεριφορά σε δείγματα νέων δυτικών χωρών, όπως η έλλειψη γονικού ελέγχου, θεωρούνται προβλεπτικοί παράγοντες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και στην περίπτωση της Ιαπωνικής νεολαίας. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς και οι οποίοι προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία στην περίπτωση της νεολαίας της Ιαπωνίας, όπως οι τακτικές επισκέψεις του πατέρα σε οίκους ανοχής (Laser *et al.*, 2007).

ii. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, καθίσταται σαφές ότι οι αιτίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις ευρείες κατηγορίες: (i) το οικογενειακό περιβάλλον, (ii) το κοινωνικό περιβάλλον και (iii) το σχολικό περιβάλλον. Σε οικογενειακό επίπεδο προκύπτει ότι γεγονότα, όπως ο θάνατος ενός γονέα ή το διαζύγιο μεταξύ γονέων καθώς και καταστάσεις, όπως η οικογενειακή κατάσταση της οικογένειας ή ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας ή η έλλειψη επίβλεψης του παιδιού από την πλευρά των γονέων και η γενικότερη σχέση μεταξύ

του παιδιού και των γονέων, μπορούν να ενισχύσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός μαθητή.

Σε κοινωνικό επίπεδο, αρκετοί συγγραφείς αναφέρθηκαν στην επίδραση που ασκούν στους μαθητές τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθώς και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συγκεκριμένα, εξηγείται ότι η έκθεση των μαθητών σε ακατάλληλα τηλεοπτικά προγράμματα, σε πορνογραφικό υλικό και σε ένα τεράστιο όγκο ακατάλληλου υλικού μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οδηγεί τους τελευταίους στην ανάπτυξη ανήθικης συμπεριφοράς, γεγονός το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει σε υψηλό βαθμό κινδύνου εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο. Παράλληλα, κάποιοι ερευνητές αναφέρθηκαν και στην ύπαρξη ενός ασθενούς συστήματος αξιών καθώς και στην επικράτηση της αδικίας στην κοινωνία, ως παράγοντες που ευνοούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος, προέκυψε ότι μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών συμπεριλαμβάνονται οι εξής: (i) η γενικότερη σχέση μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, (ii) το σχολικό κλίμα, όπως αυτό εκφράζεται και μέσω της επιβολής αυστηρών ή μη κανονισμών, (iii) η αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, (iv) η καθυστερημένη εμφάνιση ή η απουσία του εκπαιδευτικού και (v) ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά, δηλαδή η συμπεριφορά που αποκλίνει από τους αποδεκτούς κανόνες ενός σχολείου, αφορά την άρνηση των σχολικών κανόνων και ρυθμιστικών πλαισίων και των αξιών μίας ομάδας ή ενός ιδρύματος. Στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, συμφωνούν ως προς τον αυξανόμενο αριθμό υποθέσεων μη πειθαρχίας των μαθητών στην περίπτωση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, αναφέρεται ότι σε συγκεκριμένες χώρες, όπως οι Η.Π.Α., ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αποφάσισε να εγκαταλείψει τη διδασκαλία λόγω προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, ή ζήτησε τη μεταφορά του σε άλλο σχολικό ίδρυμα, που χαρακτηρίζεται από μικρότερη έκταση προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Παράλληλα, παρατηρείται το φαινόμενο μετακίνησης εκπαιδευτικών από αστικά σε αγροτικά σχολικά ιδρύματα, όπου οι περιπτώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι περιπτώσεις βίας είναι σαφώς περιορισμένες. Βάσει των παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες κοινωνίες. Ως αποτέλεσμα, ένας μεγάλος αριθμός συγγραφέων της διεθνούς βιβλιογραφίας επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στη μελέτη των αιτιών που οδηγούν τους μαθητές στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η πλειοψηφία των ερευνητών συμφωνεί ότι οι κυριότερες αιτίες παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών μπορούν να διακριθούν σε αιτίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε αιτίες του σχολικού περιβάλλοντος και σε αιτίες του κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή. Συνολικά, η ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς ενθαρρύνεται από τις δυσμενείς σχέσεις του μαθητή με τους γονείς του ή του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς, από οικογενειακά προβλήματα που μπορεί να οφείλονται σε θάνατο του ενός γονέα ή σε διαζύγιο μεταξύ των γονέων, στην έλλειψη φροντίδας ή επίβλεψης από την πλευρά των γονέων, από την επιβολή αυστηρών κανόνων στο πλαίσιο του σχολείου ή τη συχνή καθυστερημένη εμφάνιση ή στη συχνή απουσία του εκπαιδευτικού καθώς και από την επικράτηση της αδικίας στην κοινωνία, την έλλειψη ισχυρού κοινωνικού συστήματος αξιών ή τη χαμηλή ποιότητα του διαθέσιμου υλικού στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Ο κυριότερος περιορισμός της εργασίας αφορά στο γεγονός ότι λόγω έλλειψης πόρων και χρόνου, πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση ενός περιορισμένου αριθμού σχετικών

μελετών. Επίσης, κάποιες από τις μελέτες που αναλύθηκαν, εξετάζουν περιβάλλοντα μη δυτικών κοινωνιών, τα οποία ενδεχομένως παρουσιάζουν διαφορές με την Ελληνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας μεταξύ μεγαλύτερου αριθμού σχετικών μελετών και μελετών που εστιάζουν σε δυτικές κοινωνίες, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια στον ευρύτερο πληθυσμό. Ένας ακόμη περιορισμός της εργασίας πηγάζει από τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη μέσω της μεθόδου της συστηματικής ανασκόπησης, δηλαδή μέσω της συλλογής δευτερογενών δεδομένων. Προτείνεται, λοιπόν, η διεξαγωγή περαιτέρω σχετικής έρευνας, στην οποία θα συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί ή/και γονείς παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά που κατοικούν στην Ελλάδα και φοιτούν σε Ελληνικά σχολεία, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον τα αποτελέσματα άλλων συγγραφέων βρίσκουν εφαρμογή στα πλαίσια της Ελληνικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cheng, J. (2012). The effect factor for students' deviant behavior. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(2), pp. 26-32.

Damron-Bell, J. (2011). The development of deviant behavior in adolescents: the influence of student characteristics and school climate. *Electronic Theses and Dissertations*, Paper 309 [online], available at: <https://ir.library.louisville.edu/etd/309/> [Accessed 3 January 2021].

Denzin, K. (2010). Rules of conduct and the study of deviant behavior: Some notes on the social relationship. In M. McCall (eds). *Friendship as a Social Institution*, pp.62-95. New York: Routledge.

Ekwo, M. (2020). Family background and deviant behavior among secondary school students in Calabar education zone of Cross River State, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 6(1), pp.14-22.

Gauffin, K., Vinnerljung, B. and Hjern, A. (2015). School performance and alcohol-related disorders in early adulthood: A Swedish national cohort study. *International Journal of Epidemiology*, 44(3), pp.919-927.

Goode, E. (2016). *Deviant behavior* (11th eds.), New York: Routledge.

Hall, N. and Hayden, C. (2007). Is "hate crime" a relevant and useful way of conceptualizing some forms of school bullying? *International Journal on School Violence*, 3, pp.3-24.

Hanimoglu, E. (2018). Deviant behavior in school setting. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), pp.133-141.

Jones, O. (2016). *Anger Management*. (eds). Tektime.

Lapinski, M. and Rimal, R. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory*, 15(2), pp.127-147.

Laser, J., Luster, T. and Oshio, T. (2007). Promotive and risk factors related to deviant behavior in Japanese youth. *Criminal Justice and Behavior*, 34(11), pp.1463-1480.

Rodger, J. (2008). *Criminalizing social policy. Anti-social behavior and welfare in a de-civilized society*. (eds). Cullumpton/Devon: Willan Publishing.

Suleiman, Y., Suleiman, J., Musa, M. and Abubakar, Y. (2018). Teachers' perceived factors of deviant behavior among secondary school students in Kwara State: Implications for educational managers. *International Journal of Synergy and Research*, 7, pp.59-79.

Thibaut, J. (2017). *The social psychology of groups*. (eds). New York: Routledge.

Wangari Mwach, D. (2020). Perceived causes of deviant behavior among secondary school students in Kebete Sub County, Kiambu County, Kenya. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(4), pp.8-12.

Wilson, C. and Deane, F. (2010). Help-negation and suicidal ideation: The role of depression, anxiety and hopelessness. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, pp.291-305.

Wolfe, S., Marcum, C., Higgins, G. and Ricketts, M. (2014). Routine cell phone activity and exposure to text messages: Extending the generality of routine activity theory and exploring the etiology of a risky teenage behavior. *Crime & Delinquency*, 62(5), pp.614-644.

Zorrilla, B., Pires, M., Lasheras, L., Morant, C., Seoane, L., Sanchez, L. and Durban, M. (2010). Intimate partner violence: Last year prevalence and association with socio-economic factors among women in Madrid, Spain. *European Journal of Public Health*, 20(2), pp.169-175.

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών του σχολικού συστήματος

Τσαμπίκα Στουππή¹, Παναγιώτης Τσιαβός²

¹ Msc. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Email: tstouppi63@gmail.com

² Msc. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Email: tsiavospan29@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται παρουσίαση των «μέσων» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα σχολικό σύστημα προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μελών του, δηλαδή των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων, μέσω μιας συστημικής συμβουλευτικής υποστήριξης, που θα συμβάλλει στην προσωπική και εκπαιδευτική ανάπτυξη και στην ψυχική ισορροπία τους. Όσον αφορά τους/τις μαθητές/-ήτριες, να κατανοήσουν τη μοναδικότητά τους, να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να σκέφτονται θετικά και να αισθάνονται ξεχωριστοί και σημαντικοί. Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς να ενισχυθούν οι γνώσεις τους και να αισθανθούν ικανοί για το έργο και τις δεξιότητές τους. Η διεύθυνση του σχολείου να δεχθεί καθοδήγηση και επιμόρφωση για τον καλύτερο συντονισμό αυτής της προσπάθειας και την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για το σχολικό σύστημα. Όσον αφορά τους γονείς να ενισχυθούν με γνώσεις και να αισθανθούν ικανοί και σίγουροι για το δύσκολο ρόλο που διαδραματίζουν.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: συστημική συμβουλευτική, αυτοεκτίμηση

ABSTRACT

This paper attempts to present the "tools" that can be used in a school system in order to enhance the self-esteem of its members, namely, students, teachers, school management and parents, through a systematic counseling support, which will contribute to their personal and educational development and mental balance. For students, to understand their uniqueness, to discover and get to know themselves better, to think positively and to feel special and important. For teachers to enhance their knowledge and feel competent for their work and their skills. The school management to receive guidance and training to better coordinate this effort and achieve the best results for the school system. As for parents to be strengthened with knowledge and to feel capable and confident about the difficult role they play.

KEYWORDS: systemic counseling, self-esteem

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρχικά επιχειρείται μία αναφορά στον ρόλο της συστημικής συμβουλευτικής στην εκπαίδευση και ειδικότερα μία σύντομη παρουσίαση της ανθρωπιστικής προσέγγισης, εκπρόσωπος της οποίας υπήρξε η Virginia Satir. Ακολουθεί αναφορά στην έννοια της αυτοεκτίμησης και της σημασίας της από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς για κάθε άτομο ξεχωριστά, από την οπτική που το αφορά, και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Η έννοια της Συμβουλευτικής (counseling)

Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της Συμβουλευτικής, ανάλογα με τη διαφορετική σχολή που εκφράζει. Πρώτος ο Rogers, το 1942, όρισε τη Συμβουλευτική ως διαδικασία που βοηθάει ένα άτομο να πετύχει μια σημαντική αλλαγή στην προσωπικότητά του, με τη θέλησή του και εποικοδομητικά για τη ζωή του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ακολούθως, το 1963, ο Beck την όρισε ως μορφή βοήθειας που παρέχει ένα άτομο σε κάποιο άλλο, ή μια ομάδα στα μέλη της, στοχεύοντας στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης και το 1974 ο Block την ορίζει ως μια διαδικασία που βοηθάει ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Ο McLeod, το 2005, αναφέρει τη Συμβουλευτική όχι απλώς ως διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά ως κοινωνική δραστηριότητα που συμβάλλει στην προσαρμογή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς και στην οποία στρέφονται οι άνθρωποι σε κάποιες μεταβατικές φάσεις της ζωής τους. Για τους Μπρούζο και Ράπτη (2001), η Συμβουλευτική ορίζεται ως διαδικασία στήριξης των ατόμων να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα.

Όταν η Συμβουλευτική εφαρμόζεται στον σχολικό χώρο, αναφερόμαστε στη σχολική συμβουλευτική (school counseling), η οποία υλοποιείται είτε από εξειδικευμένο σύμβουλο (school counselor) είτε από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1999).

Οι στόχοι και οι βασικές αρχές της Συμβουλευτικής

Κύριος στόχος της Συμβουλευτικής είναι η δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα συμβουλευόμενα άτομα να οδηγηθούν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτονομίας και αυτογνωσίας και να πετύχουν μια εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς, του τρόπου σκέψης, πάντα με τη θέλησή τους. Ως αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών προκύπτει ο περιορισμός των εσωτερικών συγκρούσεων και η μέγιστη αξιοποίηση της ενέργειας για τη βελτίωση της ζωής τους. Η Συμβουλευτική παρέχει στήριξη στα άτομα να σκέπτονται θετικότερα για τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους και τις δύσκολες συνθήκες, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα που έχει σχέση με τα ίδια ή με το κοινωνικό περιβάλλον τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ένας άλλος βασικός στόχος στην πορεία της Συμβουλευτικής, είναι η ανάπτυξη του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος που θα βοηθήσει το άτομο να νιώσει ασφάλεια και ελευθερία να εξερευνήσει τον εαυτό του, να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του και εν τέλει να οδηγηθεί στην ανάπτυξή του.

Οι στόχοι της Συμβουλευτικής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να είναι η σταδιακή ατομική ανάπτυξη του παιδιού, η κοινωνική προσαρμογή, η καθοδήγηση προς την αυτογνωσία, τη θετικότερη αυτοαντίληψη και στάση προς τη ζωή και η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ωρίμανσή του. Το παιδί πρέπει να αναγνωρίζεται ως μοναδικό άτομο που έχει δική του προσωπικότητα, ανάγκες και επιθυμίες, γι' αυτό αξίζει να απολαμβάνει τον σεβασμό και την αποδοχή όλων, προκειμένου να βοηθηθεί στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας (Μπρούζος, 1998). Γενικότερα, οι στόχοι της Συμβουλευτικής, στη σχολική κοινότητα, πρέπει να εναρμονίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες, δυνατότητες, ιδιαιτερότητες και τα εκάστοτε προβλήματα των παιδιών και με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Αγγελόπουλος κ.ά., 2006).

Ο ρόλος του/της συμβούλου

Η Συμβουλευτική, βασικά, πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επιστήμονες αρκετών επιστημονικών κλάδων, ψυχολογίας, ψυχιατρικής, εκπαίδευσης, κοινωνικών λειτουργιών, οι οποίοι έχουν καταρτιστεί κατάλληλα γι' αυτό το σκοπό και αποτελεί μια αμοιβαία διαδικασία

μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου ατόμου, κατά την οποία ένα άτομο ζητάει τη βοήθεια του συμβούλου, σε μια βάση ισοτιμίας και σεβασμού (Κλεφτάρας, 2009).

Ωστόσο, με τη Συμβουλευτική μπορεί να ασχολούνται και κάποια άλλα άτομα, άτυπα, χωρίς να αποτελεί την κύρια ειδικότητά τους, έχοντας επιμορφωθεί κατάλληλα για να αποκτήσουν τη θεωρητική ενημέρωση, να αναπτύξουν τις πρακτικές δεξιότητες και εφόσον διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, που αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του/της συμβούλου. Ορισμένα από αυτά είναι: αγάπη και ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, σεβασμός της γνώμης του άλλου και γενικότερα της διαφορετικότητας, απουσία φανατισμού, έμμονων ιδεών και προκαταλήψεων, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση όσον αφορά τα προβλήματα της ανθρωπότητας, αντίληψη της σύγχρονης πραγματικότητας κ.ά., που πρέπει να εκφράζονται με απόλυτη γνησιότητα και ειλικρίνεια (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

Η συμβουλευτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε κλίμα αποδοχής, άνεσης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης και το συμβουλευόμενο άτομο δεν νιώθει να απειλείται από απόρριψη, προσβολή, περιφρόνηση, ειρωνεία, χλευασμό ή οίκτο. Η αξιολόγηση του έργου του/της συμβούλου βασίζεται στη στάση του/της όσον αφορά την αξία και τη σημαντικότητα του συμβουλευόμενου ατόμου και στο βαθμό ενσυναίσθησής του/της. Χαρακτηρίζεται ως θετική, εφόσον υπάρχει πίστη στην αξία και τη σημαντικότητα του συμβουλευόμενου, σεβασμός στην αξιοπρέπειά του και αναγνώριση στην ικανότητά του να σκέφτεται, να κρίνει και να αποφασίζει για τα θέματα που το απασχολούν, καθοδηγώντας το, να αναπτύξει ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα, επίσης, όταν προσπαθεί να γνωρίσει, κατανοήσει και δει με τα μάτια του άλλου, άρα διαθέτει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του/της συμβούλου, είναι απαραίτητο να δημιουργεί ζεστό και φιλικό κλίμα, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι καλός/ή ακροατής/-άτρια, να παρατηρεί προσεκτικά, να ανταποκρίνεται στα μηνύματα και να προσεγγίζει την πραγματικότητα του συμβουλευόμενου ατόμου, προκειμένου αυτό να απαλλάσσεται από τους διάφορους μηχανισμούς άμυνας και τις δύσκαμπτες αντιλήψεις και να οδεύει σε ανώτερα επίπεδα προσωπικής λειτουργίας και αυτοπραγμάτωσης (Μέρυ, 2002).

Η συστημική συμβουλευτική

Υπάρχει ποικιλία θεωριών και τρόπων προσέγγισης του συμβουλευόμενου ατόμου από τον/την σύμβουλο. Η συστημική προσέγγιση αποτελεί έναν τρόπο ολιστικής διερεύνησης και κατανόησης ενός φαινομένου και σύμφωνα με αυτήν, το σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία και ως μια ολότητα, που είναι κάτι περισσότερο από απλό άθροισμα των μερών της, λαμβάνοντας υπόψη τις διαδράσεις και αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ τους, συνεπώς, η λειτουργία του συνόλου διαφέρει από τη λειτουργία των μερών του. Στη συστημική θεωρία κυρίαρχες έννοιες είναι η δυναμική αλληλεπίδραση, η οργάνωση, οι διεργασίες επικοινωνίας και οι αλληλοσυσχετίσεις (Κρίβας, 2007).

Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα συστημικής προσέγγισης, ωστόσο, ο/η σύμβουλος ακολουθεί ορισμένες βασικές δεοντολογικές αρχές, ανεξάρτητα από ποιες θεωρίες και μεθόδους αξιοποιεί για να βοηθήσει το συμβουλευόμενο άτομο. Οι βασικότερες αρχές αναφέρονται στην ανθρωποκεντρική θεωρία του Rogers, που έθεσε στο επίκεντρο της προσοχής, τον άνθρωπο ως πρόσωπο (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

Ανθρωπιστική Προσέγγιση

Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο διευκολύνεται να παίρνει αποφάσεις, με βάση δικές του αξιολογήσεις και αναλαμβάνοντας πλήρως την ευθύνη των επιλογών του. Κυρίαρχος στόχος της συμβουλευτικής προσέγγισης δεν είναι η επίλυση ενός ειδικού προβλήματος του ατόμου αλλά η καθοδήγησή του, ώστε να αναπτυχθεί και να μπορεί

να χειριστεί συγκροτημένα, τόσο το πρόβλημα της δεδομένης στιγμής, όσο και μελλοντικά προβλήματά του.

Επομένως, προέχει η ενίσχυση της προσωπικότητας και η κατάκτηση του τρόπου που θα επιτρέπει στο συμβουλευόμενο άτομο να εξουσιάζει τον εαυτό του, αφού η προσέγγιση δεν πρέπει να είναι κατευθυντική, επειδή το άτομο έχει δικαίωμα να επιλέγει τους στόχους του, ακόμη και αν αυτοί διαφοροποιούνται από εκείνους του/της συμβούλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητο το συμβουλευόμενο άτομο να αναγνωρίσει τις δυνάμεις και ικανότητές του για ανάπτυξη, να αποκτήσει αυτογνωσία και να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του (Μέρυ, 2002).

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, στην αυτογνωσία και στην αύξηση της επικοινωνίας, της λειτουργικότητας και της ευθύνης του. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου κυρίως καθορίζεται από τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και όχι τόσο από την εξωτερική πραγματικότητα (Ζαφείρης, κ.ά. 1999). Σύμφωνα με αυτήν, η Virginia Satir δίνει έμφαση στην αυτοεκτίμηση του ατόμου, στην προσωπική ανάπτυξη και στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος στο οποίο ανήκει, οικογενειακό ή σχολικό. Συνεπώς, για τη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός παιδιού καθοριστικό ρόλο παίζει το σύστημα των τριών ατόμων, πατέρα, μητέρας και παιδιού (Seligman, 2007). Η Satir αναφέρθηκε στη σημασία της ανθρώπινης παρουσίας, της ζεστασιάς και της αποδοχής, αλλά και στο ύφος της επικοινωνίας, που μπορεί να είναι κατευναστική, επικριτική, λογική, ασυνάρτητη κ.λπ.. Αυτές οι μορφές επικοινωνίας αρχικά διδάσκονται από τους γονείς και ακολούθως ενισχύονται από την ευρύτερη κοινωνία (Satir, 1989).

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοστεί στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, προκειμένου το άτομο να εκφράσει τα συναισθήματά του, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του και να βελτιωθεί η υγεία του ίδιου και του συστήματος όπου ανήκει το άτομο (Woods & Martin, 1984). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές, όπως είναι: 1. η αγκύρωση, δηλαδή η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και η ενίσχυσή τους, 2. η απονοματοποίηση, δηλαδή η σύνδεση λέξεων με συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς, 3. η επίδειξη λειτουργικών προτύπων της οικογένειας ή του εκάστοτε συστήματος, 4. η δημιουργία ενός οικογενειακού γλυπτού, αρχικά παίρνοντας στάσεις που εκφράζουν τους ρόλους μέσα στην οικογένεια και ακολούθως βελτιώνοντας αυτούς τους ρόλους, 5. η αναπλαισίωση, δηλαδή η μετατροπή των αρνητικών μηνυμάτων που εκπέμπονται στο πλαίσιο της επικοινωνίας σε θετικά, 6. το ψυχόδραμα, δηλαδή το παίξιμο ρόλων, 7. η σύνταξη ενός συστημικού ημερολογίου, για την πληρέστερη κατανόηση του παρελθόντος του εκάστοτε συστήματος που οδήγησε στην παρούσα κατάσταση. Σύμφωνα με την Satir, η οικογένεια, όπως και κάθε άλλο σύστημα είναι σαν ένα παζλ, που κάθε κομμάτι συμβάλλει στην ολοκλήρωση αρχικά μιας επιμέρους εικόνας και εν τέλει του παζλ ολόκληρου. Κάθε αλλαγή σε ένα μέρος του συστήματος, επιφέρει αλλαγές στο σύστημα και απαιτείται να γίνουν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές. Η όποια παρέμβαση πρέπει να γίνεται με τρόπο, ώστε τα επιμέρους μέλη του συστήματος να αισθάνονται το ενδιαφέρον που υπάρχει για την αξία τους ως άτομα, από την πλευρά του/της συμβούλου (Ζαφείρης, κ.ά., 1999).

Η Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Στη συμβουλευτική διαδικασία, που ακολουθείται η ανθρωπιστική προσέγγιση, προωθείται η ευθύτητα, η ειλικρίνεια, η ανάπτυξη, η εξέλιξη και η αλλαγή. Είναι μια προσέγγιση που μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εκπαίδευση, αφού παρέχει τη δυνατότητα επίλυσης διαφόρων προβλημάτων των μαθητών/-τριών, όπως ζητήματα σχέσεων, συναισθηματικής ανάπτυξης, ηθικής κ.ά..

Για αποτελεσματικότερη εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, απαιτείται διερεύνηση και προσθήκη ορισμένων παραγόντων που μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία και να συμβάλλουν προς την εξέλιξη και την επιθυμητή αλλαγή, όπως είναι, η αποδοχή, η

συναισθηματική ταύτιση και η θετική προσοχή (Gatongi, 2007). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες να κατανοήσουν τις αξίες και τις ανάγκες τους και να καταστούν ικανοί/-ές για λήψη σημαντικών αποφάσεων, που αφορούν τη μόρφωσή τους και τη μετέπειτα πορεία τους. Η επίτευξη αυτών καθορίζεται από την παρουσία μιας σειράς παραγόντων, όπως είναι: 1. Η αναγνώριση του προβλήματος από το συμβουλευόμενο άτομο και η αποδοχή των σκέψεων και συναισθημάτων του, ακόμη και των πιο δυσάρεστων, διότι αυτή η διαδικασία θεωρείται πολύ σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την αντιμετώπιση του προβλήματος με την εύρεση λύσεων. 2. Η συμφωνία, δηλαδή η συσχέτιση της εμπειρίας με την επίγνωση του εαυτού. 3. Η γνησιότητα του/της συμβούλου/εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική σχέση, η έκφραση από την πλευρά του/της, απόλυτης θετικής αναγνώρισης, τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών συναισθημάτων του συμβουλευόμενου ατόμου. 4. Η ενσυναίσθηση, τόσο στην κατανόηση όσο και στην επικοινωνία, μέσω των οποίων ο/η σύμβουλος/εκπαιδευτικός επιχειρεί να δει τις διαφορές καταστάσεις μέσα από τα μάτια του/της συμβουλευόμενου/-ης, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στη διευκόλυνση των αλλαγών και της εξέλιξης του/της συμβουλευόμενου/-ης. 5. Η δημιουργία συνθηκών θετικής και εποικοδομητικής συζήτησης που, από την πλευρά του/της συμβούλου, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, ανταποδοτικότητα, ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδοχή και από την πλευρά του/της συμβουλευόμενου/-ης από εμπιστοσύνη, ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων με ταυτόχρονο έλεγχο των παρορμήσεων, χωρίς να εκλαμβάνεται ως πίεση ή εξαναγκασμός (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Συνεπώς, στα σχολεία μπορεί να αξιοποιηθεί η ανθρωπιστική προσέγγιση, αφού σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση αποκτά σημασία μόνο όταν έχει κάποιο νόημα για τον/τη μαθητή/-ήτρια και εφόσον έχουν τεθεί οι ατομικοί στόχοι, εκπληρώνοντας έτσι έναν από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου που είναι η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Η επίτευξη αυτού του στόχου προκύπτει όταν ο/η εκπαιδευτικός, μέσω του συμβουλευτικού ρόλου, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην επίτευξη αρμονικότερης σχέσης των μαθητών/-τριών με τον εαυτό τους και τους άλλους.

Η συστημική συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Η συστημική συμβουλευτική στοχεύει σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς ενός ατόμου ή μελών ολόκληρου συστήματος, μέσω της ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και της αυτογνωσίας του/τους και επιτρέπει την αξιοποίηση εναλλακτικών θέσεων και οπτικών για τη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων (Κωστοπούλου, 2018).

Στη συστημική συμβουλευτική κυρίαρχη θέση έχει η έννοια της αλληλεπίδρασης, αφού μία ενέργεια ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά του άλλου κι εκείνο με την αντίδρασή του επηρεάζει τη συμπεριφορά του πρώτου, που οδηγείται σε αναπροσαρμογή της πρώτης του ενέργειας, ανάλογα με την αντίδραση του άλλου και ούτω καθεξής. Όταν οι αλληλεπιδράσεις προκύπτουν μέσα σε μία ομάδα έχουν διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που παρατηρούνται στις δυαδικές σχέσεις.

Οι αρχές της συστημικής συμβουλευτικής εφαρμόζονται σε ποικίλα πλαίσια, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό και άλλα. Όσον αφορά τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών/-τριών από τον/την εκπαιδευτικό, αυτή αποτελεί μία ακόμη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συμβάλλει στην ανάπτυξη και περαιτέρω εξέλιξη των δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών και οδηγεί στην ολοκλήρωσή τους. Μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση όλων των μελών του συστήματος της τάξης, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικές αλλαγές, ωστόσο η διαδικασία επεκτείνεται και έξω από τα όρια της τάξης, αφού γίνονται κοινωνικοί και συνεργάτες όλοι όσοι συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα. Με πρωτεργάτες τους/τις εκπαιδευτικούς, που λειτουργούν ως ενισχυτές της ατομικής ανάπτυξης και της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, επιτυγχάνεται πιο αυθεντική σχέση (Μπρούζος, 2009). Ο/Η εκπαιδευτικός δεν επιχειρεί να λύσει το εκάστοτε

πρόβλημα του μαθητή/-ήτριας, αλλά τον/την ενθαρρύνει και διευκολύνει να επικεντρωθεί στα συναισθήματά του/της και να τα εκφράσει ελεύθερα, προκειμένου να αποσαφηνίσει σκέψεις και αντιλήψεις και να βρει τον καταλληλότερο τρόπο για να αλλάξει την προβληματική κατάσταση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η αξιοποίηση της συστημικής συμβουλευτικής από το σύνολο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, ανεξαρτήτως, ειδικοτήτων, συμβάλλει στην εφαρμογή κοινών τρόπων δράσης και οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα λειτουργικότητας και επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Κωστοπούλου, 2018).

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ορισμός αυτοεκτίμησης

Ο όρος αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει την υποκειμενική αξιολόγηση ενός ατόμου για την αξία του, τις πεποιθήσεις και τις συναισθηματικές του καταστάσεις με θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις, είτε για ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του είτε καθολικά, για τον εαυτό του. Αυτή η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του διαμορφώνει τα ενδιαφέροντα και τις προσπάθειές του και επηρεάζει τη στάση του απέναντι στους άλλους. Η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και ως παράγοντας πρόβλεψης της πορείας στον ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τομέα ή της ευτυχίας του ατόμου (Μπουρλιού, 2012).

Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης

Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αποτελεί διαρκή διαδικασία, που έχει την έναρξή της στη βρεφική ηλικία και εξελίσσεται στα μετέπειτα στάδια της ζωής. Συνεπώς, πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωσή της διαδραματίζει η οικογένεια και ακολουθεί το κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο και οι ομάδες των συνομηλίκων.

Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του βρέφους μπορεί να οικοδομούν τα θεμέλια της αυτοεκτίμησης, ωστόσο, καθοριστικό στάδιο στη διαμόρφωσή της είναι η περίοδος της παιδικής ηλικίας, κατά την οποία ενθαρρύνονται οι αναλήψεις πρωτοβουλιών, οι προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων και αποτελεσματικότητας, με απώτερο στόχο την επίτευξη αυτονομίας.

Χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης

Ανάλογα με το πρόσημο που έχει η αξιολόγηση ενός ατόμου για τον εαυτό του, αυτό χαρακτηρίζεται ως άτομο με χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση.

Χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση

Ορισμένα από τα συχνότερα χαρακτηριστικά ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι η ανάγκη συνεχούς επιβεβαίωσης, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η αναφορά στον εαυτό τους με αρνητικούς χαρακτηρισμούς και η άσκηση σκληρής αυτοκριτικής, η αποφυγή προκλήσεων και ανάληψης ευθυνών, οι κοινωνικές δυσκολίες, η διαρκής αίσθηση αδυναμίας και άγχους, η συχνή υποχωρητικότητα και τήρηση παθητικής στάσης και υπερευαισθησίας, η απουσία ανοχής στη ματαίωση, οι δυσκολίες στην προσαρμογή και η εμφάνιση εκρήξεων και παραβατικών συμπεριφορών.

Χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση

Στα χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση κυριαρχεί η καλή προσαρμοστικότητα, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και συναισθημάτων, η ευχάριστη επικοινωνία με άλλα άτομα, η άνετη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η αποδοχή της αποτυχίας, η ενίσχυση των προσπαθειών για την επίτευξη στόχων ή επίλυση προβλημάτων, η αποφασιστικότητα, η ανάληψη ευθυνών, η αίσθηση ασφάλειας και καλής διάθεσης.

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών

Γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να αποδεχτούν και να αγαπήσουν τον εαυτό τους, με τα όποια προτερήματα και αδυναμίες τους, να ανακαλύψουν τη μοναδικότητά τους, να καλλιεργήσουν τα συναισθήματα και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα, η αυτοεκτίμηση συμβάλλει αφενός στην ισορροπία των μαθητών/-τριών ως άτομα και αφετέρου στην ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά, μέσω διαφόρων βιωματικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/-τριών. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν ορισμένοι τρόποι και δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών:

1. Παροχή περισσότερων επιλογών, έτσι ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-ήτριες της ελεύθερης επιλογής, της τελικής λήψης απόφασης και της αποδοχής του ρίσκου και των ευθυνών τους.
2. Ενίσχυση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, αφού σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, συνυπάρχουν σε κάθε άτομο όλες οι μορφές νοημοσύνης, σε διαφορετικά ποσοστά, συμβάλλοντας στη μοναδικότητά τους.
3. Ανάθεση υπευθυνοτήτων και σημαντικών ρόλων, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα ολοκλήρωσης των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτές τις αναθέσεις.
4. Αποφυγή συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών, έκφρασης χαρακτηρισμών για το άτομό τους και αρνητικών σχολίων.
5. Ελεγχόμενη και φθίνουσα ενθάρρυνση των προσπαθειών τους και εκδήλωση εμπιστοσύνης για τις δυνατότητές τους.
6. Ενίσχυση της έκφρασης σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων.
7. Ενίσχυση της αποδοχής του λάθους και της αποτυχίας και της παραδοχής μη ύπαρξης τέλειων ατόμων.
8. Δημιουργία πολλαπλών ευκαιριών για σύναψη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων.

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών και διευθυντών/-ριών

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις, με δυσκολότερες τις σχετιζόμενες με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών και διαχείρισης των γονέων.

Έρευνες έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, επικαλούμενοι υπερβολικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και ενδοσχολικής ή εξωσχολικής υποστήριξης (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2002).

Ο/Η εκπαιδευτικός, προκειμένου να έχει ουσιαστική επικοινωνία ή συνεργασία με τους/τις μαθητές/-ήτριες ή τους γονείς, χρειάζεται να φέρει στη διαδικασία τον εαυτό του, με τις όποιες αδυναμίες, ανασφάλειες, άμυνες ή περιορισμούς, που ίσως έχουν δημιουργηθεί μέσα του, λόγω μειωμένης ενασχόλησης μαζί του, είτε συνειδητά είτε εξαιτίας έλλειψης σχετικής παιδείας, ατομικής ή πανεπιστημιακής, όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αφενός κατάλληλη κατάρτιση στη διάρκεια των σπουδών και αφετέρου ειδικές επιμορφώσεις στην πορεία του επαγγελματικού βίου, προκειμένου να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται οι δεξιότητές τους, κοινωνικές, επικοινωνίας, συμβουλευτικές κ.ά. που θα τους/τις βοηθήσουν να αισθανθούν ικανότεροι στο έργο τους, θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και θα συμβάλλουν στην ουσιαστικότερη ανταπόκριση στον πολλαπλό ρόλο τους. Η κάλυψη αυτών των αναγκών γίνεται σε προσωπικό επίπεδο και σχετίζεται με την ευαισθησία που επιδεικνύει κάθε εκπαιδευτικός, προκειμένου να οικοδομήσει ουσιαστικές και γνήσιες διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/-ήτριες, τους γονείς, τους/τις συναδέλφους του σχολείου και τη διεύθυνση, που θα συμβάλλουν σε παραγωγική επικοινωνία και υγιές σχολικό σύστημα (Μπρούζος, 2004).

Ανάλογες επιμορφώσεις είναι απαραίτητες για την υποστήριξη, καθοδήγηση και κατάρτιση των διευθυντών/-ριών των σχολικών μονάδων, προκειμένου να αισθάνονται ικανότεροι στο δύσκολο έργο του συντονισμού μιας σχολικής μονάδας, η οποία για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να έχει διοίκηση και εκπαιδευτικούς, με γνώση, υπευθυνότητα, ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση και αποδοχή του άλλου και διάθεση διαρκούς ενθάρρυνσης και ενίσχυσης των μαθητών/-τριών (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των γονέων

Ο γονεϊκός ρόλος είναι από τους σημαντικότερους στη ζωή, δύσκολος και προκλητικός, που επηρεάζει καθοριστικά τόσο την προσωπικότητα όσο και τη συμπεριφορά ενός παιδιού. Είναι εύκολο να γίνει κάποιος γονιός αλλά είναι δύσκολο να είναι γονιός, ωστόσο, σε κάποιο βαθμό αυτό μαθαίνεται και βελτιώνεται, έτσι ώστε οι γονείς να μάθουν πώς να κατανοούν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των παιδιών τους, μέσω ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων για αποτελεσματικότερες σχέσεις και αντιμετώπιση προβλημάτων και συγκρούσεων. Η συμμετοχή σε ομάδες γονέων δίνει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής ιδεών, σκέψεων και εμπειριών, έκφρασης φόβων και ανησυχιών, όσον αφορά το μέγλωμα των παιδιών. Μέσα από αυτές τις ανταλλαγές, αναδεικνύονται οι δεξιότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστικότερη επικοινωνία και στη βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια και καλλιεργούνται δεξιότητες που προάγουν και ενδυναμώνουν τον ρόλο τους, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την αυτοεκτίμησή τους. Αυτή η αυτοβελτίωση των γονέων οδηγεί στην υιοθέτηση πιο υγιών στάσεων ζωής, που βοηθούν στην αυτονόμηση του παιδιού και στην ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων, αφού έτσι επιτυγχάνεται η αναγνώριση αναγκών, διεργασιών, συμπεριφορών, συναισθημάτων και επιθυμιών γονέων και παιδιών.

