



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 27

Ιωάννινα 2015



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΤΟΜΟΣ 27/2015

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Συντονιστής: Σπυρίδων–Γεώργιος Σούλης

Μαρία Πουρνάρη
Σουζάνα–Μαρία Νικολάου
Ελένη Μορφίδη
Σταμάτης Πορτελάνος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Τα μέλη του Τμήματος
και ειδικοί κριτές

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

4 Ματσαγγούρας Ηλίας Γ.

Χέλμης Σαράντης

Λαντζάκη Μαρία

*Μαθητές Τότε, Φοιτητές Τώρα, Δάσκαλοι Αύριο στο Δημοτικό Σχολείο:
Συνέχεια και Αλλαγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Πλαίσιο των
ΔΕΠΠΣ*

35 Στύλος Γεώργιος

Κώτσης Κωνσταντίνος

Εμβαλωτής Αναστάσιος

*Εμπειρική έρευνα στις πρακτικές για τη διδασκαλία των Φυσικών
Επιστημών από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

62 Τακουρίδου Αριάδνη

Κώτσης Κωνσταντίνος

*Προτάσεις διδασκαλίας για την ενότητα «Υλικά Σώματα» της Ε' Τάξης
Δημοτικού για τυφλούς μαθητές σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης βλεπόντων.*

75 Νικολάου Γεώργιος

Χριστοφή Μάρθα

Θύτες και Θύματα στο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο

99 Παπαγερίδου Δέσποινα

Τσιούμης Κωνσταντίνος

Το τοπικό περιβάλλον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

119 Κεχαγιά Ελένη

Φύκαρης Ιωάννης

Η διαχρονική διαφοροποίηση των ηθικοκοινωνικών αξιών και του διδακτικού πλαισίου στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

148 Δράκου Δήμητρα

Παπαγεωργίου Ναπολέον

Χρηστογούλα Νεφέλη

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία

Οι φοιτητές, η οικονομική κρίση και ο ρόλος των ΜΜΕ: Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών

174 Φύκαρης Ιωάννης

Αξιοποίηση δυνατοτήτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

196 Οδηγίες προς τους συγγραφείς

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

Ματσαγγούρας Ηλίας Γ.¹

Χέλμης Σαράντης²

Λαντζάκη Μαρία³

**Μαθητές Τότε, Φοιτητές Τώρα, Δάσκαλοι Αύριο στο Δημοτικό Σχολείο:
Συνέχεια και Αλλαγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει αλλαγές που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στο παιδαγωγικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, κυρίως, μετά την καθιέρωση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ το 2003 και την έκδοση των διδακτικών βιβλίων το 2006. Πηγές άντλησης των δεδομένων μας αποτελούν επί πτυχίω Φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών που είχαν ολοκληρώσει τις προβλεπόμενες πρακτικές ασκήσεις και εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε ειδικό ερωτηματολόγιο στο οποίο κατέγραψαν (α) τις μαθητικές εμπειρίες τους σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσής του στο Δημοτικό, όπως αυτές τις έχουν βιώσει και καταγράψει στη μνήμη τους,

¹Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών

² M.Ed., Ph.D., Εκπ/κός Π.Ε., Δ/ντής 1ου Δ.Σ. Ραφήνας

³M.Ed., Εκπ/κός Π.Ε

(β) τις διαπιστώσεις τους για τους ίδιους τομείς από τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών που πραγματοποίησαν ως φοιτητές και (γ) τις επαγγελματικές προθέσεις τους για συνέχεια και αλλαγές που θα επιδιώξουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Προβαίνοντας σε συγκρίσεις των τριών παραπάνω οπτικών, επιχειρούμε να διαπιστώσουμε την ευρύτερη επίδραση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζυμώσεων και των διαθεματικών προγραμμάτων τόσο στο διδακτικο-μαθησιακό πλαίσιο όσο και την κοινωνική συμπεριφορά δασκάλων και μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει η έρευνα στις προθέσεις με τις οποίες οι φοιτητές εισέρχονται στο επάγγελμα του δασκάλου και στον βαθμό τον οποίο αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, απορρίπτοντας παρωχημένα διδακτικά πρότυπα που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές στο παρελθόν.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί σκοποί, εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαθεματικότητα, εκπαιδευτικές αλλαγές.

Abstract

The purpose of our study is to identify changes that have taken place during the last decades in the educational environment of elementary school, particularly after the introduction of the National Interdisciplinary Curriculum in 2003, and the publication of school textbooks in 2006. Graduate Students of the Department of Primary Education University of Athens who had completed school-based practice participated in the study. Participants completed questionnaires which recorded (a) their own school-pupil experiences in key areas of primary education, as these have been coded and documented in their memory, (b) their school-based observations of the same areas as university students, and (c) their own intentions on either sustaining continuity or attaining change as future teachers. Through multiple comparisons of responses, we try to tap the extent the wider social and educational changes and the introduction of the interdisciplinary curricula have impacted both on the teaching-learning context and the social behavior of teachers and students over the years. Our study places special emphasis on students' intentions as they enter teaching profession, and, particularly,

the extent they feel ready to respond to the modern role of the educator, discarding the outdated instructional patterns they experienced as school-pupils in the past.

Keywords: Interdisciplinary National Curriculum, school context, educational change, educational ideals

Εισαγωγή

Το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα συνοδευτικά Αναλυτικά Πλαίσια Σπουδών (ΑΠΣ) που συντάχθηκαν το 2003 και τα οποία βρίσκονται σε ισχύ μέχρι σήμερα, σηματοδότησαν μια σημαντική στροφή στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και μάθησης. Η διαθεματικότητα, η οποία αποτελεί θεωρητική αρχή στήριξης του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών, ανάγει ως προτεραιότητα για τους μαθητές την κατάκτηση της εννοιολογική γνώσης. Οι έννοιες ως εργαλείο αντίληψης, ερμηνείας, εξήγησης και κατανόησης του κόσμου δομούνται και νοηματοδοτούνται μέσα από την ανθρώπινη εμπειρία και την επιστήμη. Ρόλος του σχολείου, σύμφωνα με τα νέα προγράμματα, είναι να βοηθά τον μαθητή να δομεί, να επεξεργάζεται, να επεκτείνει και να εμπλουτίζει το νόημα, το περιεχόμενο και τις διαστάσεις των εννοιών, ώστε να τις χρησιμοποιεί ως αποτελεσματικό εργαλείο σκέψης και δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν έχει προτεραιότητα η κατάκτηση του μαθησιακού περιεχομένου διακριτών μαθημάτων, - που αποτελούσαν τη ραχοκοκαλιά του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης, - αλλά η νοηματοδότηση του κόσμου που αναδύεται μέσα από τους κοινούς άξονες αναφοράς των επιμέρους επιστημών και τη βιωματική αλληλεπίδραση του μαθητή με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Για να υποστηρίξει την ενιαιοποίηση της γνώσης τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ προέβλεψαν συγκεκριμένες οδηγίες και παραδείγματα διαθεματικών διασυνδέσεων της σχολικής ύλης (Ματσαγγούρας 2002β Ματσαγγούρας 2004), ενώ το 2006 ολοκληρώθηκε εν πολλοίς η συγγραφή διδακτικών βιβλίων που υποστήριζαν το πνεύμα της διαθεματικότητας. Μάλιστα, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε ως διακριτό στοιχείο του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, μετά από μια δοκιμαστική περίοδο εφαρμογής, το θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης, και προέβλεψε ειδικό

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

χρόνο μέσα στο υποχρεωτικό ωρολόγιπρόγραμμα του σχολείου, αφιερωμένο στην υλοποίηση αμιγώς διαθεματικών προγραμμάτων βιωματικής και ερευνητικής φύσης (Ματσαγγούρας 2002α, Ματσαγγούρας 2004:120-133

Τα νέα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα πυροδότησαν από την αρχή έντονες επιστημονικές, πολιτικές και δημοσιογραφικές συζητήσεις για την έννοια, το περιεχόμενο και την εκπαιδευτική αξία του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, ενώ σύντομα τέθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης της υλοποίησης των προγραμμάτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Έτσι, πέντε χρόνια μετά την εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε μια μεγάλης κλίμακας έρευνα για να αξιολογήσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν ο νέος διδακτικός προσανατολισμός διαμόρφωσε ένα νέο διδακτικό κλίμα στα σχολεία της χώρας ή αν η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη αγκιστρωμένη στα πρότυπα και τις διαδικασίες του παρελθόντος.

Ένα μέρος της σχετικής έρευνας που διεξήχθη ανέδειξε σημαντική πρόοδο στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου. Οι Βέικου, Βαρέση & Πατούνα (2008:149) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι του Δημοτικού προσαρμόζουν σε μεγάλο ποσοστό τη διδασκαλία τους στο επίπεδο των μαθητών τους και εμπλέκουν συχνά τους μαθητές σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενώ ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των μαθητών (92%) εκφράζει την ικανοποίησή του από τον τρόπο που πραγματοποιείται η μάθηση στο σχολείο (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008:152). Οι Γκιζελή, κ.ά, (2008:469) αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, τι αντιλήψεις τους για το σχολικό περιβάλλον του νέου σχολείου καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης (α) θεωρούν ότι το σχολείο προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (ποσοστό 60,6%), (β) θεωρούν ότι οι μαθητές στο σχολείο εκφράζονται ελεύθερα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (ποσοστό 82,6%) και (γ) θεωρούν ότι προωθείται η ομαδική δράση (ποσοστό 72,2%) (Γκιζελή, κ.ά, 2008: 477-500). Τέλος, εκτιμάται ότι το σχολείο εμπλουτίζει τη βιωματική γνώση των μαθητών (Γκιζελή, κ.ά, 2008:533).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνεκτιμήθηκε η διείσδυση στη σχολική πράξη και το αντίκτυπο που είχαν στο παιδαγωγικό πλαίσιο τα Καινοτόμα Προγράμματα «τα οποία αποτέλεσαν την πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι. ως φυσικό επακόλουθο των αναγκών της σύγχρονης εποχής, σε μια προσπάθεια το σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις καθώς και κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις» (Σπυροπούλου, κ.ά. 2008:197). Ανάμεσα στα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν το υψηλό ποσοστό των μαθητών (73%) που διαμόρφωσε μια θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Σπυροπούλου, κ.ά. 2008:219) και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συγκλίνουν προς τη διαπίστωση ότι η Ευέλικτη Ζώνη (α) συμβάλει στη βιωματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, της αυτενέργειας και των πρωτοβουλιών των μαθητών (Σπυροπούλου, κ.ά. 2008:230), και (β) βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ευχάριστη και φιλική διάθεση προς το σχολείο (Σπυροπούλου, κ.ά. 2008:234).

Ο ρόλος της Ευέλικτης Ζώνης στην προώθηση των αρχών της διαθεματικότητας και κατ' επέκταση της σχολικής μάθησης αποτέλεσε, επίσης, αντικείμενο ερευνών. Από την πιλοτική της εισαγωγή το 2001 μέχρι και την καθιέρωσή της στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου το 2005 οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι προωθεί σε ιδιαίτερα ικανοποιητικό βαθμό: (α) την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, την αυτενέργεια, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και το πνεύμα ομαδικότητας (Λουκόπουλος, 2008), τη σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με τα μαθητικά ενδιαφέροντα και τη ζωή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), το αίσθημα ικανοποίησης/ευχαρίστησης των μαθητών (Ζαγανάς, 2006), καθώς και το όλο ψυχολογικό κλίμα του σχολείου (Κουλουμπαρίτση, 2002).

Στον αντίποδα των ανωτέρω θετικών μηνυμάτων από την καθιέρωση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα πορίσματα των οποίων διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για την εκπαίδευση σήμερα σε επίπεδο διδακτικού προσανατολισμού, νέων διδακτικών βιβλίων και των Καινοτόμων Προγραμμάτων (βλ. Βλάχος, κ.ά., 2008:550). Ειδικότερα, οι Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, (2008:154-155) εξετάζοντας την ευρύτερη διάχυση της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, καταλήγουν ότι οι αρχές της

διαθεματικότητας εφαρμόστηκαν πλημμελώς και δεν αξιοποιήθηκαν ουσιαστικά (βλ. και Παπαγεωργίου & Τσίνας, 2010· Χαλκιαδάκη, 2007), ενώ οι μαθητές δεν έχουν ουσιαστική εμπλοκή στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία κυριαρχεί η αίσθηση ότι το σημερινό σχολείο δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα (Γκιζελή, κ.ά, 2008:472), δεν καλλιεργεί την ολόπλευρη προσωπικότητα του μαθητή (Γκιζελή, κ.ά, 2008:477-500), ενώ η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι το σχολείο δεν ικανοποιεί τις ανάγκες τους και δεν αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους (Γκιζελή, κ.ά, 2008:475-476). Οι σχετικές έρευνες εκφράζουν επίσης επιφυλάξεις για τον βαθμό στον οποίο καλλιεργείται η κριτική σκέψη μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθούνται στο σχολείο (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008:149· Γκιζελή, κ.ά, 2008:477-500).

Η αντικρουόμενη φύση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί σχετικά με το παιδαγωγικό πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου μπορεί να ερμηνευτεί αφενός από το διαφορετικό σημείο εστίασης της κάθε έρευνας και τη μεθοδολογία που ακολουθούν οι ερευνητές, αφ' ετέρου από τον «φωτογραφικό» τρόπο αποτύπωσης συγκεκριμένων όψεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, χωρίς το απαραίτητο διαχρονικό πρίσμα που αναδεικνύει τις ευαίσθητες διακυμάνσεις της αλλαγής (βλ. και Hargreaves & Goodson, 2006). Στην παρούσα έρευνα ενυπάρχει διάσταση διαχρονικότητας, καθότι αναλύουμε την αλλαγή του παιδαγωγικού περιβάλλοντος διαχρονικά και αναδρομικά μέσα από τις εκτιμήσεις των τελειόφοιτων φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, πώς ως μαθητές Δημοτικού διδάχθηκαν τα βιβλία της δεκαετίας του 1980 και ως φοιτητές παρακολουθούν τάξεις Δημοτικού που εφαρμόζουν τα ΑΠΣ και τα βιβλία των ΔΕΠΠΣ. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Αν, και σε ποιο βαθμό το σχολείο έχει ανταποκριθεί στη μεταβολή της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών επιδιώξεων της πολιτείας.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

- Αν, και σε ποιο βαθμό (α) το διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον και (β) πλευρές του κοινωνικού περιβάλλοντος έχουν μεταβληθεί μετά την εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.
- Αν, και σε ποιο βαθμό οι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών εκτιμούν ότι σε επίπεδο προθέσεων, τουλάχιστον, παίρνουν αποστάσεις από τα παιδαγωγικο-διδακτικά πρότυπα του παρελθόντος.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι, ακριβώς, να εντοπίσει αλλαγές που συντελέστηκαν στο παιδαγωγικό περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου μετά την καθιέρωση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, συλλέγοντας τόσο σύγχρονα όσο και αναδρομικά δεδομένα παρατήρησης του σχολικού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 χρόνων.

Ειδικότερα, προβαίνοντας σε συγκρίσεις του σχολείου από το παρελθόν μέχρι και σήμερα επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίο μεταβλήθηκαν διαστάσεις του διδακτικο-μαθησιακού πλαισίου και της κοινωνικής συμπεριφοράς δασκάλων και μαθητών ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών ζυμώσεων μετά το 2001, χρονιά κατά την οποία θεσμοθετείται η Ευέλικτη Ζώνη, γίνονται μικρής κλίμακας επιμόρφωση στελεχών (Ματσαγγούρας 2001α) και κυκλοφορεί στηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (Ματσαγγούρας, 2001β· Μυλωνάκου-Κεκέ 2002), αλλά, κυρίως μετά το 2006, χρονιά που εισάγονται στο σχολείο τα πρώτα διδακτικά βιβλία που γράφτηκαν βάση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Επίσης, επιχειρούμε να αποτυπώσουμε τη δυναμική των αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Αθηνών να δράσουν ως φορείς αλλαγής για το μέλλον, εξετάζοντας αν απορρίπτουν στη διδακτική πράξη τα διδακτικά πρότυπα της «διατεταγμένης παιδαγωγικής» που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές στο παρελθόν. Εδώ τις ανωτέρω διαστάσεις τις συνεξετάζουμε με:

(α) τις προτεραιότητες του σχολείου σε ό,τι αφορά τα ιδεώδη και τους σκοπούς που επιδιώκει από το 1985 (ν. 1566/85) μέχρι σήμερα και,

(β) το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, όπως αποτυπώνεται διαχρονικά μέσα από εκτιμήσεις για την αυταρχικότητα του δασκάλου, την παραβατικότητα και τον σεβασμό των μαθητών και τον μεταξύ τους ανταγωνισμό.

Μεθοδολογία

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας στραφήκαμε στην καταγραφή των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (εξάμηνο Θ΄) ζητώντας τους να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων σύγκρισης του σχολείου όπως το βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές και του σχολείου όπως το αντιλαμβάνονται σήμερα μέσα από τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων.

Οι συγκεκριμένοι φοιτητές επιλέχθηκαν ως ομάδα παρατηρητών, διότι συγκεντρώνουν ορισμένα πλεονεκτήματα:

1. Δεδομένου ότι για την πλειοψηφία των φοιτητών έχει παρέλθει μια δεκαετία από την εποχή αποφοίτησής τους από την Α/θμια εκπαίδευση διατηρούν ακόμη νωπές τις αναμνήσεις τους από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο επιχειρούν η Ευέλικτη Ζώνη και τα ΔΕΠΠΣ να βελτιώσουν.
2. Ως τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και έχουν τη δυνατότητα κριτικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών τεκταινόμενων στη βάση σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης.
3. Μέσα από τις πρακτικές τους ασκήσεις τα τέσσερα τελευταία εξάμηνα ήρθαν σε επαφή με μια ποικιλία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (πειραματικά, δημόσια, ειδικά, ιδιωτικά σχολεία) και είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν έναν μεγάλο αριθμό δασκάλων, διδασκαλιών και σχολείων, γεγονός που τους επιτρέπει να έχουν προσωπική αντίληψη από ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών καταστάσεων και, επιπλέον, τους δίνει τη δυνατότητα συγκριτικής αντιπαραβολής παιδαγωγικών πρακτικών και παρεμβάσεων του πριν και του τώρα, καθώς επίσης και διατύπωσης κριτικών αποτιμήσεων των καταστάσεων που βίωσαν ως μαθητές και παρακολουθούν ως φοιτητές.
4. Είναι ψυχολογικά αποστασιοποιημένοι από τις συνθήκες της σχολικής τάξης και πιθανόν να διαθέτουν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στις παρατηρήσεις τους από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή άλλους εξωτερικούς παρατηρητές.

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν την περίοδο 2006-2013 σε ειδικές φόρμες τις οποίες συμπλήρωναν οι τελειόφοιτοι φοιτητές με την ολοκλήρωση των τυπικών τους υποχρεώσεων στο μάθημα «Πρακτική Διδασκαλία» του τελευταίου εξαμήνου των σπουδών τους.

Όργανο Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από 60 ερωτήσεις επιλογής ενός μεταξύ επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού προτίμησης (πενταβάθμια κλίμακα, τύπου Likert). Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τις εκτιμήσεις των φοιτητών σχετικά με το παιδαγωγικό περιβάλλον του σχολείου/τάξης όπως το βίωσαν παλιότερα ως μαθητές Δημοτικού και όπως το κατέγραψαν στο τώρα ως φοιτητές μέσα από τις παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τις προτεραιότητες του σχολείου γύρω από τα εκπαιδευτικά ιδεώδη στο παρόν και το παρελθόν. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ζητούν από τα υποκείμενα της έρευνας να καταθέσουν τις απόψεις τους για τον βαθμό στον οποίο το σχολείο δίνει/έδινε έμφαση στους ακόλουθους τομείς: (α) τον εθνικό, (β) της κριτικής σκέψης, (γ) της δημιουργικής σκέψης, (δ) τον γνωστικό, (ε) τον θρησκευτικό, (στ) τον ηθικό, (ζ) τον αισθητικό, (η) τον κοινωνικό, (θ) της ηθικής συμπεριφοράς (ήθος), (ι) τον προσωπικό (ολοκληρωμένη προσωπικότητα).

Οι παραπάνω τομείς προσδιορίστηκαν με βάση τα εκπαιδευτικά ιδεώδη που προωθούνται από την εκπαιδευτική νομοθεσία από το 1976 έως σήμερα και έχουν αποτυπωθεί μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Ματσαγγούρας, 2009:51· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2005). Ο δείκτης αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha* των ερωτήσεων που αποτυπώνουν την ιεράρχηση των επιδιώξεων του παρελθόντος υπολογίστηκε σε 0,776, ενώ των ερωτήσεων που αποτυπώνουν την ιεράρχηση των επιδιώξεων του παρόντος σε 0,743.

Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους εστιάζονται στην αποτύπωση του περιβάλλοντος της τάξης και διαμορφώνονται έτσι ώστε να δίνουν το στίγμα ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος βασισμένου στις αρχές της διαθεματικότητας. Για τον προσδιορισμό των ερωτήσεων εκείνων οι οποίες ικανοποιούν το κριτήριο της διάχυσης των αρχών της διαθεματικότητας στην τάξη βασιστήκαμε: (α) στα επίσημα κείμενα των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, και (β) σε συνοδευτικά κείμενα των εισηγητών της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. π.χ. Ματσαγγούρας 2002α, 2002β, 2004). Μέσα από την εξέταση των κειμένων απομονώσαμε τις διαστάσεις εκείνες που κάνουν άμεσα ή έμμεσα λόγο για το περιβάλλον της τάξης.

Στη συνέχεια αντιπαραβάλαμε τις διαστάσεις με την ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει τις διαστάσεις εκείνες του περιβάλλοντος που συνάδουν με τη διαθεματικότητα.

Πίνακας 1. Έρευνες σχετικά με το διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον στο πλαίσιο της διαθεματικότητας

	Κατάρτιση εκπαιδευτικών	<i>Οι καλές πρακτικές της διαθεματικότητας επιζητούν οι εκπαιδευτικοί να υπερβούν τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις και να σχεδιάζουν μαθήματα βασισμένα στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Η διαθεματικότητα συνδέεται με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση, την ενεργό συμμετοχή και τη διαδικασία εξαγωγής νοήματος. Στο πλαίσιο αυτό οι δάσκαλοι επιστρατεύουν καινοτόμες προσεγγίσεις που προωθούν τον διάλογο, την κοινότητα μάθησης, την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη (Clarke & Agne, 1997)</i>
	Ζήλος εκπαιδευτικών	<i>Μελέτη περίπτωση έδειξε ότι το ηθικό των δασκάλων ήταν υψηλότερο σε σχολείο που εφαρμόζε διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα (Shafer, 1990)</i>

		<i>Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση δημιουργεί κλίμα συμμετοχικότητας, που συμβάλει στην ικανοποίηση των δασκάλων από την εργασία τους και μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην υλοποίηση των σκοπών του σχολείου (Walsh & Shay, 1993)</i> <i>Το διαθεματικό περιβάλλον εργασίας και συνεργασίας συμβάλλει στην ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση και την κινητοποίηση των δασκάλων (Pounder, 1999)</i>
	Μονολογική διδασκαλία	<i>«Παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές όπως η διήγηση, η μετάδοση, η καθοδήγηση αντικαθίστανται από το μοντέλο του μέντορα, του διαμεσολαβητή της μάθησης, του συμβούλου» (Klein, 2006:15).</i>
	Ενεργός συμμετοχή	<i>Μελέτη περίπτωση έδειξε ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Shafer, 1990).</i>
	Κινητοποίηση	<i>«Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα κινητοποίησης των μαθητών» (Klein, 2006:16)</i> <i>Το διαθεματικό μοντέλο εκπαίδευσης συμβάλλει σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό στην κινητοποίηση των μαθητών (Birchinall, 2013).</i>
	Καθημερινή Ζωή	<i>Μελέτη περίπτωσης έδειξε ότι η διαθεματικότητα εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινή ζωή συμβάλλει στην προώθηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον (Boylan & Wallace, 2009).</i> <i>Το διαθεματικό, εμπλαισιωμένο μοντέλο εκπαίδευσης</i>

		<i>είναι αποτελεσματικότερο στο να εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Birchinall, 2013).</i>
	Ευχαρίστηση	<i>Το διαθεματικό πλαίσιο ενισχύει την ικανοποίηση των μαθητών από τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία (Shafer, 1990).</i> <i>Η μαθητοκεντρική και προβληματοκεντρική διδασκαλία συμβάλει στο να αισθάνονται οι μαθητές ευχαριστημένοι από το σχολείο (Annerstedt, κ.ά., 2010).</i>
	Αξιοποίηση ενδιαφερόντων	<i>Έρευνα με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν προσωπικά ενδιαφέροντα (Thaler & Zorn, 2010).</i>

Βάση των ανωτέρω αναλύσεων απομονώσαμε εννέα παράγοντες/μεταβλητές (βλ. πίνακα 1) διαμορφώνοντας ομάδες ερωτήσεων με δύο σκέλη, κατ' αντιστοιχία με τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους. Στο Α' σκέλος τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να καταθέσουν τις εκτιμήσεις τους για το παιδαγωγικό/διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον του παρελθόντος, όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές και στο Β' τις εκτιμήσεις τους για το παιδαγωγικό/διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον στα σχολεία πρακτικής άσκησης τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας. Ο δείκτης αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha* των 9 ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο Α' σκέλος υπολογίστηκε σε 0,781, ενώ οι αντίστοιχες ερωτήσεις του Β' σκέλους σε 0,760.

Τέλος, ο Γ' τομέας του ερευνητικού ερωτηματολογίου διακρίνεται, επίσης, σε δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος οι φοιτητές αξιολογούν σε πεντάβαθμη κλίμακα τον βαθμό στον οποίο έμειναν ικανοποιημένοι από τις διδασκαλίες που οι ίδιοι πραγματοποίησαν ως ασκούμενοι φοιτητές και, συγκεκριμένα, στις ακόλουθες διαστάσεις: (α) περιεχόμενο, (β)

μέθοδο, (γ) πλαίσιο, (δ) ενεργοποίηση μαθητών, (ε) καλλιέργεια δημιουργικότητας, και (στ) καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

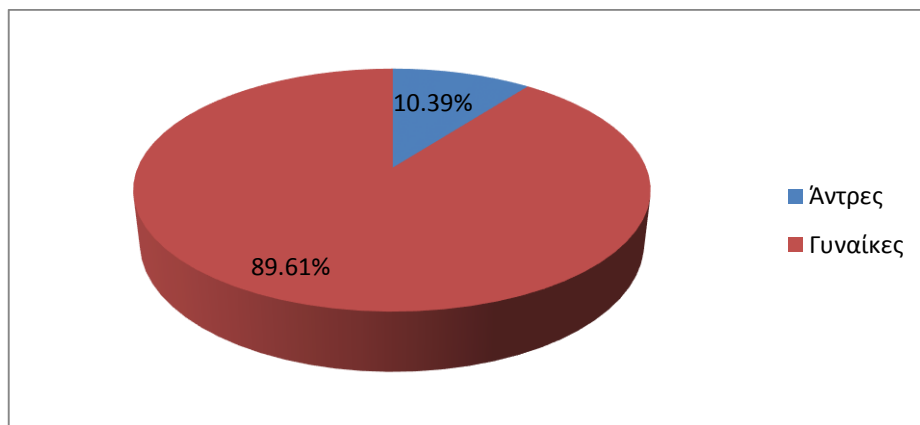
Στο δεύτερο σκέλος και σε πεντάβαθμη κλίμακα αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο η διδασκαλία τους διέφερε ως προς τις ανωτέρω διαστάσεις από τις διδασκαλίες των δασκάλων τους, όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές του Δημοτικού.

Η συσχέτιση των δύο σκελών αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο οι φοιτητές αισθάνονται άνετα υιοθετώντας καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους. Αρνητική συσχέτιση των δύο δεικτών σηματοδοτεί ικανοποίηση των φοιτητών σε περίπτωση που η διδασκαλία που πραγματοποίησαν διαφοροποιούνταν από τις αντίστοιχες όταν ήταν μαθητές και, κατά συνέπεια, ότι ακολούθησαν περισσότερο «καινοτόμες» διδακτικές προσεγγίσεις.

Αντιθέτως, θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι οι φοιτητές αισθάνονται περισσότερο άνετα ακολουθώντας τα «κληρονομούμενα» διδακτικά πρότυπα και, κατά συνέπεια, ότι ακολούθησαν ή προτίμησαν μια περισσότερο «συντηρητική» διδακτική προσέγγιση.

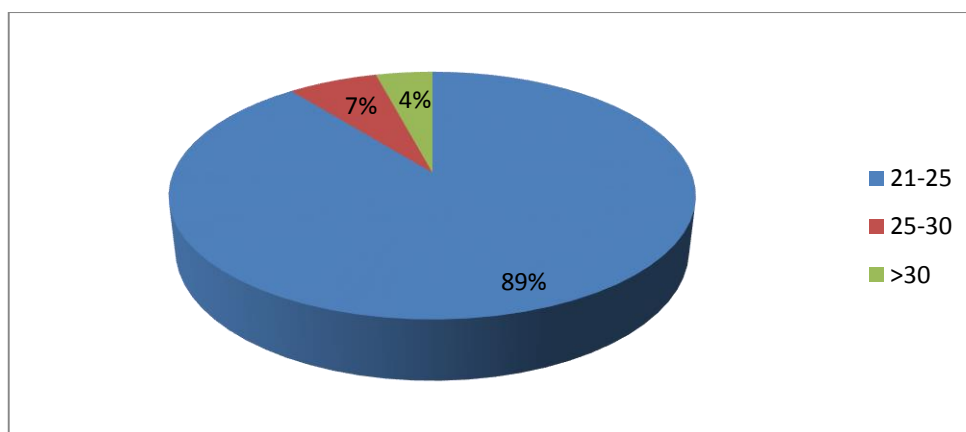
Το προφίλ των μετεχόντων στην έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2006-2013 σε Δημοτικά σχολεία της Αττικής και συμμετείχαν σε αυτή 588 τελειόφοιτοι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, από τους οποίους οι 61 ήταν άνδρες (ποσοστό 10,39%) και οι 527 γυναίκες (ποσοστό 89,61%) (βλ. κυκλικό διάγραμμα 1).



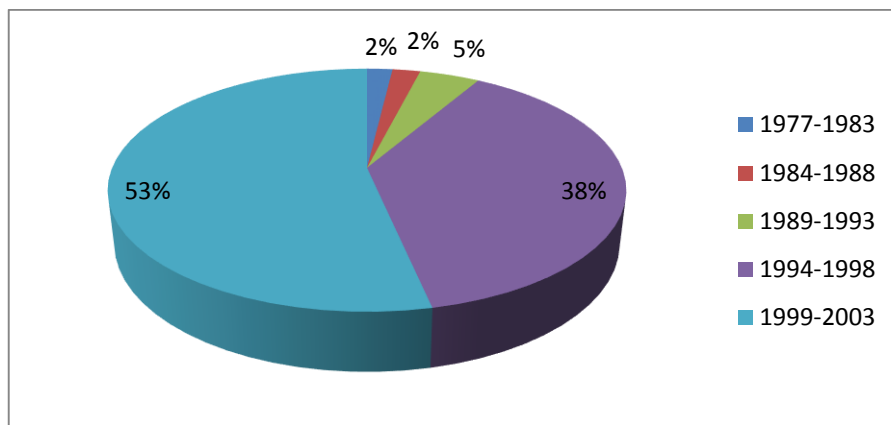
Κυκλικό Διάγραμμα 1. Ποσοστά μετεχόντων στην έρευνα ανά φύλο

Η ηλικία της πλειοψηφίας των μετεχόντων το έτος κατά το οποίο συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κυμαίνονταν από 21-25 έτη (ποσοστό 89%), 7% ήταν ηλικίας 25-30 ετών, ενώ 4% ήταν ηλικίας άνω των 30 ετών (βλ. Κυκλικό Διάγραμμα 2).

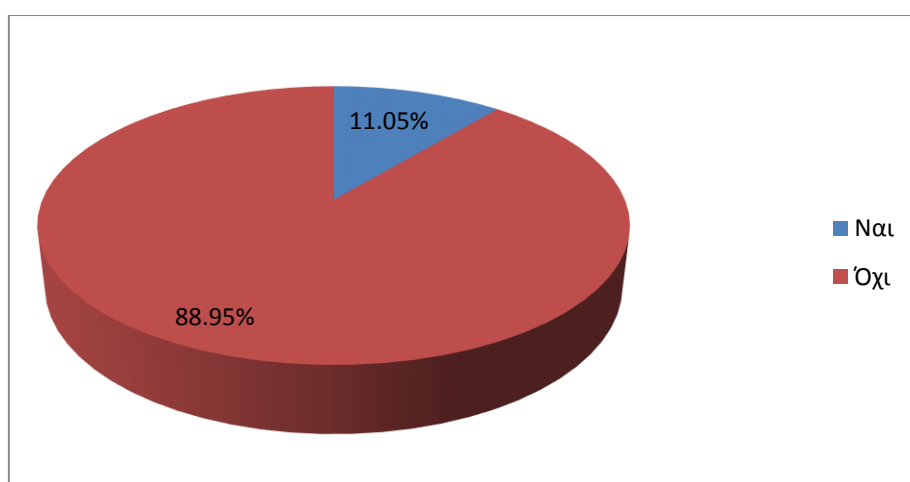


Κυκλικό Διάγραμμα 2. Ποσοστά μετεχόντων στην έρευνα ανά ηλικιακή ομάδα

Οι μισοί περίπου φοιτητές του δείγματός μας είχαν αποφοιτήσει από την Α/θμια εκπαίδευση την τετραετία 1999-2003 και ένα σημαντικό ποσοστό (38%) μέσα στην τετραετία 1994-1998. Από τους υπόλοιπους φοιτητές 5% είχαν αποφοιτήσει ανάμεσα στα έτη 1989-1993 και 4% ανάμεσα στα έτη 1984-1988 και 1977-1983 (βλ. Κυκλικό Διάγραμμα 3). Τέλος, ένα ποσοστό περίπου 11% των φοιτητών, κυρίως εκείνων με μεγαλύτερη ηλικία, είχαν στην κατοχή τους δεύτερο πανεπιστημιακό δίπλωμα (βλ. Κυκλικό Διάγραμμα 4).



Κυκλικό Διάγραμμα 3.Ποσοστά μετεχόντων στην έρευνα ανά έτος αποφοίτησης από σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης



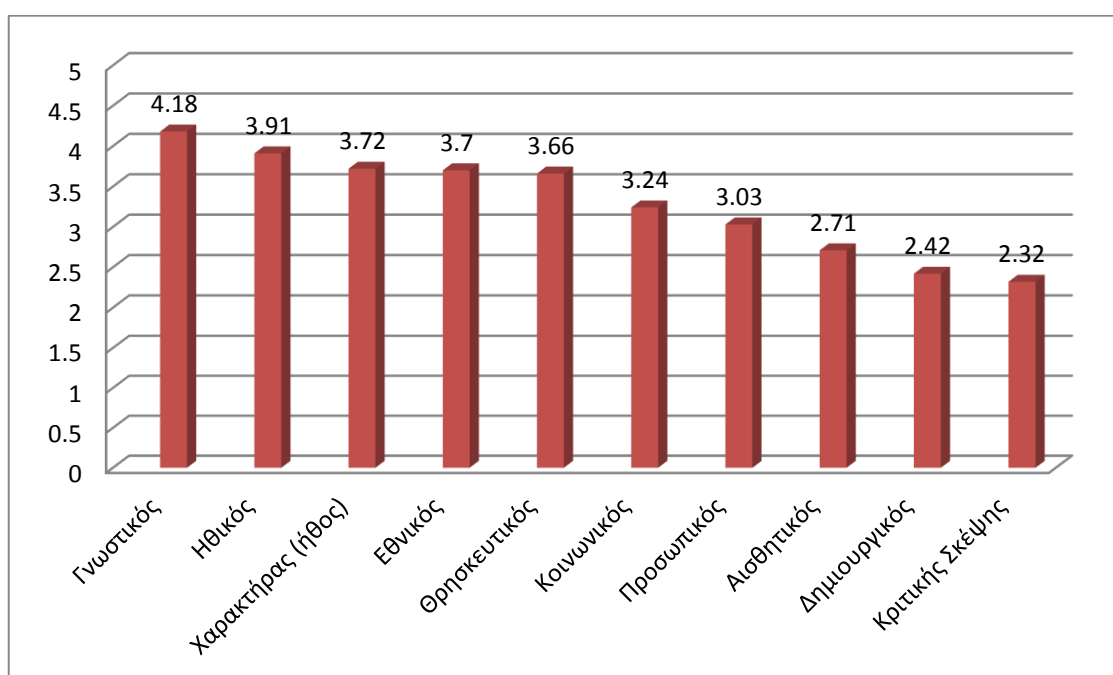
Κυκλικό Διάγραμμα 4.Ποσοστά κατοχής δεύτερου διπλώματος των μετεχόντων στην έρευνα

Ερευνητικά αποτελέσματα

Αποτύπωση αλλαγών στα εκπαιδευτικά ιδεώδη του σχολείου

Σύμφωνα με τους μετέχοντες στην έρευνα, προσανατολισμός του σχολείου τις δεκαετίες 1980 - 1990 ήταν, κατά κύριο λόγο, η ενίσχυση του γνωστικού τομέα μάθησης ($x=4,18$) και, κατά δεύτερο, η ενίσχυση της ηθικότητας του μαθητών και του χαρακτήρα τους

(ήθος) ($x = 3,71$). Την πρώτη εξάδα των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων ολοκλήρωνε το τρίπτυχο «έθνος» ($x = 3,7$), «θρησκεία» ($x = 3,66$), «κοινωνία» ($x = 3,24$). Χαμηλότερα στην ιεραρχία τοποθετούνται ατομοκεντρικές αντιλήψεις της εκπαίδευσης όπως είναι η ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή ($x = 3,03$), η ανάπτυξη του αισθητικού τομέα ($x = 2,71$) και η προώθηση της δημιουργικότητας ($x = 2,42$). Οι μετέχοντες θεωρούν ότι το σχολείο έδινε μηδαμινή έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ($x = 2,32$) (βλ. Ραβδόγραμμα 1).

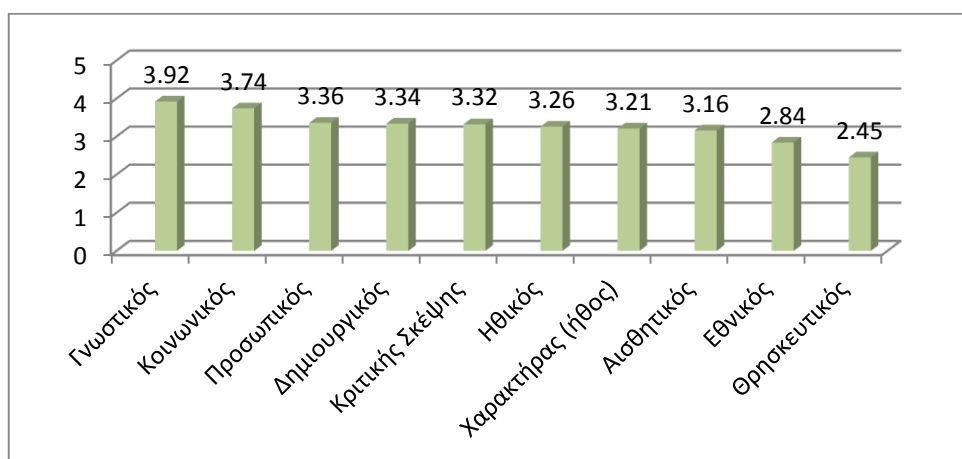


Ραβδόγραμμα 1. Μέσοι όροι βαρύτητας των εκπαιδευτικών επιδιώξεων τις δεκαετίες 1980 – 1990 από το σχολείο σύμφωνα με τους φοιτητές

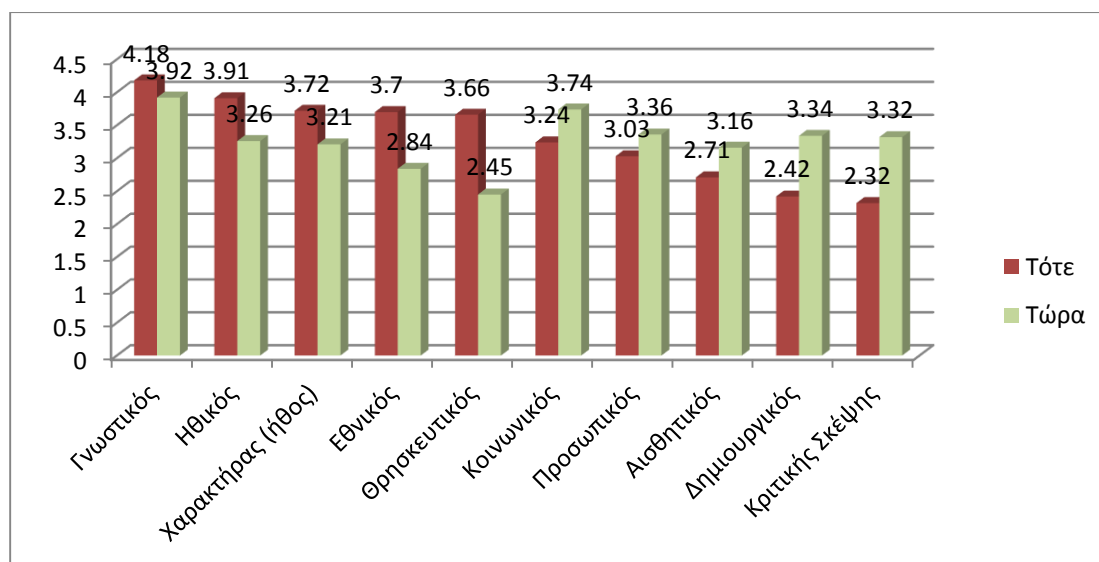
Σύμφωνα με τους φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σημερινό σχολείο ο γνωστικός τομέας αποτελεί επίσης πρώτης προτεραιότητας επιδίωξη ($x = 3,92$), ενώ σε ό,τι αφορά τα υπόλοιπα ιδανικά της εκπαίδευσης παρατηρούν σημαντικές διαφοροποιήσεις: Ο κοινωνικός, ο προσωπικός και ο δημιουργικός τομέας μάθησης καθώς και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης από δεύτερου επιπέδου εκπαιδευτικές προτεραιότητες βρίσκονται σήμερα στις πρώτες ιεραρχικά θέσεις και, αντιθέτως, ο ηθικός, εθνικός και κοινωνικός τομέας στις τελευταίες (στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $p < .0001$ για όλα τα ζεύγη μεταβλητών). Χαμηλά στην ιεράρχηση παραμένει ο αισθητικός τομέας μάθησης αν και

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

σαφώς ενισχυμένος σήμερα συγκριτικά με το παρελθόν (βλ. Ραβδόγραμμα 2, Ραβδόγραμμα 3 και Πίνακας 2).



Ραβδόγραμμα 2. Μέσοι όροι βαρύτητας των εκπαιδευτικών επιδιώξεων από το σχολείο μετά το 2003 σύμφωνα με τους φοιτητές



Ραβδόγραμμα 3. Σύγκριση των μέσων όρων της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών επιδιώξεων από τους φοιτητές για τις περιόδους πριν και μετά το 2003

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ—
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ
ΔΕΠΠΣ

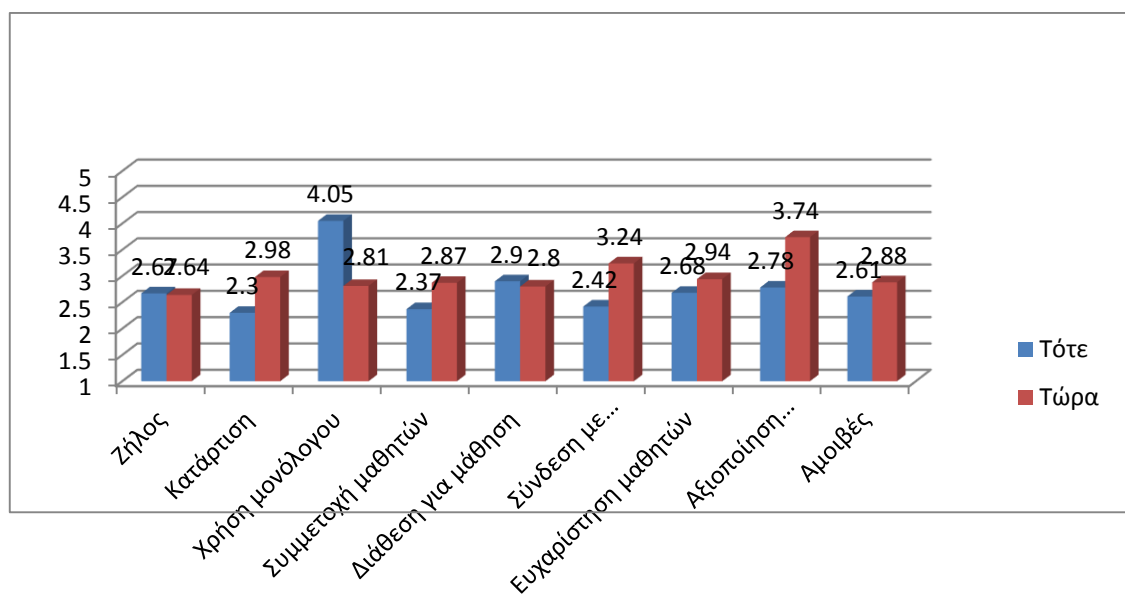
Πίνακας 2. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας Pairs t-test για τους τομείς εκπαιδευτικών επιδιώξεων πριν και μετά το 2003

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	NationN - NationT	-,84708	,94002	,03896	-,92361	-,77055	-21,740	581	,000
Pair 2	CriticalN - CriticalT	,99485	1,00939	,04180	,91275	1,07696	23,798	582	,000
Pair 3	CreativeN - CreativeT	,89726	1,05577	,04369	,81146	,98307	20,538	583	,000
Pair 4	KnowleN - KnowleT	-,26289	,78582	,03257	-,32686	-,19891	-8,071	581	,000
Pair 5	ReligionN - ReligionT	-1,20998	1,10046	,04565	-1,29965	-1,12031	-26,503	580	,000
Pair 6	MoralN - MoralT	-,63699	,92148	,03813	-,71188	-,56210	-16,705	583	,000
Pair 7	AesthetN - AesthetT	,44198	1,08646	,04488	,35383	,53013	9,848	585	,000
Pair 8	SocialN - SocialT	,49658	,94985	,03931	,41938	,57377	12,634	583	,000
Pair 9	EthosN - EthosT	-,51706	,84966	,03510	-,58600	-,44813	-14,731	585	,000
Pair 10	PersonN - PersonT	,31966	,93927	,03883	,24339	,39593	8,231	584	,000

Αποτύπωση αλλαγών στο διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου

Το Ραβδόγραμμα 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους των εκτιμήσεων των φοιτητών του δείγματός μας για τον προσανατολισμό του σχολείου σε διάφορες διαστάσεις του διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος στο παρελθόν και το σήμερα (πριν και μετά το 2003). Με εξαίρεση τη μεταβλητή «διδακτικός ζήλος», στον οποίο οι μέσοι όροι των τιμών για τις δύο περιόδους αναφοράς δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, οι διαφορές στους μέσους όρους των υπόλοιπων μεταβλητών υποδεικνύουν ότι οι μετέχοντες στην έρευνα εκτιμούν ότι έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές. Οι περισσότεροι έντονα αναφέρονται στη μείωση του βαθμού μονολογικής διδασκαλίας σε σχέση με το παρελθόν (διαφορά 1,24 μονάδων), στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών (διαφορά 0,96

μονάδων), στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα (διαφορά 0,82 μονάδων) και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (διαφορά 0,68 μονάδων). Όπως ήδη αναφέραμε, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τον ζήλο που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους στο παρελθόν και το παρόν. Δεδομένης της εσωτερικής συνάφειας των μεταβλητών για κάθε περίοδο αναφοράς της μελέτης μας (παρελθόν – παρόν) (*Cronbach's Alpha* = 0,781 και 0,760 αντίστοιχα) τις λειτουργικοποιήσαμε στη μορφή δύο συνθετικών μεταβλητών (*contextnow* – *contextthen*) προσδιοριστικών του διαθεματικού διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος. Η σύγκριση των δύο μεταβλητών αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των εκτιμήσεων των φοιτητών για το εν λόγω περιβάλλον μετά την εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) με σαφή σύγκλιση του σχολείου προς τις αρχές της διαθεματικότητας που προσδιορίσαμε μέσα από τα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Ραβδόγραμμα και Πίνακας 4). Σημειωτέον ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες φοιτητών (άνδρες-γυναίκες, παλαιότεροι-νεότεροι απόφοιτοι Α/θμιας εκπαίδευσης, κάτοχοι δεύτερου πτυχίου), σε ό,τι αφορά τις εκτιμήσεις τους για τις εκπαιδευτικές αλλαγές στις περιόδους που εξετάζουμε.

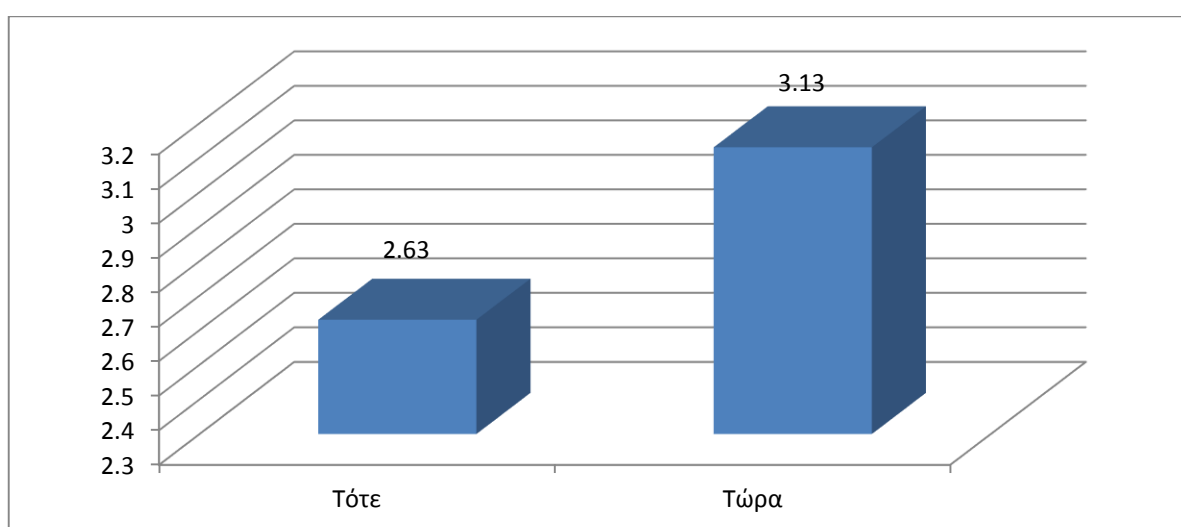


Ραβδόγραμμα 4. Σύγκριση των μέσων όρων εκτίμησης των φοιτητών για τις διάφορες διαστάσεις του διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος την περίοδο πριν και μετά το 2003

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ—
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ
ΔΕΙΠΣ

Πίνακας 3. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας Pairs t-test για τις επιμέρους διαστάσεις του
 διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος πριν και μετά το 2003

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ZealN - ZealT	,02065	,99979	,04148	-,06081	,10212	,498	580	,619
Pair 2	ProfessN - ProfessT	-,68484	,99546	,04109	-,76553	-,60414	-16,668	586	,000
Pair 3	MonologN - MonologT	-1,23850	1,02579	,04234	-1,32165	-1,15535	-29,252	586	,000
Pair 4	ParticipN - ParticipT	-,49830	1,05472	,04350	-,58373	-,41287	-11,456	587	,000
Pair 5	VoluntN - VoluntT	,10051	,86757	,03581	,03018	,17084	2,807	586	,005
Pair 6	LifeN - LifeT	-,81772	1,03480	,04271	-,90160	-,73383	-19,145	586	,000
Pair 7	PlaceN - PlaceT	-,25856	1,00935	,04177	-,34059	-,17653	-6,191	583	,000
Pair 8	InterestN - InterestT	-,95890	1,02542	,04243	-1,04224	-,87557	-22,599	583	,000
Pair 9	RewardN - RewardT	-,26621	1,11130	,04591	-,35638	-,17605	-5,799	585	,000



Ραβδόγραμμα 5. Σύγκριση των μέσων όρων των δύο συνθετικών μεταβλητών (contextthen – contextnow)

Πίνακας 4. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας Pairs t-test για τις συνθετικές μεταβλητές contextnow - contextthen

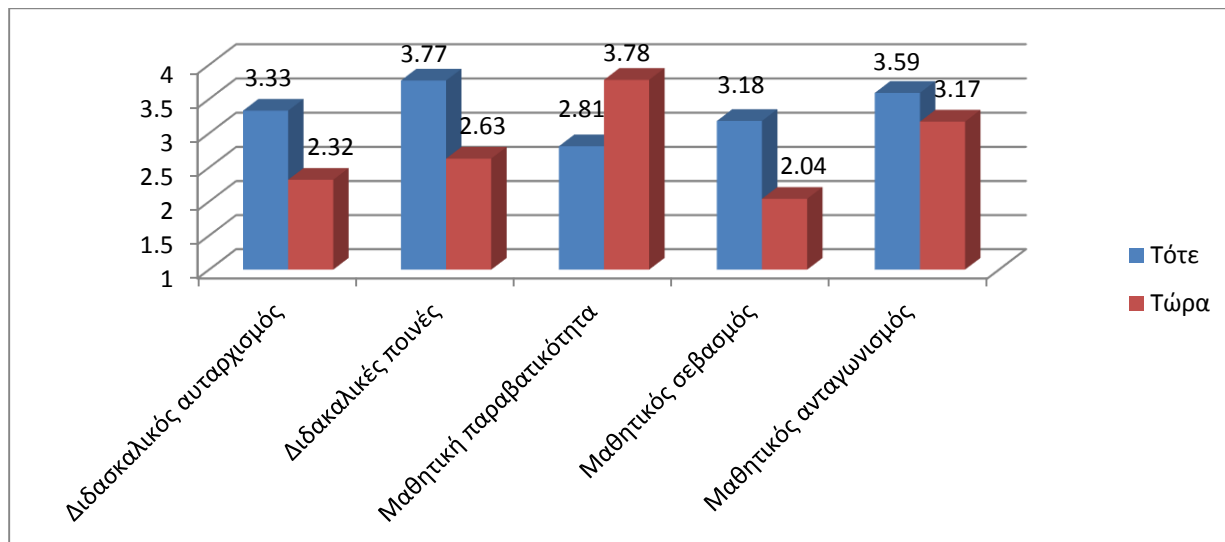
Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	contextnow - contextthen	-,51774	,61515	,02570	-,56822	-,46727	-20,147	572	,000

Αποτύπωση αλλαγών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου

Για να ολοκληρωθεί η εικόνα της αλλαγής του σχολείου από το παρελθόν στο παρόν, εκτός από το διδακτικο-μαθησιακό περιβάλλον στραφήκαμε και στη μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος ζητώντας τις εκτιμήσεις των φοιτητών για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών-μαθητών.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε σημαντική μείωση της αυταρχικής συμπεριφοράς των δασκάλων, της χρήσης ποινών ως τρόπο συμμόρφωσης και του ανταγωνισμού ανάμεσα σε μαθητές, ενώ παράλληλα σημαντική αύξηση της παραβατικότητας των μαθητών και συμπεριφοράς που δείχνει έλλειψη σεβασμού (βλ. Ραβδόγραμμα 6. Σύγκριση των μέσων εκτίμησης των φοιτητών για τις διάφορες διαστάσεις του διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος πριν και μετά το 2006 και Πίνακας 5).