Από την πλευρά της σχολικής μονάδας μπορούν να υλοποιηθούν ποικίλες δράσεις όπως, δημιουργία ομάδων γονέων, ομιλίες με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των γονέων σε θέματα λειτουργίας της οικογένειας και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και υγείας των παιδιών, βιωματικά σεμινάρια με στόχο την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, τη βελτίωση της επικοινωνίας στην οικογένεια, την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, την εκπαίδευση σε δεξιότητες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και διαχείρισης συναισθημάτων (Μπρούζος, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στη συμβουλευτική διαδικασία, το άτομο που προτίθεται να βοηθήσει στη διερεύνηση ενός προβλήματος, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες του καλού ακροατή, της ενσυναίσθησης και της παροχής μόνο της απαραίτητης βοήθειας, ώστε τα συμβουλευόμενα άτομα να καταλάβουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των ίδιων και των άλλων και να δράσουν παραγωγικά. Η ανάγκη αυτογνωσίας και κατάκτησης ή εξέλιξης της αυτοεκτίμησης των συμβουλευόμενων ατόμων και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία είναι υψίστης σημασίας για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α') (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε. & Μουζακίτης, Χ. (1999). *Οικογενειακή Θεραπεία. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστοπούλου, Γ. (2018). *Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ε.Ε.Φ.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2002). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αθήνα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μέρυ, Τ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μπουρλιού Ε. (2012). *Η Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 64-65, 68- 86.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η εκ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.

Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 31-39.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 205- 211.

Seligman, M.E.P., (2007). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Kindle Edition

Woods, M.D. & Martin, D. (1984). The work of Virginia Satir: Understanding her theory and technique. *The American Journal of Family Therapy*. 12 (4), 3-11.

Ζητήματα τηλεκπαίδευσης κατά την εποχή της πανδημίας, μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό Πανεπιστήμιο

Πολυχρόνης Κατσάνος

Med. Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών Ε.Α.Π.

Εκπαιδευτικός ΠΕ 86

Email: chroniskatsanos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο, αναφέρεται στη διερεύνηση των ζητημάτων με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, η οποία διεξήχθη τις περιόδους ιατρικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, έγινε πράξη μέσα από την εφαρμογή μεθόδων ποιοτικής έρευνας. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με ανάλογη εμπειρία επί του εξεταζόμενου θέματος, σε ελληνικό Πανεπιστήμιο κατά το εαρινό εξάμηνο 2019-2020. Για τη σταχυολόγηση των στοιχείων, δόθηκαν στους συμμετέχοντες φόρμες συνεντεύξεων. Στα δεδομένα που περισυλλέχθηκαν, εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου. Σε ό,τι αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, καταγράφηκαν οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών ως προς την πραγματοποίηση των μαθημάτων, τις τεχνικές αδυναμίες που τυχόν προέκυπταν και τα εμπόδια που συναντούσαν οι φοιτητές. Ο εντοπισμός των ζητημάτων, είναι η αρχή προς την επίλυσή τους, για τη δημιουργία καλύτερων συνθηκών εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Τηλεκπαίδευση, πανδημία, τριτοβάθμια

ABSTRACT

The present article refers to the investigation of the issues faced by teachers during distance education, which was carried out during periods of medical isolation due to the coronavirus pandemic. The specific case study was carried out through the application of qualitative research methods. The sample consists of teachers with similar experience on the subject under consideration, in a Greek University during the spring semester 2019-2020. For data collection, interview forms were given to the participants. Content analysis was applied to the collected data. With regard to the results of the research, the teachers' difficulties in carrying out the courses, the technical weaknesses that might arise and the obstacles encountered by the students were recorded. Identifying the issues is the beginning to solving them, to create better educational conditions

KEYWORDS: Distance learning, pandemic, higher education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τηλεκπαίδευση είναι μια διεργασία προγραμματισμένης εκπαίδευσης η οποία συντελείται εξ αποστάσεως και προϋποθέτει τεχνολογικού τύπου επικοινωνία (Moore et al., 2012). Η έννοια της τηλεκπαίδευσης, διαπερνάται από τα εξής στοιχεία (Simonson et al., 2008):

- περιλαμβάνει επικοινωνίες διαδραστικού χαρακτήρα
- τα δεδομένα αναπαράγονται μέσω ήχου και βίντεο και διαμοιράζονται μεταξύ των συμμετεχόντων

- ο διδάσκων με τον φοιτητή, βρίσκονται σε φυσική απόσταση

Η τηλεκπαίδευση βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να εξελίξει τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Burns, 2011). Συνιστά εκείνον

τον τύπο μάθησης που συνεχίζει την πρωταρχική ιδέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας, πλέον αναθεωρημένη και εκσυγχρονισμένη, με ηλεκτρονικά καταγεγραμμένα δεδομένα, αμοιβαίο ήχο και γραφικά, βίντεο και υπολογιστή (Simonson et all., 2008). Η εξέλιξη του διαδικτύου, φέρει στο προσκήνιο την ηλεκτρονική μάθηση μεταβάλλοντας τις μεθόδους παράδοσης του μαθήματος (Mahmud, 2010). Υφίστανται διαφοροποιήσεις ως προς των ορισμό των διαφόρων εκπαιδεύσεων που τελούνται από απόσταση, εντούτοις, οι ερμηνείες συνδέονται. Επί παραδείγματι η τηλεεκπαίδευση είναι μέρος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Bates, 2018). Από κοινού με την εξέλιξη των τεχνολογιών που έχουν ως στόχο την παροχή μαθημάτων μέσω τηλεεκπαίδευσης, γεννιούνται νέες ευκαιρίες, όπως είναι οι οικονομικοί πόροι για λογαριασμό της εκπαίδευσης και το γεγονός πως στις μέρες μας το μάθημα είναι πλέον διαθέσιμο σε έναν ευρύτερο αριθμό φοιτητών και άρα περισσότερα ανοιχτά παράθυρα στην εκπαίδευση (Saykili, 2018). Επιπλέον, η διευρυμένη χρήση του διαδικτύου μέσω των κινητών αντικειμένων (π.χ. smartphones), δίνουν μία νέα οπτική στην τηλεεκπαίδευση. Η συνθήκη αυτή, φαίνεται να επιδρά πλεονεκτικά στα κίνητρα του φοιτητή καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ορίζει το πρόγραμμα μάθησης του.

Μολοταύτα, επειδή η διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας προϋποθέτει ικανότητες διαφόρων τύπων, οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες δεν είναι γνώριμοι με αυτήν, έτσι είναι αναγκαίο να ενημερωθούν για τους τρόπους εφαρμογής των καινούργιων εργαλείων και να τις συμπεριλάβουν στα μαθήματά τους. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές είναι σημαντικό να είναι έτοιμοι και να ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μαθήματα τηλεεκπαίδευσης, που είναι στις μέρες μας εξαιρετικά δημοφιλή και προγραμματισμένα σε ποικίλους τύπους (Makoe, 2012).

ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΡΟΣ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η τηλεεκπαίδευση παρέχει στους εμπλεκόμενους σε αυτήν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία λειτουργούν αυτόνομα ως προς το χωροχρόνο, μέσω εξελιγμένων πλατφορμών που έχουν ως πυρήνα τους το διαδίκτυο. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα επιλέγουν την τηλεεκπαίδευση για διάφορους λόγους, όπως είναι λόγου χάρη η εκπαίδευση, η εξέλιξη των δεξιοτήτων, η βελτίωση της ποιότητας των δομών και του συστήματος της εκπαίδευσης, η δημιουργία ενότητας ανάμεσα στις ανισότητες που προκύπτουν ανάμεσα στα διάφορα ηλικιακά γκρουπ, η διδασκαλία με εξατομικευμένο στόχο για συγκεκριμένες ομάδες, για παροχή μαθημάτων σε συνθήκες κρίσης, για τη μάθηση νέων θεματικών αντικειμένων που συνδέουν την εκπαίδευση με την επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή, δίνοντας μία πλουραλιστική οπτική στην εκπαίδευση (Moore et all., 2012). Εντούτοις, οι επίσημα παγιωμένες πρακτικές, ορισμένες φορές, έχουν να αναμετρηθούν με εμπόδια ως προς την ολοκλήρωση της τεχνολογίας. Τα τελευταία διακρίνονται σε πρώτου βαθμού, τα επονομαζόμενα εξωτερικά και δευτέρου βαθμού, τα εσωτερικά σε ό,τι αφορά στη συμπερίληψη των τεχνολογικών μέσων. Τα εξωτερικά εμπόδια, συνδέονται με τον εξοπλισμό, την πρόσβαση σε αυτόν, τη διδασκαλία, την τεχνική υποστήριξη και τον χρόνο. Τα εσωτερικά, τα οποία αφορούν κυρίως τους διδάσκοντες, έχουν να κάνουν με τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις θέσεις και τις προτιμήσεις αυτών. Ενδέχεται να παρουσιάζονται εμπόδια στους φοιτητές για ό,τι συνδέεται με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, ανάμεσα στα οποία εντοπίζονται η παρερμηνεία των προσδοκιών τους, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τον χρόνο τους και η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Από την άλλη, ο διδάσκων, ενδέχεται να συναντά εμπόδια που σχετίζονται με τον εντοπισμό των στόχων, την αποστολή ανατροφοδότησης, αλλά εξίσου τις διαπροσωπικές σχέσεις (Davis et all., 2019). Για παράδειγμα, στην περίπτωση μία ιατρικής σχολής, η διαδικτυακή μάθηση έχει να αντιμετωπίσει χρονικούς περιορισμούς, την αδυναμία των τεχνικών δεξιοτήτων, την ανεπαρκή υποδομή και την απουσία επίσημων τακτικών, υποστήριξης και καλοπροαίρετης θέσης όσων λαμβάνουν μέρος στο εγχείρημα (O'Doherty et all., 2018).

Η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

Η πανδημία του κορονοϊού, συνιστά ένα εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα υγείας των ημερών μας, που επιδρά σε ποικίλους τομείς του βίου, όπως στην καθημερινότητα, στην επαγγελματική πραγματικότητα και τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Παρουσιάστηκε αρχικά στην Κίνα το 2019, με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας να κηρύσσει τον Ιανουάριο του 2020 τον πλανήτη σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης και αναγνωρίζοντας τον ιό ως πανδημία τον Μάρτιο του ίδιου χρόνου. Στη διαδρομή προς την αναχαίτιση της διάδοσης του θανατηφόρου ιού, η διεθνής σφαίρα προέβη σε διαφόρων ειδών περιορισμούς που αφορούν στη συγκέντρωση πληθυσμών στον ίδιο χώρο, ανάμεσα στους οποίους, ήταν και η τηλεκπαίδευση. Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, είχε ως στόχο την προστασία από τη εξάπλωση του Covid μέσω της φυσικής επαφής και τη μη αναστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στην προσχολική αγωγή, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της ιατρικής απομόνωσης, ποικίλα ιδρύματα, διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, φοιτητές έως και κηδεμόνες, βρέθηκαν απροετοίμαστοι ως προς τη μετάβαση στην τηλεκπαίδευση. Έπρεπε να αφήσουν πίσω τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας εκ του σύνεγγυς και να ακολουθήσουν το νέο ρεύμα πρακτικών, που έβριθαν από συνθετότητες και περιορισμένες δυνατότητες (Rasmitadila et al., 2020). Αυτή η μεταβατική περίοδος, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους διδάσκοντες και τους εκπαιδευόμενους (Mailizar et al., 2020). Ο φοιτητικός κόσμος, δέχτηκε ψυχολογικές επιπτώσεις εξαιτίας της παύσης λειτουργίας των σχολών, από την απουσία εξοπλισμού απαραίτητου για τη συμμετοχή στην παράδοση, από τη δυσκολία εντοπισμού του διαδικτυακού υλικού από την εστία τους και τον κατ' οίκον περιορισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, τα ελλιπή τεχνολογικά μέσα, συναινούσαν με τη σειρά τους στους κατασταλτικούς παράγοντες (Arriyanti, 2020).

Προκειμένου να υπάρξει μία επιτυχής τηλεκπαίδευση, είναι αναγκαίο να εντοπιστούν τα προβλήματα για να υπερκεραστούν ή να μειωθεί η βαρύτητά τους, για μία περισσότερο ποιοτική απόδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλωστε, η αρνητική εμπειρία των φοιτητών μπορεί να αποβεί πηγή άγχους για την αυριανή επαγγελματική τους σταδιοδρομία, ενώ το ίδιο δυσάρεστα μπορεί να νιώσουν σε μία συνθήκη επανάχρησης της τηλεκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο στοχεύει να αναδείξει τα προσωπικά, τεχνικά και οικονομικά ζητήματα με τα οποία έχουν να αναμετρηθούν οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια διδασκαλίας στο ενεργητικό τους και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που ενημερώνουν τους διδάσκοντες κατά την εξέλιξη της πανδημίας του κορονοϊού. Τα ζητήματα που αντιμετώπισαν οι καθηγητές με την έκτακτη τηλεκπαίδευση, δεν είναι ευρέως διαδεδομένα. Γι' αυτό, είναι σημαντικό, να ενημερωθεί το κοινό, για τα προβλήματα των διδασκόντων. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το ερευνητικό ερώτημα της ανά χείρας μελέτης είναι το εξής:

- Με ποια ζητήματα είχαν να αναμετρηθούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στην τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, η οποία συνιστά μέρος των μεθόδων της ποιοτικής έρευνας. Η μελέτη περίπτωσης, αποτελεί μια ποιοτικού τύπου προσέγγιση, η οποία παρουσιάζει μια συγκεκριμένη περίπτωση και φέρνει στην επιφάνεια τα θέματα της περί ου ο λόγος υπόθεσης, με τη χρήση διαφόρων πηγών δεδομένων, σταχυολογώντας στοιχεία εκ των ένδον, ούτως ώστε να αποδώσουν μία ουσιαστική αντίληψη που συνδέεται με μία πραγματική συνθήκη, του τρέχοντος συστήματος, σε συγκεκριμένο χωροχρόνο (Creswell, 2013). Η εξεταζόμενη περίπτωση, συνιστά η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης με την οποία οι έμπειροι στο χώρο της διδασκαλίας καθηγητές βρέθηκαν αντιμέτωποι ξαφνικά, δίχως να το αναμένουν, κατά τη διάρκεια της ιατρικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού.

ΔΕΙΓΜΑ

Το μελετώμενο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συγκροτήθηκε από 60 καθηγητές του δεύτερου έτους παιδαγωγικών δημοτικής εκπαίδευσης ελληνικού κρατικού πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της Άνοιξης του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Οι καθηγητές δίδασκαν, μαθηματικά, αναπτυξιακή ψυχολογία, γραμματική της ΝΕ, ιστορία της ΝΕ και χημεία. Στους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες βρίσκονταν τριάντα τέσσερις γυναίκες και είκοσι έξι άνδρες.

ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ

Εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού, εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στα πανεπιστήμια κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019 - 2020 από τον μήνα Μάρτιο. Στο πανεπιστήμιο που συμμετείχε στο περίγραμμα της μελέτης, οι φοιτητές παρακολούθησαν μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης που παρασχέθηκε από το σύστημα μάθησης της σχολής, με τα σύγχρονα μαθήματα να είναι διαθέσιμα σε κάθε αντικείμενο και να έχουν διάρκεια 30 λεπτά έκαστο. Τα μαθήματα καταγράφηκαν και ήταν διαθέσιμα στους φοιτητές από τις 8μμ, έως το πρωί στις 8πμ της επόμενης μέρας, σε καθημερινή βάση. Η οριοθέτηση της ώρας, έγινε προκειμένου να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη υπερφόρτωση στο δίκτυο στα σύγχρονα μαθήματα. Η πλατφόρμα περιλάμβανε δυνατότητα επισύναψης και λήψης αρχείων, ανταλλαγή μηνυμάτων, διαμοιρασμό υλικού και ανακοινώσεις. Ως προς την αξιολόγηση, οι φοιτητές έστελναν εργασίες ή έδιναν εξετάσεις διαδικτυακά. Κατά τη λήξη της διαδικασίας, οι φοιτητές κατέγραψαν τις απόψεις τους για την εμπειρία τους.

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες της έρευνας και τη σταχυολόγηση των δεδομένων, προετοιμάστηκε ένα έντυπο συνέντευξης το οποίο περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η φόρμα σχηματίστηκε ως επί το πλείστον λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σχετική με το ζήτημα βιβλιογραφία. Έπειτα, συστάθηκε μία φόρμα αποτελούμενη από επτά κριτήρια. Εντυπώσεις αναφορικά με το έντυπο διατυπώθηκαν από δύο επιστήμονες με ειδικότητα στη γλώσσα και στην τεχνολογία. Μετά τις απαραίτητες μεταβολές στο περιεχόμενο, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή σε δύο από τους φοιτητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης, ούτως ώστε να τεκμηριωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων. Η τελική φόρμα κατέγραψε έξι ερωτήματα τα οποία ήτα τα κάτωθι: « α. Τι ήταν εκείνο που δεν σου άρεσε καθόλου κατά τη διενέργεια της τηλεκπαίδευσης;», « β. Αντιμετωπίσατε εμπόδια που συνδέονταν με τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;», « γ. Τι θεωρείτε ότι απουσίαζε – αν απουσίαζε - στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης;», « δ. Θα επιθυμούσατε στα επόμενα εξάμηνα να παρακολουθήσετε μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης; Για ποιο λόγο;», « ε. Τι άποψη έχετε για τα σύγχρονα μαθήματα της τηλεκπαίδευσης;» « στ. Ποια είναι η γνώμη σας για τις μεθόδους αξιολόγησης (εξετάσεις, εργασίες κ. ά.) στην τηλεκπαίδευση;». Το έντυπο απαντήθηκε σύμφωνα με την εθελοντική αρχή μέσω του διαδικτύου. Ο μέσος χρόνος απόκρισης ήταν τα 20 λεπτά.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται για να αναλυθούν δεδομένα που έχουν προέλθει από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, παρουσιάζοντάς τα ως ποσοστά. Οι καθηγητές κωδικοποιήθηκαν ως P1, P2, κ.ο.κ. (Fraenkel et all., 2012).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα, εντοπίζοντας τα ζητήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, προέκυψαν πέντε βασικά θέματα και δόθηκαν 25 κωδικοί ως αποτέλεσμα της

ανάλυσης των παρεχόμενων από τους συμμετέχοντες δεδομένων. Τα θέματα ήταν: «Εφαρμογή», «Φοιτητής», «Αδύνατη» και «Τεχνικό».

Θέμα	Αριθμοί κωδικών
Εφαρμογή	7
Φοιτητής	7
Αδύνατη	6
Τεχνικό	5

Πίνακας 1. Θέματα και κωδικοί που ανέκυψαν ως αποτέλεσμα της ανάλυσης

Γίνεται αντιληπτό ότι το θέμα της εφαρμογής συνίσταται σε επτά κωδικούς, το θέμα της αδυναμίας κατέχει έξι, το τεχνικό επίσης έξι και το φοιτητικό επτά. Το σύνολο είναι 25 κωδικοί.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Το ζήτημα εφαρμογής που αναδύθηκε ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των σταχυολογημένων στοιχείων, αποτυπώνει τα εμπόδια που προέκυψαν με τη χρήση της τηλεκπαίδευσης. Η συχνότητα των επτά κωδικών τεκμηριώνει τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν. Οι καθηγητές (πίνακας 2) αναφέρθηκαν ως επί το πλείστον στην έλλειψη χρόνου για σύγχρονη διδασκαλία ($f=45$) και υπέρογκο φόρτο εργασίας ($f=34$) στο κομμάτι της εφαρμογής.

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
	Έλλειψη χρόνου για σύγχρονα μαθήματα	45
	Μεγάλος όγκος εργασίας εξαιτίας προγραμματισμένης μελέτης για το σπίτι	34
Εφαρμογή	Αδυναμία εγκυρότητας εφαρμογής για υποχρεωτικά μαθήματα	15
	Αβέβαιο σύστημα αξιολόγησης	12
	Έλλειψη χρόνου για μελέτη στο σπίτι	8
	Περιορισμένη πρόσβαση σε εγγεγραμμένα μαθήματα	5
	Χαμηλότερη αλληλεπίδραση	5

Πίνακας 2. Κωδικοί και συχνότητες που συνδέονται με το ζήτημα της εφαρμογής

Παραδείγματα θέσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν σε συχνή κλίμακα στη διαδικασία εφαρμογής: (Οι καθηγητές κλήθηκαν P1, P2 κτλ)

P10: Χρειαζόμαστε περισσότερες ώρες μαθημάτων, διότι αναγκαζόμαστε να τα διδάσκουμε επιφανειακά. Σε μόνο 30 λεπτά, οι φοιτητές είχαν μεγάλη δυσκολία να κατανοήσουν την παράδοση.

P51: Ο φόρτος εργασίας ήταν τεράστιος. Κάποιοι από εμάς αναγκαστήκαμε να δώσουμε πάρα πολλές εργασίες για το σπίτι. Έτσι οι φοιτητές δυσκολεύονταν να προλάβουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, πολύ γρήγορα, όλοι να νιώθουμε εξουθενωμένοι.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Το θέμα των φοιτητών που ανέκυψε ως απότοκο της ανάλυσης των στοιχείων, αποτυπώνει τα ζητήματα που αντιμετώπισαν ατομικά οι φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο θέμα περιλαμβάνει επτά κωδικούς. Όπως γίνεται αντιληπτό (πίνακας 3), οι καθηγητές ανέφεραν ως επί το πλείστον προσωπικές δυσκολίες που συνδέονται με τους φοιτητές, όπως η δυσχέρεια επικοινωνίας με φίλους ($f=17$) και προβλήματα συγκέντρωσης ($f=13$).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
	Δυσκολία επικοινωνίας με φίλους	17
	Αδυναμία συγκέντρωσης	13
	Αδυναμία αίσθησης του περιβάλλοντος της τάξης	10

Φοιτητής	Έλλειψη συνήθειας στο σύστημα	9
	Έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων	7
	Ανάγκη για κοινωνικοποίηση	6
	Παθητικότητα	5

Πίνακας 3. Κωδικοί και συχνότητες του θέματος φοιτητής

Παραδείγματα απόψεων για τα επιμέρους προβλήματα που σχετίζονται με τους φοιτητές και αναδείχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

P7: ...Δυστυχώς σε ό,τι αφορά την εργασία στο σπίτι, οι φοιτητές δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν μία υγιή επικοινωνία με τους φίλους τους.

P39: ... Όταν έχουμε μαθήματα στο εικονικό περιβάλλον, οι φοιτητές δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν εξολοκλήρου σε αυτό. Ιδιαίτερα αν δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, είναι αδύνατον να παρακολουθήσουν το μάθημα, κάτι που τους απομακρύνει από τα μαθήματα.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ

Στο πεδίο αυτό περιγράφονται οι αδυναμίες που προκύπτουν κατά τη ροή της τηλεκπαίδευσης. Έξι κωδικοί βρίσκονται υπό αυτό θέμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν (πίνακας 4) πως τα βασικά προβλήματα συνδέονται με ελλείψεις, όπως εκείνης της σύνδεσης στο διαδίκτυο (f=20) και η απουσία συσκευής υπολογιστή (f=14).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Αδυναμία	Έλλειψη δικτύου	20
	Έλλειψη υπολογιστή	14
	Περιορισμοί πρόσβασης στο διαδίκτυο	12
	Ακατάλληλη συσκευή κινητού	8
	Ανισότητα ευκαιριών	7
	Έλλειψη εξοπλισμού (π.χ.ακουστικά ή μικρόφωνο)	5

Πίνακας 4. Βασικά προβλήματα στη ροή της Τηλεκπαίδευσης

Παραδείγματα θέσεων αναφορικά με τα συχνότερα προβλήματα αναφέρονται παρακάτω:

P15: Υπήρξαν στιγμές που οι φοιτητές είχαν μεγάλο πρόβλημα διότι δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, κάτι που τους πλήγωνε. Δεν ήταν εφικτό να παραπεμφθούν ούτε σε εξωτερικές πηγές εξαιτίας των περιορισμών για την αποφυγή εξάπλωσης του ιού, με αποτέλεσμα να έχουν αισθήματα αποτυχίας, αφού δεν γινόταν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί.

P28: Υπάρχουν φοιτητές που δεν είχαν λαπτοπ, έτσι καταλαβαίνετε ότι δεν γινόταν να γίνουν οι εργασίες στο κινητό.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σε ό,τι άπτεται των τεχνικών δυσκολιών, έγινε αντιληπτό μέσα από την ανάλυση των παρεχόμενων δεδομένων, ότι υφίστανται πέντε κωδικοί που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Οι καθηγητές ανέφεραν (πίνακας 5) κατά βάση τεχνικά προβλήματα ήχου (f=11) και ζητήματα σύνδεσης κατά τη διάρκεια των σύγχρονων μαθημάτων (f=10).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Τεχνικό	Προβλήματα ήχου	11
	Προβλήματα σύνδεσης στο σύγχρονο μάθημα	10
	Προβλήματα επισύναψης αρχείων	9
	Αδυναμία σύνδεσης στο σύστημα	8
	Προβλήματα βίντεο	5

Πίνακας 5. Τεχνικές δυσκολίες

Οι κωδικοί και οι συχνότητες που συνδέονται με τα συχνά εμφανιζόμενα τεχνικά θέματα είναι:

P26: *Αρκετές φορές είχαμε παροδικά προβλήματα ήχου ή σύνδεσης.*

P24: *Δεν ήταν λίγες οι φορές που το σύστημα κατά τη ροή της διδασκαλίας απέκλειε τους φοιτητές είτε εκείνοι δεν κατάφεραν να συνδεθούν. Πολλά και τα προβλήματα ήχου.*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα που παρουσιάστηκε στο άρθρο, έφερε στο φως τα ζητήματα με τα οποία είχαν να αναμετρηθούν οι καθηγητές των πανεπιστημίων σχολών, κατά τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. Οι δυσκολίες των καθηγητών συνδέονταν με θέματα υλοποίησης του εγχειρήματος, με τη διαχείριση των προβλημάτων των φοιτητών, καθώς και με τον τεχνικό τομέα. Σε παρόμοια μελέτη των Mailizar κ.ά. (2020) με δασκάλους κατά την περίοδο της καραντίνας, εντοπίζονται παρόμοια εμπόδια αναφορικά με τους διδάσκοντες τη στάση του σχολικού ιδρύματος, το πρόγραμμα σπουδών και τους μαθητές. Αντίστοιχα η μελέτη των Rasmitadila κ.ά. (2020), συνδέεται με τεχνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την τηλεκπαίδευση κατά την ίδια περίοδο, την προετοιμασία και συμμετοχή των μαθητών και τη γενικότερη εμπειρία που αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη μέθοδο εκπαίδευσης. Σε δύσκολες μέρες σαν αυτές, η παιδαγωγική προσέγγιση οφείλει να είναι πυκνή σε νοήματα και με ενσυναίσθηση για τις ανάγκες των φοιτητών. Για το λόγο αυτό, είναι εξαιρετικής σημασίας να ενισχύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των διδασκόντων, ούτως ώστε να είναι έτοιμοι να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους απρόσκοπτα, όταν περάσει η αναταραχή που βιώνει η εκπαίδευση.

Η τηλεκπαίδευση συνιστά σημαντικό μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει διδασκόντων ικανών να προσαρμοστούν στις βραχείες μεταβολές που συντελούνται στο τομέα τους, όντες σε θέση να συνδυάσουν τη θεωρία με την πράξη.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι φορείς της πολιτείας που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουν να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα στήριξης για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς. Επιδοτήσεις για υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στοχευμένα επιμορφωτικά σεμινάρια με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, συγγραφή βιβλίων ψηφιακών και μη που διευκολύνουν τη διδασκαλία μέσω τηλεκπαίδευσης αλλά και η συνεχής εμπύχωση της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι από τα βασικότερα και απαραίτητα μέτρα που απαιτούνται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83.
- Bates, A. W. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd, Vancouver BC.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington: Education Development Center Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches*. United States of America: SAGE.
- Davis, L. N., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019) Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Mahmud, K. (2010). E-learning for tertiary level education in least developed countries: Implementation obstacles and way outs for Bangladesh. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 2(2), 150-155.

Makoe, M. (2012). Teaching digital natives: Identifying competencies for mobile learning facilitators in distance education. *South African Journal of Higher Education*, 26(1), 91-104.

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 Pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.

Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

O'Doherty, D., Dromey, M., Loughed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1), 130.

Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 Pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.

Saykılı, A. (2018). *Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions*. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. M. (2008). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publications, Chorlatte, North Carolina.

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσής τους στη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη μαθησιακή διαδικασία και ο βαθμός άγχους από τη χρήση τους

Ευθυμία Πιστεύου

Πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου στην κατεύθυνση της Διοίκησης Επιχειρήσεων,
E-mail: pistevou.fay@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσής τους στη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη μαθησιακή διαδικασία και τον βαθμό άγχους από τη χρήση τους. Παρουσιάζονται τα ευρήματα επτά ερευνών που σχετίζονται με αντιλήψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα θέματα αυτά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία τις οποίες η επιμόρφωση μεταβάλλει προς το θετικότερο και προκρίνουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο χρήσης τους έναντι του παραδοσιακού. Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που διακατέχονται από άγχος για την αλλαγή των πρακτικών τους ή είναι ακιςτρωμένοι σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τις ΤΠΕ και τη δόμηση της γνώσης και αναφέρουν συγκεκριμένους παράγοντες εσωτερικών και εξωτερικών εμποδίων στη χρήση τους. Τέλος, γίνονται προτάσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και παραπέρα έρευνα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), επιμόρφωση Α' - Β' Επιπέδου, αυτεπάρκεια, παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight through the bibliographic review the attitudes of Greek primary school teachers concerning their training in the use of ICT (Information and Communication Technologies) in the learning process and the level of stress caused during their use. The paper is based on the findings of seven studies related to teachers' perceptions of these issues. The results show that teachers generally have positive attitudes and perceptions concerning the integration of ICT in the learning process which the training changes for the more positive and they prefer an integrated model of their use over the traditional one. However, there are many who are anxious to change their practices or are anchored in traditional ICT and knowledge-building perceptions and refer to specific internal and external barriers during their use. Finally, suggestions are made to improve the effectiveness of training programs and further research.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies (ICT), A - B Level training, self-efficacy, pedagogical utilization of ICT.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατέχουν ξεχωριστή θέση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, στο

εργασιακό περιβάλλον, στην οικονομία, στην εκπαίδευση, στην υγεία κ.ά. (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Κατά συνέπεια, χρειάζεται μια αλλαγή της φιλοσοφίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και προκλήσεις της νέας εποχής (Γιαβρίμης, κ. συν., 2009). Στη σημερινή, μεταμοντέρνα κοινωνία τα πρότυπα μαθησιακών και διδακτικών συμπεριφορών χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν (Κοσσυβάκη, 2003). Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η στροφή της διδακτικής πρακτικής στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς και την πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολείο (Καψάλης & Νήμα, 2002).

Ωστόσο, αν οι ΤΠΕ αντιμετωπιστούν στη διδακτική πρακτική μόνο ως γνωστικό αντικείμενο (Πληροφορική) ή ως εποπτικό μέσο χωρίς αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στη δημιουργία εμπλουτισμένων περιβαλλόντων μάθησης, τότε η διδασκαλία ξεφεύγει από τη στόχευσή της. Στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας δεν έχει τόσο αξία η κατοχή όγκου γνώσεων, αλλά η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως η διαχείριση της πληροφορίας, η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός, η ικανότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες και η δια βίου μάθηση.

Επιπλέον, κεντρικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για μια επιτυχή χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αφού αυτός αποφασίζει για το αντικείμενο, τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας. Επομένως, οι στάσεις και αντιλήψεις που έχει για τις ΤΠΕ και για την επιμόρφωσή του στη χρήση τους είναι καθοριστικές, καθώς και το αίσθημα αυτεπάρκειας (Bandura, 1997) και ασφάλειας που διαθέτει απέναντί τους. Όποτε έγινε προσπάθεια ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία διεθνώς, οι εκπαιδευτικοί απέτυχαν να δημιουργήσουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης, όταν δεν είχαν κατάλληλες στάσεις, συμπεριφορές, απόψεις και δεξιότητες (Davis, 1986; Μακράκης, 2000).

Η παρούσα εργασία εξετάζει μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για θέματα επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ, καθώς και τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος κατά τη χρήση τους.

Στην εργασία αυτή αρχικά παρουσιάζονται οι έρευνες που επιλέχθηκαν να μελετηθούν στην εργασία αυτή. Κατόπιν, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της εργασίας και τα ευρήματα από τη μελέτη των ερευνών. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης, επισημαίνεται η σημασία της για την έρευνα και οι περιορισμοί της και εξάγεται συμπέρασμα.

ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι επτά ελληνικές έρευνες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και για το άγχος που προκαλείται σε αυτούς από αυτή τη χρήση. Οι έρευνες στις οποίες καταλήξαμε έπειτα από βιβλιογραφική αναζήτηση διεξήχθησαν από το 2007 έως το 2018, διάστημα στο οποίο υπήρξαν προσπάθειες από την πολιτεία για εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κυρίως με τα προγράμματα επιμόρφωσης Α΄ και Β΄ Επιπέδου. Οι έρευνες αυτές είναι οι εξής:

Η πρώτη έρευνα είναι αυτή των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007), η οποία αποτελεί αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος Α΄ Επιπέδου εκπ/κών πρωτοβάθμιας εκπ/σης στον Ν. Ηρακλείου με ειδικά δομημένο ερωτηματολόγιο με βάση την 5βαθμη κλίμακα Likert. Οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου προέκυψαν από 4 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Παράλληλα με το ερωτηματολόγιο δόθηκε και μια κλίμακα αυτεπάρκειας.

Η δεύτερη έρευνα είναι αυτή των Π. Γιαβρίμη, κ. συν. (2010) που διεξήχθη σε δείγμα 118 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων από τη Λέσβο με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Σε αυτήν διερευνήθηκαν οι απόψεις τους όσον αφορά στη συμβολή των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη μαθησιακή διαδικασία και στην επιμόρφωσή τους.

Η τρίτη έρευνα που επιλέχθηκε είναι αυτή των Δ. Μαδεμτζίδη και Β. Χατζή (2016) που διεξήχθη σε 110 επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καβάλας

και είχε σκοπό να απαντήσει στο αν και κατά πόσο η επιμόρφωση Β' Επιπέδου επιδρά στις απόψεις, δεξιότητες και προθέσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και τον προσδιορισμό χρήσης τους πριν και μετά την επιμόρφωση.

Μια τέταρτη έρευνα είναι του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) σε 33 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τους παράγοντες εμποδίων στη χρήση των ΤΠΕ.

Η πέμπτη έρευνα είναι βιβλιογραφική και διεξήχθη από τους Χ. Ρακιντζή και Κ. Ρακιντζή (2016) με θέμα την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η επιλογή του δείγματος ερευνών που μελετήθηκε έγινε από τα άρθρα του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ (Πάτρα, 01/04/2011).

Η έκτη έρευνα είναι ποιοτικού τύπου από την Ε. Λιακοπούλου (2010). Σε αυτήν διερευνήθηκαν με συνεντεύξεις οι απόψεις 16 γυναικών εκπαιδευτικών, φιλολόγων και δασκάλων για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Τέλος, η έβδομη έρευνα είναι και αυτή ποιοτική και διενεργήθηκε από την Α. Αθανασίου (2018). Σε αυτήν διερευνήθηκαν με συνεντεύξεις οι αντιλήψεις 8 εκπαιδευτικών (6 δασκάλων και 2 καθηγητών) για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία.

Όλες οι παραπάνω έρευνες είναι δημοσιευμένες σε πρακτικά συνεδρίων ή σε επιστημονικά περιοδικά.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι επτά έρευνες που αναφέρθηκαν πιο πάνω επιλέχθηκαν αρχικά με βάση το θέμα και την περιήληψη. Στη συνέχεια έγινε αποδόμηση των άρθρων στοχεύοντας σε 3 άξονες: α) Μεθοδολογία, β) Ευρήματα και γ) Συμπεράσματα – Προτάσεις.

Ως προς τη μεθοδολογία των ερευνών οι περισσότερες (4) είναι δειγματοληπτικές-ποσοτικές με τη χρήση ερωτηματολογίων και κλιμάκων, όπου εφαρμόζονται στατιστικές μέθοδοι, δύο είναι ποιοτικές με διεξαγωγή συνεντεύξεων και ανάλυση λόγου και μία βιβλιογραφική.

Η παραπάνω επιλογή έγινε για να υπάρχει αντιπροσώπευση ερευνών με διαφορετικές μεθοδολογίες. Στην ποσοτική μεθοδολογία εκείνο που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι η ποσότητα εμφάνισης του εξεταζόμενου φαινομένου, ενώ στην ποιοτική το είδος του φαινομένου (Kvale, 1996: 67). Οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από φυσιολογική ροή και κατά βάση κατευθύνονται λιγότερο από τον ερευνητή (Lincoln, & Guba, 1985). Έτσι, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει στην προσωπικότητα του υποκειμένου και να κατανοήσει τις επιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου στο άτομο (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Τέλος, στη βιβλιογραφική έρευνα ο ερευνητής στηρίζεται σε δεδομένα άλλων ερευνών, τα οποία τα παρουσιάζει συστηματοποιημένα σε μια συνθετική μορφή (Παρασκευόπουλος, 1993:22).

Αξιοσημείωτη είναι από άποψη μεθοδολογίας η ανάμιξη μεθόδων και μέσων συλλογής δεδομένων (τριγωνισμός) (Τσιώλης, 2011) στην έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007), αφού μαζί με το ερωτηματολόγιο γίνεται και χρήση κλίμακας αντεπάρκειας, αλλά και της ημιδομημένης συνέντευξης για τον καταρτισμό του ερωτηματολογίου, γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα αυτή.

Από την επεξεργασία των ερευνών προέκυψαν 2 θεματολογίες: α) Το παραδοσιακό ενάντια στην καινοτομία και β) Παράγοντες εμποδίων και ο βαθμός άγχους από τη χρήση των ΤΠΕ.

Με βάση τις δύο αυτές θεματικές ενότητες έγινε συνθετική παρουσίαση των ευρημάτων. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε κείμενο, αλλά και με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων, έγινε κριτική συζήτηση και ερμηνεία τους και τελικά έγινε αναφορά στην αξία και στους περιορισμούς της μελέτης μας, καθώς και νύξεις για παραπέρα έρευνα. Τέλος, με βάση τον κριτικό σχολιασμό των αποτελεσμάτων έγινε εξαγωγή συμπεράσματος.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

α) Το παραδοσιακό ενάντια στην καινοτομία

Οι έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξετάζουν τις αντιλήψεις τους για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, τη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, την αυτεπάρκειά τους (Bandura, 1997), τις προθέσεις τους για ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη συχνότητα χρήσης και τους τρόπους ένταξης στη διδασκαλία. Τα ευρήματα από τις έρευνες των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007), Π. Γιαβρίμη, κ. συν. (2010) και Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζονται θετικά για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διατηρούν υψηλό επίπεδο αυτεπάρκειας και προτίθενται να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, ενώ αναφέρουν ότι τις χρησιμοποιούν συχνά στην καθημερινή πρακτική τους και αναφέρουν αρκετούς τρόπους ένταξης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Συχνά στις έρευνες για να αξιολογηθεί η επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων πραγματοποιείται μέτρησή τους πριν και μετά την επιμόρφωση και αξιολογούνται οι διαφορές, οι οποίες ελέγχονται για στατιστική σημαντικότητα (T-Κριτήριο), όπως στην έρευνα των Δ. Μαδεμτζίδη και Β. Χατζή (2016). Η σύγκριση των διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας δείχνει ότι η επιμόρφωση βοηθάει στην αλλαγή τους προς το θετικότερο τόσο για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, την πρόθεσή τους για αξιοποίηση των ΤΠΕ και την αναφερόμενη χρήση όσο και για το αναφερόμενο επίπεδο αυτεπάρκειας.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τόσο στη δειγματοληπτική έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007) όσο και στις δύο ποιοτικές έρευνες των Ε. Λιακοπούλου (2010) και Α. Αθανασίου (2018) οι εκπαιδευτικοί προτείνουν περισσότερο τα επιμορφωτικά προγράμματα να στοχεύουν πρώτιστα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και μάλιστα σε συνδυασμό με την παράλληλη χρήση τους. Επίσης, από την έρευνα της Ε. Λιακοπούλου (2010) προτείνεται η επιμόρφωση να στοχεύει στην αλλαγή των παραδοσιακών στάσεων και αντιλήψεων μέσω της παροχής αντικειμενικών στοιχείων. Αρκετοί όμως αναφέρουν και την επιμόρφωση σε συγκεκριμένα λογισμικά, ενώ λιγότεροι επιθυμούν να αποκτήσουν εξειδικευμένες δεξιότητες. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό δείχνει παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση.

Όσον αφορά τους τρόπους ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, ο **Πίνακας 1** που προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) δείχνει κατά σειρά κατάταξης τους τρόπους ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία:

Αντιλήψεις για τους τρόπους ένταξης των ΤΠΕ
α) Πληροφορίες από το διαδίκτυο
β) Εποπτικό μέσο
γ) Επικοινωνία μαθητών /σχολείων
δ) Χρήση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα
ε) Λογισμικά και δημιουργική εργασία
στ) Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού
ζ) Εκμάθηση χειρισμού των ΤΠΕ

Πίνακας 1: Τρόποι Ένταξης των ΤΠΕ κατά φθίνουσα σειρά

Ως προς τις αντιλήψεις για τα οφέλη των ΤΠΕ, ο **Πίνακας 2** δείχνει τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των ΤΠΕ κατά φθίνουσα σειρά όσο και τη θετική ή αρνητική αξιολόγησή τους, όπως προκύπτουν από την έρευνα του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016). Όπως

φαίνεται από τον **Πίνακα 2**, ενθαρρύνεται η δημιουργία σύνθετων περιβαλλόντων μάθησης, ενώ αποθαρρύνεται η μετωπική διδασκαλία.

Οφέλη των ΤΠΕ κατά σειρά κατάταξης	Αξιολόγηση (+, -)
α) Αύξηση του ενδιαφέροντος	+
β) Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας /μάθησης	+
γ) Αλλαγή τρόπου δόμησης της γνώσης	+
δ) Ευνοείται η ομαδοκεντρική διδασκαλία	+
ε) Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	+
στ) Ευνοείται η μετωπική διδασκαλία	-

Πίνακας 2: Οφέλη των ΤΠΕ κατά σειρά κατάταξης

β) Παράγοντες εμποδίων και ο βαθμός άγχους από τη χρήση των ΤΠΕ

Στις έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διάφορους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που δημιουργούν εμπόδια – δυσκολίες στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο **Πίνακας 3** συνθέτει αυτούς τους παράγοντες εμποδίων για τους οποίους υπάρχει αναφορά στις έρευνες που μελετήσαμε και δίνει εικόνα αυτών των εσωτερικών και εξωτερικών εμποδίων. Όσον αφορά τον φόβο και τη διαχείριση της τάξης στην έρευνα του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) δεν αναφέρθηκαν τόσο συχνά από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με άλλες έρευνες.

Εσωτερικοί παράγοντες εμποδίων	Εξωτερικοί παράγοντες εμποδίων
Μεγαλύτερη προετοιμασία σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία	Έλλειψη χώρων (εργαστήρια)
Ελλιπής επιμόρφωση	Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών
Ανασφάλεια /Άγχος στην αλλαγή	Έλλειψη διοικητικής υποστήριξης
Έλλειψη διδακτικού χρόνου /προσωπικού χρόνου	Τεχνικά προβλήματα /έλλειψη τεχνικής υποστήριξης
Φόβος ως προς τη σωστή χρήση των ΤΠΕ	Αναλυτικό πρόγραμμα
Φόβος ή ως προς τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντί τους	Ελλείψεις σε λογισμικά ή σενάρια
Διαχείριση τάξης	

Πίνακας 3: Αναφερόμενα εμπόδια στην ένταξη των ΤΠΕ

Ένας σημαντικός εσωτερικός παράγοντας εμποδίων στη χρήση των ΤΠΕ που αναφέρεται συχνά στις έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι το άγχος που προκαλούν οι ΤΠΕ στους εκπαιδευτικούς. Το άγχος αυτό επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις τους και κατά συνέπεια τη δεκτικότητά τους στη χρήση. Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι οι σημαντικότερες πηγές του άγχους αυτού φαίνεται να είναι το χαμηλό αίσθημα αυτεπάρκειας, η ανασφάλεια (άγχος στην αλλαγή), οι ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τους υπολογιστές, η ελλιπής επιμόρφωση, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη διδακτικού ή προσωπικού χρόνου, η ελλιπής υποστήριξη, ο φόβος ως προς τη σωστή χρήση ή τις αντιδράσεις των μαθητών, αλλά και η διαχείριση της.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

α) Το παραδοσιακό ενάντια στην καινοτομία

Οι αξιολογικές κρίσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αφού οι μαθητές τείνουν να εσωτερικεύουν και να εμπεδώνουν τις κατηγοριοποιήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά έχουν επίδραση και στις προσπάθειες για εκπαιδευτικές καινοτομίες (Blackledge & Hunt, 2000). Επομένως, τα ευρήματα των ερευνών που μελετήθηκαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί κρατούν θετική στάση προς τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία είναι ενθαρρυντικά.

Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007) το 98,7% του δείγματος απάντησε ότι οι ΤΠΕ έχουν θετική ή πολύ θετική συμβολή. Ωστόσο, στην έρευνα των Π. Γιαβρίμη, κ. συν. (2010), το δείγμα διατύπωσε μια πιο μετριοπαθή στάση ως προς τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία (Μ.Ο. 2,45 στην 5βαθμη κλίμακα Likert). Ακόμη, στην έρευνα της Α. Αθανασίου (2018) κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι ΤΠΕ δε συνεισφέρουν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε επιμορφωμένους και μη εκπαιδευτικούς δεν επηρέασε το αποτέλεσμα, καθώς δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Τέλος, στις δύο ποιοτικές έρευνες (Αθανασίου, 2018; Λιακοπούλου, 2010) η πλειονότητα μίλησε για θετική συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση, σε αντιστοιχία με την έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007). Συνοπτικά τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στον Πίνακα 4:

Συμβολή	Αριθμός ερευνών	Σχετική συχνότητα	Τύπος έρευνας
Θετική /Πολύ θετική	3	0,75	2 ποιοτικές, 1 δειγματοληπτική
Λιγότερο θετική	1	0,25	1 δειγματοληπτική
Σύνολο	4	1,00	

Πίνακας 4: Έρευνες για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Εξάλλου, η θετικότητα των αντιλήψεων για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση, αλλά και για την πρόθεση των εκπαιδευτικών να τις χρησιμοποιήσουν έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Φαίνεται ότι με την πάροδο του χρόνου και με τις κάθε είδους μετεκπαιδεύσεις και επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πρόθυμοι να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους από μεταδότη γνώσεων σε καθοδηγητή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας.

Αυτή η άποψη ενισχύεται και από τις έρευνες για τις επιδράσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, η έρευνα των Δ. Μαδεμιτζίδη και Β. Χατζή (2016) κατέδειξε ότι η επιμόρφωση, και ειδικά του Β' Επιπέδου, επιδρά θετικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο για τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία όσο και για τις προθέσεις και την αναφερόμενη συχνότητα χρήσης, ενώ αυξάνει και το αίσθημα αυτεπάρκειάς τους. Η έρευνα επίσης των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007) έδειξε ότι οι κάθε είδους επιμορφώσεις αυξάνουν την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, αφού ο μέσος όρος στην κλίμακα αυτεπάρκειας βρέθηκε πάνω από τη μεσαία τιμή (Μ.Ο. 110,79). Επιπλέον, οι δύο ποιοτικές έρευνες κατέδειξαν ότι οι επιμορφώσεις συμβάλλουν θετικά στην αλλαγή των αντιλήψεων, αλλά και στην αναφερόμενη χρήση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έρευνα των Π. Γιαβρίμη, κ. συν. (2010) δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών. Επίσης, στην έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007) το 1/3 των επιμορφωμένων δήλωσε ανέτοιμο να εφαρμόσει τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις.

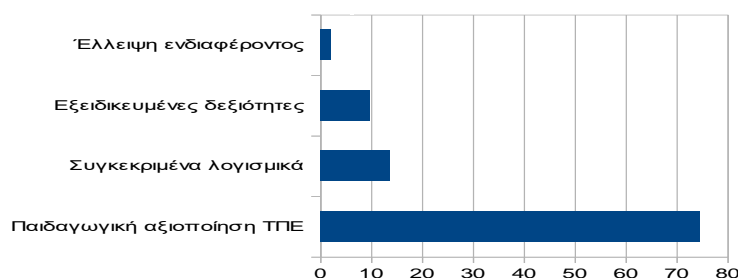
Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν οδηγεί αυτομάτως και σε αλλαγή της διδακτικής τους συμπεριφοράς. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Solomonidou, 2001) και διστάζουν να δοκιμάσουν νέες γνώσεις με τις ΤΠΕ στη

διδασκαλία (Βοσνιάδου, 2002). Ο Πίνακας 5 αποτυπώνει συνοπτικά την επίδραση της επιμόρφωσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στις έρευνες που μελετήσαμε.

Είδος επίδρασης επιμόρφωσης	Θετική (Αριθμός ερευνών)	Ουδέτερη (Αριθμός ερευνών)
Συμβολή ΤΠΕ	4	1
Προθέσεις αξιοποίησης	4	1
Αυτεπάρκεια	4	1
Αναφερόμενη χρήση	4	1

Πίνακας 5: Πλήθος ερευνών που αναφέρουν θετική ή ουδέτερη επίδραση της επιμόρφωσης

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007) έδειξε ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί α) γνωρίζουν πολύ καλά τις γνωστικές τους ελλείψεις και β) είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους, αφού τα $\frac{3}{4}$ του δείγματος προτάσσει την επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Προτεινόμενο περιεχόμενο επιμόρφωσης, σύμφωνα με την έρευνα των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007)

Εκτός αυτού, στην έρευνα της Ε. Λιακοπούλου (2010) οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα του συνδυασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων με παράλληλη χρήση των νέων δεξιοτήτων, πράγμα που φάνηκε και από την έλλειψη ετοιμότητας του $\frac{1}{3}$ των εκπαιδευτικών της έρευνας των Μ. Καλογιαννάκη και Σ. Παπαδάκη (2007).

Το γεγονός του επαναπροσδιορισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τις ΤΠΕ ενισχύεται και από τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Δ. Θεοδορακόπουλου (2016). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, την εκμάθηση χειρισμού των ΤΠΕ που παραπέμπει στη χρήση των ΤΠΕ ως μάθημα Πληροφορικής τείνουν να την αναφέρουν λιγότερο, ενώ προτάσσουν τρόπους αντιμετώπισης των ΤΠΕ ως γνωστικό εργαλείο στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και άρα προκρίνουν το ολιστικό μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η αναζήτηση πληροφοριών, η επικοινωνία, η χρήση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα κ.ά. δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ορθή αντίληψη για τον ρόλο των ΤΠΕ στην τάξη.



Σχήμα 2: Μέσοι όροι προτεινόμενων τρόπων αξιοποίησης ΤΠΕ, σύμφωνα με την έρευνα του Δ. Θεοδορακόπουλου (2016)

Επιπλέον, όπως προκύπτει από την έρευνα της Α. Αθανασίου (2018), οι εκπαιδευτικοί κρατούν επιφυλακτική στάση ως προς τα σενάρια, παρότι τα βρίσκουν δημιουργικά, επειδή είναι χρονοβόρα, ενώ προτιμούν τις μικροδιδασκαλίες.

Σημαντική διάσταση αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις ΤΠΕ είναι και τα αναφερόμενα οφέλη από την αξιοποίησή τους. Όπως έδειξε η έρευνα του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερο την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την αποτελεσματικότερη μάθηση και διδασκαλία, την αλλαγή στον τρόπο δόμησης της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ενώ δε φαίνεται να αναφέρουν συχνά τη μετωπική διδασκαλία. Όλα αυτά τα στοιχεία δείχνουν μια στροφή προς τα μαθητοκεντρικά μοντέλα μάθησης με την υποβοήθηση των ΤΠΕ.

Ειδικά για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης το αποτέλεσμα (Μ.Ο. 3,48 στην 5βαθμη κλίμακα Likert) συμφωνεί με την έρευνα των Π. Γιαβρίμη, κ. συν (2010) (Μ.Ο. 3,14 στην 5βαθμη κλίμακα Likert). Τέλος, το δείγμα της έρευνας της Α. Αθανασίου (2018) αναφέρει ότι το ενδιαφέρον των μαθητών, τα μαθησιακά αποτελέσματα και η σχέση δασκάλου – μαθητών ενισχύονται από τη χρήση των ΤΠΕ.

β) Παράγοντες εμποδίων και ο βαθμός άγχους από τη χρήση των ΤΠΕ

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά δείχνουν μια προθυμία να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική, σημαντικοί παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί γίνονται αιτίες εμποδίων στη χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως δείχνουν τα ευρήματα των ερευνών που μελετήθηκαν, οι ελλείψεις σε υποδομές, τεχνική και διοικητική υποστήριξη, κατάλληλα λογισμικά και σενάρια, η έλλειψη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής επιμόρφωση, η πληθώρα της ύλης, αλλά και το άγχος για το νέο και η αρνητική στάση είναι παράγοντες που εμποδίζουν την εισαγωγή των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Τζιμογιάννης & Κόμης 2004).

Ωστόσο, ο σημαντικότερος αναχαιτιστικός παράγοντας χρήσης των ΤΠΕ είναι το άγχος που προκαλεί η χρήση των ΤΠΕ στους εκπαιδευτικούς. Οι πηγές γέννησης άγχους είναι πολλές. Από τα ευρήματα των ερευνών της μελέτης μας φαίνονται οι πηγές άγχους που αναφέρουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια απέναντι στην αλλαγή τρόπων διδασκαλίας που γνωρίζουν καλά. Επιπλέον, αρκετοί αναφέρουν ότι φοβούνται μήπως δεν κάνουν σωστή χρήση τους ή μήπως φανεί στους μαθητές τους το γνωστικό τους κενό. Παρόλα αυτά, στην έρευνα του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) ο φόβος αναφέρθηκε σχετικά λιγότερο ως παράγοντας δυσκολίας.

Η έλλειψη, επίσης γνώσεων και δεξιοτήτων στους υπολογιστές είναι φανερό ότι προσθέτει άγχος στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ελλιπής επιμόρφωσή τους. Άλλοι πάλι αναφέρουν την έλλειψη διδακτικού ή προσωπικού χρόνου ή την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα, αν και στην έρευνα του Δ. Θεοδωρακόπουλου (2016) αναφέρθηκε σε μέτριο βαθμό. Το χαμηλό επίσης αίσθημα αυτεπάρκειας αυξάνει το άγχος των εκπαιδευτικών. Τέλος, άγχος προσθέτει σε κάποιους και η διαχείριση της τάξης.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, λοιπόν, τροφοδοτούν το άγχος των εκπαιδευτικών που, εάν δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη τείνουν να παραιτούνται από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Όλα αυτά τα δεδομένα επιβεβαιώνονται από την έρευνα (Πεσματζόγλου, & Παπαδοπούλου, 2013; Τζιμογιάννης & Κόμης 2004).

ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Η προστιθέμενη αξία αυτής της εργασίας συνίσταται στην προσπάθεια για σύνθεση και συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων από επτά ελληνικές έρευνες διαφορετικής μεθοδολογίας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους στη χρήση των ΤΠΕ και τις πηγές άγχους κατά τη χρήση τους, σε σχέση και με άλλες έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς. Οποσδήποτε μια τέτοια μελέτη φωτίζει αρκετές πτυχές του

θέματος και υποδεικνύει πλευρές για παραπέρα έρευνα. Βέβαια, η σημασία της περιορίζεται από τον μικρό σχετικά αριθμό ερευνών που μελετήθηκαν, καθώς και από το γεγονός της άντλησης δευτερογενών δεδομένων των οποίων τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συλλέχθηκαν δεν μπορούμε να γνωρίζουμε επακριβώς.

Μελλοντικά θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων ή να γίνει σύγκριση και με νεώτερες έρευνες και να αξιολογηθεί αν και κατά πόσο έχει προκύψει αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Από τα ανωτέρω συζητηθέντα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά τοποθετούνται θετικά απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και προτίθενται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους από μεταδότη γνώσεων σε καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης. Επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να στοχεύει περισσότερο στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ παράλληλα με τη χρήση τους, αλλά και στην παροχή πειστικών στοιχείων για την αλλαγή των αντιλήψεών τους. Επίσης, προτάσσουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο χρήσης τους, βλέποντάς τες κυρίως ως γνωστικό εργαλείο. Ωστόσο, αρκετοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες υπεισέρχονται και δημιουργούν εμπόδια και άγχος στους εκπαιδευτικούς, δυσκολεύοντας έτσι την ομαλή χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2018). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 8-20.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σ. 49-54), Ρόδος: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά εργασιών 7^{ου} Πανελλήνιο Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»* (σ. 633-640), Κόρινθος.

Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 2, σ. 79-94.*

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σ. 472-481), Ιωάννινα.

Καψάλης, Α., & Νήμα, Ε. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Ε. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιο Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, τόμος ΙΙ, (σ. 659-663), Κόρινθος.

Μαδεμτζίδης, Δ., & Χατζής, Β. (2016). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Τόμος 1, Αθήνα.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρακιντζής, Χ., & Ρακιντζή, Κ. (2016). Ανασκόπηση ερευνών ενός συνεδρίου με θέμα την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Α* (σ.162-171), Λάρισα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, τ. Α΄. Ολική προσέγγιση. Αθήνα.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"* (σ. 165-176). Αθήνα.

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 (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 56-84.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy Theory. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.

Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Davis, F. (1986). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: theory and results. Doctoral Dissertation, Sloan School of Management, MIT.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Solomonidou, C. (2001). Teachers' and pupils' developments within an ICT constructivist learning environment. The case of a pilot program introducing ICT in Greek primary schools. *Proceedings of the 8th Panhellenic Conference in Informatics* (pp. 500-509), Nicosia.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μονάδας – Μορφές, Είδη Αξιολόγησης & Θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της

Παπουτσάκης Μιχαήλ

Msc. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
Εκπαιδευτικός ΠΕ86-Πληροφορικής Δ.Δ.Ε Κορινθίας

Email : michalispap4@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό αναφέρεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διαφαίνεται ότι θα εφαρμοστεί την τρέχουσα περίοδο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παρουσιάζεται αρχικά η έννοια της αξιολόγησης και στη συνέχεια αναλύεται η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και οι μορφές και τα είδη αξιολόγησης που την πλαισιώνουν. Επίσης προκύπτουν αρκετά επιχειρήματα για τα οφέλη και τη συνολική βελτίωση που παράγει στη σχολική μονάδα η εφαρμογή της αξιολόγησης. Τέλος παρουσιάζεται αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο (νόμοι και Υπουργικές αποφάσεις) από το 2018 μέχρι σήμερα στην Ελλάδα και γίνεται μια μικρή αναφορά για τις τάσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αξιολόγηση, Εσωτερική αξιολόγηση, Εξωτερική αξιολόγηση

ABSTRACT

This article refers to the evaluation of the school unit that seems to be starting the current period in our educational system. The concept of evaluation is presented first and then the internal and external evaluation of the school unit is analyzed as well as the forms and types of evaluation that frame it. There are also several arguments for the modification and improvement that the implementation of assessment produces in the school unit. Finally, the institutional framework (laws and Ministerial decisions) from 2018 until today in Greece is presented in detail and a small report is made on the evaluations of the educational project in the European Union.

KEYWORDS: Evaluation, Internal evaluation, External evaluation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενική η διαπίστωση ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την αξιολόγηση, αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν πως γενικά η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της (Παπουτσάκης, 2018, σ. 60).

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης) και ως συνέπεια των παραπάνω, της εκπαιδευτικής μονάδας, αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στην εποχή μας, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος, 2015).

Στόχος του άρθρου είναι να παρουσιαστούν, οι μορφές και τα είδη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα θετικά αποτελέσματα που παράγει, και το θεσμικό πλαίσιο (νόμοι και Υ.Α) κυρίως για την τρέχουσα περίοδο εφαρμογής της.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Ο όρος αξιολόγηση σχολικής μονάδας κατά τους (Μαντά κ.ά., 2009) αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με κριτήριο τους φορείς οι οποίοι την πραγματοποιούν (Πολύζος, 2007, σ.16) μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική:

Η **εσωτερική αξιολόγηση** της σχολικής μονάδας διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό του σχολείου, μαθητές, διοίκηση και γονείς) που καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν καταλληλότερους. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει. Αν και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης κάθε σχολείου είναι μοναδική, δεν αποκλείεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η **εξωτερική αξιολόγηση** της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό. Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αναφέρει (Παπουτσάκης, 2018, σ. 62) συνδυάζονται και μπορούν να πάρουν 3 μορφές:

α) **Παράλληλη μορφή:** Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξαγάγουν συμπεράσματα.

β) **Διαδοχική μορφή:** Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) **Συnergατική μορφή:** Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. (Μαντάς κ.ά., 2009).

ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι μορφές αξιολόγησης που συναντάμε στην μελέτη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2014) είναι οι εξής:

α) **Διαμορφωτική**, που στοχεύει στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Δεν έχει τον χαρακτήρα απειλής για τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που εντοπιστούν κάποια σημεία που δεν είναι όπως θα έπρεπε. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από

την επιθυμία παροχής ευκαιριών για βελτίωση και της μεγαλύτερης δυνατής βοήθειας όχι μόνο για την κάλυψη των αδυναμιών που θα εντοπιστούν αλλά και για την περαιτέρω αξιοποίηση των θετικών στοιχείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών.

β) Συγκριτική, που αποσκοπεί στην επιλογή εκείνων των εκπαιδευτικών που είναι πιο αποτελεσματικοί, προκειμένου να προαχθούν ή να αξιοποιηθούν σε θέσεις-κλειδιά του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, εδώ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού από τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Το (β) συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών, κάτι που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να του προσδώσει και έναν χαρακτήρα απειλής.

γ) Κριτηριακή, που διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στα πλαίσια του (γ) ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει ότι διαθέτει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, έτσι όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από την έρευνα τη σχετική με την αποτελεσματική διδασκαλία. Η απόλυση ενός εκπαιδευτικού επιβαρύνει και την οικονομία του κράτους, το οποίο επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο, διαθέτοντας χρήματα για τις σπουδές και την επιμόρφωσή του.

ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα είδη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όπως αναφέρονται (Παπουτσάκης, 2018, σ.74-76) είναι Ατομική (εκπαιδευτικού), συλλογική εσωτερική (αυτο-αξιολόγηση) και εξωτερική.

Εσωτερική αξιολόγηση

Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές για την αξιολόγηση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στη διεθνή πρακτική. Διαφαίνεται ότι περιορίζεται η διαδικασία του εξωτερικού ελέγχου και αυξάνεται η αποδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης, όπου η εκπαιδευτική αξία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, μέσα στην οποία πρωτεύουσα θέση καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι που αναλαμβάνουν και την ευθύνη λήψης αποφάσεων.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και η αξιολόγηση του έργου του συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ευρύτερου πλαισίου προσφοράς εκπαιδευτικού έργου και δημιουργίας συνθηκών μάθησης σε ένα κριτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς. Συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση καθίσταται μια συνεχής διαδικασία που διεξάγεται από ένα σύνολο προσώπων: έναν κριτικό φίλο που μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σε ορισμένες περιπτώσεις τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές. Στο πλαίσιο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ενταχθούν η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. (Λουκέρης κ.ά, 2009)

Μορφές Εσωτερικής αξιολόγησης:

- Ιεραρχική (συμπληρωματική της επιθεώρησης που επικεντρώνεται στα άτομα και στις πρακτικές τους με στόχο τον έλεγχο της υπακοής στο νόμο συνήθως πραγματοποιείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας).
- Συλλογική ή αυτο-αξιολόγηση (στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπ/κής μονάδας με στόχο την αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης).

Στην ευρωπαϊκή ένωση αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια συζητείται η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και

γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο. (Μαντάς κ.ά, 2009)

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων και να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στοχεύει, επίσης, στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Έτσι, θα προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, μακροπρόθεσμα, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών -μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις και εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους. Ενθαρρύνει, επίσης, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (Μαντάς κ.ά, 2009)

Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση συνήθως πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή με την σχολική μονάδα και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Στην Ελλάδα η εξωτερική αξιολόγηση που ήταν αρμοδιότητα των επιθεωρητών καταργήθηκε το 1981. Ως μορφή αξιολόγησης όμως (Παπαδόπουλος, 2015) αποτελεί μια συμβατική μορφή ελέγχου που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινού, προσφέρει αξιόπιστες κρίσεις-εφόσον προέρχεται από φορείς ή πρόσωπα κύρους και μάλιστα εκτός εκπαιδευτικής μονάδας, γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο, δεν προσθέτει επιπλέον έργο στους εκπαιδευτικούς κι ενισχύει τη συγκρισιμότητα των κρίσεων, βοηθώντας έτσι να διατυπωθούν προτάσεις μεγαλύτερης εμβέλειας:

Μορφές Εξωτερικής αξιολόγησης:

- **Επιθεώρηση**, πραγματοποιείται συνήθως από τους σχολικούς επιθεωρητές-συμβούλους και εστιάζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα, και στα αρνητικά της είναι η δημιουργία φόβου και άγχους στους εκπ/κούς)
- **Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος** (Εθν. Στατ. Υπ., ΟΟΣΑ, ΟΣΚ, ΚΕΕ, Survey, Myschool).
- **Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης** (Σχετίζονται με τη επίδοση των μαθητών, PISA, πανεπιστημιακοί φορείς).

Η εξωτερική αξιολόγηση απαιτεί μια σειρά από προϋποθέσεις για να είναι λειτουργική κι αποτελεσματική:

- Φιλικό Περιβάλλον,
- Κουλτούρα ανατροφοδότησης,
- Υποστηρικτική σχολική ηγεσία,
- Ευκαιρίες για επιμόρφωση,

- Ένταξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας,
- Ανεξάρτητη και αντικειμενική,
- Σαφή κριτήρια,
- Καταρτισμένους αξιολογητές,
- Δυνατότητα ένστασης,
- Πολλαπλές πηγές τεκμηρίωσης σχετικά με τη διδακτική πρακτική- αξιοπιστία κι εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας,
- Εθνικά πρότυπα αναφοράς*

*Τα πρότυπα αναφοράς ορίζουν τι πρέπει να ξέρει και να κάνει ένας «καλός» εκπαιδευτικός. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των προτύπων κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης να αρθούν οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την εγκυρότητα κι αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας και διότι αποτελούν και οι ίδιοι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. (Παπαδόπουλος, 2015)

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΧΡΙ ΤΟ 2018

Ήδη από την δεκαετία του '80 αλλά ακόμα περισσότερο από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στη χώρα μας έχει σταματήσει από το 1982, με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών, ο οποίος είχε ταυτιστεί με μια προσπάθεια χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος. Τα ζητήματα της ποιότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσαν στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και συνοδεύτηκαν από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη. Το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται από τον Νόμο 2986/2002 για την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. (Παπαδόπουλος, 2015). Νομοθετικές προσπάθειες έγιναν και νωρίτερα: **Νόμοι**, 1304/82, 1566/85, 2043/1992, 2525/1997, **Προεδρικά Διατάγματα**, 214/84, 320/1993, 140/1998, **Υπουργική Απόφαση**, Δ2/1938/27/2/1998 (ΙΕΠ, 2013), αλλά το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παραμένει ακόμα σε εκκρεμότητα και δεν έχει αντιμετωπιστεί στην πράξη.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που διαμορφώθηκε τις δεκαετίες 1990 και 2000, είχε τους παρακάτω παράγοντες που την πλαισίωσαν:

- το βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού, την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης,
- τις μεγάλες αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων,
- τη συνεχή νομοθετική πρωτοβουλία της Πολιτείας αλλά παράλληλα της ατολμίας για την εφαρμογή των αντίστοιχων νομοθετημάτων,
- την απουσία διαπραγματεύσης και εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους,
- τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που το χαρακτήριζε ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία.

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2018-2021

Τα τελευταία χρόνια συμπεριλαμβανομένων και των χρόνων της πανδημίας αρχίζει να θεμελιώνεται η βάση και το ξεκίνημα μιας νέας εποχής που βρίσκεται πιο κοντά στην εφαρμογή μιας μορφής αξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο νόμος **υπ' αριθμ. 4547/18** με τίτλο «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» θέτει μια καινούρια αφετηρία για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και δημιουργεί κάποιες βάσεις για τα επόμενα νομοθετήματα. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 47 με τίτλο «**Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων**» μεταξύ άλλων αναφέρει περιληπτικά:

- i. Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας κατά την έναρξη του σχολικού έτους προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου έτους.
- ii. Ο σύλλογος διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους προβαίνει αν είναι αναγκαίο σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθώσεις.
- iii. Στο τέλος του σχολικού έτους ο σύλλογος διδασκόντων προβαίνει σε αποτίμηση υλοποίησης του προγραμματισμού (λαμβάνοντας υπόψη και το σχολικό συμβούλιο που έχει συγκληθεί) και συντάσσει σχετική έκθεση περιλαμβάνοντας επίτευξη στόχων, δυσκολίες που υπήρξαν και προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχ. έτος. Η έκθεση αυτή υποβάλλεται στο οικείο ΠΕ.ΚΕ.Σ και αυτό με τη σειρά του συντάσσει συγκεντρωτική έκθεση για όλες τις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας του στο Ι.Ε.Π.

Ο νόμος **υπ' αριθμ. 4692/20** με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» αντικαθιστά το άρθρο 47 του 4547/18 κάνοντας πιο σαφή την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, εισάγει τις έννοιες **εσωτερικής και εξωτερικής** αξιολόγησης και θέτει **χρονοδιαγράμματα**. Πιο συγκεκριμένα **η αντικατάσταση του άρθρου 47 του 4547/18** μεταξύ άλλων αναφέρει περιληπτικά:

- a) Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας κατά την έναρξη του σχολικού έτους και μέχρι 10 Οκτωβρίου συνεδριάζει για προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Σχεδιάζει συλλογικές δράσεις που αφορούν εκπαιδευτικούς και διοικητικούς τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα με επιμέλεια του Διευθυντή συγκροτούνται ομάδες δράσεων από 2-5 εκπαιδευτικούς για την στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή των εκπαιδευτικών δράσεων. Η υποστήριξη και ο συντονισμός των δράσεων γίνεται από τον Διευθυντή του σχολείου και από τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου.
- b) Ο διευθυντής συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για να συζητήσουν την πορεία υλοποίησης των δράσεων και προβαίνει αν είναι αναγκαίο σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθώσεις αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου παιδαγωγικής ευθύνης.
- c) Στο τέλος του σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση, στην οποία αναφέρονται, μεταξύ άλλων, οι τομείς εστίασης, οι στόχοι, καθώς και οι δράσεις και τα προγράμματα προς υλοποίηση. Η εν λόγω έκθεση καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων και αναρτάται αμελλητί, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, κατά τα κύρια σημεία της στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας, καθώς και στο σύνολό της σε ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή μέσω της ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης, την λειτουργία της οποίας αναλαμβάνει το Ι.Ε.Π.

Προστίθεται το άρθρο **47Α στον νόμο 4547/18** με τίτλο «Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους» που αναφέρει ότι:

- η συνεδρίαση στο τέλος του έτους έχει την έννοια της αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας,
- η έκθεση που συντάσσεται στο τέλος του σχολικού έτους αφορά την εσωτερική αξιολόγηση (τομείς επιλογής, στόχοι, δράσεις, ομάδες δράσεων, βαθμός επίτευξης στόχων, προτάσεις βελτίωσης κ.α) και αναρτάται περιληπτικά στην ιστοσελίδα του σχολείου και αναλυτικά στο Ι.Ε.Π.

Τέλος προστίθεται το **άρθρο 47B στον νόμο 4547/18** με τίτλο «Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους» που αναφέρει ότι:

- Οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου αφού λάβουν τις εκθέσεις προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης από τις σχολικές μονάδες, διατυπώνουν παρατηρήσεις, και κάνουν προτάσεις βελτίωσης που γνωστοποιούνται στην κάθε σχολική μονάδα και στο οικείο ΠΕ.ΚΕ.Σ.
- Το ΠΕ.ΚΕ.Σ στη συνέχεια αφού λάβει υπόψη του τις ετήσιες απολογιστικές εκθέσεις κάθε σχ. μονάδας και τις προτάσεις Συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, συντάσσει συνολική έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητας του.

Η **Υ.Α 6603/ΓΔ4/20-1-21** με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» έκανε ακόμα πιο συγκεκριμένους τους σκοπούς και τους στόχους της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχ. μονάδας. Έθεσε τους θεματικούς άξονες και τους δείκτες, έκανε πιο ξεκάθαρη την συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού στις ομάδες δράσης, ανέφερε την λεκτική αξιολόγηση (1. μη επαρκής, 2. επαρκής, 3. καλή, 4. εξαιρετική) για τα σχέδια δράσης κ.α. Επίσης κατέγραψε τις ενέργειες της εξωτερικής αξιολόγησης από τους Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, και τα ΠΕ.ΚΕ.Σ. Το άρθρο όμως που άναψε κυριολεκτικά «φωτιά» στις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ήταν το τελευταίο που ανέφερε τις διατάξεις για το 1^ο έτος εφαρμογής και την ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, που έπρεπε να γίνει με καταληκτική ημερομηνία το τέλος Φεβρουαρίου του 2021. Όπως είναι γνωστό η ΔΟΕ-ΟΛΜΕ κήρυξαν απεργία-αποχή από τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων δεν είχαν την απαραίτητη απαρτία για την πραγματοποίησή τους.

Ένας ακόμα **νόμος, ο υπ. αριθμ: 4823/21** με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» προστέθηκε στους ήδη υπάρχοντες νόμους για την αξιολόγηση. Το κύριο χαρακτηριστικό όμως αυτού του νόμου είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται η αποτίμηση κριτηρίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, διαδικασίες αξιολόγησης, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, κ.α. Η εφαρμογή του νόμου αυτού δεν έχει όμως ακόμα ξεκινήσει καθώς δόθηκε παράταση στις θητείες των νυν στελεχών της εκπαίδευσης.