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ—
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ
ΔΕΠΠΣ



Ραβδόγραμμα 6. Σύγκριση των μέσων εκτίμησης των φοιτητών για τις διάφορες διαστάσεις του διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος πριν και μετά το 2006.

Πίνακας 5. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας Pairs t-test για τις επιμέρους διαστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος πριν και μετά το 2003

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AuthorN - AuthorT	-1,01195	1,03521	,04276	-1,09594	-,92796	-23,664	585	,000
Pair 2	NaughtyN - NaughtyT	,96934	1,11110	,04586	,87927	1,05941	21,137	586	,000
Pair 3	RespectN - RespectT	1,13969	1,08082	,04461	1,05208	1,22731	25,548	586	,000
Pair 4	AntagonN - AntagonT	-,42078	1,23589	,05101	-,52097	-,32060	-8,249	586	,000
Pair 5	PunishN - PunishT	-1,13846	1,08365	,04480	-1,22646	-1,05047	-25,410	584	,000

Εκτίμηση της Δυναμικής για Αλλαγή

Σε ποιο βαθμό οι ίδιοι οι φοιτητές είναι έτοιμοι να υιοθετήσουν καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους, να αποστασιοποιηθούν δηλαδή από τα παραδοσιακά διδακτικά πρότυπα στα οποία κοινωνικοποιήθηκαν στο σχολείο και να προβούν σε σύγχρονες διδακτικο-μαθησιακές επιλογές; Με δεδομένο ότι πριν από την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη προηγούνται αλλαγές στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι παραπάνω διαπιστώσεις (βλ. και Feiman-Nemser 2001, Clarke and Fournillier, 2012), αποτελεί θετική διαπίστωση ότι έχουν μετακινηθεί προς αντιλήψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Βεβαίως, το αν θα τις εφαρμόσουν μελλοντικά στην πράξη της σχολικής τάξης εξαρτάται και από τις κυρίαρχες καταστάσεις που χαρακτηρίζουν την οργάνωση, την κουλτούρα τις συνθήκες εργασίας της σχολικής μονάδας, καθώς και από γενικότερους κοινωνικο-πολιτισμικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Σε κάθε περίπτωση, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε υποδηλώνουν ότι οι φοιτητές αισθάνονται άνετα με την καινοτομία σε συγκεκριμένες πλευρές της διδακτικής πράξης και αυτό αποτελεί σημαντικό και ελπιδοφόρο σημείο.

Οι ίδιοι, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή τους αισθάνθηκαν ικανοποίηση από τις πρακτικές διδασκαλίες όταν:

α) ο βαθμός κινητοποίησης των μαθητών τους ήταν υψηλότερος από το βαθμό κινητοποίησης που εισέπρατταν όταν ήταν μαθητές ($r = -0,138$, $\text{sig.} < 0,001$), και

β) ο βαθμός στον οποίο πέτυχαν την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών τους ήταν υψηλότερος από το βαθμό προώθησης της κριτικής σκέψης που εισέπρατταν όταν ήταν μαθητές ($r = -0,162$, $\text{sig.} < 0,001$).

Βέβαια, σε ό,τι αφορά το ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας, οι φοιτητές φάνηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν επετύγχαναν στην τάξη τους ένα κλίμα σχέσεων που προσομοίαζε με το κλίμα του σχολείου όπως οι ίδιοι το είχαν βιώσει στα μαθητικά τους χρόνια ($r = 0,90$ $\text{sig.} < 0,5$).

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

Παράγοντες όπως η ικανοποίηση από το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την καλλιέργεια της φαντασίας/δημιουργικότητας δεν συσχετίστηκαν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με τον βαθμό ομοιότητας της διδασκαλίας με τα παραδοσιακά πρότυπα.

Συζήτηση

Τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε ρίχνουν νέο φως στη διαδικασία της αλλαγής που έλαβε χώρα στην εκπαίδευση με την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Κατ' αρχάς μέσα από τις παρατηρήσεις των φοιτητών διαπιστώνουμε εντυπωσιακή εναρμόνιση του σχολείου με τις προτεραιότητες των αναλυτικών προγραμμάτων σε κάθε εποχή (βλ. Πίνακα 6). Εντούτοις, σημαντική παραφωνία στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον είναι η έμφαση που διαπιστώνεται στον γνωστικό τομέα μάθησης παρόλο που το επίσημο πρόγραμμα προτάσσει τον προσωπικό-αναπτυξιακό.

Πίνακας 6. Η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία (1985-2003)

1985	Γνωστικός – Ηθικός – Πολιτικός – Εθνικός - Θρησκευτικός
παρατηρούμενη	Γνωστικός – Ηθικός – Χαρακτήρας (ήθος) – Εθνικός – Θρησκευτικός – Κοινωνικός – Προσωπικός – Αισθητικός – Δημιουργικός – Κριτικής Σκέψης
2003	Προσωπικός/Αναπτυξιακός –Γνωστικός Κοινωνικός/Ηθικός– Πολιτικός –Εθνικός
παρατηρούμενη	Γνωστικός – Κοινωνικός – Προσωπικός – Δημιουργικός – Κριτικής Σκέψης – Ηθικός – Χαρακτήρας (Ηθος) – Αισθητικός – Εθνικός - Θρησκευτικός

Φαίνεται εδώ ότι το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό σχολείο διατηρεί τις αντιστάσεις του σε πείσμα, όχι μόνο της φιλοσοφίας των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, αλλά και του σύγχρονου

μετανεωτερικού πλαισίου το οποίο θέτει την καλλιέργεια ικανοτήτων και στάσεων αναζήτησης, ερμηνείας, κριτικής ανάλυσης και διαχείρισης της γνώσης υπεράνω της κατάκτησης ενός οργανωμένου σώματος γνώσης. Μια εξήγηση που δίνεται στο φαινόμενο της «γνωστικής εμμονής», είναι η αυτούσια μεταφορά του βασικού όγκου διδακτικής ύλης από το παλιό στο νέο σχολείο, κυρίως μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια, μια μεταφορά την οποία οι μετέπειτα προσπάθειες εξορθολογισμού της ύλης δεν πέτυχαν να ελαφρύνουν. Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο ο χρόνος που διατίθεται για διαθεματικά προγράμματα και κυρίως αυτός της Ευέλικτης Ζώνης να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην εξυπηρέτηση των γνωστικών απαιτήσεων άλλων διδακτικών αντικειμένων του σχολείου και, κυρίως, της γλώσσας και των μαθηματικών. Αν και οι προτεραιότητες του σχολείου φαίνεται ότι παραμένουν γνωσιοκεντρικές, οι παρατηρήσεις των φοιτητών αναδεικνύουν μια ευρύτερη και σαφή μεταστροφή του διδακτικο-μαθησιακού περιβάλλοντος προς τη φιλοσοφία και τις αρχές που υιοθετούν τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου. Οι φοιτητές συγκλίνουν προς μια εικόνα του σύγχρονου σχολείου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο καταρτισμένοι παιδαγωγικά από το παρελθόν, η διδακτική τους συμπεριφορά έχει αποδεσμευτεί από το δασκαλοκεντρικό – μονολογικό πρότυπο, ενώ καλλιεργούν ένα περισσότερο φιλελεύθερο πλαίσιο μάθησης ενισχύοντας με θετικό τρόπο τις προσπάθειες των παιδιών για μάθηση. Η εικόνα του σύγχρονου σχολείου ολοκληρώνεται με τους μαθητές να βιώνουν ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο καλύπτει σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντά τους, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να διαθέτουν μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση και, γενικότερα, να αισθάνονται μέσα στο χώρο του σχολείου μεγαλύτερη ικανοποίηση από ότι οι μαθητές λίγα χρόνια πρωτότερα.

Αρνητικό σημείο προβληματισμού του σύγχρονου σχολικού πλαισίου, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των φοιτητών, αποτελεί η αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Όμως, η συγκεκριμένη πραγματικότητα, ανεξάρτητα από τις γενεσιουργές αιτίες η διερεύνηση των οποίων είναι εκτός πλαισίου της συγκεκριμένης μελέτης, φαίνεται να μην αποτελεί προτεραιότητα εκπαιδευτικού προβληματισμού λαμβάνοντας υπόψη και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τον τομέα της ηθικότητας. Μέσα, λοιπόν, στο

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

διδασκτικο-μαθησιακό πλαίσιο όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια όχι μόνο από τα ΔΕΠΠΣ αλλά και από άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι φοιτητές απορρίπτουν πλευρές του σχολείου όπως το έζησαν ως μαθητές, ενώ αποδέχονται και υιοθετούν άλλες. Έτσι, αντλούν ικανοποίηση με το να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για τη μαθησιακή διαδικασία και με το να επιτυγχάνουν την καλλιέργεια τα κριτικής σκέψης, κάτι που δηλώνουν ότι δεν είχαν την ευκαιρία να βιώσουν ως μαθητές του δημοτικού. Όμως, την ίδια στιγμή, αισθάνονται περισσότερο άνετα όταν το πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη τους προσομοιάζει με εκείνο που έζησαν οι ίδιοι, κάτι που μπορεί να οφείλεται στο αίσθημα ανασφάλειας που συνοδεύει την πρώτη επαφή με την τάξη και την ανάγκη αναζήτησης πρακτικών και προτύπων που θα διασφαλίσουν ένα “δοκιμασμένο” τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Διευκρινίζουμε, βέβαια, ότι οι όποιες αλλαγές εντοπίστηκαν δεν οφείλονται αποκλειστικά στα ΔΕΠΠΣ, αλλά και σε σειρά άλλων παραμέτρων, που διαμεσολάβησαν. Τα ΔΕΠΠΣ, όμως, εκφράζουν τη θεσμοθέτηση ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου με συγκεκριμένες παιδαγωγικές παραδοχές και διδακτικές πρακτικές και θεωρούμε ότι συνέβαλαν σημαντικά σε αυτές τις αλλαγές.

Βιβλιογραφία

- Annerstedt, C., Garza, D., Huang-DeVoss, C., Lindh, J. & Rydmark, M. (2010). Researchable through Problem-Based Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), 107-127.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 89 – 196). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 537 – 602). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Birchinall, L. (2013). Case study of trainee teachers' responses to the impact on engagement and motivation in learning through a model of cross-curricular context-based learning: "Keeping Fit and Healthy". *Curriculum Journal*, 24 (1), 27-49
- Boylan, C. & Wallace, A. (2009). Engaging with "Learnsapes": Connecting community and school. *Australian Journal of Indigenous Education*, 38, 94-102.
- Γκιζελή, Β., Μακρίδης, Γ., Κουμάνταρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., & Σκαλτσάς, Η. (2008). Κοινωνική αποδοχή. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 467 – 534). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Clarke, J. & Agne, R. (1997). Interdisciplinary high school teaching: Strategies for integrated learning. Boston.

- Clarke, J. P. and Fournillier, J. B. (2012). Action Research, Pedagogy, and Activity Theory: Tools Facilitating two Instructors' Interpretations, *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 649-660.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T., (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Ζαγανάς, Κ. (2006). Τα αποτελέσματα της υλοποίησης των Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την τετραετία 2002-2006 στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Παλαμά. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 2006*, σσ. 184-192.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Κουλουμπαρίτη, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 57-79.
- Klein, J. T. (2006). A platform of a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 10-18.
- Λουκόπουλος, Α. (2008). *Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Παν/μιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2001), «Εισαγωγικό σημείωμα» στο Οδηγός για την Ευέλικτη Ζώνη. Βιβλίο για τον Δάσκαλο. Αθήνα: Π.Ι, Επιστημονικός Υπεύθυνος Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ— ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 6, 15-30
- Ματσαγγούρας, Η. (2002β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 7, 19-36
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2005). Εκπαιδύοντας τον δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στον στοχαστικοκριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2001) (επιμ.), *Δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Π.Ι, Επιστημονικός Υπεύθυνος Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th Edition). Allyn & Bacon.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Αξιολόγηση του καινοτόμου πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαγεωργίου, Γ. & Τσίνας, Ε. (2010). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της 16ης Περιφέρειας Π.Ε. Αθηνών σχετικά με την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Pounder, D. G. (1999). Teacher Teams: Exploring Job Characteristics and Work-Related Outcomes of Work Group Enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-48.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 197 – 240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Shafer, J. E. (1990). *Evaluation of an interdisciplinary model of middle school organization: Its impact on student self esteem and basic skill achievement, school year 1989-90. Focus on F. B. Leon Guerrero Middle School (Report)*. Agana: Guam Dept. of Education.

Thaler, A. & Zorn, I. (2010). Issues of doing gender and doing technology: Music as an innovative theme for technology education. *European Journal of Engineering Education*, 35 (4), 445-454.

Walsh, K. J. & Shay, M. J. (1993). In Support of interdisciplinary teaming: The climate factor. *Middle School Journal*, 24 (4), 56-60.

ΦΕΚ 303/13-3-2003

Χαλκιαδάκη, Α. (2007). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος: «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών δραστηριοτήτων»*. Αθήνα: Έκδ. συγγ.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, ΧΕΛΜΗΣ ΣΑΡΑΝΤΗΣ και ΛΑΝΤΖΑΚΗ ΜΑΡΙΑ—
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΤΕ, ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΡΑ, ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΑΥΡΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ
ΔΕΠΠΣ

Στοιχεία επικοινωνίας

Ματσαγγούρας Ηλίας Γ.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τ.Κ.: 10680, Αθήνα

e-mail: ematsag@primedu.uoa.gr

Τηλ.: +302103688472

Fax: +302103688471

Στύλος Γεώργιος¹

Κώτσης Κωνσταντίνος²

Εμβάλωτής Αναστάσιος³

Εμπειρική έρευνα στις πρακτικές για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τις πρακτικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία της Φυσικής. Με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου κλειστού τύπου αναδείχθηκαν οι κλίμακες από τις οποίες αποτελούνται οι διδακτικές πρακτικές και διερευνήθηκαν οι διαφορές τους ανάμεσα σε μεταβλητές όπως το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τις σπουδές κ.λπ. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές.

Λέξεις-κλειδιά: πρακτικές, Φυσική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

¹Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

²Καθηγητής Φυσικής και Διδακτικής της Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

³Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Abstract

This paper presents the results of empirical research conducted in elementary teachers on practices that utilize in teaching Physics. Using a closed-ended questionnaire, highlighted the scales which constitute the teaching practices and investigated the differences between variables such as gender, years of teaching experience, studying etc. The survey results revealed significant statistical differences between the above variables.

Keywords: practice, Physics, primary education

Εισαγωγή

Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα των Φ.Ε. στηρίζεται τόσο στο ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο (ανακαλυπτικού τύπου) με τη θέση του πειράματος να είναι ιδιαίτερη σημαντική (ομαδοσυνεργατικά) όσο και σε εποικοδομητικά στοιχεία που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν την αντίληψη τους για τον κόσμο με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα μέσα που διαθέτουν έτσι ώστε να κατακτήσουν αυτόνομα τα νέα στοιχεία (Αποστολάκης, 2006). Σε ότι αφορά για παράδειγμα το πείραμα, οι κύριοι λόγοι για τους οποίους αυτά δεν γίνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη από τα σχολεία των ειδικών υλικών, οργάνων, συσκευών και των ειδικών χώρων που απαιτούνται, ο φόβος της αποτυχίας και της πιθανότητας να συμβεί κάποιο ατύχημα κατά την εκτέλεση του πειράματος και η έλλειψη χρόνου για οργάνωση και πραγματοποίηση των πειραμάτων (Κουμαράς, 2002· Κώτσης & Μπασιάκος, 2009). Επίσης, μια βασική αιτία της δυσκολίας των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τις εποικοδομητικές θέσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση φαίνεται να είναι η περιορισμένη γνώση που έχουν -κυρίως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- ως προς το επιστημονικό περιεχόμενο (Σπύρτου, 2002). Ενώ, λοιπόν, είναι «παίκτες κλειδιά» στη μάθηση των Φ.Ε., εν τούτοις έχουν έλλειψη γνώσης περιεχομένου σε πολλές σημαντικές έννοιες (Trundle et al., 2002) και η οποία οφείλεται και στην έλλειψη προετοιμασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Anderson & Helms, 2001· Johnson, 2009). Επιπλέον, αυτή η έλλειψη της γνώσης του επιστημονικού περιεχομένου έχει επίδραση στην εμπιστοσύνη και

στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει τις επιστήμες γνωστικά και αποτελεσματικά για τους μαθητές (Appleton, 2008). Η χαμηλή γνώση περιεχομένου όπως και η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης και έμφασης των αρχών να δώσουν προτεραιότητα στη διδασκαλία των Φ.Ε. σε ένα υπερσυνωστισμένο αναλυτικό πρόγραμμα οδηγεί ακόμα και έμπειρους εκπαιδευτικούς να μην νιώθουν άνετα με τη διδασκαλία των Φ.Ε. (Schagen & Hirkin, 2008). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η επίδραση της χαμηλής εμπιστοσύνης μπορεί να είναι τόσο ακραία που οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. αξιοποιούν παραδοσιακές προσεγγίσεις περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να αποκτήσουν σημαντικό επιστημονικό εγγραμματισμό, αναβάλλουν συνεχώς ή ακόμη και να αποφεύγουν εντελώς τη διδασκαλία των Φ.Ε. (Bencze & Upton, 2006). Συχνότερα, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η αντιπάθεια για τις Φ.Ε. επιδρούν αρνητικά στο τρόπο διδασκαλίας με αποτέλεσμα οι διδακτικές στρατηγικές που προβλέπονται από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των Φ.Ε. να μη χρησιμοποιούνται συχνά (Appleton, 2002).

Μεθοδολογία

Το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει το μάθημα «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» τα τελευταία πέντε χρόνια. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα τελευταία πέντε χρόνια ήταν αφενός να έχουν διδάξει το μάθημα σύμφωνα με τα καινούρια βιβλία και αφετέρου να έχουν πρόσφατες τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία τους. (Αποστολάκης κ.α., 2006). Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια των Φ.Ε. πρέπει να τονιστεί ότι τα εγχειρίδια «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου διδάσκονταν από το 1983. Το σχολικό έτος 2001 – 2002 τα σχολικά εγχειρίδια αντικαταστάθηκαν από δυο νέα εγχειρίδια για την Ε' και ΣΤ' τάξη («Φυσικές Επιστήμες» (διπλό τεύχος) και «Ερευνώ και Ανακαλύπτω») με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών το 2001. Οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα της επιλογής ενός σχολικού εγχειριδίου ανάμεσα σ' αυτά τα δύο. Τη σχολική χρονιά 2003-2004 καταργήθηκε το εγχειρίδιο «Φυσικές Επιστήμες» (διπλό τεύχος). Το

σχολικό έτος 2006– 2007 το σχολικό εγχειρίδιο «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» αντικαταστάθηκε εκ νέου με άλλο σχολικό εγχειρίδιο με τον ίδιο τίτλο, το οποίο αποτελείται από δυο ξεχωριστά εγχειρίδια: το βιβλίο μαθητή και το τετράδιο εργασιών.

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 256 εκπαιδευτικούς του νομού Ιωαννίνων. Ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας και διδασκαλίας του μαθήματος των Φ.Ε. είναι τα 16 και 7 χρόνια αντίστοιχα. Επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πληθυσμιακή κάλυψη του νομού. Πραγματοποιήθηκαν δύο τουλάχιστον επισκέψεις σε κάθε σχολείο με διαφορά μιας εβδομάδας. Η πρώτη επίσκεψη αφορούσε στη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωσή τους για τους σκοπούς της έρευνας και την παροχή οδηγιών για το τρόπο συμπλήρωσής του, ενώ η δεύτερη επίσκεψη είχε να κάνει με τη συλλογή του.

Το μέσο συλλογής των δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου το οποίο αποτελείται από 31 δηλώσεις σε μια πενταβάθμια κλίμακα (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πάντα) με το συντελεστή αξιοπιστίας α Cronbach να κυμαίνεται στο 0,84. Οι δηλώσεις προέρχονται μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Talanquer et al. 2010), τις στρατηγικές στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ) και το σχολικό εγχειρίδιο του βιβλίου του δασκάλου καθώς και από την προσωπική εμπειρία. Για την ανάλυση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis). Συγκεκριμένα, για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία, κατά τους Sharma (1996) και Hair et al. (1995), αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες μεθόδους ορθογώνιας περιστροφής. Για τον έλεγχο της συσχέτισης και καταλληλότητας παραγοντοποίησης των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε το μέτρο K.M.O. (Kaiser- Mayer- Olkin), το οποίο είναι το πλέον δημοφιλές διαγνωστικό μέτρο και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1, με τιμές κοντά στη μονάδα να συνιστούν παραγοντοποίηση των ερωτήσεων και τιμές μικρότερες του 0.5 να συνιστούν την μη πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης. Για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ο οποίος διερευνά την υπόθεση ότι οι μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για την

εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτήσεων. Ο εν λόγω δείκτης κυμαίνεται από το 0 έως το 1 με τιμές μεγαλύτερες του 0.7 να είναι ενδεικτικές της υψηλής αξιοπιστίας των ερωτήσεων.

Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων έχουν αναπτυχθεί πολλά κριτήρια. Τα πλέον δημοφιλή είναι το κριτήριο της ιδιοτιμής (Eigenvalue) και το Scree Plot (Sharma, 1996). Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο, για την επιλογή του πλήθους των παραγόντων, είναι το κριτήριο του ποσοστού της Διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Δεν είναι ασυνήθιστο, μία λύση που υπολογίζει το 60% της συνολικής διακύμανσης (και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη λιγότερο) να θεωρείται ικανοποιητική (Hair et al., 1995). Τέλος, για τον έλεγχο της συνεισφοράς των μεταβλητών, στο σχηματισμό των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις/επιβαρύνσεις (loadings) τους και οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι κλίμακες από τις οποίες αποτελούνται οι πρακτικές και να συγκριθούν ως προς φύλο, τα συνολικά διδακτικά χρόνια, τα χρόνια διδασκαλίας των Φ.Ε., τις σπουδές και την εμπιστοσύνη που νιώθουν για το περιεχόμενο και τη διδακτική εμπειρία.

Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου

Όπως και στην περίπτωση του ερωτηματολογίου των στάσεων, θα διερευνηθεί η ύπαρξη υποκλιμάκων του αντίστοιχου ερωτηματολογίου των πρακτικών. Αρχικά, από τον πίνακα και το KMO and Bartlett's Test παρατηρούμε ότι η τιμή του KMO είναι αποδεκτή, αφού είναι περίπου 0,84, ενώ το Bartlett's Test ελέγχει ως αρχική υπόθεση την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών (*Πίνακας 1*). Το συμπέρασμα μέσω της τιμής p (Sig.= 0,000) είναι ότι υπάρχει και ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

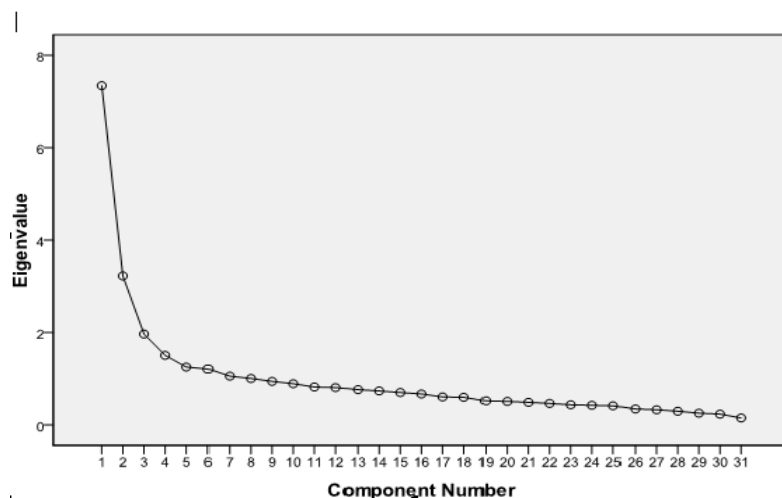
Πίνακας 1: Αποτελέσματα του KMO and Bartlett's Test.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,839
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2230,065
	df	465
	Sig.	,000

Πίνακας 2: Παράγοντες και ποσοστά διακύμανσης των δεδομένων.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,343	23,686	23,686	7,343	23,686	23,686	4,072	13,134	13,134
2	3,226	10,405	34,091	3,226	10,405	34,091	3,222	10,393	23,528
3	1,968	6,347	40,438	1,968	6,347	40,438	2,523	8,137	31,665
4	1,507	4,861	45,299	1,507	4,861	45,299	1,990	6,418	38,083
5	1,254	4,044	49,343	1,254	4,044	49,343	1,970	6,355	44,438
6	1,211	3,905	53,248	1,211	3,905	53,248	1,882	6,071	50,508
7	1,057	3,410	56,657	1,057	3,410	56,657	1,524	4,915	55,423
8	1,006	3,244	59,902	1,006	3,244	59,902	1,388	4,479	59,902
9	,944	3,044	62,945						
10	,893	2,879	65,825						
11	,822	2,653	68,477						
12	,809	2,611	71,088						

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι πρώτοι δώδεκα παράγοντες και το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων που εξηγεί ο καθένας. Οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1 είναι οχτώ. Με βάση το Σχήμα 1, από τον πέμπτο παράγοντα και μετά, υπάρχει μια απότομη αλλαγή της κλίσης της γραμμής. Συνεπώς, επιλέγουμε τους τέσσερις πρώτους παράγοντες που εξηγούν περίπου το 45% της συνολικής δειγματικής διακύμανσης (Πίνακας 2).



Σχήμα 1: Screen Plot των ιδιοτιμών και του αριθμού των παραγόντων του ερωτηματολογίου των Πρακτικών.

Στον παράγοντα με την ονομασία «Πρακτικές 1» που εξηγεί το 23,686% της διακύμανσης, η πειραματική αντιμετώπιση πραγματοποιείται μέσω επίδειξης από τον εκπαιδευτικό με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με απλά και καθημερινά υλικά (Πίνακας 3). Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Η εισαγωγή και το κέντρισμα του ενδιαφέροντος πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινότητα του μαθητή, τη σύνδεση της νέας ενότητας με τις προηγούμενες ενότητες και την ανάδειξη του «προβλήματος» μέσα από συζήτηση των εμπλεκόμενων. Συνάμα, γίνεται προσπάθεια συμμετοχής και ενθάρρυνσης και των αδύναμων μαθητών. Η εφαρμογή και η σύνδεση με τη νέα γνώση πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Στον παράγοντα με την ονομασία «Πρακτικές 2» που εξηγεί το 10,405% της διακύμανσης οι μαθητές εργάζονται είτε σε ομάδες με τον εκπαιδευτικό να κατέχει το ρόλο του παρατηρητή είτε ατομικά σε απλά πειράματα (Πίνακας 3). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα, ενώ οι ομάδες είναι υπεύθυνες τόσο για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων όσο και για την επίλυση των εργασιών και την παρουσίαση των απαντήσεων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντλούν

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΣΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

πληροφορίες από εγκυκλοπαίδειες και άλλα μέσα. Τέλος, πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μέρη που σχετίζονται με τη Φυσική.

Στον παράγοντα με την ονομασία «Πρακτικές 3» που εξηγεί το 6,347% της διακύμανσης, η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται με ερωτήσεις, διαγωνίσματα και με την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Η επίλυση των εργασιών γίνεται είτε ατομικά είτε με διάλογο μεταξύ των εμπλεκομένων (Πίνακας 3).

Ο παράγοντας με την ονομασία «Πρακτικές 4» παρουσιάζει χαμηλό συντελεστή Cronbach και δε λαμβάνεται υπόψη στη στατιστική ανάλυση (Πίνακας 3).

Ο παράγοντας/κλίμακα «Πρακτικές 1» περιγράφει μια εφαρμοζόμενη διδακτική προσέγγιση με ανακαλυπτικά και εποικοδομητικά στοιχεία με το πείραμα να γίνεται μέσο επίδειξης κατά τη φάση της πειραματικής αντιμετώπισης. Ο παράγοντας «Πρακτικές 2» περιγράφει ένα μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία, κυρίως, εποικοδομητικά στοιχεία με το πείραμα να πραγματοποιείται ομαδοσυνεργατικά.

Οι παράγοντες με τις αντίστοιχες προτάσεις και φορτίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Οι προτάσεις που αποκλείστηκαν είχαν χαμηλές φορτίσεις.

Πίνακας 3: Οι κλίμακες των Πρακτικών με τις αντίστοιχες φορτίσεις.

Πρακτικές 1: Εφαρμοζόμενη διδακτική προσέγγιση 1	Φορτίσεις
4. Σχεδιασμός του μαθήματος με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών	0,577
6. Εισαγωγή και κέντρισμα του ενδιαφέροντος των μαθητών στη νέα ενότητα με παραδείγματα από την καθημερινότητά τους	0,701
7. Ανάδειξη του «προβλήματος» με συζήτηση δασκάλου-μαθητών ή μεταξύ μαθητών	0,708
8. Σύνδεση της νέας ενότητας με τις προηγούμενες	0,671
9. Διατύπωση υποθέσεων από τους μαθητές για το φαινόμενο που θα μελετηθεί	0,584
13. Επίδειξη των πειραμάτων από το δάσκαλο με ενεργή συμμετοχή των μαθητών (ως βοηθοί ή τους καλεί σε κάποια φάση του πειράματος)	0,495
14. Εφαρμογή και σύνδεση της νέας γνώσης με παραδείγματα και εργασίες από την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή	0,676
15. Ενθάρρυνση στη συμμετοχή των αδύναμων μαθητών στο μάθημα	0,681
26. Χρήση απλών και καθημερινών υλικών στη διεξαγωγή των πειραμάτων	0,646
Πρακτικές 2: Εφαρμοζόμενη διδακτική προσέγγιση 2	
10. Καταγραφή των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών στον πίνακα κατά τη	0,591

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

φάση της διατύπωσης των υποθέσεων

11. Εργασία των μαθητών σε ομάδες συνεργατικής μάθησης με το δάσκαλο σε ρόλο παρατηρητή και συντονιστή	0,624
12. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων από τις ομάδες	0,643
16. Χρήση των Νέων Τεχνολογιών (PowerPoint, λογισμικά, ...)	0,491
18. Επίλυση των εργασιών του τετραδίου εργασιών από τις ομάδες των μαθητών και παρουσίαση των απαντήσεων τους	0,527
27. Επισκέψεις σε μέρη που σχετίζονται με τη Φυσική (π.χ. εργοστάσια παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας, πανεπιστήμιο)	0,504
28. Άντληση πληροφοριών των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών από εγκυκλοπαίδειες, επιστημονικά περιοδικά, εφημερίδες, άρθρα κ.λπ.	0,546
29. Ατομική εργασία των μαθητών σε απλά πειράματα	0,643

Πρακτικές 3

19. Επίλυση των εργασιών του τετραδίου εργασιών ατομικά από τους μαθητές και παρουσίαση των απαντήσεων τους	0,513
21. Αξιολόγηση των μαθητών με ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0,699
22. Αξιολόγηση των μαθητών με διαγωνίσματα (επαναληπτικά, στο μάθημα της ημέρας)	0,614
23. Αξιολόγηση των μαθητών ανάλογα με τη συμμετοχή τους στο μάθημα	0,614
31. Διάλογος δασκάλου-μαθητών ή μεταξύ των μαθητών με σκοπό την επίλυση των εργασιών στο τέλος του μαθήματος	0,536

Πρακτικές 4

2. Επίδειξη των πειραμάτων από το δάσκαλο με παρατήρηση των μαθητών
3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων από το δάσκαλο
5. Προσεκτική ανάγνωση του δασκάλου ή των μαθητών από το βιβλίο του μαθητή
17. Απομνημόνευση βασικών όρων και εννοιών από τους μαθητές

Προτάσεις που αποκλείστηκαν

1. Διάλεξη (παρουσίαση των εννοιών και των φαινομένων από το δάσκαλο)
20. Διάλογος δασκάλου-μαθητών ή μεταξύ των μαθητών με σκοπό την αξιολόγηση στο κατά πόσον κατανοούν τις επιστημονικές έννοιες
24. Σύνδεση της Φυσικής με άλλες επιστήμες (Χημεία, Βιολογία,...)
25. Γνωστική σύγκρουση ανάμεσα στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πριν τη διδασκαλία και στις γνώσεις που απέκτησαν μετά τη διδασκαλία
30. Διάλογος δασκάλου-μαθητών ή μεταξύ των μαθητών με σκοπό την εξαγωγή των συμπερασμάτων και τη γενίκευσή τους

Οι κλίμακες/παράγοντες που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων των στάσεων, ο αριθμός των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο κάθε παράγοντας, οι συντελεστές αξιοπιστίας α Gronbach και τα ποσοστά διακύμανσης που ερμηνεύονται από τους παράγοντες δίνονται στον Πίνακα 4.

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 4: Οι συντελεστές Cronbach και τα ποσοστά διακύμανσης των τεσσάρων παραγόντων –κλιμάκων των πρακτικών

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	N (Items)	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες (%)
Πρακτικές 1	9	0,84	23,686
Πρακτικές 2	8	0,80	10,405
Πρακτικές 3	5	0,65	6,347
Πρακτικές 4	4	0,57	4,861

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές, οι οποίες αντιστοιχούν στους δύο παράγοντες της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των πρακτικών. Κάθε νέα μεταβλητή προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών από τις οποίες αποτελείται ο κάθε παράγοντας. Αντίθετα με τις στάσεις, εάν ο παράγοντας/κλίμακα «Πρακτικές 1» έχει μέσους όρους 21 και 25 σε δυο πληθυσμούς Α και Β αντίστοιχα, ο πληθυσμός Β αξιολογεί περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με τον πληθυσμό Α.

Οι κατανομές των κλιμάκων των πρακτικών μέσω του στατιστικού ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov δεν είναι κανονικές για τις «Πρακτικές 1», σε αντίθεση με την κατανομή των «Πρακτικών 2» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις Πρακτικές 1 & 2

		Πρακτικές 1	Πρακτικές 2
Normal Parameters ^{a,b}	N	239	238
	Mean	25,42	25,42
	Std. Deviation	4,887	4,185
	Absolute	,069	,292
Most Extreme Differences	Positive	,045	,075
	Negative	-,069	-,092
Kolmogorov-Smirnov Z		1,417	1,417
Asymp. Sig. (2-tailed)= p		,036	,213

a. Test distribution is Normal. b. Calculated from data.

Η σύγκριση των μέσων όρων θα πραγματοποιηθούν για τις «Πρακτικές 1 και 2», αφού εκείνες δίνουν μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το μάθημα και ιδιαίτερα την πειραματική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι «Πρακτικές 1» ενσωματώνουν ανακαλυπτικά και εποικοδομητικά χαρακτηριστικά, ενώ οι «Πρακτικές 2» ένα μοντέλο διδασκαλίας παρεμφερές με το μοντέλο που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι συγκρίσεις των μέσων όρων των υποκλιμάκων των πρακτικών διερευνήθηκαν ως προς τις σπουδές (Πίνακας 7), τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Πίνακας 6), τα χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών (Πίνακας 6) και την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας.

Πίνακας 6: Ταξινόμηση χρόνων διδακτικής εμπειρίας και διδασκαλίας των Φ.Ε.

Μεταβλητή	1 st Group		2 nd Group		3 rd Group	
	Χρόνια	N	Χρόνια	N	Χρόνια	N
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	1-5	37	1-10	73	1-10	73
	6-10	36	11-20	74	11-35	161
	11-15	40	21-35	87		
	16-20	34				
	21-25	49				
	26-35*	38				
Χρόνια Διδασκαλίας Φυσικής	1-5	141	1-10	180		
	6-10	39	11-35	59		
	11-15	28				
	16-35**	31				

*οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ήταν πολύ λίγοι. Γι' αυτόν το λόγο επιλέξαμε το τελευταίο διάστημα της ομαδοποίησης να είναι (26,35) και όχι (26,30) και (31,35).

** οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 χρόνια διδασκαλίας των Φ.Ε. σε ομαδοποιήσεις ανά 5 χρόνια είναι περιορισμένοι. Γι' αυτόν το λόγο επιλέξαμε το τελευταίο διάστημα της ομαδοποίησης να είναι (16,35) και όχι (16,20), (21,25), (26,30) και (31,35).

Σε ό,τι αφορά την κατηγοριοποίηση ως προς τις σπουδές, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι

αποφοίτησαν μόνο από την Παιδαγωγική Ακαδημία. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ταυτόχρονα απόφοιτοι της Εξομοίωσης ή του Διδασκαλείου. Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί που πληρούν μία από τις τρεις προϋποθέσεις της δεύτερης κατηγορίας, αλλά είναι και κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, απόφοιτοι διδασκαλείου ή κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Επειδή ο αριθμός των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είναι περιορισμένος, δεν ήταν δυνατό να συγκροτηθεί μια ξεχωριστή ομάδα με ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις.

Πίνακας 7: Κατηγοριοποίηση των σπουδών των εκπαιδευτικών.

Σπουδές	Frequency	Percent
Ακαδημία	26	10,2
ΠΤΔΕ ή Ακαδημία -Εξομοίωση ή Ακαδημία -Διδασκαλείο	159	62,1
Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό ή Β' Πτυχίο	71	27,7
Total	256	100,0

Η σύγκριση των μέσων όρων διεκπεραιώθηκε από παραμετρικά και μη παραμετρικά τεστ όπως το Independent Samples t test, ANOVA, Mann-Whitney U κ.λπ.

Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς το φύλο:

Οι υποθέσεις για τον έλεγχο των διασπορών της κλίμακας «Πρακτικές Ι» (μη κανονική κατανομή) μεταξύ των δύο φύλων διαμορφώνονται ως εξής:

H₀: ΔΕΝ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διασπορών των δύο ομάδων.

H₁: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διασπορών των δύο ομάδων.

Πίνακας 8: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων των δύο κλιμάκων για το φύλο

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πρακτικές 1	Ανδρας	130	111,48	14492
	Γυναίκα	108	129,16	13949
	Total	238		

Η εφαρμογή του Mann-Whitney test έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με τους άντρες (Πίνακας 8), $U = 5977$, $p = .048$.

Σε ό,τι αφορά τις «Πρακτικές 2», τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να δείχνουν διαφορά μεταξύ των μέσων όρων $M = 25.41$, $SD = 4.876$ για τους άντρες έναντι $M = 25.37$ $SD = 4.903$ για τις γυναίκες. Αυτό αποτελεί κατ' αρχήν μια ένδειξη ότι δεν πρέπει να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Το Independent-Samples T-test ανέδειξε πως όντως δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, $t(235) = 0.066$, $p > .001$.

Σύγκριση μέσων όρων των κλιμάκων των Πρακτικών ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στα τρία Groups

Ο έλεγχος για τη σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων του 1^{ου} Group των χρόνων διδασκαλίας για την κλίμακα «Πρακτικές 1» θα πραγματοποιηθεί με το Μη Παραμετρικό τεστ independent samples Kruskal-Wallis. Για το 1^ο Group έχουμε τα εξής περιγραφικά αποτελέσματα (Πίνακας 9):

Πίνακας 9: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στο 1^ο Group

	1ο Group Χρόνια Διδασκαλίας Φυσικής	N	Mean Rank
Πρακτικές 1	1 έως 5	133	112,36
	6 έως 10	38	92,92
	11 έως 15	24	135,88
	16 έως 35	28	115,70
	Total	223	

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΣΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εφαρμογή του Kruskal Wallis Test έδειξε πως ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, $H(3) = 6.755$, $p = .080$.

Για το δεύτερο Group των χρόνων διδασκαλίας, η τιμή p απορρίπτει την αρχική υπόθεση για την κλίμακα «Πρακτικές 1», $H(3) = 6.638$, $p = .036$.

Πίνακας 10: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στο 2^ο Group

	2ο Group Συνολικά Χρόνια	N	Mean Rank
Πρακτικές 1	1 έως 10	69	118,41
	11 έως 20	72	94,72
	21 έως 35	79	117,98
	Total	220	

Με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U (ανά ζευγάρια) θα διερευνηθούν τα χρονικά διαστήματα των οποίων οι μέσοι όροι διαφέρουν. Η εφαρμογή του έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα δέκα χρόνια της καριέρας τους ($Mdn = 78,49$) αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με εκείνους που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους ($Mdn = 63.82$), $U = 1967$, $p = .032$ (Πίνακας 10). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διανύουν την Τρίτη δεκαετία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας ($Mdn = 83,84$) αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με εκείνους που βρίσκονται στο μέσο ($Mdn = 67.40$), $U = 2224.500$, $p = .020$.

Τέλος για το 3^ο Group των χρόνων διδασκαλίας, η τιμή p που δίνεται από τη γραμμή Asymp. Sig. του επιβεβαιώνει τη μηδενική υπόθεση περί ισότητας των δύο μέσων όρων, $U = 4664.000$ $p = .211$ (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στο 3^ο Group

	3 ^ο Group Συνολικά Χρόνια	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πρακτικές 1	1 έως 10	69	118,41	8170,00
	11 έως 35	151	106,89	16140,00
	Total	220		

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» (κανονική κατανομή) για το πρώτο group των χρόνων διδακτικής εμπειρίας μας δίνει αρχικά (Πίνακας 12) μια παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων ανά διαστήματα χρόνων διδασκαλίας και συνολικά για όλο τον πληθυσμό.

Πίνακας 12: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στο 1^ο Group

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 έως 5	37	24,38	5,408	,889	22,58	26,18	12	33
6 έως 10	33	24,21	5,360	,933	22,31	26,11	13	36
11 έως 15	38	25,13	4,563	,740	23,63	26,63	16	35
16 έως 20	33	24,55	4,549	,792	22,93	26,16	12	36
21 έως 25	42	26,29	4,408	,680	24,91	27,66	16	36
26 έως 35	36	26,78	4,811	,802	25,15	28,41	18	38
Total	219	25,27	4,894	,331	24,62	25,92	12	38

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA δείχνει πως, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των έξι πληθυσμών $F(5, 213) = 1.781, p = .118$.

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» για το δεύτερο group των χρόνων διδακτικής εμπειρίας μας δίνει αρχικά (Πίνακας 13) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά διάστημα χρόνων διδασκαλίας και συνολικά για όλο τον πληθυσμό.

Πίνακας 13: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στο 2^ο Group

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 έως 10	70	24,30	5,347	,639	23,03	25,57	12	36
11 έως 20	71	24,86	4,533	,538	23,79	25,93	12	36
21 έως 35	78	26,51	4,575	,518	25,48	27,54	16	38
Total	219	25,27	4,894	,331	24,62	25,92	12	38

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών πληθυσμών, $F(2, 216) = 4.264, p = .015$.

Η Post Hoc ανάλυση πραγματοποιεί πολλαπλές συγκρίσεις για να εντοπίσει διαφορές μεταξύ των διαστημάτων των χρόνων διδακτικής εμπειρίας. Χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey, υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στα χρονικά διαστήματα (1,10) και (21,35) με $p = .016$. Οι εκπαιδευτικοί στην τρίτη δεκαετία της επαγγελματικής τους δραστηριότητας αξιοποιούν ($M = 26.51, SD = 4.894$) περισσότερο σε σχέση με εκείνους που βρίσκονται στο ξεκίνημα τους ($M = 24.30, SD = 5.347$).

Η εφαρμογή του Independent-Samples T-test για το τρίτο Group ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας ($M = 25.72, SD = 4.615$) αξιοποιούν περισσότερο τις πρακτικές της κλίμακας «Πρακτικές 2» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια ($M = 24.30, SD = 5.347$), $t(217) = 0.044, p < .05$.

Σύγκριση μέσων όρων των κλιμάκων των Πρακτικών ως προς τα χρόνια διδασκαλίας των Φ.Ε.

Η εφαρμογή του Kruskal Wallis Test έδειξε πως ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες (1^ο Group) δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, $H(3) = 6.755, p = .080$ (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στο 1^ο Group

	1ο Group Χρόνια Διδασκαλίας Φυσικής	N	Mean Rank
Πρακτικές 1	1 έως 5	133	112,36
	6 έως 10	38	92,92
	11 έως 15	24	135,88
	16 έως 35	28	115,70
	Total	223	

Ο έλεγχος για τη σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων του 2^{ου} Group των χρόνων διδασκαλίας των Φ.Ε. για την κλίμακα «Πρακτικές 1» το οποίο πραγματοποιήθηκε με το Μη

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney, έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U = 3769.500$, $p = .096$.

Πίνακας 15: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων των δύο κλιμάκων των Πρακτικών 1 στο 2^ο Group

2ο Group	Χρόνια Διδασκαλίας Φυσικής	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πρακτικές 1	1 έως 10	171	108,04	18475,50
	11 έως 35	52	125,01	6500,50
	Total	223		

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» για το πρώτο group των χρόνων διδασκαλίας των Φ.Ε. μας δίνει αρχικά (Πίνακας 16) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά διάστημα χρόνων διδασκαλίας των Φ.Ε. και συνολικά για όλο τον πληθυσμό. Επίσης, δείχνει πως, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των έξι πληθυσμών $F(3,217) = 2.085$, $p = .103$.

Πίνακας 16: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στο 1^ο Group

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 έως 5	132	25,07	4,995	,435	24,21	25,93	12	35
6 έως 10	37	24,59	4,919	,809	22,95	26,23	12	36
11 έως 15	23	26,70	4,363	,910	24,81	28,58	18	36
16 έως 35	29	26,97	4,563	,847	25,23	28,70	18	38
Total	221	25,41	4,903	,330	24,76	26,06	12	38

Η εφαρμογή του Independent-Samples T-test για την κλίμακα «Πρακτικές 2» του δεύτερου Group των χρόνων διδασκαλίας των Φ.Ε. μας δίνει αρχικά (Πίνακας 17) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά διάστημα χρόνων διδασκαλίας των Φ.Ε. και συνολικά για όλο τον πληθυσμό.

Πίνακας 17: Περιγραφικά αποτελέσματα της κλίμακας «Πρακτικές 2» στο 2^ο Group

2ο Group	Χρόνια Διδασκαλίας Φυσικής	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πρακτικές 2	1 έως 10	169	24,96	4,968	,382
	11 έως 35	52	26,85	4,434	,615

Η εφαρμογή του Independent-Samples T-test για το τρίτο Group ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας ($M = 26.85$, $SD = 4.434$) αξιοποιούν περισσότερο τις πρακτικές της κλίμακας «Πρακτικές 2» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια ($M = 24.96$, $SD = 4.968$), $t(219) = 0.015$, $p < .05$.

Σύγκριση μέσων όρων για τις κλίμακες των Πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές

Ο έλεγχος για τη σύγκριση των σπουδών για την κλίμακα «Πρακτικές 1» θα πραγματοποιηθεί με το Μη Παραμετρικό τεστ independent samples Kruskal-Wallis. Η εφαρμογή ανέδειξε πως ανάμεσα στις τρεις ομάδες δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, $H(2) = 2.950$, $p = .229$.

Πίνακας 18: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στις σπουδές

		Σπουδές	N	Mean Rank
Πρακτικές 1	Ακαδημία		25	140,78
	ΠΤΔΕ ή		149	115,59
	Ακαδημία -Εξομοίωση ή Ακαδημία -Διδασκαλείο		65	122,12
	Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό ή B' Πτυχίο		239	
Total			239	

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» για τις σπουδές μας δίνει αρχικά (Πίνακας 19) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά σπουδές και συνολικά για όλο τον πληθυσμό.

Πίνακας 19: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στις σπουδές

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
Ακαδημία	25	26,44	3,675	,735	24,92	27,96	19	35
ΠΤΔΕ ή Ακαδημία -Εξομοίωση ή Ακαδημία - Διδασκαλείο	147	24,75	5,134	,423	23,91	25,59	12	36
Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό ή B' Πτυχίο	66	26,52	4,500	,554	25,41	27,62	13	38
Total	238	25,42	4,887	,317	24,79	26,04	12	38

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΣΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η μη τήρηση του κριτηρίου ισότητας των διασπορών, οδήγησε στην εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ independent samples Kruskal-Wallis κατά το οποίο φαίνεται πως ανάμεσα στις τρεις ομάδες υπάρχει στατιστική διαφορά, $H(2) = 6.808$, $p = .033$.

Πίνακας 20: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων της κλίμακας «Πρακτικές 2» στις σπουδές

	Σπουδές	N	Mean Rank
	Ακαδημία	25	133,14
	ΠΤΔΕ ή		
	Ακαδημία - Εξομοίωση ή Ακαδημία - Διδασκαλείο	147	110,36
Πρακτικές 2	Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό ή		
	B' Πτυχίο	66	134,68
	Total	238	

Με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U (ανά ζευγάρια) θα διερευνηθούν οι μέσοι όροι. Η εφαρμογή του κριτηρίου δείχνει σημαντική στατιστική διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί ($Mdn = 121.88$), δηλαδή, με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, αξιολογούν περισσότερο τις «Πρακτικές 2», σε σχέση με εκείνους που κατέχουν λιγότερους ακαδημαϊκούς τίτλους ($Mdn = 100.32$), $U = 3869.000$, $p = .018$ (Πίνακας 20).

Η σύγκριση των μέσων όρων ως προς τις σπουδές ανέδειξε διαφορές στην κλίμακα «Πρακτικές 2». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετους τίτλους σπουδών (Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό ή B' Πτυχίο) αξιολογούν λιγότερο τις διδακτικές πρακτικές της κλίμακας «Πρακτικές 2» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της που έχουν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές.

Σύγκριση μέσων όρων για τις κλίμακες των Πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις περιεχομένου

Ο έλεγχος για τη σύγκριση των μέσων όρων των κλιμάκων «Πρακτικές 1» και «Πρακτικές 3» για τις γνώσεις ως προς το περιεχόμενο χωρίς προετοιμασία πραγματοποιήθηκε με το Μη Παραμετρικό τεστ independent samples Kruskal-Wallis.

Τα περιγραφικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στις γνώσεις περιεχομένου χωρίς προετοιμασία

χωρίς προετοιμασία			
Εμπιστοσύνη:		N	Mean Rank
Γνώσεις στο περιεχόμενο (χωρίς προετοιμασία)			
Πρακτικές 1	Μικρή-καθόλου	58	77,45
	Μέτρια	77	112,75
	Αρκετή-πολλή	76	120,95
	Total	211	

Η τιμή $p = 0,000$ που δίνονται από τη γραμμή Asymp. Sig. για τις «Πρακτικές 1» απορρίπτουν την αρχική υπόθεση για τις «Πρακτικές 1» περί ισότητας των τριών μέσων όρων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $H(2) = 18.323$, $p = .000$.

Με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U (ανά ζευγάρια) θα διερευνηθούν τα επίπεδα ικανοποίησης των οποίων οι μέσοι όροι διαφέρουν για την κλίμακα «Πρακτικές 1».