Η τελευταία **Υ.Α 108906/ΓΔ4/10-09-2021** που εκδόθηκε με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ήρθε ουσιαστικά να αντικαταστήσει την Υ.Α 6603/ΓΔ4/20-1-21 που είχε τον ίδιο ακριβώς τίτλο. Ο χρόνος συμπίπτει με την κήρυξη της απεργίας των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών ΟΛΜΕ-ΔΟΕ ως παράνομη και καταχρηστική από τα Ελληνικά δικαστήρια. Στην υπουργική απόφαση μειώνονται οι άξονες και οι δείκτες σε σχέση με την προηγούμενη υπουργική απόφαση και στο άρθρο 10 περιγράφεται η εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Εκεί λοιπόν συντελείται μια σημαντική αλλαγή αφού όπως αναφέρει «όπου ο σύλλογος διδασκόντων δεν συνεδρίασε για οποιαδήποτε λόγο μετά την έλευση 10-ημέρου από τη λήξη των προθεσμιών ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας προβαίνει σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του συλλόγου διδασκόντων εξακολουθούν να παραλείπονται από το σύλλογο με συνεργασία του οικείου συμβούλου εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης». Το ίδιο κάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και για τον ορισμό ομάδων δράσεων (στόχοι και δράσεις) που είναι υποχρεωτικές πλέον για τους εκπαιδευτικούς.

ΤΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ

Όπως αναφέρει (Κανελλοπούλου-Μαλούχου, 2010) η συνθήκη της Λισσαβόνας δε φαίνεται να προσδίδει ένα νέο πολιτικό όραμα για την Ευρώπη αλλά μάλλον αποπειράται να

διαχειριστεί μία σύνθετη πραγματικότητα συνεργασίας είκοσι οκτώ πλέον και πολύ διαφορετικών, από πολλές απόψεις, κρατών μελών. Με βάση τις απόψεις των κρατών - μελών που κατατέθηκαν, διαπιστώνεται ότι μπορεί οι απόψεις να ποικίλουν και να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, έδειξαν όμως ορισμένα κοινά μελήματα σχετικά με το μέλλον και τη συμβολή που τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να έχουν, εάν θέλουμε να επιτευχθεί ο στόχος της Λισσαβόνας, δηλαδή η Ευρώπη να γίνει « η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» καθώς και οι γενικότεροι στόχοι τους οποίους η κοινωνία αναθέτει στην εκπαίδευση (Παπαδέας & ΣΙΑ ΟΕ, 2007).

Το σχολείο αποτελεί τη βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στις 12 Φεβρουαρίου 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το συμβούλιο υπουργών απηύθυναν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση», με την οποία τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (Παπουτσάκης, 2018, σ.67).

Τα κράτη-μέλη καλούνται να «ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως μέσο που θα προωθήσει τη μάθηση και θα βελτιώσει τα σχολεία, σε ένα πλαίσιο ισορροπημένο ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση». (Ζουγανέλη κ.α, 2007). Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (Μαντάς κ.ά, 2009).

Όπως αναφέρεται (Παπουτσάκης, 2018, σ.68) σήμερα παρά την ανομοιογένεια που διαπιστώνεται σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι νέες μορφές λογοδοσίας στην εκπαίδευση μετακινούνται στα πρόσωπα (εκπαιδευτικός- στέλεχος εκπαίδευσης), στη σχολική μονάδα και δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα των αποτελεσμάτων (PISA, TALIS κ.α), που έχουν στόχο να καθορίσουν ένα αντικειμενικό πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών κι ερευνούν τα μαθησιακά περιβάλλοντα των αντίστοιχων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, αναδεικνύει μια ποικιλομορφία στον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής τους. Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του.

Στις χώρες τις Ε.Ε υπάρχει έντονη τάση υιοθέτησης μοντέλων εσωτερικής αξιολόγησης και εφόσον στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της, η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνει ρόλο υποστήριξης του σχολείου κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης του. Έτσι δοκιμάζονται πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής αξιολόγησης, σε μια σχέση μάλλον συμπληρωματική (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Ο προσανατολισμός της αξιολόγησης που επικρατεί σήμερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορά μια διαδικασία που λειτουργεί είτε *αναπτυξιακά και ανατροφοδοτικά* (διαμορφωτική αξιολόγηση με στόχο βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου) είτε *ελεγκτικά (καταγραφή αποτελεσματικότητας εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό)*. **Η τάση σήμερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης** συντείνει στη μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση του έργου του με ταυτόχρονη αύξηση της λογοδοσίας του. Μια λογοδοσία που ελέγχεται μέσω της συνύπαρξης διαδικασιών *εσωτερικής* κι *εξωτερικής* αξιολόγησης. (Παπαδόπουλος, 2015)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα νομοθετήματα των τελευταίων τριών ετών διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι έτοιμη να εφαρμοστεί την τρέχουσα σχολική χρονιά, καθώς η Πολιτεία δίνει μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή της ξεπερνώντας τα εμπόδια της απεργίας-αποχής από τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών που κρίθηκε ως παράνομη με δικαστικές αποφάσεις. Μένει να διαφανεί στο μέλλον η εφαρμογή των διατάξεων, ή τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, ο βαθμός αποδοχής της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς και τα θετικά αποτελέσματα που θα πρέπει να παράγει για να μην μετατραπεί σε μια γραφειοκρατική διαδικασία.

Άλλωστε η εφαρμογή της αξιολόγησης στην Ελλάδα δεν μπορεί να καθυστερήσει άλλο καθώς στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006). Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται, κυρίως, στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία. Σύμφωνα με (Πολύζος, 2007, σ.25) τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασίου Μ, (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, σελ 63-75.

Ζουγανέλη Κ, Καφετζόπουλος Κ, Σοφού Ε & Τσάφος Β, (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.

Κατσαρού Ε, & Δεδούλη Μ (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κανελλοπούλου - Μαλούχου, Ν. (2010), «Η Συνθήκη της Λισσαβώνας και η εθνική συνταγματική τάξη: Η εμβάθυνση ενός συνταγματικού δεσμού» εισήγηση στο ΙΕ΄ Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα «Η Συνθήκη της Λισσαβώνας εντός της ελληνικής έννομης τάξης», Πανεπιστήμιο Πειραιώς 2 και 3 Δεκεμβρίου 2010.

Λουκέρης, Κατσαντώνη, Συρίου (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, σελ. 181-194.

Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, σελ 195-209.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδέας, Μ., & ΣΙΑ ΟΕ., (2007). *Μελέτη Αποτύπωσης Συστήματος Αξιολόγησης της εκπαίδευσης*, Α΄ Παραδοτέο.

Παπαδόπουλος Π, (2015). Νέος Παιδαγωγός (διαδικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα) – 5^ο τεύχος Ημερομηνία προσπέλασης 20-10-21 Σύνδεσμος (URL): <https://www.slideshare.net/parispapadopouoos/e-5o-teyxosneoupaidagogouianouarios2015>.

Παπουτσάκης, Μ. (2018). Διπλωματική εργασία, Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, Μελέτη περίπτωσης Myschool, MSc. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (πρ. Ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα Πειραιά Τ.Τ, Αιγάλεω.

Πολύζος, Γ. (2007). Διπλωματική εργασία, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας, MSc. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Νόμος 4547/2008 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α 102/12.06.2018.

Νόμος 4692/20 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α 111/12.06.2020.

Νόμος 4823/21 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α 136/03.08.2021.

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/20-1-21 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». ΦΕΚ Β 140/20.01.2021.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». ΦΕΚ Β4189/10.09.2021.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην κοινωνία και μοντέλα διαχείρισής του

Σταμάτιος Βενέτης

PhD. Τμήμα Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
Email: staven@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη του φαινομένου της σύγκρουσης είναι τα συγκρουόμενα μέρη να είναι μέλη μιας ομάδας. Αν και η ανθρώπινη συμπεριφορά ποικίλλει, αν και η κατάσταση δεν παρουσιάζεται ποτέ η ίδια μέσα στην ομάδα, η φύση της αλληλεπίδρασης είναι σταθερή σε όλες τις ομάδες και προσφέρεται για γενικεύσεις. Τα μέλη σε όλες τις ομάδες συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή συγκρούονται ή αποδίδουν, αποδοκιμάζουν ή αδιαφορούν για τη σύνθεση και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας στην οποία συμμετέχουν, καθώς και για το πρόγραμμα και την ηγεσία της. Υπάρχουν διαφορετικοί συνδυασμοί και πιθανές διαδικασίες διαχείρισης, μερικές από τις οποίες παρουσιάζουμε σε αυτό το άρθρο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: σύγκρουση, στερεότυπα, οργανισμοί

ABSTRACT

The prerequisite for the existence of the phenomenon of conflict is that the conflicting parties are members of a group. Although human behavior varies, although the situation never presents itself the same within the group, the nature of the interaction is constant in all groups and lends itself to generalizations. Members in all groups behave in a similar way, ie they clash or attribute, disapprove, or are indifferent to the composition and rules of operation of the group in which they participate, as well as to its program and leadership. There are different combinations and possible management procedures some of which we present in this article.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος σύγκρουση περιγράφει μία διαδικασία κατά την οποία οι αντίπαλοι (άτομα ή ομάδες) επιδιώκουν να εξουδετερώσουν, να βλάψουν ή να εκμηδενίσουν τους ανταγωνιστές τους. Η διαδικασία αυτή αναφέρεται σε: α) σύγκρουση με σκοπό την επιβολή της ιδεολογίας μιας ομάδας και του συστήματος αξιών της ως κυρίαρχα β) αξιώσεις για κατοχή κοινωνικών θέσεων και των προσδοκώμενων ωφελημάτων γ) απόκτηση ικανότητας επιβολής πολιτικής δύναμης δ) έλεγχος των παραγωγικών συντελεστών που υπάρχουν σε στενότητα (Coser, 1956).

Η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή ως αλληλεπίδραση (interaction), στην επίλυση των διυσμών που αποκλίνουν και είναι ένας τρόπος για να επιτευχθεί κάποιο είδος ενότητας, έστω και με εκμηδένιση του ενός από τα συγκρουόμενα μέρη» Η σύγκρουση χαρακτηρίζει μία «*αναστολή της επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών*» (Simmel, 1964).

Η σύγκρουση και ο ανταγωνισμός είναι μορφές αλληλεπίδρασης, ο ανταγωνισμός όμως είναι πάλη μεταξύ ατόμων ή ομάδων που δεν βρίσκονται υποχρεωτικά σε επαφή και επικοινωνία ενώ η σύγκρουση είναι ο αγώνας στον οποίο η επαφή είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Τόσο ο ανταγωνισμός όσο και η σύγκρουση είναι μορφές πάλης. Ο ανταγωνισμός, ωστόσο, είναι συνεχής και απρόσωπος, ενώ η σύγκρουση είναι ασυνεχής και προσωπική» Ο ανταγωνισμός έχει στο επίκεντρο του την επίτευξη ενός σκοπού και όχι τον παραμερισμό των ανταγωνιζόμενων μελών Η σύγκρουση διακρίνεται από τον ανταγωνισμό με βάση: α) την προσωπική επαφή, κατά την οποία η σύγκρουση, σε αντιδιαστολή με τον ανταγωνισμό, είναι πάντοτε συνειδητή και παρέχει άμεση επικοινωνία, β) την πρόθεση και τον

σκοπό, όπου ο ανταγωνισμός δεν είναι συνειδητό, αντίθετα η σύγκρουση είναι πάντοτε συνειδητή και εμπρόθετη. (Park & Burgees, 1921)

Από τους πιο πάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη του φαινομένου της σύγκρουσης είναι οι συγκρουόμενοι να βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης δηλαδή να επικοινωνούν. Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε μέλη ομάδας και τις οποιαδήποτε συγκρούσεις και τις πιθανές τεχνικές διαχείρισής τους θα πρέπει να τις δούμε μέσα στο πλαίσιο των συγκεκριμένων ομαδικών σχέσεων αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών των ομάδων.

Σύγκρουση και Συμφωνία: Βάσεις της αλληλεπίδρασης.

Η κοινωνική δράση, είναι ταυτόχρονα από την μια μεριά σύγκρουση και ανταγωνισμός και από την άλλη συγχώνευση ή ένωση. Η προσαρμογή στο ένα ή άλλο είδος αλληλεπίδρασης κατατάσσεται σε πέντε τύπους: απομάκρυνση, υποταγή, συμβιβασμός, συμμαχία, και συγχώνευση. Από τις αντιδράσεις αυτές δημιουργούνται τρία είδη συλλογικής δράσης: α) πλήρης αποδιοργάνωση, β) συνεργασία, και γ) συντονισμένη δράση. Παρόλο που οι άνθρωποι οδηγούνται σε ομαδική ζωή, σαν κι αυτή που οργανώνεται στο σχολείο, στην οικογένεια, στην εργασία, πολλοί καταβάλουν προσπάθειες για να αποφύγουν το συγχρωτισμό με τους άλλους όσο μπορούν. Είναι άτομα που τα προβλήματα τους πηγάζουν από την ανικανότητα τους να δίνουν από τον εαυτό τους ή να παίρνουν από τους άλλους. Οι άνθρωποι συγκροτούν ομάδες όχι μόνο για να έχουν επαφή ο ένας με τον άλλο αλλά και για να ικανοποιήσουν τις οικονομικές ανάγκες τους. Το τελευταίο αυτό επιτυγχάνεται καθώς το κάθε άτομο εισέρχεται σε όλες τις μορφές της ομαδικής ζωής - μορφές που έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις στις οργανωμένες παρά στις τυχαίες ομάδες, γιατί η οργανωμένη ομάδα έχει καθορισμένο σκοπό, ο οποίος αποτελεί το κίνητρο του σχηματισμού της και ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μόνο με ομαδική δράση. Για να επιτύχουν την ομαδική δράση οι άνθρωποι πρέπει να διαθέτουν ένα οργανωμένο σύνολο αρχών και κανόνων που να προσδιορίζει ένα σύστημα ρύθμισης σχέσεων μέσα από το οποίο θα καθορίζεται τι θα αποφασίζεται και τι θα επιλέγεται (τρόπος λήψης απόφασης). Αυτή η διαδικασία φέρνει στην επιφάνεια (αποκαλύπτει) τις διαφορετικές αξίες και τους διαφορετικούς σκοπούς των μελών. Οι συγκρούσεις για την επίτευξη των αντικρουόμενων σκοπών τους και η ανάγκη για εξομάλυνση και συνεργασία αποτελεί το κεντρικό πυρήνα της δραστηριότητας των ομάδων. Λύσεις θα βρεθούν με πολλούς τρόπους. Ορισμένα μέλη θα κάνουν νέες υποομάδες που ολοένα θα αλλάζουν μορφή σύνθεσης. Οι υποομάδες ή τα άτομα μπορούν να βρουν λύσεις με κάποιον από τους ακόλουθους τρόπους ή συνδυασμούς:

εκμηδένιση: Τα μέλη των ομάδων συγκρούονται προσπαθώντας είτε να νικήσουν είτε να εκδιωχθεί η αντίθετη υποομάδα ή το άτομο αν χρειαστεί.

υποταγή: Η δυνατότερη υποομάδα ή μέλος της να υποχρεώσει τα άλλα μέλη ή υποομάδες να παραδεχθούν την άποψη της και με αυτό τον τρόπο κυριαρχεί.

συμβιβασμός: Αν η δύναμη των ανταγωνιζόμενων υποομάδων ή ατόμων είναι περίπου ίση, τότε η κάθε υποομάδα ή το κάθε μέλος της χρειάζεται να κάνει υποχωρήσεις για να προφυλάξει την δράση ή τη ζωή της ομάδας.

συμμαχία: Υποομάδες ή τα μέλη τους κρατούν την ανεξαρτησία τους αλλά συνεργάζονται για να επιτύχουν ένα κοινό σκοπό.

σύνθεση: Η ομάδα ως σύνολο βρίσκει λύσεις που όχι μόνο ικανοποιούν τα μέλη αλλά και είναι καλύτερες από κάθε ατομική πρόταση.

Ένας επιπλέον λόγος που οι άνθρωποι εντάσσονται σε ομάδες είναι η προστασία που βρίσκουν όταν εκφράζουν συναισθήματα εχθρότητας. Στα πλαίσια προστασίας που προσφέρει η ομάδα τα μέλη της εκφράζουν συναισθήματα, που δεν θα τολμούσαν να εκφραστούν εκτός ομάδας. Μια συγκέντρωση της ομάδας μπορεί να γίνει αφορμή να εκφραστούν συναισθήματα εχθρικά όταν ένα μέλος έρθει στην ομάδα με διάθεση να εξωτερικεύσει τα εχθρικά του συναισθήματα. Αυτό μπορεί να ενοχλήσει τόσο πολύ τα άλλα μέλη που η συνεργασία τους μπορεί να γίνει δύσκολη αν όχι αδύνατη. Η μετάθεση και η προβολή

εχθρότητας είναι μηχανισμοί που ανέπτυξε ο άνθρωπος για να λυτρωθεί από την πίεση που γεννούν τα ανάμεικτα συναισθήματα αγάπης και μίσους που είναι φυσικό να διαθέτει. Το υπερεγώ των ανθρώπων έχει δημιουργήσει πολιτιστικές αρχές που απαγορεύουν την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και βραβεύουν κοινωνικά την έκφραση των θετικών συναισθημάτων. Αλλά τα συναισθήματα δεν μπορούν να καταπιεστούν ολότελα. Καταπιέζονται για λίγο μόνο, για να επανεμφανιστούν με διαφορετική μορφή. Για να ικανοποιήσει την ανάγκη αυτή η κοινωνία δέχεται την αξία των εθνικών εχθροτήτων, και για το λόγο αυτό ο πόλεμος είναι ανθρώπινος θεσμός, που η εποχή μας τον γνωρίζει πολύ καλά. Ο πόλεμος έχει ορισμένες αξίες για το σύνολο, του παρέχει κοινό εχθρό και έτσι ενοποιεί την ομάδα σε βαθμό που τα άτομα μπορούν να πάρουν μέρος σε συνεργατική προσπάθεια μεγαλύτερης έκτασης από ότι είναι δυνατόν σε εποχή ειρήνης. Ο ίδιος μηχανισμός αλλά σε μικρότερη έκταση λειτουργεί και στις δια-ομαδικές σχέσεις. Οι συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων θα λείψουν μόνο όταν κατανοηθεί: α) η αμφιθυμική φύση του ανθρώπου (αγάπη - μίσος), β) η ανάγκη του για έκφραση των αμφιθυμικών συναισθημάτων και γ) η παραδοχή από τα υπόλοιπα μέλη αυτών των συναισθημάτων όπως εκφράζονται. Τότε από την κοινωνία θα τεθούν αξίες και αρχές που θα δώσουν στα μέλη της την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα αγάπης και μίσους (Wilson & Ryland, 1962).

ΤΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, που προτείνεται στην κοινωνική ψυχολογία, το υποκείμενο/πελάτης κάτω από την παρέμβαση του συμβούλου διαμεσολαβητή βρίσκεται σε έναν συνεχή επανέλεγχο. Η λειτουργική διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων είναι χρήσιμη για την επίλυση συγκρούσεων σχετικών με τις σχέσεις μεταξύ: α) συζύγων ή ζευγαριών, β) γονιών – παιδιών ή εφήβων, γ) αρχηγών ομάδων – οπαδών δ) πολιτικών ε) εργοδοτών και εργαζόμενων στ) επιχειρηματικών ανταγωνισμών και ε) μεταξύ εθνών χωρών. Ορισμένες από τις βασικές αρχές διαχείρισης από τον σύμβουλο διαμεσολαβητή στο συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζονται παρακάτω (Ρήγα, 1999)

Αμοιβαία συμφωνία μεταξύ συγκρουόμενων μελών της ομάδας για περιορισμό της αλληλεπίδρασης των συγκρούσεων: Ο περιορισμός αυτός επιτρέπει τη συναισθηματική και διαπροσωπική χαλάρωση των μελών στα ενδιάμεσα των συμβουλευτικών συγκρούσεων.

Ίση μεταχείριση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών και προτεραιότητα θεμάτων για συζήτηση: Αποκλείει δηλαδή τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της ομάδας εφόσον ο ανταγωνισμός επιφέρει «ανεπίλυτες συγκρούσεις που παράγουν άγχος και ένταση.

Δημιουργική σκέψη: Τα συγκρουόμενα μέλη προσπαθούν να επινοήσουν επιλογές για αμοιβαίες συμφωνίες με την βοήθεια του συμβούλου -εμψυχωτή, να σκεφθούν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό δυνατών λύσεων, μέσω τεχνικών «καταιγισμού ιδεών» (Brain Storming). Ο σκοπός είναι να ξεπεραστούν οι πρόχειρα και μηχανικά διαμορφωμένες απόψεις (ανορθολογικές ερμηνείες της πραγματικότητας), οι οποίες αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές στο να βοηθήσουν στην επίτευξη αμοιβαιότητας. Είναι σ' αυτό το στάδιο που ο κλινικός κοινωνικός ψυχολόγος μπορεί να χρησιμοποιήσει τις θεωρητικές και εμπειρικές του γνώσεις, ώστε να εισαγάγει επιπλέον πιθανές λύσεις, περισσότερο επιστημονικές και ουδέτερες, που δίνουν στα συγκρουόμενα μέλη την αίσθηση ότι έχουν προχωρήσει σε πληρέστερη κατανόηση της συγκρουσιακής πραγματικότητας που βιώνουν πέρα από την επιλογή επιτυχημένων ή αποτυχημένων εναλλακτικών λύσεων.

Ενεργητική παρακολούθηση: Προσπάθεια αποφυγής διαπροσωπικών συγκρούσεων. Τα συγκρουόμενα μέλη περιορίζονται σε τεχνικές ενεργητικής παρακολούθησης και της έκφρασης των δικών τους προσωπικών αντιδράσεων και συναισθημάτων σε σχέση με τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις.

Επιλογή εναλλακτικής λύσης: Η λήψη απόφασης για την επιλογή της κατάλληλης εναλλακτικής λύσης που πρόκειται να επιλεγθεί υλοποιείται μέσω μιας συλλογικής και αναστοχαστικής διαδικασίας (reflection) μεταξύ των συγκρουόμενων.

Δοκιμασία της αρχικά επιλεγμένης λύσης: τα συγκρουόμενα μέλη συναινούν να υλοποιήσουν μια προεπιλεγμένη λύση, και εάν δεν αποδώσει, τότε προχωρούν σε μια δεύτερη συναινετική επιλογή, αργότερα σε μια τρίτη κ.ο.κ., ώσπου να βρεθεί η κατάλληλη λύση που να ικανοποιεί αποτελεσματικά τα συγκρουόμενα μέλη.

Αρχείο καταγραφής θεμάτων: το κάθε μέλος κρατά σημειώσεις (πρακτικά), ως τεκμήρια που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων. Αυτά αποτελούν κατά κάποιο τρόπο ένα αρχείο καταγραφής προτάσεων λύσεων, μέσα από το οποίο θεμελιώνει πρακτικές συνεργασίας (ως σημεία αναφοράς) για την επίλυση μελλοντικών συγκρούσεων.

ΟΜΑΔΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΘΕΜΑΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ

Αυτή η (θεραπευτική) προσέγγιση εστιάζει σε ένα βασικό πρόβλημα που φέρνουν προς συζήτηση ομόφωνα τα μέλη της ομάδας. Οι συνεδρίες έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Οι θεματοκεντρικές ομαδικές θεραπείες είναι συνήθως σύντομες (10 έως 24) συναντήσεις και σε αντίθεση με τις ομαδικές θεραπείες ανοικτού τύπου, δίνουν έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες του κάθε μέλους καθώς και στις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη και τον εμψυχωτή της ομάδας μόνο στο βαθμό που έχουν σχέση με το βασικό πρόβλημα που απασχολεί τα μέλη ομάδας. Γι' αυτό το λόγο, βασικός στόχος του εμψυχωτή της θεματοκεντρικής ομάδας είναι να συσχετίσει την εξέλιξη της ομάδας με το βασικό θέμα- πρόβλημα που έχει επιλεγεί προς διευθέτηση. Κάθε ομάδα περνάει από διάφορα στάδια κατά την διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας (τα στοιχεία που θα αναφερθούν είναι εμπλουτισμένα, από μια θεματοκεντρική ψυχοθεραπευτική ομάδα, την οποία αποτελούσαν 7 μαθητές του «Ειδικού Σχολείου Ρεθύμνου» κατά το σχολικό έτος 1990- 1991) (Τρίλιβα, 1999):

Το στάδιο της *προετοιμασίας* το οποίο προηγείται της πρώτης θεραπευτικής συνάντησης της ομάδας και έχει ως βασικό στόχο την επιλογή των νέων μελών. Ο σύμβουλος θεραπευτής προσπαθεί να δημιουργήσει μία ομοιογενή ομάδα στην οποία θα υπάρχει συνοχή και καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της. σημαντικά κίνητρα για την επιλογή των μελών είναι η ηλικία, η καλή λειτουργία του μηχανισμού του Εγώ, η ικανότητα να υπομένουν το άγχος, υψηλά κίνητρα για συμμετοχή στην θεραπεία, ρεαλιστικοί στόχοι, καθώς ικανότητα για διάλογο και σύναψη σχέσεων με άλλα άτομα.

Το στάδιο του *προσανατολισμού*, το οποίο περιλαμβάνει τις πρώτες (1-3) συνεδρίες. Στο στάδιο αυτό συντελείται καθορισμός των ορίων της ομάδας (με την παρουσίαση κανόνων, όπως ο αριθμός των συνεδριών, η αναγκαιότητα της συμμετοχής, η εμπιστευτικότητα κλπ) και τίθενται οι στόχοι της θεραπείας. Πιθανοί στόχοι εκμάθησης είναι: α) να αναγνωρίζουν πότε αισθάνονται θυμό και να κατανοούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά, στις σκέψεις και στο σώμα που συνοδεύουν αυτό το συναίσθημα β) να αναγνωρίζουν τα ερεθίσματα που οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά γ) τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να ελέγχουν το θυμό και την επιθετικότητα, καθώς και τις σωματικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές αντιδράσεις που σχετίζονται με αυτά τα συναισθήματα δ) να αναλαμβάνουν ευθύνη για τις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς. Κατά το στάδιο του προσανατολισμού προέχει ο σχηματισμός της ομάδας. Κάθε μέλος πρέπει να αποφασίσει αν θα συμμετάσχει και με ποιόν τρόπο. Σ' αυτή την φάση τα μέλη είναι αρκετά ευαίσθητα στην απόρριψη των άλλων, κατάσταση που έχουν βιώσει πολλές φορές στο παρελθόν. Γενικά υπάρχει εξάρτηση των μελών από τον θεραπευτή καθώς δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και περιμένουν από τον θεραπευτή να θέσει τα πλαίσια συμπεριφοράς (κανόνες) μέσα στα οποία θα αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Μέσα από συγκεκριμένες ασκήσεις, όπως η αναγνώριση και περιγραφή των συναισθηματικών καταστάσεων ατόμων όπως εμφανίζονται σε εικόνες σε περιοδικά, τα μέλη αποκτούν την ικανότητα περιγραφής συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια του προσανατολισμού ο ρόλος του

θεραπευτή είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, να αποτελέσει πρότυπο κατάλληλης συμπεριφοράς για τα μέλη και να τους υπενθυμίσει ότι έχουν κάποιες υποχρεώσεις μέσα στην ομάδα.

Το στάδιο της *δυσαρέσκειας* προς την ομάδα και η αντιμετώπιση της περιλαμβάνει τις συνεδρίες 4 - 9. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και μεταξύ της ομάδας και του θεραπευτή. Τα μέλη εκφράζουν την δυσαρέσκειά τους σχετικά με την πορεία της θεραπείας και αισθάνονται απογοήτευση διότι δεν εκπληρώνονται οι στόχοι τους. Μάλιστα μερικοί μπορεί να εκδηλώσουν την επιθυμία να φύγουν από την ομάδα. Ειδικότερα κατά το στάδιο αυτό της *δυσαρέσκειας* των μελών με την θεραπεία η ομάδα περνάει αρχικά από την φάση της «καταιγίδας» (storming) και κατόπιν από την φάση της «ομαλότητας» (norming); Τα μέλη αρχίζουν να ασκούνται στην αναγνώριση των άλλων μελών της ομάδας, άσκηση η οποία οδηγεί σε συγκρούσεις. Αυτές χαρακτηρίζονται από την τάση των επιθετικών παιδιών να εξουσιάζουν, ενώ ταυτόχρονα κάνουν τον άλλο να αισθάνεται μειονεκτικά. Η εμφανιζόμενη επιθετικότητα (επιθυμία για σύγκρουση) οφείλεται στη δυσκολία που έχουν τα μέλη να παραδεχθούν ότι η συμπεριφορά τους είναι αρνητική και επιθετική. Η συνειδητοποίηση της επιθετικότητας τους είναι ιδιαίτερα επώδυνη και οδηγεί σε αύξηση του άγχους που διοχετεύεται μέσα από επιθετικές συμπεριφορές (συγκρούσεις). Αυτή η «καταιγίδα» συγκρούσεων μεταξύ των μελών κλονίζει την εμπιστοσύνη τους στην ομάδα και δημιουργεί αμφιβολίες για το αν ποτέ επιλυθούν τα προβλήματά τους. Ο θεραπευτής είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένος στο γεγονός ότι, όταν το παιδί έχει κακή αυτοεικόνα, αυξάνεται και η πιθανότητα να αντιδράσει αρνητικά και επιθετικά προς τους άλλους. Γι αυτό ο θεραπευτής βοηθάει τα μέλη να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους και παράλληλα να κατανοήσουν πώς αισθάνεται ένα άλλο μέλος της ομάδας όταν χάνει την δική του αυτοεκτίμηση. Με αυτό τον τρόπο, και με την βοήθεια απλών τεχνικών που προέρχονται από την γνωστική θεραπεία, ο ηγέτης βοηθάει το παιδί να ενδυναμώσει τη λειτουργία του Εγώ. Όσον αφορά τους θεραπευτικούς στόχους, τα μέλη βοηθούνται να δουν ρεαλιστικά τις δυνατότητες τους στην ομάδα και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, βοηθά τα μέλη να κατανοήσουν ότι η συνοχή και η καλή λειτουργία της ομάδας είναι πιο σημαντικά από τις επιμέρους συγκρούσεις και τα ατομικά συμφέροντα.

Το στάδιο της *εργασίας* περιλαμβάνει τις συνεδρίες 10- 12 και χαρακτηρίζεται από την μείωση της *δυσαρέσκειας* των μελών και την αύξηση της συνεργατικότητας και της συνοχής της ομάδας. Σ' αυτή την φάση επικρατεί ατμόσφαιρά αμοιβαίας αποδοχής και συνεργασίας, οι συνθήκες επικοινωνίας βελτιώνονται και τα μέλη αφιερώνουν όλη την ενέργεια τους για την διεκπεραίωση των στόχων τους. Κατά το στάδιο της *εργασίας* η ομάδα ασκείται στην αναγνώριση της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ της συμπεριφοράς, του συναισθήματος και των σκέψεων. Επιπλέον τα παιδιά ευαίσθητοποιούνται στην αναγνώριση των ερεθισμάτων που οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά και μαθαίνουν να ανακτούν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και να λύνουν προβλήματα καθημερινής ζωής. Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό ο θεραπευτής να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και ότι δεν ελέγχεται η συμπεριφορά τους. Σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά παρουσιάζουν αντιδραστική συμπεριφορά και παλινδρομούν σε προηγούμενα στάδια. Γι αυτό το λόγο ο θεραπευτής επιλέγει πολύ προσεκτικά τις ασκήσεις που είναι πιο κατάλληλες για την συγκεκριμένη ομάδα και δεν συνεχίζει τις ασκήσεις που δεν είναι αποτελεσματικές.

Το τελευταίο στάδιο της *αποφοίτησης* περιλαμβάνει τις συνεδρίες 13- 15 και κατά την διάρκεια του συντελείται ο «απογαλακτισμός» δηλαδή η συνειδητοποίηση του αποχωρισμού των μελών της ομάδας και οι επακόλουθες διεργασίες του αποχαιρετισμού μεταξύ των μελών. Σε αυτή τη φάση συντελείται ο αποχωρισμός (introjection) του θεραπευτή και της ομάδας από κάθε μέλος καθώς και η έκφραση των συναισθημάτων σχετικά με την απώλεια της ομάδας. Ο

ρόλος του θεραπευτή είναι να βοηθήσει τα μέλη να σχεδιάσουν το μέλλον τους καθώς και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των όσων έμαθαν κατά την διάρκεια της θεραπείας. Σε αυτό το στάδιο οι ασκήσεις που δίνονται στα παιδιά έχουν το χαρακτήρα της επίλυσης.

ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς μπορεί να αφορούν είτε την εμπλοκή δύο μελών είτε δύο ομάδων, μέσα στην ίδια οργάνωση. Υπάρχει η λανθασμένη άποψη ότι ο ανταγωνισμός μπορεί να είναι ωφέλιμος γιατί οδηγεί σε μεγαλύτερη απόδοση των ατόμων και των ομάδων, η ενδο-οργανωσιακή σύγκρουση αλλά και ο ανταγωνισμός ιδιαίτερα έχουν περισσότερα αρνητικά παρά θετικά αποτελέσματα (Schein, 2010).

Η σύγκρουση ξεκινάει από την στιγμή που γίνεται συνειδητή τουλάχιστον από ένα από τα συγκρουόμενα μέλη. Η συνειδητοποίηση αυτή οδηγεί σε ορισμένες σκέψεις και συναισθήματα, που σχετίζονται με την υπάρχουσα και στους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης της. Αυτές οι νοητικές διεργασίες περιλαμβάνουν τόσο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα μέσα (τεχνικές και μέθοδοι) που θα εφαρμοσθούν, το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει (σύστημα κανόνων), και κυρίως στην αναμενόμενη αντίδραση από τον κοινωνικό περίγυρο. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα με την σειρά τους οδηγούν σε κάποιες προθέσεις όσον αφορά τον χειρισμό της σύγκρουσης, οι οποίες με την σειρά τους οδηγούν σε συγκεκριμένη συμπεριφορά. Τα άλλα μέλη που συγκρούονται αναμένεται να αντιδράσουν σ' αυτή την συμπεριφορά και η αντίδρασή τους αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά στις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρώτου μέλους. Αρχίζει κάποια μορφή ανάδρασης (διαντίδρασης) μεταξύ των δύο μελών και όταν η διαντίδραση αυτή που αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, σταματήσει έχουμε κάποια αποτελέσματα. Τα στάδια αυτών των διεργασιών είναι: (Κάντας, 1995)

1. *Συνειδητοποίηση (awareness)*. Η σύγκρουση ξεκινά όταν ένα μέλος συνειδητοποιεί ότι το άλλο επιδρά στα συμφέροντα του. Συνήθως κάτι τέτοιο συμβαίνει μετά από κάποιο επεισόδιο που κάνει φανερή αυτή την απειλή των συμφερόντων. Η σύγκρουση μπορεί να αναφέρεται στους στόχους, στα συμφέροντα ή σε κρίσεις και αποφάσεις. Όταν εμφανίζεται θέμα γνώμης, έχουμε διαμάχη (controversy) ενώ αν πρόκειται για κρίσεις του ενός μέλους για την συμπεριφορά του άλλου μέλους και τυχόν αποκλίσεις της από το αναμενόμενο ή τα πρότυπα συμπεριφοράς, έχουμε κανονιστική σύγκρουση (normal conflict). Μια σύγκρουση όπως την εννοούμε εδώ μπορεί να αναφέρεται σε μια ή περισσότερες κατηγορίες της σύγκρουσης.

2. *Σκέψεις και συναισθήματα*, τα οποία αναφέρονται στις υποκειμενικές ερμηνείες τις οποίες δίνει το μέλος που συνειδητοποιεί την σύγκρουση για την κατάσταση που δημιουργείται. Το μέλος προσπαθεί να βάλει την σύγκρουση σε κάποιο γνωστικό πλαίσιο, να καταλάβει δηλαδή τι ακριβώς συμβαίνει και με πιο τρόπο μπορεί να αντιμετωπιστεί. Για κάθε μία από τις διαφανόμενες διευθετήσεις το μέλος διαμορφώνει μια γενική άποψη όσον αφορά το βαθμό που ικανοποιεί τα δικά του συμφέροντα, τα συμφέροντα του άλλου μέλους, τα συμφέροντα και των δύο, ή οδηγείται σε κάποια ανεπαρκή λύση ή αδιέξοδο. Στο ίδιο πλαίσιο εμπεριέχεται και η ερμηνεία που δίνει το άτομο για την σύγκρουση. Η ερμηνεία μπορεί να προκύπτει από εγωκεντρισμό, όταν το μέλος αντιλαμβάνεται μόνο τα δικά του συμφέροντα, ή από βαθιά κατανόηση των συμφερόντων και των δύο πλευρών που εμπλέκονται στην διαδικασία, ή από κατανόηση του μεγέθους και της σοβαρότητας του προβλήματος. Τα προβλήματα που κρίνονται ιδιαίτερος σοβαρά έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν σε συμβιβαστικές λύσεις. Πέρα από τις ωφελμιστικές σκέψεις του ατόμου που εμπλέκεται σε μια σύγκρουση, όσον αφορά τις πιθανές ενέργειες, υπεισέρχονται και δεοντολογικές σκέψεις με πλαίσιο αναφοράς τον κοινωνικό περίγυρο, το κανονιστικό πλαίσιο. Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο σε μία σύγκρουση. Διαμορφώνουν τις γνωστικές λειτουργίες και ενεργούν ως παρωθητικές δυνάμεις. Τα αρνητικά συναισθήματα, για παράδειγμα είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε γνωστικές υπέρ απλουστεύσεις, σε μείωση της

εμπιστοσύνης και σε αρνητική θεώρηση της συμπεριφοράς του άλλου μέλους που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Όσον αφορά τον παρωθητικό τους χαρακτήρα, τα συναισθήματα είναι πολλές φορές δυνατόν να εξασθενήσουν ή ακόμα και να εκμηδενίσουν τις λειτουργικές ή κανονιστικές λογικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, μια έντονη συναισθηματική αντίδραση είναι πιθανό να κάνει το άτομο να αγνοήσει συμφέρον ή κανονιστικούς κανόνες, όσον αφορά τη διευθέτηση της σύγκρουσης.

3. Προθέσεις οι οποίες αναφέρονται στην απόφαση για μια μελλοντική ενέργεια. Οι προθέσεις δε μεταφράζονται πάντοτε σε συμπεριφορά, αλλά στο σύνολο τους διαμορφώνουν την συμπεριφορά. Ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της σύγκρουσης παίζει επίσης η διαπίστωση/ αξιολόγηση των προθέσεων του άλλου μέλους της σύγκρουσης. Οι στρατηγικές πρόθεσης του ατόμου όσον αφορά το χειρισμό της σύγκρουσης μπορούν να ταξινομηθούν με βάση δυο διαστάσεις: την ικανότητα για συνεργασία και την αυτοπεποίθηση. Υπάρχουν πέντε δυνατές τακτικές προσέγγισης μιας σύγκρουσης: Ο ανταγωνισμός χαρακτηρίζεται από απόλυτη αυτοπεποίθηση και προσπάθεια ικανοποίησης των δικών μας συμφερόντων, με πλήρη αδιαφορία για τα συμφέροντα του άλλου. Στην εντελώς αντίθετη πλευρά βρίσκεται η τακτική της *διευκόλυνσης* η οποία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια για ικανοποίηση των αναγκών του άλλου μέλους της σύγκρουσης και παντελή έλλειψη αυτοπεποίθησης και επιθετικότητας όσον αφορά τα συμφέροντα του άλλου ατόμου. Ο *συμβιβασμός* ως τακτική περιέχει μέτριο βαθμό αυτοπεποίθησης και συνεργασίας, δηλαδή γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, όχι όμως απόλυτα, εφόσον συνεπάγεται κάποια θυσία και από τα δύο μέρη. Η *συνεργασία*, η οποία ως τακτική αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης συνεπάγεται υψηλό βαθμό επιθυμίας για πλήρη ικανοποίηση των στόχων και των δύο πλευρών ή για σύνθεση απόψεων. Η *αποφυγή* χαρακτηρίζεται από πλήρη αδιαφορία για τα συμφέροντα και των δύο πλευρών και προσπάθεια του ατόμου να μην εμπλακεί στην όλη διαδικασία.

4. Συμπεριφορά, στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε φανερές συμπεριφορές (συμπεριφορές που γίνονται αντιληπτές από τρίτο παρατηρητή) όπως συγκεκριμένα λόγια που διατυπώνονται από το μέλος της σύγκρουσης και αναφέρονται στο υπό διαμάχη θέμα. Η εκδηλούμενη συμπεριφορά αποτελεί από μόνη της ένα είδος ερεθίσματος που μπορεί να έχει αποτελέσματα διαφορετικά από αυτά που αποσκοπούν οι προθέσεις του συγκρουόμενου μέλους, ιδιαίτερα όταν το ενδιαφερόμενο μέλος κάνει κάποιες λανθασμένες κινήσεις.

5. Η αντίδραση του άλλου μέλους, μετά την εκδήλωση κάποιας μορφής συμπεριφοράς εκ μέρους του ενός μέλους σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης, ακολουθεί η αντίδραση του άλλου μέλους. Η αντίδραση αυτή αποτελεί ένα νέο ερέθισμα στο οποίο το πρώτο μέλος πρέπει να ανταποκριθεί. Αρχίζει μια νέα μακροχρόνια διάδραση μεταξύ των δύο μερών, που συνοδεύεται από την διαμόρφωση νέων προθέσεων ή την αλλαγή και προσαρμογή των παλαιών.

6. Αποτελέσματα, το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να είναι η εύρεση μιας λύσης, το αδιέξοδο ή άλλου είδους συνέπειες. Το αποτέλεσμα ενός επεισοδίου σύγκρουσης μπορεί να είναι η αφετηρία ενός δευτέρου επεισοδίου, που θα περάσει από τις ίδιες ή παρόμοιες φάσεις.

ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ.

Τα στερεότυπα ασκούν επίδραση στην δικιά μας πρώτη ή άμεση στάση σε ένα θέμα η σε μία συγκεκριμένη πληροφορία – επικοινωνιακό κείμενο όπως επίσης στην δικιά μας συμπεριφορά σε μια ποικιλία πολιτισμικού πλαισίου. Τα στερεότυπα είναι γενικότητες στις οποίες οι άνθρωποι καταλήγουν χρησιμοποιώντας, αποδίδοντας χαρακτηριστικά στους ανθρώπους, στην βάση των μελών διαφόρων ομάδων. Ένα στερεότυπο είναι ο συμψηφισμός των χαρακτηριστικών το οποίο, όπως εμείς πιστεύουμε, προσδιορίζει η χαρακτηρίζει τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Πιστεύεται σε μεγάλο βαθμό ότι αυτά προέρχονται από την γενική γνωστική διαδικασία κατηγοριοποιώντας πράγματα και στοιχεία της εξωτερικής πραγματικότητας προκειμένου η αντίληψη μας για αυτά να μην είναι χαοτική. Η κύρια

διαδικασία αυτής της λειτουργίας στοχεύει στο να διευκολύνει ή να συστηματοποιήσει την μεγαλύτερη ποσότητα και την πολυπλοκότητα της πληροφορίας που ένα άτομο λαμβάνει από αυτό το περιβάλλον. Τα στερεότυπα μπορούν να γίνουν κοινωνικά μόνο όταν είναι οικεία σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων ή κοινωνικών ομάδων». Για παράδειγμα, εμείς νομίζουμε ότι γνωρίζουμε κάποιον λαμβάνοντας υπόψη τους ρόλους που παίζει: εάν είναι γονιός, παιδί, υπάλληλος, εργοδότης, κ.α.. Έτσι, εμείς βάζουμε τους άλλους σε κατηγορίες σύμφωνα με την συμμετοχή τους ως μέλη σε μια ποικιλία ομάδων, όπως ομάδα σύμφωνα με την ηλικία, την κοινωνική τάξη, εθνικότητα, φυλή, φύλο, σεξουαλικές προτιμήσεις κ.α.. Η εικόνα που σχηματίζουμε για αυτό το άτομο βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό κάτω από την επιρροή πληροφοριών που εμείς έχουμε συλλέξει σχετικά με την θέση του σε αυτές τις κατηγορίες. Τι διαφορά υπάρχει τότε μεταξύ των κατηγοριών του χαρακτηρισμού και της στερεοτυπίας. Το στερεότυπο χρησιμοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, περιορίζει το άτομο μόνο σε αυτά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία αυτός / αυτή τα μεγαλοποιεί και τα γενικεύει χωρίς να αφήνει κάποια δυνατότητα για αλλαγή ή διαφοροποίηση. Άρα τα στερεότυπα περιορίζουν και ορίζουν την διαφορά χωρίς οποιαδήποτε ελαστικότητα. Επιπροσθέτως τα στερεότυπα χρησιμοποιούν τη στρατηγική του διαχωρισμού. Τα στερεότυπα χωρίζουν το λογικό και αποδεκτό από το παράλογο και μη αποδεκτό. Στη συνέχεια απορρίπτουν οτιδήποτε είναι διαφορετικό. Μια κατηγοριοποίηση (η χαρακτηρισμός) διακρίνει αυτούς που ζουν σύμφωνα με τους νόμους (τους κοινωνικούς τύπους) και αυτούς οι οποίοι έχουν απορριφθεί από τους νόμους (στέρεο-τύποι). Για αυτό το λόγο τα στερεότυπα δεν είναι τόσο ελαστικά όσο οι κοινωνικοί τύποι. Άρα ένας χαρακτηρισμός των στερεοτύπων είναι ότι περιθωριοποιεί και απορρίπτει τους άλλους. Καθορίζει, επιβάλλει και σταθεροποιεί συμβολικά σταθμά και απορρίπτει οτιδήποτε δεν περιλαμβάνεται σε αυτά τα σταθμά (Kosmidou, 2002).

Διαχείριση συγκρούσεων που οφείλονται σε στερεότυπα

Μια διαδικασία που στοχεύει στην αμφισβήτηση της ουσίας των στερεοτύπων είναι η Ενεργός Πράξη (Άλλες ονομασίες στην ελληνική βιβλιογραφία είναι έρευνα πράξης, έρευνα δράσης, σχέδιο μαθήματος, σχέδιο δράσης, εκπαιδευτικό project, ενεργός έρευνα κ.α.). Η Έρευνα Πράξης είναι ένα είδος έρευνας που αναλαμβάνεται συνήθως από ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται και συμμετέχουν σε μία συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (όπως π.χ. η διδασκαλία). Δύο βασικοί στόχοι στην Έρευνα Πράξης είναι η βελτίωση και η αλλαγή. Η βελτίωση αφορά τρεις περιοχές: τη βελτίωση της πρακτικής, τη βελτίωση της κατανόησης αυτής της πρακτικής από τους συμμετέχοντες καθώς την εξετάζουν σε βάθος, τη βελτίωση της ευρύτερης κατάστασης στην οποία εντάσσεται αυτή η πρακτική, καθώς και των ιδρυμάτων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η έρευνα πράξης (σχέδιο δράσης) συσχετίζεται με τη συστηματική αλλαγή και την καλύτερευση των εκπαιδευτικών πρακτικών από ομάδες καθηγητών, μαθητών ή και των δύο, μέσω των δικών τους πράξεων (δραστηριοτήτων) και μέσω του προβληματισμού τους για τις επιπτώσεις τους (αυτοαξιολόγηση). Την πρωταρχική ευθύνη για να αποφασιστεί ποιο είδους εκπαιδευτικών πρακτικών είναι πιθανότερο να οδηγήσουν στην βελτίωση που είχε αυτή η δράση την έχουν αυτοί που επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές που σχεδιάζονται (εκπαιδευτικός, μαθητής) (Κοσμίδου, 1989).

Στην πράξη η όλη διαδικασία αρχίζει από κάποιο πρόβλημα, ή από μια γενική ιδέα η οποία είναι δυνατόν να πηγάζει από την αναγνώριση ότι η υπάρχουσα πρακτική δεν ανταποκρίνεται στους στόχους τους οποίους υποτίθεται ότι υλοποιεί ή στις φιλοδοξίες των συμμετεχόντων ερευνητών και επιδιώκεται κάποια βελτίωση ή επιθυμητή αλλαγή σ' ένα τομέα. Κατόπιν αποφασίζεται ποιο γενικό πρόγραμμα δράσης θα επακολουθήσει για να φέρει αυτή τη βελτίωση. Είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται με λεπτομέρεια αυτό το πρόγραμμα παρόλο που ίσως χρειαστεί να γίνουν αλλαγές στην πορεία. Στη συνέχεια το γενικό πρόγραμμα χωρίζεται σε στάδια και σχεδιάζεται με περισσότερη προσοχή το πρώτο στάδιο στόχος του οποίου δεν είναι μόνο η βελτίωση, αλλά και η βαθύτερη κατανόηση του τι μπορεί να επιτευχθεί και

αργότερα. Καθώς υλοποιείται το πρώτο στάδιο αρχίζουν να συγκεντρώνονται δεδομένα, να περιγράφονται και να αξιολογούνται οι συνθήκες, η δράση και τα αποτελέσματα της. Αυτή η αξιολόγηση βοηθάει στο σχεδιασμό του σταδίου δράσης που θα ακολουθήσει, και στην ενδεχόμενη αναθεώρηση του γενικού προγράμματος σύμφωνα με τις καινούργιες πληροφορίες. Υλοποιείται, κατόπιν αξιολογείται το δεύτερο στάδιο και ο κύκλος σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού συνεχίζεται. (Κοσμίδου, 1989)

Οι όροι «πράξη» και «έρευνα» δείχνουν ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης που είναι η εφαρμογή ιδεών στην πράξη με στόχο, για παράδειγμα, την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικών με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τη βελτίωση τους. Η θεωρία και η πρακτική (practice) βρίσκονται σε σχέση διαλεκτική. Η θεωρία δεν νοείται ως κάτι που απλώς εφαρμόζεται στην πράξη και την καθοδηγεί, ενυπάρχει στην πράξη έτσι που, χωρίς αυτήν η πράξη δεν θα ήταν πράξη, αλλά τυχαία συμπεριφορά. Όλες οι ενέργειες προϋποθέτουν την ύπαρξη προθέσεων. Επομένως η πρακτική προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ανεπίσημης θεωρίας (tacit knowledge) Αυτή η θεωρία χρησιμοποιείται συνειδητά στη διαπίστωση γενικότερων κοινωνικών καταστάσεων ή στο να επιλύονται προβλήματα που παρουσιάζονται (Polanyi, 1960).

Οι συμμετέχοντες στην «έρευνα πράξης» προσπαθούν να ανακαλύψουν πώς συγκεκριμένες ενέργειες περιορίζονται από «αντικειμενικούς» και «υποκειμενικούς» όρους, και να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους τέτοιοι όροι είναι δυνατόν να αλλάξουν, έτσι ώστε το άτομο να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και την ικανότητα του για δράση στο συγκεκριμένο περιβάλλον και την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει. Η άκριτη προσαρμογή των ανθρώπων μέσα στην «κοινωνική πραγματικότητα» χωρίς να το συνειδητοποιούν και οι ίδιοι, τις περισσότερες φορές συμβάλλουν στη διαίονιση και αναπαραγωγή των καταστάσεων και των κοινωνικών συμβάσεων που ήδη υπάρχουν. Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επιφέρει αλλαγές μέσα από την συνειδητή του σχέση με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Αυτή η σχέση του με το κοινωνικό και ανθρωπογενές περιβάλλον μια διαλεκτική σχέση στον ένα πόλο της οποίας είναι ο μεμονωμένος άνθρωπος και στον άλλο η κοινωνική πραγματικότητα – μια πραγματικότητα που συνεχώς αναδημιουργείται (Κοσμίδου, 1989).

ΣΚΕΨΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από όλες τις αναφερόμενες τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, η δυσaráεσκεια που αισθάνεται το μέλος μιας ομάδας και η συνειδητοποίηση αυτής είναι το πρώτο από τα βασικά σημεία για την επίλυση των συγκρούσεων. Το δεύτερο είναι η καλή γνώση των συμφερόντων των άλλων και του αξιολογικού τους συστήματος καθώς και του ευρύτερου πολιτισμικού περιγύρου μέσα στον οποίο λειτουργεί το άτομο, η ομάδα και λαμβάνει χώρα η διαδικασία της σύγκρουσης. Η εκτίμηση των εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης της σύγκρουσης και η ανάληψη της ανάλογης δράσης με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι τα επόμενα στάδια στην διαδικασία επίλυσής των συγκρούσεων.

Παράδειγμα από το χώρο της εκπαίδευσης είναι η σύγκρουση ρόλων δασκάλου μαθητή. Ο δάσκαλος στο σχολείο αυτονόητα προσδοκά από τον μαθητή την αναγνώριση του ρόλου του και την αξία που αυτός περιέχει. Όταν ο μαθητής ενεργήσει με τρόπο που θα επιφέρει αναντιστοιχία μεταξύ της προσδοκώμενης συμπεριφοράς από τον δάσκαλο, τότε η επικοινωνία διαταράσσεται και η σχέση τους έχει συγκρουσιακό χαρακτήρα, με στόχο την διατήρηση ή την διαφοροποίηση της αντίληψης των μέχρι τώρα ρόλων του καθηγητή μαθητή.

Παρότι οι συγκρούσεις είναι μια δυσάρεστη κατάσταση για τα μέλη των ομάδων που εμπλέκονται εντούτοις είναι αναγκαία για την εξέλιξη των κοινωνιών και των μελών τους ατομικά. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι οι συγκρούσεις δεν έχουν παρενέργειες, που πρέπει να προλαμβάνονται και να υφίστανται την κατάλληλη διαχείριση, ώστε να μειώνονται στο ελάχιστο ή ότι τα άτομα πρέπει να απομονώνονται από το κοινωνικό «γίγνεσθαι» ή να κλείνονται στον εαυτό τους ζώντας δυστυχημένα για να αποφύγουν την δυσaráεσκεια ή τον

εσωτερικό πόνο που προκαλεί η διαδικασία της σύγκρουσης. Το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι να βοηθηθεί το άτομο να αντιμετωπίσει την απειλητική για αυτό εμπειρία που είναι αντίθετη με τους όρους αξίας του εαυτού του. Οι άνθρωποι οικοδομούν μηχανισμούς άμυνας για να διαστρέψουν την εμπειρία με τέτοιο τρόπο ώστε να μειωθεί η ασυμφωνία ανάμεσα στην εμπειρία και την δομή του εαυτού τους ή να αρνηθούν το αποτέλεσμα της εμπειρίας στην συνείδηση τους. Άρα, η αντιμετώπιση συνίσταται στο να βοηθήσει τους ανθρώπους να ανακαλύψουν τρόπους κατανόησης του εαυτού τους που θα τους απελευθερώσουν από τις διαμάχες και θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν στις σχέσεις με τους άλλους.

Βασικός στόχος της διαδικασίας διαχείρισης της σύγκρουσης είναι να βοηθηθεί το άτομο (εκπαιδευτικός/ μαθητής) να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή στην προσωπικότητα του με κατεύθυνση τη μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων και τη χρησιμοποίηση περισσότερης ενέργειας για την ουσιαστική βελτίωση της ζωής του.

Τα πιο πάνω αποτελούν προϋπόθεση για το μέλος της ομάδας (και το μέλος της σχολικής κοινότητας μαθητής/καθηγητής) ώστε να δεχθεί αντίθετες εμπειρίες σε σχέση με το αξιολογικό του σύστημα (στερεότυπα, πεποιθήσεις κανονιστικά συστήματα κλπ) να συγκρουσθεί με αυτές και να επιδράσει στην ενεργή διαμόρφωση του περιβάλλοντός του ή και να αλλάξει το ίδιο και να εξελιχθεί ταυτόχρονα με την μετεξέλιξη των συνανθρώπων του. Δηλαδή να αντιλαμβάνεται την σύγκρουση σαν μία εξελικτική διαδικασία. «αυτοπραγμάτωσης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία Μέρος 3ο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου, Χ. (1989). Ενεργός Έρευνα :Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(79), σσ. 22-23.

Ρήγα, Α. (1999). Συγκρουσιακά Μοντέλα στην Κλινική Ψυχοκοινωνιολογία: Θεωρητική Προσέγγιση. Στο Ι. Νέστορας (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 129-136). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. (1999). *Θεματοκεντρική Ομαδική Θεραπεία Παιδιών με Προβλήματα Επιθετικότητας*. (Ι. Νέστορας, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φίλιας Β, κ. (1991). *Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου*. Αθήνα: : Ο.Ε.Δ.Β.

Wilson, G., & Ryland, G. (1962). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες*. (Μουστάκα, Μεταφρ.) Χ.Τ.: Μόνιμος Επιτροπή Επιμορφώσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν εν συνεργασία με το Unitarian Service Committee των Η.Π.Α.

Ξενόγλωσση

Coser, L. A. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: Routledge.

Kosmidou, H. (2002). Kosmidou- Hardy, Chr. (2002),. *Peer Education And Conflict Elimination*, αδημοσίευτο Διακρατικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα. (Socrates –Comenius 2).

Park, R., & Burgees, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.

Polanyi, M. (1960, Mar). Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. *Philosophy and Phenomenological Research*, 20(3), σ. 429.

Schein, E. (2010). *Organizationnal Culture and Lidership*. San Francisco: Jossey - Bass.

Simmel, G. (1964). *Conflict and the Web of Group Affiliation*. New York: Free Press.

Σχολικό περιβάλλον και εργασιακό άγχος

Αικατερίνη Δουράνου¹ Δημήτριος Ντρίμερης²

¹ΜΔΕ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, ΠΕ70

Email: katerinadouranou2@gmail.com

²ΜΔΕ ΕΑΠ, ΠΕ70

Email: ntrimeris@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εργασιακός χώρος του σχολείου αποτελεί ένα πεδίο συνεχών αλλαγών ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των σχολικών δομών, στην επικαιροποίηση των διδακτικών αντικειμένων, στη μεταλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, της επιμόρφωσής και αξιολόγησής του, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες στη νέα γενιά, που θα την καταστήσουν ικανή να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες καταστάσεις και στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Το σύγχρονο ρευστό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, ως αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών που εισήγαγε η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας, οι πρόσφατες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές προς τη χώρα μας, δημιουργούν νέες κανονικότητες που επιβάλλουν την εκπαιδευτική αλλαγή που αποσκοπεί στη μετεξέλιξη και στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο των κατακλυσμαίων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν νέους ρόλους και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όπως αυτές ορίζονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και τα νομοθετήματα. Το εργασιακό άγχος και η ανασφάλεια χαρακτηρίζουν το ελληνικό σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, καταδεικνύοντας την ανάγκη δημιουργίας θεσμικού πλαισίου για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: συναίσθημα, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, ενσυναίσθηση, συμβουλευτική, coaching

ABSTRACT

The school workplace is a field of constant change as a result of educational reforms, aimed at reshaping school structures, updating teaching subjects, changing the role of the teacher, his training and evaluation, in order for the educational system to offer opportunities for the new generation, which will enable young people to respond successfully to new situations and new social data. The modern fluid social and economic environment, as a result of the rapid changes introduced by the advent of the Knowledge and Information Society, the recent migration and refugee flows to our country, create new regularities that require educational change aimed at evolution and shaping a functional and effective educational system.

In the context of continuous educational reforms, education executives and teachers are called upon to take on new roles and meet the requirements as defined by the current education policy and legislation. Work stress and insecurity characterize the Greek school environment, according to the present research, demonstrating the need to create an institutional framework for the empowerment of teachers.

KEYWORDS: emotion, stress, burnout, empathy, counseling, coaching

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ - ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ

Η οριοθέτηση της έννοιας του συναισθήματος, αποτελεί στην πραγματικότητα μια προσπάθεια περιγραφής της ψυχικής κατάστασης την οποία βιώνει το κάθε άτομο είτε θετικά είτε αρνητικά, σε συνάρτηση με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά. Η χαρά, η έκπληξη, η λύπη, ο θυμός για κάποιους ερευνητές θεωρούνται από μόνα τους συναισθήματα, ωστόσο, κάποιοι άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι το συναίσθημα εμπεριέχει περισσότερες σύνθετες ψυχικές καταστάσεις. Έτσι, ως τέτοια συναισθήματα είναι αυτά τα οποία εμπεριέχουν την εκατέρωθεν χαρά, αλλά και την εκατέρωθεν αποδοχή όπως η αγάπη και η φιλία (Κακαβούλης, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμπεριφοράς του Watson 1930, τα συναισθήματα που αναπτύσσει το άτομο, εξαρτώνται από τα ερεθίσματα που ενυπάρχουν στο περιβάλλον του κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Αντικείμενα που συνδέονται με ευχάριστα γεγονότα, προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα και το αντίθετο (Καψάλης, 2005). Γενικά η συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε ατόμου επηρεάζεται τόσο από κληρονομικούς παράγοντες, όσο και από περιβαλλοντικούς. Το άτομο μέσα στην οικογένεια βιώνει τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται, ενώ είναι προφανές ότι η ποιότητα και η αποδοχή είναι στοιχεία τα οποία συμβάλλουν σε αυτήν (Goleman, 2011).

Ο εργασιακός χώρος όπως διαφαίνεται και από την έρευνα των Δουράνου και Ντρίμερη 2021, αποτελεί πεδίο ανάπτυξης συναισθημάτων ικανοποίησης αλλά και άγχους, ανασφάλειας και φόβου παράλληλα. Η εργασιακή κουλτούρα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτή διαμορφώνεται από την ηγεσία, τους εκπαιδευτικούς, το εργασιακό πλαίσιο σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και τις ενέργειες των εργαζομένων. Εστιάζοντας στο συναίσθημα του άγχους, αυτό αφορά μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας, η οποία μπορεί να πηγάζει από το έργο, το ρόλο ή και από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση αυτού του οργανισμού προς το συγκεκριμένο περιβάλλον (Μαρούδας, 1996).

Ειδικά για την περίπτωση του εργασιακού άγχους, ο Cox (1975), αναφέρει ότι δημιουργείται εξαιτίας των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία ασκούν πίεση στο άτομο (Κάντας, 2009) ενώ οι Κυργιάκου και Harriman, 1993 αναφέρουν ότι το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως το βίωμα μη θετικών και δυσάρεστων συναισθημάτων, τέτοια θα μπορούσε να είναι η αγωνία, η ένταση, ο θυμός η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων ζητημάτων από την εργασία τους (Κάντας, 2009). Σύμφωνα με τους Parker και Decotiis (1983) και Lazarus (1990) το εργασιακό άγχος μπορεί να εμφανιστεί σε διαφορετική ένταση και με διάφορες μορφές όπως ο θυμός, ο φόβος, το άγχος, θλίψη, ή αηδία (Wu & Shih, 2010) και μπορεί να προκαλέσει μη θετικές συνέπειες τόσο για το άτομο και την επιχείρηση, δεδομένου ότι έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των κινήτρων των εργαζομένων και κατ' επέκταση την απόδοσή τους. Επίσης αυξάνει τις πιθανότητες των παραιτήσεων (Bashir & Ramay, 2010; Chovwen, 2013; Montgomery, Blodgett & Barnes, 1996).

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), το σύνδρομο της εποχής μας, το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα της μη αποτελεσματικής διαχείρισης των εργασιακών στρεσογόνων καταστάσεων, η «ασθένεια» του σύγχρονου καπιταλισμού, όπως υποστηρίζει η Ring 2020, συνοδεύεται από αγχωτικά σύνδρομα και παρά το γεγονός ότι ανιχνεύτηκε αρχικά το 1974, στη συνέχεια, λόγω των οικονομικών επιπτώσεων που είχε, απασχόλησε και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO). Οι έρευνες που ακολούθησαν την εμφάνιση της έννοιας στα μέσα της δεκαετίας του '70, όταν δύο ερευνητές ο Herbert Freudenberger και η Christine Malach, προχώρησαν στην περιγραφή της ως αρνητική συνέπεια της εργασίας, με συμπτώματα συναισθηματικής εξουθένωσης, απώλειας ενέργειας και ενδιαφέροντος για εργασία, κατέδειξαν τη σοβαρότητα του φαινομένου αυτού σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες τη δεκαετία του '80 (Borritz et al., 2006). Τα άτομα με σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, διαταραχές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη λειτουργικότητα και στην παραγωγικότητα στην εργασία τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, γεγονός που τα καθιστά ευάλωτα, εγκλωβίζοντάς

τα σε μια κατάσταση από την οποία έχουν την αίσθηση ότι δεν μπορούν να ξεφύγουν (Θελερίτης, 2010). Τα Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία (Δανηλίδου, 2013; Παπαδέλη, 2017; Μόσχου Άρτεμις, 2018; Σωτηρόπουλος κ.α., 2018), επιχειρούν να προσδιορίσουν την αλλαγή συμπεριφοράς στα άτομα που υποφέρουν από αυτό, να το «μετρήσουν» και να καταδείξουν τις συνέπειές του σε όλα τα επίπεδα ζωής του ανθρώπου.

Σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach (1982) η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις: α) Τη συναισθηματική κόπωση, σε ό,τι αφορά στα εργασιακά καθήκοντα, β) την υιοθέτηση κυνικής, απρόσωπης αδιάφορης, αρνητικής στάσης προς τους πελάτες ή προς τα άτομα τα οποία είναι δέκτες των υπηρεσιών του ατόμου που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης γ) τη μείωση της ικανοποίησης από την εργασία, όπου το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα απογοήτευσης, δυστυχίας, αποτυχίας στον εργασιακό στίβο.

Αντίστοιχα, το μοντέλο των Edelwich and Brodsky (1980), περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

- Το στάδιο του ενθουσιασμού, το οποίο αφορά στα συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης και ανάπτυξης υψηλών επαγγελματικών προσδοκιών του ατόμου από τη στιγμή που ξεκινά μια νέα εργασία.
- Το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας, όπου το άτομο συνειδητοποιεί τη ρεαλιστική επαγγελματική πραγματικότητα, βιώνει απογοήτευση, ματαίωση, αποτυχίες αναφορικά με τους στόχους που έχει θέσει και αναζητά τα αίτια αυτής της νέας κατάστασης, όχι απαραίτητα στον εαυτό του αλλά στο εργασιακό του περιβάλλον (συνεργάτες, οργάνωση και λειτουργία της υπηρεσίας, φόρτος εργασίας κ.α.).
- Το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαίωσης, αφορά στην αποτυχία εκπλήρωσης των προσδοκιών του ατόμου, γεγονός που το υποχρεώνει να θέσει εκ νέου στόχους ή να αποθαρρυνθεί, να εγκλωβιστεί σε μια κατάσταση η οποία του δημιουργεί άγχος και συναισθήματα φυγής.
- Το στάδιο της απάθειας κατά το οποίο το άτομο στην προσπάθειά του να «διαφύγει» από το στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον και τα συναισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης και απελπισίας που αυτό του δημιουργεί, αναπτύσσει μια κατάσταση «απάθειας», αποστασιοποίησης ως προς τις ευθύνες του απέναντι το εργασιακό του αντικείμενο και ως προς τα άτομα στα οποία οφείλει να απευθύνεται και να προσφέρει στις υπηρεσίες του. Εργάζεται για λόγους διασφάλισης του εισοδήματός του, δεν ασχολείται πέραν του δέοντος με την εργασία του και τα καθήκοντά του, αδιαφορεί για τους συνεργάτες του και αποποιείται των ευθυνών του που αφορούν στην εξυπηρέτηση των αναγκών των συνανθρώπων του που απευθύνουν τα αιτήματά τους στην υπηρεσία του.

Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση αφορά σε μια διαδικασία και όχι σε ένα μεμονωμένο γεγονός και οφείλεται στην κατάσταση διατάραξης της ισορροπίας μεταξύ των επιδιώξεων –προσδοκιών του ατόμου από την εργασία του και αυτού του οποίου λαμβάνει τελικά ως ανταπόδοση. Έχει τρία στάδια αναφοράς:

- Το στάδιο του εργασιακού στρες λόγω των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων στις οποίες δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά το άτομο.
- Το στάδιο της εξάντλησης όπου το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, πνευματική και σωματική κόπωση.
- Το στάδιο της αμυντικής κατάληξης, με το άτομο να αναπτύσσει στάση απάθειας, κυνικότητας, αποφυγής καθηκόντων, αδιαφορίας, σε μια προσπάθεια να μειώσει το άγχος και τη σωματική εξουθένωση που βιώνει και να συνεχίσει να λειτουργεί στον εργασιακό του χώρο.

Το μοντέλο των Shirom and Melamed (2003), το οποίο βασίζεται στη θεωρία της Maslach (1982), αναφέρεται και ερευνά τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης:

- Τη σωματική κούραση,
- Τη συναισθηματική εξάντληση
- Τη γνωστική φθορά

Στο πλαίσιο της έρευνάς τους οι Shirom and Melamed δημιούργησαν κλίμακα αρχικά με 14 ερωτήματα και στη συνέχεια με 22, στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν 4 υποκλίμακες που αφορούν στον εργαζόμενο που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση:

- Σωματική κόπωση
- Γνωστική φθορά
- Ένταση
- Νωθρότητα

Η χρήση κλίμακας για τη «μέτρηση» και αξιολόγηση των συμπτωμάτων, σωματικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εργοδότες αλλά και για τους επαγγελματίες υγείας που καλούνται να υποστηρίξουν τα άτομα που υποφέρουν από το σύνδρομο του burnout.

Ακολουθεί το μοντέλο της Κοπεγχάγης, (Kristensen et al., 2005), οι υποκλίμακες του οποίου εξετάζουν την προσωπική εξουθένωση, επαγγελματική εξουθένωση και την εξουθένωση που προκύπτει από την επαφή με ανθρώπους, ανεξάρτητα από την εργασιακή κατάσταση. Οι δημιουργοί του μοντέλου αυτού ασκούν κριτική στο μοντέλο της Maslach (1982), καθώς θεωρούν ότι η υιοθέτηση αδιάφορης έως και κυνικής στάσης προς τους «πελάτες» και η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, αποτελούν συνέπειες και όχι κύρια στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά συνέπεια δεν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη «μέτρηση» του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Sestili et al., 2018).

Στον εργασιακό χώρο όπως είναι και ο χώρος του σχολείου, τα άτομα λειτουργούν σε ομάδες, για συγκεκριμένο διάστημα και με διαφορετικούς κάθε φορά στόχους. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση είναι εκείνη που χαρακτηρίζει τη δυναμική και το κλίμα της ομάδας. Η αποδοχή των μελών από την ομάδα, η αναγνώριση του έργου τους συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμησή τους και την καλή ψυχική τους υγεία. (Τσιμπουκλή, 2012). Η δυναμική της ομάδας, η συνοχή, η διαχείριση των συγκρούσεων, η αναγνώριση από την Προϊστάμενη αρχή, ο ρόλος της ενσυναίσθησης, συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην εργασιακή ασφάλεια στον εκπαιδευτικό χώρο και στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων (Δουράνου και Ντρίμερης, 2021), ιδιαίτερα σήμερα, που ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται στη νέα Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας (Δουράνου, 2021). Στον εργασιακό χώρο οι ομάδες θα πρέπει να είναι συναισθηματικά ευφυείς. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί όταν ο καθένας μέσα στην ομάδα είναι σε θέση να έχει συλλογική αυτοεπίγνωση, ενώ και ο ηγέτης της ομάδας το καλλιεργεί επιδιώκοντας όχι μόνο την επιτυχία των στόχων της ομάδας του αλλά την ανάπτυξη και ανέλιξη των μελών αυτής. Η ενσυναίσθηση αποτελεί στην πραγματικότητα το «κλειδί» για τη δημιουργικότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα, του ατόμου (Goleman et al., 2002).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η ερευνητική εργασία αφορά στη διερεύνηση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών για Συμβουλευτική και Coaching στον εργασιακό τους χώρο. Πραγματοποιήθηκε κατά το διδακτικό έτος 2020-2021, μέσα από την ηλεκτρονική συμπλήρωση 61 ανώνυμων ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος εργάζονταν σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αργολίδας και Κορινθίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων συμπίπτει με το τρίτο οριζόντιο lockdown, την αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα δεδομένα της έρευνας αφορούν στη συνεισφορά της

Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης στο σχολικό κλίμα και στην επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα εξής τμήματα: Α) τη δήλωση σκοπού της έρευνας και πολιτικών διαχείρισης των δεδομένων, β) το τμήμα ερωτήσεων σχετικών με τα ατομικά δημογραφικά δεδομένα, γ) το τμήμα ερωτήσεων που σχετίζονται με την εργασιακή κατάσταση και δ) ερωτήσεις που σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα από την διαδικτυακή πλατφόρμα συλλεχτήκαν σε μορφή *.csv και αφού παραμετροποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα εισήχθησαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης για επεξεργασία. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση του λογισμικού IBM SPSS v.24. Αρχικά, στο πλαίσιο της στατιστικής ανάλυσης, υπολογίστηκαν τα αδρά περιγραφικά μέτρα των μεταβλητών ενδιαφέροντος, δηλαδή οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή. Στην συνέχεια της περιγραφικής στατιστικής, εξήχθησαν τα κατάλληλα γραφήματα για κάθε είδος μεταβλητής, όπως ιδίως, ραβδογράμματα, ιστογράμματα και θηκογράμματα. Για τον έλεγχο επιδράσεων (όπως ιδίως του φύλου και της ηλικίας) εκτιμήθηκαν διαστήματα εμπιστοσύνης και χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι : χ^2 test of independence, t-test for independent samples και ο μονοπαραγοντικός έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA (Analysis of Variance Test). Το σύνολο των μεθόδων της επαγωγικής στατιστικής εκτελέστηκε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%. Στην παρούσα δημοσίευση γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις 1-3 και 8 και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.

Στη συνέχεια δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά του δείγματος όσον αφορά τις μεταβλητές φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, εκπαίδευση, οργανική θέση μονιμότητας, αναπλήρωση, ωρομισθία, εργασιακή ιδιότητα και προϋπηρεσία. Ειδικότερα, για τις κατηγορικές εξ' αυτών των μεταβλητών, δίνεται η απόλυτη συχνότητα n και η σχετική συχνότητα επί τοις εκατό για καθεμία από τις κατηγορίες των μεταβλητών. Για τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν καταγραφεί ως συνεχής μεταβλητή, δίνεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, το δείγμα αποτελείται από 61 άτομα, 48 εκ των οποίων (78,7%) είναι γυναίκες και 13 άτομα (21,3%) είναι άντρες. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, 26 άτομα (42,6%) δηλώνουν άγαμοι, 17 άτομα (27,9%) δηλώνουν έγγαμοι με παιδιά, 4 άτομα (6,6%) δηλώνουν διαζευγμένοι. Όσον αφορά την ηλικία, 31 άτομα (50,8%) δηλώνουν έως 40 ετών, 11 άτομα (18,0%) δηλώνουν 41 έως 50 ετών και 14 άτομα (23%) δηλώνουν άνω των 51 ετών. Αναφορικά με την εκπαίδευση του δείγματος, 30 άτομα (49,2%) δηλώνουν κάτοχοι βασικού πτυχίου πανεπιστημίου, ενώ 27 άτομα (44,3%) δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Όσον αφορά την οργανική θέση μονιμότητας, 44 άτομα (72,1%) δηλώνουν κάτοχοι οργανικής θέσης μονιμότητας, ενώ οι υπόλοιποι 17 (27,9%) όχι. Όσον αφορά την κατοχή θέσης αναπληρωτή ή αναπληρώτριας, 16 άτομα (26,2%) δηλώνουν ότι κατέχουν θέση αναπληρωτή, ενώ όσον αφορά την θέση ωρομισθίου, 1 άτομο (1,6%) δηλώνει ότι κατέχει θέση ωρομισθίου. Αναφορικά με την εργασιακή ιδιότητα του δείγματος, 7 άτομα (11,5%) δηλώνουν διευθυντές ή διευθύντριες, 2 άτομα (3,3%) δηλώνουν προϊστάμενοι, 34 άτομα (55,7%) δηλώνουν εκπαιδευτικοί, 5 άτομα (8,2%) δηλώνουν ειδικό επιστημονικό προσωπικό και 13 άτομα (21,3%) δηλώνουν ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, η μέση τιμή προϋπηρεσίας είναι 15,4 έτη και η τυπική απόκλιση είναι 10,14 έτη.