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν καθόλου ή λίγη εμπιστοσύνη ($Mdn = 55.21$) αξιοποιούν λιγότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με εκείνους που έχουν μέτρια εμπιστοσύνη ($Mdn = 77.64$), $U = 1491.000$, $p = .001$.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν καθόλου ή λίγη εμπιστοσύνη ($Mdn = 51,74$) και σε εκείνους με αρκετή ή πολλή εμπιστοσύνη ($Mdn = 79.53$), $U = 1290$, $p = .000$.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με αρκετή ή πολλή εμπιστοσύνη αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με εκείνους που νιώθουν καθόλου ή λίγη εμπιστοσύνη.

Ομοίως ο έλεγχος των υποθέσεων για το μέσο όρο στην περίπτωση της εμπιστοσύνης για τις γνώσεις ως προς το περιεχόμενο με προετοιμασία. Η χρήση του test Mann-Whitney U έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με αρκετοί ή πολλή εμπιστοσύνη αξιοποιούν τις «Πρακτικές 1» περισσότερο σε σχέση με εκείνους που νιώθουν μέτρια), $U = 818.000$, $p = .002$.

Πίνακας 22: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στις γνώσεις περιεχομένου με προετοιμασία

Παράρτημα 1 με προετοιμασία				
Εμπιστοσύνη:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Γνώσεις στο περιεχόμενο	(με προετοιμασία)			
Πρακτικές 1	Μέτρια	15	62,53	938,00
	Αρκετή-πολλή	210	116,60	24487,00
	Total	225		

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις για το περιεχόμενο χωρίς προετοιμασία δίνει αρχικά (Πίνακας 394) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά κατηγορία εμπειριών και συνολικά για όλο τον πληθυσμό και παράλληλα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% & 1% να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών πληθυσμών, $F(2, 207) = 9.220, p = ,00$.

Πίνακας 23: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στις γνώσεις περιεχομένου χωρίς προετοιμασία

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Μικρή-καθόλου	54	23,37	4,775	,650	22,07	24,67	12	33
Μέτρια	77	24,90	4,678	,533	23,83	25,96	12	36
Αρκετή-πολλή	79	26,84	4,539	,511	25,82	27,85	16	38
Total	210	25,23	4,831	,333	24,58	25,89	12	38

Με την Post Hoc ανάλυση χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey επιβεβαιώνεται αυτή τη διαφορά και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με αρκετή ή πολλή εμπιστοσύνη αξιοποιούν τις «Πρακτικές 2» περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Πολλαπλές συγκρίσεις (Post Hoc Tests Multiple Comparisons) για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στις γνώσεις περιεχομένου χωρίς προετοιμασία

	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Μικρή-καθόλου	Μέτρια	-1,526	,826	,157	-3,47	,42
		Αρκετή-πολλή	-3,465*	,821	,000	-5,40	-1,53
	Μέτρια	Μικρή-καθόλου	1,526	,826	,157	-,42	3,47
		Αρκετή-πολλή	-1,939*	,745	,027	-3,70	-,18
	Αρκετή-πολλή	Μικρή-καθόλου	3,465*	,821	,000	1,53	5,40
		Μέτρια	1,939*	,745	,027	,18	3,70

Ο έλεγχος για τη σύγκριση των μέσων όρων ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις για το περιεχόμενο με προετοιμασία για την κλίμακα «Πρακτικές 2» μεταξύ των δύο ομάδων (μόνος ένας εκπαιδευτικός δήλωσε καθόλου ή λίγη εμπιστοσύνη) θα

πραγματοποιηθεί με το Independent Samples Test. Σύμφωνα με το test, δεν εμφανίζονται στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, $t(222) = -1.862$, $p < .05$.

Σύγκριση των μέσων όρων για την κλίμακα «Πρακτικές 1» ως προς τις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

Η εφαρμογή του test για την κλίμακα «Πρακτικές 1» ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις τους πάνω στην διδακτική μεθοδολογία δίνει αρχικά (Πίνακας 401) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά κατηγορία εμπειριών και συνολικά για όλο τον πληθυσμό. Η τιμή p του στατιστικού για την κλίμακα «Πρακτικές 1» απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση, $H(2) = 23.169$, $p = .000$.

Πίνακας 25: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 1» στις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

	Εμπιστοσύνη: Γνώσεις στη Μεθοδολογία	N	Mean Rank
Πρακτικές 1	Καθόλου -Λίγο	10	77,80
	Μέτρια	66	86,05
	Αρκετά-Πολλή	152	129,27
	Total	228	

Οι συγκρίσεις ανά δύο μεταξύ των κατηγοριών δίνει σημαντικές στατιστικές διαφορές για το ζευγάρι καθόλου-μικρή εμπιστοσύνη με αρκετή-πολλή εμπιστοσύνη και για το ζευγάρι μέτρια με αρκετή-πολλή εμπιστοσύνη (Πίνακες 26 και 27). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με αρκετή ή πολλή εμπιστοσύνη αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 1» σε σχέση με τους υπόλοιπους, $U = 429.000$, $p = .021$ και $U = 3102.500$, $p = .000$ αντίστοιχα.

Πίνακας 26: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων της κλίμακας «Πρακτικές 1» στις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

	Εμπιστοσύνη: Γνώσεις στη Μεθοδολογία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πρακτικές 1	Καθόλου -Λίγο	10	48,40	484,00
	Αρκετά-Πολλή	152	83,68	12719,00
	Total	162		

Πίνακας 27: Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων της κλίμακας «Πρακτικές 1» στις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

Εμπιστοσύνη: Γνώσεις στη Μεθοδολογία		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πρακτικές 1	Μέτρια	66	80,51	5313,50
	Αρκετά-Πολλή	152	122,09	18557,50
	Total	218		

Η εφαρμογή του ONE WAY ANOVA για την κλίμακα «Πρακτικές 2» ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν για τις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας δίνει αρχικά (Πίνακας) μια παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων ανά κατηγορία εμπειριών και συνολικά για όλο τον πληθυσμό (Πίνακας 28). Επίσης, αναδεικνύει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες, $F(2, 225) = 5.821, p = .003$.

Πίνακας 28: Περιγραφική ανάλυση για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Μικρή-καθόλου	9	23,22	5,761	1,920	18,79	27,65	16	34
Μέτρια	64	24,02	4,763	,595	22,83	25,21	13	33
Αρκετή-πολλή	155	26,24	4,814	,387	25,47	27,00	12	38
Total	228	25,50	4,938	,327	24,85	26,14	12	38

Με την Post Hoc ανάλυση χρησιμοποιώντας το κριτήριο Tukey ο δίπλευρος έλεγχος των ομάδων επιβεβαιώνει αυτή τη διαφορά ανάμεσα σε εκείνους που νιώθουν αρκετά ή πολλή εμπιστοσύνη και σε εκείνους που νιώθουν μέτρια εμπιστοσύνη (Πίνακας 29).

Πίνακας 29: Πολλαπλές συγκρίσεις (Post Hoc Tests Multiple Comparisons) για την κλίμακα «Πρακτικές 2» στις γνώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Καθόλου -Λίγο	Μέτρια	-,793	1,722	,890	-4,86	3,27
		Αρκετά-Πολλή	-3,016	1,658	,016	-6,93	,90
	Μέτρια	Καθόλου -Λίγο	,793	1,722	,890	-3,27	4,86
		Αρκετά-Πολλή	-2,223*	,719	,006	-3,92	-,53
	Αρκετά-Πολλή	Καθόλου -Λίγο	3,016	1,658	,016	-,90	6,93
		Μέτρια	2,223*	,719	,006	,53	3,92

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Με βάση το κριτήριο Tukey, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πολλή ή λίγη εμπιστοσύνη για τις γνώσεις ως προς τη διδακτική μεθοδολογία αξιοποιούν περισσότερο τις «Πρακτικές 2» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέτρια εμπιστοσύνη με $p = .006$.

Συμπεράσματα

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να χωριστούν σε δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ενσωματώνει ανακαλυπτικά και εποικοδομητικά χαρακτηριστικά (*Πρακτικές 1*) και η δεύτερη ένα μοντέλο διδασκαλίας παρεμφερές με το μοντέλο που προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια (*Πρακτικές 2*). Η πρώτη κατηγορία χρησιμοποιείται περισσότερο από τις γυναίκες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 διδακτικά έτη και έτη διδασκαλίας των Φ.Ε. - εκπαιδευτικοί με σχετικά μεγάλη εμπειρία- αξιοποιούν το μοντέλο που προσεγγίζει σε αρκετά σημεία το προτεινόμενο από το Α.Π. (*Πρακτικές 2*).

Η διδακτική μεθοδολογία των «Πρακτικών 2» φαίνεται να επηρεάζεται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Εκείνοι, δηλαδή, που διαθέτουν αυξημένα προσόντα τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές στις οποίες εντάσσονται στοιχεία του εποικοδομητικού μοντέλου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν εμπιστοσύνη για τις γνώσεις του ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία αξιοποιούν και εκείνοι πρακτικές με κυρίαρχα τα εποικοδομητικά χαρακτηριστικά.

Εν κατακλείδι, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα τους (ακόμα και αν δεν είναι εξειδικευμένα προς τη διδασκαλία και το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής) και η εμπιστοσύνη που νιώθουν για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία τους ωθούν στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.

Βιβλιογραφία

- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. Καλκάνης, Γ.Κ. (2006). *Ερευνώ και Ανακαλύπτω*. Βιβλίο για το Δάσκαλο, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Κουμαράς Π., 2002β. *Οδηγός για την πειραματική διδασκαλία της Φυσικής*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.
- Κώτης Κ., & Μπασιάκος Γ. (2009). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης στη χρήση πειραμάτων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα.
- Σπύρτου, Α. (2002). Μελέτη εποικοδομητικής στρατηγικής για την εκπαίδευση των δασκάλων στις Φυσικές Επιστήμες. *Διδακτορική Διατριβή*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.
- Anderson, R. & Helms, J. (2001). The ideal of standards and the reality of schools: needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 3-16.
- Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33, 1–25.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995), *Multivariate Data Analysis with Readings*, 4th Ed, London, Prentice-Hall International.
- Johnson, C. C. (2009). An examination of effective practice: Elimination of achievement gaps in science. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3) 287–306.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*, Willey, New York.
- Schagen, S., & Hipkins, R. (2008). *Curriculum changes, priorities, and issues. Findings from the NZCER secondary 2006 and primary 2007 national surveys*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Talanquer, V, Novodvorksy, I, & Tomanek, D. (2010). Factors influencing entering teacher candidates' preferences for instructional activities: A glimpse into their orientations towards teaching. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1389 -1406.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. E. (2002). Preservice elementary teachers' conceptions of moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 633–658.

Στοιχεία επικοινωνίας

Στύλος Γεώργιος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.:45110, Ιωάννινα

Τηλ.:+30 26510 30546

+30 6936173350

e-mail: gstylos@cc.uoi.gr

Κώτσης Κωνσταντίνος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.:45110, Ιωάννινα

Τηλ: +30 26510 05785

+30 26510 05819

e-mail: kkotsis@cc.uoi.gr

ΣΤΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΩΤΣΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ και ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ—ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εμβάλωτῆς Αναστάσιος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.:45110, Ιωάννινα

Τηλ.:+30 26510 05687

e-mail:aemvalot@uoi.gr

Τακουρίδου Αριάδνη¹

Κώτσης Κωνσταντίνος²

Προτάσεις διδασκαλίας για την ενότητα «Υλικά Σώματα» της Ε΄ Τάξης Δημοτικού για τυφλούς μαθητές σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης βλέπόντων.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται η επίδραση της τύφλωσης στην ανάπτυξη των παιδιών, οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής, τόσο σε επίπεδο σημαντικότητας για τη ζωή των ατόμων με προβλήματα όρασης, όσο και σε επίπεδο προκλήσεων στη διδασκαλία. Επιπλέον, μέσω της εργασίας τονίζεται η αξία του πειράματος για την ανάπτυξη του παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης. Τέλος, προτείνονται ειδικές δραστηριότητες για την ενότητα «υλικά σώματα» του μαθήματος «Φυσικά» Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των τυφλών παιδιών, στα οποία θα δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των υπολοίπων αισθήσεων πλην της όρασης. Στα συγκεκριμένα πειράματα θα μπορεί να συμμετέχει το σύνολο των μαθητών της τάξης – βλέποντες και μη- στοχεύοντας στην ομαλή ένταξη των τυφλών παιδιών στο κοινό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Λέξεις -κλειδιά: αξία πειράματος, προσαρμογή, δραστηριότητες, ομαλή ένταξη.

¹Δασκάλα

²Καθηγητής Φυσικής και Διδακτικής της Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Abstract

This paper presents the effect of blindness on children's development, the peculiarities that presents the subject of physics, both materiality level for the life of the visually impaired, and at level challenges in teaching. Furthermore, through the work emphasizes the experimental value for the development of child-sighted. Finally, they propose special activities for unity "physical bodies" of course "course" E Municipal Research and Discover adapted to the specificities of blind children, where the emphasis is on the use of other senses than sight. Specific experiments could be involved all the students of class and non -see aiming to smooth integration of blind children in the public school without exclusion or discrimination.

Keywords: experimental value, adjustment, activities, smooth integration.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Τα τυφλά παιδιά πρέπει να αντισταθμίσουν την έλλειψη όρασης. Δέχονται πληροφορίες για τον κόσμο κυρίως από τις αισθήσεις της ακοής και της αφής και μέσω της γλώσσας. Οι αντισταθμίσεις που κάνουν τα παιδιά οδηγούν αναπόφευκτα το ενδιαφέρον μας στις όψεις της ανάπτυξης που επηρεάζονται από την απουσία όρασης (Hodapp, 2003).

Το δόγμα της αντιστάθμισης των αισθήσεων, δηλαδή της αυτόματης ενίσχυσης των υπόλοιπων αισθήσεων, όταν κάποια από αυτές δεν λειτουργεί μερικά ή ολικά, δεν έχει επιβεβαιωθεί πειραματικά. Ίσως οι τυφλοί να κάνουν καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων των υπόλοιπων αισθήσεων απ' ό, τι οι βλέποντες, λόγω: α) της συστηματικής αγωγής των υπόλοιπων αισθήσεων που δέχονται, β) της ανάγκης να μην παραβλέπουν ακόμη και λεπτομέρειες του περιβάλλοντος, κάτι που δεν συμβαίνει με τους βλέποντες.

Μια από τις σημαντικότερες προσθήκες στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων για παιδιά με προβλήματα όρασης θα πρέπει να είναι και η συστηματική αγωγή των υπόλοιπων αισθήσεων, αλλά και της όποιας υπολειμματικής όρασης. Προκειμένου, οι αισθήσεις να γίνουν λειτουργικότερες, να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικότερα από τους μαθητές και να αντισταθμίζουν, στο μέτρο του δυνατού, τη μερική ή ολική έλλειψη της όρασης (Λιοδάκης, 2000). Συνεπώς, κρίνονται απαραίτητες και οι κατάλληλες τροποποιήσεις στο μάθημα της

φυσικής, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργείται και να επιτυγχάνεται η όσον το δυνατόν αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των υπόλοιπων αισθήσεων ενός παιδιού που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα όρασης (Τσιναρέλης, 2005). Το πείραμα είναι σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο για τη διδασκαλία της φυσικής στις τάξεις του Δημοτικού, γιατί εκτός από τη βοήθεια που δίνει στην κατανόηση της θεωρίας, συμβάλλει και στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους μαθητές, όπως είναι η σωστή χρησιμοποίηση συσκευών, η κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών και τέλος οι δεξιότητες των χεριών (Κώτσης, 2005). Είναι εντυπωσιακή η μεγάλη ικανότητα που αποκτούν τα τυφλά παιδιά να εκτιμούν διαστάσεις αντικειμένων, αφού καθημερινά χρησιμοποιούν τη διαδικασία της μέτρησης, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο του πειράματος (Andreou & Kotsis, 2005).

Οι ιδιαιτερότητες της φυσικής για τους τυφλούς

Το μάθημα των φυσικών επιστημών είναι διαφορετικό από τα άλλα μαθήματα. Στο Γυμνάσιο, ορισμένες από τις διαφορές αυτές είναι άμεσα εμφανείς στους μαθητές : ένα εργαστήριο χημείας δεν μοιάζει καθόλου με κανονική τάξη, οι δε επιδείξεις και τα πειράματα έχουν ως αποτέλεσμα το μάθημα να διαφοροποιείται πολύ από τα υπόλοιπα μαθήματα. Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά τον «πραγματικό κόσμο», καθώς οι μαθητές εξερευνούν το περιβάλλον τους και αλληλεπιδρούν με αυτό, μελετούν άμεσα φυτά, ζώα και υλικά, καταμετρούν το ηλεκτρικό ρεύμα και ελέγχουν διάφορες χημικές αντιδράσεις. Αυτός ο σύνδεσμος με τον «πραγματικό κόσμο» έχει ιδιαίτερη αξία για το τυφλό παιδί, όπως επισημαίνει ο (Lowenfeld, 1974) « Η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην παροχή γνώσης στο τυφλό παιδί σχετικά με την πραγματικότητα που το περιβάλλει, της αυτοπεποίθησης να χειρίζεται την πραγματικότητα αυτή, καθώς και της αίσθησης ότι αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό ως ένα άτομο αυθύπαρκτο.»

Η πρακτική εργασία προσφέρει συγκεκριμένες εμπειρίες μέσα από το χειρισμό δειγμάτων και υποδειγμάτων, την ώθηση και την έλξη, το ζύγισμα και τη μετάγγιση όγκων, την κίνηση και την καταμέτρηση, το ζέσταμα και το κρύωμα κ.α. Για τα παιδιά και τους νέους που είχαν περιορισμένη εμπειρία από το περιβάλλον τους και που η γνώση τους γι' αυτό δεν ήταν σαφής λόγω του προβλήματος όρασης, οι πρακτικές αυτές ευκαιρίες

μπορούν να αποσαφηνίσουν και να ενισχύσουν τη γνώση τους για την πραγματικότητα που τα περιβάλλει, με τρόπο που δεν μπορούν να κάνουν άλλα μαθήματα. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης αποκομίζουν ιδιαίτερο όφελος από τη πρακτική που υποστηρίζει τη θεωρία, από την αυτοπεποίθηση που αποκτούν με την πρόσληψη ενός συνόλου από πρακτικές δεξιότητες και από την αυτονομία που προέρχεται από την κυριαρχία και το αίσθημα ελέγχου (Mason, & McCall, 2004).

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης συνήθως έχουν πολύ φτωχές προκαταρκτικές γνώσεις, αλλά και προβληματισμούς, αναφορικά με τα φυσικά και χημικά φαινόμενα (Waren, 2004). Οι μαθητές αυτοί και ιδιαίτερα οι τυφλοί έχουν περιορισμένες δυνατότητες και αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να παρατηρήσουν τη διαδικασία διεξαγωγής ενός πειράματος, να αντιληφθούν τις γρήγορες κινήσεις, να διαβάσουν οπτικά ή απτικά τις ενδείξεις των διάφορων οργάνων, να αντιληφθούν τις ενδείξεις του φωτός, των χρωμάτων, των συντελούμενων μικρών μεταβολών ή των επικίνδυνων πειραμάτων κ.α.

Αν και οι επιμέρους ενότητες του μαθήματος αυτού δεν διαφέρουν από αυτές που διδάσκονται στους βλέποντες, θα πρέπει το κέντρο βάρους να πέσει στις ενότητες, οι οποίες μπορεί να γίνουν προσιτές στους τυφλούς μαθητές, όπως π.χ. στην ακουστική, τον ηλεκτρισμό, την ηλεκτρονική, τη χημεία τροφίμων κ.α. Κατά τη διεξαγωγή των ακίνδυνων πειραμάτων, οι τυφλοί μαθητές μπορεί να μετέχουν ενεργά, ατομικά ή κατά ζεύγη. Όταν όμως τα πειράματα είναι επικίνδυνα, σχεδιάζονται με τη συνεργασία των μαθητών, αλλά εκτελούνται από το δάσκαλο, γίνονται δε κατανοητά από τους τυφλούς μαθητές με κατάλληλα ηχητικά σήματα και με τις συνοδευτικές προφορικές επεξηγήσεις του δασκάλου. (Andreou & Kotsis, 2006).

Λιγότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι αμβλύωπες, οι οποίοι μπορούν να μετέχουν ενεργότερα από τους τυφλούς στη διεξαγωγή των πειραμάτων, να διαβάζουν τις σχετικές ενδείξεις στα θερμόμετρα, βολτόμετρα και λοιπά όργανα, να διδάσκονται και μαθήματα από το κεφάλαιο της οπτικής κ.α. Θα πρέπει όμως να μην πλησιάζουν πολύ τα μάτια τους σε επικίνδυνες εστίες, όπως π.χ. φωτιά, χημικές αντιδράσεις που αναδύουν επικίνδυνα αέρια, για την αποφυγή ενδεχόμενων ατυχημάτων.

Τα απαραίτητα διδακτικά μέσα και βοηθήματα για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού θα πρέπει να είναι κατάλληλα τροποποιημένα ή προσαρμοσμένα ή να είναι εξαρχής ειδικά κατασκευασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ακίνδυνα και εύχρηστα, καθώς επίσης

και να παρέχουν τις σχετικές πληροφορίες στους τυφλούς μαθητές δια μέσου της αφής ή και της ακοής (Λιοδάκης, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εξοικείωση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον είναι η απόκτηση της θεμελιώδους κατανόησης των χαρακτηριστικών του. Για την προσαρμογή στην καθημερινή ζωή, η κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών, στο επίπεδο των φυσικών νόμων ή των θεωριών, δεν είναι ζωτικής σημασίας, αλλά είναι σημαντικό να κατανοήσει το παιδί τις βασικές έννοιες της φυσικής κανονικότητας (Feldman, 2011). Για παράδειγμα, όταν αφήνει κανείς κάποιο αντικείμενο από τα χέρια του, αυτό πέφτει κάτω και όχι πάνω, και δεδομένου ότι αυτό συμβαίνει με όλα τα αντικείμενα, πρόκειται για μια απόλυτα αξιόπιστη ιδιότητα του φυσικού περιβάλλοντος. Το ίδιο ισχύει και για το γεγονός ότι τα αντικείμενα τείνουν να διατηρούν τα χαρακτηριστικά τους ασχέτως χρόνου και τόπου.

Η πειραματική διδασκαλία για τους τυφλούς μαθητές

Όταν κάποιος προγραμματίζει μια πρακτική δραστηριότητα για ένα μαθητή με προβλήματα όρασης, η πρώτη απαραίτητη προϋπόθεση είναι να αποφασίσει ποιος είναι ο κύριος στόχος της δραστηριότητας (Λαμπροπούλου, 2004). Αν αυτός είναι η δημιουργία εμπειριών που θα επεξηγήσουν και θα υποστηρίξουν τη θεωρία, τότε οι σημαντικοί παράγοντες είναι η σαφήνεια, η καθοδήγηση και η κατανόηση. Δεν είναι απαραίτητη η αυτόνομη εργασία, και έτσι μπορεί να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια και στήριξη ώστε να κατανοήσει πλήρως ο μαθητής περί τίνος πρόκειται. Μια επίδειξη από το δάσκαλο αποτελεί πάντως την αρχή (Κουτάντος, 2005).

Όμως η πρακτική δραστηριότητα μπορεί να έχει ως κύριο στόχο την αυτόνομη εργασία είτε ως άσκηση όπου ο μαθητής αποκτά και κατακτά δεξιότητες, είτε ως έρευνα την οποία ο μαθητής σχεδιάζει και εκτελεί μόνος του, χρησιμοποιώντας αυτές τις δεξιότητες (Mason, & McCall, 2004). Οι μαθητές που έχουν προβλήματα όρασης είναι μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών, οι οποίοι στο πλαίσιο της ένταξης στο κοινό σχολείο χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Ωστόσο, το γεγονός αυτό, δεν σημαίνει ότι υπολείπονται νοητικά έναντι των υπολοίπων μαθητών. Έτσι, οι σκοποί και οι στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας δεν θα

πρέπει να διαφέρουν γι' αυτούς, αλλά όπου κρίνεται απαραίτητο να γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά με προβλήματα όρασης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος (Λιοδάκης, 2000).

Ιδιαίτερα, το μάθημα της φυσικής αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο στο οποίο σημαντικό εργαλείο για την ουσιαστική κατανόησή του κατέχει το πείραμα και η πρακτική εργασία, για αυτό και η εκτέλεσή της θα πρέπει να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές (Κατσάνη, 2005). Σε κάθε περίπτωση καλό είναι να μπορούν να εμπλέκονται οι μαθητές στην εκτέλεση κάποιου τμήματος του πειράματος ή στην επανάληψή του ή στην εκτέλεση του τροποποιημένου πειράματος. (Κώτσης, 2005). Η γνώση, επομένως, πρέπει να στηρίζεται σε ενεργητικές διαδικασίες που μπορούν να γίνουν είτε από τον μαθητή είτε από τον εκπαιδευτικό (Piaget, 1990). Η δράση, λοιπόν, πάνω στα αντικείμενα παίζει σημαντικό ρόλο στη γνώση, για αυτό και το πείραμα κατέχει ξεχωριστή θέση στη διδακτική πράξη (Jones, 2013).

Προσαρμοσμένες δραστηριότητες για την ενότητα «υλικά σώματα» για τυφλούς μαθητές.

Η διάρκεια του κεφαλαίου «Υλικά σώματα» ορίζεται στις 5 διδακτικές ώρες (βιβλίο δασκάλου, «Φυσικά» Έ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, ΟΕΔΒ). Συγκεκριμένα, για την υποενότητα «όγκος» διατίθενται 2 διδακτικές ώρες, για την υποενότητα «μάζα» διατίθενται 1 διδακτική ώρα και για την υποενότητα «πυκνότητα» 2 διδακτικές ώρες.

Ο γενικός στόχος του κεφαλαίου είναι να κατανοηθεί από τους μαθητές ότι η έννοια της μάζας, του όγκου και της πυκνότητα είναι χαρακτηριστικές ιδιότητες των σωμάτων.

Διδασκαλία για τον όγκο.

Σχετικά με την πρώτη έννοια του κεφαλαίου, τον όγκο, με την οποία καλούνται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές προτείνονται στο τετράδιο εργασιών κάποιες δραστηριότητες και πειράματα, τα οποία καθιστούν δύσκολη την κατανόηση της έννοιας από τον τυφλό μαθητή. Συγκεκριμένα: **1^η Δραστηριότητα:** επίδειξη εικόνας δυο διαφορετικών χώρων αποθήκευσης δυο αυτοκινήτων και στη συνέχεια διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τη χωρητικότητά τους: π.χ. ποιο από τα παρακάτω αυτοκίνητα χωράει περισσότερα αντικείμενα; Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί το εισαγωγικό ερέθισμα προκειμένου οι μαθητές να

προσανατολιστούν στην έννοια «όγκος» και να ακολουθήσει συζήτηση και προβληματισμός γύρω από αυτή την έννοια (τετράδιο εργασιών, «Φυσικά» Έ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, ΟΕΔΒ). Στην περίπτωση, όμως, που στην τάξη συμμετέχει και μαθητής με προβλήματα όρασης, είναι εύλογο να απομονωθεί από αυτή τη δραστηριότητα.

Πρόταση: χρήση κουτιών διαφορετικής χωρητικότητας το καθένα και παρότρυνση των μαθητών (τυφλοί και μη) να εξερευνήσουν απτικά το χώρο του καθενός και στο τέλος να τα συγκρίνουν.

1^ο Πείραμα: αφορά στην εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες μέτρησης του όγκου διάφορων υλικών σωμάτων. Σε αυτό το πείραμα, οι μαθητές καλούνται να γεμίσουν ένα ογκομετρικό δοχείο με μια τυχαία ποσότητα νερού, να καταγράψουν τον όγκο του και στη συνέχεια να τοποθετήσουν μέσα στο δοχείο με το νερό το αντικείμενο του οποίου θέλουν να μετρήσουν τον όγκο. Η διαφορά που προκύπτει στην ένδειξη του όγκου μετά την τοποθέτηση του υλικού σώματος, συνιστά τον όγκο του σώματος που βυθίσαμε στο δοχείο με το νερό. Στην περίπτωση, όμως, που στη τάξη συμμετέχει κάποιος μαθητής με προβλήματα όρασης, είναι εύλογο ότι δεν θα μπορεί να συμμετέχει στο πείραμα γιατί δεν θα μπορεί να διαβάσει τις ενδείξεις στο ογκομετρικό δοχείο.

Πρόταση: Οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της άνωσης και στην συνέχεια στην αρχή του Αρχιμήδη (στην οποία βασίζεται και το πείραμα που προτείνεται στο Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή). Για παράδειγμα, οι μαθητές προτρέπονται να θυμηθούν την αίσθηση που έχουν όταν κολυμπούν ή να αναρωτηθούν τι συμβαίνει όταν βυθίζονται σώματα στο νερό. Προκειμένου, να επιτευχθεί εξοικείωση με την έννοια, χρησιμοποιείται μια λεκάνη, η οποία γεμίζεται με νερό και στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να ρίξουν διάφορα αντικείμενα

μέσα σε αυτή. Σε αυτό το στάδιο τα τυφλά ή μερικώς βλέποντα παιδιά, διερευνούν απτικά τι συμβαίνει όταν βυθίζουμε αντικείμενα μέσα σε νερό και προτρέπονται να διατυπώσουν υποθέσεις και να συζητήσουν με τους συμμαθητές τους τι συμβαίνει. Αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή να εισαχθούν στην έννοια της άνωσης. Συγκεκριμένα, η άνωση είναι μια δύναμη, που ασκείται σε ένα βυθισμένο σώμα και εξαρτάται από τον όγκο αυτού του σώματος. Ένα σώμα μικρού μεγέθους (δηλαδή όγκου) εκτοπίζει μικρή ποσότητα νερού και υφίσταται μικρή δύναμη άνωσης. Ένα σώμα μεγάλου μεγέθους εκτοπίζει μεγάλη ποσότητα νερού και υφίσταται μεγαλύτερη δύναμη άνωσης. Αυτό που καθορίζει τη δύναμη άνωσης

είναι ο όγκος του βυθισμένου αντικειμένου – και όχι το βάρος του. Η δύναμη της άνωσης ισούται με το βάρος του όγκου του εκτοπιζόμενου ρευστού (Hewitt, 2007).

Προσαρμοσμένο πείραμα:

Υλικά: ένα δοχείο με νερό και ένα δεύτερο δοχείο μεγαλύτερου μεγέθους, ένα δυναμόμετρο, μια πλαστελίνη, ένα βαρίδιο,

Εκτέλεση: Αρχικά, οι μαθητές παροτρύνονται να ελέγξουν και να καταγράψουν τη δύναμη του βάρους μια πλαστελίνης με το δυναμόμετρο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές βυθίζουν μέρος της πλαστελίνης στο δοχείο και έπειτα ελέγχουν ξανά την ένδειξη του δυναμόμετρου. Το δοχείο ή λεκάνη θα είναι μέχρι πάνω γεμισμένη με νερό, ώστε όταν τοποθετείται το αντικείμενο μέσα να υπερχειλίζει και να πέφτει στη μεγαλύτερου μεγέθους λεκάνη μέσα στην οποία θα είναι τοποθετημένη η πρώτη.

Οι μαθητές παρατηρούν ότι η ένδειξη του δυναμόμετρου είναι μικρότερη σε σύγκριση με αυτή που είχε πριν βυθιστεί η πλαστελίνη μέσα στο νερό. Σε αυτή τη φάση, ενημερώνονται οι μαθητές ότι αυτή η διαφορά στην ένδειξη του δυναμόμετρου οφείλεται στην άνωση και ότι επίσης ισούται και με αυτήν!

Στη συνέχεια, πάλι με τη βοήθεια του δυναμόμετρου, οι μαθητές προτρέπονται να μετρήσουν και το βάρος του νερού που εκτοπίστηκε στη δεύτερη λεκάνη. Αφού, γίνουν οι υποθέσεις και εξαχθούν συμπεράσματα, οι μαθητές θα εκτεθούν στην επιστημονική άποψη: το βάρος του εκτοπιζόμενου ρευστού ισούται με το βάρος του όγκου του βυθιζόμενου αντικειμένου και ΟΧΙ με το βάρος του αντικειμένου.

Επειδή ο διδακτικός **στόχος** είναι η μέτρηση του όγκου, συνεχίζουμε και προτρέπουμε τους μαθητές να κάνουν το ίδιο πείραμα με διαφορετικού μεγέθους αντικείμενα. Αρχικά οι μαθητές καλούνται απτικά να ταξινομήσουν τα αντικείμενα από τα περισσότερο ογκώδη στα λιγότερο και στη συνέχεια να κάνουν μετρήσεις πανομοιότυπες με το παραπάνω πείραμα.

Αυτό που θα διαπιστώσουν, είναι ότι το βάρος του εκτοπιζόμενου υγρού θα αυξάνεται όσο αυξάνεται και ο όγκος των αντικειμένων. Έτσι, αντικείμενα με μικρό βάρος αλλά μεγάλο όγκο θα εκτοπίζουν μεγαλύτερη μάζα υγρού από αντικείμενα με μεγάλο βάρος αλλά μικρό όγκο. Συνεπώς, θα διαπιστώσουν ότι το βάρος του εκτοπιζόμενου υγρού εξαρτάται από τον όγκο του βυθιζόμενου αντικειμένου και όχι από το βάρος.

Επίσης, ο όγκος του εκτοπιζόμενου υγρού ισούται με το όγκο του αντικειμένου. Αυτή η λεπτομέρεια είναι σημαντική γιατί αν θέλουμε να βρούμε τον όγκο του αντικειμένου αρκεί να βρούμε τον όγκο του εκτοπιζόμενου υγρού. Σε αυτή τη περίπτωση βοηθάει ένας τύπος: **πυκνότητα= μάζα/ όγκος.**

Σημείωση: Η αξιοποίηση ενός τύπου δεν θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα την έννοια του όγκου. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες μέτρησης του όγκου. Ο τύπος χρησιμοποιείται κυρίως για συναισθηματικούς σκοπούς, δηλαδή για να νιώσουν τα παιδιά ότι δεν υστερούν έναντι των υπολοίπων και ότι και αυτά μπορούν να κάνουν μετρήσεις και να βγάλουν αποτελέσματα. Το παραπάνω πείραμα προσφέρεται για εκτέλεση και από βλέποντες μαθητές. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί οι τυφλοί μαθητές θα μπορούν να συνεργαστούν με τους βλέποντες και νιώσουν ενεργά μέλη της τάξης με θετικό αντίκτυπο τόσο στη γνωστική πρόοδο όσο και ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία, καθώς δεν θα νιώθουν περιθωριοποιημένοι, αλλά ενεργοί και ικανοί να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με όλους.

Διδασκαλία για τη μάζα

Σε γενικές γραμμές, αυτή η ενότητα που αφορά στη διδασκαλία για τη μάζα δεν θα διαφοροποιηθεί σημαντικά για να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των τυφλών, γιατί τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τα πειράματα μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν και από τον τυφλό μαθητή.

Συγκεκριμένα στη 1^η **Δραστηριότητα**, η οποία είναι το εισαγωγικό ερέθισμα και αφορά στη παρατήρηση μιας εικόνας που δυο παιδιά κάνουν τραμπάλα, είναι εύκολο ο τυφλός μαθητής να μεταφερθεί σε ένα περιβάλλον (π.χ. παιδική χαρά) που υπάρχει τραμπάλα και να παροτρυνθεί να παρατηρήσει απτικά τι συμβαίνει αν ανέβει στη τραμπάλα ένας εύσωμος και ένας λεπτός μαθητής.

Στην επόμενη δραστηριότητα, κατά την οποία εισάγονται οι μαθητές στην αναγνώριση μάζας, η οποία αναγράφεται σε προϊόντα, επικολλούνται στα προϊόντα αυτοκόλλητες ετικέτες, στις οποίες θα αναγράφεται η τιμή της μάζας αλλά με τη μορφή της γραφής Braille. Η παραπάνω δραστηριότητα χρησιμεύει για την εξοικείωση των μαθητών με τις μονάδες μέτρησης της μάζας.

Επιπλέον, ο ζυγός που χρησιμοποιείται ως όργανο μέτρησης σε επόμενες δραστηριότητες είναι ένα όργανο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές με προβλήματα όρασης. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγεί προσεκτικά το μαθητή, ώστε όταν προσπαθεί να καταλάβει δια μέσω της αφής προς τα πού γέρνει ο ζυγός, να μην παρεμβαίνει και αλλάζει την ισορροπία.

Διδασκαλία για την πυκνότητα

Σε αυτή την ενότητα δεν κρίνονται αλλαγές στη διδασκαλία των τυφλών, καθώς οι δραστηριότητες που αξιοποιούνται δεν απαιτούν αξιοποίηση της οπτικής αντίληψης των μαθητών. Μόνο στο εισαγωγικό ερέθισμα ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν μια εικόνα κατά την οποία ένας μαθητής σηκώνει δύο αντικείμενα, το ένα είναι μεγάλου όγκου αλλά το σηκώνει με ευκολία, ενώ το δεύτερο είναι μικρού όγκου και το σηκώνει μετά βίας. Η διαφοροποίηση που εύκολα πραγματοποιείται σε αυτή την εισαγωγική δραστηριότητα είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα αντικείμενο μικρού όγκου και σχετικά μεγάλης μάζας (π.χ. ένα βαρίδιο) και ένα άλλο αντικείμενο μεγάλου όγκου και μικρής μάζας (π.χ. ένα μεγάλο ψάθινο καπέλο) και να τους ζητηθεί να επεξεργαστούν απτικά τα δυο αντικείμενα και να προσπαθήσουν να τα σηκώσουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές παρατηρούν και διατυπώνουν τις διαφορές. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν και οι τυφλοί μαθητές χωρίς να γίνει κάποια διαφοροποίηση.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει στη βιβλιογραφία εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης για το μάθημα Φυσικά: Ερευνώ Και Ανακαλύπτω Έ Τάξης Δημοτικού (ενότητα θερμότητας). Σε περίπτωση που διαπιστωνόταν ότι δεν υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό θα επιχειρείτο να γίνουν προτάσεις κατάλληλων δραστηριοτήτων. Επομένως, τα **ερευνητικά ερωτήματα** που τέθηκαν ήταν τα εξής: ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες και τα πειράματα του Τετραδίου Εργασιών Φυσικά: Ερευνώ Και Ανακαλύπτω, στις ιδιαιτερότητες ενός μαθητή με σοβαρά προβλήματα όρασης; Αν όχι, ποιες δραστηριότητες θα ήταν κατάλληλες για αυτή την κατηγορία μαθητών σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης; Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν κατάλληλες δραστηριότητες για τις ανάγκες μαθητών με σοβαρά προβλήματα

όρασης (τόσο στο υλικό του Αναλυτικού προγράμματος όσο και «έξω» από αυτό). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η **ανάλυση περιεχομένου**. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο τετράδιο Εργασιών του Μαθητή και αφορούν το σύνολο της τάξης, οπότε και τον τυφλό μαθητή σε περίπτωση ένταξης. Οι δραστηριότητες που προτείνονται δίνουν έμφαση στην οπτική αντίληψη των μαθητών, οπότε απορρίπτονται. Συνεπώς, επόμενος στόχος ήταν η προσπάθεια εύρεσης ή επινόησης κατάλληλων δραστηριοτήτων προσαρμοσμένες στις ανάγκες τυφλών παιδιών σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης βλέπόντων και μη. Οι δραστηριότητες που προτάθηκαν επιλέχθηκαν, γιατί πρώτον, μέσω αυτών αξιοποιούνται υπόλοιπες αισθήσεις πέραν της οπτικής και δεύτερον γιατί μπορούν να εμπλακούν σε αυτές και βλέποντες μαθητές (δημιουργία περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης). Επόμενο και επιθυμητό βήμα της έρευνας είναι η διαπίστωση της ανταπόκρισης των τυφλών μαθητών στις προτεινόμενες δραστηριότητες, δηλαδή αν αυτές οι δραστηριότητες επιτελούν τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος, οι οποίοι είναι κοινοί για βλέποντες μαθητές και μη.

Βιβλιογραφία

- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Harlen, W. & Joselstgeest (2005). *Διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Hewitt, P. (2007). *Οι έννοιες της Φυσικής*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Hodapp, R. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες για την αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jones, R. (2013). *What and how does this child see? British journal of visual impairment*, 31(1): 68-70.
- Κουτάντος, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα,.
- Κώτσης, Κ. (2005). *Διδασκαλία της φυσικής και πείραμα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kotsis K. and Andreou Y., (2005). *The estimation of length, surface area and volume by blind and sighted children, International Congress Series, 1282, Vision 2005, Elsevier, Amsterdam, 780-784.*
- Kotsis K. and Andreou Y., (2006). *The Perception of Basic Science Concepts by Blind and Sighted Children, International Journal of Learning, Vo 12- 1, 253-258.*
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). *Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα.
- Mason, H. & Mccall, S. (2004). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Piaget, J. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Piaget, J. (1952), *The origin of intelligence in children*. New York: international universities.
- Σπυροπούλου – Κατσάνη, Δ. (2005). *Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Τσιναρέλης, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα.
- Warren, D. (2004). *Τύφλωση και Παιδί*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα,.
- Βιβλίο δασκάλου, «Φυσικά» Έ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, ΟΕΔΒ
- Τετράδιο εργασιών, «Φυσικά» Έ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, ΟΕΔΒ
- Διαδίκτυο(<http://ekfe.chan.sch.gr/index.html>,2013)

Στοιχεία επικοινωνίας

Αριάδνη Τακουρίδου

e-mail: ariadne.takouridou@yahoo.gr

Κώτσης Κωνσταντίνος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα

Τηλ: +30 26510 05785

+30 26510 05819

e-mail:kkotsis@cc.uoi.gr

Νικολάου Γεώργιος¹

Χριστοφή Μάρθα²

Θύτες και Θύματα στο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εξετάζει εκείνη τη διάσταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που συνδέεται με τη σχολική συνύπαρξη μαθητών εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων με την κυρίαρχη ομάδα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Μάρτιο μέχρι και τον Ιούνιο του 2013. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 579 μαθητές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το δείγμα των μαθητών περιλάμβανε 392 (ποσοστό 67.70%) μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα και 187 (ποσοστό 32.30%) μαθητές με καταγωγή από άλλη χώρα. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως τα επίπεδα αυτό-ομολογούμενης θυματοποίησης και της αυτό-ομολογούμενης εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι παρόμοια μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών από άλλες χώρες. Όμως, οι μαθητές από άλλες χώρες ομολογούν πως θυματοποιούν Έλληνες μαθητές, στατιστικά συχνότερα από ό,τι αλλοδαπούς μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, εθνοπολιτισμική ετερότητα

Abstract

The present study examines that dimension of the phenomenon of school bullying which concerns school coexistence of immigrant students with students of the dominant group.

¹Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

²Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

The research carried out from March until June of 2013. The sample is consisted from 579 students of Secondary Education in Greece. More specifically, the sample includes 392 (67.70%) students from Greece and 187 (32.30%) students from other countries. The data analysis results that levels of self-reported victimization and self-reported bullying are similar between native and immigrant students. However, immigrant students confess that they victimize native students statistically more often than they victimize immigrant students.

Keywords : school bullying, victimization, ethno-cultural diversity

Εισαγωγή

Τελευταία, όλο και περισσότερο αναδεικνύεται στον ελλαδικό χώρο, το πρόβλημα το οποίο στην Ευρώπη και στην Αμερική έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις. Πρόκειται για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Μανιάτης, 2010), μια ιδιαίτερη και επώδυνη μορφή σχολικής βίας. Μολονότι το φαινόμενο αυτό απασχολεί έντονα την επιστημονική έρευνα στην Ελλάδα (Νικολάου, 2013), εντούτοις, σχετικά λίγες ερευνητικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε εκείνη τη διάσταση του εκφοβισμού που αφορά την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Παρά τη συνεχή αύξηση του μεταναστευτικού κύματος προς την Ελλάδα και της δικαιολογημένης ανησυχίας για την κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών των μεταναστών (Nicolaou, Kaloyirou, Spyropoulou, & Pavlou, 2012), εντούτοις, το ερώτημα αν η συνύπαρξη εθνοτικών μειονοτικών ομάδων με την κυρίαρχη ομάδα οδηγεί σε θετικές διεθνικές επαφές ή συμβάλλει σε συγκρουσιακές καταστάσεις, παραμένει αναπάντητο (Vervoort & Scholte, 2008).

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ Ελλήνων μαθητών και μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες οι οποίοι φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η συχνότητα με την οποία θυματοποιούνται και θυματοποιούν, η επαφή τους με ρατσιστικές αντιλήψεις και η επαφή τους με μαθητές της αντίθετης ομάδας, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που εξετάζονται, προκειμένου να σκιαγραφηθεί όσο το δυνατόν πιο βαθιά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή ελλαδικό σχολικό χώρο.

Σχολικός εκφοβισμός

Αν και ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύ παλιό φαινόμενο, εντούτοις καταγράφηκε στην επιστημονική ορολογία πολύ πρόσφατα, μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν έγινε αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τον Dan Olweus (Olweus, 1996). Όμως, μέχρι και σήμερα, επικρατεί σύγχυση των όρων εκφοβισμός, επιθετικότητα και βία, ιδιαίτερα όταν αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον (Olweus, 1999b). Ως εκφοβισμός μπορεί να οριστεί «η επανειλημμένη, σε πάροδο χρόνου, έκθεση ενός ατόμου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων άλλων ατόμων» (Olweus, 1996). Τέτοιες ενέργειες προϋποθέτουν τη σωματική ή λεκτική επαφή, ή πιο έμμεσους τρόπους όπως γκριμάτσες, χειρονομίες, διάδοση αρνητικών φημών και αποκλεισμό από την κοινωνική ομάδα. Ίσως, ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται να είναι ένας όρος παρόμοιος με αυτόν της επιθετικής συμπεριφοράς. Όμως, ο εκφοβισμός προϋποθέτει μια διαφορά δύναμης, που σημαίνει ότι τα άτομα που εκφοβίζονται, δυσκολεύονται να αμυνθούν (Olweus, 2003). Επομένως, ο εκφοβισμός αποτελεί μια υποκατηγορία της επιθετικότητας, αφού ως επιθετική συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί και η σύγκρουση μεταξύ δύο ατόμων, τα οποία έχουν την ίδια φυσική ή πνευματική δύναμη. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, ο εκφοβισμός εμφανίζεται ως ταυτόσημος της βίας. Ως βία χαρακτηρίζεται η δράση ενός ατόμου κατά την οποία χρησιμοποιεί το ίδιο του το σώμα ή ένα αντικείμενο (συμπεριλαμβανομένων και των όπλων) ώστε να προκαλέσει (σχετικά σοβαρό) τραυματισμό ή δυσφορία. Αν και ο εκφοβισμός, μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να ταυτιστεί με τη βία (π.χ. χτυπήματα, γροθιές, κλωτσιές, σπρωξίματα), εντούτοις υπάρχουν κάποιες εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι οποίες δε συνιστούν βία (π.χ. λεκτικός εκφοβισμός, χειρονομίες, αποκλεισμός από την ομάδα) (Olweus, 1999b).

Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Τα τελευταία τριανταπέντε περίπου χρόνια, ο ετερογενής χαρακτήρας της Ελλάδας ενισχύεται ολοένα και περισσότερο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999), αφού πολλοί μέτοικοι έχουν παγιώσει και μονιμοποιήσει την παραμονή και τη θέση τους στη χώρα, αποκτώντας κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα (Νικολάου, 2005). Η μεταναστευτική αυτή πραγματικότητα δεν αφήνει ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το ελληνικό σχολείο λοιπόν, οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια, φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν εθνοπολιτισμικά και είναι εν δυνάμει δίγλωσσοι (Δραγώνα, Σκουρτού &

Φραγκουδάκη, 2001). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνύπαρξης της κυρίαρχης ομάδας με πληθώρα μειονοτικών ομάδων, θα ήταν ίσως αναμενόμενη η ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων. Αυτό ουσιαστικά υποστηρίζει η θεωρία των «ρεαλιστικών συγκρούσεων» του Muzafer Sherif (1969). Βάσει της θεωρία αυτής, οι συνθήκες συνύπαρξης των ομάδων στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον είναι τέτοιες, ώστε η δημιουργία διομαδικών σχέσεων είναι αναπόφευκτη. «Οι διομαδικές σχέσεις αναφέρονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων ή των μελών τους, άλλοτε συμβολικά και άλλοτε πρόσωπο με πρόσωπο» (Sherif & Sherif, 1969:223). Προφανώς, οι διομαδικές σχέσεις παραπέμπουν στη «φιλία ή την εχθρότητα, στη συνεργασία ή τον ανταγωνισμό, στην ειρήνη ή τον πόλεμο μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων και των αντίστοιχων μελών τους» (Sherif & Sherif, 1969:222). Ο Sherif, μέσα από το πλέον γνωστό πείραμά του, αυτό της «σπηλιάς των ληστών» (robbers cave, 1954), διαπίστωσε πως η απλή και μόνο κατηγοριοποίηση σε κοινωνικές ομάδες, παρεμβαίνει σε συνθήκες ανταγωνισμού και συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων, προκαλεί αρνητικά στερεότυπα και συντηρεί διακρίσεις και εχθρικές στάσεις για μια έξω-ομάδα, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την αλληλεγγύη και την ευνοιοκρατία στην έσω-ομάδα.

Οι Henri Tajfel και John Turner πρότειναν τη θεωρία της «κοινωνικής ταυτότητας» (social identity theory), με την οποία επιχείρησαν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους η γνώση και μόνο της ταύτισης ενός ατόμου με μια ομάδα, προκαλεί την εύνοια του στην έσω-ομάδα (Tajfel & Turner, 1979). Η θεωρία της «κοινωνικής ταυτότητας» λοιπόν, προτείνει ότι αυτή η ευνοιοκρατία προκύπτει επειδή η διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο και σε μια άλλη ομάδα δημιουργεί έναν ορισμό της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Η κοινωνική ταυτότητα ορίζεται ως «το μέρος της αυτοαντίληψης ενός ατόμου, το οποίο προέρχεται από τις γνώσεις της ένταξής του σε μια κοινωνική ομάδα (ή ομάδες), μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που επισυνάπτεται στην εν λόγω ένταξη» (Tajfel, 1981:255). Τουλάχιστον στις σύγχρονες κοινωνίες, ένα άτομο προσπαθεί να επιτύχει μια θετική αντίληψη ή μια εικόνα του εαυτού του, μέσα από την υπαγωγή του στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Tajfel, 1981).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας εφαρμόζεται στο ερευνητικό πεδίο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Εάν υπάρχει καθολικό κίνητρο να αποκτήσουν τα μέλη μιας ομάδας θετική κοινωνική ταυτότητα και αυτό μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τη θετική διαφοροποίηση της έσω-ομάδας, τότε η δημιουργία στερεοτύπων,

προκαταλήψεων και εχθρικών συμπεριφορών για την υποτίμηση της έξω-ομάδας είναι αναπόφευκτη (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001· Tajfel & Turner, 1979).

Είναι φανερό πως η κοινωνική κατηγοριοποίηση και ο σχηματισμός των έσω και έξω ομάδων γίνεται συχνά με το κριτήριο της φυλής (Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη, 2001). Ισχυρές ομαδοποιήσεις με τα μέλη της έσω-ομάδας, στη βάση της φυλετικής ένταξης, παρατηρούνται από τα πρώιμα χρόνια της ζωής ενός ατόμου (Hogg & Vaughan, 2005). Από μια σειρά πειραμάτων του Tajfel (1981) προκύπτει μια σαφής ένδειξη προτίμησης των παιδιών για τη δική τους εθνική ομάδα, ενώ φαίνεται πως τα παιδιά γνωρίζουν ποιες ξένες χώρες είναι «κακές» ή «καλές» πριν μάθουν πραγματικά τίποτα άλλο για αυτές. Μάλιστα, φαίνεται πως τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα για τις χώρες που προτιμούν, παρά για αυτές που αντιπαθούν, αλλά λιγότερα από όλες γνωρίζουν για εκείνες που αισθάνονται ουδέτερα.

Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες του ελλαδικού και διεθνούς χώρου όμως, δεν επιβεβαιώνουν πάντα την εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων στη βάση της φυλετικής κατηγοριοποίησης, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν είναι αντιφατικά. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζουν συχνότερα εκφοβιστικές συμπεριφορές από ό,τι οι γηγενείς μαθητές. Παράλληλα όμως, αναδεικνύουν και τα φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού που οι μαθητές αυτοί βιώνουν, που πιθανότατα τους οδηγούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, ως τρόπο αντίδρασης (Αθανασίου, 2007· Δήμου, 2013· Μασάλη & Ταρατόρη, 2005). Από την έρευνα του Νικολάου (2013) προκύπτει, πως ναι μεν οι αλλοδαποί μαθητές κατέχουν το ρόλο του θύτη συχνότερα από τους γηγενείς μαθητές, αλλά κατέχουν συχνότερα και το ρόλο του θύματος. Ενώ ευρήματα ερευνών δείχνουν μια θετική στάση και αντίληψη των γηγενών μαθητών απέναντι στους μαθητές των μειονοτικών ομάδων και γενικότερα την ύπαρξη μιας θετικής σχέσης ανάμεσα στους μαθητές, ανεξαρτήτων εθνοτικής καταγωγής (Ηλιού, Κακεπάκη & Κουντούρη, 2012· Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010), εντούτοις, άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως ασκείται βία σε κάποιο μαθητή κυρίως λόγω του τόπου καταγωγής του, επειδή ανήκει σε άλλη ομάδα/παρέα ή επειδή ανήκει σε κάποια μειονότητα (Στεργίου, 2014). Άλλες έρευνες («Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006) διαπιστώνουν ότι η ετερότητα αποτελεί παράγοντα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (αμφίδρομα). Αντίθετα, οι Ψάλη και Κωνσταντίνου (2007), μέσα από την έρευνά τους,

συμπεραίνουν πως η εθνοπολιτισμική ετερογένεια των μαθητών δεν ασκεί σαφή επίδραση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια με καταγωγή από άλλες χώρες αποτελούν συχνότερα τα θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών, αλλά και εθνοτικών διακρίσεων της κυρίαρχης ομάδας. Διαπιστώνουν παράλληλα, πως οι εθνοτικές διακρίσεις στις οποίες οι αλλοδαποί μαθητές υπόκεινται, σχετίζονται με την εμφάνιση, από μέρους τους, βίαιων συμπεριφορών (Özdikmenli-Demir, Gözde, 2014). Από την έρευνα των Zaykowski και Gunter (2012) προκύπτει πως ενώ η θυματοποίηση από ήπιες συμπεριφορές εκφοβισμού δεν επηρεάζεται από την εθνοτική καταγωγή του ατόμου, εντούτοις, οι εθνοτικές μειονότητες βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο για θυματοποίηση από σοβαρές συμπεριφορές εκφοβισμού της κυρίαρχης ομάδας. Μάλιστα, άλλες έρευνες επισημαίνουν πως η επικοινωνία των ανήλικων μεταναστών μέσω της μητρικής τους γλώσσας, προκαλεί τη βία και τις εθνοτικές διακρίσεις από τους φορείς της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας (Özdikmenli-Demir, 2014). Άλλες έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε συμπεριφορές εκφοβισμού από ό,τι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας (Peguerro, 2011). Αντίθετα, έρευνες (Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2011· Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010) δείχνουν πως ενώ η εθνοτική καταγωγή των μαθητών δε συνδέεται με τη θυματοποίηση, εντούτοις οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων εμπλέκονται στατιστικά συχνότερα από ό,τι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας με εκφοβιστικές συμπεριφορές. Επιπλέον, άλλες ερευνητικές μελέτες (Bui, 2009· Dipietro & McGloin, 2012· Peguerro, 2011· Vazsonyi & Killias, 2001) υποστηρίζουν ότι οι μετανάστες μαθητές που εμπλέκονται συχνότερα με εκφοβιστικές συμπεριφορές ανήκουν στη δεύτερη και τρίτη γενιά μετανάστευσης και όχι στην πρώτη.

Από τις πιο πάνω αναφορές διαπιστώνεται ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στον εθνοπολιτισμικά ετερογενή σχολικό χώρο αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό ζήτημα, στο πλαίσιο του οποίου δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί με βεβαιότητα την οποιαδήποτε συσχέτιση.

Η παρούσα μελέτη

Τα δεδομένα που αναλύονται στην παρούσα μελέτη προέρχονται από ευρύτερη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό σχολικό χώρο για την σχέση ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική ετερότητα και την αποκλίνουσα συμπεριφορά γενικότερα. Η έρευνα αφορά γηγενείς και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με ποσοστό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών 10% και άνω. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 579 μαθητές 12 σχολείων. Από τους 579 μαθητές, οι 392 είναι γηγενείς μαθητές και οι 187 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί.

Εξαρτημένες μεταβλητές

Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν διαπολιτισμικά θέματα, όπως η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, η γνώση για τις άλλες χώρες και η φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας. Συγκεκριμένα, από τα υποκείμενα ζητήθηκε να δηλώσουν (σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με τον μέγιστο) τη συχνότητα με την οποία έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις και τη συχνότητα με την οποία μαθαίνουν στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμικό και τις συνήθειες των ατόμων από άλλες χώρες. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να δηλώσουν (ναι, όχι) αν έχουν στην παρέα των φίλων τους κάποιο παιδί από την αντίθετη ομάδα.

Η θυματοποίηση των μαθητών μετρήθηκε χρησιμοποιώντας διάφορους δείκτες. Τα υποκείμενα ρωτήθηκαν (σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με τον μέγιστο) για τη συχνότητα με την οποία κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά έγιναν αποδέκτες 9 μορφών συμπεριφοράς ξεχωριστά, από άλλους συμμαθητές τους ($\alpha = .851$). Οι μορφές αυτές είναι σχετικές με τον κοινωνικό αποκλεισμό, το σωματικό, λεκτικό και ψυχολογικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα υποκείμενα να δηλώσουν από ποια ομάδα μαθητών προέρχονται οι θύτες τους (γγενείς μαθητές, μαθητές από άλλες χώρες, μαθητές και των δύο ομάδων).

Η εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές μετρήθηκε βάσει παραπλήσιων δεικτών. Τα υποκείμενα ρωτήθηκαν για τη συχνότητα με την οποία κατά την τρέχουσα

σχολική χρονιά εμφανίζουν τις 9 μορφές συμπεριφοράς ξεχωριστά ($\alpha = .888$). Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα υποκείμενα να δηλώσουν (σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό και το 5 με τον μέγιστο) τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές τους έχουν ως θύματα γηγενείς μαθητές και τη συχνότητα με την οποία οι συμπεριφορές τους έχουν ως θύματα μαθητές από άλλες χώρες.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η εθνική καταγωγή και το φύλο αλλά και προσωπικά χαρακτηριστικά που αφορούν μόνο τους μαθητές από άλλες χώρες, όπως η γενιά μετανάστευσης και η γλώσσα επικοινωνίας. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν επίσης η επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, η γνώση για τις άλλες χώρες και η φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας.

Στατιστικές τεχνικές

Στις ερωτήσεις κλίμακας ίσων διαστημάτων εμφανίζεται, τόσο ο μέσος όρος, όσο και η τυπική απόκλιση, ως δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Το εύρος των τιμών είναι «ποτέ» αν ο μέσος όρος του εξεταζόμενου δείκτη δεν υπερβαίνει την τιμή 1.50, «σπάνια» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 1.51 έως 2.50, «συχνά» αν ο μέσος όρος κυμαίνεται από 2.51 έως 3.50, «αρκετά συχνά» αν ο μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ 3.51 έως 4.00 και «πολύ συχνά» αν ο αντίστοιχος όρος βρίσκεται στο διάστημα 4.51 έως 5.00.

Ο T έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της συνάφειας: α) της συχνότητας θυματοποίησης και εκφοβισμού με την εθνική καταγωγή, το φύλο, και τη γενιά μετανάστευσης (μόνο για τους αλλοδαπούς μαθητές), β) της επαφής με ρατσιστικές αντιλήψεις και της γνώσης για τις άλλες χώρες με την εθνική καταγωγή και γ) της συχνότητας με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν αλλοδαπούς, αλλά και της συχνότητας με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές θυματοποιούν γηγενείς με τη φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας.

Η ανάλυση μονής διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της συνάφειας της συχνότητας θυματοποίησης και εκφοβισμού με τη γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών από άλλες χώρες.

Ο Τ έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση διαφορών στους μέσους όρους ανάμεσα: α) στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν άλλους γηγενείς μαθητές και στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν αλλοδαπούς μαθητές και β) στη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές θυματοποιούν άλλους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες και στη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές θυματοποιούν γηγενείς μαθητές.

Ο χ^2 έλεγχος χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση των παρατηρηθεισών συχνοτήτων: α) των μαθητών που δηλώνουν ως θύτες τους οι μαθητές-θύματα, βάσει της εθνοτικής καταγωγής τους και β) της φιλίας με μαθητές της αντίθετης ομάδας, βάσει της εθνοτικής καταγωγής.

Ο συντελεστής συσχέτισης Person r χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα: α) στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές δηλώνουν ως θύματά τους αλλοδαπούς μαθητές και της επαφής τους με ρατσιστικές αντιλήψεις, β) στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές δηλώνουν ως θύματά τους αλλοδαπούς μαθητές και της γνώσης τους για τις άλλες χώρες και γ) στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές από άλλες χώρες δηλώνουν ως θύματά τους Έλληνες μαθητές και της επαφής τους με ρατσιστικές αντιλήψεις. Μεταξύ των 2 ορίων (-1 έως +1), για την αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη r, χρησιμοποιήθηκε η εξής κατηγοριοποίηση: «μηδενική σχέση» = 0.00-0.20, «μικρή σχέση» = 0.21-0.40, «μέτρια σχέση» = 0.41-0.60, «δυνατή σχέση» = 0.61-0.80, «εξαιρετικά δυνατή σχέση» = 0.81-1.00.

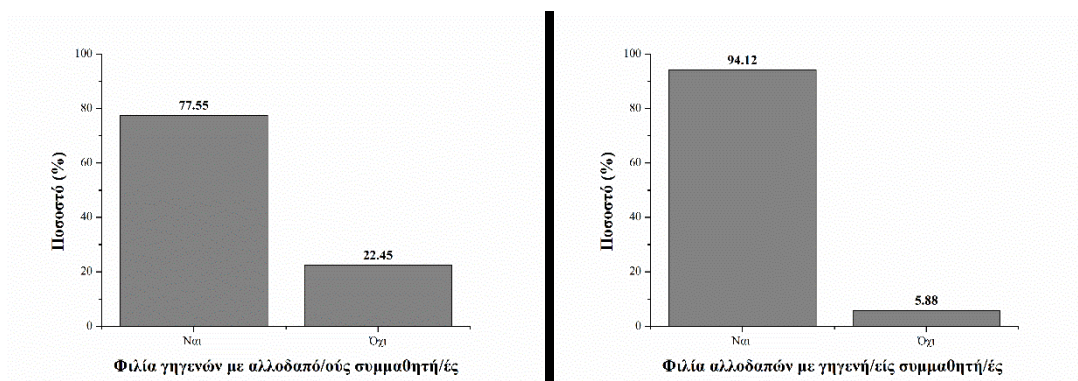
Σημειώνεται πως αυτή η κατηγοριοποίηση αφορά και τις περιπτώσεις όπου η σχέση είναι αρνητική (αρνητικό r).

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0.05$

Αποτελέσματα

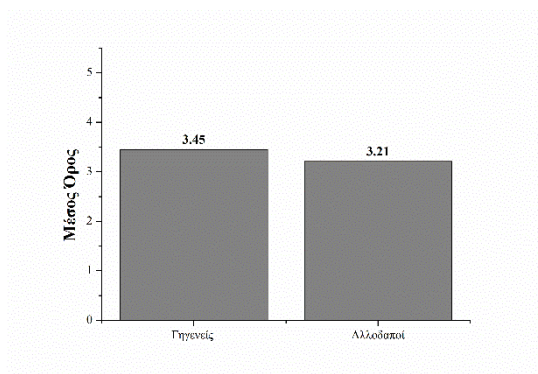
Διαπολιτισμικά Θέματα

Θετική απάντηση στην ερώτηση αν ανάμεσα στους φίλους τους υπάρχουν μαθητές της ποσοστό 77.55% των γηγενών μαθητών και 94.12% των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι οι δηλώσεις των μαθητών για την ύπαρξη φίλου από την αντίθετη ομάδα διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p = .000$) για τις δύο ομάδες μαθητών, με τους γηγενείς μαθητές να απαντούν θετικά σε στατιστικά μικρότερο βαθμό.



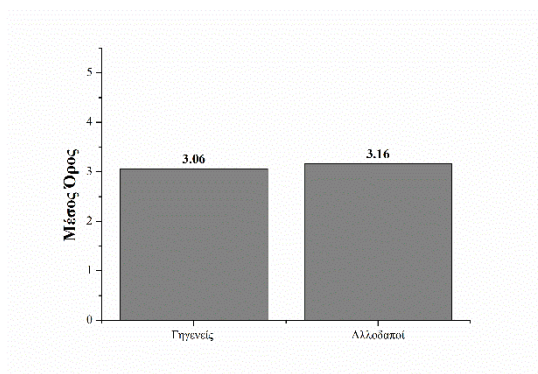
Διάγραμμα 1: Φιλία με μαθητές της εθνοτικά αντίθετης ομάδας

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος προκύπτει ότι, τόσο οι γηγενείς, όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του δείγματος, ακούνε να λέγονται άσχημα λόγια για τα άτομα με καταγωγή από άλλες χώρες «συχνά». Παρόλα αυτά, οι δηλώσεις των μαθητών του δείγματος για τη συχνότητα με την οποία έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p = .024$) για τις δύο ομάδες μαθητών, με τους γηγενείς μαθητές ($\mu.ό. = 3.45$, $\tau.α. = 1.15$) να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο από ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ($\mu.ό. = 3.21$, $\tau.α. = 1.25$).



Διάγραμμα 2: Επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις

Τέλος, από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος προκύπτει ότι, τόσο οι γηγενείς (μ.ό.= 3.06, τ.α.= 1.01), όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (μ.ό.= 3.16, τ.α.= 0.98) του δείγματος, μαθαίνουν στο σχολείο πράγματα για τον πολιτισμό ή τις συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες «συχνά». Οι δηλώσεις των μαθητών του δείγματος για τη γνώση τους για τις άλλες χώρες δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p= .268$) για τις δύο ομάδες μαθητών.

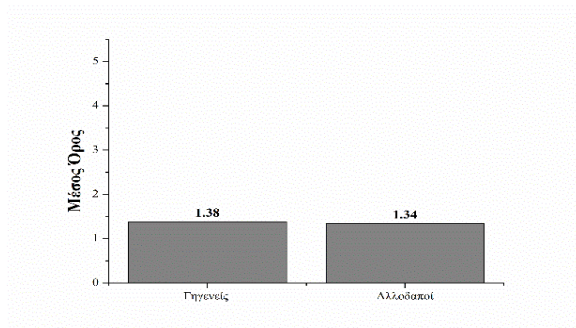


Διάγραμμα 3: Γνώση για άλλες χώρες

Δείκτες εκφοβισμού – Θύματα

Τόσο οι μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.= 1.38, τ.α.= 0.51), όσο και οι μαθητές με καταγωγή από άλλη χώρα (μ.ό.= 1.34, τ.α.= 0.54) δηλώνουν πως

θυματοποιούνται «σπάνια». Ανάμεσα στις δηλώσεις των δύο ομάδων μαθητών, δεν παρατηρείται οποιαδήποτε διαφορά ($p = .982$).



Διάγραμμα 4: Αυτό-ομολογούμενη Θυματοποίηση

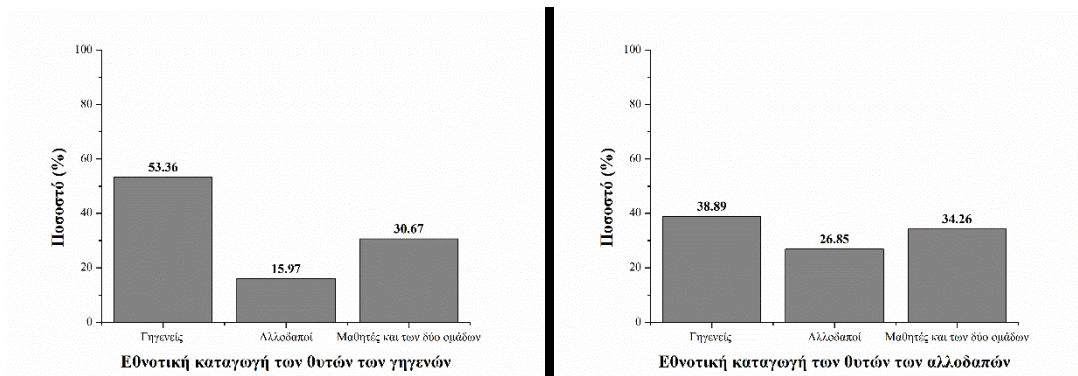
Σε σχέση με τις μορφές εκφοβισμού που βιώνουν τα θύματα με καταγωγή από την Ελλάδα, στην πρώτη θέση έρχονται οι «αρνητικές χειρονομίες και οι κοροϊδευτικοί μορφασμοί» ($\mu.ό. = 1.74$, $\tau.α. = 0.96$). Ακολουθεί η «συστηματική διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» ($\mu.ό. = 1.60$, $\tau.α. = 0.96$) και η «λεκτική βία» ($\mu.ό. = 1.54$, $\tau.α. = 0.86$). Έπεται ο «αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση από την ομάδα μαθητών» ($\mu.ό. = 1.49$, $\tau.α. = 0.85$) και οι «ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές» ($\mu.ό. = 1.27$, $\tau.α. = 0.64$). Ακολουθούν με χαμηλότερους μέσους όρους η «κλοπή προσωπικών ειδών ή χρημάτων» ($\mu.ό. = 1.21$, $\tau.α. = 0.65$), η «φωτογράφιση ή/και βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση» ($\mu.ό. = 1.23$, $\tau.α. = 0.67$), η «σωματική βία» ($\mu.ό. = 1.18$, $\tau.α. = 0.62$) και η «χρησιμοποίηση αντικειμένων ως όπλα» ($\mu.ό. = 1.10$, $\tau.α. = 0.54$).

Όσον αφορά τα θύματα με καταγωγή από άλλες χώρες, η μορφή εκφοβισμού που βιώνουν συχνότερα είναι οι «αρνητικές χειρονομίες και οι κοροϊδευτικοί μορφασμοί» ($\mu.ό. = 1.69$, $\tau.α. = 1.00$). Ακολουθεί η «λεκτική βία» ($\mu.ό. = 1.56$, $\tau.α. = 0.85$) και η «συστηματική διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» ($\mu.ό. = 1.49$, $\tau.α. = 0.86$). Πιο κάτω, βρίσκεται ο «αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση από την ομάδα μαθητών» ($\mu.ό. = 1.39$, $\tau.α. = 0.86$), οι «ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές» ($\mu.ό. = 1.24$, $\tau.α. = 0.70$) και η «κλοπή προσωπικών ειδών ή χρημάτων» ($\mu.ό. = 1.24$, $\tau.α. = 0.70$). Χαμηλότερους μέσους όρους λαμβάνουν η «σωματική βία» ($\mu.ό. = 1.16$, $\tau.α. = 0.60$), η «φωτογράφιση ή/και βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση» ($\mu.ό. = 1.15$, $\tau.α. = 0.55$) και η «χρησιμοποίηση αντικειμένων ως όπλα» ($\mu.ό. = 1.11$, $\tau.α. = 0.52$).

Ανεξάρτητα από την καταγωγή των θυμάτων, το φύλο δεν επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία θυματοποιούνται. Αν και τα αγόρια με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.= 1.41, τ.α.= 0.59) και με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.= 1.38, τ.α.= 0.64) εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους από τα κορίτσια με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό.= 1.41, τ.α.= 0.59) και με καταγωγή από άλλες χώρες (μ.ό.= 1.38, τ.α.= 0.64) αντίστοιχα, εντούτοις η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p = .109$ για τους γηγενείς μαθητές και $p = .218$ για τους μαθητές από άλλες χώρες).

Αναφορικά με τους μαθητές από άλλες χώρες, η γενιά μετανάστευσης στην οποία ανήκουν δε διαφοροποιεί τη συχνότητα με την οποία θυματοποιούνται ($p = .256$). Τόσο αυτοί που ανήκουν στην πρώτη γενιά μετανάστευσης (μ.ό.= 1.30, τ.α.= 0.52), όσο και αυτοί που ανήκουν στη δεύτερη γενιά (μ.ό.= 1.39, τ.α.= 0.56), θυματοποιούνται «σπάνια». Παρόμοια, η γλώσσα επικοινωνίας τους δε συσχετίζεται στατιστικά με τη συχνότητα με την οποία θυματοποιούνται ($p = .632$). Ειδικότερα, οι μαθητές που επικοινωνούν με την κυρίαρχη γλώσσα (μ.ό.= 1.26, τ.α.= 0.52), οι μαθητές που επικοινωνούν με τη μητρική γλώσσα (μ.ό.= 1.33, τ.α.= 0.66) και οι μαθητές που επικοινωνούν και με τις δύο γλώσσες (μ.ό.= 1.36, τ.α.= 0.48), θυματοποιούνται «σπάνια».

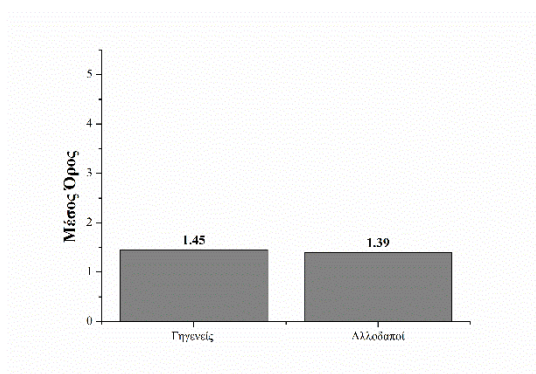
Ότι έχουν θυματοποιηθεί από συμπεριφορές «συμμαθητή ή συμμαθητών τους με καταγωγή από την Ελλάδα» δηλώνει ποσοστό 53.36% των Ελλήνων μαθητών και ποσοστό 38.89% των μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες. Ποσοστό 15.97% των γηγενών μαθητών και 26.85% των αλλοδαπών μαθητών δηλώνουν πως εκφοβίζονται από «συμμαθητή ή συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλες χώρες». Από «συμμαθητή ή συμμαθητές τους με καταγωγή τόσο από την Ελλάδα, όσο από και άλλες χώρες» θυματοποιείται το 30.67% των γηγενών μαθητών και 34.26% των αλλοδαπών μαθητών. Ανάμεσα στην ομάδα μαθητών και στις δηλώσεις τους αναφορικά με την εθνική καταγωγή των θυτών τους, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση ($p = .018$).



Διάγραμμα 5: Εθνοτική καταγωγή των θυτών των δύο εθνοτικών ομάδων

Δείκτες εκφοβισμού – Θύτες

Ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές ($\mu.ό.= 1.45$, $\tau.α.= 0.63$) θυματοποιούν άλλους συμμαθητές τους και στη συχνότητα με την οποία το κάνουν οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες ($\mu.ό.= 1.39$, $\tau.α.= 0.59$), δεν παρατηρείται οποιαδήποτε διαφορά ($p= .280$).



Διάγραμμα 6: Αυτό-ομολογούμενος Εκφοβισμός

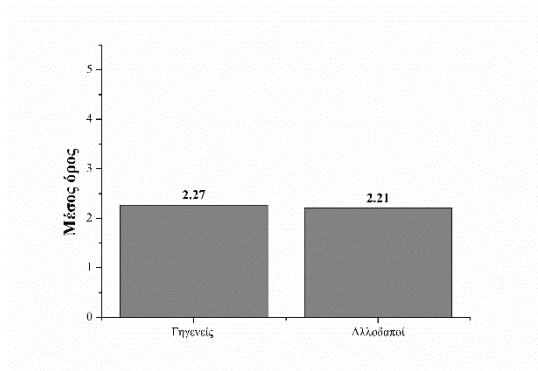
Σε σχέση με τις μορφές εκφοβισμού που εμφανίζουν οι θύτες, γηγενείς και αλλοδαποί, στην πρώτη θέση έρχονται οι «αρνητικές χειρονομίες» ($\mu.ό.= 2.11/\tau.α.= 1.14$, $\mu.ό.= 1.96/\tau.α.= 1.11$ αντίστοιχα). Ακολουθούν τόσο από τους γηγενείς, όσο και από τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, η «λεκτική βία» ($\mu.ό.= 1.80/\tau.α.= 1.01$, $\mu.ό.= 1.74/\tau.α.= 1.03$ αντίστοιχα), οι «ακατάλληλες σεξουαλικές αντιδράσεις, παρενοχλήσεις και συμπεριφορές» ($\mu.ό.= 1.54/\tau.α.= 1.05$, $\mu.ό.= 1.48/\tau.α.= 0.89$ αντίστοιχα) και ο «αποκλεισμός και

περιθωριοποίηση από την ομάδα» ($\mu.\acute{o}.= 1.53/\tau.\alpha.= 0.87$, $\mu.\acute{o}.= 1.46/\tau.\alpha.= 0.91$ αντίστοιχα). Χαμηλότερους μέσους όρους, σημειώνουν από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές, οι μορφές «συστηματική καταταράννηση με τη διάδοση αρνητικών φημών και συκοφαντιών» ($\mu.\acute{o}.= 1.34/\tau.\alpha.= 0.77$, $\mu.\acute{o}.= 1.27/\tau.\alpha.= 0.74$ αντίστοιχα) και «απόσπαση προσωπικών ειδών ή χρημάτων» ($\mu.\acute{o}.= 1.24/\tau.\alpha.= 0.78$, $\mu.\acute{o}.= 1.44/\tau.\alpha.= 0.81$ αντίστοιχα). Τελευταίες στην ιεραρχία κατατάσσονται από τους γηγενείς και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, οι μορφές «σωματική βία» ($\mu.\acute{o}.= 1.20/\tau.\alpha.= 0.69$, $\mu.\acute{o}.= 1.13/\tau.\alpha.= 0.64$ αντίστοιχα) «χρησιμοποίηση αντικειμένων σαν όπλα» ($\mu.\acute{o}.= 1.16/\tau.\alpha.= 0.70$, $\mu.\acute{o}.= 1.15/\tau.\alpha.= 0.65$ αντίστοιχα) και «φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση χωρίς συγκατάθεση» ($\mu.\acute{o}.= 1.13/\tau.\alpha.= 0.64$, $\mu.\acute{o}.= 1.08/\tau.\alpha.= 0.46$ αντίστοιχα).

Το φύλο των μαθητών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, αποτελεί ισχυρό παράγοντα διαφοροποίησης των δηλώσεών τους, αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία εκφοβίζουν άλλους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, τόσο σε ό,τι αφορά τους γηγενείς μαθητές, όσο και τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, τα αγόρια ($\mu.\acute{o}.= 1.59/\tau.\alpha.= 0.76$, $\mu.\acute{o}.= 1.52/\tau.\alpha.= 0.71$ αντίστοιχα) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερους μέσους όρους ($p=.000$ για τους γηγενείς μαθητές και $p=.001$ για τους μαθητές από άλλες χώρες) από τα κορίτσια ($\mu.\acute{o}.= 1.25/\tau.\alpha.= 0.29$, $\mu.\acute{o}.= 1.24/\tau.\alpha.= 0.36$ αντίστοιχα).

Η γενιά μετανάστευσης δε διαφοροποιεί ($p=.904$) τη συχνότητα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές εμπλέκονται με τον εκφοβισμό. Οι μαθητές που ανήκουν στην πρώτη ($\mu.\acute{o}.= 1.40$, $\tau.\alpha.= 0.61$) και δεύτερη γενιά μετανάστευσης ($\mu.\acute{o}.= 1.39$, $\tau.\alpha.= 0.58$), παρουσιάζουν παρόμοιους μέσους όρους. Επιπλέον, παρόμοιους μέσους όρους ($p=.319$) εμπλοκής με τον εκφοβισμό, παρουσιάζουν οι αλλοδαποί μαθητές που επικοινωνούν με την κυρίαρχη γλώσσα ($\mu.\acute{o}.= 1.27$, $\tau.\alpha.= 0.55$), που επικοινωνούν με τη μητρική γλώσσα ($\mu.\acute{o}.= 1.46$, $\tau.\alpha.= 0.74$) και που επικοινωνούν και με τις δύο γλώσσες ($\mu.\acute{o}.= 1.39$, $\tau.\alpha.= 0.52$).

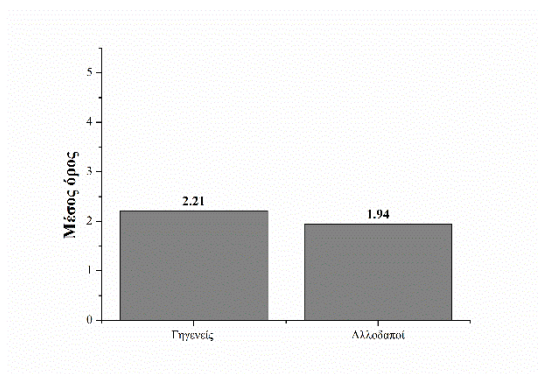
Οι γηγενείς μαθητές αναφέρουν πως θυματοποιούν «σπάνια», τόσο μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα ($\mu.\acute{o}.= 2.27$, $\tau.\alpha.= 1.09$), όσο και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες ($\mu.\acute{o}.= 2.21$, $\tau.\alpha.= 1.15$). Ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν Έλληνες μαθητές και μαθητές από άλλες χώρες, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.442$).



Διάγραμμα 7: Εθνοτική καταγωγή των θυμάτων των γηγενών

Αναφορικά με τη συχνότητα που οι γηγενείς μαθητές έχουν ως θύματα των συμπεριφορών τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, δε συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p = .897$) με τη φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας. Τόσο οι γηγενείς μαθητές οι οποίοι ανάμεσα στους φίλους τους έχουν κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλες χώρες ($\mu.ό. = 2.20$, $\tau.α. = 1.12$), όσο και αυτοί οι οποίοι δεν έχουν ($\mu.ό. = 2.22$, $\tau.α. = 1.24$), δηλώνουν πως «σπάνια» έχουν ως θύματά τους αλλοδαπούς μαθητές. Όμως, υπάρχει μια μικρή θετική συσχέτιση ($r = .226$, $p = .000$) ανάμεσα στην επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις που έχουν οι γηγενείς μαθητές και στη συχνότητα με την οποία θυματοποιούν μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Συνεπάγεται λοιπόν, πως η συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλες χώρες αυξάνεται, όσο αυξάνεται η συχνότητα με την οποία έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις. Αντίθετα, η γνώση τους για τις άλλες χώρες, δε συσχετίζεται στατιστικά ($p = .265$) με τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλες χώρες.

Οι μετανάστες μαθητές αναφέρουν πως «σπάνια» θυματοποιούν, τόσο μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα ($\mu.ό. = 2.21$, $\tau.α. = 0.94$), όσο και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες ($\mu.ό. = 1.94$, $\tau.α. = 1.09$). Εντούτοις, ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία θυματοποιούν μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .010$), με τους αλλοδαπούς μαθητές να θυματοποιούν στατιστικά συχνότερα Έλληνες συμμαθητές τους, από ό,τι συμμαθητές τους από άλλες χώρες.



Διάγραμμα 8: Εθνοτική καταγωγή των θυμάτων των αλλοδαπών

Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές από άλλες χώρες έχουν ως θύματα των συμπεριφορών στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p = .379$) με τη φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας. Ανεξάρτητα από το αν ανάμεσα στους φίλους τους έχουν κάποιο παιδί με καταγωγή από την Ελλάδα (μ.ό. = .250, τ.α. = 1.07) ή δεν έχουν (μ.ό. = .220, τ.α. = 1.07), οι μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες δηλώνουν πως «σπάνια» έχουν ως θύματά τους γηγενείς μαθητές. Επιπλέον, δεν παρουσιάζεται συσχέτιση ($p = .194$) ανάμεσα στην επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές και στη συχνότητα με την οποία θυματοποιούν μαθητές της κυρίαρχης ομάδας.

Συμπεράσματα

Από την περιγραφική στατιστική προκύπτει πως οι μαθητές του δείγματος, γηγενείς και αλλοδαποί, «σπάνια» θυματοποιούνται και θυματοποιούν. Εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει τις άλλες σχετικές ερευνητικές μελέτες, οι οποίες διαπιστώνουν πως φαινόμενο του εκφοβισμού και των βίαιων θυματοποιήσεων στην Ελλαδικό σχολικό χώρο δε είναι τόσο ευρύ και διαδεδομένο όσο στο διεθνή χώρο (Θάνος, 2012· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Η επαγωγική ανάλυση δείχνει πως η εθνοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών δε συνδέεται ούτε με τη θυματοποίηση, αλλά ούτε και με τον εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό διαφωνεί με τις σχετικές έρευνες που υποστηρίζουν πως οι αλλοδαποί μαθητές θυματοποιούνται περισσότερο («Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006· Νικολάου, 2013· Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2011· Στεργίου, 2014·

Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010· Φωτόπουλος, 2013· Zaykowski & Gunter, 2012) και εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς μαθητές (Αθανασίου, 2007· Δήμου, 2013· «Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006· Μασάλη & Ταρατόρη, 2005). Ενισχύει όμως τις σχετικές έρευνες που υποστηρίζουν πως η εθνοπολιτισμική ετερογένεια των μαθητών δεν ασκεί σαφή επίδραση στο φαινόμενο των βίαιων θυματοποιήσεων (Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010) και του σχολικού εκφοβισμού (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης, κ.ά., 2008· Θάνος, 2012· Peguero, 2011· Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2011· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Απορρίπτεται λοιπόν η θέση, πως η παρουσία μαθητών με εθνοπολιτισμικά διαφορετική ταυτότητα στο σχολικό χώρο αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης περιστατικών βίαιων θυματοποιήσεων και εκφοβιστικών συμπεριφορών (Νικολάου, 2013).

Ως θύτες τους, οι γηγενείς μαθητές και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες αναφέρουν σε υψηλότερα ποσοστά τους μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα. Από την άλλη, οι μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα αναφέρουν πως θυματοποιούν «σπάνια», τόσο μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, όσο και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Μάλιστα, η συχνότητα με την οποία οι μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα έχουν ως θύματά τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές είναι παρόμοια. Παρόλα αυτά, προκύπτει πως οι γηγενείς μαθητές, όσο συχνότερα έρχονται σε επαφή με ρατσιστικές αντιλήψεις, τόσο πιο συχνά θυματοποιούν μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Βέβαια, θα ήταν αρκετά παρακινδυνευμένο να κάνουμε λόγο για ύπαρξη «ρατσιστικού εκφοβισμού», αφού δεν είναι υπάρχουν εκείνες οι ισχυρές ενδείξεις που να αποδεικνύουν ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές των γηγενών μαθητών επιβάλλονται στους αλλοδαπούς μαθητές, μόνο και μόνο εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκουν σε κάποια εθνική μειονότητα (Pihkala, 2010). Από την άλλη, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γνώση για τις άλλες χώρες, αλλά και τη φιλία με μαθητές της αντίθετης ομάδας, και τη συχνότητα με την οποία οι γηγενείς μαθητές θυματοποιούν συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλες χώρες. Βέβαια στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται γενικώς μία θετική στάση των γηγενών μαθητών για την παρουσία παιδιών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προσέλευσης. Οι γηγενείς μαθητές στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 77.55%) δηλώνουν ότι ανάμεσα στους φίλους τους, υπάρχει κάποιο παιδί με καταγωγή από άλλη χώρα και ότι «συχνά» έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς μέσα από τα πράγματα που μαθαίνουν στο σχολείο για τον πολιτισμό ή τις

συνήθειες των παιδιών από άλλες χώρες. Δηλώσεις που συμφωνούν με το πείραμα του Tajfel, εύρημα του οποίου είναι ότι μεταξύ της γνώσης των παιδιών για τις ξένες χώρες και της συμπάθειας τους για τα άτομα των ξένων χωρών υπάρχει μια θετική συσχέτιση. Επίσης, οι δηλώσεις αυτές συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Ηλιού, Κακεπάκη & Κουντούρη, 2012· Νικολάου, 2013) από τις οποίες προκύπτει ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν θετική στάση και αντίληψη αναφορικά με την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο τους.

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, δηλώνουν πως θυματοποιούν γηγενείς μαθητές σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό από τους μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις άλλες σχετικές έρευνες (Γιαβρίμης, 2005· Δήμου, 2013· «Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!», 2006) που υποστηρίζουν ότι οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση για θυματοποίηση από συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών τους. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η θεωρία της παραβατικής υποκουλτούρας του Albert Cohen. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα άτομα των χαμηλών κοινωνικά τάξεων απογοητεύονται από τα κριτήρια (ανάμεσα τους και η εθνική καταγωγή) που τίθενται για την κατάκτηση μιας κοινωνικής θέσης, και έχουν την τάση να επιτίθενται με αρνητικούς και μη χρηστικούς τρόπους ενάντια σε αυτό που θέλουν, αλλά δεν μπορούν να αποκτήσουν, στα άτομα της μεσαίας τάξης δηλαδή (Cohen, 1955).

Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών (Campell & Smalling, 2013· Olweus, 1999), από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει πως ο εκφοβισμός αποτελεί χαρακτηριστικό γένους αρσενικού. Η θεωρία της διαφορικής κοινωνικοποίησης των δύο φύλων βρίσκει εφαρμογή στο εύρημα αυτό. Βασική θέση της θεωρία αυτής είναι πως η τάση των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα για ενίσχυση της επιθετικότητας, της σωματικής ευρωστίας και της φιλοδοξίας στα αγόρια και της ταυτόχρονης προώθησης εναλλακτικών συμπεριφορών στα κορίτσια (όπως η παθητικότητα, η πραότητα και η φροντίδα), ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη ροπή προς τον εκφοβισμό για τα αγόρια και τη μεγαλύτερη συστολή στα κορίτσια (Blancette & Brown, 2006· Orpinas, McNicholas & Nahapetyan, 2014). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δε δείχνουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα με καταστάσεις βίαιης θυματοποίησης. Έτσι, τα αγόρια και τα κορίτσια είναι εξίσου πιθανόν να αποτελέσουν θύματα των συνομήλικών τους, εύρημα το

οποίο εντοπίζεται και σε άλλες σχετικές έρευνες (Pihkala, 2010· Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2011· Vervoort, Scholte & Overbeek, 2010).

Αναφορικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, η γενιά μετανάστευσης δεν επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία εμπλέκονται με εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ενώ ευρήματα άλλων ερευνών, κυρίως διεθνών (Bui, 2009· Dipietro & McGloin, 2012· Peguero, 2011· Vazsonyi & Killias, 2001), υποστηρίζουν ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών είναι πιθανότερο να εκφοβίζει, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Βέβαια, στον ελλαδικό δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες που να επικεντρώνονται στη γενιά μετανάστευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Είναι πιθανόν λοιπόν, τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γενιών μετανάστευσης στο διεθνή χώρο, να μην είναι ίδια με αυτά των γενιών μετανάστευσης στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν επιβεβαιώνουν την άποψη πως η εμμονή στη μητρική γλώσσα και ο κατ' επέκταση περιορισμός των ανήλικων μεταναστών στην ομάδα των «ομοίων» δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία και συμβάλλει στην ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων με τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας (Τσιάκαλος, 2008· Özdikmenli-Demir, 2014).

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεωδοροπούλου, & Α. Κοντάκος. (Επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ.121-129). Αθήνα: Άτραπος.
- Blancette, K., & Brown, S. (2006). *The assessment and treatment of women offenders. An integrative perspective*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Bui, H. N. (2009). Parent Child Conflicts, School Troubles, and Differences in Delinquency Across Immigration Generations. *Crime and Delinquency*, 55(3), 412-441.
- Γιαβρίμης, Π. (2005). Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 44-55.
- Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου-Ζαζαρόγεωργα, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., κ.ά. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές - Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Campell, E., & Smalling, S. (2013). American Indians and Bullying in Schools. *Journal of Indigenous Social Development*, 2(1), 1-15.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press.
- Δήμου, Γ. (2013). Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(2), 136-152.
- Δραγώνα, Θ., Σκουρτού, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Dipietro, S. M., & McGloin, J. M. (2012). Differential Susceptibility? Immigrant youth and peer influence. *American Society of Criminology*, 50(3), 711-742.
- Ηλιού, Κ., Κακεπάκη, Μ., & Κουντούρη, Φ. (2012). Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία. Στο: Α. Αφουξενίδης., Ν. Σαρρής., & Τσακηρίδη. Ο. (Επιμ.). *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 97-126). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2005). *Social Psychology* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. «Εκτός τάξης το διαφορετικό». *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού! (2006, Ιούνιος 6). *Η Καθημερινή*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.kathimerini.gr/>
- Μασάλη, Ζ., & Ταρατόρη, Ε. (2005). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους» μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005, (σσ. 585-593). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές Αρχές* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις (σσ.51-78). Αθήνα: Τόπος.
- Ντάνου, Θ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Λεκτική και ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 175-193.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, Ch., Spyropoulou, A., & Pavlou, M. (2012). *School bullying and ethnic diversity: a socially constructive approach*. In UNESCO Chair in Gender Equality and Women's Empovement (Ed.) International Conference Proceedings. Human Rights and Violent Behaviour (HRVB): The social and Educational Perspective, 18-19 November 2011 (pp. 213-228). Nicosia: University of Cyprus.

- Özdikmenli-Demir, G. (2014). Ethnic Identities of University Students: The Relationship between Community Violence, Ethnic Discrimination, and Aggression. *Sage*, 1-13. Doi: 10.1177/2158244014541779.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth*, 15-22.
- Olweus, D. (1999b). Norway. In: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee. *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 28-48). London: Routledge,
- Olweus, D. (1999b). Sweden. In: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee. *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge,
- Olweus, D. (2003). A profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Peguro, A. A. (2011). Immigration, schools, and violence: Assimilation and student misbehavior. *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*, 31(6), 695-717.
- Pihkala, S. (2010). *Report on inter-ethnic relations, school bullying and adolescent violence. ARBAX General Report*. European Commission.
- Στεργίου, Α. (2014, Μάρτιος 7). Τρία στα δέκα Ελληνόπουλα θύματα ή θύτες μπουλινγκ. *Ελευθεροτυπία*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.enet.gr/>
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and Victimization in Ethnically Diverse Schools: Risk and Protective Factors on the Individual and Class Level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73-84.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008). Μετανάστευση (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ. – Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 38-43). Αθήνα: Lector.

- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (Ed). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, Calif: Brooks/Cole.
- Vazsonyi, A. T., & Killias, M. (2001). Immigration and Crime among Youth in Switzerland. *Criminal Justice and Behavior*, 28(3), 329-366.
- Vervoort, M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *J Youth Adolescence*, 39, 1-11.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013, Μάρτιος 24). Βία και προπηλακισμοί στο σχολείο της κρίσης. *Ελευθεροτυπία*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 1, 2014 από <http://www.enet.gr/>
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyles? *Violence Journal of Interpersonal*, 27(3), 431-452.

Στοιχεία επικοινωνίας

Νικολάου Γεώργιος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Πατρών

Τ.Κ.: 26504, Πάτρα

Τηλ.:2610 979716

e-mail:gnikolaou@upatras.gr

Παπαγερίδου Δέσποινα¹

Τσιούμης Κωνσταντίνος²

Το τοπικό περιβάλλον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

Περίληψη

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αυριανών πολιτών ικανών να συνεχίσουν και να εξελίξουν τον πολιτισμό και να δημιουργήσουν το μέλλον. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στην αγωγή του σημερινού μαθητή μελλοντικού πολίτη, και προάγει τις αξίες που μπορούν να εξασφαλίσουν ένα βιώσιμο και δημιουργικό μέλλον. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νηπίων, και ειδικότερα μέσω του τοπικού περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 15 νηπιαγωγούς. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Καστοριάς.

Λέξεις-κλειδιά: τοπικό περιβάλλον, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτική κοινωνικοποίηση

Abstract

Education is recognized as a basic prerequisite for creating tomorrow's citizens that are capable of continuing and developing their culture and creating the future.

¹Εκπαιδευτικός Νηπιαγωγός, απόφοιτος Μεταπτυχιακού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

²Καθηγητής ΤΕΠΑΕ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Environmental education plays an important role in the education of the current student future citizens, and promotes the values that can ensure a sustainable and creative future. The purpose of this research is to explore the views and practices of kindergarten teachers for the political socialization of young children, particularly through the local environment and environmental education in a multicultural class. To achieve the purpose of the survey interviewed 15 kindergarten. This survey was conducted in the city of Kastoria.

Keywords: local environment, environmental education, intercultural education, political socialization

Εισαγωγή

Η επιβολή και η εδραίωση μιας πολιτικής εκπαίδευσης συνεπάγεται την ανάπτυξη και την υιοθέτηση μιας «ηθικής της πολιτικής ευθύνης της και της υπευθυνότητας», ένα πλαίσιο που οδηγεί τους πολίτες στην αυτοπειθαρχία, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την αποδοχή της υπακοής και της υποταγής σ' ένα σύνολο κανόνων. Οι επιμέρους θεσμικοί-συστημικοί χώροι της πολιτικής κοινωνικοποίησης εκπέμπουν και συμβολοποιούν τα μηνύματά τους μέσα από το δικό τους, ιδιαίτερο κώδικα. Ο θεσμός της οικογένειας εκπέμπει το συναίσθημα και την αγάπη, το σχολείο τη γνώση και την πειθαρχία, οι εργασιακοί θεσμοί το κέρδος ή την αμοιβή, τα ΜΜΕ το εικονικό μήνυμα και την πληροφορία (Γκόλια, 2006). Η Καρακατσάνη αναφέρει ότι η «υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη» εκτιμάται ότι περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: 1. Την πολιτειακή ιδιότητα: ο πολίτης είναι ένας ελεύθερος άνθρωπος σε σχέση με την εξουσία, είναι ίσος προς τους ομοίους του και εκδηλώνει την ύπαρξη και την κυριαρχία του μέσω της ψήφου του. Ο πολίτης έχει δικαιώματα τα οποία παρουσιάζονται στις διακηρύξεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων και στα δημοκρατικά συντάγματα. 2. Την υπευθυνότητα: ως πολίτης ο άνθρωπος θα πρέπει να λειτουργεί με όργανα την ελευθερία, τις αμοιβαίες δεσμεύσεις που αυτή επιβάλλει απέναντι στους ομοίους του και την κοινωνία (Καρακατσάνη, 2004).

Βασικοί στόχοι αυτής της εκπαίδευσης είναι οι γνώσεις των θεσμών που διέπουν τη λειτουργία του κράτους και η επίγνωση ότι οι νόμοι ορίζονται και εφαρμόζονται όχι μόνο στις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Nikolaou, Spinthourakis, 2004· UNESCO, 2005· Banks, 2012). Ο χώρος του νηπιαγωγείου γίνεται για

τα παιδιά αξιόπιστο κεντρικό σημείο, ενώ με την κατάλληλη διαμόρφωση παρακινούνται στην κοινωνική μάθηση (Σακελλαρίου, 2002· Millei & Imre, 2009). Η Zlata Gunc (Gunc, 2009) υποστηρίζει ότι το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου τα παιδιά πρέπει να βιώνουν τις αρχές της δημοκρατίας και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τις γνώμες τους, να ακούν τους άλλους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να μαθαίνουν τη δημοκρατία. Συμμετέχοντας στη ζωή μιας κοινότητας όπου γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα και κυριαρχούν οι δημοκρατικές σχέσεις, τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι αποφάσεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο για την επιτυχία τόσο προσωπικών όσο και συλλογικών στόχων. Βάση για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να αποτελούν τα τρέχοντα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και το εγγύτερο περιβάλλον.

Η σύνδεση της σχολικής ζωής με το άμεσο περιβάλλον του μαθητή αποτελούσε ανέκαθεν ένα βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης. Η ιδεαλιστική όμως διαμόρφωση του σχολείου αγνοούσε την αρχή αυτή, υποχρεώνοντας τους μαθητές πολλές φορές να ασχολούνται με θέματα και καταστάσεις που απέχουν πολύ από τα βασικά προβλήματα της σύγχρονης ζωής ή ακόμη και της καθημερινότητας (Χρυσafiδης, 1994). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ανταπόκριση της σχολικής ζωής στους κοινωνικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες του ανθρώπου ως προς την πορεία και το μέλλον του περιβάλλοντος, καθώς γίνονται όλο και πιο κατανοητά τα προβλήματα που δημιουργούνται από την αλόγιστη παρέμβαση της τεχνολογίας. Ως παιδαγωγική δράση επιχειρεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές πάνω στα ποικίλα περιβαλλοντικά θέματα, ενώ ταυτόχρονα εκπέμπει ένα μήνυμα: ότι το σχολείο είναι σε θέση, όταν ενεργήσει κατάλληλα, να πετύχει άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις στην καθημερινότητα και να ασχοληθεί με «γήινα και χειροπιαστά» θέματα. Αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζει στη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον και αν η διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στη γνωριμία, επικοινωνία και πολιτισμική ανταλλαγή, είναι φανερό ότι οι δύο αυτές εκπαιδευτικές διαστάσεις έχουν περισσότερα από πολλά κοινά σημεία. Ο άνθρωπος και το πολιτισμικό του περιβάλλον βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της περιβαλλοντικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που εμπνέονται από εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον, αποτελούν βασικούς σκοπούς και των δύο αυτών διαστάσεων. Δεδομένου ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος, μέσα στον οποίον κινείται και ζει ο κάθε άνθρωπος, αποτελεί μέρος του ευρύτερου

οικοσυστήματος, είναι προφανές ότι μεταξύ της περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση, οι οποίες κάνουν ακόμη αχνότερη, την, έτσι κι αλλιώς λεπτή γραμμή που τις διακρίνει. Η περιβαλλοντική και η διαπολιτισμική δεν σχετίζονται μόνον όσον αφορά τους σκοπούς, αλλά και τις μεθόδους. Και οι δύο αξιοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών, προωθούν τη συνεργασία και τις ομαδικές δραστηριότητες, υποστηρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση καλλιεργούν τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές, την έρευνα και τον αναστοχασμό. Οι διδακτικές προσεγγίσεις τόσο της περιβαλλοντικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν απομονώνουν τους μαθητές μέσα στις σχολικές αίθουσες, αλλά αντίθετα δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας της τάξης με το υπόλοιπο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις, που συνδυάζει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και η οποία αποτελεί τη συνηθέστερη και αποτελεσματικότερη μέθοδο υλοποίησης προγραμμάτων τόσο περιβαλλοντικής όσο και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή μέθοδος project (Μάγος, 2005).

Η μέθοδος project ακολουθεί όλες τα αρχές και διαμορφώνει το σχεδιασμό σε τέσσερις φάσεις, στις οποίες η συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών είναι άμεση: αναζήτηση και διερεύνηση του θέματος, σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, υλοποίηση του σχεδιασμού και αξιολόγηση. Σε μια τέτοια διαδικασία που δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και λιγότερο στο τελικό αποτέλεσμα, δραστηριοποιείται η ομάδα στο πλαίσιο ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναζητούμε προβλήματα από την καθημερινότητα, συνδέουμε τη σχολική ζωή με την κοινωνία κ.λπ. (Piajet, 1981· Γρόλλιος, 2005· Ντολιοπούλου, 2005· Χρυσafiδης, 1994· Κουτσουβάνου και Ομάδα Εργασίας, 2005).

Ειδικότερα, η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος (σπίτι, σχολείο και ο ευρύτερος οικείος χώρος τη μόνιμης διαμονής και φοίτησης των μαθητών) είναι δυνατόν να αποτελεί τον κυρίαρχο άξονα τη σχετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης του περιβάλλοντος. Η εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι δυνατόν και αυτή να υποβοηθήσει σημαντικά στη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Ο συνδυασμός, γενικά, παροχής εσωσχολικής και εξωσχολικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εκτιμάται ότι αποφέρει θετικά αποτελέσματα, ακριβώς επειδή εξασφαλίζει τη συνεργασία, σε κοινό σκοπό και στόχους, ατόμων όλων των ηλικιών. Το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό-ανθρωπογενές)

από μόνο του προσφέρει τη γνώση, ενώ η προσέγγισή του προσδιορίζει την κοινωνική συμπεριφορά του νηπίου καθώς και τη σταδιακή προσαρμογή του στη ζωή. (Παπαδημητρίου, 1998 · Φλογαΐτη, 2010).

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, οργανωμένη σχολική εξοικείωση με το περιβάλλον παρέχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο δημοτικό, και ειδικά στις τέσσερις πρώτες τάξεις, σημαντική συμβολή στην προώθηση περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελούν τα ερεθίσματα που προσφέρονται με τα βιβλία «Εμείς και ο κόσμος (Μελέτη του Περιβάλλοντος)». Το περιβαλλοντικό υπόβαθρο, που αποκτάται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ανάγκη να αξιοποιείται, στη συνέχεια, στο δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, ο οποίος αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Δε συνεχίζεται, όμως, η προσπάθεια αυτή στην επόμενη βαθμίδα. Ωστόσο στην Ελλάδα η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ως διαδικασία στο χώρο των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης, έτυχε ευνοϊκής αποδοχής. Στις δύο πρώτες βαθμίδες λειτουργούν, εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η προώθησή της, με τη μορφή αυτή, αξιολογείται γενικά ως αρκετά θετική, με αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον μια ζωντανή πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδημητρίου, 1998). Η συνειδητοποίηση, γενικά, από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της βασικής διδακτικής και παιδαγωγικής αρχής ότι η διδασκαλία αυτών είναι δυνατόν να στηρίζεται στο περιβάλλον, αποτελεί βασική προϋπόθεση. Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των σχολείων είναι δυνατόν να έχουν ως αφετηρία και βάση στηρίξής τους τα τοπικά προβλήματα του κάθε χώρου διαμονής και φοίτησης των μαθητών. Αυτά, επειδή βιώνονται από τους μαθητές στο χώρο διαμονής, ελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα μια ομαλή αναγωγή από την προσωπική και την τοπική στην εθνική, διεθνή και παγκόσμια εμπειρία και γνώση. Η προσφορά, επίσης, του απαιτούμενου διδακτικού υλικού υποβοηθά σημαντικά την εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στα υπάρχοντα προγράμματα (Λεοντσίνης, 2006).