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (v)	Σχετική συχνότητα (%)
Φύλο	Γυναίκα	48	78.7
	Άντρας	13	21.3
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/-η	13	21.3
	Άγαμος/-η	26	42.6

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (v)	Σχετική συχνότητα (%)
Ηλικία	Έγγαμος/-η με παιδιά	17	27.9
	Διαζευγμένος	4	6.6
	Έως 40	31	50.8
	41-50	11	18.0
	51+	14	23.0
Εκπαίδευση	Πτυχίο Πανεπιστημίου	30	49.2
	Μεταπτυχιακό	27	44.3
Οργανική θέση μονιμότητας	Ναι	44	72.1
	Όχι	17	27.9
Αναπληρωτής/-τρια	Ναι	16	26.2
	Όχι	39	63.9
Ωρομίσθιος/-α	Ναι	1	1.6
	Όχι	53	86.9
	Διευθυντής/-τρια	7	11.5
Εργασιακή ιδιότητα	Προϊστάμενος/-η	2	3.3
	Εκπαιδευτικός	34	55.7
	Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό	5	8.2
	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	13	21.3
Έτη Προϋπηρεσίας		M.O.	T.A.
		15.40	10.14

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το χώρο εργασίας σας;

Στην παράγραφο αυτή δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά, δηλαδή οι πίνακες με τις συχνότητες, τις απόλυτες και τις σχετικές, από τις απαντήσεις που ελήφθησαν για το σύνολο του δείγματος για τις ερωτήσεις, πλην των δημογραφικών ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάστηκαν νωρίτερα.

Όσον αφορά την ερώτηση 1 «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον χώρο της εργασίας σας;», προκύπτει μία συμμετρική κατανομή μεταξύ του «λίγο» και του «πάρα πολύ», δείχνοντας μία ικανοποίηση η οποία συνολικά μπορεί να αποτιμηθεί ως μετρίου βαθμού ικανοποίηση από το χώρο εργασίας.

1. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το χώρο εργασίας σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	9.8	9.8	9.8
	Αρκετά	25	41.0	41.0	50.8
	Πολύ	25	41.0	41.0	91.8
	Πάρα πολύ	5	8.2	8.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

2. Πόσο πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται το έργο σας;

Όσον αφορά την ερώτηση δύο «Πόσο πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται το έργο σας;», παρατηρούμε από τα ποσοστά, ότι οι δύο ακραίες τιμές της κλίμακας, δηλαδή το «πάρα πολύ» και το «λίγο» είναι ανισόμετρα κατανομημένες, όπως επίσης και οι δύο ενδιάμεσες τιμές, το «αρκετά» και το «πολύ». Συνολικά φαίνεται ότι οι δύο χαμηλότερες τιμές, το «λίγο» και το «αρκετά» συσσωρεύουν το 66% περίπου. Οπότε, αν κάνουμε την σύμβαση ότι οι δύο χαμηλότερες τιμές απεικονίζουν μία αρνητική ικανοποίηση και οι δύο υψηλότερες τιμές μία θετική ικανοποίηση, τότε μπορούμε να πούμε ότι εντοπίζεται ένα συναίσθημα, μία αναγνώριση του έργου, και ότι υπάρχει αρκετή προσπάθεια να καταβληθεί σ' αυτή την διάσταση.

2. Πόσο πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται το έργο σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	13	21.3	21.3	21.3
	Αρκετά	28	45.9	45.9	67.2
	Πολύ	16	26.2	26.2	93.4
	Πάρα πολύ	4	6.6	6.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

3. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ωράριο εργασίας σας;

Ερώτηση 3, «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ωράριο εργασίας σας;». Παρατηρώντας τα ποσοστά του πίνακα αυτού, βλέπουμε ότι στην κλίμακα 1 έως 5, δηλαδή στην κλίμακα καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ με ενδιάμεση τιμή το «αρκετά», οι περισσότερες απαντήσεις, ο όγκος των απαντήσεων συσσωρεύεται από την τιμή «αρκετά» και σε υψηλότερες τιμές. Ειδικότερα, από την τιμή «αρκετά», την τιμή «πολύ» και την τιμή «πάρα πολύ», συσσωρευτικά συγκεντρώνονται οι απαντήσεις σε ποσοστό 96,7%. Δηλαδή, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των ερωτώμενων καθηγητών δηλώνει απόλυτα ικανοποιημένη από το ωράριο εργασίας τους.

3. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ωράριο εργασίας σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.6	1.7	1.7
	Λίγο	1	1.6	1.7	3.3
	Αρκετά	18	29.5	30.0	33.3
	Πολύ	25	41.0	41.7	75.0
	Πάρα πολύ	15	24.6	25.0	100.0
	Total	60	98.4	100.0	
Missing	System	1	1.6		
Total		61	100.0		

8. Ποια συναισθήματα σας είναι δύσκολο να διαχειριστείτε;

Ερώτηση 8. Αναφορικά με την ερώτηση 8 στην οποία το δείγμα ερωτάται ποια συναισθήματα είναι δύσκολο να διαχειριστεί, δίνονται τα συναισθήματα του άγχους, της ανασφάλειας, της απογοήτευσης, του θυμού και του φόβου, δίνεται ο πίνακας με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς απαντήσεων συναισθημάτων έτσι όπως δηλώθηκαν, ενώ εξετάζεται και κάθε ένα από τα συναισθήματα αυτά ως προς την συχνότητα εμφάνισης του. Πάντως, αυτό το οποίο μπορούμε να κρατήσουμε από τον πίνακα 8 είναι ότι το άγχος από μόνο του, χωρίς τη συσσωρευτική παρουσία κανενός άλλου, υπερβαίνει σε συχνότητα και είναι το κυρίαρχο και συχνότερο σε συχνότητα εμφάνισης και από κάθε μεμονωμένο, αλλά και από κάθε άλλο συνδυασμό συναισθημάτων. Αναφορικά με την ερώτηση 8.1 στην οποία εξετάζεται το άγχος από μόνο του, παρατηρείται ότι αναφορικά με τον θυμό μόνο ένα 22,95% του δείγματος πιστεύει ότι του είναι δύσκολο να διαχειριστεί το θυμό, στην ερώτηση 8.2 όπου μελετάται το άγχος, προκύπτει ότι το 60,66% δυσκολεύεται να διαχειριστεί το άγχος. Στην ερώτηση 8.3 όπου μελετάται η ανασφάλεια, παρατηρούμε ότι το 31,15% του δείγματος δυσκολεύεται να

διαχειριστεί το αίσθημα της ανασφάλειας. Στην ερώτηση 8.4 όπου μελετάται η περίπτωση του φόβου, φαίνεται το 24,59% του δείγματος δυσκολεύεται να διαχειριστεί το συναίσθημα του φόβου. Και στην ερώτηση 8.5 όπου μελετάται το συναίσθημα της απογοήτευσης, προκύπτει ότι το 19,67% δυσκολεύεται να διαχειριστεί το συναίσθημα της απογοήτευσης.

8. Ποια συναισθήματα σας είναι δύσκολο να διαχειριστείτε;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Άγχος	9	14.8	14.8	14.8	
	Άγχος, Ανασφάλεια	6	9.8	9.8	24.6	
	Άγχος, Ανασφάλεια, Απογοήτευση	1	1.6	1.6	26.2	
	Άγχος, Ανασφάλεια, Φόβος	4	6.6	6.6	32.8	
	Άγχος, Απογοήτευση	3	4.9	4.9	37.7	
	Άγχος, Φόβος	6	9.8	9.8	47.5	
	Ανασφάλεια	7	11.5	11.5	59.0	
	Ανασφάλεια, Απογοήτευση	1	1.6	1.6	60.7	
	Απογοήτευση	5	8.2	8.2	68.9	
	Θυμός	6	9.8	9.8	78.7	
	Θυμός, Άγχος	6	9.8	9.8	88.5	
	Θυμός, Άγχος, Απογοήτευση	2	3.3	3.3	91.8	
	Φόβος	5	8.2	8.2	100.0	
	Total		61	100.0	100.0	

8.1 Θυμός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	47	77.0	77.0	77.0
	Ναι	14	23.0	23.0	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

8.2 Άγχος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	24	39.3	39.3	39.3
	Ναι	37	60.7	60.7	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

8.3 Ανασφάλεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	42	68.9	68.9	68.9
	Ναι	19	31.1	31.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

8.4 Φόβος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	46	75.4	75.4	75.4
	Ναι	15	24.6	24.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

8.5 Απογοήτευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	49	80.3	80.3	80.3

Ναι	12	19.7	19.7	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Κλείνοντας τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής, η κατάταξη των συναισθημάτων κατά φθίνουσα σειρά δυσκολίας διαχείρισης είναι η ακόλουθη: σε ποσοστό 61% η δυσκολία διαχείρισης εντοπίζεται στο άγχος, ακολούθως σε ποσοστό 31% στην ανασφάλεια, σε ποσοστό 25% στον φόβο, 23% στον θυμό και τελευταία σε ποσοστό 20% στο συναίσθημα της απογοήτευσης.

Δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον θυμό, το άγχος οι άντρες και οι γυναίκες, όπως επίσης ούτε για την ανασφάλεια, ούτε για τον φόβο, ούτε επίσης και για την απογοήτευση. Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε και δεν χρησιμοποιήσουμε τα αυστηρά κριτήρια του ελέγχου X^2 αλλά μείνουμε σε μία πιο περιγραφική στατιστική, παρατηρούμε μικρές διαφορές οι οποίες σημειώνεται όμως ότι δεν αξιολογούνται ως στατιστικώς σημαντικές μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά το άγχος, όπου οι άντρες φαίνεται να είναι ελαφρώς πιο ευάλωτοι στο άγχος και τον θυμό. Δυσκολεύονται πολύ να διαχειριστούν το θυμό και επίσης έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη δυσκολία με τη διαχείριση της ανασφάλειας. Αυτό στο οποίο «υπερτερούν» σημαντικά οι γυναίκες, δηλαδή το συναίσθημα εκείνο το οποίο δυσκολεύονται περισσότερο να διαχειριστούν από τους άντρες, είναι το συναίσθημα του φόβου. Συνολικά αποτιμώντας και ρισκάροντας μία συνοπτική αποτίμηση, θα λέγαμε ότι οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο ανθεκτικές στη διαχείριση των διαφόρων συναισθημάτων από τους άνδρες, με εξαίρεση το συναίσθημα του φόβου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο εργασιακός χώρος του σχολείου, παρά τις συνεχόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση, στο πλαίσιο της βελτίωσης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανταπόκρισή του στα σύγχρονα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα, παραμένει ένα πεδίο εργασίας που προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στους εργαζόμενούς του. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ευχαριστημένοι με τον εργασιακό τους χώρο και το ωράριο εργασίας τους. Αντίστοιχα, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρούν ότι αναγνωρίζεται το έργο τους, όμως το συγκεκριμένο πεδίο επιδέχεται βελτιώσεων, καθώς η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, κυρίως λόγω του μεγαλύτερου εύρους σχολικών διακοπών στοχοποιείται ευκολότερα από άλλες επαγγελματικές ομάδες για την αποδοτικότητά της.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, το συντριπτικό ποσοστό του 60,7% δηλώνει το «άγχος» ως κυρίαρχο συναίσθημα, το οποίο δεν μπορεί να διαχειριστεί. Ακολουθεί με ποσοστό 31,3% το συναίσθημα της «ανασφάλειας», 24,6% δηλώνει το «φόβο», 23% το «θυμό» και 19,7% την «απογοήτευση», ως «δύσκολα» ως προς τη διαχείρισή τους συναισθήματα. Η διαφορά της τάξης άνω του 30% του συναισθήματος του «άγχους» σε σχέση με τα υπόλοιπα συναισθήματα, καταδεικνύει ότι παρά το μειωμένο σε σχέση με τον υπόλοιπο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα εργασιακό ωράριο, τις περισσότερες ημέρες διακοπών, το καλό σχολικό κλίμα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παραμένει εξαιρετικά στρεσογόνο, καθιστώντας τον ευάλωτο στο άγχος και στις συνέπειες αυτού στην ψυχοσωματική του υγεία. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το ποσοστό που αντιστοιχεί στην «ανασφάλεια», το οποίο, μπορεί να συνδεθεί με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι και την εργασιακή αβεβαιότητα που βιώνουν κάθε χρόνο, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς διατηρούνται σε αυτό το προσωρινό εργασιακό καθεστώς επί σειρά ετών. Για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς η ανασφάλεια θα μπορούσε να ερμηνευθεί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων των τελευταίων δέκα ετών τουλάχιστον, με αναφορές στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, και την

απόδοση λόγου στην τοπική κοινωνία, στους Συλλόγους Γονέων και στους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Σε ότι αφορά στα λοιπά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο, όπως καταγράφονται στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ο θυμός, ο φόβος και η απογοήτευση κατέχουν ένα σημαντικό ποσοστό σε σχέση με το άγχος και την ανασφάλεια, με τους άντρες να φαίνονται πιο ευάλωτοι συγκριτικά με τις γυναίκες με εξαίρεση τη διαχείριση του συναισθήματος του φόβου. Ο μη διαχωρισμός φύλου στην περίπτωση του ποσοστού άγχους και ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον εργασίας τους, υποδηλώνει την αδυναμία διαχείρισής και αντιμετώπισής αυτών των συναισθημάτων και των επιδράσεων στη επαγγελματική και οικογενειακή τους πραγματικότητα.

Στην έρευνα των Δουράνου & Ντρίμερη 2021, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το αίσθημα ανεπάρκειας, η κριτική από σημαντικούς άλλους, η απώλεια κινήτρου, η αποξένωση, οι συγκρούσεις, η έλλειψη καθοδήγησης, καταγράφονται ως πηγές άγχους στο σχολείο, με συνέπειες που μακροπρόθεσμα μπορούν να αποδομήσουν την προσωπικότητα των εργαζομένων, να τους καταστήσουν μη λειτουργικούς, να τους οδηγήσουν σε καταστάσεις burnout. Στην ίδια έρευνα αναδύεται ξεκάθαρα η ανάγκη και το αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για ενδυνάμωση μέσω Συμβουλευτικής και Coaching, δύο διαδικασίες που είναι σε χρήση στον ιδιωτικό τομέα, όχι όμως και στο δημόσιο. Ταυτόχρονα η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η αυθεντική λεκτική επικοινωνία, η συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων και διαφωνιών, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αντίληψη των ατομικών συναισθημάτων αλλά και αυτών των άλλων, καλλιεργούν ένα θετικό εργασιακό κλίμα που λειτουργεί παρωθητικά για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου για την δική του ψυχική ικανοποίηση και ανάπτυξη καθώς και την εκτέλεση των καθηκόντων του κατά τρόπο που διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται μέσα σε κοινωνικό και οικονομικό «κενό», βιώνουν τους «κραδασμούς» της κοινωνίας, ως μέλη αλλά και ως εργαζόμενοι στα σχολεία που λειτουργούν στο συγκεκριμένο οικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Συμμετέχουν ενεργά με τους υπόλοιπους φορείς που δραστηριοποιούνται για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση διεργασιών που ενισχύουν τη δυναμική των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ομάδων που λειτουργούν στο σχολικό περιβάλλον. Η σύγχρονη απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από την συνεχή εισαγωγή καινοτομιών, ελλοχεύει κινδύνους αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η διαχείριση του «νέου» μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενδυνάμωση και θωράκισή τους, προκειμένου η προσαρμογή στην αλλαγή να μην τους εκθέτει σε καθεστώς μακροχρόνιου εργασιακού άγχους και ανασφάλειας, με αρνητικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους επικαιροποιημένους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: Το μοντέλο της Maslach, Το μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Διπλωματική Μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Δουράνου, Α. (2021). *Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εποχή της Κοινωνίας της Γνώσης μέσα από τα κείμενα Διεθνών Οργανισμών και τα ελληνικά εκπαιδευτικά νομοθετήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Δουράνου, Α., & Ντρίμερης, Δ. (2021). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας: Συμβουλευτική και Coaching*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Θελερίτης, Χ. (2010). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. *Encephalos* 47 (4), 193-198.

file:///C:/Users/user/Downloads/pdfBurnoutSyndromeEncephalos%20(1).pdf (Προσπελάστηκε στις 11/11/2020)

Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Συναισθήματα, Ιδιοσυγκρασία, Αυτοσυνειδησία, Κοινωνικότητα, Σχέσεις του παιδιού*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.

Μόσχου –Αρτεμης, Ν. (2018). *Εργασιακό Άγχος & Επαγγελματική Εξουθένωση Σε Δείγμα Εργαζομένων στο Δημόσιο Τομέα : Ο Ρόλος της Αντιλαμβανόμενης Οργανωσιακής και Συναισθηματικής Κοινωνικής Υποστήριξης*. Διπλωματική Μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21899/3/Nota->

Παπαδέλη, Χ. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια της μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διαταραχών*. Phd thesis, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3714> (Προσπελάστηκε στις 11/11/2020)

Σωτηρόπουλος, Σ., Τζίμας, Θ., Ντόμαρης Ι.(2018).*Επαγγελματική εξουθένωση στους νοσηλευτές*. Διπλωματική μελέτη, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα <https://arothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/8408> (Προσπελάστηκε στις 08/11/2020)

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ:

Ξενογλώσση

Bashir, U. & Ramay, M.I. (2010). Impact of Stress on Employees Job Performance A Study on Banking Sector of Pakistan. *International Journal of Marketing Studies*, 2(1), 122-126, <https://ssrn.com/abstract=2281979>, (Προσπελάστηκε στις 16/11/2020)

Borritz, M., Rugullies, R., Bjorner, J.B., Villadsen, E., Mikkelsen, O.A., and Kristensen, T.S. (2006). Burnout among employees in human service work: design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian Journal of Public Health, Vol 34, N.1*, 49-58. https://www.jstor.org/stable/pdf/45149709.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_search_solr_clou d%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A5ff29507b6dc405ab4644052d2bc4409 (Προσπελάστηκε στις 08/11/2020)

Chowen, C. (2013). Occupational stress among bank employees in South East, Nigeria. *Global Advanced Research Journal of Management and Business Studies*, 2(2), 114-119, <https://www.semanticscholar.org/paper/Occupational-stress-among-bank-employees-in-South-%2C-Chowen/319fa931948b3c24e26c8579e61dd778aa105388>, (Προσπελάστηκε στις 18/11/2020)

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Kristensen, Tage. S., Kristensen, M., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress* 19(3):192-207. DOI: 10.1080/02678370500297720

Lazarus, R.S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13, https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1, (Προσπελάστηκε στις 16/11/2020)

Montgomery, D.C. Blodgett, J.G. & Barnes, J.H. (1996). A model of financial securities sales persons job stress. *The Journal of Services Marketing*, 10, 21-34, <https://doi.org/10.1108/08876049610119776>, (Προσπελάστηκε στις 18/11/2020)

Parker, D.F. & Decotiis, T.A. (1983). Organizational determinants of job stress. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 160-177, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(83\)90145-9](https://doi.org/10.1016/0030-5073(83)90145-9), (Προσπελάστηκε στις 13/11/2020)

Ring, A. (2020). Burnout Therapy, Cool Conduct and Cold Cinema. In Mererid Puw Davies, Sonu Shamdasani (Eds), *Medical Humanity and Inhumanity in the German-Speaking World*. UCL Press. https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv13xps3h.14.pdf?ab_segments=0%252Fbasic_search_solr_cloud%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A0b3c468a54855b708790733a906bdd97, (Προσπελάστηκε στις 08/11/2020)

Sestili,C., Scalingi,S., Cianfanelli, S.,Mannocci 4,A., Del Cimmuto,A., De Sio,S., Chiarini 7,M., Di Muzio,M., Villari,P., De Giusti 10, M.,& La Torre, G. (2018). Reliability and Use of Copenhagen Burnout Inventory in Italian Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1708. DOI: 10.3390/ijerph15081708

Wu, Y. & Shih, K. (2010). The Effects of Gender Role on Perceived Job Stress. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 74-79, <http://www.hraljournal.com/Page/8%20Yu-Chi%20Wu.pdf>, (Προσπελάστηκε στις 16/11/2020)

Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των μαθητών/τριών Ρομά από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

Σοφία Χρόνη¹, Παναγιώτης Σοφός²

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ
Email: sofichro@gmail.com

²Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ
Email: sofos.panos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η παρουσίαση εμπειρικής έρευνας μικρής κλίμακας σχετικά με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες μαθητών/τριών Ρομά για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, να αναδειχθούν τα εμπόδια στην ομαλή ένταξή τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναδεικνύονται, αφενός, το επίτευγμα της πολύχρονης παραμονής τους στο σχολείο εγγραφής τους, όχι όμως και η απρόσκοπτη φοίτηση και ικανοποιητική επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, καταγράφονται η προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών/τριών από το σχολείο αλλά και αρκετές πτυχές της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής τους αποτυχίας. Επιπλέον, η διαπίστωση πως οι Ρομά δεν αντιστέκονται συνειδητά στην απειλή πολιτισμικής αφομοίωσης που αντιπροσωπεύει γι' αυτούς το σχολείο αλλά αντιστέκονται γιατί το σχολείο αδυνατεί συχνά από μόνο του να αποτρέψει να γίνονται αντικείμενα περιθωριοποίησης, διάκρισης και προκαταλήψεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αποδοχή, μάθηση, συμπερίληψη, κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτικές ανισότητες, περιθωριοποίηση

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a small-scale empirical research on the perceptions and academic expectations of the Roma students as far as their primary school education is concerned and to pinpoint the various obstacles that may impede their smooth integration into the public educational system on an intercultural approach framework. On the one hand, the achievement of their long stay in their school of enrollment is highlighted, but not their smooth consistent attendance and their satisfactory academic performance. Specifically, the attempt to successfully include all students from school is being recorded, as well as several aspects of their socially reproduced school failure. Furthermore, the research finding is that the Roma do not consciously resist the threat of their cultural assimilation that their schooling may represent for them but because the school itself often fails to prevent such social phenomena of Roma students becoming victims of marginalization, social discrimination and prejudice.

KEYWORDS: acceptance, learning, inclusion, social exclusion, educational inequalities, marginalization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Τσιγγάνοι ή Ρομά, είναι τα παραδοσιακά θύματα ακραίων ρατσιστικών προκαταλήψεων σχετικά με τη φιλοσοφία, τον τρόπο ζωής και τις επιλογές των κοινοτήτων τους, ενώ σήμερα βρίσκονται πια κατά ένα μεγάλο ποσοστό στα όρια της ένταξης στις κοινωνίες όπου ζουν. Τα θεμελιώδη δικαιώματά τους παραβιάζονται και εξακολουθούν να παραβιάζονται συστηματικά σε όλα τα κράτη (Διβάνη, 2001).

Το σημαντικότερο πρόβλημα που συνδέεται άμεσα με την αναπαραγωγή αυτής της περιθωριοποίησης είναι η εκπαίδευση ή καλύτερα, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, η μη

εκπαίδευση των Τσιγγάνων (FRA European Union Agency for Fundamental Rights; Committee of Ministers, 2009), γεγονός που καθιστά, ιδιαίτερα, επιτακτικό τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του ελληνικού σχολείου, που με τη δεδομένη, πλέον, ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού του, καλείται να εντάξει στους κόλπους του τους «διαφορετικούς» μαθητές εξασφαλίζοντάς τους τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς σχολικής και αργότερα κοινωνικής πορείας.

Η σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων, είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης, η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από το σχολείο, τα φαινόμενα ρατσισμού στα σχολεία, κλπ., γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα το 60% περίπου του πληθυσμού να είναι εντελώς αναλφάβητοι με συνεπακόλουθο τη διαίωνηση του κοινωνικο-οικονομικού αποκλεισμού τους (Διβάνη, 2001; Wauters, Van Mol, Clycq, Michielsen, & Timmerman, 2017).

Σε όλα τα στάδια της ενασχόλησης με την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα, αντανακλούνται αφενός οι προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να κατανοήσει το ζήτημα και να εναρμονισθεί με τις σχετικές ευρωπαϊκές επιταγές, παρέχοντας αντισταθμιστικές μεταρρυθμιστικές λύσεις και αφετέρου οι προσπάθειες ερμηνείας των επιστημόνων από τον χώρο των ανθρωπιστικών/κοινωνικών/παιδαγωγικών επιστημών (Σκούρτου, 2016). Με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθήθηκαν έτσι μέτρα που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στην ισότητα ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων όπως σήμερα η λειτουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (άρθ. 26 παρ. 1α και 1β, Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21.09.2010). Παρόλο που η αξιολόγηση της τελευταίας δράσης, δεν έχει ολοκληρωθεί και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν δημοσιευμένα αποτελέσματα, παλαιότερες έρευνες από ανάλογες υποστηρικτικές δράσεις στα σχολεία κατέδειξαν πως η λειτουργία των Τ. Υ, που από το 1980 λειτουργούσαν, δεν είχαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Δαμανάκης, 1997; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Σύμφωνα με την Διβάνη, (2001, p. 11) «στην πραγματικότητα απαγορεύεται κυριολεκτικά στους Τσιγγάνους η πρόσβαση στην εκπαίδευση, δηλαδή η δυνατότητα μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης» είτε με ανοιχτές απόπειρες αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων με κινητοποίηση της κοινωνίας, γονιών, μαθητών, δασκάλων είτε με παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους. Παρομοίως, ο Κάτσικας (1999, στο Καρατζίου, 2016) μιλά για τη σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων ως κοινωνική κατασκευή, καταρρίπτοντας 6 μύθους σε μια προσπάθεια να αποκωδικοποιήσει τις αιτίες γύρω από αυτή και να επισημάνει την ανάγκη ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπισή της: 1) Η σχέση των Τσιγγάνων με το σχολείο δεν είναι προκαθορισμένη αλλά διαμορφώνεται από τις συνθήκες που θα βρουν στον κοινωνικό χώρο του σχολείου. 2) Η εκπαιδευτική πολιτική δεν αδιαφορεί για τους Τσιγγάνους, αλλά αναπαράγει τη συγκεκριμένη σχέση τους με το σχολείο, αντί να αξιολογεί την αναποτελεσματικότητα των μέτρων. 3) Η περίπτωση των Τσιγγάνων δεν συνιστά μοναδικό φαινόμενο τόσο μεγάλης σχολικής αποτυχίας αφού κι άλλοι πληθυσμοί παρουσιάζουν πολύ υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Σε αυτή τη διατύπωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η κακής ποιότητας εκπαίδευση που λαμβάνουν αυτοί οι μαθητές, συνήθως σε υποβαθμισμένες περιοχές. 4) Η σχέση των Τσιγγάνων με το σχολείο δεν αφορά μόνο τους Τσιγγάνους αλλά η σχολική εμπειρία των Τσιγγάνων και των υπόλοιπων μαθητών σχετίζεται με το κοινωνικό πεδίο του εκπαιδευτικού μηχανισμού και του σχολείου. 5) Ο πολιτισμός των Τσιγγάνων δεν είναι αυτός που είναι διαρκώς ασύμβατος με το σχολικά πρότυπα, αλλά ο πολιτισμός του σχολείου είναι τελείως ασύμβατος με τον δικό τους και ταυτόχρονα οι κοινωνικοί συσχετισμοί της σχολικής οργάνωσης λειτουργούν εις βάρος τους. 6) Οι Τσιγγάνοι δεν αντιστέκονται συνειδητά στην απειλή πολιτισμικής αφομοίωσης που

αντιπροσωπεύει γι' αυτούς το σχολείο αλλά αντιστέκονται γιατί γνωρίζουν πως στο σχολείο περιθωριοποιούνται και γίνονται αντικείμενα διάκρισης και προκαταλήψεων.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, στόχος της προτεινόμενης εμπειρικής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των μαθητών Ρομά ενός δημοτικού σχολείου της Κορινθίας σχετικά με τη φοίτησή τους σε αυτό, προκειμένου, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, να αναδειχθούν τα εμπόδια στην ομαλή ένταξή τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το θέμα είναι τα εξής:

Α. Πώς βιώνουν τη φοίτησή και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους στο σχολείο;

Β. Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το σχολείο, τι τους βοηθά και τι τους εμποδίζει να τις πετύχουν;

Γ. Πώς θα ήθελαν να είναι το σχολείο, ώστε να μπορούν και να θέλουν να το παρακολουθούν;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν συνολικά μέρος 3 μαθητές/-τριες Ρομά ενός δημοτικού σχολείου του Ν. Κορινθίας (1 αγόρι και 2 κορίτσια) που είχαν φοιτήσει τουλάχιστον 3 χρόνια σε αυτό. Ο εντοπισμός του δείγματος έγινε με βάση τη «βολική» δειγματοληψία. Η έρευνα, ως εκ τούτου, με επιλεγμένο δείγμα από το κοινωνικό δίκτυο πρόσβασης των ερευνητών και μη αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς των μαθητών Ρομά του εν λόγω σχολείου, δεν αξιώνει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως ένδειξη των τάσεων του συγκεκριμένου πληθυσμού και ως αφορμή για ευρύτερες έρευνες στο πεδίο αυτό.

Εργαλείο-μέθοδος

Για τη συλλογή του υλικού επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη ποιοτικής έρευνας, αφού η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες (Robson, 2010). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Στις διερευνήσεις μικρής κλίμακας, όπως η παρούσα, «*με περιορισμένους πόρους και χρόνο... τέτοιου είδους συνεντεύξεις αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο, παρότι μπορεί να ενυπάρχουν δυνητικά προβλήματα-πρακτικά, θεωρητικά και αναλυτικά μεταξύ άλλων*». (Robson, 2010, σ. 320). Ένα μειονέκτημά της είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή. Επιτρέπει, όμως, από την άλλη πλευρά μεγαλύτερο βάθος απ' ότι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Μάλιστα, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι περισσότερο ευέλικτη τόσο στη διατύπωση όσο και στη σειρά των ερωτήσεων, αφήνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να αντλήσει περισσότερες και ποιοτικά καλύτερες πληροφορίες. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων του πρωτοκόλλου συνέντευξης δομήθηκε, πέρα από τη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηρισμών των μαθητών, σε 3 άξονες που αντιστοιχούν στα 3 ερευνητικά ερωτήματα και προέκυψε από τον προσδιορισμό του ακριβούς σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού στον οποίο επικεντρώνεται και των ατόμων που είναι διαθέσιμα (Cohen & Manion, 1994). Επιπλέον, το σχέδιο των ερωτήσεων προέκυψε και βάσει ερωτημάτων που είχαν θέσει παλιότερες σχετικές έρευνες.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν στο σχολείο των μαθητών/-τριών από τις 30/5/2018 ως την 1/6/2018 και διήρκεσαν 25 λεπτά περίπου. Λόγω του ότι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ανήλικοι είχε ζητηθεί πρώτα προφορική άδεια από τους γονείς τους, ενώ διασφαλίσθηκε η ανωνυμία και το απόρρητο της συνέντευξης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, Μάρτιος 2017) για την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας και την κατηγοριοποίησή τους με οδηγό τα ερευνητικά της ερωτήματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δημογραφικά στοιχεία

Μελετώντας αρχικά τα δημογραφικά στοιχεία των τριών παιδιών Ρομά, που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώνουμε πως πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες πολύ χαμηλού κοινωνικο/οικονομικού επιπέδου (Διβάνη, 2001). Συγκεκριμένα οι γονείς τους είναι κατά το πλείστον αναλφάβητοι και απασχολούνται με το εμπόριο παλιοσιδερω ή είναι εργάτες σε αγροτικές εργασίες, ενώ τα παιδιά συμμετέχουν στις δουλειές των μεγάλων και ιδιαίτερα τα κορίτσια σε δουλειές του σπιτιού. Μιλούν μεταξύ τους «τη γύφτικη»(M2) γλώσσα ρομανί (Σελλά-Μάζη, 2016) και ζουν σε άθλιες στεγαστικές συνθήκες, μακριά από το σχολείο και έξω από το κοντινό τους χωριό, σε γκετοποιημένη περιοχή Ρομά (καταυλισμό) καταδικασμένοι να ζουν σε συνθήκες απαρτχάιντ (Πράττος, 2012). Συγκεκριμένα, δηλώνουν πως μένουν:

« Έξω από το χωριό. Σε παράγκα. Δεν έχει δωμάτια. Η μάνα μου, ο πατέρας μου, ο T..., η P.. και εγώ...», κάνουν παρέα μεταξύ τους μετά το σχολείο: «Μόνη μου, με την ξαδελφή μου, την άλλη ξαδελφή μου, τον ξάδελφό μου... Όχι, δεν έχω άλλα» (παιδιά από το σχολείο) ενώ απασχολούνται: «...με παιχνίδια, πάει η μαμά για σίδερα, πάει στον παλιατζή και φέρνει για να φάμε κι εμείς. Πλένουμε τα πιάτα, σφουγγαρίζουμε...» (M3).

Τα στοιχεία αυτά δεν εκπλήσσουν αφού οι συνθήκες διαμονής στα μέρη που συνήθως διαμένουν οι Ρομά είναι τέτοια που συχνά προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια με τον βιοτικό χώρο της οικογένειας σε σχέση με τον αριθμό των μελών να είναι ασφυκτικά περιορισμένος (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ, 2004).

Εμπειρία των μαθητών από τη φοίτηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους στο σχολείο

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το πώς βιώνουν οι μαθητές τη φοίτησή και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους στο σχολείο η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως οι εμπειρίες των μαθητών ανταποκρίνονται, εκ πρώτης όψεως, στις προσδοκίες και το ενδιαφέρον που δηλώνουν απέναντι στη μάθηση και το σχολείο, το οποίο, σε αντίθεση με την έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ (2004) δεν φαίνεται να το αντιλαμβάνονταν ως ξένο θεσμό, τουλάχιστον, πριν έρθουν σε αυτό: «...έβλεπα τα άλλα παιδάκια που πήγαιναν στο σχολείο και ήθελα πολύ να έρθω και εγώ και να σπουδάσω κάτι και εγώ...» (M1). Απολαμβάνουν, όπως γενικά, στην αρχή, δηλώνουν, αποδοχή από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές και αναγνωρίζουν τη μάθηση που έχουν πετύχει μέσα σε αυτό: « Ναι, πολύ μου αρέσει... Με κάνουν τα παιδάκια (παρέα), παίζουμε, η κυρία μου βάζει γράμματα...» (M3). Παράλληλα εκφράζουν μια τόνωση του αυτοσυναισθήματός τους και αναγνώριση της διαγενεακής προόδου μέσω του θεσμού του σχολείου που τα θεωρούν σημαντικά. Φαίνεται πως, στα μάτια των παιδιών, όπως διαπιστώνει και ο Κάτσικας (1999, στο Καρατζίου, 2016) ο πολιτισμός του σχολείου, δεν φαίνεται να είναι ασύμβατος με τον πολιτισμό των Τσιγγάνων: «Μ' αρέσει που είμαι στο σχολείο, παίζω, μαθαίνω τα γράμματά μου, και ξέρω κάτι και εγώ, αφού δεν ξέρουν η μαμά μου και ο πατέρας μου, ξέρω κάτι εγώ, είναι σημαντικό και αυτό». (M1).

Πολύ θετικά, ειδικότερα, εκφράζουν τη συμπεριφορά και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών απέναντί τους, μέσω της συμμετοχής και ανατροφοδότησής τους στο μάθημα αλλά και της ευκαιρίας που τους δίνουν να μιλήσουν τη γλώσσα τους στο σχολείο. Η μέριμνα αυτή των εκπαιδευτικών τόσο για τη γνώση όσο και την αποδοχή τους στην τάξη διασφαλίζει, όπως αναφέρει η Σκούρτου (2018), τις καλύτερες συνθήκες που ισχύουν για να μαθαίνουν όλα τα παιδιά: «Ναι, τέλεια, είναι. Μας φέρονται καλά, είναι καλές κυρίες. Μας κάνουν μάθημα. Ναι, έχω (την ευκαιρία να μιλήσει τη γλώσσα της). Ναι, τους ρωτάω και μου απαντάνε. Ναι.(δίνουν εργασίες) ...εμείς τις κάνουμε και τις κοιτάνε και μας λένε τι να κάνουμε». (M1).