Οι απόψεις που διαμορφώνουν σήμερα οι μαθητές μας για τον κόσμο, η θεώρηση της φύσης και του περιβάλλοντος, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τη θέση του ανθρώπου στη φύση, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αλλά και του ανθρώπου με το περιβάλλον, θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου και θα διαμορφώσουν το πλαίσιο της ανάπτυξης του μέλλοντος (Δημητρίου, 2005).

Διερευνητικά ερωτήματα του προβλήματος

Διερευνούμε τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νηπίων, μέσα από τη χρήση του τοπικού και του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Θεωρούμε ότι για επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να ερευνηθούν οι ακόλουθες συσχετίσεις:

- πως μπορεί να αξιοποιηθεί το τοπικό περιβάλλον για την προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη
- πως συμβάλλει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας των παιδιών
- πως συμβάλλει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην καλύτερη ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μέθοδος της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 νηπιαγωγοί, από τους οποίους οι 10 εργάζονται στον Δήμο Καστοριάς και οι 5 στον Νομό Καστοριάς. Η επιλογή έγινε με τη μέθοδο της «απλής» τυχαίας δειγματοληψίας που στοχεύει στην εξασφάλιση ιδίων πιθανοτήτων για κάθε μέλος να περιληφθεί στο δείγμα. Το μόνο κριτήριο που τέθηκε για την επιλογή τους ήταν ο τόπος εργασίας. Τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που καταγράφηκαν είναι τα ακόλουθα, το φύλο, οι σπουδές Α&Β, τα χρόνια υπηρεσίας και ο τόπος εργασίας.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη και ειδικότερα ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, ώστε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν με άνεση τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους για τα ζητούμενα της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Σχεδιάσαμε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που παρουσίαζαν ευελιξία ως προς τη σειρά τους, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την πρόσθεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης περιστρέφονταν γύρω από δύο βασικούς άξονες και αφορούσαν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για:

- την αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος για την εμπέδωση της ιδιότητας του

πολίτη,

- πως συμβάλλει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 και ειδικότερα τον Μάιο του 2013. Οι συνεντεύξεις, οι οποίες μαγνητοφωνούνταν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων, ήταν ατομικές και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά.

Στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας θα εμείνουμε στην ποιοτική ανάλυσή τους, λόγω του μικρού δείγματός της.

Ευρήματα της έρευνας

Η επεξεργασία των απαντήσεων νηπιαγωγών και η κωδικοποίησή τους αποκάλυψαν μία σειρά θεματικών κατηγοριών και υποκατηγοριών αναφοράς που αφορούν την αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και αποτυπώνονται οι δράσεις που πραγματοποιούν οι νηπιαγωγοί αξιοποιώντας το τοπικό περιβάλλον.

1. Επαφή με την ταυτότητα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε πως μπορεί να ανακαλέσει μνήμες από τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε δράσεις που θα οργανωθούν από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς, σε οποιοδήποτε πρόγραμμα, κυρίως με τη βοήθεια των γονιών και των παππούδων (σπίτια, λαϊκά παραμύθια, θρησκευτικές εορτές, γιορτή Χριστουγέννων, διατροφή). Τα περισσότερα παιδιά, σχεδόν όλα, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να μην έχουν μνήμες από την ιδιαίτερη πατρίδα τους. Σ' αυτό, λοιπόν, καθοριστικό ρόλο θα παίξουν οι γονείς και οι παππούδες, διότι είναι πολύ βασικό ο πολιτισμός αυτών των παιδιών να συζητιέται και να αναγνωρίζεται στην τάξη (Derman-Sparks, 2003 · Τσιούμης, 2003). Άλλωστε η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης επιτρέπει στους διδάσκοντες να δώσουν αξία στις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και να κάνουν αποδεκτή της πολιτισμική τους γνώση. Το να προκαλούν τους μαθητές να έχουν συμμετοχή στο μάθημα με βάση όσα ήδη ξέρουν, τους δίνει το μήνυμα ότι η πολιτισμική και γλωσσική γνώση που φέρουν μαζί τους είναι σημαντική. Η ανταλλαγή πολιτισμικής γνώσης (στοιχείων) μεταξύ

δασκάλων και μαθητών είναι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη με τρόπο πολύ πιο ουσιαστικό από τη συνηθισμένη προσέγγιση του τύπου «ποιοι είναι οι αγαπημένοι σας ήρωες» και «πώς περάσατε τις διακοπές σας» (Cummins, 2003).

Η χρήση του τοπικού περιβάλλοντος μπορεί να ανακαλέσει μνήμες στους πολιτισμικά διαφέροντες;

«...Η χρήση του τοπικού περιβάλλοντος μπορεί να ανακαλέσει μνήμες στους πολιτισμικά διαφέροντες, προκαλώντας εμείς κάποιες δραστηριότητες. Εμείς θα δημιουργήσουμε τα στοιχεία αυτά που ξέρουμε ότι θα μας βοηθήσουν να δώσουν το εφελτήριο στα παιδιά να προβληματιστούν και να ψάξουν μόνα τους να ανακαλέσουν μνήμες, μνήμες το παιδί δεν μπορεί να έχει τόσο μικρό, τόσο έντονες αλλά μικρές και σύντομες, αλλά με βάση αυτά που ακούει στο σπίτι για την πατρίδα του. Εμείς λοιπόν δημιουργούμε το κατάλληλο περιβάλλον ώστε το παιδί να ρωτήσει τους γονείς, να ψάξει και να έρθει να μας μεταφέρει τη διαφορετικότητα της πατρίδας του...».

«...Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τις θρησκευτικές εορτές που είναι κοινές ή όταν αναφερόμαστε στα σπίτια, του παρελθόντος κυρίως. Ακόμα στις διατροφικές συνήθειες και στις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Με αφορμή αυτά τα θέματα ήρθαν οι γονείς στην τάξη και μας μίλησαν για τις δικές τους διατροφικές συνήθειες και τη γραφή τους, αντίστοιχα...».

Ωστόσο μια νηπιαγωγός (Άργος Ορεστικό) αναφέρει πως, κυρίως, τα παιδιά από την Αλβανία είναι πιο διστακτικά, καθώς οι γονείς τους δεν θέλουν να διαφέρουν και να μεταφέρουν πληροφορίες. Τόσο τα ίδια όσο και οι οικογένειές τους δεν θέλουν να συγχέονται με τους Αλβανούς. Τα παιδιά ακούν στην τηλεόραση ότι «οι Αλβανοί κάνουν εγκλήματα» και θέλουν να διαχωρίσουν τη θέση τους από αυτούς, ενώ μεταφέρουν και τις αρνητικές εμπειρίες του οικογενειακού τους περιγύρου, οι οποίοι έχουν αντιμετωπιστεί ως Αλβανοί. Επιδιώκουν να τονίζουν την ελληνική τους καταγωγή και να αποκρύπτουν στοιχεία που μπορεί να τα «στιγματίσουν» ως διαφορετικά (Τσιούμης, 2003). Παρατηρήσαμε ότι η διάβαση ορίων επιχειρείται κυρίως μέσω της εγκατάλειψης της μητρικής τους γλώσσας (ιδιαίτερα για τους μετανάστες δευτέρης γενιάς) διότι η αλβανική ως μειονοτική γλώσσα, δεν εξασφαλίζει υλική πρόοδο και κοινωνική κινητικότητα και ως εκ τούτου η γλωσσική μετακίνηση, ως μια διαδικασία διάσχισης κοινωνικών ορίων, αποκτά πολιτισμικό

περιεχόμενο (Sanders, 2002 · Michail, 2008a). Επίσης, μέσω της βάπτισής τους σε χριστιανούς ορθόδοξους. Οι παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζονται ως μέσο γρηγορότερης αποδοχής τους από την ελληνική κοινότητα (Michail, 2008a · Μαρβάκη, Παρσάνογλου & Παύλου, 2001).

“Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση μια χρονιά που είχα 4 παιδιά στο σύνολο από άλλες χώρες (2Αλβανία, 1Ρωσία, 1Ρουμανία) και έκανα τη γιορτή των Χριστουγέννων έτσι ώστε να ακουστούν τα κάλαντα από όλες τις χώρες και κάλεσα τις μανούλες να μας πουν έθιμα από τη χώρα τους. Οι Αλβανίδες μου είπαν πως δεν κάνουν κάτι διαφορετικό. Το ίδιο συνέβη και με ένα project για τα παιχνίδια του κόσμου”.

2. Δραστηριότητες. Η δεύτερη κατηγορία είχε να κάνει με τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στην τάξη, καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, αξιοποιώντας το τοπικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα οι δράσεις που έχουν πραγματοποιήσει οι νηπιαγωγοί, κατά το σχολικό έτος 2012-2013 συγκαταλέγονται στις εξής:

- παρατήρηση του χώρου γύρω από το σχολείο και τη γειτονιά
- επίσκεψη στα μνημεία της πόλης, στα αρχοντικά
- επίσκεψη στα μουσεία
- επίσκεψη στη λίμνη
- οι μινιατούρες του κυρίου Πιστικού (μικρογραφίες των αρχοντικών),
- επίσκεψη στο κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το κέντρο περίθαλψης άγριων ζώων, το ενυδρείο, τον λιμναίο οικισμό, το πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής
- συγκέντρωση υλικών από το περιβάλλον
- μελέτη τοπικής ιστορίας (συνεντεύξεις από ηλικιωμένα άτομα), ιστοριογραφική
- επίσκεψη στις βυζαντινές εκκλησίες
- επίσκεψη στο σπίτι του ποιητή Αθ.Χριστόπουλου
- επίσκεψη στη σπηλιά του Δράκου,
- τοπικές συνταγές
- επίσκεψη στο Μουσείο κέρινων ομοιωμάτων και λαογραφίας στο Μαυροχώρι Καστοριάς και συζήτηση για τα παλιά επαγγέλματα
- φωτογραφίζω ότι βλέπω από το παράθυρό μου κάθε εποχή

- επίσκεψη στο Μύλο στο Μαυροχώρι όπου αποτελεί και την κύρια ασχολία των κατοίκων του χωριού.

Στο χωριό επικεντρώνονται στο περιβάλλον τους και η σύγκριση με την πόλη γίνεται κυρίως προφορικά καθώς είναι δύσκολη η μεταφορά.

«...Οι δράσεις μας επικεντρώνονται στο περιβάλλον του χωριού, αν θελήσουμε να κάνουμε σύγκριση με την πόλη το κάνουμε διαμέσου συζήτησης, καθώς η μεταφορά είναι δύσκολη...».

3. Τοπικό περιβάλλον και Ιδιότητα του πολίτη. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως η ιδιότητα του πολίτη διαμέσου του τοπικού περιβάλλοντος πραγματοποιείται κυρίως μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις και μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές. Μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι, μαθαίνουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, την ύπαρξη κανόνων καθώς και ότι η έλλειψη τήρησής τους έχει κυρώσεις (λίμνη, διατροφή). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ως σκοπό να δημιουργήσει δραστήρια και καλά πληροφορημένα άτομα, τα οποία θα γνωρίζουν το περιβάλλον τους και τις ευθύνες τους για την προστασία και τη βελτίωση της κατάστασής του. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των σχολείων είναι δυνατόν να έχουν ως αφετηρία και βάση στήριξής τους τα τοπικά προβλήματα του κάθε χώρου διαμονής και φοίτησης των μαθητών. Αυτά, επειδή βιώνονται από τους μαθητές στο χώρο διαμονής, ελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα μια ομαλή αναγωγή από την προσωπική και την τοπική στην εθνική, διεθνή και παγκόσμια εμπειρία και γνώση (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993).

Με ποιον τρόπο θα μπορούσατε να «παντρέψετε» εκπαιδευτικά την ιδιότητα του πολίτη με το τοπικό περιβάλλον;

«...Ο πολίτης ζει μέσα στο περιβάλλον του, επομένως αυτό το «πάντρεμα» μπορεί να επιτευχθεί με ενημέρωση σχετικά με θέματα του τοπικού περιβάλλοντος, όπως η διάσωση των αρχοντικών. Πώς πρέπει να ευαισθητοποιηθούν, σε ποιους φορείς να απευθυνθούν. Να μάθουν να είναι υπεύθυνοι και όχι αδιάφοροι στο περιβάλλον που ζουν, αυτό έχει μεγάλη σημασία. Αυτό έχει και προεκτάσεις, ενδιαφέρομαι για το τοπικό περιβάλλον μου σημαίνει, ενδιαφέρομαι για το ευρύτερο περιβάλλον, ενδιαφέρομαι για την πατρίδα μου, επομένως γινόμαστε υπεύθυνοι πολίτες. Δε μπορούμε να είμαστε

αδιάφοροι όταν για παράδειγμα, καταστρέφεται η λίμνη μας, γιατί η πόλη μας χρωστάει πάρα πολλά στη λίμνη. Οπότε, ενημερωνόμαστε, αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες, κάνουμε ημερίδες για να ενημερώσουμε και το ευρύτερο περιβάλλον. Πάνω απ' όλα είναι ο σεβασμός στο περιβάλλον που ζούμε...».

«...Αυτό το κάναμε με το πρόγραμμα που πραγματοποιήσαμε για τη διατροφή, ξεκινήσαμε την έννοια της υγιεινής διατροφής, της πληθώρας και της αφθονίας των πραγμάτων από τα οποία εμείς θα επιλέξουμε το σωστό, και στην πορεία πήγαμε στην έννοια του υποσιτισμού. Και μάθαμε πως τα παιδιά στην Αφρική πεινάνε, έγινε μια ευαισθητοποίηση και στη συνέχεια αναρωτηθήκαμε αν κι εδώ στο Άργος Ορεστικό πεινάμε, αρχικά είπαν όχι, στη συνέχεια όμως καταλήξαμε πως υπάρχουν άνθρωποι και δίπλα μας που πεινάνε. Από αυτό ξεκίνησε μια δράση για να βοηθήσουμε αυτούς τους ανθρώπους, συγκεντρώσαμε τρόφιμα και με τη βοήθεια ενός πατέρα παπά τα μετέφεραν στην εκκλησία όπου μαζεύουν τρόφιμα. Πήγαν στο κοινωνικό παντοπωλείο και είδαν πως λειτουργεί. Με μια τέτοια δράση θεωρώ πως έγιναν ενεργοί πολίτες...».

Αυτό το τελευταίο θεωρώ πως είναι το πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα. Τα παιδιά προβληματίστηκαν και είδαν στην πράξη πως μπορούμε να βοηθήσουμε τους συμπολίτες μας, έμαθαν για τις κινήσεις που γίνονται για τη φτώχεια στο χωριό τους, κάτι που αγνοούσαν γιατί θεωρούσαν πως κανένας γύρω τους δεν πεινάει και πως αυτό συμβαίνει μόνο κάπου μακριά, στην Αφρική. Ωστόσο τέτοιες δράσεις πρέπει να συνεχίζονται και σε γενικότερο πλαίσιο, δηλαδή τα παιδιά να μαθαίνουν και για το τι γίνεται όχι μόνο δίπλα τους αλλά και παγκοσμίως.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της συμβολής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας των παιδιών.

1. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στο να γίνουν τα παιδιά υπεύθυνοι πολίτες, αυτός είναι άλλωστε ο στόχος της. Οι απόψεις των νηπιαγωγών καταλήγουν πως τα παιδιά αρχικά πρέπει να γνωρίσουν το περιβάλλον και τη σημασία του για τη ζωή μας και πως θα το προστατεύσουν. Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, προβληματισμός και δράση. Συνεργασία μεγόνεις και υπεύθυνους φορείς. Δεν σταματάμε μόνο στο να μην πετάξει το σκουπίδι

κάτω αλλά να γνωρίσει και τις παγκόσμιες κινήσεις που γίνονται για το περιβάλλον. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα είναι πολύ προσιτά στα παιδιά (λίμνη-ανακύκλωση).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει κατά τη γνώμη σας ώστε τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες; Πώς;

«...Βεβαίως και συμβάλλει καθώς τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο να μάθουν τα παιδιά να αγαπούν και να διατηρούν το περιβάλλον καθαρό γιατί το καθαρό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στην υγεία και όταν είσαι υγιής και ζεις σε ένα υγιές περιβάλλον και αγαπάς το περιβάλλον που ζεις, σέβεσαι και τον εαυτό σου. Η περιβαλλοντική συνείδηση ξεκινάει από την οικογένεια και έπειτα περνάει στην τάξη και την κοινωνία. Προσπαθούμε να καλλωπίζουμε τους χώρους όπου κινούμαστε. Προσπαθούμε μέσα από τις επισκέψεις που κάνουμε στην φύση να καλλιεργούμε στα παιδιά το σεβασμό στο περιβάλλον και την εφαρμογή των κανόνων τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στην τάξη διότι και αυτό είναι περιβάλλον...».

«...Το περιβάλλον είναι ένα θέμα που αγγίζει τα παιδιά και τα ευαισθητοποιεί. Μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τα παιδιά αναγνωρίζουν πως οι ανθρώπινες δραστηριότητες μπορούν να διαταράζουν ή να διαφυλάζουν την ισορροπία της φύσης και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σχετικές με την προστασία του περιβάλλοντος...».

2.Δράσεις. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για την αξιοποίηση του περιβάλλοντος ποικίλες. Τα θέματα προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οτιδήποτε τους κινεί την περιέργεια. Άλλωστε τα θέματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα προσφιλή στα παιδιά. Πραγματοποιούν δράσεις τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Η εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι δυνατόν και αυτή να υποβοηθήσει σημαντικά στη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Ο συνδυασμός, γενικά, παροχής εσωσχολικής και εξωσχολικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εκτιμάται ότι αποφέρει θετικά αποτελέσματα, ακριβώς επειδή εξασφαλίζει τη συνεργασία, σε κοινό σκοπό και στόχους, ατόμων όλων των ηλικιών (Λεοντσίνης, 2006). Δράσεις εντός και εκτός τάξης: Καθαριότητα της τάξης/αυλής/γειτονιάς, κανόνες υγιεινής, κύκλος νερού, ανακύκλωση μπαταριών, ενέργεια (κατασκευή

ανεμογεννήτριας), δράσεις στη λίμνη, αφίσες για την προστασία της λίμνης, προβολή βίντεο, δημιουργία του δικού τους κήπου, κυκλοφοριακή αγωγή, project για το δάσος, project για τη σκιά, project για τη διατροφή, ανάγνωση βιβλίων/παραμυθιών, κινητικά/επιτραπέζια παιχνίδια.

3.Ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας. Τα στοιχεία που δείχνουν κατά πόσο τα παιδιά απέκτησαν κοινωνική υπευθυνότητα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, είναι εμφανή στην καθημερινή πρακτική. Διαμέσου της θετικής ανταπόκρισης μετά από κάθε πρόγραμμα, όταν τους γίνεται βίωμα. Μέσα από τη διατήρηση του τακτοποιημένου και καθαρού χώρου, την τήρηση των κανόνων, την συμμόρφωση όσων δεν εφαρμόζουν τα όσα διδάχθηκαν, την ευαισθητοποίηση. Θα ήταν σκόπιμο οι στάσεις περιβαλλοντικής συνείδησης να συνεχίζονται και στο σπίτι. Για επιτευχθεί αυτό πρέπει η νηπιαγωγός να το οργανώσει και να φροντίσει για την συνέχεια και υιοθέτηση τέτοιων στάσεων και στο στενότερο περιβάλλον του παιδιού, το σπίτι.

Υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι ανέπτυξαν κοινωνική υπευθυνότητα; Κι αν ναι, ποια;

«...Υπάρχουν, βεβαίως, στοιχεία που να δείχνουν ότι ανέπτυξαν κοινωνική υπευθυνότητα στο τέλος κυρίως της χρονιάς. Τα παιδιά που από μόνα τους αποκτούν την υπευθυνότητα να διαμορφώνουν χώρους, να εκτιμούν την καθαριότητα του χώρου, να φροντίζουν για την προστασία του περιβάλλοντος, της χλωρίδας και της πανίδας του τόπου. Εφευρίσκουν τρόπους και λύσεις για να διαμορφώνουν όμορφους χώρους μέσα και έξω από την τάξη, κάτι που υποδηλώνει υπευθυνότητα, να εφαρμόζουν του κανόνες και να προσπαθούν να το περάσουν και στους άλλους. Αυτό έχει επιτευχθεί και από προγράμματα στο παρελθόν για το τσιγάρο και τη διατροφή. Είναι απαραίτητο στο πλαίσιο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων να υπάρχει ένα project για τη διατροφή...».

«...Ναι, το γεγονός ότι παροτρύνουν και άλλους. Αποκτούν συνείδηση τα παιδιά και τους ενοχλεί όταν γίνεται μια παράβαση στο περιβάλλον, την επισημαίνουν, προτρέπουν κι άλλους να προστατεύουν το περιβάλλον και

πρώτα απ' όλους τους γονείς τους και στους φίλους τους. Το σπουδαιότερο είναι η ευαισθητοποίηση, από εκεί φαίνεται περισσότερο...».

Συζήτηση

Σήμερα οι εξελίξεις στο πολιτικό και κοινωνικό πεδίο οδηγούν στη συνειδητοποίηση ότι γενικότερα η ποιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και από τις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών. Χρήσιμη θεωρείται η εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για την ταυτότητά τους, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν εθνικές, εθνοτικές, τοπικές ή θρησκευτικές οντότητες, ο βαθμός στον οποίο μπορούν να συνυπάρχουν με άλλους για να προωθούν το κοινό καλό, να ρυθμίζουν με υπευθυνότητα τις επιθυμίες και τις επιλογές τους. Είναι γεγονός ότι δεν γεννιόμαστε πολίτες, αλλά γινόμαστε μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένη και σε μεγάλο βαθμό ελεγχόμενη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Γκόλια, 2006).

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση αναφέρεται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, εντοπίζοντας στην ιδιότητα του πολίτη τρόπους, μορφές, δυνατότητες ανάπτυξης και διεύρυνσης (Ψυχοπαίδης, 2003). Εκτός από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι καθημερινές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον, η οργάνωση του σχολικού χώρου, το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και των σχέσεων εξουσίας και ιεραρχίας στο σχολικό περιβάλλον παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των νεαρών ατόμων. Οι εφαρμογές, αναλυτικού προγράμματος, αλλά και ό,τι εμπίπτει στο λεγόμενο «παραπρόγραμμα» αποτελούν σημαντικά στοιχεία καλλιέργειας και ανάπτυξης πολιτικών και ιδεολογικών πεποιθήσεων και διαμόρφωσης στάσης ζωής (Γκόλια, 2006). Τα περιεχόμενα μάθησης της πολιτικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν, καθώς ο βασικός σκελετός προέρχεται από πολλές επιστήμες και αναφέρεται σε αρκετές περιοχές της ζωής (Καρακατσάνη, 2004). Μια εξ αυτών, θεωρείται και το τοπικό περιβάλλον. Άλλωστε όλες οι δραστηριότητες ξεκινούν από την προσέγγιση και ανακάλυψη του εγγύτερου περιβάλλοντος.

Τα μικρά παιδιά είναι δυνατόν να κατανοούν πολλά μέσα από τη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος τους. Προσφέροντας, λοιπόν, σ' αυτούς δυνατότητες να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τη ζωή με ανεκτικότητα ως υπεύθυνοι πολίτες, ικανοί να κρίνουν το περιεχόμενο των απόψεων των κατοίκων με τους οποίους συμβιώνουν στην ίδια τοπική

κοινότητα να διεισδύουν συνειδητά στο περιεχόμενο του δικού τους τρόπου ζωής και να το συγκρίνουν με εκείνο των άλλων και, τέλος, να προετοιμάζονται να λάβουν συνειδητά μέρος στη δημοκρατική ζωή της χώρας τους με τον προσφορότερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο (Λεοντσίνης, 2006). Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η πόλη προκειμένου να ανταποκριθούν στο σκοπό αυτό, όπως, τα μνημεία και την ιστορία τους, την ιδιαίτερη αρχιτεκτονική της πόλης, τις Βυζαντινές της εκκλησίες κ.α. και όλα αυτά σε σύγκριση και με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά περιβάλλοντα των αλλοδαπών παιδιών.

Επιπλέον, προκειμένου να προωθηθεί η ενεργητική και κριτική κοινωνικοποίηση, η αγωγή του πολίτη πρέπει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν και να αναπτύσσουν ολοκληρωμένες ικανότητες υπεύθυνης και αποτελεσματικής ιδιότητας του πολίτη. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις εντός και εκτός τάξης. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιούν πλήθος δράσεων τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Το να εκπαιδεύεις παγκόσμιους πολίτες της παγκόσμιας κοινωνίας, έτσι ώστε να αποκτήσουν γνώση των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων και συνθηκών είναι επιτακτική ανάγκη, καθώς η έννοια του «πολίτη» συνεχώς εξελίσσεται (Banks, 2004). Αυτού του είδους η πολιτική εκπαίδευση είναι ανάγκη να συμπεριλάβει ικανότητες κριτικής σκέψης που είναι παν-εκπαιδευτικές και επιτρέπουν διαπολιτισμικές συζητήσεις που συνδέουν όλους τους δημόσιους τομείς και ενθαρρύνουν εμφατικό κοινωνικό λόγο που αφορά τη διαπολιτισμικότητα. Ως εκ τούτου υπάρχουν παγκόσμια και εθνικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να ενσωματωθούν σε όλα τα συστήματα που προάγουν εκπαίδευση με σκοπό την πολιτική υπευθυνότητα (Osanloo, 2009).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, συνεπώς, είναι μια απαραίτητη προσπάθεια του σχολείου, αλλά και άλλων φορέων αγωγής και παιδείας, προκειμένου να εκπληρωθεί ο σκοπός της σε παγκόσμιο επίπεδο και για όλες τις ηλικίες, μέσω τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών ή άλλων συστημάτων καθώς και με τη χρησιμοποίηση της γνώσης και της μεθοδολογίας όλων των επιστημών. Για να μπορέσει το ανθρώπινο γένος να επιβιώσει και να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του, είναι απολύτως απαραίτητο να ενημερωθεί ο καθένας και να κατανοήσει τη σχέση της ανθρωπότητας με το περιβάλλον, να υιοθετήσει αξίες και επιδείξει διάθεση τόσο για τη βελτίωσή του όσο και για την κοινωνική δικαιοσύνη (Λεοντσίνης, 2006 · Φλογαΐτη, 2010). Το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό-

ανθρωπογενές) από μόνο του προσφέρει τη γνώση, ενώ η προσέγγισή του προσδιορίζει την κοινωνική συμπεριφορά του νηπίου καθώς και τη σταδιακή προσαρμογή του στη ζωή. Ειδικότερα, η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος (σπίτι, σχολείο και ο ευρύτερος οικείος χώρος τη μόνιμης διαμονής και φοίτησης των μαθητών) είναι δυνατόν να αποτελεί τον κυρίαρχο άξονα της σχετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης του περιβάλλοντος (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993). Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αξιοποιούν τις δυνατότητες του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και αυτών που οι ίδιοι έχουν θέσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γι' αυτά που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, σήμερα που η έννοια του έθνους παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός νέου χάρτη στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στα Βαλκάνια, ο ρόλος της εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός, όσον αφορά στην ανάπτυξη οικουμενικών τρόπων σκέψης, κρίσης και δράσης και στην απόκτηση και εδραίωση μιας πολιτικής συνείδησης. Επίσης, το ζήτημα της ετερογένειας του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού, ενισχύει το ενδιαφέρον για την εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο σχολείο (Γκόλια, 2006). Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός θεσμός επιδιώκει και καταφέρνει τελικά να συμβάλλει στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη. Η εξέλιξη της σύγχρονης συζήτησης σχετικά με την ανάγκη δημιουργίας πολιτών με παγκόσμια οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία, υιοθετώντας μια πολιτική αναγνώρισης στη βάση της αποδοχής και αναγνώρισης των άλλων, λειτουργεί ως η προσδοκώμενη συμπεριφορά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται ότι θα καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς την ετερότητα και θα αναπτυχθούν πρακτικές αποδοχής του διαφορετικού. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στο οποίο τονίζεται ότι τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους και τις βασικές ικανότητες συνεργασίας. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται. Θα πρέπει επίσης να καταστούν ικανά να περιγράφουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σε σ' αυτό και σε άλλα ευρύτερα. μέσα από συγκρίσεις τις οποίες ενθαρρύνονται να πραγματοποιήσουν (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Η οικοδόμηση ανθρώπινων και δημοκρατικών αξιών περνάει μέσα από τη γνώση δεξιοτήτων για την υλοποίησή τους. Όπως επίσης, για τη συνειδητοποίησή και αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι σύγχρονοι άνθρωποι. Ο τρόπος και η διαδικασία προσέγγισής τους από τους εκπαιδευτικούς παίζει ένα σημαντικό ρόλο και γι' αυτό το λόγο κάθε έρευνα που τις αποτυπώνει με συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να συμβάλλει στην ουσιαστική αντιμετώπισή τους.

Βιβλιογραφία

- Banks, J. (2012). *Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη – Παγκόσμια Προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκόλια, Π. (2006). Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Παιδαγωγικής, Φλώρινα.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της Ιστορίας της Μεθόδου Project. Σε Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός αναδύεται* (105-131). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές-φιλοσοφία μεθοδολογία παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Derman-Sparks, L. (2003). Holiday activities in an anti-bias curriculum. In C. Copple (Ed.), *A world of difference* (pp. 149-156). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Σε Α. Γεωργόπουλος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 321-340). Αθήνα: Gutenberg.
- Gunc, Z. (2009). Ζώντας τα δικαιώματα των παιδιών στην Κροατία: από το εθνικό στο τοπικό. *Παιδιά στην Ευρώπη. Διερευνούμε θέματα τιμώντας τη διαφορετικότητα*, 17, 21-23.
- Καρακατσάνη Δ., (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες και πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσοβάνου Ε. και Ομάδα Εργασίας, (2005). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (2006). *Διδακτική της ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική*

- εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσια.
- Μάγος, Κ (2005). Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας, όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ'ένα σχέδιο εργασίας. Σε Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...(171-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρβάκη, Α., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.). (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Michail, D. (2008a). *Albanian immigrants in Western Macedonia- Kastoria Greece: A challenge for rethinking Greek nationalism*. Σε Ε. Marushiakova (Ed.), *Dynamics of national identity and transnational identities in the process of European integration*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Millei Z.-Imre R. (2009). The Problems with Using the Concept of Citizenship in Early Years Policy, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10.3, 280-290.
- Nikolaou G -Spinthourakis J.A. (Eds.) (2004). *Citizenship Education curriculum teaching methods, attitude and newcomers: a need for change in Ross A. The experience of Citizenship*. London:Cice.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία. Σε Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται (89-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Osanloo A., (2009). Civic responsibility and human rights education a pan-educational alliance for social justice. Τελευταία ανάκτηση 22 Σεπτεμβρίου 2009, από <http://www.informaworld.com>.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Εκ. ιδίου.
- Piajet, J. (1981). *Ψυχολογία και επιστημολογία*. (Γ. Λογοθέτης, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Sanders, J. M. (2002). *Ethnic boundaries and identity in plural societies*. *Annual Review of Sociology*, 28, 327-357.
- Σακελλαρίου Μ, (2002). Η κοινωνική μάθηση στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Τεύχος 27, 8-11.
- Τσιούμης Κ., (2003). *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική αγωγή*.

ΠΑΠΑΓΕΡΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ και ΤΣΙΟΥΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ— ΤΟ ΤΟΠΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΝΗΠΑΓΩΓΕΙΟ

Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

UNESCO. (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 -2014, International Implementation Scheme, Draft, Παρίσι: UNESCO.

Φλογαΐτη, Ε. (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψυχοπαίδης, Κ. (2003). *Κανόνες και αντινομίες στην πολιτική*. (3^η έκδ.). Αθήνα: Πόλις.

Στοιχεία Επικοινωνίας

Παπαγερίδου Δέσποινα

e-mail: papades1@yahoo.gr

Τσιούμης Κωνσταντίνος

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τ.Κ.: 54124, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 995010

e-mail:ktsiouni@nured.auth.gr

Κεχαγιά Ελένη¹

Φύκαρης Ιωάννης²

Η διαχρονική διαφοροποίηση των ηθικοκοινωνικών αξιών και του διδακτικού πλαισίου στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει το ενδιαφέρον στη διαχρονική διαφοροποίηση των ηθικοκοινωνικών αξιών και του διδακτικού πλαισίου, όπου αυτές οι αξίες αναπτύσσονται, εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας για τις τρεις τελευταίες τάξεις του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, τόσο εκείνων που εκδόθηκαν το 1982 όσο και των εν χρήσει, που εκδόθηκαν το 2006, για την ανίχνευση της διδακτικής δυναμικής των ηθικοκοινωνικών αξιών. Τα ερευνητικά συμπεράσματα καταδεικνύουν ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση στις ανιχνευόμενες ηθικοκοινωνικές αξίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη, διδασκαλία

¹Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

²Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Abstract

This article focuses on differentiation of moral-social values and the teaching framework in Greek language textbooks. In particular, the article presents the results of an empirical research, which constructed in language textbooks, published in 1982 and 2006 for the 4th, 5th & 6th Greek primary's school classes, on detection of moral-social values. The results of the research demonstrate quantitative and qualitative differentiation in the moral-social values which have been detected.

Keywords: Language textbooks, moral- social development, teaching practice

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, η μεταβολή της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού, που οδηγεί σε υπέρμετρη συγκέντρωσή του στις μεγαλουπόλεις, η αποξένωση, ο υπερκαταναλωτισμός και ο υλικός ευδαιμονισμός, ως φυσικά επακόλουθα της νέας τάξης πραγμάτων, σηματοδοτούν αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου και γενικότερα στην κοινωνία. Οι αλλαγές αυτές αντικατοπτρίζουν μια γενικότερη κρίση σε αξίες, θεσμούς και ιδανικά. Ο σύγχρονος άνθρωπος, θέτοντας υπέρνω όλων το προσωπικό συμφέρον και, κυρίως το οικονομικό, έχει καταστεί ωφελιμιστής, παραβλέποντας αξίες όπως ο σεβασμός στην ανθρώπινη ζωή, η ελευθερία, η συναδέλφωση, η αλληλεγγύη, η αμοιβαιότητα, η φιλανθρωπία (Αργείτης, 2005· Κωνσταντίνου, 2014).

Η ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών αποδεικνύει τη μεταβλητότητα των συνθηκών. Η μεταβλητότητα των κοινωνικών συνθηκών συνοδεύεται ταυτόχρονα και από μεταβολή των αξιών και των κανονιστικών αρχών που ισχύουν στην ίδια την κοινωνία. Η μετάβαση από τις αγροτικές στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες δημιούργησε νέες ανάγκες, νέες αξίες και κατ' επέκταση ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, καθώς οι συνθήκες ζωής στον χώρο και στον χρόνο διαφοροποιούνται υφίστανται αλλαγές στο κανονιστικό και

αξιακό πλαίσιο της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 1999· Giddens, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα και, κυρίως οι νέοι, αντιμετωπίζοντας έναν κυκεώνα αλλαγών, καλούνται να δομήσουν έναν τρόπο συμπεριφοράς ο οποίος να μην αντιβαίνει στις αξίες και τους κανόνες της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας. Καλούνται, επομένως, να ενστερνιστούν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις κοινές ιδέες μιας κοινωνίας ή τα πρότυπα εκείνα, που χρησιμοποιούνται ως κριτήριο για τις πράξεις τους (Giddens, 1991, p. 732· Thio, 2005, p. 46). Στο πλαίσιο αυτό ως «αξίες» εκλαμβάνονται οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις σε μια κοινωνία, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε αυτήν (Halstead & Taylor, 1996, p. 5· Aspin & Chapman, 2007, p. 31). Και, επιπλέον, όσο περισσότεροι είναι οι τρόποι, με τους οποίους οι αξίες αποτελούν γνώμονα της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην κοινωνία, τόσο περισσότερα είναι και τα πεδία μέσα στα οποία θα εμφανίζονται και θα μελετώνται για τη συμβολή τους στην αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας. Οι αξίες, επομένως, βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση τόσο με το άτομο όσο και με την κοινωνία, στην οποία ζει και δραστηριοποιείται (Scheler στο Θεοδωρίδης, 1955· Rokeach, 1973· Βώρος, 1977· Hurka, 1980· Puente, Awkard, Tesh & Southard, 1986· Hungerford, Volk & Ramsey, 1994· Καραφύλλης, 2002).

Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του φαινομένου της «μάθησης» αποτέλεσε πεδίο εκτενούς επιστημονικής έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώθηκαν θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της ηθικής συμπεριφοράς, βάσει της διαδικασίας της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η εσωτερίκευση των κοινωνικών αρχών, κανόνων και προτύπων επιτυγχάνεται με μάθηση μέσω παρατήρησης, μίμησης προτύπων, αποδοχής κοινωνικών ρόλων και κοινωνική αλληλεπίδραση αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου¹.

¹Τα επικρατέστερα μοντέλα ερμηνείας είναι: α) το ψυχαναλυτικό, β) το συμπεριφοριστικό/κοινωνικο-γνωστικό, γ) το γνωστικο-αναπτυξιακό και δ) το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτιστικό (κονστрукτιβιστικό)

Το άτομο εσωτερικεύει κοινωνικές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ηθικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής συμπεριφοράς του, καθώς μαθαίνει να προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις κυριαρχίας, μαθαίνει τους κανόνες συμβίωσης, αξιολογεί τις πράξεις, και εν τέλει, μαθαίνει να συμπεριφέρεται κατά τρόπο κοινωνικά αποδεκτό (Κακαβούλης, 1994· Blackledge & Hunt, 1995· Κολιάδης, 1997^{β&γ}· Γκότοβος, 1999· Ματσαγγούρας, 1999· Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999· Νικολάου, 2006· Πόρποδας, 2011· Φύκαρης, 2014).

Η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και αξιών αποδεικνύεται καθοριστική για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης ηθικής, ως ένα πλαίσιο ηθικών και κοινωνικών αξιών, απαραίτητων για την προώθηση της κοινωνικής αρμονίας και τον περιορισμό αντικοινωνικών συμπεριφορών και στάσεων (Δραγώνα-Μονάχου, 1994).

Οι ηθικοκοινωνικές αξίες στην εκπαίδευση

Στη βάση των προαναφερθέντων, ως ηθικοκοινωνικές αξίες ορίζονται «εκείνες οι γενικές αρχές που συνιστούν έναν ελάχιστο παρονομαστή συμφωνίας και παραδοχής για να διέπεται από κάποιους κανόνες η συμπεριφορά μας» (Καραφύλλης, 2002, σ. 37). Οι ηθικές αξίες προέρχονται από τις βασικές αρχές συγκρότησης κάθε κοινωνίας και δημιουργούνται στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής και κάτω από ποικίλες επιδράσεις, που δέχεται το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Υπήρξαν εποχές όπου οι αξίες καταπατήθηκαν και αντιστράφηκαν, λόγω κοινωνικών αλλαγών. Πόλεμοι, πραξικοπήματα, γενοκτονίες προκάλεσαν αλλαγές στο αξιακό πλαίσιο των κοινωνιών (Παπαγεωργίου, 1985). Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται η άμεση συσχέτιση των ηθικών και κοινωνικών αρχών. Η ύπαρξη ηθικών αρχών και αξιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη συνοχή των ανθρώπινων κοινωνιών. Με άλλα λόγια, οι ηθικοκοινωνικές αξίες, αφενός συνιστούν τα πρότυπα συμπεριφοράς και τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία η ίδια η κοινωνία προτίθεται να μεταδώσει στα μέλη της, στοχεύοντας στη δημιουργία κοινωνικών ανθρώπων, που με τη συμπεριφορά τους θα συμβάλουν στην κοινωνική συνοχή και ομαλότητα και

θα συναινέσουν στη διατήρηση και διαιώνισή της (Parsons, Durkheim) και, αφετέρου τα διαμορφωμένα προσωπικά κριτήρια συμπεριφοράς, που αποκτώνται από την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος και ενσωματώνουν τους στόχους της κοινωνίας (Mead, Cooley) (Blackledge & Hunt, 1995· Γκότοβος, 1999· Νικολάου, 2006).

Η κοινωνία με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και μέσω των φορέων (οικογένεια, σχολείο κ.λπ.) μεταβιβάζει στα άτομα τις δικές της αξίες, ιδέες, πεποιθήσεις και πρότυπα συμπεριφοράς. Έρευνες αποδεικνύουν την προσωρινότητα κάποιων αξιών αλλά και τη διαχρονικότητα ή την μεταβολή κάποιων άλλων, όπως το παραδοσιακό τρίπτυχο αξιών πατρίς-θρησκεία-οικογένεια, η θέση της γυναίκας, η ανεκτικότητα απέναντι σε θρησκευτικές ή εθνοτικές ομάδες κ.λπ. (Φραγκουδάκη, 1979· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994· Άχλης, 1996· Νικολάου, 2009). Στη σύγχρονη εποχή έχουν διαμορφωθεί καινούργιες αξίες, που τείνουν να γίνουν οικουμενικές, όπως: η ειρηνική ύπαρξη των λαών, η προστασία του περιβάλλοντος, η διεθνής συνεργασία, που μνημονεύονται συχνά στα επίσημα έγγραφα των χωρών, βάσει των οποίων οριοθετείται το αξιακό πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας (Χριστοδούλου, 2012). Μεταξύ άλλων, αξίες, όπως ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ζωής, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η αγάπη, η ισότητα ευκαιριών, η φιλαλληλία, η εντιμότητα, η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη συνιστούν βασικές ηθικοκοινωνικές αξίες, που κάθε κοινωνία θα ήθελε να μεταβιβάσει στα μέλη της (Βώρος, 1977· Nucci, 1987· Lickona, 1996· Unesco, 2002 & 2005· Berkowitz & Bier, 2005· Zajda, & Daun, 2009), αξίες καθολικές και πανανθρώπινες, οι οποίες αποτελούν την αειφόρο δύναμη μιας ανθρώπινης και προοδευτικής κοινωνίας (Tillman, 2012).

Το σχολείο, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, αντικατοπτρίζει το σύστημα των πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, των αξιών και των προσδοκιών της, είναι επιφορτισμένο με την αγωγή και τη μόρφωση των μαθητών. Ως εκ τούτου, το σχολείο, αφενός, μέσω της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας, «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτισμικά στοιχεία, που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας και, αφετέρου στο

πλαίσιο της παιδευτικής αποστολής του, οφείλει να στηρίζει την παιδαγωγική σχέση στις έννοιες της «αλληλεπίδρασης» και της «επικοινωνίας». Στη βάση αυτή, ο μαθητής καθίσταται ενεργό υποκείμενο, το οποίο συμμετέχει κριτικά στην αλληλεπίδρασή του με τις αξίες, με τις οποίες έρχεται σ' επαφή (Φραγκουδάκη, 1985· Κωνσταντίνου, 2006 & 2015).

Μεταξύ των στόχων του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης, εκτός από την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι και η ηθική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ωστόσο, η εκπαίδευση για να ανταποκριθεί στην αποστολή της οδηγείται συχνά σε μετασχηματισμό των στόχων της (Cairns, Roy & Lawton, 2013). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση έχει τεθεί στο επίκεντρο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής προσπάθειας προσανατολισμένης στις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης, με έμφαση στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μια τέτοια προοπτική της εκπαίδευσης βασίζεται στην ένταξη, τη συνεργασία, τη συμμετοχή, το ομαδικό πνεύμα και την υπευθυνότητα και κινητοποιεί το δυναμικό του σύγχρονου ανθρώπου, προετοιμάζοντάς τον για την «επιβίωσή» του στο μέλλον (Unesco, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η εξασφάλιση της κοινωνικής ευημερίας και σταθερότητας καθιστά την εκπαίδευση μέσο αλλαγής του ανθρώπου και της κοινωνίας, με στόχο τη δημιουργία ηθικά αυτόνομων ατόμων (Straughan & Wrigley, 1980· Παπαστεφάνου, 2010).

Η καλλιέργεια αξιών μέσω της εκπαίδευσης, με δεδομένη τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην ηθική αυτονόμηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, συχνά προσέκρουε σε διχογνωμίες και αντιπαραθέσεις της επιστημονικής κοινότητας. Με στόχο την ανάπτυξη διαφορετικών πτυχών της ανθρώπινης προσωπικότητας, η εκπαίδευση αξιών (Value Education) (Kirschenbaum, 1995· Robb, 1998· Howard, 2005) διαχρονικά ενσωμάτωσε την ανάπτυξη της ηθικής εκπαίδευσης (Moral Education) (Piaget, 1932· Kohlberg, 1975), και του χαρακτήρα (Character Education) των μαθητών (Lickona, 1996· Kilpatrick, 1992).

Η καλλιέργεια αξιών βασισμένη στην ενστάλαξη και τη μίμηση προτύπων επικρίθηκε έντονα για τον ηθικολογικό και κατηχητικό της χαρακτήρα (Kirschenbaum, 1995). Η δημιουργία ηθικά εξαρτημένων ατόμων ερχόταν σε αντίθεση με τον πλουραλισμό και την ποικιλομορφία των κοινωνιών, όπως διαμορφωνόταν εξελικτικά. Η επίλυση των σύγχρονων

ηθικών διλημμάτων και κοινωνικών προβλημάτων ήταν εφικτή με τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, που να είναι σε θέση να στοχάζονται και να να κρίνουν, ελέγχοντας κριτικά με ηθικό τρόπο κοινωνικά ζητήματα (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978· Kirschenbaum, 1992· Howard, 2005).

Η διαμόρφωση ενός κοινωνικοποιημένου και ηθικά αυτόνομου πολίτη στο πλαίσιο των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών και η εξασφάλιση της ευημερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται να είναι εφικτά με την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων σε ηθικοκοινωνικές αξίες. Κρίνεται σημαντικό οι αυριανοί πολίτες να διαθέτουν την ικανότητα κριτικής ανάλυσης και διερεύνησης των ηθικοκοινωνικών αξιών (Values Analysis), ώστε να είναι σε θέση να αποσαφηνίσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των αξιών αυτών (Values Clarification). Ως εκ τούτου, η ιδιοποίηση των ηθικοκοινωνικών αξιών από το προσωπικό αξιακό σύστημα των μαθητών συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς και κατά συνέπεια στη διαμόρφωση της ατομικής ηθικής (Raths, Harmin & Simon, 1966· Scriven, 1966· Simon et. al., 1978· Burman, Cooper, Ling & Stephenson, 2005· Kirschenbaum, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι ηθικές και κοινωνικές αξίες συνιστούν ατομικούς και κοινωνικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Σε ατομικό επίπεδο, η επίτευξη των στόχων αφορά στην ενδυνάμωση του γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχοκινητικού και εμπειρικού δυναμικού κάθε ατόμου, συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρής αυτοεκτίμησης και υπευθυνότητας, στην ενίσχυση της συμμετοχής και της δράσης, στην ηθική και αισθητική εμπειρία, στην κατανόηση και εκτίμηση της γνώσης. Σε κοινωνικό επίπεδο, προωθείται η κοινωνική συνοχή και βελτίωση και η ισότητα των ευκαιριών (Zajda, & Daun, 2009· Norwich & Corbet, οπ.αναφ. στο Cairns et al, 2013).

Στη βάση αυτή, η εκπαίδευση στις ηθικοκοινωνικές αξίες δύναται να πετύχει τους στόχους της με την αποτελεσματική διδασκαλία τους στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Η διδασκαλία ηθικοκοινωνικών αξιών στον χώρο του σχολείου είναι εφικτή με δεδομένη την ανίχνευση τους στις επιμέρους κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, οι ηθικοκοινωνικές αξίες δύναται να διδαχτούν φανερά

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΗΘΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

μέσα από ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο κάποιων μαθημάτων αλλά υπάρχουν και αξίες, που μπορεί να διδάσκονται «σιωπηρά» μέσω του «κρυφού προγράμματος», το οποίο ενσωματώνει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, τις σχέσεις των εμπλεκομένων στις διαδικασίες, τη διαχείριση της τάξης καθώς, επίσης, και τους άτυπους κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο υλοποίησης της διδασκαλίας ηθικοκοινωνικών αξιών με την ένταξή της σε ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό, τα σχολικά εγχειρίδια (Dewey, 1975· Apple, 1986 & 1993· Sergiovanni, 1994· Howard, 2005· Aspin & Chapman, 2007).

Η διδασκαλία των ηθικοκοινωνικών αξιών για να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική και για να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ισχυρού ατόμου, ικανού να λαμβάνει αποφάσεις στο πλαίσιο μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας, οφείλει να είναι συμμετοχική, να προωθεί την αλληλεπίδραση, να υποστηρίζει την αυτοδυναμία του ατόμου, έχοντας ως πεδίο αναφοράς τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Παρά το γεγονός ότι στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου δεν υφίσταται διακριτό μάθημα, η διδασκαλία των ηθικοκοινωνικών αξιών δύναται να ενταχθεί «άτυπα» στον κορμό του Αναλυτικού Προγράμματος, στο πλαίσιο των επιμέρους μαθημάτων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής της εργασίας, η διαθεματική ενοποίηση των μαθημάτων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 λειτουργεί με υποστηρικτικό τρόπο για τη διδασκαλία, γεγονός το οποίο δεν ίσχυε για τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα. Ειδικότερα, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν πρόσφορο έδαφος για την ανάχνευση ηθικοκοινωνικών αξιών, εξαιτίας του ότι εμπεριέχουν μεγάλη ποικιλία κειμένων. Στη βάση αυτή, η εκπαίδευση στις ηθικοκοινωνικές αξίες και τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΝΓ) φαίνεται ότι έχουν έναν κοινό στόχο: Να καλλιεργήσουν στους μαθητές ένα ισχυρό φάσμα ηθικών και κοινωνικών αξιών, ώστε να αναπτύξουν επιθυμητές στάσεις και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Αξιοποιώντας, επομένως, τη δυναμική του σχολικού

εγχειριδίου στο μάθημα της ΝΓ, κατά τη διδασκαλία των ηθικοκοινωνικών αξιών, είναι εφικτό να αξιοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών διαδικασιών και μεθόδων, μαθητοκεντρικού χαρακτήρα, οι οποίες στηρίζονται στις αρχές της διαθεματικότητας, της αυτενέργειας, της εποπτείας, της εργασίας κατά ομάδες, της καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων, της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και τη ζωή. Οι παραπάνω αρχές μπορούν να ενταχθούν σχεδόν σε κάθε διδακτική προσέγγιση με δεδομένο ότι προάγουν την εποικοδομητική και ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, υποστηρίζουν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αξιοποιώντας, παράλληλα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποφεύγοντας τον διδακτισμό, την κατήχηση και την ηθικολογία. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικός, γιατί με τη στάση, τη συμπεριφορά και το προσωπικό του παράδειγμα δύναται να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές ανακαλύπτοντας τις ανάγκες τους και τις ανάγκες των άλλων να οδηγηθούν στην αντίληψη και κατανόηση ενός αξιακού συστήματος, που είναι αποδεκτό από την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία εντάσσεται το άτομο (Φύκαρης, 2010 & 2014).

Εν κατακλείδι, αναδύεται ένα ολιστικού τύπου καινοτόμο, σύγχρονο και ευέλικτο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και τεχνικών. Η διδασκαλία ηθικοκοινωνικών αξιών συνιστά μια διαδικασία δυναμική και εξελισσόμενη και ο εκπαιδευτικός έχει να επιλέξει μεταξύ πολλών και εναλλακτικών προτάσεων διδασκαλίας. Επαφίεται στον ίδιο να κρίνει και, εν τέλει, να αποφασίσει για το πότε, με ποιον τρόπο και τι θα χρησιμοποιήσει. Ο ρόλος του είναι σημαντικός αλλά παράλληλα δύσκολος και πολύπλοκος, γιατί καλείται να εμπλακεί σε μια διαδικασία που απαιτεί γνώσεις, στοχασμό, φαντασία, ευελιξία, υπευθυνότητα, ήθος και θέληση (Φύκαρης, 2010).

Ταυτότητα της έρευνας

Με την ερευνητική προσέγγιση που ακολουθεί επιχειρείται η διερεύνηση των ηθικοκοινωνικών αξιών στα σχολικά εγχειρίδια της ΝΓ για το Δημοτικό Σχολείο για τις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις. Συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει, αφενός, στην ανάδειξη των ηθικοκοινωνικών αξιών εντός του υλικού της έρευνας και, αφετέρου, στον εντοπισμό ενδεχόμενης διαχρονικής διαφοροποίησης των διδακτικών επιλογών για την προσέγγιση των αξιών αυτών. Για τον λόγο αυτό, συμπεριλήφθηκαν τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, που εκδόθηκαν το 1982 και το 2006. Στη βάση αυτή, τα συμπεράσματα αφορούν μόνο στα σχολικά εγχειρίδια της ΝΓ των προαναφερθέντων τάξεων και δεν γενικεύονται για το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου.