Αντιλαμβάνονται, παρόλα αυτά, τις πολύ χαμηλές επιδόσεις τους στα μαθήματα, όπως διαπιστώνεται και από έρευνα για την εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών Ρομά της

Πελοποννήσου (Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012), αναγνωρίζοντας την αδυναμία τους να ακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης:

«...εκτός από τα μαθηματικά, γιατί είναι δύσκολα. Καταλαβαίνω όταν μου βάζουν κάτι πιο εύκολο.» (M1), «Δεν ξέρω πολλά γράμματα...; Μου βάζουν (άλλες ασκήσεις). Δεν ξέρω.» (M2), «Δεν ξέρω να διαβάσω, γι' αυτό,, γιατί είναι δύσκολα...» (M3)

Παράλληλα, δεν διστάζουν να δηλώσουν είτε έμμεσα είτε άμεσα και βιώματα παθητικού αποκλεισμού και την απογοήτευσή τους με την περιθωριοποίησή τους κάποιες φορές μέσα στην τάξη (Διβάνη, 2001) μέσω μη κάλυψης των ψυχικών και μαθησιακών αναγκών τους, όπως με παράπονο δηλώνουν στα παρακάτω αποσπάσματα:

«...δεν θα μου βάλει τώρα η κυρία γράμματα, γιατί κάνουν οι άλλοι μαθηματικά. ... , ήθελα να διαβάσω με μια κυρία τώρα, να πάρω παραμυθάκι να διαβάσω, ό,τι να ναι, να μου δώσει η κυρία... να κάνω μαθηματικά, να πάρω βιβλίο να διαβάσω ... με μια κυρία με όποια νάναι.» (M3), «Να αλλάξει το θρανίο μου. Είναι πίσω. Ναι, με τον ξάδελφό μου. Αλλά δεν έχει θέση.» (M3), «...ένα χρόνο έχουμε ακόμα και δεν ξέρουμε ακόμα γράμματα, γιατί δεν ασχολούσαν με εμάς όταν ήρθαμε την πρώτη φορά, έκανε παράπονα η μαμά, και τότε μας έβαζε γράμματα, ανοίγαμε το βιβλίο και έκανε μόνο στα άλλα παιδιά και εμείς είχαμε ανοιχτό το βιβλίο και περιμέναμε. Να έκαναν από την αρχή λίγη προσπάθεια να διαβάζαμε κι εμείς, όπως τα άλλα παιδιά, είναι κι αυτοί παιδιά, έχουμε κι εμείς καρδιά, έπρεπε να μας βοηθήσουν από την αρχή που ήρθαμε και όχι να λένε να ανοίξουμε το βιβλίο και δεν έρχονταν, πέρασε το σχολείο και μετά δεν μαθαίναμε τίποτα στο σχολείο.» (M1)

Διαπιστώνεται, δηλαδή και στην έρευνά μας πως ενώ η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, ενώ υπάρχει μια δυσανεμία για την «αγραμματοσύνη» των Τσιγγάνων, δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα με τα εγγεγραμμένα παιδιά Ρομά στο σχολείο για να αντιστραφεί αυτή η αγραμματοσύνη και να εισαχθούν στον γραμματισμό μαζί με τα παιδιά του γενικού πληθυσμού (Σκούρτου, 2018).

Όσον αφορά, ειδικότερα, στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές, δηλώνουν πως έχει αποκατασταθεί η αρνητική εμπειρία που είχαν σε πρώτη φάση από τους συμμαθητές τους, γεγονός που αποτυπώνει, αντιθέτως, σημαντική προσπάθεια από το σχολείο προς την κατεύθυνση υγιών διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Vedder, Horenczyk, Liebkind, & Nickmans, 2006):

«Την πρώτη φορά κάποια παιδάκια μας φερόντουσαν όχι καλά, άσχημα. Μετά παίζανε μαζί μας και τελειώσανε που μας έκαναν κακή αντίδραση», (M1).

Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι ενώ αποτυπώνουν επιθυμία ένταξης, αλλά και πρόσβαση γενικά στις παρέες όλων των συμμαθητών, αφού παίζουν «..με όλα τα παιδιά...» (M1), κανένα από τα Ρομά παιδιά δεν κάθεται στο θρανίο στην τάξη με παιδιά μη Ρομά, αφού κάθονται, όπως δηλώνουν είτε:

«Μόνος μου. Δεν κάθονται. Δεν θέλουν (τα άλλα παιδιά μαζί του στο θρανίο)» (M2), είτε τα ίδια τα παιδιά Ρομά δεν θέλουν να κάτσουν στο ίδιο θρανίο με άλλα παιδιά μη Ρομά: «Γιατί δεν θέλω, θέλω να κάτσω με τον ξάδελφό μου».(σχεδόν θυμωμένα) (M3).

Επιπλέον, δεν εκφράζουν στενότερες σχέσεις μαζί τους παρά μόνο με τα άλλα Ρομά παιδιά: «Με την ξάδελφή μου τη Β., την ξάδελφή μου την άλλη, δεν έχω κολλητή» (μη Ρομά από το σχολείο) (M1).

Φαίνεται, επομένως, ότι η παραπάνω προσπάθεια του σχολείου, προς την καλλιέργεια υγιών διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών δεν είναι από μόνη της αρκετή για να αποτρέψει την περιθωριοποίηση των Ρομά μαθητών, αφού όπως δηλώνουν στη συνέχεια, υπάρχει έλλειψη ισοτιμίας και κατανόησης στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (Vedder, Horenczyk, Liebkind, & Nickmans, 2006):

«όλα τα άλλα παιδιά παίρνουν τα δίκια τους και τα βάζουν όλα τα βαρετά σε εμένα. Μετά μιλάνε σε εμένα, αλλά αυτό, να μου δίνουν τα βαρετά και μετά να μου μιλάνε, είναι άσχημο, δεν με καταλαβαίνουν.» (M1)

Τέλος, ομολογούν πως δεν λείπουν επεισόδια ρατσισμού, προκαταλήψεων και σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (LeRoux, 2001):

«Όπως, τώρα στο διάλειμμα που καθόμαστε στο σκαλάκι, ένα παιδάκι που δεν του έχω κάνει τίποτα, μου λέει μωρή, φύγε από εδώ». (M1)

«...Λίγο θα με παίζονε, αλλά λένε γύφτοι, φυγέτε από εδώ... Φωνάζονε, λένε, γύφτοι...». (M3)

Οι προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο και οι παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν την πραγματοποίησή τους

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το σχολείο, τι τους βοηθά και τι τους εμποδίζει να τις πετύχουν, οι μαθητές/τριες δηλώνουν όσον αφορά στις προσδοκίες, πρώτον, ελπίδα για μελλοντική οικονομική και κοινωνική επιτυχία σε αντίθεση με την έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ (2004), όπου η επιτυχία στο σχολείο δεν συνδέεται με την οικονομική και κοινωνική επιτυχία τους:

«Να παίρνω μεροκάματο, να βάλω το μεροκάματό μου στην τράπεζα, να έχω δουλειά, να κάνω και εγώ κάτι» (M1),

Δεύτερον, δυνατότητα υποστήριξης της τωρινής και μελλοντικής τους οικογένειας, αφού οι Ρομά αντλούν σιγουριά και ασφάλεια από τη συνοχή και τη σχέση που αναπτύσσουν τα μέλη των οικογενειών μεταξύ τους ή με άλλες οικογένειες (ο.π.):

«Να κάνω κάτι και για την μάνα μου και τον πατέρα μου, για μένα, για τον αδελφό μου και την αδελφή μου να βοηθήσω και εγώ και όταν μεγαλώσω και τα παιδιά μου». (M1)

Τρίτη, αλλά όχι λιγότερο σημαντική προσδοκία τους από το σχολείο είναι η έντονη επιθυμία για μάθηση και αποδοχή στις παρέες των συμμαθητών, αυτά δηλαδή που προσδοκούν όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως, και το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει, μέσω των ανθρωπίνων, παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, (Σκούρτου, 2018):

«Για να μάθω...» (M2), «Αλλά εγώ τώρα ήθελα να κάνω με μια κυρία (να κάνει περισσότερες ώρες με την κυρία του ΖΕΠ)...Ναι, ήθελα κι εγώ να διαβάσω». (M3), «Ναι, προσπαθώ. Ναι, πολύ...». (να αποκτήσει νέους φίλους στο σχολείο)

Όσον αφορά στους παράγοντες που τους βοηθούν στην πραγματοποίησή των προσδοκιών τους μέσα από τις δηλώσεις των παιδιών επισημαίνονται:

A. συνεργατική μάθηση:

«Όταν κάνω κάτι με ένα άλλο παιδί» (M1), «Με τα άλλα τα παιδιά». (μαθαίνει καλύτερα) (M2)

B. Διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους:

«Καταλαβαίνω όταν μου βάζουν κάτι πιο εύκολο.» (M1), «Δεν ξέρω να διαβάζω, γι' αυτό, γιατί είναι δύσκολα.» (M3)

Γ. Αποδοχή με κλίμα ισοτιμίας και κατανόησης στις παρέες των συμμαθητών και άρση του σχολικού εκφοβισμού: «Όταν δεν μου κάνουν τα παιδιά τίποτα και παίρνουν τα δίκια μου και μου λένε, αν με πειράζουν κάποιον να τους το πω».

Δ. Διάθεση συμπαράστασης των γονέων στα μαθήματά τους και επικοινωνία τους με το σχολείο:

«άμα θέλω φωνάζω τη μαμά μου και κάτι μου λέει. Ο μπαμπάς μου, μου λέει Ρ.. θα με βοηθήσεις να διαβάσουμε αυτό; Αλλά αυτός το κάνει για να με κάνει να διαβάσω εγώ», «Αμί! Όταν κάνουμε συναντήσεις, στο σχολείο έρχονται και ρωτάνε». (M1)

Πολύ σοβαρό εμπόδιο, στη φοίτησή τους στο σχολείο, εκτός από την περιθωριοποίησή τους μέσα στην τάξη (Διβάνη, 2001) μέσω μη κάλυψης των ψυχικών και μαθησιακών αναγκών τους, αποτελούν, όπως συχνά αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Διβάνη, 2001; Kirpianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012; Wauters, Van Mol, Clycq, Michielsen, & Timmerman, 2017), σύμφωνα με τα παιδιά, η ακραία φτώχεια και η αδυναμία πρόσβασης στο σχολείο:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε φαΐ να φάμε και ζυπνάω το πρωί και της λέω της μαμάς μου, μαμά, σχολείο και μου λέει, δεν πας και μετά ζυπνάει και μου λέει, δεν το κάνω ξεπίτηδες, να μην πάτε σχολείο να μάθετε, αλλά δεν έχω φαΐ να σας δώσω, θα πάτε και θα βλέπετε τα άλλα παιδιά που θα τρώνε και σεις θα τα κοιτάτε στα μάτια, δεν είναι δίκαιο» (M1), «Χάλασε το αμάξι.» (M2), «Όταν δεν έχω φαΐ με εμποδίζει... για να πάρουμε μαζί μας στο σχολείο. Τώρα, είχαμε». (M3)

Η σκληρή αυτή πραγματικότητα επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τη σύνδεση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά με τη μειονεκτική κοινωνικο/οικονομική τους θέση (Committee of Ministers, 2009) και αφήνει πολλά ερωτηματικά κατά πόσο τα σχολεία μπορούν να εντάξουν μόνο με τις δικές τους δυνάμεις στους κόλπους τους τους Ρομά μαθητές, εξασφαλίζοντάς τους μια επιτυχή σχολική πορεία.

Προτάσεις των μαθητών για την επιτυχή φοίτησή τους στο σχολείο

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, πώς θα ήθελαν να είναι το σχολείο, ώστε να μπορούν και να θέλουν να το παρακολουθούν οι μαθητές/τριες προτείνουν, όπως αποτυπώθηκε και παραπάνω από τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους από το σχολείο πρώτα από όλα αποδοχή από τους συμμαθητές/τριές τους, μέσω της άρσης των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και του σχολικού εκφοβισμού εναντίον τους:

«Τα παιδιά να μην τα ρίχνουν σε εμένα, να μου λένε κακά λόγια και μετά να μου λένε να παίζουμε», «Να παίζουμε μαζί, να μην με βρίζουν, αυτό με στενοχωρεί». (M1)

Ακόμα, προτείνουν την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς που θα είναι συμβατή με τις ανάγκες τους και θα τους δώσει τη δυνατότητα σχολικής επιτυχίας μέσω του γραμματισμού τους, κυρίως, με, έγκαιρη, επαρκή και συστηματική εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (ΖΕΠ):

«...Να έκαναν από την αρχή λίγη προσπάθεια να διαβάζαμε κι εμείς, όπως τα άλλα παιδιά... έχουμε κι εμείς καρδιά, έπρεπε να μας βοηθήσουν από την αρχή που ήρθαμε και όχι να λένε να ανοίξουμε το βιβλίο και δεν έρχονταν, πέρασε το σχολείο και μετά δεν μαθαίναμε τίποτα στο σχολείο.» (M1), « Να με βοηθήσουν... Να μου βάλουν άσκηση...» (M2), «Να αλλάξει το θρανίο μου. Είναι πίσω. Αλλά δεν έχει θέση. Αλλά εγώ τώρα ήθελα να διαβάζω, να κάνω μάθημα, αλλά δεν έχω να κάνω μάθημα, στενοχωριέμαι...Εγώ ήθελα να κάνω με την κυρία Ρ... (ΖΕΠ).....,..... ό,τι μου βάζει η κυρία να τα κάνω. Γι' αυτό σου λέω, δεν ξέρω άμα έχουμε μαζί, γιατί έχει τον Τ., τη Ρ... και τον Μ..., γι' αυτό στενοχωριέμαι, που δεν έχω κυρία να κάνω. Αλλά, τώρα η κυρία Ρ... (ΖΕΠ) δεν ήρθε και ήθελα να κάνω, αλλά δεν ήρθε». (M3)

Όσο για τους γονείς τους έχουν να τους πείσουν για τη συστηματική φοίτησή τους σε αυτό. Για αυτό και προτείνουν, την αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτό:

«Να μας αφήνει η μαμά να πηγαίνουμε σχολείο..». (M1)

Τα παιδιά Ρομά της έρευνάς μας, σύμφωνα, με τα λεγόμενά τους, αισθάνονται, δηλαδή, μια σύγκρουση και ασυνέχεια ανάμεσα στον κόσμο του σπιτιού και σε αυτόν του σχολείου, όπως διαπιστώνεται και στην έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ (2004) με τη διαφορά πως αυτή η ασυνέχεια, στην έρευνά μας δεν οφείλεται στην απειλή που νιώθουν οι γονείς τους να αλλοιωθεί η ταυτότητά των παιδιών (ο.π.) αλλά στην αδυναμία των γονέων να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, λόγω των έντονων οικονομικών προβλημάτων και ακραίων συνθηκών διαβίωσής τους, παράγοντες που έχουν, ήδη, επισημανθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Διβάνη, 2001; Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012). Το συμπέρασμα ότι για τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών ευθύνονται πρωτίστως κοινωνικοί λόγοι έχει, άλλωστε, στέρεα θεωρητικά θεμέλια στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Bourdieu & Passeron, 2014). Εύλογες είναι, επομένως, οι εκκλήσεις από τα παιδιά για επιδόματα και ανεύρεση εργασίας για τους γονείς τους για την απρόσκοπτη φοίτησή τους στο σχολείο:

«...δεν το κάνει από κακία, δεν το κάνει ξεπίτηδες, γιατί μας λένε αν πάτε σχολείο θα ρθείτε σπίτι πεινασμένοι και θα λέτε μαμά φαΐ, εγώ θα στεναχωρηθώ πολύ..... αλλά μερικές φορές δεν

μας αφήνει. Να όπως τώρα είχαμε 2 ευρώ και ήρθαμε...Να έχει η μαμά δουλειά, ένα επίδομα να έχουμε.» (Μ1)

Επομένως, για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο χρειάζεται αλλαγή της νοοτροπίας των γονέων Ρομά, μέσω, κυρίως, της αντιμετώπισης αυτών των συνθηκών από τις οποίες πηγάζει. Το όλο εγχείρημα δεν είναι εύκολο. Πολλώ μάλλον, που το σχολείο πολλές φορές καθίσταται πηγή τραυματικών εμπειριών για ένα τσιγγανόπαιδο, δεδομένου ότι αντιμετωπίζεται με προκατάληψη (Σελλά-Μάζη, 2016), όπως χαρακτηριστικά αποτύπωσαν τα παιδιά.:

«...δεν το λέω στη μαμά μου, γιατί θα στενοχωρηθεί η μάνα μου και δεν θα μας στείλει καθόλου στο σχολείο, έτσι που μας κάνουν...και εμείς δεν μιλάμε που μας κάνουν και μας φωνάζουν». (Μ1)

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το όραμα για «ένα σχολείο για όλους» στην ελληνική πραγματικότητα υλοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό με την έγγραφη περισσότερων παιδιών Ρομά στο σχολείο και σε μικρότερο βαθμό με τα επόμενα βήματα της παραμονής των παιδιών στο σχολείο και τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σκούρτου, 2015). Ενθαρρυντικό είναι, πως το σχολείο της έρευνάς μας, φαίνεται, να έχει πετύχει και την πολύχρονη παραμονή τους, αλλά όχι ακόμα μία απρόσκοπτη φοίτηση και τη βελτίωση της επίδοσή τους, μειώνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Η καταγραφή της άμεσης εμπειρίας των παιδιών Ρομά από τη φοίτησή τους σε αυτό μπορεί να αποκαλύπτει, όπως φαίνεται, πρωτίστως, αρκετές πτυχές της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής τους αποτυχίας αλλά και ταυτόχρονα πως οι Ρομά δεν αντιστέκονται συνειδητά στην απειλή πολιτισμικής αφομοίωσης που αντιπροσωπεύει γι' αυτούς το σχολείο αλλά αντιστέκονται γιατί γνωρίζουν πως στο σχολείο περιθωριοποιούνται και γίνονται αντικείμενα διάκρισης και προκαταλήψεων (Κάτσικας 1999, στο Καρατζίου, 2016).

Και παρόλο που η αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας θα πρέπει να αναζητηθεί, πρωτίστως, στο στρατηγικό επίπεδο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν μπορεί το σχολείο να παραμένει αμέτοχο, ζητώντας προσαρμογή από τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να προσαρμόζεται το ίδιο στο κοινωνικά και πολιτισμικά ανομοιογενές περιβάλλον του. Η δημιουργία,, όμως, ενός ασφαλούς και ενδυναμωτικού σχολικού πλαισίου συμπερίληψης αφήνει ανοιχτό το πεδίο διερεύνησης των συνθηκών εκείνων που θα την υπηρετήσουν (πχ. κοινωνικές παροχές στις οικογένειες, έγκαιρη υποστήριξη του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) ώστε τα παιδιά Ρομά να βιώσουν στο σχολείο τόσο την αποδοχή όσο και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού που μπορεί, τελικά, να ακυρώσουν την 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία' περί σχολικής τους αποτυχίας (Σκούρτου, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997): *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Διβάνη, Λ. (2001, 11 29). Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. *Ελληνική Δημοκρατία Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Αθήνα.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καράτζιου, Α. (2016). *Πολιτισμικά υπεύθυνα διδασκαλία στην εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων: απόψεις και αναφερόμενες πρακτικές δασκάλων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική-κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας. ΥΠ.Ε.ΠΘ. "Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο"*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πράττος, Γ. (2012). Μελέτη της στεγαστικής κατάστασης των Ρομά Παράλληλος συσχετισμός με τον Δήμο Αγίας Βαρβάρας. (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο Σχολή Αγρονόμων και τοπογράφων μηχανικών Τομέας Τοπογραφίας). Αθήνα. Ανάκτηση 4 25, 2022, από <http://www.roma-ekka.gr>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο. Σκούρτου, Ε, Κούρτη-Καζούλη, Β, Σελλά-Μάζη, Ε, Χατζηδάκη, Α, Ανδρούσου, Α, Ρεβυθιάδου, Α, Τσοκαλίδου, Π (Επιμ), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-67). Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/6345>

Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Επιστήμες Αγωγής Θεματικό Τεύχος* (5).

Σκούρτου, Ε. (2016). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο. Σκούρτου, Ε, Κούρτη-Καζούλη, Β, Σελλά-Μάζη, Ε, Χατζηδάκη, Α, Ανδρούσου, Α, Ρεβυθιάδου, Α, Τσοκαλίδου, Π (Επιμ), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-67). Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/6349>

Σκούρτου, Ε. (2018). AegeanMoodle. (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παραγωγός, & Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης) Ανάκτηση 7 19, 2018, από Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων Γλώσσα και διγλωσσία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα: <https://aegeanmoodle.aegean.gr/>

Γ. Τσιώλης (Μάρτιος 2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

FRA European Union Agency for Fundamental Rights. (n.d.). Η κατάσταση των Ρομά σε 11 κράτη μέλη της ΕΕ-Τα αποτελέσματα των ερευνών με μια ματιά. Ανάκτηση 4 6, 2018, από fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2109-FRA-Factsheet_ROMA_EL.pdf

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (1η εκδ.). (Ν. Παναγιωτόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Committee of Ministers. (2009, 6 17). Recommendation CM/Rec(2009)4 of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma and Travellers in Europe. Ανάκτηση 4 5, 2018, από https://www.romeurope.org/IMG/pdf/Rec_2009_4EN.pdf

Kiprianos, P., Daskalaki, I., & Stamelos, G. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58(5), σσ. 675-699. doi:10.1007/s11159-012-9326-0

LeRoux, J. (2001). Social dynamics of the multicultural classroom. *Intercultural Education*, 12(3), σσ. 273-288. doi:10.1080/14675980120087480.

Maniatis, P. (2012, 4). Critical Intercultural Education: Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10. Ανάκτηση 4 7, 2018, από <http://www.jceps.com/archives/697>

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1, σσ. 157-168. doi:10.1016/j.edurev.2006.08.007.

Wauters, J., Van Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2017). Involving Roma parents: analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, 38(3), σσ. 287-306. doi:10.1080/01425692.2015.1081053

Πένθος, εννοιολογικό περιεχόμενο και διαχείριση στη σχολική κοινότητα

Μπλάγκου Γεωργία

Θεατρολόγος - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Email: georgiamlagkou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πένθος είναι μία φυσιολογική αντίδραση στην απώλεια-θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου το οποίο δεν έχει κάποια συγκεκριμένα προβλεπόμενη αντίδραση, το άτομο ενήλικας ή παιδί που πενθεί χρειάζεται χρόνο και στήριξη για να ξεπεράσει την απώλεια και να ζήσει μία φυσιολογική ζωή. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με το πένθος και τη διαχείριση του, καθώς και για την παρέμβαση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας. Οι κοινωνικές αλλαγές, αποτέλεσαν το έναυσμα για τις επιστήμες ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής έτσι η συμβουλευτική πένθους, έρχεται να στηρίζει όλους όσους έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά που βιώνουν την απώλεια και χρειάζονται βοήθεια. Η σχολική κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι ώστε να παρέχουν στα παιδιά ένα περιβάλλον αναγνώρισης και στήριξης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: παιδί, πένθος, σχολική κοινότητα

ABSTRACT

Grieving is a normal reaction to the loss-death of a loved one which does not have a specific prescribed reaction, the grieving adult or child needs time and support to overcome the loss and live a normal life. In the last twenty years there has been a particular interest in issues related to bereavement and its management, as well as for the intervention and training of the school community. Social changes were the trigger for the sciences of psychotherapy and counseling, so bereavement counseling comes to support all those who are faced with incidents that experience loss and need help. The school community and teachers must be prepared to provide children with an environment of recognition and support.

KEYWORDS: child, bereavement, school community

Η ΕΝΝΟΙΑ ΠΕΝΘΟΥΣ

Με τον όρο πένθος αναφερόμαστε σε μία επώδυνη εσωτερική διεργασία που προκαλείται στον άνθρωπο από τη βίωση της απώλειας αγαπημένων προσώπων ή οποιουδήποτε άλλου τύπου απώλεια και σκοπό έχει να την αποδεχτεί και να προχωρήσει ομαλά στη ζωή του. Αποτελεί για τον οργανισμό μία απαραίτητη και φυσιολογική διεργασία που διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο ως προς τον τρόπο που θα την βιώσει και το χρόνο που θα χρειαστεί για να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες ζωής. (Humphrey & Zimpfer, 2008). Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που παρουσιάζει ψυχολογικές επιπλοκές γι' αυτό το λόγο μπορούμε να τη χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες:

Το αναβλητικό πένθος που ως μηχανισμό άμυνας έχει να απορρίπτει την πραγματικότητα, το ανεσταλμένο πένθος που εμφανίζει σωματικά συμπτώματα, όπως πόνους στο στομάχι και πονοκεφάλους και τέλος το χρόνιο πένθος που εκεί το άτομο αδυνατεί να ξεπεράσει τη σχέση εξάρτησης και οδηγείται στην κατάθλιψη. (Bacque, 2007).

ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

Το πένθος διαφοροποιείται σε κάθε άτομο λόγο των διαφορετικών προσωπικοτήτων, τους ψυχικούς μηχανισμούς άμυνας που διαθέτει ο καθένας, το είδος της απώλειας και τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει στη ζωή του. Δεν παύει όμως να είναι μια απολύτως φυσιολογική αντίδραση. Απώλεια εκτός από τον θάνατο, μπορούμε να ορίσουμε τον χωρισμό, το διαζύγιο, την απώλεια εργασίας ακόμη και η το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου. Η βίωση του πένθους έχει πέντε διαφορετικά στάδια που μπορεί και να μην ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη σειρά που τα αναγράφουμε και η χρονική διάρκεια που είναι απαραίτητη για να περάσει το κάθε άτομο από το ένα στο άλλο είναι διαφορετική, επίσης υπάρχει περίπτωση κάποια άτομα να μην συνέλθουν ποτέ.

Τα στάδια του πένθους είναι τα ακόλουθα (Kubler-Ross & Kessler, 2005):

Η άρνηση: Το άτομο αρνείται να παραδεχτεί το θάνατο όχι μόνο με τα λόγια αλλά και με τη συμπεριφορά του, γενικά βρίσκεται σε μια κατάσταση σοκ, σε μία ολοκληρωτική σύγχυση και συνήθως χάνει τον προσανατολισμό του. Δεν ξέρει αν μπορεί να συνεχίσει τη ζωή του. Με την άρνηση όμως το άτομο δυναμώνει, συνειδητοποιεί ότι ο θάνατος είναι κάτι μη αναστρέψιμο και με αυτό τον τρόπο σιγά σιγά θεραπεύεται.

Ο θυμός: Ο θυμός σε αυτό το στάδιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα. Το άτομο είναι οργισμένο και θυμωμένο με την οικογένειά του, το φιλικό περιβάλλον του, επίσης αν επισκέπτεται κάποιον ειδικό με αυτόν και με τον Θεό. Είναι μια φυσιολογική αντίδραση για να δεχτεί ότι ή ζωή του δεν θα είναι ποτέ ξανά η ίδια.

Η διαπραγμάτευση: Επικρατεί η τάση για διαπραγμάτευση και συμφωνία με το Θεό δίνοντας κάποιο αντάλλαγμα και μέσα από διάφορες σκέψεις προσπαθεί να αποτρέψει την απώλεια.

Η κατάθλιψη: Σε αυτό το στάδιο το άτομο δέχεται τελικά την απώλεια και εξωτερικεύει την θλίψη του. Είναι πολύ ενθαρρυντικό γιατί αποφορτίζεται και επανασυνδέεται με τους κοντινούς του ανθρώπους. Λόγο της θλίψης μπορεί να εμφανίζει προβλήματα στον ύπνο, την όρεξη, τη συγκέντρωση και τη μνήμη.

Η αποδοχή: Τελευταίο στάδιο στο οποίο ο ασθενής τελικά αποδέχεται τον θάνατο. Μια νέα πραγματικότητα ξεκινάει γι' αυτόν και αρχίζει να προσαρμόζεται. Το άτομο αρχίζει να ζει ξανά με αισιοδοξία, έχοντας καταλάβει ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει αυτό που συνέβη.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Κάθε παιδί κρατάει τη δική του στάση απέναντι στον θάνατο, είναι μία φυσιολογική αντίδραση για να δεχτεί την απώλεια. Τα παιδιά μικρής ηλικίας μπορούν να εκφράσουν τη λύπη τους χωρίς να σταματούν να γελούν και να παίζουν. Η υπερκινητικότητά τους είναι απαραίτητη για να εκτονώσουν τη μυσική τους ένταση που οφείλεται στη ματαιώση, ως αποτέλεσμα της απώλειας. Τα περισσότερα παιδιά λόγω της μειωμένης γλωσσικής τους ικανότητας εκφράζουν το θρήνο με το παιχνίδι, τις ζωγραφιές και μέσα από αλλαγές στις καθημερινές τους συνήθειες στον ύπνο, στο φαγητό, στο σπίτι ή στο σχολείο. Το πιο περίεργο από όλα είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί μπορεί να κρατήσει μια εγωκεντρική στάση και να πιστεύει πως εξαιτίας δικού του λάθους έχει προκληθεί ο θάνατος. (Fitzgerald, 1992).

Ας δούμε όμως τι συμβαίνει σε κάθε ηλικία:

Στη βρεφική ηλικία δεν γίνεται αντιληπτή η έννοια του θανάτου αναγνωρίζεται όμως η απουσία και το βρέφος μπορεί να αντιληφθεί τη θλίψη γύρω του. Σύμφωνα με την Kubler-Ross (1991), «ως την ηλικία των τριών ετών, η μόνη ανησυχία του παιδιού είναι ο αποχωρισμός». Αν χάσει τη μητέρα του, χάνει το πιο σημαντικό δεσμό στη ζωή του και αν πάλι χάσει τον πατέρα του δεν χάνει μόνο αυτόν αλλά και τη μητέρα του εμμέσως της οποίας η συμπεριφορά αλλάζει λόγω πένθους. Πρέπει σύντομα να νιώσει ασφάλεια γύρω του για να σταθεροποιηθεί συναισθηματικά.

Για το νήπιο 3-5 ετών η έννοια του θανάτου δεν είναι κατανοητή. Στο μυαλό του επικρατούν εικόνες αόριστες όπως του συνεχόμενου ύπνου, αντιλαμβάνεται βέβαια την

απουσία αλλά δεν μπορεί να την κατανοήσει. Έχει την εντύπωση ότι το άτομο που έχει πεθάνει εξακολουθεί να ζει κάπου αλλού και ότι μπορεί να γυρίσει. Πιστεύει επίσης ότι τα αντικείμενα έχουν ψυχή και ανθρώπινες ανάγκες και ότι δεν πεθαίνει κάποιος φυσιολογικά αλλά από κάποιο λάθος.

Το παιδί από 7 έως 9 ετών αντιλαμβάνεται το κενό της απουσίας που επιφέρει ο θάνατος. Είναι όμως πλέον εξοικειωμένο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά δεν πιστεύει ότι μπορεί να συμβεί και στους δικούς του ανθρώπους.

Τα παιδιά από 9 έως 12 ετών έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τον κύκλο ζωής του ανθρώπου. Έχουν επίσης δυνατούς μηχανισμούς άμυνας απέναντι στον θάνατο, παριστάνουν στους γύρω τους ότι είναι δυνατοί με αποτέλεσμα να θεωρούνται ορισμένες φορές αναισθητα.

Από τα 12 χρόνια τους και για όλη την εφηβεία οι έφηβοι συνειδητοποιούν πως όλοι είμαστε θνητοί. Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου προκαλεί αληθινή εξέγερση και η προσγείωση στην πραγματικότητα δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Κάποιοι έφηβοι εκφράζουν τα συναισθήματά τους και κάποιοι τα καταπνίγουν, γι' αυτό συνίσταται συνεχής παρακολούθηση μη τυχόν και εθιστούν σε ουσίες ή κάνουν απόπειρα αυτοκτονίας. Εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, δημιουργούν λάθος εντύπωση ότι έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και η άρνηση τους μπλοκάρει τη διεργασία του πένθους. Είναι απαραίτητο να επιμείνουμε στην επικοινωνία μαζί τους, όσο μεγάλο βαθμό δυσκολίας κι αν έχει. Η άρνηση τους να παραδεχτούν τη θλίψη τους μπορεί να οδηγήσει σε έκρηξη συναισθήματος και παράλογες πράξεις. Σε αντίθεση ένα υπάκουο παιδί επειδή μιμείται τους μεγαλύτερους απομονώνεται.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το παιδί και ο έφηβος δεν παρουσιάζουν ίδιες αντιδράσεις πένθους με έναν ενήλικα. Σημαντικό ρόλο παίζουν η συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, η προσωπικότητά του, το περιβάλλον όπου ζει καθώς και οι προσωπικές του εμπειρίες.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου και ο τρόπος προσαρμογής διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία. Η μελέτη και η έρευνα της κατανόησης της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά άρχισε τη δεκαετία του 1930 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αποτελείται από κάποιες σχετικά διαχωρισμένες έννοιες όπως την οικουμενικότητα, τη μη αναστρεψιμότητα, το αναπόφευκτο και το μη προβλέψιμο. Τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν το γενικώς αποδεκτό πρόσωπο του θανάτου και πιστεύουν ότι θα υπάρξουν εξαιρέσεις. Επίσης, δεν μπορούν να καταλάβουν ότι πρόκειται για ένα τετελεσμένο γεγονός και αποδίδουν ζωή στους νεκρούς. Υποφέρουν το ίδιο με έναν ενήλικα όσο κι αν μας φαίνεται παράξενο. Τα παιδιά που έχασαν έναν από τους δύο γονείς τους, για να ξεπεράσουν την απώλεια πρέπει να εκπληρώσουν ορισμένους ψυχολογικούς «στόχους». Ο πρώτος είναι να αποδεχτεί το παιδί την πραγματικότητα πράγμα που συχνά αρνείται. Εάν το καταφέρει αμέσως μετά έρχεται αντιμέτωπο με το να επαναπροσδιορίσει τη θέση του στον κόσμο, αυτή τη φορά όμως χωρίς το απολεσθέν πρόσωπο του οποίου τη μνήμη πρέπει να τη διατηρήσει μέσα του και να βρει τις ισορροπίες του. (Danou, Widdershoven & Zervakis, 2004).

Αν κάποιος καταφέρει να μιλήσει ανοιχτά με ένα παιδί για τα συναισθήματα που βιώνει επειδή πρόσφατα έχασε ένα αγαπημένο πρόσωπο, θα καταλάβει ότι πολλά πράγματα δεν τα συζητάει με τους γονείς του, για να μην διαιωνίζεται το δυσάρεστο συμβάν. Τα παιδιά είναι αλήθεια ότι ανησυχούν κι από πολύ νωρίς αναζητούν να μάθουν για τα κρίσιμα συμβάντα της ζωής, για τη γέννηση, την αρρώστια και το θάνατο. Οι απαντήσεις σε αυτά τα δύσκολα ερωτήματα απαντιούνται είτε από τους γονείς είτε από τον δάσκαλο που βρίσκεται κοντά στο παιδί και τον εμπιστεύεται. Αν όμως κάτι μένει αναπάντητο, τα παιδιά θα αναζητήσουν αλλού απαντήσεις και είναι συνήθως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα οποία παρουσιάζουν τον θάνατο διαφοροποιημένο. Συνήθως δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός οριστικού αποχωρισμού

π.χ ο θάνατος του κακού είναι μη αναστρέψιμος ενώ του καλού όχι, οπότε δεν υπάρχει λόγος θρήνου και κατ' επέκταση η όλη διαδικασία διαχείρισης της απώλειας. Όσον αφορά την αρρώστια και τον θάνατο, τα μέσα παρουσιάζουν συνήθως ανθρώπους που θα ζητήσουν οικονομική βοήθεια για να θεραπευθούν και συνήθως την επιζητούν δημόσια ή από κάποιους άλλους που ζητούν δημόσια ψυχολογική υποστήριξη. Υπάρχει επίσης μια ασάφεια όσον αφορά τους θανάτους από πόλεμο, ατύχημα, ασθένειες, τρομοκρατικές ενέργειες και τον κάνουν να εκλαμβάνεται ως μια πιθανή απειλή (Νταβού & Χρηστάκης, 1994).

ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

Ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός γι' αυτό και η αντίδραση στο πένθος είναι διαφορετική στον καθένα. Όσον αφορά τις ανάγκες θα λέγαμε ότι δεν διαφέρουν στα παιδιά και τους ενήλικες. Ο θρήνος των παιδιών όμως είναι καλά κρυμμένος, γιατί έχουν μάθει να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους ίσως επειδή οι μεγάλοι δεν θέλουν και πολλές φορές δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το πένθος του παιδιού.

Οι αντιδράσεις του πένθους είναι οι ακόλουθες (Bernstein & Garfinkel, 1986):

Διαταραχές ύπνου: Σε όλες τις ηλικίες και ιδιαίτερα στα παιδιά έχουμε διαταραχές στον ύπνο, εφιάλτες, διακοπές του ύπνου και πολλές φορές δεν μπορούν να κοιμηθούν με σβηστά φώτα. Τα παιδιά συνήθως δεν κοιμούνται από φόβο μήπως συμβεί κάτι κακό.

Διαταραχές στη λήψη τροφής: Αυξομείωση βάρους. Τα παιδιά δεν έχουν την ίδια όρεξη μ' αυτή που είχαν πριν το πένθος με αποτέλεσμα να τρώνε λιγότερο ή περισσότερο. Συχνά παραπονιούνται για σωματικούς πόνους (πονοκέφαλο, στομαχόπονο ή ακόμη και πόνο στο στήθος). Είναι μια φυσιολογική αντίδραση στον πόνο της απώλειας.