Τα βασικά *ερευνητικά ερωτήματα* της παρούσας έρευνας έχουν ως ακολούθως:

- Υφίσταται ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση στις εμφανιζόμενες ηθικοκοινωνικές αξίες εντός του σώματος των κειμένων στο σύνολο του ερευνώμενου υλικού;
- Στα σχολικά εγχειρίδια της ΝΓ, που εκδόθηκαν το 1982, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην προώθηση εκείνων των αξιών, που συντελούν στη διαμόρφωση της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών;
- Στα σχολικά εγχειρίδια της ΝΓ, που εκδόθηκαν το 2006, καταγράφεται μεγαλύτερος αριθμός αναφορών σχετικών με την αποδοχή καθολικών αξιών που αφορούν σε ολόκληρη την ανθρωπότητα (ειρήνη, προστασία του περιβάλλοντος, επιστήμη-τεχνολογία, πολιτισμός, διαμόρφωση παγκόσμιας συνείδησης);

Ως καταλληλότερη *ερευνητική μέθοδος* για την ανίχνευση των ηθικοκοινωνικών αξιών στο ανωτέρω ερευνητικό υλικό επιλέχθηκε η «ανάλυση περιεχομένου» (Berelson, 1952). Ως μεθοδολογική δυνατότητα, επιτρέπει την ανάλυση τόσο του έκδηλου όσο και του λανθάνοντος περιεχομένου και την ανίχνευση αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων, ιδεολογικών μηνυμάτων και συναισθηματικών καταστάσεων σε ένα μεγάλο εύρος κειμενικών τύπων, μεταξύ των οποίων και τα σχολικά εγχειρίδια (Μπονίδης, 2014). Η εφαρμογή συνδυαστικών μοντέλων της μεθόδου για την ανάλυση σχολικών εγχειριδίων είναι αρκετά συνήθης, όπως

προκύπτει από ερευνητικές εργασίες, τόσο στην Ελλάδα (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997) όσο και στο εξωτερικό (Bos & Tarnai, 1999).

Βασικό στάδιο της έρευνας αποτέλεσε η αποκρυστάλλωση της *μονάδας καταγραφής* και ανάλυσης. Μεταξύ των δυνατών επιλογών, «λέξη», «πρόταση», «θέμα», «κείμενο» κ.λπ. (Nachmias & Nachmias, 1976) στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η «πρόταση», επειδή στόχος είναι η ανάδειξη των ηθικοκοινωνικών αξιών εντός του ερευνώμενου υλικού και η δυνατότητα καλλιέργειάς τους μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως, το ενδιαφέρον εστιάζει στο διακριτό περιεχόμενο κάθε «πρότασης», ώστε να μπορεί να θεωρηθεί και ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα του κειμένου μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη. Ακολούθησε η καταχώρηση των θεματικών δελτίων στο σύστημα κατηγοριών, αφού προηγουμένως οριοθετήθηκε το περιεχόμενο των δελτίων με επεξηγηματικές φράσεις και ορίστηκαν επακριβώς τα ακόλουθα κριτήρια κωδικογράφησης, σύμφωνα με τα οποία διευκρινίστηκαν τα όρια της «πρότασης» για κάθε θεματικό δελτίο.

Ανάλυση των δεδομένων

Η σχετική ανάλυση των δεδομένων απέδωσε το εξής σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών:

A. ΗΘΙΚΗ ΑΤΟΜΟΥ: Ορίζεται ως το προσωπικό σύστημα κανόνων ενάρτης και ηθικής συμπεριφοράς ενός ατόμου (Μπαμπινιώτης, 2006, σ. 344). Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν: α) μεγαλοψυχία, β) αξιοπιστία, γ) εντιμότητα, δ) μετριοφροσύνη, ε) αυτοσεβασμός-ευγένεια, στ) υπευθυνότητα.

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ: Ορίζεται η τάση του ατόμου για συναναστροφή με τους άλλους ανθρώπους, καθώς και η γνώση των τρόπων καλής συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις (Μπαμπινιώτης, 2006, σ. 439). Η δεύτερη κατηγορία υποδιαιρέθηκε σε τρεις (3) υποκατηγορίες:

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

B1. ΥΨΙΣΤΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΙΔΑΝΙΚΑ: Συμπεριλήφθηκαν: α) ελευθερία, β) δημοκρατία, γ) δικαιοσύνη, δ) ισότητα.

B2. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: Συμπεριλήφθηκαν: α) αλληλεγγύη, β) κοινωνικές σχέσεις, γ) διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης.

B3. ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ: Συμπεριλήφθηκαν: 1) Δικαίωμα της ύπαρξης (α. ζωή, ακεραιότητα, προσωπική ασφάλεια, αξιοπρέπεια β. βιοτικό επίπεδο), 2) Δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης-εγκατάστασης, 3) Δικαίωμα της έκφρασης (α. γνώμη, β. θρησκευτική συνείδηση, γ. εθνική συνείδηση), 4) Δικαίωμα στην εκπαίδευση, 5) Δικαίωμα στην εργασία, 6) Δικαιώματα ειδικών κατηγοριών (α. παιδιά, β. Α.μ.Ε.Α., ηλικιωμένοι και λοιπές ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, γ. οικογένειες).

Γ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΤΗΤΑ: ορίζεται ως η κατάσταση του να είναι κάτι παγκόσμιο, δηλαδή να αφορά σε ολόκληρο τον κόσμο, να σχετίζεται με ολόκληρο τον κόσμο (Μπαμπινιώτης, 2006, σ. 630). Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν: α) ειρήνη, β) προστασία περιβάλλοντος, γ) επιστήμη- τεχνολογία, δ) πολιτισμός, ε) διαμόρφωση παγκόσμιας συνείδησης.

Κάθε αναφορά εξετάστηκε με βάση την κατεύθυνση ως: α) «Θετική»: Οποιαδήποτε αναφορά εμφάνιζε άμεσα ή υπονοούσε την αναγραφόμενη αξία και δημιουργούσε θετικά συναισθήματα ως προς αυτήν, β) «Αρνητική»: Οποιαδήποτε αναφορά δημιουργούσε, άμεσα ή έμμεσα, αρνητικό κλίμα ως προς την αναγραφόμενη αξία με την αποσιώπηση, παράβλεψη ή παραβίασή της και γ) «Απροσδιόριστη»: Οποιαδήποτε αναφορά δεν ενέπιπτε σε καμία από τις παραπάνω κατευθύνσεις, επειδή δημιουργούσε ανάμεικτα συναισθήματα.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία της έρευνας και η αντικειμενικότερη καταγραφή των θεματικών δελτίων στις κατηγορίες ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν τρεις κριτές, οι οποίοι εργάστηκαν παράλληλα με την ερευνήτρια (Berelson, 1952· Holsti, 1969). Από το σύνολο του ερευνητικού υλικού, 302 κείμενα στα ΠΕΝΓ¹ και 237 στα ΝΕΝΓ², αρχικά, συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια 1928 δελτία. Συγκεκριμένα, αποδελτιώθηκαν και εν συνεχεία ταξινομήθηκαν 1044 αναφορές από τα ΠΕΝΓ και 884 από τα ΝΕΝΓ. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εξασφάλισε ποσοστό συμφωνίας μεταξύ ερευνήτριας και κριτών, το οποίο ξεπέρασε το 92% κατά μέσο όρο στα ΠΕΝΓ και το 94% στα ΝΕΝΓ. Σε κάθε περίπτωση, ο έλεγχος υπερέβη το 80%, που τίθεται ως όριο αξιοπιστίας κατά την εφαρμογή της μεθόδου της «*ανάλυσης περιεχομένου*» (Berelson, 1952). Για μεγαλύτερη αξιοπιστία αφαιρέθηκαν και δεν συμπεριελήφθησαν στην ανάλυση τα δελτία για τα οποία δεν συμφωνούσαν με την ερευνήτρια τουλάχιστον δύο από τους τρεις κριτές (πιν. 1).

¹Στο εξής η αναφορά για τα Προηγούμενα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας θα παρουσιάζεται με τη συντομογραφία ΠΕΝΓ

²Στο εξής η αναφορά για τα Νεότερα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας θα παρουσιάζεται με τη συντομογραφία ΝΕΝΓ

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 1: Αποδελτίωση- έλεγχος αξιοπιστίας- τελική ταξινόμηση

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΑΠΟΔΕΛΤΙΩΣΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ (Ε)	ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΑΝ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ (Ε-Κ)	ΕΞΑΙΡΕΘΗΚΑΝ (<80%)	ΤΕΛΙΚΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ
ΠΕΝΓ	1044	302 κείμενα	92%	55 δελτία	989 δελτία, 95%
ΝΕΝΓ	884	237 κείμενα	94%	30 δελτία	854 δελτία, 97%

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτηση

Στα ΠΕΝΓ η κατεύθυνση του μαθήματος εστιάζει κυρίως το ενδιαφέρον της στο γνωστικό μέρος, το οποίο υποστηρίζεται κατά κύριο λόγο από τις ασκήσεις μεταγλώσσας. Στην ουσία, κάθε ανθολογούμενο κείμενο εξυπηρετεί τις γλωσσικές ανάγκες του μαθητή και δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς ως έναυσμα για κριτική εξέταση αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων κ.λπ., με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται ως ιδεολογικά ουδέτερο, χαρακτηριστικό, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις προθέσεις της συγγραφικής ομάδας για επιλογή ποιοτικών κειμένων με εγγενές αξιακό περιεχόμενο (Βουγιούκας, 1981, σσ. 22,27). Κάθε διδακτική ενότητα¹ περιλαμβάνει ένα κείμενο - πεζό ή ποίημα- και στη συνέχεια ακολουθούν οι ασκήσεις, ενώ μοναδική πηγή, στην οποία παραπέμπουν τα ΠΕΝΓ για πρόσθετο αξιοποιήσιμο υλικό, όπως προκύπτει από τα αντίστοιχα Βιβλία για τον Δάσκαλο, είναι το Ανθολόγιο.

¹Ως διδακτική ενότητα στα ΠΕΝΓ εκλαμβάνονται κείμενο και ασκήσεις μαζί

Οι συντακτικές ομάδες των Νεότερων Εγχειριδίων της ΝΓ δομούν την επιλογή των κειμένων και των συνοδευτικών δραστηριοτήτων, ακολουθώντας τη γενικότερη φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. με κύριο άξονα την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Στόχος της επιλογής αποτελεί η ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, των μαθητών μέσω διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων κατά περίπτωση. Βασικό μέλημα είναι η επικοινωνιακή πληρότητα του μαθητή να προέλθει μέσα από τη γλωσσική πληρότητα (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03, σ. 3745).

Ως εκ τούτου, στα ΝΕΝΓ, εκτός από τα κείμενα του αντίστοιχου Ανθολογίου, δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επιλέξει μέσα από έναν μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών βιβλίων, οπτικοακουστικών μέσων, διαδικτυακών τόπων και φυσικών χώρων επίσκεψης, όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, θέατρα, χώρους εκθέσεων, περιβαλλοντικά πάρκα κ.λπ. Η δυνατότητα αυτή αναδεικνύει την ευελιξία, την εναλλακτικότητα και τη διαφοροποίηση του διδακτικού πλαισίου, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, μέσα από πολλές και διαφορετικές επιλογές, να ελιχθεί και να εμπλέξει στη διδακτική διαδικασία πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό κατά την εφαρμογή ευέλικτων και βιωματικών προσεγγίσεων, όπως η μελέτη πεδίου, οι επισκέψεις σε φυσικούς χώρους προαγωγής του πολιτισμού κ.λπ., επιλογή που θα ήταν, για παράδειγμα, ιδιαίτερα χρήσιμη για την διδασκαλία των «αξιών» του πολιτισμού, της τέχνης, της επιστήμης, του περιβάλλοντος. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να γνωρίσει διαφορετικούς χαρακτήρες με διαφορετική ψυχοσύνθεση και διαφορετική συμπεριφορά, η οποία αντανakλά ενίοτε κάποιο σύστημα αξιών. Επιπλέον, η ενεργητική συμμετοχή με την προώθηση της επιτρέπει στους μαθητές να προβληματιστούν, να συγκρίνουν, να κρίνουν και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για το εκάστοτε θέμα πραγμάτευσης, ενισχύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη δική τους αυτοεκτίμηση και διαμορφώνοντας, παράλληλα, το προσωπικό τους σύστημα αξιών.

Όσον αφορά στην παρουσία των ηθικοκοινωνικών αξιών, σύμφωνα με την τελική ταξινόμηση (πιν. 2), και στα ΠΕΝΓ και στα ΝΕΝΓ, με τη μεγαλύτερη συχνότητα ανιχνεύονται οι αξίες της Β' κατηγορίας: *Κοινωνικότητα* με ποσοστό 69% και 64% αντίστοιχα. Ακολουθούν οι αξίες της Γ' κατηγορίας: *Παγκοσμιότητα*, με ποσοστό 22% και 30% αντίστοιχα και με τις λιγότερες αναφορές εμφανίζονται οι αξίες της Α' κατηγορίας:

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ηθική του ατόμου, 9% και 6% αντίστοιχα. Συνεπώς, προτεραιότητα δίνεται στη διδασκαλία εκείνων των αξιών που ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, οι κοινωνικές σχέσεις και εν γένει, η διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης. Ακολουθούν οι αξίες που συνδέονται με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου ως μέλους της παγκόσμιας κοινότητας, δηλαδή, η ειρήνη, η προστασία του περιβάλλοντος και οι αξίες του πολιτισμού, που συντελούν στη διαμόρφωση παγκόσμιας συνείδησης. Τέλος, με μικρότερη συχνότητα ανιχνεύονται οι αξίες, με τη διδασκαλία των οποίων ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη διαμόρφωση της ηθικής του χαρακτήρα του παιδιού. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται: η μεγαλοψυχία, η αξιοπιστία, η εντιμότητα, η μετριοφροσύνη, ο αυτοσεβασμός, η ευγένεια και η υπευθυνότητα.

Πίνακας 2: Τελική ταξινόμηση των δελτίων στις κατηγορίες ανάλυσης

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α΄	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β΄	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ΄
ΠΕΝΓ	9%	69%	22%
ΝΕΝΓ	6%	64%	30%

Όσον αφορά στην κατεύθυνση ανάλυσης, στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων και για τις τρεις τάξεις, οι αξίες, ως επί το πλείστον, είναι εμφανείς, δηλώνοντας θετική στάση. Ακολουθούν τα δελτία στα οποία δεν είναι εμφανής η υπό διερεύνηση αξία ή προβάλλεται η αρνητική της πλευρά, δίνοντας αφορμή για προβληματισμό, κριτική επεξεργασία, συζήτηση και εν γένει, δραστηριοποίηση των μαθητών προς αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων. Τέλος, όσον αφορά στα δελτία «απροσδιόριστης» κατεύθυνσης, αυτή εμφανίζεται με την μικρότερη συχνότητα. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι με τις αρνητικές και απροσδιόριστες αναφορές, παρόλα τα αρνητικά ή συγκεχυμένα συναισθήματα που προξενούν, δίνεται δυνατότητα για επιπρόσθετη διδακτική αξιοποίησή τους μέσω της προβολής των αρνητικών συνεπειών και τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος ως αντιστάθμισμα στο ήδη υπάρχον (πιν. 3).

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 3: Ταξινόμηση των δελτίων ανά κατεύθυνση ανάλυσης και ανά τάξη

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΤΑΞΗ	ΘΕΤΙΚΗ %	ΑΡΝΗΤΙΚΗ %	ΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΗ %
	Δ΄	60%	27%	13%
ΠΕΝΓ	Ε΄	68%	22%	10%
	ΣΤ΄	70%	20%	10%
	Δ΄	70%	14%	16%
ΝΕΝΓ	Ε΄	72%	16%	12%
	ΣΤ΄	65%	19%	16%

Στα σχολικά εγχειρίδια των επιμέρους τάξεων η ταξινόμηση των δελτίων κατέδειξε ότι, σε γενικές γραμμές, στα ΠΕΝΓ αυξάνεται η συχνότητα εμφάνισης των αξιών της κατηγορίας Γ΄: *Παγκοσμιότητα* με τη μετάβαση σε μεγαλύτερες τάξεις, ενώ παρουσιάζει μείωση η συχνότητα των αξιών στην κατηγορία Α΄: *Ηθική του ατόμου* και στην κατηγορία Β΄: *Κοινωνικότητα*. Στα ΝΕΝΓ η κατηγορία Α΄: *Ηθική του ατόμου*, μειώνεται με τη μετάβαση στις μεγαλύτερες τάξεις, η κατηγορία Β΄: *Κοινωνικότητα*, αυξάνεται και τέλος, η κατηγορία Γ΄: *Παγκοσμιότητα*, εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην Ε΄ τάξη (πιν.4).

Πίνακας 4: Ταξινόμηση των δελτίων στις κατηγορίες ανάλυσης ανά τάξη

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΤΑΞΗ	Κατηγορία Α΄	Κατηγορία Β΄			Κατηγορία Γ΄
			Β΄1	Β΄2	Β΄3	
	Δ΄	13%	9%	8%	56%	14%
ΠΕΝΓ	Ε΄	7%	8%	6%	52%	27%
	ΣΤ΄	8%	8%	9%	49%	26%
	Δ΄	10%	7%	7%	44%	32%
ΝΕΝΓ	Ε΄	3%	7%	13%	40%	36%
	ΣΤ΄	5%	11%	7%	52%	24%

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αναλυτικότερα, η έρευνα κατέδειξε ότι η κατηγορία Α': *Ηθική του ατόμου*, εμφανίζεται με μεγαλύτερο ποσοστό επί του συνόλου των αναφορών όλων των τάξεων στα ΠΕΝΓ σε σχέση με τα ΝΕΝΓ. Ωστόσο, παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά εμφάνισης των επιμέρους αξιών της κατηγορίας. Προτεραιότητα δίνεται στην αξία της μεγαλοψυχίας, κατά συνέπεια, διδακτικό προβάδισμα έχει ο «καλός» και «φιλόανθρωπος» πολίτης. Αξιοσημείωτη είναι η συχνότητα εμφάνισης μηδενικών καταγραφών στις υπόλοιπες αξίες της κατηγορίας: της εντιμότητας, της μετριοφροσύνης, του αυτοσεβασμού, της ευγένειας και της υπευθυνότητας στα ΠΕΝΓ αλλά κυρίως στο ΝΕΝΓ για την Ε' τάξη.

Η *ποιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας* στηρίζεται στην *ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων*. Στις σύγχρονες κοινωνίες η αλλοτρίωση οδηγεί στην απομόνωση και οι διαπροσωπικές σχέσεις εμφανίζονται διαταραγμένες. Η εμπιστοσύνη αντικαθίσταται σταδιακά από τη δυσπιστία θέτοντας ταυτόχρονα σε αμφισβήτηση την τιμιότητα των ανθρώπων. Επομένως, η απουσία αναφορών αποσιωπά βασικές παραμέτρους, που, αφενός, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του ατόμου και, αφετέρου, αποτυπώνουν την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων (πιν.5).

Πίνακας 5: Κατηγορία Α': Ηθική του ατόμου

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΤΑΞΗ	ΜΕΓΑΛΟ ΨΥΧΙΑ	ΑΞΙΟΠΙ ΣΤΙΑ	ΕΝΤΙΜΟ ΤΗΤΑ	ΜΕΤΡΙΟΦΡΟΦ ΡΟΣΥΝΗ	ΑΥΤΟΣΕΒΑ ΣΜΟΣ- ΕΥΓΕΝΕΙΑ	ΥΠΕΥΘΥΝ ΟΤΗΤΑ
	Δ'	52%	18%	5%	11%	7%	7%
ΠΕΝΓ	Ε'	64%	23%	9%	0%	5%	0%
	ΣΤ'	72%	12%	0%	12%	0%	4%
	Δ'	55%	18%	0%	5%	0%	23%
ΝΕΝΓ	Ε'	100%	0%	0%	0%	0%	0%
	ΣΤ'	63%	5%	5%	16%	5%	5%

Η κατηγορία Β: *Κοινωνικότητα* παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στα ΠΕΝΓ. Ωστόσο, επισημαίνεται το προβάδισμα που δίνεται στη διδασκαλία του σεβασμού

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η προτεραιότητα αυτή, που παρατηρείται στο σύνολο του ερευνητικού υλικού, αναγνωρίζει τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μέσω διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών διαδικασιών συμβάλλει στην προώθηση της κουλτούρας τους, όπως αυτή προκύπτει από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ωστόσο, παρ' όλη την προσπάθεια ανάδειξής τους, διαπιστώνεται αποσπασματική και ελλιπής παράθεσή τους. Τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν εμφανίζονται στο σύνολό τους, όπως παρατίθενται στο επίσημο κείμενο της σχετικής Σύμβασης. Τόσο στα ΠΕΝΓ όσο και στα ΝΕΝΓ διαπιστώθηκαν παραλείψεις σε σχέση με βασικές παραμέτρους, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στις κατηγορίες ανάλυσης. Ακροθιγώς ή και καθόλου εμφανίζονται σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως το ζήτημα της ανεργίας, των αστέγων, του υποσιτισμού, της κοινωνικής προστασίας, της περίθαλψης, των εργασιακών δικαιωμάτων, της εμπορικής και επιχειρηματικής δραστηριότητας, της προστασίας του καταναλωτή, της υγείας, της ασφάλειας στο διαδίκτυο, της μεταναστευτικής πολιτικής, της λαθρομετανάστευσης, των απελάσεων. Όσον αφορά στα δικαιώματα των ειδικών κατηγοριών, απουσιάζουν αναφορές σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως οι ναρκομανείς και οι ασθενείς με AIDS. Μηδαμινές είναι και οι καταγραφές στα δικαιώματα των ηλικιωμένων, ενώ στα ΠΕΝΓ εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα το ζήτημα των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Στο ζήτημα των οικογενειών, δεν καταγράφονται ικανοποιητικές αναφορές στη σχετική πρόνοια και προστασία τους. Αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών, δεν αναπτύσσονται στο σύνολό τους, όπως καταγράφονται στη σχετική Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Εξάιρεση αποτελεί το ΝΕΝΓ για τη Δ' τάξη, όπου καλύπτεται μεγαλύτερο φάσμα των δικαιωμάτων του παιδιού και, παράλληλα, επισημαίνεται το έργο διεθνών οργανισμών που δραστηριοποιούνται για την προστασία των παιδιών (UNISEF). Τονίζεται η ισότητα, η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα των παιδιών, η ενότητα, η φιλία και η μεταξύ τους επικοινωνία.

Παράλληλα, παρόλη την προσπάθεια προώθησης του δικαιώματος στην έκφραση, δεν εμφανίζονται αναφορές με «αρνητική» κατεύθυνση, όπως ο κιτρινισμός του τύπου, η λογοκρισία, η χειραγώγηση που συντελείται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ο θρησκευτικός ρατσισμός, ο προσηλυτισμός. Η θρησκευτική ανεκτικότητα με αναφορές σε άλλες θρησκείες πέραν του χριστιανισμού στα ΠΕΝΓ είναι ανύπαρκτη, ενώ στα ΝΕΝΓ

παρουσιάζεται με σχετικές αναφορές. Στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, εκτός από αναφορές στο ζήτημα του αναλφαριθμητισμού ως απουσία του δικαιώματος, δεν ανιχνεύεται καμία αναφορά, ούτε «θετικής» ούτε «αρνητικής» κατεύθυνσης στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, με όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτό, όπως για παράδειγμα οι δυσλειτουργίες του. Η αποσιώπηση της ισότητας των δύο φύλων στα ΝΕΝΓ δεν δίνει τη δυνατότητα ανατροπής της προηγούμενης αντίληψης, που εμφανίζεται στα ΠΕΝΓ, για την μειονεκτική θέση της γυναίκας. Επιπλέον, η απουσία αναφορών σε ανισότητες εις βάρος των γυναικών αποδυναμώνει την προσπάθεια ενίσχυσης της θέσης της γυναίκας. Η προσπάθεια διδακτικής προσέγγισης της συγκεκριμένης κατάστασης μηδενίζεται με την απουσία σχετικών αναφορών με «αρνητική» κατεύθυνση, οι οποίες, ωστόσο, προωθούν διδακτικά τον διάλογο, τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από τις αναδυόμενες συγκρούσεις και διλήμματα που προκαλούνται από ανάλογες καταστάσεις.

Άξια προβληματισμού είναι η εύρεση του χαμηλού ποσοστού αναφορών στις αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, περιορίζεται εμφανώς η αναφορά στο δημοκρατικό πολίτευμα, τα πολιτικά δικαιώματα, καθώς και οι αναγκαίες αναφορές στην κατάλυση της δημοκρατίας ή σε αγώνες για την αποκατάστασή της, δεδομένου ότι στην πρόσφατη πολιτική ιστορία της Ελλάδας οι αγώνες για την αποκατάσταση της δημοκρατίας επηρέασαν τις πολιτικές εξελίξεις στη χώρα (δικτατορία- εξέγερση Πολυτεχνείου- μεταπολίτευση). Στο σημείο αυτό, να επισημανθεί ότι περιορίζεται η δυνατότητα να ενταχθούν στη διδακτική διαδικασία οι αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης και, στην καλύτερη περίπτωση, επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να τις συμπεριλάβει στις διδακτικές του επιλογές κατ' εξαίρεση στα ΠΕΝΓ και περιοριστικά στο πλαίσιο των επετειακών ενοτήτων στα ΝΕΝΓ (πιν.6).

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΗΘΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 6: Κατηγορία Β΄: Κοινωνικότητα

ΣΧ.	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΙΑ	ΤΑΞΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΙΑ	ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	ΙΣΟΤΗΤΑ	ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ	ΚΟΙΝ.ΣΧΕΣΕΙΣ	Κ.ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ	Δ.ΥΠΑΡΕΧΣ	Δ.ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ	Δ.ΕΚΦΡΑΣΗΣ	Δ.ΕΚΠΑΙΔΥΣΗΣ	Δ.ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
				Β'1			Β'2			Β'3							
			Δ΄	5%	0%	7%	1%	4%	5%	1%	31%	3%	13%	6%	5%	19%	
	ΠΕΝΓ		Ε΄	8%	1%	2%	0%	1%	7%	1%	21%	8%	15%	6%	16%	14%	
			ΣΤ΄	5%	3%	4%	0%	3%	8%	2%	17%	8%	22%	6%	8%	13%	
	NENΓ		Δ΄	5%	1%	5%	0%	3%	5%	4%	10%	5%	19%	5%	2%	36%	
			Ε΄	7%	4%	1%	0%	3%	18%	0%	12%	13%	19%	3%	2%	17%	
			ΣΤ΄	8%	3%	2%	3%	2%	5%	3%	14%	9%	28%	6%	5%	13%	

Οι αξίες της Γ΄ κατηγορίας: *Παγκοσμιότητα*, ανιχνεύονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα NENΓ. Καταδεικνύεται το προβάδισμα των NENΓ σε αξίες που αφορούν στο σύνολό της την ανθρωπότητα, όπως αναφορές στην ειρήνη, στην προστασία του περιβάλλοντος, στα σύγχρονα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, στις αξίες του πολιτισμού και στην προώθηση μιας παγκόσμιας κουλτούρας για διεθνή φιλία και συνεργασία. Συγκεκριμένα, στα ΠΕΝΓ προτεραιότητα έχει η προστασία του περιβάλλοντος. Η ειρήνη και η διαμόρφωση παγκόσμιας συνείδησης εμφανίζονται περισσότερο αυξημένα στην Ε΄ τάξη σε σχέση με τις υπόλοιπες. Η επιστήμη και η τεχνολογία αυξάνεται σε συχνότητα με τη μετάβαση σε μεγαλύτερη τάξη. Ο πολιτισμός, τέλος, είναι πιο ενισχυμένος στη Δ΄ τάξη. Στα NENΓ η ειρήνη και η διαμόρφωση παγκόσμιας συνείδησης είναι πιο ενισχυμένες στη ΣΤ΄ τάξη, ο πολιτισμός στη Δ΄ τάξη, η επιστήμη και η τεχνολογία στη Ε΄ τάξη (πιν.7).

Να επισημανθεί ο περιορισμένος αριθμός αναφορών στο σύνολο του ερευνώμενου υλικού σε ηθικοκοινωνικές αξίες, που τείνουν να γίνουν οικουμενικές, όπως η ειρήνη, ο πολιτισμός, η διεθνής φιλία και συνεργασία, σε μια εποχή, όπως ο 21^{ος} αιώνας, κατά την οποία τα όρια μεταξύ λαών, κρατών και πολιτισμών πρακτικά καταργούνται και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών διαμορφώνει ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο προώθησης της διαπολιτισμικότητας, της ανεκτικότητας απέναντι σε αλλοεθνείς και

ΚΕΧΑΓΙΑ ΕΛΕΝΗ και ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ— Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΗΘΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

αλλόθρησκους λαούς, της αρμονικής συνύπαρξης και του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το χαμηλό ποσοστό των θεματικών δελτίων με «αρνητική» και «απροσδιόριστη» κατεύθυνση, καταγραφή η οποία δείχνει την αποσιώπηση σημαντικών παραμέτρων της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, απαντά σημαντικά μικρός αριθμός αναφορών στις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης καθώς και στις επιπτώσεις της λανθασμένης χρήσης των τεχνολογικών και επιστημονικών επιτευγμάτων.

Πίνακας 7: Κατηγορία Γ': Παγκοσμιότητα

ΣΧ. ΕΓΧ.	ΤΑΞΗ	ΕΙΡΗΝΗ	ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟ Σ	ΜΗ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ
	Δ'	12%	56%	2%	26%	4%
ΠΕΝΓ	Ε'	23%	34%	15%	20%	8%
	ΣΤ'	9%	36%	31%	20%	5%
	Δ'	6%	50%	18%	25%	1%
ΠΕΝΓ	Ε'	14%	15%	19%	53%	0%
	ΣΤ'	28%	24%	9%	32%	7%

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Τα σχολικά εγχειρίδια της ΝΓ, τόσο αυτά που εκδόθηκαν το 1982, όσο και αυτά που εκδόθηκαν το 2006, εμφανίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις υπό διερεύνηση ηθικές και κοινωνικές αξίες. Ωστόσο, εμφανίζονται σημαντικές παραλείψεις ως προς τις αξίες που ανιχνεύονται σε αυτά.

- Οι προσφερόμενες διδακτικές εναλλακτικές τακτικές για την προσέγγιση του περιεχομένου των αξιών για τον εκπαιδευτικό στα ΠΕΝΓ είναι πολύ περιορισμένες, ενώ στα ΝΕΝΓ ποσοτικά και ποιοτικά αναβαθμισμένες.
- Διαπιστώνεται ότι υφίσταται διαχρονική μεταβολή του περιεχομένου αυτών των αξιών και επισημαίνεται ότι υφίσταται τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική διαφοροποίησή τους εντός του σώματος των κειμένων στο σύνολο του ερευνώμενου υλικού.

Πιθανές ερμηνείες, οι οποίες θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως προς τη διαφοροποίηση αυτή, αφορούν κυρίως στη χωροχρονική κοινωνικοπολιτική διαφοροποίηση, στο πλαίσιο της οποίας συντελέστηκε η συγγραφή των δύο σχολικών εγχειριδίων (ΠΕΝΓ & ΝΕΝΓ), όπως η διαφοροποίηση στην προσέγγιση και στον προσδιορισμό της ανταπόκρισης της τελικής συγγραφής του σχολικού εγχειριδίου με τις αρχές και τους κανόνες του θεσμικού πλαισίου συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων από την επίσημη πολιτεία.

Τέλος, στις σημαντικές αλλαγές, που συντελέστηκαν διαχρονικά στον ελληνικό χώρο, στη διάρκεια της εικοσαετίας, που χωρίζει τα δύο εγχειρίδια, οι οποίες επηρέασαν, διαμόρφωσαν ή και αναδιαμόρφωσαν το υφιστάμενο αξιακό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων, κρίνεται σημαντικό, σε μελλοντικό χρόνο, να γίνουν προσπάθειες επαναπροσδιορισμού των αξιών που καλλιεργούνται στους μαθητές κατά τη διδακτική πράξη. Ένα καλογραμμένο και ελκυστικό σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να αξιοποιεί το εμπειρικό δυναμικό των μαθητών, να δημιουργεί τα κατάλληλα κίνητρα, να προδιαθέτει με θετικό τρόπο, να κρατά σε εγρήγορση τους μαθητές και να προβάλλει εκείνες τις ηθικοκοινωνικές αξίες που εναρμονίζονται με τις αξίες, που η κοινωνία προτρέπει να τους μεταδώσει, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην κοινωνικοποίηση και την δημιουργία ενός προσωπικού αξιακού συστήματος, βάσει του οποίου ρυθμίζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους μέσα σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Βιβλιογραφία

- Αργεΐτης, Κ. (Επιμ.). (2005). *Οικονομικές αλλαγές και κοινωνικές αντιθέσεις στην Ελλάδα: Οι προκλήσεις στις αρχές του 201^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2007). *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordrecht-Netherland: Springer.
- Βουγιούκας, Α. (1981). *Το γλωσσικό μάθημα (προτάσεις για μια επείγουσα αντιμετώπιση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Νικόδημος.
- Βώρος, Φ. (1977). *Δοκίμια για την Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμας.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character Education: Parents as Partners, *Educational Leadership*, 63 (1), 64-69.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Bos, W., & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research, *International Journal of Educational Research*, 31 (8), 659-671.
- Burman, E., Cooper, M., Ling, L., & Stephenson, J. (2005). *Values in Education*. London: Taylor & Francis.
- Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.
- Cairns, J., Roy, G., & Lawton, D. (2013). *Education for Values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Routledge.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1994). *Σύγχρονη ηθική φιλοσοφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Giddens, A. (1991). *Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (2014). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας* (μετ. Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Θεοδωρίδης, Χ. (1955). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Halstead, J. & Taylor, M. (1996). *Values in Education and Education in Values*. London-Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Howard, R. W. (2005). Preparing Moral Educators in an Era of Standards-Based Reform, *Teacher Education Quarterly, Fall*, 32 (4), 43-58.
- Hungerford, H., Volk, T., & Ramsey, J. (1994). *A prototype Enviromental Education Curriculum for the Middle School* (29). UNESCO-UNEP-IEEP Enviromental Education Series.
- Hurka, S. J. (1980). Business Administration Students in Five Canadian Universities: A Study of Values, *The Canadian Journal of Higher Education*, X (1).
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καραφύλλης, Γ. (2002). *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση του ζητήματος των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Κολιάδης, Ε. (1997β). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* (4η εκδ., τόμ. Β.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1997γ). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές Θεωρίες* (τόμ. Γ'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου, Ρ. (2014). Η εποχή της κρίσης. Στο *Πνευματικά Κείμενα*. Τελευταία ανάκτηση 29 Μαρτίου 2016, από <http://www.imconstantias.org.cy/1881.html>.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καψάλης, Α. Γ., & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: And What We Can Do About It*. New York: Simon & Schuster.
- Kirschenbaum, H. (1992). A Comprehensive Model For Values Education And Moral Education, *Phi Delta Kappan*, 73 (10), 771-776.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirschenbaum, H. (2013). *Values Clarification in Counseling and Psychotherapy: Practical Strategies for Individual and Group Settings*: New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1975). The relationship of Moral Education in the field of Value Education. In J. B. Meyer, *Theory, Practice, Problems, Prospects* (pp.79-84). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development, I*. California: Harper & Row Limited.
- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education, *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (ε' έκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (β' έκδ.). Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο *Δυνατότητες και Όρια της Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (Μ. Πουρκός, Επιμ.), 473-497.

- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης- το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου* (σελ. 188-224). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Νικολάου, Σ-Μ., (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ'τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδοσεις Gutenberg.
- Nachmias, D. & Nachmias, C. (1976). *Content analysis*.UK: Edward Arnold.
- Nucci, L. (1987). Synthesis of Research on Moral Development, *Educational Leadership*, 44 (5), 86-92.
- Παπαγεωργίου, Γ. Κ. (1985). *Ψυχολογία* (3η εκδ.). Ηράκλειο: Εκδόσεις Ψυχοτεχνική.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2010). Φιλοσοφία, ηθική και εκπαίδευση. Στο *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση. Γνωστική ανάλυση- δυσκολίες- Εφαρμογές*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. (M. Gabain, trans.) U.S.A.: The free press, Glencoe Illinois.
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T., & Southard, D. (1986). Values of psychology and nonpsychology major, *Psychological Reports*, 59, 880-882.
- Raths, L.E., Harmin, M & Simon, S.B. (1966). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus OH: Charles E. Merrill.
- Robb, B. (1998). What is values education- and so what? *The Journal of Values Education*, 1. Τελευταία ανάκτηση 4 Αυγούστου 2015, από <http://www.valueseducation.co.uk/articles/What-is-values-education-and-so-what.pdf>.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Collier Macmillan Publishers.

- Rokeach, M. (1975). Toward a philosophy of Value Education. In J. B. Meyer, *Values Education: Theory, Practice, Problems, Prospects* (pp. 117-126). Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Scriven, M. (1966). *Primary philosophy*. New York: McGraw-Hill.
- Simon, S., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1978). *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing. Reprinted.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. London: Harper & Row.
- Thio, A. (2005). *Sociology. A brief Introduction*. Boston: Pearson.
- Tillman, D. (2012). *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Τελευταία ανάκτηση 22 Απριλίου 2015, από <http://www.livingvalues.net/>.
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση- Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2005). *Education for Shared Values and for Intercultural and interfaith Understanding*. Paris.
- Φ.Ε.Κ.. 303/13-03-03, τ. Β. (n.d.). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Για την υποχρεωτική Εκπαίδευση*. (Τόμ. Α'). ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση και Αξίες. Μια σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Zajda, J. I., & Daun, H. (2009). *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace*. Netherland: Springer.

Στοιχεία επικοινωνίας

Φύκαρης Ιωάννης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα

Τηλ.: 26510 05710

e-mail: ifykaris@cc.uoi.gr

Δράκου Δήμητρα¹

Παπαγεωργίου Ναπολέον²

Χρηστογούλα Νεφέλη³

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία⁴

Οι φοιτητές, η οικονομική κρίση και ο ρόλος των ΜΜΕ: Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ως προς τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης. Η έρευνα εστιάζει στη συχνότητα ενημέρωσης των φοιτητών από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σχετικά με την οικονομική κρίση, διερευνώντας και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους.

¹Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

²Μεταπτυχιακός Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

³Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

⁴Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέσω στατιστικής κοινωνικής έρευνας με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, αναδεικνύονται οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της κρίσης, καθώς και η άμεση σχέση των απόψεών τους με τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και με τη συχνότητα ενημέρωσής τους όσον αφορά στην οικονομική κρίση.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική Ομάδα, Φοιτητές, Οικονομική κρίση, ΜΜΕ.

Abstract

The aim of this study is to detect the views of the students of the Department of Primary Education of University of Ioannina on the causes, consequences and ways of tackling the economic crisis in Greece. The research focuses on how frequently students get informed through the media about the economic crisis and on their socio-economic characteristics. Through a statistical social survey, using a structured questionnaire, the researchers managed to highlight the attitudes of the social group of University students towards the main characteristics of the economic crisis. These attitudes were also found to have a direct correlation with the students' socioeconomic status and also with the frequency of their updates regarding the economic crisis.

Keywords: Social Group, Students, Economic crisis, Mass media

Οι φοιτητές ως κοινωνική ομάδα και η αλληλεπίδρασή τους με την κοινωνία

Κάθε κοινωνία απαρτίζεται από έστω και στοιχειωδώς συγκροτημένα και σχετικώς περιορισμένα σε μέγεθος αλλά και σκοπούς σύνολα ατόμων. Τα σύνολα αυτά, τα αποκαλούμενα κοινωνικές ομάδες, συνδέονται με δεσμούς που θεμελιώνουν τη συνείδηση της υπόστασής τους, καθώς και με συχνές διαντιδράσεις (Τσαούση, 1983, σ. 145-146).

Βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων είναι οι σταθερές σχέσεις μεταξύ των ατόμων-μελών τους, η συνείδηση της ομάδας και των συμβόλων της από κάθε μέλος, η συστηματική επικοινωνία και η συνεργασία προς επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Bottomore, 1983· Γκυρβίτς, 1994· Μοσχονάς, 2005). Ένας τύπος κοινωνικής ομάδας με τουλάχιστον

στοιχειώδη δομή και οργάνωση, αλλά και ψυχολογική βάση στη συνείδηση των μελών της, είναι οι φοιτητές των Ανωτάτων και Ανωτέρων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Οι φοιτητές, ως κοινωνική ομάδα, διακρίνονται από σχετική ανομοιογένεια ως προς το γλωσσικό και φυλετικό υπόβαθρο, το θρήσκευμα, την κοινωνικο-οικονομική θέση (Benincasa, 2013). Παρόλα αυτά, μαθαίνουν να δρουν με παρόμοιο τρόπο μέσα στο πλαίσιο της φοιτητικής τους ζωής, ακολουθώντας ορισμένους κοινούς κανόνες συμπεριφοράς και έχοντας κοινούς στόχους. Συγκεκριμένα, επιδιώκουν την απόκτηση γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων, την απόκτηση πανεπιστημιακών τίτλων-πτυχίων, τη συσσώρευση πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς και τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού *habitus* για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Λαμπίρη-Δημάκη, 2002, σ. 105 κ.ε.: Kuh, 1995).

Ο θεσμικός χώρος του Πανεπιστημίου, ως τμήμα της κοινωνίας σε ορισμένη χώρα και εποχή, οριοθετεί αντικειμενικές δυνατότητες, όχι μόνο αναπαραγωγής γνώσης και παραγωγής νέας επιστημονικής γνώσης, αλλά και πολιτισμικής παραγωγής, εφόσον βρίσκεται σε άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο, στο οποίο εντάσσεται. Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, και δη οι φοιτητές, επηρεάζονται από τις κοινωνικές αλλαγές και επιδρούν σε αυτές. Κοινωνικά προβλήματα, τομείς προς εξερεύνηση, κριτική αναζήτηση και ορθολογική ανάλυση αυτών αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των φοιτητών.

Ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που επέφερε κοινωνικές αλλαγές και επηρέασε άμεσα όλες τις κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού, επομένως και τους φοιτητές, είναι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών. Επέδρασε δε σημαντικά στον παραγωγικό και κοινωνικό ιστό της χώρας, αλλά και στον τομέα της παιδείας. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα αποτελεί καίριο ζήτημα των κοινωνικών ερευνών τα τελευταία χρόνια. Το κύριο ζητούμενο των ερευνών είναι η διερεύνηση και ανάλυση των αιτιών, των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισής της. Εξετάζοντας και μελετώντας κανείς τις έρευνες που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, οι οποίες απεικονίζουν και τα επιστημονικά κοινωνικά ερωτήματα της σύγχρονης κοινωνίας, δύναται να σκιαγραφήσει

και να περιγράψει με δομημένο τρόπο την κρίση, έτσι ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενό της (ΕΚΚΕ, 2012).

Πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και στην κοινωνική ομάδα των φοιτητών. Εστιάζουν για παράδειγμα στο γεγονός της αύξησης του κόστους σπουδών, της μείωσης του εισοδήματος των φοιτητών (ως απόρροια της μείωσης του εισοδήματος της οικογένειας), στην αύξηση του ποσοστού των φοιτητών που εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, συνθήκες που απορρέουν από την οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Διαπιστώνουν επίσης, ότι δυο τομείς έχουν επηρεαστεί ιδιαίτερα αρνητικά από τις συνθήκες αυτές: η κατανάλωση και η ψυχολογία των νεαρών ενηλίκων (Δημητρίου, 2014· Σαματάς και Δράκος, 2012). Ποιοι παράγοντες όμως επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γνώμης των φοιτητών για την οικονομική κρίση;

Η κοινωνική ομάδα των φοιτητών, ως σύνολο προσώπων που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία, ενημερώνεται συχνά για την πορεία της ελληνικής οικονομίας και διεξάγει σχετικές συζητήσεις όχι μόνο στο φυσικό χώρο δράσης τους αλλά και σε άλλους δημόσιου χώρους. Το περιεχόμενο των συζητήσεων αυτών διαμορφώνεται, μεταξύ άλλων, από τη γενικότερη θεματολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και τη συχνότητα ενημέρωσης από αυτά.

Η συζήτηση για την οικονομική κρίση στο πλαίσιο της ομάδας των φοιτητών και οι απόψεις τους για τα αίτια, τις συνέπειες ή/και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτής, μπορεί να αναλυθεί υπό την ευρύτερη έννοια της κοινής γνώμης. Αυτή εκφράζει τις συλλογικές κρίσεις που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και περιλαμβάνει την κριτική για τη δημόσια, ενεργό πολιτική ζωή (Δεμερτζής, 1996). Η κοινή γνώμη διαμορφώνεται κυρίως από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, ο τύπος, οι ιστοσελίδες, αλλά και από τις κυρίαρχες απόψεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης λειτουργούν ως δίαυλος επικοινωνίας και παροχής πληροφοριών, προβάλλοντας γνώμες, ιδέες και σχηματίζοντας αντιλήψεις (Price, 1996· Gerbner, 1998· Λαμπροπούλου, 1999· Luhmann, 2001· Σεραφετινίδου, 2003· Κοντοχρήστου, 2007). Η γνώμη των κοινωνικών ομάδων, μεταξύ αυτών και των φοιτητών, για θέματα γενικού αλλά και ειδικού ενδιαφέροντος διαμορφώνεται σήμερα σε μεγάλο βαθμό από τα

ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι τα μέσα αυτά διαμορφώνουν το περιεχόμενο της κοινής γνώμης στην ίδια ένταση με τα παραδοσιακά μέσα, όπως η τηλεόραση ή το ραδιόφωνο (Wolton 2005· Al-Dbaysi & Al-Tahat, 2013).

Η μαζική επικοινωνία έχει «το χαρακτήρα μιας κοινωνικής σχέσης, στην οποία συμμετέχει ένας μεγάλος αριθμός ατόμων και ομάδων, που διαφέρουν ως προς τη σύνθεση, τη δομή, τις δραστηριότητες και το βαθμό οργάνωσής τους» (Λαμπροπούλου, 1999, σ.17). Η άποψη του μεγαλύτερου μέρους του κοινού για το «πολιτικό γίγνεσθαι» και τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του στηρίζεται κυρίως στις πληροφορίες που μεταδίδουν τα ΜΜΕ, οι οποίες κατορθώνουν να επηρεάσουν το κοινό ως προς το ποια ζητήματα θεωρούνται τα σημαντικότερα που απασχολούν τη δημόσια ζωή (Jameson, 1992· ΜακΚομπς et al. 1996· Fiske, 2000· Δεμερτζής, 2002· Wolton, 2005· Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011). Οι φοιτητές, ως κοινωνική ομάδα και τμήμα του κοινωνικού ιστού, διαμορφώνουν άποψη και γνώμη κυρίως από τα ΜΜΕ.

Η έρευνα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών απέναντι στις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει και στην ανεύρεση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της άποψης των φοιτητών για την οικονομική κρίση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο, που επιτρέπει άμεσα τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με την οικονομική κρίση εξετάστηκαν ως προς τη σχέση τους με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι η συχνότητα ενημέρωσής τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η επιλογή του μέσου ενημέρωσης, καθώς και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- Το φύλο ως παράγοντας, το μορφωτικό/οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η συχνότητα εργασίας των φοιτητών σχετίζονται με τις απαντήσεις τους για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης.
- Το μέσο που επιλέγουν οι φοιτητές για την ενημέρωσή τους αναφορικά με την οικονομική κρίση σχετίζεται με τις απαντήσεις τους για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης.
- Οι παράγοντες διαμόρφωσης της γνώμης για την οικονομική κρίση σχετίζονται με τις απαντήσεις για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης.

Η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια διεξήχθη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου χορηγήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο στους φοιτητές όλων των τρεχόντων εξαμήνων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά την περίοδο 30-03-2015 ως 01-04-2015. Το δείγμα της έρευνας ανήλθε στα 308 άτομα, τα οποία αποτελούν το 30,2% του συνόλου του πληθυσμού. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι αυτή της στρωματοποιημένης διαθέσιμης δειγματοληψίας στο σύνολο του πληθυσμού των φοιτητών και ανά έτος σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα ποσοστά του πληθυσμού των φοιτητών του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων κατά έτος σπουδών, έτσι όπως ορίζονται από τα επίσημα στοιχεία της Γραμματείας της Σχολής Επιστημών Αγωγής. Οι ενεργοί φοιτητές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. κατά το έτος 2015 αριθμούν τους 1311 φοιτητές. Στα τέσσερα έτη σπουδών φοιτούν 1020 φοιτητές. Οι υπόλοιποι 291 φοιτητές έχουν ξεπεράσει τα τέσσερα έτη σπουδών, εξακολουθούν να είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα του Τμήματος, αλλά σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την δειγματοληψία, δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα φοιτητές που έχουν φοιτήσει για περισσότερα από τέσσερα έτη (φοιτητές επί πτυχίω). Όπως παρατηρείται, το μέγεθος του δείγματος ως ποσοστό επί του πληθυσμού είναι αρκετά ικανοποιητικό, καθώς αποτελεί περισσότερο από το 20% του συνόλου.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας ως ποσοστό του πληθυσμού

	1 ^ο Έτος	2 ^ο Έτος	3 ^ο Έτος	4 ^ο Έτος	Σύνολο
Πληθυσμός φοιτητών την περίοδο της έρευνας	216	255	276	273	1020
Δείγμα και ποσοστό του δείγματος επί του πληθυσμού στο σύνολο και ανά έτος	72	46	109	80	308
	33,3%	18%	39,5%	29,3%	30,2%

Το δομημένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σκοπό να συλλέξει τις απαραίτητες για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων πληροφορίες. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες αφορούν ακαδημαϊκά και κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα ενημέρωσης και το επιλεγόμενο μέσο. Το δεύτερο και ουσιαστικότερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, καθώς και ερωτήματα για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη γνώμη του δείγματος για την κρίση.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό λογισμικό πρόγραμμα SPSS 21 και χρησιμοποιήθηκαν κυρίως η περιγραφική στατιστική και ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

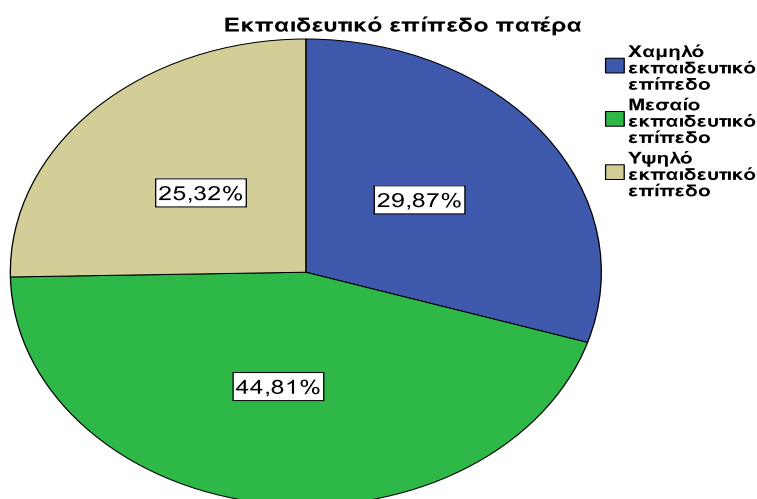
Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Περιγραφικά αποτελέσματα

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (84,4%) είναι γυναίκες και σε ποσοστό μόλις 15,6% είναι άντρες. Σχετικά με την περιοχή καταγωγής των φοιτητών, το 4,6% προέρχεται από χωριό, το 11,8% από κωμόπολη και το 83,6% από πόλη. Οι ηλικίες του δείγματος κυμαίνονται ως εξής: το 9,8% του δείγματος είναι 18 ετών, το 16,3% είναι 19 ετών, το 24,8% είναι 20 ετών, το 30% είναι 21 ετών, το 14% είναι 22 ετών και το 5,2% είναι φοιτητές από 22 ετών και πάνω.

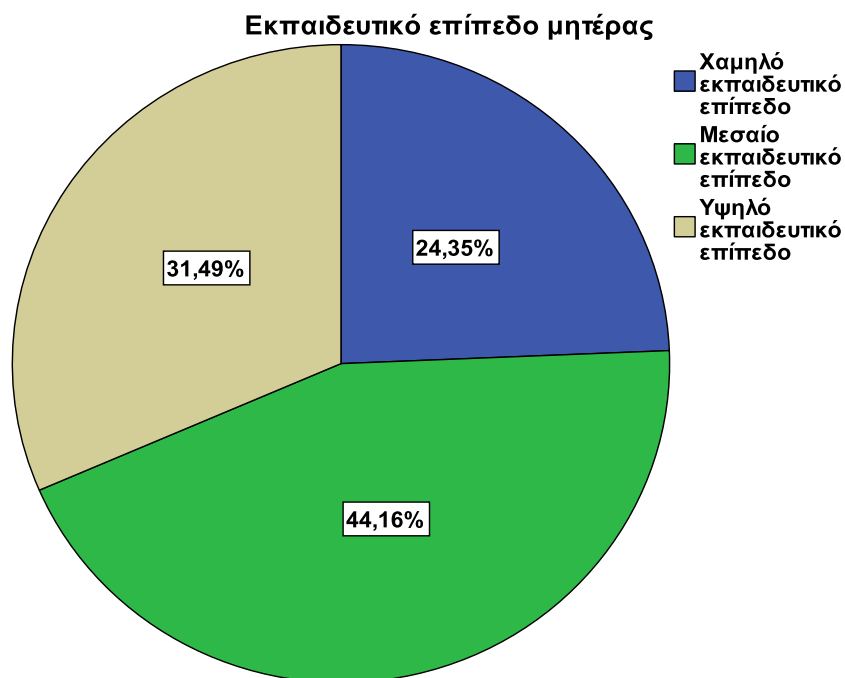
Το δείγμα ανά έτος σπουδών κατανέμεται ως εξής: Το 23,5% του δείγματος φοιτά στο πρώτο έτος, το 15% φοιτά στο δεύτερο έτος, το 35,5% στο τρίτο έτος και το 26,1% στο τέταρτο έτος σπουδών.

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, αυτό διαμορφώθηκε σε ομάδες με τις παρακάτω κατηγορίες: α) Χαμηλό, το οποίο περιλαμβάνει τις βαθμίδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου, β) Μεσαίο, το οποίο περιλαμβάνει το Λύκειο και τις Τεχνικές μεταλυκειακές σπουδές και γ) Υψηλό, που περιλαμβάνει απόφοιτους ΑΤΕΙ/ΑΕΙ, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές. Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση το 29,87% των ερωτηθέντων δήλωσε πως το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα είναι Χαμηλό, το 44,81% δήλωσε ότι είναι Μεσαίο και το 25,32% δήλωσε πως είναι Υψηλό (Γράφημα 1).



Γράφημα 1

Ανάλογα κατηγοριοποιήθηκε και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Από το δείγμα της έρευνας προέκυψε ότι το 24,35% των φοιτητών δήλωσε ότι η μητέρα τους έχει Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το 44,16% ότι έχει Μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο και το 31,49% δήλωσε πως «κατέχει» Υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Γράφημα 2)



Γράφημα 2

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, το 69,9% του δείγματος απάντησε ότι ο πατέρας είναι εργαζόμενος, το 11,5% ότι είναι άνεργος και το 18,6% ότι είναι συνταξιούχος. Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας, το 51,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η μητέρα είναι εργαζόμενη, το 30,4% ότι είναι άνεργη, το 12,4% ότι είναι συνταξιούχος και το 5,4% ότι είναι οικιακά.

Σχετικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το 3,9% του δείγματος δήλωσε ότι η οικογένειά του βρίσκεται σε Κακή οικονομική κατάσταση¹,

¹Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας προσδιορίστηκε ως Κακή (ως 9.000 Ευρώ), Όχι καλή (από 9.001-15.000 Ευρώ), Ικανοποιητική (από 15.001-30.000 Ευρώ) και Καλή (πάνω από 30.000 Ευρώ) με βάση το εισόδημα. (Στοιχεία ΕΛΣΤΑΤ 2013).

το 15,8% πως η οικονομική κατάσταση δεν είναι Καλή, το 58,1% απάντησε πως είναι Ικανοποιητική και το 19,5% ότι είναι Καλή.

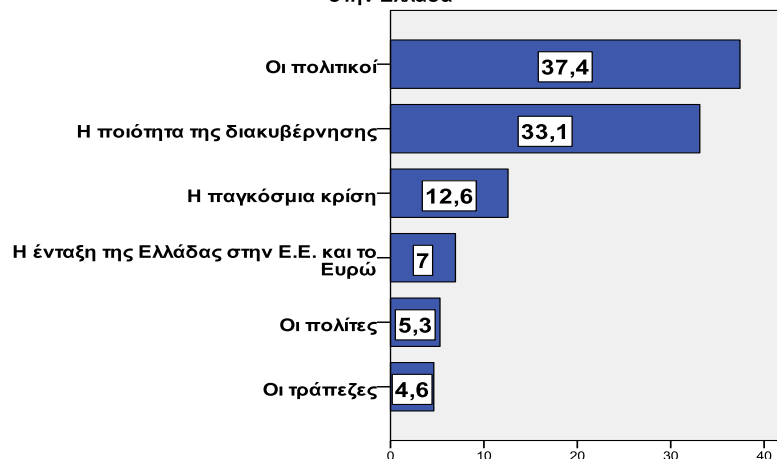
Στην ερώτηση σχετικά με την ανάγκη εργασίας τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, το 67,2% του δείγματος απάντησε πως δεν χρειάστηκε να εργαστεί Καθόλου, το 23,4% απάντησε Λίγο, το 7,8% Αρκετά και το 1,6% Πολύ.

Αναφορικά με τη συχνότητα ενημέρωσης από τα ΜΜΕ για θέματα που σχετίζονται με την οικονομική κρίση, το 16,6% απάντησε ότι ενημερώνεται Πολύ συχνά, το 58,4% ότι ενημερώνεται Συχνά, το 23,1% ενημερώνεται Σπάνια και το 1,9% του δείγματος δεν ενημερώνεται Ποτέ. Σχετικά με το μέσο που επιλέγουν οι φοιτητές για την ενημέρωσή τους το 2,1% του δείγματος ανέφερε το Ραδιόφωνο, το 52,8% την Τηλεόραση, το 43,3% ενημερώνεται περισσότερο από τις Ιστοσελίδες, ένα ποσοστό 1,4% από τον Εθνικό Τύπο και μόλις το 0,4% από τον Τοπικό Τύπο.

Τα περιγραφικά αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες, τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης και τους παράγοντες διαμόρφωσης της γνώμης τους διαμορφώθηκαν ως εξής:

Ως βασικότερο παράγοντα εμφάνισης της κρίσης στην Ελλάδα το 37,4% των ερωτηθέντων φοιτητών θεωρεί τους Πολιτικούς (ως ηγετικά πρόσωπα), σε ποσοστό 33,1% αποδίδει την κρίση στην Ποιότητα της διακυβέρνησης, το 12,6% του δείγματος συνδέει το φαινόμενο της κρίσης με την Παγκόσμια κρίση, το 7% το συνδέει με την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε. και το Ευρώ, ενώ ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ως υπεύθυνους του φαινομένου τους ίδιους τους Πολίτες (5,3%) ή τις Τράπεζες (4,6%) (Γράφημα 3).

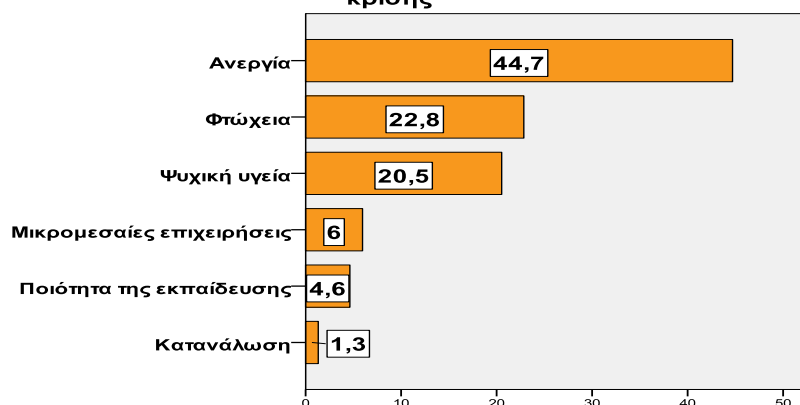
Βασικότερος παράγοντας που συνέβαλε στην εμφάνιση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα



Γράφημα 3

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που θεωρείται ότι έχουν επηρεαστεί αρνητικά από την κρίση, το 44,7% των ερωτηθέντων επιλέγει τον παράγοντα «Ανεργία», το 22,8% τον παράγοντα «Φτώχεια», το 20,5% θεωρεί ότι περισσότερο πλήττεται η «Ψυχική υγεία» των πολιτών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό κρίνει ότι πλήττονται κυρίως οι Μικρομεσαίες επιχειρήσεις (6%), η Ποιότητα της εκπαίδευσης (4,6%) και η Κατανάλωση (1,3%) (Γράφημα 4).

Βασικότερο που έχει επηρεαστεί αρνητικά λόγω της οικονομικής κρίσης

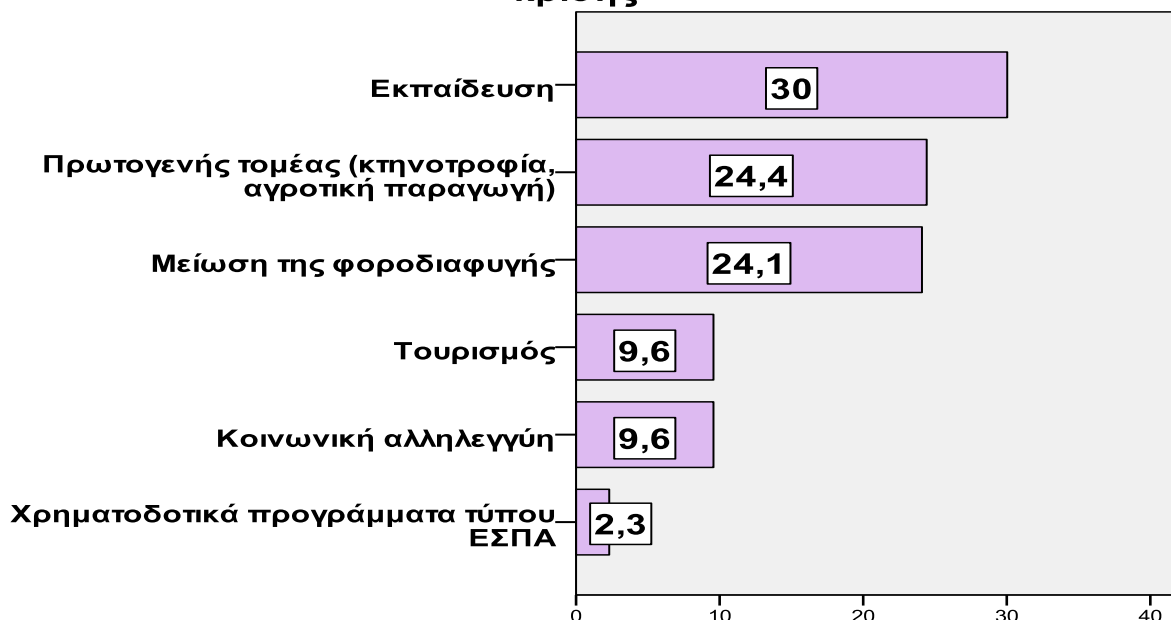


Γράφημα 4

Στο ερώτημα σχετικά με το πιο κατάλληλο μέσο για την αντιμετώπιση της κρίσης, το 30% του δείγματος θεωρεί πλέον κατάλληλη την Εκπαίδευση, το 24,4% επιλέγει την επένδυση στον Πρωτογενή τομέα, το 24,1% προτείνει ως μέσο τη Μείωση της

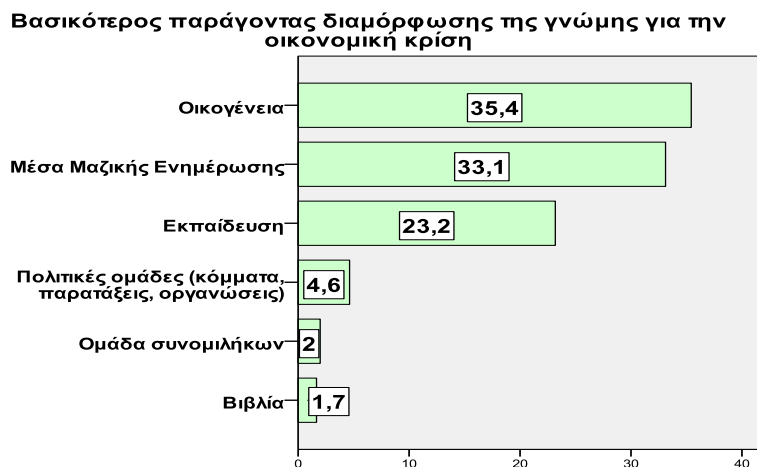
φοροδιαφυγής, ενώ σε μικρότερο ποσοστό επιλέγεται ως μέσο αντιμετώπισης ο Τουρισμός (9,6%), η Κοινωνική Αλληλεγγύη (9,6%) και τα Χρηματοδοτικά προγράμματα τύπου ΕΣΠΑ (2,3%) (Γράφημα 5).

Βασικότερο μέσο αντιμετώπισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης



Γράφημα 5

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το βασικότερο παράγοντα που επηρεάζει και διαμορφώνει τη γνώμη για την οικονομική κρίση, το 35,4% του δείγματος επιλέγει ως καθοριστικό παράγοντα την Οικογένεια, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (33,1%) τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το 23,2% του δείγματος θεωρεί την Εκπαίδευση, ενώ σε μικρότερο ποσοστό φαίνεται να επηρεάζουν άλλοι παράγοντες, όπως οι Πολιτικές Ομάδες (4,6%) οι Ομάδες συνομηλίκων (2%) και τα Βιβλία (1,7%).



Γράφημα 6

Αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων των υποθέσεων

Αρχικά μελετήθηκαν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των ελέγχων των υποθέσεων με τη χρήση του κριτηρίου χ^2 και καταγράφηκε το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων διαμόρφωσης γνώμης και των απαντήσεων του δείγματος για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομική κρίσης, αν και μη στατιστικά σημαντικό.

Πιο αναλυτικά, η σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ της συχνότητας ενημέρωσης των φοιτητών από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και των μέσων που επιλέγουν για την αντιμετώπιση της κρίσης, έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων (χ^2 [df 5]= 12,292 και $p= 0,046$). Όσοι δεν ενημερώνονται ποτέ ή ενημερώνονται σπάνια για την κρίση από τα ΜΜΕ επιλέγουν τον παράγοντα «Εκπαίδευση» ως μέσο αντιμετώπισης της κρίσης. Όσοι ενημερώνονται συχνά ή πολύ συχνά από τα ΜΜΕ για το φαινόμενο της κρίσης, προτείνουν μεν ως βασικότερο μέσο αντιμετώπισης της κρίσης τον παράγοντα «Εκπαίδευση» αλλά σε μικρότερο ποσοστό από τους πρώτους (ποτέ/ σπάνια= 33,8% και συχνά/ πολύ συχνά= 28,8%), ενώ προτείνουν σε μεγάλο ποσοστό και τον παράγοντα «Πρωτογενής τομέας» ως μέσο αντιμετώπισης της κρίσης (27,4%). Το γεγονός ότι οι φοιτητές επιλέγουν πρωταρχικά την Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της κρίσης

είναι ενθαρρυντικό ως προς την αξία που δίνουν στον θεσμό, από την άλλη όμως λαμβάνουμε υπόψη ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές Πανεπιστημίου και μάλιστα του Παιδαγωγικού Τμήματος, οι οποίοι πιθανότατα να έχουν αυξημένο το αίσθημα της αξίας της εκπαίδευσης, λόγω του αντικειμένου των σπουδών τους. Η επιλογή σε δεύτερο πλαίσιο του παράγοντα «Πρωτογενής τομέας» ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι ο πρωτογενής τομέα προβάλλεται συχνά από τα ΜΜΕ ως ένα σημαντικό μέσο αντιμετώπισης της κρίσης.

Επίσης, σημαντικό είναι το αποτέλεσμα που αφορά στις διαφορές των απαντήσεων μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα και των μέσων που επιλέγουν για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των δύο μεταβλητών με το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε πως οι διαφορές στις απαντήσεις τους είναι στατιστικά σημαντικές (χ^2 [df10]= 19,636 και **p= 0,033**). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε, ότι οι φοιτητές με χαμηλό ή μεσαίο μορφωτικό επίπεδο πατέρα επιλέγουν ως μέσο αντιμετώπισης της κρίσης την Εκπαίδευση (34,1% και 32,4% αντίστοιχα). Αντίθετα, οι φοιτητές με πατέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου επιλέγουν τον Πρωτογενή τομέα (34,2%) ως βασικό μέσο αντιμετώπισης της κρίσης. Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει, ενδεχομένως, ότι οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με πατέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου αποδίδουν μεγάλη σημασία στη μόρφωση, υψηλότερη από εκείνους των οποίων ο πατέρας διαθέτει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Η ιδέα του νεοελληνικού Διαφωτισμού (που χρονικά εντοπίζεται σύμφωνα με τον Κ.Θ. Δημαρά στο διάστημα μεταξύ του 1770 και 1830) ότι μέσω της παιδείας, της μόρφωσης, της εκπαίδευσης και των γραμμάτων θα απελευθερωθεί το Γένος, διακατέχει τη σκέψη και συνείδηση του μέσου Έλληνα πολίτη, ο οποίος διακρίνει και κατανοεί το ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση ζητημάτων της κοινωνίας (Γέρου, 1988). Η ίδια συσχέτιση πραγματοποιήθηκε και με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας χωρίς να επισημανθούν όμως διαφορές στις απαντήσεις. Φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, σε αντίθεση με αυτό του πατέρα, δεν σχετίζεται καθόλου με τις απαντήσεις των φοιτητών για τα μέσα αντιμετώπισης της κρίσης.

Η συσχέτιση ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας και στα μέσα που επιλέγουν οι φοιτητές για την αντιμετώπιση της κρίσης έδειξε πως υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (χ^2 [df 5]= 12,310 και **p= 0,031**).

Ο αριθμός του δείγματος που αναφέρει ως «Κακή ή όχι Καλή» την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, επιλέγει ως πρώτο μέσο αντιμετώπισης της κρίσης την «Εκπαίδευση» (38,2%) και δεύτερο μέσο τη «Μείωση της φοροδιαφυγής». Όσοι δήλωσαν ως «Ικανοποιητική ή Καλή» την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, επιλέγουν πρώτα την Εκπαίδευση (27,7%), σε χαμηλότερο ποσοστό από τους προηγούμενους και ύστερα, με υψηλό ποσοστό, τον Πρωτογενή τομέα (25,1%). Όπως και στο προηγούμενο αποτέλεσμα, οι φοιτητές με «Κακή ή όχι Καλή» οικονομική κατάσταση οικογένειας αναδεικνύουν την Εκπαίδευση ως πρωταρχικό μέσο αντιμετώπισης της κρίσης. Με βάση το παραπάνω αποτέλεσμα μπορούμε να υποθέσουμε πως οι οικογένειες με χαμηλή οικονομική κατάσταση αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αξία και στη δύναμη της εκπαίδευσης. Από την άλλη, φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με «Ικανοποιητική ή Καλή» οικονομική κατάσταση επιλέγουν μεν ως πρώτο μέσο αντιμετώπισης της κρίσης την εκπαίδευση, αλλά με χαμηλότερο ποσοστό και οι επόμενες απαντήσεις τους έχουν παρόμοια ποσοστά, δίνοντας με αυτές τις επιλογές μια διάσταση πολύπλευρης αντιμετώπισης της κρίσης. Αυτό ερμηνεύεται ενδεχομένως από το γεγονός ότι το χαμηλότερο κοινωνικό στρώμα, όπως στηρίζει τις ελπίδες του για κοινωνική άνοδο στην εκπαίδευση, κατ' αναλογία στηρίζεται στην εκπαίδευση και για την αντιμετώπιση κάθε κοινωνικού προβλήματος (Μυλωνάς, 1999· Γέρου, 1988). Τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα στην Ελλάδα με βάση το πολιτισμικό τους επίπεδο (μορφωτικό κεφάλαιο) έχουν τη δυνατότητα να προσβλέπουν και σε άλλες λύσεις.

Το τελευταίο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (χ^2 [df10]= 22,310 και $p= 0,014$) αναφέρεται στις διαφορές που διαπιστώθηκαν ως προς την ανάγκη των φοιτητών για εργασία (αν χρειάστηκε να εργαστούν) και ως προς τις επιλογές τους για τους τομείς που επηρεάστηκαν περισσότερο αρνητικά από την κρίση. Διαπιστώνεται ότι όσοι δεν χρειάστηκε να εργαστούν ή όσοι χρειάστηκε να εργαστούν λίγο κρίνουν περισσότερο επιβαρυνμένο από την κρίση τον τομέα «Ανεργία» (49,8% και 37,1% αντίστοιχα), και ακολουθούν με αρκετά υψηλά ποσοστά οι τομείς «Φτώχεια» (23,2% και 17,1% αντίστοιχα) και «Ψυχική Υγεία» (16,3% και 27,1% αντίστοιχα). Αντίθετα οι φοιτητές που χρειάστηκε να εργαστούν αρκετά ή πολύ, κρίνουν ότι επηρεάστηκαν εξίσου οι τομείς «Φτώχεια» και «Ψυχική Υγεία» (34,5%) και θέτουν σε δεύτερη επιλογή τον τομέα «Ανεργία» (27,6%). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η ανάγκη των φοιτητών να εργαστούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

λόγω της οικονομικής αδυναμίας των ίδιων ή/και των οικογενειών τους, και η αναζήτηση απασχόλησης στην αγορά εργασίας, έφερε τους φοιτητές αντιμέτωπους με ουσιαστικά ζητήματα των συνεπειών της οικονομικής κρίσης, όπως τη φτώχεια.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) συνοψίζονται όλα τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας.

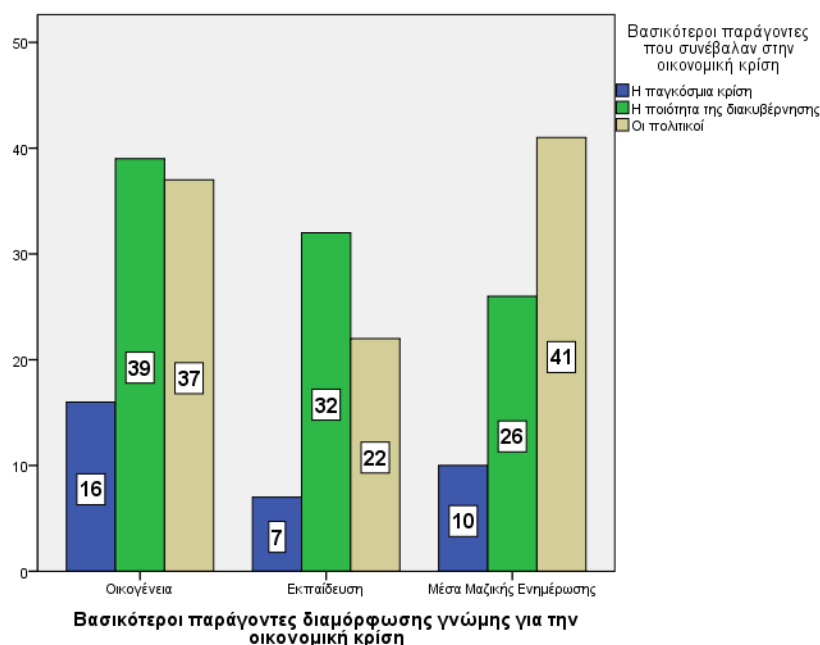
Πίνακας 4

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Κατηγορίες ανεξάρτητης μεταβλητής	Εξαρτημένη μεταβλητή	Σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις	Στατιστική σημαντικότητα
Συχνότητα ενημέρωσης από τα ΜΜΕ για την οικονομική κρίση	Ποτέ ή Σπάνια	Μέσα αντιμετώπισης της κρίσης	Εκπαίδευση ως 1 ^ο (33,8%) και Μείωση της φοροδιαφυγής ως 2 ^ο (19,5%)	χ^2 [df 5]= 12,292 p= 0,046
	Συχνά ή Πολύ συχνά		Εκπαίδευση ως 1 ^ο (28,8%) και Πρωτογενής τομέας ως 2 ^ο (27,4%)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Χαμηλό	Μέσα αντιμετώπισης της κρίσης	Εκπαίδευση 1 ^ο (34,1%)	χ^2 [df10]= 19,636 p= 0,033
	Μεσαίο		Εκπαίδευση 1 ^ο (32,4)	
	Υψηλό		Πρωτογενής τομέας 1 ^ο (34,2)	
Οικονομική κατάσταση οικογένειας	Κακή ή Όχι καλή	Μέσα αντιμετώπισης της κρίσης	Εκπαίδευση 1 ^ο (38,2%) Αρκετά μικρότερα % στο 2 ^ο και στο 3 ^ο	χ^2 [df 5]= 12,310 p= 0,031
	Ικανοποιητική ή Καλή		Εκπαίδευση 1 ^ο (27,7%)	

			Περίπου ίσα ποσοστά στο 2 ^ο και 3 ^ο	
Εργασία κατά την περίοδο των σπουδών	Καθόλου	Τομείς που επηρεάστηκαν αρνητικά λόγω της κρίσης	Ανεργία 1 ^ο (49,8%)	$\chi^2[\text{df}10]= 22,310$ $p= 0,014$
	Λίγο		Ανεργία 1 ^ο (37,1%)	
	Αρκετά ή Πολύ		Φτώχεια 1 ^ο (34,5%) & Ψυχική Υγεία 1 ^ο (34,5%)	

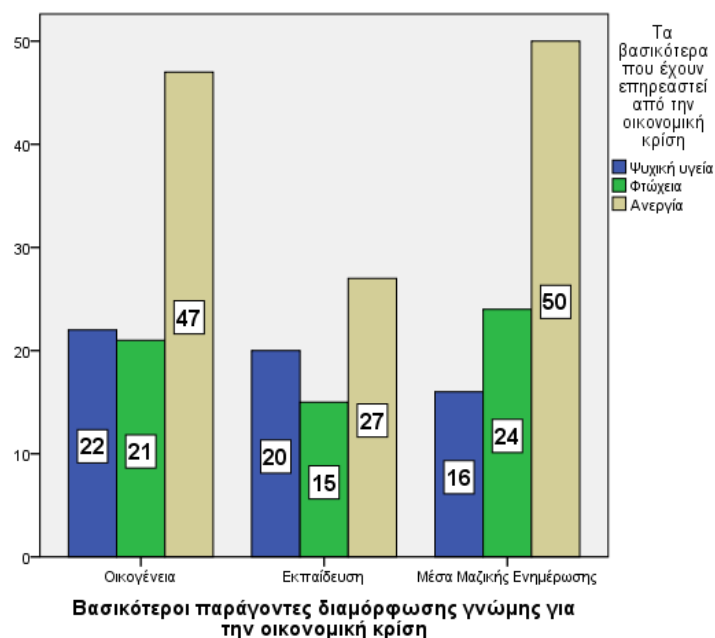
Εν τέλει, επιλέχθηκαν οι τρεις συχνότερες απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, καθώς και οι τρεις βασικότεροι από τους παράγοντες που φαίνεται να διαμορφώνουν την άποψη των φοιτητών για την οικονομική κρίση. Στα παρακάτω Γραφήματα 7, 8 και 9 διαφαίνονται οι διαφορές στις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης, σε σύγκριση με τους παράγοντες που θεωρούν ότι διαμορφώνουν τη γνώμη τους για την κρίση. Τα ποσοστά στο άθροισμά τους δεν φτάνουν στο 100%, διότι δεν εντάχθηκαν οι τρεις λιγότερο επιλεγμένες απαντήσεις. Φαίνεται όμως, ότι οι παράγοντες διαμόρφωσης της γνώμης των φοιτητών σχετίζονται με τις απαντήσεις τους σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης.

Πιο αναλυτικά, όσοι φοιτητές επέλεξαν τα ΜΜΕ ως βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της γνώμης τους, θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης για την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας έχουν οι πολιτικοί (ως ηγετικά πρόσωπα) (41%). Όσοι επέλεξαν ως βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της γνώμης τους την εκπαίδευση ή την οικογένεια θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως βασικότερη αιτία εμφάνισης της κρίσης την ποιότητα της διακυβέρνησης.



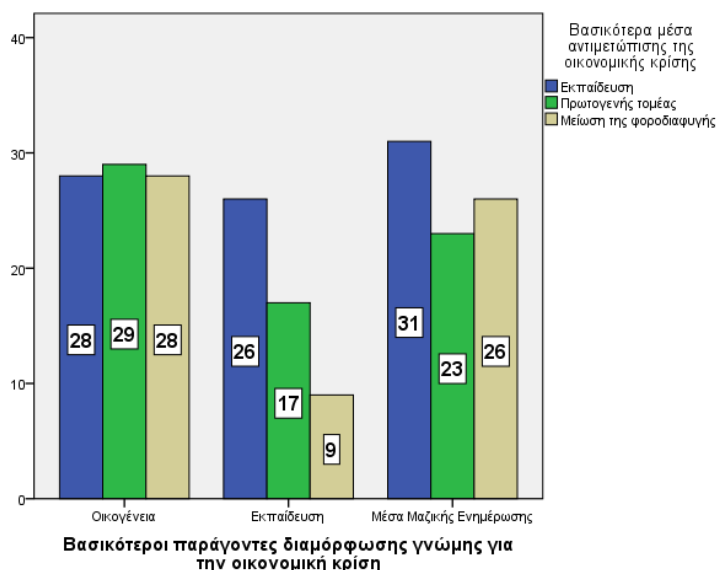
Γράφημα 7

Αυτό που προκύπτει από τη σύγκριση των απαντήσεων των φοιτητών για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη γνώμη τους και των συνεπειών της οικονομικής κρίσης και κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί είναι ότι όλοι οι φοιτητές θεωρούν την ανεργία ως τη βασικότερη συνέπεια της κρίσης. Η διαφορά έγκειται στη δεύτερη βασικότερη συνέπεια που επέφερε η οικονομική κρίση. Όσοι φοιτητές επέλεξαν τα ΜΜΕ ως βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της γνώμης τους, απάντησαν πως η φτώχεια αποτελεί τη δεύτερη βασικότερη συνέπεια της κρίσης (24%), ενώ όσοι επέλεξαν τους άλλους δύο παράγοντες διαμόρφωσης γνώμης (α. οικογένεια και β. εκπαίδευση), ως δεύτερη σε σημαντικότητα συνέπεια αναφέρουν την ψυχική υγεία.



Γράφημα 8

Τέλος, από τη σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των παραγόντων διαμόρφωσης της γνώμης και των τρόπων αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης καταγράφηκε μια σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα. Όσοι επέλεξαν την εκπαίδευση ως βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της γνώμης τους, απάντησαν πως η ίδια η εκπαίδευση συνιστά το βασικότερο μέσο για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, ενώ επέλεξαν με πολύχαμηλότερο ποσοστό τον πρωτογενή τομέα και τη μείωση της φοροδιαφυγής. Στις άλλες δύο κατηγορίες, τα ποσοστά των απαντήσεων κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα.



Γράφημα 9

Συμπεράσματα

Η σχέση των ΜΜΕ με την οικονομική κρίση είναι ιδιαίτερως σύνθετη. Είναι γεγονός ότι διάφοροι παράγοντες θέτουν τα ΜΜΕ σε καθεστώς εξάρτησης από το πολιτικό και το χρηματοπιστωτικό σύστημα, δεδομένου ότι τα ΜΜΕ αφενός αποτελούν επιχειρήσεις, μεγάλους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς, αφετέρου δέχονται ισχυρές πιέσεις από την πολιτική εξουσία. Επομένως, η κάλυψη της κρίσης από τα Μέσα είναι πολύπτυχη και επηρεάζεται από παράγοντες όπως το ιδιοκτησιακό καθεστώς, ο ιδεολογικός προσανατολισμός, η δημοσιογραφική κουλτούρα του μέσου, οι πρακτικές συλλογής των ειδήσεων και παράλληλα όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από τη σχέση ανάμεσα στο επικοινωνιακό και το πολιτικό σύστημα (Πλειός, 2015). Ως εκ τούτου το κοινό θα πρέπει να διέπεται από κατανόηση και ορθή κρίση τόσο της «πολιτικής λογικής», όσο και της «λογικής του μέσου» (Πλειός, 2013). Για να διαμορφωθεί κριτική κοινή γνώμη απαιτείται πολιτική συμμετοχή μέσα από την αντιπαράθεση απόψεων και επιχειρημάτων που θα οδηγήσουν στον έλεγχο της πολιτικής εξουσίας αλλά εξίσου απαραίτητη είναι και η δυνατότητα αναστοχαστικής ικανότητας του πολίτη (Price, 1996, σ. 7 κ.ε.).

Μια ομάδα της κοινωνίας, όπως οι φοιτητές, δρουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, στο πανεπιστήμιο, βρίσκονται σε συνεχή διάδραση και αλληλεπίδραση, κοινωνικοποιούνται μέσω της πρόσκτησης, παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, κινητοποιούνται περαιτέρω και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα από όπου δέχονται επιρροές από διάφορους φορείς (οικογένεια, συμφοιτητές, καθηγητές, Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Κοινωνικής Δικτύωσης). Επομένως, η διαμόρφωση των απόψεων τους για κοινωνικά ζητήματα δέχεται ερεθίσματα και επιρροές από ποικίλους φορείς. Εξετάζοντας και μελετώντας τις απόψεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφορικά με την οικονομική κρίση αναδείχθηκαν αρκετά και σημαντικά αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα ενημέρωσης από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος σχετίζονται με τις απαντήσεις τους σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας μελέτης έδειξαν οι το φύλο, το μέσο ενημέρωσης και οι παράγοντες διαμόρφωσης της γνώμης (οικογένεια, εκπαίδευση, ΜΜΕ, ομάδες συνομηλίκων, βιβλία, πολιτικές ομάδες) για την οικονομική κρίση δεν σχετίζονται, στατιστικά σημαντικά, με τις απαντήσεις για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης. Ωστόσο, οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα κρίνουν ότι η εκπαίδευση θα δώσει τις λύσεις για την έξοδο από την κρίση. Βέβαια, οι παράγοντες διαμόρφωσης της γνώμης φαίνεται να σχετίζονται με τις απαντήσεις για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης. Όσοι ενημερώνονται πιο συχνά από τα ΜΜΕ για την κρίση, θεωρούν ότι η ευθύνη της κρίσης βαρύνει κυρίως τους πολιτικούς που έχουν ηγηθεί της χώρας τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα όσοι ενημερώνονται για την κρίση από την οικογένεια ή τον χώρο στο οποίο δρουν (εν προκειμένω στον ακαδημαϊκό χώρο του πανεπιστημίου) κρίνουν πως ο τρόπος διακυβέρνησης των τελευταίων ετών έχει οδηγήσει στην οικονομική κρίση. Αυτό τούτο είναι αρκετό για να αναδειχτεί η σχέση του παράγοντα διαμόρφωσης γνώμης με τη γνώμη που τελικά εκφέρεται από το υποκείμενο.

Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων αναφέρονται στη σχέση του μορφωτικού-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας, της συχνότητας ενημέρωσης από τα ΜΜΕ για την οικονομική κρίση και της

συχνότητας εργασίας των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών με τις απαντήσεις του δείγματος για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας οι διαφορές των απαντήσεων επισημαίνονται κυρίως στα μέσα με τα οποία θα αντιμετωπιστεί η κρίση. Όσοι ενημερώνονται κυρίως από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για την κρίση, επιλέγουν ως μέσο αντιμετώπισης της δυσμενούς κατάστασης την εκπαίδευση. Γενικά, όμως, φαίνεται ότι οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένεια με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο προσβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε επενδύσεις στον πρωτογενή τομέα για την αντιμετώπιση της κρίσης από ό,τι στην εκπαίδευση. Αξίζει να τονιστεί ότι η Ελλάδα είναι μια από τις πρώτες χώρες που βίωσε την αποτυχία των κρατών της Ευρωζώνης να ανταποκριθούν γρήγορα στην κρίση χρέους το 2010, και κατ' επέκταση οι πολίτες της ήρθαν πολύ νωρίς αντιμετώπι με τα πρώτα συμπτώματα της κρίσης (απολύσεις από θέσεις εργασίας, οικονομική ανασφάλεια, ανικανότητα των πολιτών να ανταποκριθούν στις οικονομικές τους υποχρεώσεις).

Αυτή η συνθήκη είχε ως αποτέλεσμα, λόγω της δυσμένειας στην οποία υποπίπτει η καθημερινότητα του πολίτη, την αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδύονται και εναλλακτικών στρατηγικών επιβίωσης (Μπαλούρδος & Σπυροπούλου, 2012). Είναι, επομένως, κατανοητό, το γεγονός ότι, στο στάδιο της οικονομικής κρίσης που βρίσκεται τώρα η Ελλάδα, με δεδομένο ότι η κρίση έχει διαρκέσει αρκετά έτη, οι πολίτες στρέφονται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην αναζήτηση πιθανών τρόπων αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης και των συνεπειών της και δεν ψάχνουν πλέον τις αιτίες που μας οδήγησαν σε αυτές τις συνθήκες. Βέβαια, για άλλη μια φορά επισημαίνεται ο ρόλος των ΜΜΕ ως βασικού παράγοντα που επηρεάζει τις απόψεις των κοινωνικών ομάδων και δη των φοιτητών για την οικονομική κρίση, για τα αίτια τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ο ρόλος των ΜΜΕ ως παράγοντας διαμόρφωσης της κοινής γνώμης και, σύμφωνα με τις κλασικές κριτικές προσεγγίσεις, η σχέση που διατηρούν τα ΜΜΕ με την κοινωνική πραγματικότητα και την κατασκευή της (Κωνσταντινίδου, 2003).

Εν ολίγοις, η διαμόρφωση της γνώμης της κοινωνικής ομάδας των φοιτητών δείχνει να σχετίζεται με τις κοινωνικές συνθήκες, με τα κοινωνικά και οικονομικά τους

χαρακτηριστικά, καθώς και με την επαφή τους με τα ΜΜΕ και το περιεχόμενο που αυτά προβάλλουν.

Βιβλιογραφία

- Al-Dbaysi, A. A. & Al-Tahat, Zuhair Y. (2013). The role of digital social networks in formation of public opinion trends among students. *Human and social sciences*, No 40 (1), 66-81.
- Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bottomore, T.B. (1983). *Κοινωνιολογία. Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία*. Εισ. επιμ. και μτφρ. Δ.Γ. Τσαούση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ. (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Γκυρβίτς, Ζ. (1994). *Μελέτες για τις κοινωνικές τάξεις*. Επιμ. Δ.Γ. Τσαούση. Μτφρ. Μ. Λυκούδη. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεμερτζής, Ν. (1996), Πρόλογος στην ελληνική έκδοση, στο: Vincent Price, *Κοινή γνώμη*. Μτφρ. Ν. Μπούμπαρης. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ.7-16 .
- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική επικοινωνία Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημητρίου, Π. (2014). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους προπτυχιακούς φοιτητές του ΕΜΠ*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2012). *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Fiske, J. (2000). *Η ανατομία του τηλεοπτικού λόγου*. Μτφρ. Β. Σπυροπούλου. Αθήνα: Δρομέας.
- Gerbner, G. (1998). Η «κατασκευή» της πραγματικότητας και τα ΜΜΕ. Στο: Ρ. Παναγιωτοπούλου, Μ. Ρήγου & Σ. Νόταρης (επιμ.). *Η «κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. (σ. 425-432). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Επιμ. Μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Jameson, Fredric (1999). *Το μεταμοντέρνο. Η η πολιτιστική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Μτφρ. Γ. Βάρσος. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κοντοχρήστου, Μ. (2007). Ο ρόλος των ελληνικών ΜΜΕ στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας: η κάλυψη της ένταξης της Ελλάδας στην ευρωζώνη από την τηλεόραση και τον Τύπο. Στο Μ. Κοντοχρήστου (επιμ.). *Ταυτότητα και ΜΜΕ στη σύγχρονη Ελλάδα*. (σ. 233-284). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Kuh, G. (1995), Cultivating “high-stakes” student culture research. *Research in Higher Education*, No 36 (5), 563-576.
- Κωνσταντινίδου, Χρ. (2003). Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και η παραγωγή του νοήματος. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές, Μέρος Α' – Β'. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 108-109, σ. 3-52 και 111-112, σ. 53-125. Ειδική Έκδοση, ΕΚΚΕ.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (2002), Εισαγωγή. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Η ολοκλήρωση της τριλογίας, 1959-2000*, τ. Γ'. (σ. 21-105). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπροπούλου, Έ. (1999). *Η κατασκευή της Κοινωνικής Πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Η περίπτωση της Βίας και της Εγκληματικότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Luhmann, N. (2001). *Η πραγματικότητα των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Επιμ. Δ. Καββαθάς. Μτφρ. και εισ. Π. Ζέρη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΜακΚόμπς, Μ., Εϊνσίντελ, Έ. & Ουίβερ, Ν. (1996). *Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης*. Μτφρ. Γ. Κοβαλένκο. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπαλούρδος, Δ. & Σπυροπούλου, Ν. (2012). Πορτραίτα της φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης. Στο: Α. Μουρίκη, Δ. Μπαλούρος, Ο. Παπαλιού, Ν. Σπυροπούλου, Ε. Φαγαδάκη, Ε. Φρονίμου (επιμ.). *Όψεις της κρίσης*. (σ.161-182). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μοσχονάς, Α. (2005). *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλειός, Γ. (2015). Οι ειδήσεις της κρίσης. Στο: Ν.Γ. Γεωργαράκης & Ν. Δεμερτζής (επιμ.). *Το πολιτικό προτραίτο της Ελλάδας. Κρίση και η αποδόμηση του πολιτικού*. (494-519). Αθήνα: ΕΚΚΕ, Gutenberg.
- Πλειός, Γ. (2013). *Η κρίση και τα ΜΜΕ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Price, V. (1996). *Κοινή γνώμη*. Μτφρ. Ν. Μπούμπαρης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σαματάς, Μ. & Δράκος, Π. (2012). *Οικονομική κρίση: στάσεις και αντιλήψεις φοιτητών & φοιτητριών του πανεπιστημίου Κρήτης*. Κρήτη: Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαούση, Δ. Γ. (1983). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wolton, D.(2005). *Σκέψεις για την επικοινωνία*. Μτφρ. Β. Νασούλη. Αθήνα: Σαββάλας.

Στοιχεία επικοινωνίας

Νικολάου Σουζάννα –Μαρία

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα

Τηλ.: 26510 05785

e-mail:snikola@cc.uoi.gr

Φύκαρης Ιωάννης¹

Αξιοποίηση δυνατοτήτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στο παρόν δημοσίευμα επιχειρείται η κατανόηση των λειτουργικών αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου, μέσω της εναλλακτικής αναθεώρησης της κοινωνικής πλαισίωσης της γνώσης του υφιστάμενου κοινωνικού αξιακού συστήματος, αξιοποιώντας τις παιδαγωγικο-διδασκτικές δυνατότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κεντρικό άξονα του δημοσιεύματος αποτελεί η διαδεδομένη άποψη ότι στη σύγχρονη εποχή είναι σχεδόν δεδομένη η πλήρης κυριαρχία της αντίληψης για οικονομική ανέλιξη, ως της μόνης επίτευξης, που οδηγεί στην ευτυχία και στην επίλυση των προσωπικών προβλημάτων του καθενός. Από την προοπτική αυτή εγείρεται ο βασικός προβληματισμός του δημοσιεύματος, ο οποίος λειτουργεί ως ένας πειραματισμός σκέψης, όσον αφορά την επίτευξη της δομικής παρέμβασης στη διαφοροποίηση της υφιστάμενης κατάστασης και της δημιουργίας μιας άλλης αντίληψης για τον κόσμο και τη ζωή από τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: οικονομία, διδακτική, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Abstract

This article seeks to understand the functional needs of modern human by alternating revision of social

¹Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

framework of the knowledge of the existing social value system, utilizing Pedagogical-didactic potential of Environmental Education. Central axis of the publication is the widespread view that in modern times is given almost complete dominance concept for economic development, as the only achievement, leading to happiness and solving personal problems of each. From This prospect raises the main concerns of the publication, which functions as a thought experiment, in terms of achieving the structural intervention in the diversification of the current situation and creating a different perception of the world and the lives of their students.

Keywords: economy, teaching, environmental education

1. Εισαγωγή

Το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει και διαμορφώνει διαχρονικά τις ανάγκες του ανθρώπου. Ταυτόχρονα, ο άνθρωπος ενεργεί πάνω στο ευρύτερο του περιβάλλον, στο οποίο προσαρμόζεται, αλλά και το προσαρμόζει στις δικές του ανάγκες, αλλά και ανάλογα με τις επιθυμίες του. Ειδικότερα, ο άνθρωπος ενεργεί πάνω στο φυσικό περιβάλλον και παράγει από αυτό αγαθά, ώστε να ικανοποιεί τις πολυεπίπεδες ανάγκες του. Στη βάση αυτή το φυσικό περιβάλλον λειτουργεί ως προσδιοριστικός παράγοντας της οικονομικής ζωής των ανθρώπων, με δεδομένο ότι η οικονομία διαμορφώνεται ανάλογα με το είδος, την ποσότητα και την ποιότητα των φυσικών πόρων (Φύκαρης, 2001). Την ίδια στιγμή, ωστόσο, διαπιστώνεται ότι το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ένα στοιχείο «στενότητας» (Παντής & Παρασκευόπουλος, 1991), ως προς την παραγωγική δυναμική του, που εκδηλώνεται ως ένα είδος αντίδρασής του προς τον επιβουλεύοντα αυτής του της δυναμικής, άνθρωπο. Η αντίδραση αυτή αναδεικνύεται με την ανεπάρκεια συνεχούς προσφοράς για την εξυπηρέτηση των υπεραιτήσεων ενός μόνου είδους του, του ανθρώπου. Την ίδια στιγμή από την πλευρά του ανθρώπου διαμορφώνονται σκέψεις υπέρβασης αυτής της «δυσκολίας» και όχι αντιλήψεων προβληματισμού σχετικών με των απαιτήσεων και των «θέλω» του.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις διαμορφώνουν μια σειρά αλληλεπιδράσεων και αλληλοσυσχετίσεων δημιουργώντας κάθε φορά νέα δεδομένα, που οδηγούν συχνά σε

διαφορετική αντίληψη της υπάρχουσας κατάστασης ή ακόμη και σε σύγκρουση ατομικών ή και ομαδικών συμφερόντων (Φλογαΐτη, 2011).

Τα ερωτήματα που αναδύονται από τα προαναφερθέντα βρίσκουν την έκφρασή τους στις ακόλουθες διατυπώσεις: Πώς είναι δυνατόν να επιτευχθεί η προσέγγιση της οικονομικής διάστασης της ανθρώπινης δραστηριότητας και πώς η προσέγγιση αυτή επηρεάζει τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος; Είναι αποτελεσματική η λύση, που προτείνεται μέσω της άποψης ότι η κατάλληλα πλαισιωμένη και στοχοθετημένη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην άρση των δυσχερειών και στη διαμόρφωση μιας άλλης αντίληψης περί των αναγκών και επιθυμιών του ανθρώπου, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσω του υφιστάμενου συστήματος αξιών, που ο ίδιος ο άνθρωπος έχει διαμορφώσει;

Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα δίστανται, ενώ φαίνεται να κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση γενικότερα και, ειδικότερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αν και διαμορφώνει μια προοπτική, ίσως και δυναμική, δεν είναι δυνατό να δώσει μόνη της και αφευαυτού τις απαιτούμενες λύσεις, διότι οι λύσεις αυτές είναι συστημικού χαρακτήρα και χρήζουν πολυεπίπεδης αντιμετώπισης (Καζαμίας, 2009). Η άποψη, επίσης, αυτή αναδεικνύει και την υφιστάμενη δομική και λειτουργική κατάσταση του σύγχρονου σχολείου, στο οποίο φαίνεται να λαμβάνει δευτερεύουσα σημασία, αλλά και διαφοροποιείται τόσο το περιεχόμενο όσο και η ποιότητα των πνευματικών και κοινωνικών αξιών, την ίδια στιγμή που ενισχύεται ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα των προσώπων, με κύρια εστίαση στην ανάδειξη του καλύτερου και, κατ' επέκταση, η διαμόρφωση του ισχυρότερου. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στον παραγκωνισμό και την αντιπαλότητα μεταξύ των ανθρώπων, επομένως και γιατί όχι μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης, προτάσσοντας ως σημαντικότερο το κάθε είδους συμφέρον και θεοποιώντας τις υλικές αξίες (Πυργιωτάκης, 2011). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Καζαμία (2009) στον πόλο του σκληρού ανταγωνισμού και των οικονομικών συμφερόντων είναι σαφής η αποξένωση και απομάκρυνση των ανθρωπιστικών αξιών, ταυτόχρονα με το στοιχείο της ελαστικοποίησης των συνειδήσεων και της εγκατάλειψης της έννοιας αλλά και της υποστατικής ύπαρξης του ανθρώπου, ως οντότητας με αξία και πολυδύναμο περιεχόμενο.

Όπως και να έχει το σχολείο παρά το ότι αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα και η αντίστασή του προς την κοινωνικο-υπαρξιακή σκέψη αλλά και πορεία του ανθρώπου είναι ελεγχόμενη, ερωτηματική και αμφισβητήσιμη, εντούτοις αποτελεί, ίσως, τη μόνη οδό προς το άνοιγμα ενός νέου ορίζοντα και μιας άλλης περισσότερο διαμορφούμενης προοπτικής τόσο

για τον άνθρωπο όσο και για τα υπόλοιπα δημιουργήματα-όντα στο φυσικο-πλανητικό γίνεσθαι.

Προς την επίτευξη αυτή ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, που έχει και τη δική του ευθύνη στην προώθηση πνευματικών και κοινωνικών αξιών, αλλά και της αξίας της αгаστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων.

Στη βάση των προαναφερθέντων το παρόν δημοσίευμα θα προσπαθήσει να δείξει το νόημα των αξιών για τον σύγχρονο άνθρωπο, να καταδείξει το κατά πόσο η υπερβολική ανάδειξη της αξίας της οικονομίας μπορεί να είναι μια νέα αξιακή πλαισίωση και, τελικά, να αναδείξει την εκπαιδευτική δυναμική, με έμφαση στην προοπτική που διαμορφώνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όχι στην αλλαγή αλλά στην προοπτική αλλαγής τρόπου σκέψης και δράσης του σύγχρονου ανθρώπου.

2. Η οικονομική κρίση μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία διαμόρφωσης ενός διαφοροποιημένου αξιακού πλαισίου, μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης;

Οι σύγχρονες πολυεπίπεδες και πολύμορφες αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, συντελούν καθοριστικά στη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες αναζητούν δυνατότητες προσαρμογής, προκειμένου να διατηρήσουν την ισορροπία τους. Η εξεύρεση ισόρροπης δυναμικής αναζητείται στην εκπαίδευση, προώθησης ενός πολυδύναμου αξιακού πλαισίου, που έχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης βάσης αλλαγών και μελλοντικών προϋποθέσεων, όσο κι αν ελέγχεται από την κυρίαρχη ιδεολογία της εκάστοτε κρατικής εξουσίας (Χριστοδούλου, 2012).

Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια και εξ αφορμής της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης, η προοπτική της εκπαίδευσης έχει τεθεί εκ νέου στο επίκεντρο της διεθνούς ατζέντας ενδιαφέροντος, με κύριο στόχο την εξεύρεση λύσεων για την επίτευξη της ανάπτυξης, η οποία επιδιώκεται με κάθε τρόπο και ενδεχόμενα με κάθε τίμημα, προς την προοπτική της συσχέτισής της με την ποιότητα ζωής και την ευημερία του σύγχρονου ανθρώπου.

Η έμφαση για τις ανωτέρω επιτεύξεις δίνεται στη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου, ίσως και νέου, συστήματος αξιών, το οποίο θεμελιώνεται στην αρχή της αντίληψης προστασίας της φύσης και του κόσμου, ως τη βασική δυνατότητα λειτουργίας του κόσμου στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Στην προσπάθεια αυτή προκρίνονται δυο εγγενείς αξίες, που αφορούν: α) τη γνώση και β) την ηθική διαμόρφωση (Χριστοδούλου, 2012). Όσο,

όμως κι αν επιχειρούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το ανωτέρω αποτελεί μια αυτονόητη και εκ των ων ουκ άνευ αναφορά ή διατύπωση, μια δεύτερη και πιο εξεταστική ματιά δηλοί το αντίθετο. Δηλαδή, ούτε αυτονόητη είναι η επισήμανση ούτε και απλή τόσο ως δόμηση όσο και ως λειτουργικότητα.

Είναι γεγονός ότι η μελέτη των αξιών έχει απασχολήσει παλαιόθεν τους, ενώ η υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει το εννοιολογικό τους περιεχόμενο οδήγησε στη διατύπωση πληθώρας ορισμών και σχετικών απόψεων και θέσεων. Άλλωστε, ό,τι για κάποιον ή για μια κοινωνία έχει αξία, για κάποιον άλλον ή σε μια άλλη κοινωνία είναι απαξία.

Στον χώρο της φιλοσοφίας η έννοια της «αξίας» προσδιορίζεται ως εκείνο το δεδομένο ή αντικείμενο, το οποίο επιλέγεται ή προτιμάται. Ταυτόχρονα, ως έννοια, βρίσκει την ιδεαλιστική της τελείωση στον Πλάτωνα, ο οποίος αναδεικνύει την αξία των ηθικών προτύπων και την αναγκαιότητά τους για τον ενάρετο βίο. Όπως δε ο Σωκράτης έτσι και ο Πλάτωνας συνδέει τη γνώση με τις αξίες και την ηθική (Βώρος, 1997).