Επιθετικότητα: Τα παιδιά παρουσιάζουν συνήθως αλλόκοτη συμπεριφορά μη διαχειρίσιμη, είναι άτακτα και οργισμένα. Ως επί των πλείστων την εκδηλώνουν στα πρόσωπα που τα αγαπάνε. Η επιθετικότητα μπορεί να είναι είτε σωματική είτε λεκτική. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επέμβουν οι ενήλικες και να θέσουν όρια.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΕΝΘΟΥΣ

Τα συναισθήματα είναι ποικίλα και διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου στο παιδί και στους ενήλικες, προκαλεί νέα προβλήματα αφού αποδιοργανώνεται η οικογένεια και έχει ως επιτακτική ανάγκη την αλλαγή τρόπου ζωής της. Παρακάτω θα δούμε τα συναισθήματα που νιώθει ο άνθρωπος κατά τη διεργασία του πένθους (Taylor & Rachman, 1991)

Λύπη: Ένα συναίσθημα που το συναντάμε στους περισσότερους ανθρώπους ιδιαίτερα στα παιδιά και συνοδεύεται με το κλάμα. Επειδή η έντασή του είναι μεγάλη συνήθως το άτομο κάνει κάτι που θα τον κάνει να ξεχαστεί και να συνέλθει.

Κλάμα: Έχει θεραπευτικές ιδιότητες και πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι τα δάκρυα παρασύρουν τις τοξικές ουσίες από τον οργανισμό.

Κόπωση: Το παιδί ή ο ενήλικας αρνείται να κάνει πράγματα που έκανε καθημερινά, νιώθει κόπωση και είναι απαθής και συνήθως οδηγείται στην κατάθλιψη. Έχει παρατηρηθεί ότι και δραστήρια άτομα αν βιώσουν ένα τόσο δυνατό πόνο, μπορεί να οδηγηθούν και αυτά στην κατάθλιψη.

Θυμός: Το άτομο ρίχνει τις ευθύνες στον εαυτό του και στα κοντινά αγαπημένα του πρόσωπα. Γενικότερα είναι θυμωμένους με όλους και όλα.

Ανησυχία: Η υπερκινητικότητα και η ανασφάλεια είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης. Μερικές φορές φτάνουν ως τον πανικό και την αίσθηση ότι δεν αντέχουν τίποτα.

Σύγχυση: Έλλειψη συγκέντρωσης και μηχανική λειτουργία. Πολλές φορές μπορεί να μιλάμε στο άτομο και αυτό να μην μας ακούει. Τις περισσότερες κινήσεις του τις εκτελεί μηχανικά.

Μοναχικότητα: Παρατηρημένη σε μεγάλο βαθμό ιδιαίτερα αν το εκλιπόν πρόσωπο ήταν από τα πιο αγαπημένα.

Ενοχή: Το αίσθημα αυτό ότι μπορούσαν να κάνουν κάτι για να αποτρέψουν το μοιραίο και δεν το έκαναν. Η τάση να ρίχνουν ευθύνες στον εαυτό τους.

Έλλειψη προσοχής: Αυτό επιφέρει συνήθως και απώλεια μνήμης. Έτσι παρατηρούμε ότι τα άτομα που βιώνουν κάποιο πένθος δυσκολεύονται να θυμηθούν.

Το θετικό είναι ότι σταδιακά αυτά τα συναισθήματα θα αποδυναμώνονται και έτσι ο ενήλικας ή το παιδί θα προσαρμοστούν καλύτερα στη νέα τους πραγματικότητα. Πολύ σημαντική επίσης είναι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση με ιδιαίτερα προσεχτικό βέβαια τρόπο. Η οικογένεια και οι φίλοι μπορούν να βοηθήσουν με το να περάσουν χρόνο με το άτομο και να κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί. Να το ακούσουν προσεχτικά και με υπομονή, να μην τον παρεξηγούν όταν έχει διάφορα νευρικά ξεσπάσματα και φυσικά σε δύσκολες περιπτώσεις να ζητήσουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ- ΠΩΣ ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Η απώλεια στη ζωή ενός παιδιού αφορά άμεσα τη σχολική κοινότητα διότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή και τις δυσκολίες της. Οι «δάσκαλοι είναι αυτοί που επιλέγουν το επάγγελμά τους για να προσφέρουν στους μαθητές τους πληροφορίες και εμπειρίες ικανές να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις διάφορες καταστάσεις που θα βρουν μπροστά τους στη ζωή» (Νίλσεν & Παπαδάτου, 2006). Επειδή η οικογένεια τις περισσότερες φορές αδυνατεί να συζητήσει το θέμα ανοιχτά, γιατί δεν ξέρει πως και επειδή θέλει να ξεχαστεί το γεγονός, η σχολική κοινότητα όμως είναι υποχρεωμένη να το κάνει (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998). Η σωστή ενημέρωση του παιδιού μας βοηθάει να αποτρέψουμε τις κακές συνέπειες και να το βοηθήσουμε να προχωρήσει στη ζωή του με ασφάλεια και υγεία. Ο τρόπος ενημέρωσης του είναι το πιο σημαντικό από όλα και θα τον δούμε αμέσως παρακάτω:(Χατζηνικολάου, 2008).

Το πιο σημαντικό είναι να μην αποκρύπτουμε το γεγονός γιατί αυτό αυτόματα δημιουργεί περισσότερα προβλήματα στο παιδί. Συνήθως αισθάνεται μόνο και απομακρυσμένο από την ίδια του την οικογένεια η οποία κλείνεται στον εαυτό της και αρνείται να συζητήσει το τραγικό συμβάν, με αποτέλεσμα να δίνει τις δικές του ερμηνείες που είναι διαφορετικές από την πραγματικότητα. Η καθυστέρηση της συζήτησης με το παιδί δημιουργεί πολλά προβλήματα όπως φόβο, ανασφάλεια και όπως είπαμε και πιο πριν παρερμηνευση. Πρέπει να του εξηγήσουμε αναλυτικά και με λεξιλόγιο που κατανοεί ανάλογα με την ηλικία του. Όχι λέξεις διαφορούμενες ή ασαφείς πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα. Συγκεκριμένα πρέπει να εξηγήσουμε βιολογικά τι συμβαίνει όταν κάποιος πεθαίνει με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνεται ότι ο θάνατος είναι κάτι μη αναστρέψιμο. Μην γεμίζεται το μυαλό του παιδιού με άσκοπες πληροφορίες ακούστε το προσεχτικά τι έχει να πει και δώστε απαντήσεις μόνο σε αυτό που ρωτά. Αν δεν γνωρίζετε κάτι, απαντήστε με ειλικρίνεια ότι δεν το ξέρετε και κάτι πολύ σημαντικό δώστε του χρόνο για να εκφράσει τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς του.

Ένα επίσης σημαντικό που πρέπει να προσέξουμε είναι να επιβεβαιώσουμε στο παιδί ότι δεν ευθύνεται για ότι συνέβη. Τίποτα από όσα έχει κάνει αταξίες, σκέψεις, πράξεις δεν προκάλεσαν το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου και φυσικά εξηγήστε του ότι δεν θα μπορούσε να είχε κάνει κάτι για να το αποτρέψει. Αυτό βέβαια χρειάζεται μεγάλη υπομονή γιατί μπορεί να χρειαστεί να εξηγείται πολλές φορές και να επαναλαμβάνεται τις ίδιες πληροφορίες. Να γνωρίζετε ότι κάθε φορά πρέπει να δίνετε τις ίδιες πληροφορίες, έτσι θα αισθάνεται εμπιστοσύνη στο πρόσωπό σας.

Κάτι τελευταίο και πολύ σημαντικό. Τα παιδιά όλα ανησυχούν ιδιαίτερα για το μέλλον τους, για το τι πρόκειται να συμβεί από δω και πέρα. Πληροφορήστε το παιδί για το τι θα συμβεί στο εξής, είναι κάτι πολύ σημαντικό για αυτό και απαντήστε στα ερωτήματά του σχετικά με το πώς θα έχει η κατάσταση στην καθημερινότητά του. Επιβεβαιώστε του για αυτά που θα

μείνουν ίδια και για ότι πρόκειται να αλλάξει στη ζωή του και στη ζωή της οικογένειας με απόλυτη ειλικρίνεια. Επιβεβαιώστε το, επίσης, ότι ο θάνατος είναι κάτι φυσιολογικό και όχι κάτι απόμακρο και παράξενο για τον άνθρωπο. Όλα στη ζωή μας αλλάζουν κάποια στιγμή και με σωστό χειρισμό και επιλογές οδεύουν προς το καλύτερο εκτός από κάποια περιστατικά που θα μας συμβούν για τα οποία δεν θα μπορούμε να παρέμβουμε. Όλα όμως αντιμετωπίζονται και ο χρόνος είναι ο καλύτερος γιατρός για τα πάντα.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ-ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Οι προληπτικές παρεμβάσεις είναι απαραίτητες και για αυτό προτείνεται η εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου μοντέλου δράσης στα σχολεία. Φυσικά είναι απαραίτητη η ένταξη προγραμμάτων που προάγουν την ψυχική υγεία, την ευεξία και την ανθεκτικότητα των παιδιών, μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Είναι αναγκαία επίσης μια ολόπλευρη προετοιμασία της σχολικής κοινότητας, αλλά και πιο συγκεκριμένα ένας σχεδιασμός δράσεων για την αντιμετώπιση της απώλειας. (Χατζηχρήστου, 2015). Το σχολείο είναι το μέρος που οι μαθητές θα εκφράσουν τις σκέψεις, τους φόβους και τους προβληματισμούς τους και θα ζητήσουν λύσεις και απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν σχετικά με το θέμα. Οι μαθητές χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και ενδιαφέρον γιατί ο θάνατος προκαλεί αισθήματα φόβου για το μέλλον, ανικανότητα για συγκέντρωση και συναισθήματα όπως ενοχές και θυμό. Το βασικό βέβαια είναι ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει πρώτα ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Rogers, 1961).

Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος για θέματα θανάτου Robert Stevenson (1999) θα μας δώσει μερικές χρήσιμες συμβουλές για τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιες περιπτώσεις.

Στην Ελλάδα μπορούμε να ζητήσουμε υποστήριξη από το σύλλογο Μέριμνα. Στη συνέχεια να υπάρχει ένα σχέδιο ενημέρωσης της τάξης για περίπτωση απώλειας. Στο πρόγραμμα μαθημάτων μπορούμε να εντάξουμε θέματα που έχουν σχέση με το πένθος κατάλληλα βέβαια ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Τα θέματα που θα έχουν σχέση με το θρήνο θα έχουν ως στόχο να παρέχουν πληροφορίες στο παιδί, να το προβληματίσουν και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του θανάτου. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές τους και να είναι συμπαραστάτες του παιδιού.

Η επικοινωνία έχει μεγάλη σημασία για να μπορέσει να ξεπεράσει το συναίσθημα αδυναμίας και μοναξιάς, μεγάλη σημασία επίσης έχει και η μη λεκτική επικοινωνία. Η επιτυχία βρίσκεται στο να εξωτερικεύσει το παιδί τα αισθήματά του. Η δυνατότητα να κατανοήσει το παιδί ότι δεν είναι μόνο του στη δύσκολη φάση και να συνεχίσει τη ζωή του επενδύοντας σε καινούργιες σχέσεις. Πρέπει να δημιουργήσετε ένα ασφαλές περιβάλλον και να είστε έτοιμοι για κάθε αντίδραση. Καλό θα ήταν να οργανωθούν τελετές στο σχολείο που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την απώλεια. Ένα ακόμη σημαντικό η επικοινωνία με τους γονείς και η ενθάρρυνση τους να συζητήσουν με το παιδί στο σπίτι.

Χρήσιμες πρακτικές οδηγίες που μπορούν να βοηθήσουν τον σύλλογο των εκπαιδευτικών και όλο το προσωπικό του σχολείου οι οποίοι καλούνται να στηρίξουν με κάθε τρόπο τους μαθητές τους:

Εγκατάσταση στο σχολείο, σχέδιο διαχείρισης κρίσεων που θα καλύπτει τις ανάγκες μαθητών και όλης της σχολικής κοινότητας και θα προβλέπει συνεργασία με την οικογενειακό περιβάλλον και κρατικές υπηρεσίες.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρούν ψυχραιμία σε κρίσιμες καταστάσεις και σε κάποιες περιπτώσεις ίσως χρειάζεται να δεχθούν καθοδήγηση και υποστήριξη από επαγγελματίες υγείας.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να γνωρίζει τους ρόλους που αναλαμβάνει για τη διαχείριση της απώλειας και του θρήνου με βάση κάποιο πρόγραμμα προαγωγής υγείας.

Τέλος είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και κατάρτιση τους ώστε να διαχειρίζονται καταστάσεις όπως ο θάνατος και το πένθος στη σχολική ζωή (Rowling, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όλα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω και από περαιτέρω σχετική έρευνα πάνω στο σοβαρό αυτό ζήτημα, κατανοούμε ότι ο θρήνος που συνοδεύει την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου είναι οδυνηρό γεγονός στη ζωή των παιδιών και των εφήβων. Θα πρέπει η οικογένεια και το σχολείο να διαμορφώσουν ένα ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας και ασφάλειας για το παιδί όπως επίσης και ένα θετικό περιβάλλον επικοινωνίας. Να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν και να μοιράσουν την ευθύνη μεταξύ τους, αφού κοινός σκοπός τους είναι η προσφορά βοήθειας στα παιδιά και η αποκατάσταση της ψυχικής τους υγείας.

Για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί μία τόσο δύσκολη και ευαίσθητη κατάσταση και να στηρίξει αποτελεσματικά το παιδί, πρέπει να είναι ανοιχτός στις εμπειρίες των παιδιών αλλά και ανοιχτός προς τον ίδιο του τον εαυτό. Πρέπει να αναγνωρίζει πως πιθανόν να επηρεαστεί από τις εμπειρίες τους, να γνωρίζει πόσα αποθέματα ψυχής διαθέτει, ως που φτάνουν τα όριά του και πως μπορεί να συμφιλωθεί με την ιδέα ότι δε θα είναι ποτέ τέλειος. Μέσα από την εμπειρία αυτή μπορεί να αποκομίσει ένα από τα μεγαλύτερα αγαθά, να ανακαλύψει τις αξίες και το πραγματικό νόημα της ζωής.

Δεν χρειάζεται να περιμένουμε τον ειδικό για να πλησιάσουμε ένα παιδί ή μια οικογένεια που πενθεί. Λίγη στήριξη από τον καθένα μας είναι αυτό που χρειάζεται ένας γονιός ή ένα παιδί που θρηνεί. Δεν έχει σημασία αν δεν γνωρίζουμε τις απαντήσεις στα ερωτήματά του παιδιού ή αν οι λέξεις που χρησιμοποιούμε δεν είναι σωστές και ακούγονται κάπως μπερδεμένες. Είναι χειρότερο να το αφήσουμε μόνο του να ξεπεράσει κάτι τόσο οδυνηρό. Τα παιδιά όταν μπορούν να ακούσουν την αλήθεια με αγάπη έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του πένθους και παράλληλα να αντλούν βαθιά μαθήματα ζωής και να βγαίνουν τελικά νικητές.

Η αλήθεια είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάρτιση να χειριστούν τα διαπροσωπικά προβλήματα που εμφανίζονται μέσα στην τάξη στα θέματα διαχείρισης του πένθους, αυτό όμως δεν είναι κάτι ανησυχητικό. Υπάρχουν οι κατάλληλες επιμορφώσεις και με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν τέτοιου είδους προγράμματα στην σχολική τους τάξη και να αναγνωρίζουν την προβληματική εκείνη συμπεριφορά που προέρχεται από την απώλεια και το πένθος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Bacque, M. F. (2007). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα. Το σοκ της απώλειας. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις. Η αντιμετώπιση*. Αθήνα: Θυμάρι

Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2005). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νίλσεν, Δ. & Παπάζογλου, Ε. & Ράλλη, Ε. & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Στηρίζοντας παιδιά που θρηνούν και συζητώντας μαζί τους για το θάνατο. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (επιμέλεια), *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (pp. 89-105). Αθήνα: με τη χορηγία του ιδρύματος Μποδοσάκη.

Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου, Δ. (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα

Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου, Δ. (2006). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. (σ. 94, 119). Αθήνα: Μέριμνα.

Νταβού Μπ. & Χρηστάκης Ν., (1994). *Τα παιδιά μιλούν για την υγεία και την ασθένεια: κοινωνικές αναπαραστάσεις της υγείας και της ασθένειας σε παιδιά 10 ετών*. Αθήνα: Παπαζήσης

Stevenson, R. (1999) «Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη των παιδιών που έρχονται Αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο.» Πρακτικά Συμποσίου : Όταν η αρρώστια και ο Θάνατος

αγγίζουν τη σχολική ζωή (επιμ) Μύρτω Νίλσεν – Δανάη Παπαδάτου, Αθήνα, Εκδόσεις: Μέριμνα.

Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού. Εκπαιδευτικό υλικό*. ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008α). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων)*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2008γ). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, (Δεξιότητες επικοινωνίας)*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξενόγλωσση

Atkinson, L.T. (1980). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Education*, 4:2, 149-163.

Bernstein, G. A, & Garfinkel, B. D. (1986). *School phobia: The overlap of affective and anxiety disorders*. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 235-241

Davou, B., & Widdershoven-Zervakis, M. A. «*Effects of Mourning on Cognitive Processes*» *Educational and Child Psychology*, (2004), σελ. 61-76

Fitzgerald, H. (1992). *The grieving child. A parent's guide*. New York: Simon & Schuster
Humphrey, M. G, & Zimpfer, G. D. (2008). *Counselling for grief and bereavement*. (2nd ed.), Thousand Oaks: Sage.

Kubler-Ross, E. (1991). The dying child. Στο D. Papadatou & C. Papadatos (Eds) *Children and death*. Washington D.C. Hemisphere Publishing Co.

Kubler- Ross, E. & Kessler, D. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of Grief through the five stages of loss*. New York: Scribne

Rogers, Carl (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable. ISBN 1-84529-057-7.

Rowling, L. (2003). «*Grief in School Communities. Effective Support Strategies*». Buckingham-Philadelphia. Open University Press. Σελ.50-72

Taylor, S., & Rachman, S. J. (1991). *Fear of sadness*. *Journal of Anxiety Disorders*, 5(4), 375–381.

Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

Γιώργος Παπαδόπουλος¹, Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου²

¹ PhD. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Email:mpapad@hotmail.com

²Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,
Email:krapad@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό παρέχει τις οδηγίες μορφοποίησης των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση στο ηλεκτρονικό περιοδικό.

Οι εργασίες που θα γίνουν αποδεκτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μία περίληψη 100 - 150 λέξεων, που θα συνοδεύεται από μία λίστα με **πέντε, το πολύ**, λέξεις κλειδιά. Το κείμενο της περίληψης θα είναι και στα αγγλικά και πρέπει να έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά *Times New Roman*, πλάγια γραφή. Η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» θα αναγράφεται με μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά *Times New Roman*, κεφαλαία, **Bold** και διάστημα πριν 12 στιγμών, ενώ οι λέξεις κλειδιά που ακολουθούν θα πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια γραμμή (μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά *Times New Roman*, πεζά, πλάγια γραφή).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φόρμα υποβολής, βιβλιογραφικές αναφορές, περιοδικό

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρακαλούνται οι συγγραφείς να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες μορφοποίησης των άρθρων. Το αρχείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα προκειμένου να διευκολυνθεί σημαντικά το έργο των συγγραφέων.

Το αρχείο που θα υποβληθεί θα πρέπει να έχει τη μορφή .doc (επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word 2003 ή μεταγενέστερο). Σε όλο το κείμενο, χρησιμοποιούμενη γραμματοσειρά είναι η *Times New Roman*. Το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου είναι 16 στιγμές, έντονη γραφή, κεντραρισμένη με διάστημα 18 στ. «μετά». Ακολουθούν τα ονόματα των συγγραφέων με γραμματοσειρά 14 στιγμές, έντονα, κεντραρισμένα και διάστημα 12 στιγμές «μετά». Ακολουθούν η ιδιότητα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή χώρος εργασίας και στην επόμενη γραμμή το e-mail κάθε συγγραφέα (διαδοχικά για όλους τους συγγραφείς) με 12 στιγμές κανονικά, κεντραρισμένα. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η λέξη «ΠΕΡΙΛΗΨΗ» μεγέθους 12 στιγμών, κεφαλαία και έντονα (**Bold**) με διάστημα «πρίν» 12 στιγμές. Το κείμενο της περίληψης θα πρέπει να είναι γραμμένο με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμών και πλάγια γραφή. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» με γραμματοσειρά 12 στιγμές, κεφαλαία και έντονη γραφή με διάστημα πριν 12 στ. Την φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» ακολουθούν **πέντε** λέξεις κλειδιά, με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμές, πεζά και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. **Πουθενά στο κείμενο δεν θα πρέπει να υπάρχουν κενές γραμμές.**

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι εργασίες που θα υποβληθούν θα πρέπει να συνοδεύονται από το **συνοδευτικό δελτίο στοιχείων συγγραφέων**, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία κατηγοριοποίησης της θεματολογίας του άρθρου καθώς και η διαδικασία της κρίσης. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν και να συμπληρώσουν την αντίστοιχη φόρμα, που περιλαμβάνει τα εξής:

- Τον τίτλο της εργασίας
- Το όνομα του/των συγγραφέα/ων
- Την ταχυδρομική και την ηλεκτρονική διεύθυνση του/των συγγραφέα/ων

- Τηλέφωνο επικοινωνίας
- Το είδος - μέγεθος του άρθρου

Μέσα στα όρια των σελίδων των εργασιών που θα υποβληθούν περιλαμβάνονται το πλήρες κείμενο με τα στοιχεία των συγγραφέων, η περίληψη, οι πίνακες, τα σχήματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά το είδος της εργασίας και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδων.

Κατηγορία Εργασίας	Αριθμός Σελίδων
Πλήρες άρθρο	6 - 10
Σύντομο άρθρο	4 - 6

Πίνακας 1: Οι τίτλοι των πινάκων πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 11 στιγμές, έντονη γραφή, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό ενώ τα περιεχόμενα με Times New Roman 11 διάστιχο μονό. Στη λεζάντα η λέξη «Πίνακας» πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη, στοίχιση στο κέντρο ενώ η περιγραφή με την ίδια γραμματοσειρά όχι έντονη με διαστήματα 6 πριν και 6 μετά.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΕΛΙΔΑΣ

Διαμορφώνετε τη σελίδα επιλέγοντας το Μέγεθος Χαρτιού A4 [210 X 297 mm]. Στη συνέχεια εφαρμόζετε τα ακόλουθα περιθώρια: τα διαστήματα να είναι 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές

Στοίχιση: Πλήρης

Bullets: Κουκίδα απλή με εσοχές αριστερά 0,8, ειδική προεξοχή 0,6 και μονό διάστιχο

ΤΙΤΛΟΙ ΕΝΟΤΗΤΩΝ - ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Ο τίτλος κάθε ενότητας θα είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, κεφαλαία και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό, 12 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι αριθμημένες.

Οι τίτλοι στις υποενότητες θα πρέπει να είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, πεζά και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό και 6 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά». Αποφύγετε τη χρήση τίτλων τρίτου επιπέδου. Αν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, οι τίτλοι αυτοί θα πρέπει να έχουν μέγεθος 10στ. έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό και 6 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ

Σε όλο το κείμενο των ενότητων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν χαρακτήρες γραμματοσειράς Times New Roman, μεγέθους 12 στιγμών, μονό διάστιχο και πλήρη στοίχιση. Θα πρέπει να υπάρχει εσοχή παραγράφου 0,7 στ. στην πρώτη γραμμή κάθε νέας παραγράφου (ώστε να βελτιώνεται η εμφάνιση του κειμένου). Μην αφήνετε διάστημα ή κενές γραμμές μεταξύ των παραγράφων.

Για επιπλέον αρίθμηση κειμένου, η μορφή της αρίθμησης και των κουκκίδων μπορεί να αλλάξει κατά βούληση, π.χ. a), b), c) ή i), ii), iii) κλπ. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείτε αυτόματη αρίθμηση πουθενά στο κείμενο.

Προσοχή: δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση της έντονης και της πλάγιας ή της υπογραμμισμένης γραφής.

ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ

Οι μαθηματικές εξισώσεις που δεν είναι σε ίδια γραμμή με κείμενο πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστή γραμμή, κεντραρισμένες και θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές παράγραφοι. Η αρίθμηση των εξισώσεων θα πρέπει να τοποθετείται στο δεξί περιθώριο σε έντονη γραφή.

$$ax^2+bx+c=c \quad (1)$$

ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να εισάγονται στο κυρίως κείμενο, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο σημείο όπου γίνεται η αναφορά τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Οι λεζάντες των σχημάτων πρέπει να είναι Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο και η λέξη «Σχήμα» Times New Roman Bold με διάστημα 6 στ. πριν και 6 στ. μετά

Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αριθμείται και να έχει ένα συνοπτικό τίτλο περιγραφής. Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αναφέρεται στο σώμα του κειμένου. Ως πίνακας θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων κειμένου σε μορφή στηλών και γραμμών. Ως σχήμα θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων σε μορφή όπως γραφήματα, σχέδια ή εικόνες.

Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν, αν απαιτείται, να καταλάβουν ολόκληρο το πλάτος της περιοχής του κειμένου. Όλα τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να στοιχίζονται κεντρικά και σε ευθυγράμμιση με το κείμενο. Οι λεζάντες τοποθετούνται ακριβώς κάτω από τα σχήματα και τους πίνακες (χωρίς κενό). Ο Πίνακας 1 αποτελεί ένα παράδειγμα για τη μορφοποίηση πινάκων. Το πάχος της γραμμής του πίνακα να είναι 1/2 στιγμές.

Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα σχήματα να μετακινηθούν εύκολα ή/και να αλλάξουν μέγεθος. Για το λόγο αυτό, μη χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «παραπάνω» ή «παρακάτω», όταν αναφέρεστε σε πίνακες ή σχήματα στο κείμενο. Χρησιμοποιείστε εκφράσεις όπως «Στον Πίνακα 2 δίνεται...», «Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ...» κ.λπ..

Τα σχήματα που δημιουργούνται με το σχεδιαστικό εργαλείο του Word θα πρέπει να είναι ομαδοποιημένα.

Η λεζάντα κάθε πίνακα και κάθε σχήματος θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Το διάστημα της λεζάντας θα πρέπει να είναι: πριν 6 στιγμές και μετά 6 στιγμές. Οι λέξεις «Πίνακας» ή «Σχήμα» της λεζάντας θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των σχημάτων. Να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα σχήματα είναι σαφή, με καλή χρωματική αντίθεση. **Μην παραμορφώνετε** τις εικόνες που τοποθετείτε στο κείμενο. Διατηρήστε τις αναλογίες των διαστάσεών τους).

ΚΕΦΑΛΙΔΕΣ, ΥΠΟΣΕΛΙΔΑ, ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΕΛΙΔΩΝ

Κεφαλίδες, υποσέλιδα και αριθμοί σελίδων θα εισαχθούν από την Οργανωτική Επιτροπή, κατά την τελική επεξεργασία του κειμένου.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται υποσημειώσεις ή τελικές σημειώσεις. Αν είναι απαραίτητη κάποια επεξήγηση, αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σώμα του κειμένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αν είναι απαραίτητη η χρήση παραρτήματος, θα πρέπει να τοποθετηθεί μετά την ενότητα «Αναφορές».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Στην ενότητα «Αναφορές», στο τέλος του άρθρου, θα πρέπει να υπάρχει η αλφαβητική λίστα όλων των αναφορών της εργασίας, σύμφωνα με το παρόν υπόδειγμα. Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να παρατίθενται με αλφαβητική σειρά πρώτα οι ελληνόγλωσσες και μετά οι ξενόγλωσσες. Αναγράψτε όλες τις αναφορές σας με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το APA style (American Psychological Association). Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών παρουσιάζονται στην τελευταία σελίδα του παρόντος υποδείγματος. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

Οι αναφορές επισημαίνονται ονομαστικά και όχι αριθμητικά. Στο σώμα του κειμένου της εισήγησης θα πρέπει να αναφέρετε τις πηγές αναγράφοντας το κύριο όνομα του συγγραφέα και το έτος σε παρένθεση, πχ (Jonassen, 2000). Αν αναφέρετε δύο εργασίες του ίδιου συγγραφέα, ταυτόχρονα στο κείμενο, θα πρέπει να αναγράφετε και το έτος κάθε δημοσίευσης με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος δημοσίευσης. (Jonassen, 2000; 2003). Για την αναφορά εργασιών του ίδιου συγγραφέα που έχουν το ίδιο έτος δημοσίευσης, προσθέστε αλφαβητική αρίθμηση μετά την αναγραφή του έτους δημοσίευσης, πχ (Κυνηγός, 2002α; 2002β), (Glezou & Grigoriadou, 2010α; 2010β). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν αναφορά έχει δύο συγγραφείς θα πρέπει να αναφέρονται και οι δύο, τόσο στη λίστα αναφορών όσο και στην αναγραφή της στο σώμα του κειμένου, πχ (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αν μια αναφορά έχει τρεις ή περισσότερους συγγραφείς, θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων στην αλφαβητική λίστα αναφορών του άρθρου στην ενότητα «Αναφορές». Στην αναγραφή όμως της αναφοράς στο σώμα κειμένου χρησιμοποιείτε μόνο το όνομα του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από «κ.ά.» για αναφορές στα ελληνικά, πχ (Δαπόντες κ.ά., 2003; Φεσάκης κ.ά., 2010) ή «et al.» για αναφορές στα αγγλικά (Resnick et al., 2009).

Στις αναφορές σε πηγές από τον Παγκόσμιο Ιστό θα πρέπει να περιλαμβάνεται το έτος δημοσίευσης ή πρόσφατης ενημέρωσης, η ημερομηνία προσπέλασης, καθώς και η πλήρης ηλεκτρονική διεύθυνση του δικτυακού τόπου. Οι συγγραφείς θα πρέπει να ελέγχουν με προσοχή, ώστε να είναι ενεργός ο σύνδεσμος κάθε ηλεκτρονικής διεύθυνσης που αναγράφεται στη λίστα αναφορών.

Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι 12στ., με μια ειδική προεξοχή κατά 0,7 εκ. μετά τη πρώτη σειρά και μονό διάστιχο. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), εκδότες πρακτικών, εκδοτικό οίκο και πόλη έκδοσης (για βιβλία και τόμους).

Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Δαπόντες, Ν., Ιωάννου, Σ., Μαστρογιάννης, Ι., Τζιμόπουλος, Ν., Τσοβόλας, Σ. & Αλπιάς, Α. (2003). *Ο δάσκαλος δημιουργός, Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του MicroWorlds Pro στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κυνηγός, Χ. (2002) (β). Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

Φεσάκης, Γ., Καράκιζα, Τσ., Γουλή, Ε., Γλέζου Κ., Γόγουλου, Α. (2010). Εφαρμογές του SCRATCH στη διδασκαλία της Πληροφορικής. Στο Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (a). Engaging Students of Senior High School in Simulation Development. *INFORMATICS IN EDUCATION*, 2010, Vol. 9, No. 1, pp. 37-62.

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (b). Teacher Training in Logo Programming by using Preconstructed Reusable Microworlds. *The International Journal of Learning*, [Volume 17, Issue 1](#), pp.347-364.

Λογοκλοπή

Πως βάζουμε παραπομπές;

Όταν χρησιμοποιούμε το υλικό μιας πηγής πληροφόρησης, τότε βάζουμε παραπομπή μέσα στο κείμενο και δίνουμε όλες τις πληροφορίες της πηγής στη βιβλιογραφική λίστα στο τέλος της εργασίας μας.

Υπάρχουν πολλά καθιερωμένα βιβλιογραφικά πρότυπα (π.χ. APA, MLA, Chicago Harvard, κτλ), για τους κανόνες των οποίων μπορούμε να συμβουλευτούμε τους επίσημους δικτυακούς τόπους ή κάποιο σχετικό βιβλίο που θα βρούμε στη βιβλιοθήκη μας. Πάντα συμβουλευόμαστε τον καθηγητή μας για το πρότυπο βιβλιογραφίας που πρέπει να ακολουθήσουμε.

Προγράμματα διαχείρισης βιβλιογραφικών αναφορών

Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν να:

- δημιουργήσουμε μία προσωπική βάση με βιβλιογραφικές αναφορές
- μορφοποιήσουμε τις παραπομπές και τη βιβλιογραφία αυτόματα σε όποιο πρότυπο επιθυμούμε



Υπάρχουν πολλά ελεύθερα προγράμματα για τη διαχείριση βιβλιογραφικών αναφορών.

Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ προτείνει το Mendeley προσφέροντας σεμινάρια εκμάθησης στη χρήση του.

Δείτε το πρόγραμμα σεμιναρίων στην ιστοσελίδα: www.lib.auth.gr/el/σεμινάρια

Ανίχνευση πιθανής λογοκλοπής με το λογισμικό Turnitin



Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ διαθέτει συνδρομή στο λογισμικό Turnitin. Κατατίθενται για έλεγχο εργασίες μέσω του elearning.auth.gr και μέσω web εφαρμογής στην οποία έχουν πρόσβαση μόνο μέλη του διδακτικού προσωπικού ΑΠΘ. Τα κείμενα αντιπαραβάλλονται με προηγούμενες εργασίες στη βάση του Turnitin, με κείμενα από το ΙΚΕΕ, με το διαδίκτυο και με ξενόγλωσσα επιστημονικά άρθρα.



Μαθ@ίνω για τη λογοκλοπή

<http://www.lib.auth.gr>

Λογοκλοπή
Ακαδημαϊκή
ακεραιότητα
Αναφορές Πλαγιαρισμός
Βιβλιογραφία
Mendeley

Τι είναι λογοκλοπή;

Λογοκλοπή* είναι η χρήση του έργου ή μέρους του έργου κάποιου και η παρουσίασή του ως δικού μας. Είτε γίνεται με πρόθεση είτε όχι, ακόμα και όταν αφορά προηγούμενη δική μας δουλειά, είναι λογοκλοπή!

Αναλυτικότερα λογοκλοπή είναι:

- Να χρησιμοποιούμε τις λέξεις ή τις ιδέες άλλων, χωρίς να κάνουμε την αντίστοιχη παραπομπή
- Να μη βάζουμε μέσα σε εισαγωγικά φράσεις που πήραμε αυτούσιες από κάποια πηγή
- Να κάνουμε την εργασία άλλου ή να βάζουμε κάποιον άλλο να κάνει τη δική μας εργασία
- Να συνδυάζουμε παραφρασμένα κείμενα άλλων χωρίς παραπομπή
- Να ανακυκλώνουμε παλιά δικά μας κείμενα (αυτολογοκλοπή)

Τρόποι αποφυγής της λογοκλοπής

Παράθεση αποσπάσματος.

Πότε; Όταν θέλουμε να ενισχύσουμε τα λεγόμενα ενός συγγραφέα, προκειμένου να στηρίξουμε το δικό μας επιχείρημα.

Όταν διαφωνούμε με τα λεγόμενα ενός συγγραφέα ή αντιπαραθέτουμε διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα θέμα

Πως; Χρησιμοποιούμε εισαγωγικά, δεν αλλοιώνουμε στο παραμικρό το αρχικό κείμενο και φυσικά αναφέρουμε την πηγή

Σύνοψη.

Πότε; Όταν κάνουμε επισκόπηση ενός θέματος με τη χρήση διαφορετικών πηγών

Όταν απομονώνουμε τις κεντρικές ιδέες ενός έργου

Πως; Η σύνοψη πρέπει να ακολουθεί τη σειρά των ιδεών του συγγραφέα, να μην αλλοιώνει τις ιδέες του συγγραφέα, να περιέχει τα πιο σημαντικά ή σχετικά στοιχεία του κειμένου και να αναφέρεται η πηγή. Αν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις (όροι- κλειδιά, όχι τεχνικοί όροι) του/της συγγραφέα, τότε αυτές πρέπει να μπαίνουν μέσα σε εισαγωγικά ή να γράφονται με *πλάγια* γράμματα.

* Ο όρος στα αγγλικά είναι plagiarism και προέρχεται από τη λατινική λέξη plagiarius που σημαίνει απαγωγέας.

Παράφραση.

Πότε; Όταν παρουσιάζουμε με το δικό μας λόγο κάποια πληροφορία ή επιχείρημα τρίτου

Πως; Στην παράφραση πρέπει να χρησιμοποιείται το ύφος γραφής του/της συγγραφέα, οι λέξεις του αρχικού κειμένου να αντικαθίστανται με συνώνυμες, να αναδιοργανώνεται η δομή της πρότασης και να γίνεται παραπομπή στην πηγή. Αν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις (όροι- κλειδιά, όχι τεχνικοί όροι) του/της συγγραφέα, τότε αυτές πρέπει να μπαίνουν μέσα σε εισαγωγικά ή να γράφονται με *πλάγια* γράμματα.

Προσωπικές απόψεις/Συμπεράσματα

Οι δικές μας ιδέες δε χρειάζονται παραπομπή. Ό,τι συμπεραίνουμε από δική μας έρευνα ή σκεψτόμαστε μόνοι μας, θεωρείται δική μας ιδέα.

Αν, όμως, οι δικές μας ιδέες έχουν δημοσιευτεί σε προηγούμενες εργασίες μας, τότε γίνεται αναφορά σε αυτές!

Κοινή γνώση

Στην περίπτωση που παρατίθεται κοινή γνώση δε χρειάζεται να αναφερθεί κάποια πηγή. Κοινή γνώση θεωρούνται οι πληροφορίες που αναφέρονται σε πολλές πηγές και θεωρούνται δεδομένες.

Ένα παράδειγμα κοινής γνώσης: Η ρίψη της πρώτης ατομικής βόμβας έγινε στη Χιροσίμα στις 6 Αυγούστου του 1945.

Περισσότερες πληροφορίες

Εργαλείο ανίχνευσης λογοκλοπής Turnitin www.turnitin.com/

Πληροφορίες: www.lib.auth.gr/el/Turnitin_CheckPlagiarism

www.lib.auth.gr > Οδηγός > [Πνευματικά δικαιώματα, Λογοκλοπή](#)

www.plagiarism.org