Από την πλευρά τους οι κοινωνιολόγοι θεώρησαν τις «αξίες» ως εμπειρικές μεταβλητές μέσα στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, ο Parsons θα υποστηρίξει ότι μπορεί να ονομαστεί «αξία» το στοιχείο ενός κοινά αποδεκτού συμβολικού συστήματος, που χρησιμεύει ως κριτήριο ή ως πρότυπο για την επιλογή μεταξύ διαφορετικών προσανατολισμών σε μια δεδομένη κατάσταση (Κελπανίδης, 2002). Η αξία στην προκειμένη περίπτωση ταυτίζεται με θεμελιώδεις κανόνες, τους οποίους συμμερίζονται τα μέλη μιας ομάδας. Οι κανόνες αυτοί υπηρετούν τη συνένωση, τον προσανατολισμό και τον έλεγχο των οργανωμένων δραστηριοτήτων των μελών. Με βάση αυτή τη λογική ως «αξία» νοείται ένα σύνολο από κατηγορίες, που εκφράζουν επιθυμητούς τρόπους και όρους ύπαρξης, σκέψης και δράσης σε μια δεδομένη κοινωνία (Κελπανίδης, 2002). Το σημαντικό σημείο είναι ότι τα ανωτέρω δεν αποτελούν πάγιες και αδιαπραγμάτευτες λογικές, με δεδομένο ότι οι κοινωνίες δεν αποτελούν σταθερές συνιστώσες, αλλά δυναμικά εξελισσόμενες συλλογικότητες, οι οποίες επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από πληθώρα προβλέψιμων, αλλά πολύ περισσότερο μη προβλέψιμων καταστάσεων και γεγονότων, όπως είναι η περίπτωση της σύγχρονης οικονομικής κρίσης, η οποία επιδρά σε ολόένα και περισσότερους ανθρώπους του πλανήτη. Από την οπτική της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής η «αξία» είναι μια έννοια σχέσης, που επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση, η οποία διαμορφώνεται μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου. Η σχέση αυτή δημιουργεί ένα συναίσθημα ή μια επιθυμία

για κάτι που είναι αρεστό ή ποθητό, κινητοποιώντας δυναμικά την ανθρώπινη βούληση (Βρεττός & Καψάλης, 1992).

Τα πεδία δράσης, όπου οι αξίες αναγνωρίζονται είναι πολλά και σε αυτά περιλαμβάνονται: η οικονομία, η κοινωνία, η πολιτική, η επιστήμη, η αισθητική, η μεταφυσική, η θρησκεία, η ψυχαγωγία, η τεχνολογία με πρώτες αξίες ιεραρχικά εκείνες που ανάγονται στην ύπαρξη του ανθρώπου και την προστασία της ζωής του (Βώρος, 1997). Ωστόσο, υπάρχει μια ευρεία κλίμακα ταξινόμησης των αξιών, οι οποίες προσπαθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα, όπως: ποια είναι η σχέση των αξιών με τα όντα; Ποιες είναι οι δυνατές κατηγοριοποιήσεις των αξιών; Πώς πρέπει να διαμορφώνεται η ιεράρχηση των αξιών; Ποιες είναι οι συλλογικές, υποκειμενικές, καθολικές ή οικουμενικές αξίες;

Τα ανωτέρω ερωτήματα σχετίζονται άμεσα με τα γενικότερα χαρακτηριστικά των αξιών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τα ακόλουθα: η σχετικότητα των αξιών τόσο στον χρόνο όσο και στον χώρο (δηλαδή, αξίες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και ιστορική περίοδο), ο ιεραρχικός χαρακτήρας τους (άλλες αξίες θεωρούνται σημαντικές και άλλες λιγότερο σημαντικές), η συναισθηματική φόρτιση με την οποία είναι επενδεδυμένες και τις καθιστά ισχυρές, ώστε να κατευθύνουν τις πράξεις των μελών μιας κοινωνίας και, ακόμη, εμπνέουν τις αξιολογικές κρίσεις (δηλαδή, κατευθύνουν τα άτομα να κρίνουν τον εαυτό τους, τους συνανθρώπους τους και τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους) (Χριστοδούλου, 2012).

Γενικότερα, οι «αξίες» στη σύγχρονη κοινωνία εκφράζουν γενικευμένες έννοιες, οι οποίες σκιαγραφούν ιδεατές καταστάσεις και αποτελούν το βασικό πυρήνα για τον σχηματισμό των προτύπων, προς τα οποία θα ήταν επιθυμητό να προσανατολίζονται τα μέλη της κοινωνίας (Καραφύλλης, 2008).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει το ερώτημα που σχετίζεται με τον ρόλο της εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι υπάρχει μια γενικότερη στροφή ελέγχου της λειτουργικότητας, αλλά και της συμβολής της εκπαίδευσης στην αξιακή εξέλιξη και διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών.

Προκειμένου η εκπαίδευση να παρακολουθεί τις κοινωνικές αλλαγές είναι απαραίτητο να αναμορφώνει και να αναπροσανατολίζει τις δομές και τα περιεχόμενά της, και, σύμφωνα με όρους οικονομίας, να μετατρέπει τη γνώση σε παραγωγική δύναμη, αντικρούοντας τους κοινωνικούς κινδύνους, μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Να κατασταθεί, δηλαδή, το άτομο ικανό να αντιμετωπίζει αυτόνομα τις προκύπτουσες προκλήσεις και ανάγκες του (Russel & Longham, 2007).

Οι υποστηριχτές της ανωτέρω άποψης επισημαίνουν ότι η οικονομία δεν έχει μόνο κοινωνικό και πολιτισμικό σκοπό, αλλά και αυταξία, διότι η αύξηση της παραγωγής και της ύπαρξης εργασίας είναι και σημαντική και επιθυμητή από τα μέλη κάθε κοινωνίας. Επιπλέον, η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας δεν εξαρτάται μόνο από το φυσικό κεφάλαιο αλλά και από τις γνώσεις και τις ικανότητες του εργατικού δυναμικού της, δηλαδή ουσιαστικά από την επένδυση στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό οι υποστηριχτές επισημαίνουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας έχει έναν αμφιδρομικό χαρακτήρα. Από την πλευρά της η οικονομία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι καταναλωτικό και παράλληλα επενδυτικό αγαθό. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό «προϊόν» (ή αλλιώς, το «εκκρεόμενο» “output”) διατυπωμένο με οικονομικούς όρους έχει τα χαρακτηριστικά ενός καταναλωτικού και επενδυτικού αγαθού, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα μέσο που συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Πετμετζίδου, 2011).

Σχετικά με το αναφερόμενο θέμα είναι χαρακτηριστικό να επισημανθεί ότι το 2002 η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρεία του Jack Delors, διατύπωσε την εκτίμηση ότι η εκπαίδευση θα διαδραματίζει και στο μέλλον θεμελιώδη ρόλο για την κοινωνική και ατομική ανάπτυξη, επισημαίνοντας την ιδιαίτερα σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης στα ακόλουθα τρία (3) αναπτυξιακά δίπολα: α) από την τοπική κοινότητα στην παγκόσμια κοινότητα, β) από την κοινωνική συνοχή στη δημοκρατική συμμετοχή και γ) από την οικονομική ανάπτυξη στην ανθρώπινη εξέλιξη (Delors, 2002). Η τάση, επομένως, που διαγράφεται είναι η καλλιέργεια και επέκταση στα άτομα των σύγχρονων κοινωνιών νέων διαπροσωπικών και κοινωνικών δεσμών, με βάση κοινά σημεία αναφοράς, παρά την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων και την κουλτούρα του κάθε λαού. Στη βάση αυτή η εκπαίδευση γίνεται φορέας αξιών, οι οποίες διαχέονται μέσα σε ένα πλαίσιο περιβαλλοντικής κοινωνικοποίησης (Buchkremer, 2011).

Η Επιτροπή, επίσης, τόνισε ότι η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα της ανάπτυξης με τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των μελλοντικών γενεών, καθώς και τον σεβασμό του περιβάλλοντος από το οποίο εξαρτάται η ζωή. Η επισημάνση αυτή συσχετίζει πρωτίστως την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη σε ένα πλαίσιο υπευθυνότητας του πολίτη προς τον πλανήτη για τον ίδιο αλλά και τις επόμενες γενιές (Delors, 2002). Ωστόσο, η Επιτροπή επισήμανε ότι οι αξίες που συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή αμφισβητούνται, καθώς δεν

μπορούν να διδαχθούν με τη μορφή της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τονίσθηκε, ακόμη, ότι η προοπτική της ανάπτυξης δεν πρέπει να προσεγγίζει το άτομο ως οικονομικό παράγοντα, αλλά και ως τελικό στόχο της ανάπτυξης. Αυτή η δυναμική συσχετίζει την ανάπτυξη με την ανθρώπινη εξέλιξη, συνδυαστικά τόσο με το φυσικό του περιβάλλον όσο και με την ποικιλία των παραδόσεων και της κουλτούρας κάθε λαού. Η διαφοροποιημένη αυτή προοπτική βασίζεται σε μια σειρά αρχών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι εξής: η υπευθυνότητα, η συμμετοχικότητα, η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος και αυτοαπασχόληση. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ότι οι εκάστοτε σύγχρονες ανάγκες του ανθρώπου αποτελούν κριτήρια επιλογής των μορφωτικών αγαθών και, ακόμη, η εκπαίδευση συνιστά διαδικασία αλλαγής του ατόμου, η οποία αποβλέπει σε μια επιθυμητή κατάστασή του και σε μια γενικευμένη ανάπτυξη, πολύμορφη και πολυεπίπεδη, η οποία θα αποδεικνύεται επαρκής για την πρόοδο της ανθρωπότητας ως σύνολο, αλλά και ως επιμέρους μέλη της κάθε κοινότητας.

Προς την κατεύθυνση αυτή η εκπαίδευση ως οικονομική δράση λαμβάνει δυο μορφές, των οποίων συχνά τα όρια δεν είναι ευδιάκριτα. Η πρώτη μορφή είναι η κατανάλωση, με την έννοια ότι το άτομο επιθυμεί να μάθει, χωρίς να αποζητά κάποιο οικονομικό όφελος. Αυτό σημαίνει ότι το επιδιωκόμενο είναι η αυταξία της γνώσης, η οποία απελευθερώνει τον άνθρωπο από την άγνοια και του επιτρέπει να αμφισβητεί με τον λόγο κατεστημένες αντιλήψεις, να στοχάζεται και να ονειρεύεται. Ταυτόχρονα, όμως, να αξιολογεί το χρήσιμο, να επιδιώκει το χρηστικό, να επικαλείται το εφικτό, να προσαρμόζεται στις συγκυρίες και να προγραμματίζει ανάλογα την πορεία του (Ματθαίου, 2011). Η δεύτερη μορφή κατανοείται ως δημιουργούσα μελλοντικές οικονομικές προσδοκίες και νοείται ως επένδυση, με την έννοια ότι επιδιώκει μελλοντικά οικονομικά οφέλη. Στο πλαίσιο αυτό οι δυνάμεις της αγοράς αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως υποσύστημα της οικονομίας, όπου συντελείται αφενός η παραγωγή του απαιτούμενου ανθρώπινου κεφαλαίου και, αφετέρου η επιχειρηματική δραστηριοποίηση (Γλαμπεδάκης, 2011).

Εν κατακλείδι επισημαίνεται ότι σκοπός του ανθρώπου είναι η επιβίωση και μέσο προς την επίτευξη αυτή είναι η συμβίωση. Για τον λόγο αυτό η επένδυση στον άνθρωπο απαιτεί πολύ μεγάλη προσοχή και διερεύνηση όλων των πιθανών διαστάσεων και εκφάνσεων από τους αποφασίζοντες, διότι πάντοτε ελλοχεύει ο κίνδυνος της λανθασμένης εκτροπής του ανθρώπινου δυναμικού με απρόβλεπτες και απροσδιόριστες συνέπειες (Γλαμπεδάκης, 2011).

Είναι γεγονός, επίσης, ότι κάθε κρίση και, ειδικότερα, κάθε οικονομική κρίση, προβληματίζει και δημιουργεί νέα δεδομένα, τα οποία δημιουργούν γενικευμένη αναστάτωση, κάνοντας τους ανθρώπους να νιώθουν ανίσχυροι να τα αντιμετωπίσουν, εξαιτίας της ανασφάλειας, αλλά και της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, μέσω των διαδικασιών μετασχηματοποίησης των γνώσεων. Ταυτόχρονα, δημιουργείται η αίσθηση δημιουργίας ρωγμών στο υφιστάμενο αξιακό πλαίσιο, το οποίο λειτουργούσε ως το δομικό πλαίσιο ενεργοποίησης της ζωής των ανθρώπων. Η αλλαγή δεδομένων δημιουργεί και ανάγκη αλλαγών στο υπάρχον αξιακό πλαίσιο, για το οποίο όμως συνήθως δεν είναι έτοιμη να ανταποκριθούν, τουλάχιστον, η πλειοψηφία των ανθρώπων, οι οποίοι επηρεάζονται από τις εκάστοτε αλλαγές.

Την αρχική και ενδεχόμενα εκτεταμένη αναταραχή, διαδέχεται η ενεργοποίηση της ανθρώπινης σκέψης σε μια προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων. Αυτή είναι συνήθως η πρώτη κίνηση, η οποία, όμως, δεν είναι βέβαιο ότι οδηγεί και σε ασφαλείς προοπτικές. Αυτό, διότι το πρώτο ζητούμενο πρέπει να είναι η αναζήτηση της αιτίας ή των αιτίων του φαινομένου και έπειτα η αναζήτηση των λύσεων. Συχνά η πλειοψηφία των ανθρώπων είναι εγκλωβισμένοι σε συγκεκριμένες απόψεις, χωρίς εναλλακτική δυναμική και με δυσκολία προσαρμογών στα νέα δεδομένα. Η όλη προβληματική απαιτεί αλλαγή αντίληψης, συμπεριφοράς και στάσης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο λειτουργικότητας των κοινωνικών ομάδων. Στην προοπτική αυτή σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα αποτελέσει πανάκεια στην επίλυση κάθε είδους προβλήματος, προερχόμενου από την οικονομική ή όποια άλλη μορφής κρίση, για την οποία διαμορφώνεται η συνείδηση ότι απαιτείται συλλογική προσπάθεια. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσει δομές σκέψης, που συντελούν στη μορφή και το είδος των μελλοντικών ενεργειών, πεποιθήσεων και στάσεων στο σχηματοποιηθέν συστημικό πλαίσιο των κοινωνικών αξιών.

Κατά τον Eisner (1996) οι αξιακοί προσανατολισμοί στην εκπαίδευση συνιστούν συστήματα πεποιθήσεων, που παρέχουν τις αξιακές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις, που αφορούν πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής προοπτικής. Οι ρίζες των αξιακών προσανατολισμών ανιχνεύονται σε φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις, από όπου διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται διαφορετικές παραδοχές περί της φύσης της πραγματικότητας (οντολογία), στην οποία

καλούνται τα άτομα να ενεργοποιηθούν, της γνώσης (γνωσιολογία), που είναι αναγκαία να αποκτηθεί για την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις αλλά και για την αντιμετώπιση νέων συνθηκών, της αξίας (αξιολογία), της νοημοσύνης (ψυχολογία) και της κοινωνικής προοπτικής (κοινωνιολογία). Σύμφωνα, επίσης, με τον Eisner (1996), οι παραδοχές στις οποίες εδράζονται οι αξιακοί προσανατολισμοί μπορεί να είναι συνειδητές, έκδηλες και σαφείς, μπορεί όμως να είναι ασυνειδητές, άδηλες, λανθάνουσες ή υπονοούμενες.

Από την πλευρά ο Ennis (1998a, 1998b) θα προσεγγίσει την εκπαιδευτική δυνατότητα της αξιακής πλαισίωσης μέσα από τη θεωρία των «δυναμικών συστημάτων», όπου οι αξιακοί προσανατολισμοί γίνονται αντιληπτοί ως υποδοχείς, που ελκύουν ή απορροφούν διάφορα στοιχεία από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν. Στη βάση αυτή ένας ισχυρός αξιακός προσανατολισμός μπορεί να επηρεάσει την επιλογή του περιεχομένου, τον τρόπο που αυτό θα δομηθεί και θα διδαχθεί. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα ενός ανίσχυρου αξιακού προσανατολισμού περιορίζεται δραστικά από έναν αριθμό πιέσεων, δεσμεύσεων ή δυσκολιών, που ίσως εκδηλώνονται ως ανεπάρκεια γνώσεων ή ικανοτήτων του μαθητή ή ακαταλληλότητα του διδακτικού σχεδιασμού.

Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ότι κάθε αξιακός προσανατολισμός εντάσσεται στο θεωρητικό υπόβαθρο ενός ιδεολογικού περιεχομένου, που διαμορφώνουν ανάλογα τις τρεις βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικο-διδακτικού προσανατολισμού, που αφορούν: τις απαιτήσεις του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, τις ανάγκες των μαθητών και τις προσδοκίες της κοινωνίας (Cothram & Ennis, 1998).

Οι κύριες ιδεολογίες που προσδιορίζουν τους αξιολογικούς προσανατολισμούς στο πλαίσιο της εκπαίδευσης διατυπώθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και περισσότερο στα μέσα της δεκαετίας του 1990, κυρίως από τους Schiro (1978), Jewett (1995) και τους Tanner και Tanner (1995) και είναι οι ακόλουθες:

Α) Η Σχολική Ακαδημαϊκή Ιδεολογία (School Academic Ideology), η οποία αναφέρεται σε εκείνον τον αξιακό προσανατολισμό, ο οποίος εντοπίζεται διαχρονικά στη φιλοσοφία του Πλάτωνα και στις αντιλήψεις της Αναγέννησης. Στηρίζεται στις διυστικές θεωρήσεις διδακτικού περιεχομένου και διδακτικής διαδικασίας, ενώ από οντολογική άποψη συμβαδίζει τόσο με τις μεταφυσικές όσο και με τις γεωκεντρικές φιλοσοφίες. Τονίζει, ακόμη, ότι η γνώση είτε αποκαλυπτόμενη είτε ανακαλυπτόμενη υπάρχει έξω από το άτομο, ενώ η αξία της προέρχεται πρωταρχικά από την ύπαρξή της και μόνο και ταυτίζεται με την αλήθεια. Στο πλαίσιο αυτό οι αξίες ενέχουν χαρακτηριστικά διαχρονικότητας και παγκοσμιότητας. Το

συγκεκριμένο, επίσης, ιδεολογικό πλαίσιο επισημαίνει την ορθολογική φύση του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στην ορθολογικοποίηση της σκέψης του. Θέτει δε ως βασική αντίληψη την άποψη ότι οτιδήποτε καλό δημιουργήθηκε από τον άνθρωπο πρέπει να μεταδίδεται προς όλους, μέσω διαλεκτικών διδακτικών προσεγγίσεων, στοχεύοντας στο να καταστούν οι παιδαγωγούμενοι ικανοί να προβαίνουν σε κριτικές αναλύσεις και σε δομικές αιτιολογήσεις.

Ωστόσο, για τον συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό οι επικριτές του επισημαίνουν ότι στερείται πολιτισμικής προοπτικής, διότι μεταδίδει δεδομένα μόνο της δυτικής κουλτούρας, λαμβάνοντας έναν χαρακτήρα ελιτίστικο. Από την άλλη πλευρά οι υποστηρικτές τονίζουν πως το γεγονός ότι προέρχεται από τη δυτική κουλτούρα δεν σημαίνει ότι υποβιβάζεται η γενική του θεώρηση, συνδυαστικά με το γεγονός ότι και παιδαγωγούμενοι από χαμηλή κοινωνική προέλευση και κουλτούρα έρχονται σε επαφή με υψηλά πολιτισμικά επιτεύγματα, αίροντας με αυτό τον τρόπο μια κοινωνική ανισότητα.

B) Η Ιδεολογία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (Social Efficiency Ideology), εδράζεται στην παραδοχή ότι κύριο χαρακτηριστικό κάθε κοινωνίας είναι ένα κοινό και γενικώς αποδεκτό σύστημα αξιών και κανόνων, δηλαδή ένα σύστημα αξιακής συναίνεσης. Ο κύριος προσανατολισμός αναδύεται από τη δομολειτουργική θεωρία, επισημαίνοντας την τάση κάθε κοινωνίας, αλλά και κάθε οργανισμού να ρέπει προς την ισορροπία (Κελπανίδης, 2002). Σύμφωνα με τον Parsons, τον κύριο εκφραστή της δομολειτουργικής θεώρησης, κάθε κοινωνικό σύστημα (κοινωνία, σχολείο, σχολική τάξη κα) διακρίνεται σε τέσσερα (4) υποσυστήματα, που αντιστοιχούν σε τέσσερις (4) λειτουργικές προστακτικές, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: α) στην *προσαρμογή*, που αναφέρεται στην ανάγκη να συνδέεται το σύστημα με το περιβάλλον, β) στην *επίτευξη στόχων*, γ) στην *ενσωμάτωση-ενοποίηση*, που αφορά την επίτευξη της συνοχής των κοινωνικών σχέσεων και τη διασφάλιση της εσωτερικής ευταξίας και δ) στη *διατήρηση των βασικών δομών*, που σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων, κινήτρων και αξιών, που συγκροτούν τον συνεκτικό κρίκο για την εξασφάλιση της επιτέλεσης των σχετικών με το σύστημα καθηκόντων και, ως εκ τούτου, τη διατήρηση της ταυτότητας του συστήματος.

Οι επικριτές της συγκεκριμένης ιδεολογικής προσέγγισης προτάσσουν την άποψη ότι η συναίνεση δεν συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική σταθερότητα και ότι η κοινωνική συναίνεση μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας «κατασκευασμένης» ή «ψευδούς» ή «τεχνικής» συναίνεσης. Με αυτήν την έννοια οι κυριαρχούντες του κοινωνικού συστήματος

εξασφαλίζουν τη διατήρηση των προνομίων τους έναντι των άλλων, οι οποίοι εξαναγκάζονται να αποδεχθούν εκείνες τις κοινωνικές αξίες, οι οποίες νομιμοποιούν την κυρίαρχη θέση των πρώτων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η απάντηση των υποστηρικτών είναι ότι τα κοινωνικά συστήματα εξελίσσονται καθώς προχωρούν προς μεγαλύτερη διαφοροποίηση των δομών τους, επιτυγχάνοντας υψηλότερη ενσωμάτωση των μερών τους (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Γ) Η Ιδεολογική προοπτική της Κοινωνικής Αναδόμησης (Social Reconstruction Ideology), έχει ως κεντρική έννοια του αξιακού της προσανατολισμού το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (hidden curriculum) και στοχεύει στην αποκάλυψη των κεκαλυμμένων αξιών. Η τάση αυτή συνεπάγεται την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης των παιδευομένων και την κοινωνικοποίησή τους. Οι κριτικές που αναπτύχθηκαν για το συγκεκριμένο αξιακό προσανατολισμό επισημαίνουν ότι έχει ντετερμινιστικό χαρακτήρα και στοιχία δογματισμού.

Δ) Η Ιδεολογία της Μελέτης του Παιδιού (Child Study Ideology). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου αξιακού προσανατολισμού αναδεικνύονται στοιχεία του ρομαντικού νατουραλισμού, αλλά και της φαινομενολογίας, της υπαρξιστικής φιλοσοφίας και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Ειδικότερα, ο ρομαντικός νατουραλισμός βρίσκει τις ρίζες του στη φυσιολατρική παιδαγωγική του Rousseau του 18^{ου} αιώνα και συμβάλλει στον αξιολογικό προσανατολισμό της συγκεκριμένης ιδεολογίας στα ακόλουθα σημεία: α) Παραδέχεται την αγαθή φύση του ανθρώπου αλλά και την αυτονομία και αυτοτέλεια του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζεται όπως είναι και όχι όπως πρέπει να είναι, τη ίδια στιγμή που το σχολείο πρέπει να καθίσταται κατάλληλο για το παιδί και όχι το παιδί για το σχολείο. Β) Διαφύλαξη του παιδιού από τις κακές επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, με ταυτόχρονη διευκόλυνση της ανέλιξης τα συνολικής του ανάπτυξης. Γ) Πίστη στο άτομο και στη δυνατότητά του για αυτοπραγμάτωση.

Οι επικριτές του συγκεκριμένου αξιακού προσανατολισμού ισχυρίζονται ότι τα σχολεία καταστρέφουν τη φυσική τάση των παιδιών για μόρφωση. Από την πλευρά τους οι υποστηρικτές θα αρνηθούν την άποψη αυτή ως δογματική, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η γνώση δεν είναι σε τέτοιο βαθμό υποκείμενη σε αλλαγή και, συνεπώς, δεν έχει νόημα να σχεδιάζεται εκ των προτέρων το τι θα πρέπει να διδάσκεται το παιδί ως μαθητής.

Ε) Η Ιδεολογία της Οικολογικής Ενοποίησης- Ενσωμάτωσης (Ecological Integration Ideology) (Καρανταΐδου, 2005). Η θεωρητική τεκμηρίωση της συγκεκριμένης προσέγγισης

στηρίζεται στις απόψεις του John Dewey, στις οποίες συντίθενται στοιχεία από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, από τον πραγματισμό των Peirce και James και τον ιδεαλισμό του Hegel. Από τις προσεγγίσεις αυτές προέκυψε ότι το άτομο αποτελεί μια μοναδική, ολιστική ύπαρξη σε άρρηκτη συνέχεια με το βιολογικό περιβάλλον, που αναζητά πλήρη προσωπική ολοκλήρωση σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο ταυτόχρονα αποτελεί την πηγή των εμπειριών του. Στη βάση αυτή δίνεται έμφαση στην προσωπική αναζήτηση για νόημα, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την εναρμόνιση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, εστιάζει στην οικολογική αναδόμηση, η οποία προσανατολίζεται στο μέλλον. Επιπλέον, δεσμεύεται σε μια ισορροπία μεταξύ αναγκών και ενδιαφερόντων του ατόμου και των αναγκών και προσδοκιών της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές επιχειρούν να δομήσουν τους δικούς τους κανόνες για την κοινωνική συμβίωση, φροντίζοντας, ώστε οι διαδικασίες της ομάδας να στοχεύουν, στη με στοχαστικό τρόπο, χρησιμοποίηση της συλλογικής ευφυΐας για την επίλυση των κοινών προβλημάτων.

3. Εκπαιδευτικο-διδασκτικές δυνατότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση κοινωνικών αξιών στο πλαίσιο των σύγχρονων οικονομικών δεδομένων

Την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης η φύση θεωρήθηκε ως ένα υποδουλωτικό στοιχείο στην υπηρεσία του ανθρώπου, πάνω στην οποία ο άνθρωπος ήταν ο απόλυτος κυρίαρχος. Την περίοδο αυτή το κυρίαρχο κοσμοείδωλο απεικονίζει μια κοινωνία, η οποία πρέπει να αποτάξει και να υπερβεί τα δεσμά που θέτει η φύση και το φυσικό περιβάλλον και να απελευθερωθεί από αυτά, υποτάσσοντας την ίδια τη φύση στις ανθρώπινες επιθυμίες. Προς την επίτευξη αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι οποίες συνέβαλαν στην επέκταση των περιβαλλοντικών ορίων και στην υπέρβαση των περιορισμών που έθετε το φυσικό περιβάλλον. Οι ανωτέρω απόψεις οδήγησαν στην ανάδειξη ενός κυρίαρχου μοντέλου της ανθρώπινης ισχύος (Στάμος & Μαρούγκας, 1996), το οποίο διαμόρφωσε την τάση υποταγής της φύσης και της άνευ όρων εκμετάλλευσής της, προς χάριν της ικανοποίησης των αναγκών του ανθρώπου, οι οποίες και ολόένα περισσότερο αυξάνονται, χωρίς ποτέ να ελεγχθεί αν όντως ήταν και πραγματικές ανάγκες του.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) υπήρξε ουσιαστικά συνέπεια της συνειδητοποίησης της οικολογικής κρίσης, αλλά και του κοινωνικού συστήματος, όπως

διαμορφώθηκε από τις επιταγές ανάδειξης της οικονομικής αναπτυξιακής προοπτικής για τη βελτίωση της ποσότητας αλλά και ποιότητας ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Όχι, βέβαια, όλης της ανθρωπότητας, όσο και αν προβαλλόταν αυτή η υποθετική γενικότητα, αλλά μιας μερίδας της ανθρωπότητας, κυρίως του δυτικού κόσμου.

Μέσω του δομικού αλλά και λειτουργικού πλαισίου της ΠΕ η έμφαση δόθηκε στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις των ζητημάτων αναφοράς, την κατάργηση των μονογραμμικών αντιλήψεων και επιλογών, καθώς επίσης και την επανεργοποίηση εκπαιδευτικο-διδακτικών δυνατοτήτων, προς περισσότερο βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης (Φλογαΐτη, 1996, 2011).

Η ΠΕ από την αρχική της διαμόρφωση με τη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) εμφανίζει ριζοσπαστικά στοιχεία έναντι της οικονομικής θεώρησης της σχέσης ανθρώπου και φύσης, πρεσβεύοντας και εισάγοντας αλλαγές στα αξιακά συστήματα, των στάσεων ζωής, στο περιβαλλοντικό ήθος, στην οικονομική δραστηριότητα, στο είδος και τα όρια της ανάπτυξης και, τελικά, στις σχέσεις αυτές καθαυτές μεταξύ των ανθρώπων. Προκρίνοντας τα ανωτέρω η ΠΕ ανέδειξε ότι όλες αυτές οι αναγκαίες αλλαγές προϋποθέτουν μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό. Στην ουσία μια ανατροπή του υφιστάμενου status quo, με ταυτόχρονη προώθηση της αντίληψης ότι δεν υπάρχουν τετελεσμένα, αλλά διαδικασίες εν εξελίξει, διαφορετικοί δρόμοι και τακτικές και διαφορετικά οράματα. Το τι είδους δομικές μεταρρυθμίσεις απαιτούνται και ποιο είναι το τελικό ζητούμενο στο επίπεδο των αξιών και των συμπεριφορών θα εξαρτηθεί από τον βαθμό συνειδητοποίησης του προβλήματος και από τη διαμόρφωση της τάσης συλλογικής παρέμβασης και συμμετοχής (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1996).

Η ανωτέρω θέση ενισχύεται από την άποψη ότι η λύση του οικολογικού ζητήματος δεν είναι απλά θέμα διαχείρισης τεχνικών λεπτομερειών, όσο σημαντικές και αν είναι αυτές. Είναι περισσότερο θέμα αλλαγής της πνευματικής στάσης του σύγχρονου ανθρώπου, αλλαγής της κοσμοθεωρίας του, η οποία δεν πρέπει να έχει χαρακτηριστικά «παροντολογίας, αλλά προοπτικής στο μέλλον, κατανοώντας ταυτόχρονα ότι ο κόσμος είναι μια ενότητα, στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι πρέπει να συμπεριφέρονται λειτουργικά. Δηλαδή, να αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως μια ιερή πραγματικότητα, που περιέχει έσχατο νόημα και που έχει ανατεθεί στον άνθρωπο όχι για κατανάλωση αλλά για καλλιέργεια και προστασία. Ο άνθρωπος είναι περισσότερο ιερέας και λιγότερο κύριος της φύσης» (Ζηζιούλας, 1995: 31-35)

Ωστόσο, τονίσθηκε σε όλες τις διαστάσεις ότι η εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει καθοριστικά στην προοπτική αναθεώρησης της, χωρίς όμως να αποτελεί και το μοναδικό φορέα που θα επιλύσει όλα τα σχετικά ζητήματα, διότι η παρέμβαση πρέπει να είναι συλλογική και συμμετοχική σε όλα τα επίπεδα παρέμβασης και λήψης αποφάσεων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1996). Άλλωστε, όπως θα τονίσει ο κύριος εκπρόσωπος του Κριτικού Ορθολογισμού Karl Popper (1997) η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αναλάβει προωθητικό ρόλο δραστικών κοινωνικών αλλαγών. Υπό το πρίσμα αυτό η ΠΕ δεν μπορεί από μόνη της να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, εκτός αν συνοδευτεί από ταυτόχρονες μεταρρυθμίσεις στο κοινωνικο-οικονομικό πεδίο.

Ειδικότερα, η σχέση εκπαίδευσης, περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης, σε διεθνές επίπεδο, προέκυψε το 1992, στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Rio de Janeiro, στην οποία διαμορφώθηκε η Agenda 21, με έμφαση στην «αιεφόρο ανάπτυξη», όρος που κατοχυρώθηκε στη συγκεκριμένη Συνδιάσκεψη. Στα πορίσματα της Συνδιάσκεψης αυτής μεταξύ των άλλων αναφέρθηκε ότι η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη περιβαλλοντικής ηθικής, η οποία συνάδει με την αιεφόρο ανάπτυξη και τη διαδικασία κοινής λήψης αποφάσεων. Καθορίστηκε, επίσης, η ανάγκη ενσωμάτωσης τριών (3) περιοχών της ανθρώπινης δραστηριότητας, οι οποίες αφορούν τη ζωή: η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία. Στο δημιουργηθέν πλαίσιο τονίσθηκε ότι η εκπαίδευση αφορά όλους τους ανθρώπους, καθώς τείνει προς μια εκπαίδευση παγκοσμιοποιημένων αξιών. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης αναμένεται ο συμμετέχων μαθητής να οικοδομήσει μια θετική συμπεριφορά για τους συνανθρώπους του, αλλά και για την κοινωνία, στην οποία κάθε φορά εντάσσεται (Haweke, 2010).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με περιβαλλοντικά θέματα δημιουρ'γησε προϋποθέσεις αλλαγών και επιπτώσεων σε πολλά θέματα της οικονομίας, του πολιτισμού αλλά και των θεσμών, όσον αφορά την ανάπτυξη παγκόσμιων κωδίκων ηθικής δεοντολογίας και αξιακών δεδομένων (Bagnall, 2010).

Η εκπαίδευση με έμφαση στη συναντίληψη του αξιακού συστήματος βασίστηκε στη συνεπαγωγή ότι εάν η εκπαίδευση συνδέεται με την ανάπτυξη του ανθρώπου και η ανάπτυξη σχετίζεται με όρους ευημερίας για τον άνθρωπο, τότε η εκπαίδευση αποκτά έναν ουσιαστικό προσανατολισμό. Ειδικότερα, η «εκπαίδευση για την αιεφορία» ενθαρρύνει προς μια ανάπτυξη, η οποία εστιάζει στη βαθύτερη κατανόηση σύνθετων σχέσεων ανάμεσα στην

οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία, καθώς επίσης και στην επίτευξη της αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών (Lovat & Toomey, 2009). Ταυτόχρονα, οι αξίες της οικονομίας, οι ανθρωπιστικές αξίες και οι αξίες που διαμορφώνουν τον θεσμό της εκπαίδευσης συνιστούν ένα ιδιότυπο πλουραλιστικό πεδίο, στο οποίο φαίνεται η εκπαίδευση να μετασχηματίζεται με βάση τους στόχους ενός τεχνικο-οικονομικού μοντέλου. Σε αυτήν την προοπτική είναι αναγκαίος ένας συνολικός αναστοχασμός, που αφορά στις ίδιες επιστημονικές και μεθοδολογικές αναλύσεις, στο πεδίο της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και στο θεσμικό- αξιακό πλέγμα, που καθορίζει ιστορικά τον ρόλο της εκπαίδευσης (Bagnall, 2010). Το σημείο που χρήζει ιδιαίτερης επισημάνσης είναι ότι οι αξίες δεν είναι το αποτέλεσμα, αλλά ο σκοπός και το μέσον για την πραγμάτωση της ίδιας της ζωής του ανθρώπου. Για να καταστεί αυτό, το ιδιαίτερα σημαντικό σημείο, κατανοητό απαιτείται ο σύγχρονος πολίτης να αντιληφθεί τη δυναμική του διάσταση, αλλά για να γίνει αυτό απαιτείται να εκπαιδευτεί ανάλογα. Σε αυτό μπορεί να είναι καθοριστική η συμβολή της ΠΕ, η οποία επιδιώκει την αλλαγή στάσεων, αξιών και συμπεριφορών των ατόμων αλλά και των κοινωνικών ομάδων, ώστε να αναλάβουν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο, ανάλογα με την ατομική ή συλλογική δυναμική τους. Υπό αυτήν την έννοια το θέμα του περιβάλλοντος δεν επαφίεται μόνο σε «ειδικούς» ή σε «ειδικά» διοικητικά κέντρα λήψης αποφάσεων και μέτρων, αλλά είναι υπόθεση ζωτική του κάθε πολίτη του κόσμου, ο οποίος έχοντας πλήρη συνείδηση των προβλημάτων και των σχέσεων που τον συνδέουν με το περιβάλλον του οφείλει να αναλάβει προσωπική δράση, αλλά και να απαιτήσει και την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν τη συλλογική προσπάθεια (Φλογαΐτη. 2011). Στη βάση αυτής της λογικής η ΠΕ καθίσταται μια πρόκληση για δράση, στο επίπεδο του επανακαθορισμού των αξιών και των αντιλήψεων για τη φύση και τον άνθρωπο.

4. Καταληκτικά

Στη σημερινή εποχή παρατηρείται μια διαρκής προσπάθεια του σύγχρονου ανθρώπου για οικονομική ευημερία, κοινωνική επιτυχία και καταξίωση, πολλές φορές με όποιο προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό ή περιβαλλοντικό τίμημα. Η τάση αυτή που διαμορφώνεται από ισχυρά κέντρα αποφάσεων, κατευθύνει τον άνθρωπο προς επιλογές φαινομενικής ευμάρειας και «εικονικής» ικανοποίησης πρόσκαιρου χαρακτήρα, την ίδια στιγμή που τον εγκλωβίζουν στο να θεωρεί τις επιθυμίες του ανάγκες του. Ταυτόχρονα, του

δημιουργείται κι ένα αίσθημα ανασφάλειας και ανησυχίας για την πιθανή απώλεια των φαινομενικών αναγκαιοτήτων, κάτι που καλλιεργείται με έντεχνο τρόπο, συνδυαστικά με το αίσθημα του ανικανοποίητου, της απόρριψης και της απογοήτευσης, όταν αυτό που νομίζει ως αναγκαίο δεν ικανοποιείται.

Το πρόβλημα είναι τελικά η αίσθηση που έχει διαμορφώσει ο σύγχρονος άνθρωπος για την αξία, κάτι που του έχει γίνει συνείδηση, όχι τόσο από προσωπικό τρόπο σκέψης όσο από έντεχνα μορφοποιημένες έξωθεν παρακινήσεις. Σε αυτή την εξέλιξη συνέβαλε σημαντικά η εξέλιξη των επιστημών. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι οι επιστημονικές εξελίξεις από τη φύση τους είναι ουδέτερες. Η χρήση και η αξιοποίησή τους, όμως, από την υποκειμενική ανθρώπινη προσέγγιση είναι που τις δίνει ένα διαφοροποιημένο χαρακτηριστικό περιεχόμενο. Στη βάση αυτή ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται να επιτύχει την αλλαγή της συνείδησης, προκειμένου να επανεξετάσει την αντίληψή του περί του «καλού», περί των πραγματικών αναγκαιοτήτων του, την άποψή του για τη φύση και την ευθύνη του προς το περιβάλλον. Για να τα επιτύχει αυτά εκείνα τα οποία επιβάλλεται να καλλιεργήσει, αλλά και να συνειδητοποιήσει την σπουδαιότητά τους, είναι το εκλεπτυσμένο συναίσθημα, ο σεβασμός, η εκτίμηση και η αγάπη (Shiva, 1995). Βέβαια, αυτά ούτε εύκολο είναι να επιτευχθούν ούτε και αυτονόητα. Και, παρόλο, που θα επιθυμούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι κάθε ανθρώπινη ύπαρξη έχει τη δυνατότητα για εσωτερική επίγνωση ή αυτοστοχασμό, στην πράξη δεν έχουν πολλοί άνθρωποι την πολυτέλεια ή την απαιτούμενη ελευθερία για να ασχοληθούν με την εσωτερική τους επίγνωση, κάτι που σε κάθε περίπτωση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια, βέβαια, αυτή απαιτεί υπομονή και εγρήγορση. Άλλωστε, οι νέες τεχνικές λύσεις, οι νέες κοινωνικές συνθήκες και οι νέες πολιτισμικές αξίες, που είναι αναγκαίες και απαραίτητες να διαμορφωθούν, δεν μπορούν να συνειδητοποιηθούν γρήγορα, αλλά χρειάζονται χρόνο και συστηματική προσπάθεια. Επιπλέον, η νέα ηθική επιταγή είναι οι αναζητούμενες λύσεις να μην αποκλείουν κανένα μέρος της ανθρωπότητας και να αναδεικνύουν και να ενεργοποιούν κάθε ανθρώπινη δυνατότητα.

Τελικά, αυτό που φαίνεται να χρειάζεται ο σύγχρονος άνθρωπος είναι ένα όραμα, το οποίο όμως να ξεφεύγει από την οραματική περιοχή. Χρειάζεται ένα δημιουργικό όραμα, το οποίο να ξεφεύγει από τη σφαίρα του ιδεατού και να προσεγγίζει τα όρια της πραγματικής υλοποίησης. Το Μάιο του 1968 ένα από τα κυρίαρχα συνθήματα ήταν «φαντασία στην εξουσία», που σήμαινε τη δημιουργία ανοιχτής σκέψης, τη διατύπωση οραμάτων και ιδεών

με προοπτική μέλλοντος, ταυτόχρονα με την απομάκρυνση από τη νεφελώδη ουτοπία. Ίσως πρέπει ο σύγχρονος άνθρωπος να δει εκ νέου την προοπτική αυτή και πιθανόν να ξανασκεφθεί ότι οι μεγάλες ιδέες ξεκινούν από τον χώρο της φαντασίας, γίνονται ουτοπία εξαιτίας του μεγέθους τους, αποκτούν δυναμική υλοποίησης στο πλαίσιο της ρεαλιστικής ουτοπίας, ακολουθεί ο αγώνας εφαρμογής για να φθάσουν, τελικά, στη μερική τους πραγμάτωση. Την κατεύθυνση αυτή μπορεί να υπηρετήσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσω της διδακτικής της δυναμικής, εντός ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Μιας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που μπορεί να αναδείξει έναν διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης στον σύγχρονο άνθρωπο, συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση ότι η οικονομική κρίση είναι περισσότερο σύμπτωμα ηθικής κρίσης και πτώσης και συνέπεια της εσφαλμένης αντίληψης περί της κυριαρχίας του ανθρώπου στη φύση, η οποία υποκρύπτει τη σφαλερή διάθεσή του για κυριαρχία του ανθρώπου στο άνθρωπο. Στην ανατροπή αυτής της προοπτικής μπορεί να συμβάλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμπαρασύροντας δημιουργικά και την όλη λειτουργικότητα της εκπαίδευσης προς μια περισσότερο δημιουργική κατεύθυνση. Στη βάση αυτή ο κίνδυνος της οικονομικής κρίσης μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα μια ευκαιρία ουσιαστικής αλλαγής για τη διαμόρφωση μια πιο ανθρώπινης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. και Καψάλης, Α. (1992). «Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τεύχος 8. Αθήνα: Γράμματα Ελληνικά.
- Βώρος, Φ. *Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.
- Bagnall, R. (2010). «Values implicit in vocational education and training: The challenge for wider issue of personal and social engagement». In Lovat, T., Toomey, R. and Clement, N. (eds): *International Research Handbook on Values education and student wellbeing*. London-New York: Springer. Pp. 867-882.
- Buchkremer, H. (2011). *Einführung in die sozialpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (1996). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (2011). «Οικονομία της εκπαίδευσης». Στο Παπαδάκης, Ν. και Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.): *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. Σελ. 174-192.
- Capra, F. (1984). *Η κρίσιμη καμπή* (μτφ. Μάριος Βρέττας). Αθήνα: Εκδόσεις Ωρόρα.
- Cothram, D & Ennis, C. (1998). «Curricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals». *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 17. Pp. 307-326.
- Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση: Οι θησαυροί που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα* (μτφ. Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Eisner, E. (1996). «Curriculum ideologies». In Jackson, P. (ed): *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan. PP. 302-326.
- Ennis, C. (1998a). «Reconceptualizing learning as a dynamic system». *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 7. No 2. PP. 115-130.
- Ennis, C. (1998b). «The influence of value orientations». *Curriculum decision making*. Vol. 44. Pp. 317-329.
- Ζηζιούλας, Ι. (1995). «Το βιβλίο της αποκαλύψεως και το φυσικό περιβάλλον». Στο Hobson, S. And Lubchenco, J. (επιμ.): *Αποκάλυψη και περιβάλλον 95-1995μΧ*. Πάτμος: Text. Σελ. 31-35.
- Giddens, A. (1998). *Ο τρίτος δρόμος* (μτφ. Ανδρέας Τάκης) Αθήνα: Πόλις.

- Giddens, A. (1999). *Πέραν της αριστεράς και της δεξιάς* (μτφ. Στέφανος Ροζάκης). Αθήνα:Πόλις.
- Hajer, M. (1995). *The politics of environmental discourse*. Oxford: Sage Ltd.
- Haweks, N. (2010). «Values education and the National Curriculum in England». In Lovat, T., Toomey, R. and Clement, N. (eds): *International Research Handbook on Values education and student wellbeing*. London-New York: Springer. Pp. 225-238.
- Jewett, A. (1995). *The curriculum process*. Dobuque Iowa: Brown and Benchmark.
- Καζαμιάς, Α. (2009). *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στη νέα κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρανταΐδου, Μ. (2005). *Αξιακοί προσανατολισμοί στην εκπαίδευση στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Αναλυτικά Προγράμματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Καραφύλλης, Γ. (2008). *Αξιολογία και παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lovat, T., Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. The Netherlands: Springer.
- Ματθαίου, Δ. (2011). «Η Γλαυκώπης Αθηνά, ο Κερδώς Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση: Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί». Στο Παπαδάκης, Ν. και Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.): *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. Σελ. 111-123.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Παντής, Ι. και Παρασκευόπουλος, Σ. (1991). *Κοινωνία και περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη:χε.
- Πετμετζίδου, Μ. (2011). «Αξιακές επιλογές, διλλήματα και προοπτικές του ευρωπαϊκού κοινωνικού κράτους». Στο Παπαδάκης, Ν. και Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.): *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. Σελ. 88-99.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). «Ο ρόλος του παιδαγωγού στο σύγχρονο κόσμο». Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 29-35.

- Popper, K. (1997). «The basic of a radical curriculum in environmental education». In Lacey, C. and Williams, R. (eds): *Education, Ecology and development: The case for education network*. WWF and Kogan Page. Pp. 65-79.
- Robertson, R. (1999). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Russell, T. and Longham, (eds) (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. London and New York: Routledge.
- Στάμος, Γ. και Μαρούγκας, Α. (1996). «Περί οικολογίας: Προσεγγίσεις και αντιπαραθέσεις». Στο Ιατρού, Γ. και Μαρδίρη, Θ. (επιμ.): *Οικολογία, κοινωνία, εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: χε. Σελ. 75-94.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs NJ.
- Shiva, V. (1995). «Πόσο αποτιμάται η φύση;». Στο Hobson, S. And Lubchenco, J. (επιμ.): *Αποκάλυψη και περιβάλλον 95-1995μΧ*. (μτφ. Ρένα Καρακατσάνη) Πάτμος: Text. Σελ. 104-109.
- Tanner, D. and Tanner, L. (1995). *Curriculum Development. Theory into practice*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Φλογαΐτη, Ε. (1996). «Περί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Προσεγγίσεις και αντιπαραθέσεις». Στο Ιατρού, Γ. και Μαρδίρη, Θ. (επιμ.): *Οικολογία, κοινωνία, εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: χε. Σελ. 95-109.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2001). *Ο περιβάλλον κόσμος και η περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, Εκπαίδευση, αξίες*. Θεσσαλονίκη: University

Στοιχεία επικοινωνίας

Φύκαρης Ιωάννης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

T.K.: 45110, Ιωάννινα

Τηλ.: 26510 05710

e-mail: ifykaris@cc.uoi.gr

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Οι εργασίες αποστέλλονται στη Συντακτική Επιτροπή της Επετηρίδας, στη διεύθυνση Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης, 45110 Ιωάννινα, υπόψη της Μαρίας Πουρνάρη. (τηλέφωνο επικοινωνίας: 26510 05664 ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση ssoulis@cc.uoi.gr) Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία. Η υποβολή μιας εργασίας προϋποθέτει ότι αυτή είναι πρωτότυπη και δεν έχει δημοσιευθεί, ούτε έχει κατατεθεί για δημοσίευση η ίδια ή παραλλαγή της ή τμήμα της σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση. Οι συγγραφείς είναι υπεύθυνοι για τη λήψη άδειας αναδημοσίευσης παραθεμάτων, αποσπασμάτων, περικοπών, σχημάτων, φωτογραφιών κ.λ.π.

Η μορφή των εργασιών

Το κείμενο θα πρέπει να είναι μορφοποιημένο σε σελίδες A4 στη μία μόνο όψη της σελίδας, με περιθώρια 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές, διάστημα γραμμής 1,5, γραμματοσειρά Times New Roman 12 στιγμών, με αριθμημένες σελίδες. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 σελίδες.

Στη σελίδα τίτλου θα πρέπει να εμφανίζεται ο τίτλος της εργασίας με έντονη γραφή, το ονοματεπώνυμο και τα πλήρη στοιχεία (ιδιότητα και στοιχεία επικοινωνίας) των συγγραφέων, υποδεικνύοντας τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Το κείμενο θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 300 περίπου λέξεων και από λέξεις-κλειδιά στην ελληνική και στην αγγλική ή γερμανική ή γαλλική γλώσσα.

Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων θα πρέπει να γράφονται με πεζούς και έντονους χαρακτήρες, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγιους και έντονους χαρακτήρες.

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να συνοδεύονται από σχετικούς τίτλους: στα σχήματα οι τίτλοι θα πρέπει να τοποθετούνται κάτω από αυτά, ενώ στους πίνακες πάνω από αυτούς. Κάθε σχήμα θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης μορφής .tif (300 dpi).

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές αναφορές

Οι σημειώσεις του κειμένου θα πρέπει να είναι υποσελίδες και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες.

Οι ενδοκειμενικές αναφορές επισημαίνονται στο σώμα του κειμένου με το επώνυμο του συγγραφέα, ή των συγγραφέων, και τη χρονολογία έκδοσης, όπως π.χ. (Darwin, 1871). Σε περίπτωση που γίνεται αναφορά σε περισσότερα από ένα άρθρα, ανάμεσά τους υπάρχει άνω τελεία, όπως (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001· Efklides, 2006). Σε άρθρα με δύο συγγραφείς αναφέρονται και οι δύο συγγραφείς κάθε φορά. Σε άρθρα με τρεις ή περισσότερους συγγραφείς αναφέρονται όλοι οι συγγραφείς την πρώτη φορά (Γεώργας, Γκαρή & Μυλωνάς, 2004), ενώ τις επόμενες φορές ως εξής: (Γεώργας κ. ά., 2004) και αντίστοιχα στην αγγλική (Elman et al., 1996). Στις ενδοκειμενικές αναφορές

δεν αναφέρονται σελίδες, παρά μόνο όταν προηγούνται αυτολεξεί αναφορές (μέσα σε εισαγωγικά) και αναγράφονται ως εξής: (Ευκλείδη, 2007, σ. 279) και αντίστοιχα στην αγγλική (Masten, 2007, p. 923). Στις ενδοκειμενικές αναφορές δεν αναφέρονται τα πλήρη στοιχεία των βιβλιογραφικών αναφορών, παρά μόνο το επώνυμο του συγγραφέα (ή των συγγραφέων) και η χρονολογία έκδοσης. Τα πλήρη στοιχεία των αναφορών συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα της Βιβλιογραφίας.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να διατάσσονται στο τέλος του άρθρου με αλφαβητική σειρά (σε κάθε γράμμα προηγείται η ελληνόγλωσση και ακολουθεί η ξενόγλωσση). Η πρώτη σειρά των αναφορών ξεκινάει από αριστερά (χωρίς εσοχή), ενώ στις επόμενες σειρές θα πρέπει να υπάρχει εσοχή. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο σώμα του κειμένου και αντίστροφα. Ο κατάλογος των αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης, με όλα τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των αριθμών των τόμων και των σελίδων.

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Fine, M. A., & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147.

Άρθρο από περιοδικό (μη επιστημονικό):

Garner, H. J. (1997, July). Do babies have a universal song? *Psychology Today*, 102, 70-77.

Άρθρο από εφημερίδα:

Study finds free care used more. (1982, April 3). *Wall Street Journal*, pp. A1, A25.

Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Stalikas, A., & Fitzpatrick, M. R. (2008). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(2), 155-166. Τελευταία ανάκτηση 18 Μαρτίου 2010, από τη βάση δεδομένων Heal-Link.

Σημείωση: Εάν δεν υπάρχει χρονολογία, χρησιμοποιήστε τον τύπο (χ. χ.) και αντίστοιχα στην αγγλική (n. d.).

Τμήμα από ένα κείμενο του διαδικτύου (όχι από περιοδικό):

The Foundation for a Better World. (2000). Pollution and banana cream pie. In *Great chefs cook with chlorofluorocarbons and carbon monoxide* (Chap. 3). Τελευταία ανάκτηση 13 Ιουλίου 2001, από <http://www.bamm.com/cream/pollution/bananas.htm>.

Βιβλίο:

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education*. New York: Praeger.

Κεφάλαιο βιβλίου:

O' Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B.R. Wainrib (ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107 – 123). New York: Springer.

Πρακτικά συνεδρίων:

Παπαϊωάννου, Σ. (1989). Πολυτεχνική Εκπαίδευση με κοινωνικοκριτικό περιεχόμενο – Μια εναλλακτική πρόταση για υπέρβαση της εκπαιδευτικής κρίσης. Στο: *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, 15-18 Οκτωβρίου 1987* (σελ. 175-204). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ανακοινώσεις σε συνέδρια:

Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (1995). *Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επαγγελματικές προσδοκίες των νέων. Εμπειρικά στοιχεία από τη Δωδεκάνησο*. Εισήγηση στην Ημερίδα: Κοινά προβλήματα στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 26 Μαΐου.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής τους επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

